



Harry Lunabba

När vuxna möter pojkar i
skolan – insyn, inflytande och
sociala relationer

Helsingfors Universitet
Statsvetenskapliga fakulteten
Institutionen för socialvetenskaper

**När vuxna möter pojkar i skolan – insyn, inflytande
och sociala relationer**

Harry Lunabba

DOKTORSAVHANDLING

Akademisk avhandling som med tillstånd av Statsvetenskapliga
fakulteten vid Helsingfors universitet framläggs till offentlig
granskning vid huvudbyggnaden (Unionsgatan 34), Auditorium XII,
lördagen den 21.9.2013, kl 10.

Handledare

Professor Ilse Julkunen

Docent Harriet Strandell

Opponent

Professor Philip Lalander

Förhandsgranskare

Forskningsprofessor Tommi Hoikkala

Professor Leo Nyqvist

Denna, Harry Lunabbas doktorsavhandling, är den första i en forskningsserie som publiceras av Mathilda Wrede-institutet.

Institutets internationella redaktionskommitté består av:

Tapio Salonen, Malmö högskola

Gudny Eydal, University of Iceland

Lars Uggerhøj, Aalborg universitet

Elisabeth Willumsen, Stavanger Universitet

Marjaana Seppänen, Lapplands universitet

Åsa Rosengren, Högskolan Arcada

Helena Blomberg-Kroll, Helsingfors universitet

Ilse Julkunen, Helsingfors universitet

Harry Lunabba: När vuxna möter pojkar i skolan – insyn, inflytande och sociala relationer

Mathilda Wrede-institutets forskningsserie 1/2013

Ombrytning: Gerd Strandberg-Andersson

Ab Det finlandssvenska kompetenscentret inom det sociala området

Publikationen förmedlas av FSKC

Publikationen finns i PDF på webbplatsen www.fskc.fi

Helsingfors 2013

ISBN 978-952-5588-84-2 (HTF)

ISBN 978-952-5588-85-9 (PDF)

Innehåll

Abstrakt	5
Abstract	8
Tiivistelmä	11
Tack	14
Inledning	16
1 Vådan av att vara pojke?	21
1.1 Pojkar och skolstatistik	22
1.2 Pojkar och välfärdsforskning	27
1.3 Pojkar i ljuset av modern barndomsforskning	30
1.3.1 Kompetenta pojkar	31
1.3.2 Dominerande pojkdiskurser och mång- dimensionell maskulinitet	33
2 Kritisk realism som metodologisk utgångspunkt	37
2.1 Ontologiska premisser i tolkningen av socialt handlande	39
2.2 Tolkningar av barns och pojkars sociala handlande i ett socialt sammanhang	43
2.2.1 De kontextuella resursernas domän	45
2.2.2 De sociala omständigheternas domän	47
2.2.3 Den enskilda situationens domän	49
2.2.4 Den psykobiografiska domänen	51
2.3 Domänteorin som en analytisk ram för den etnografiska beskrivningen	53
3 Metodologiska tillämpningar	58
3.1 Det etnografiska materialet	59
3.1.1 Fält- och dagboksanteckningar	59
3.1.2 Intervjuer	61
3.1.3 Bearbetning av materialet	64
3.2 Portväktare och nyckelinformanter	68
3.3 Tillträde, deltagande och förtroende	74
3.4 Forskningsetik	80
4 Iakttagelser i klassrummet	86
4.1 Den uppenbara problematiken	91
4.1.1 Beteendeproblematik och motivationsproblem	92
4.1.2 Störande beteende och klassrumstillstånd	95
4.1.3 Problem i klassrummen eller klassrummens problem	98
4.2 Den osynliga problematiken	100
4.2.1 Ur relationer skapas kunskap	103
4.2.2 Fördelningen av uppmärksamhet i klassrummen	111

5 Relationen till pojkar i skolan	117
5.1 Trygga relationer i skolan	121
5.1.1 Insyn	126
5.1.2 Inflytande	133
5.2 Ostämnda relationer	138
5.2.1 Klassrummens varierande interpersonella villkor	144
5.2.2 Spända relationers problematik.....	151
5.3 Relationer och elevvård?	159
6 Synteser och slutsatser	170
6.1 Pojkproblem och pojkars problem.....	176
6.2 Många pojkar är motsträviga	179
6.3 Relationer som inte möjliggör konstruktivt bemötande.....	183
6.4 Relationen som ett förebyggande element i skolans välfärdsarbete.....	187
Referenser	191
Figur 1 Analysmodell för den etnografiska beskrivningen	54
Tabell 1 Grundskoleelever som överförts till specialundervisning efter grund för intagnings- eller överföringsbeslut 2010	25
Tabell 2 Grundskoleelever som fått specialundervisning på deltid under läsåret 2009–2010 efter primär orsak till specialundervisning	26
Tabell 3 Årskursstandardiserade procentandelar för pojkar och flickor under året 2008–2009.....	29
Bilaga 1 Observationsblankett	204
Bilaga 2 Brev till föräldrarna. Finskspråkig version.....	205
Bilaga 3 Brev till föräldrarna. Svendskspråkig version	206

Abstrakt

I föreliggande avhandling framställs en realistisk beskrivning av hur pojkars behov av hjälp och stöd kommer till uttryck i skolans vardag samt hur relationer mellan vuxna och pojkar präglar bemötandet av pojkar i skolan. Studien bygger på etnografiska fältstudier som gjordes i två högstadieskolor i Helsingfors under tiden 1.9.2008 – 29.5.2009.

Studiens teoretiska referensram bygger på Roy Bhaskars och Margaret S. Archers arbete kring kritisk realism. I analysen tillämpas dessutom Derek Layders domänteori samt Thomas J. Scheffs teori om sociala band.

Studien ämnar besvara två frågeställningar: (1.) *Hur uppmärksammas pojkars problem och behov av stöd i skolans vardag?* (2.) *Hur präglas uppmärksammandet av pojkars stödbehov samt bemötandet av pojkar av relationer mellan vuxna och pojkar i skolan?* Den första frågeställningen fokuserar på hur pojkars hjälpbehov kommer till uttryck inom ramen för den vardagliga verksamheten i klassrummen. Utgångspunkten är att bemötandet av elever i skolan inleds genom att en elevs problematik kommer på något sätt till uttryck i klassrum. Den andra frågeställningens fokus är på relationer mellan pojkar och vuxna i skolan och på det interpersonella samspelet mellan pojkar och vuxna. Den andra frågeställningen bygger på antagandet att problem i skolan kan betraktas utgående från ett relationsperspektiv och att relationer präglar förutsättningarna för konstruktiv bemötande i skolan.

Den etnografiska beskrivningen inleds med en redovisning om hur den praktiska problematiken med pojkar syns i klassrummens vardag. Styrkan med klassrumsiakttagelser är att de utgör ett konkret sätt att gestalta den vardagliga problematiken i skolan. Utmaningen med klassrumsiakttagelser är att klassrum utgör kontexter som består av en unik sammansättning av individer och olika klassrum har olika slags sociala villkor. Detta innebär att klassrumsiakttagelser är föremål för situationsbundna tolkningar. Även om problem i klassrum kommer till uttryck på ett konkret sätt, uppfattas inte alla klassrumsproblem som ett problem utanför det enskilda klassrumssammanhanget.

Det föreligger vissa tendenser eller en dominerande klassrumsproblematik som kan sammankopplas med pojkar då en viss typ av problem i klassrum förekommer i större utsträckning bland pojkar än bland flickor. Dylika problem är svårigheter med studieprestationer, motivationsproblematik och störande beteende. Samtidigt förekommer också problematik i klassrummen med anknytning till pojkar som inte verkar falla inom ramen för vad kan betecknas som typiskt för pojkar eller som pojktendenser. Pojkar liksom flickor utgör en heterogen social kategori vad gäller problem i skolan.

I relationsanalysen är fokus dels på hur pojksproblematiken kan uppfattas ur ett relationsperspektiv eller som ett uttryck för ostämnda eller otrygga relationer. I studien beskrivs vad kännetecknar en trygg relation mellan pojkar och vuxna. I studien redogörs också för olika typer av för lösa eller för spända band mellan vuxna och pojkar i skolan. För lösa band känneteckna av relationer där en elev har ett likgiltigt förhållningssätt till skolan eller av hur vissa elever förblir osynliga i det vardagliga samspelet i skolan. De spända relationernas problematik handlar om ansträngda eller konfliktfyllda relationer. Relationsanalysens syfte är dessutom att visa hur relationer utgör ett villkor som präglar uppmärksammandet och bemötandet av pojkar. Pojkars relation till elevvård och stödverksamhet i skolan präglas likaså av olika slags sociala band som är avgörande i fråga om hur pojkar förhåller sig till stödverksamheten i skolan och till vuxna som arbetar inom elevvård.

I studien identifieras tre kategorier av relationer till pojkar som inte möjliggör konstruktivt bemötande. Pojkar *som man inte tar på allvar* utgör den typen av relationer till pojkar där problem kommer till uttryck som auditiva och visuella handlingar, men problematiken betecknas eller tolkas inte som ett "egentligt" problem. Det finns t.ex. en tendens att uppfatta pojkars motivationsproblematik som något som är typiskt pojkkänt, men uppfattas inte som en problematik som förutsätter stödåtgärder. Pojkar *som inte väcker känslor* utgör den kategori av pojkar vars problematik förblir osynligt eller ouppmärksammat i skolan. Denna grupp omfattas i regel av en mellankategori pojkar, som varken sticker ut som stökiga och utåtriktade eller framstår som påtagligt tysta och tillbakadragna. Det är i regel den vanliga medverkande pojken som inte väcker känslor och lätt förblir osynlig i skolan. Pojkar *som väcker negativa känslor* utgör den kategori av pojkar vars

problematik betecknas i första hand som problem för omgivningen. Beteendeproblem, störande beteende eller motivationssvårigheter kan ge upphov till dylika relationer där problemet tolkas i första hand som ett problem för omgivningen och inte som ett problem för individen.

I studien presenteras en modell för identifikation av olika typer av relationer mellan elever och vuxna i skolan. Modellens utgångspunkt är att vuxna kan utvärdera sina relationer till elever genom att reflektera över tre element som definierar tillståndet i relationer: (1.) *Utvärdering av insyn*, syftar på i vilken utsträckning den vuxna känner till en individs livskarriär, (2.) *utvärdering av inflytande*, syftar på i vilken utsträckning den vuxnas initiativ uppmärksammas av en elev och (3.) *utvärdering av den emotionella atmosfären*, som syftar på hurdan emotionell energi förekommer i det sociala samspelet mellan den vuxna och eleven.

Nyckelord: Pojkar, skola, elevvård, välfärdsarbete, socialt arbete, kritisk realism, sociala band, relationer.

Abstract

The aim of this thesis, is to realistically describe how the need for help and support among boys are expressed and recognized, as well as to show how relationships between boys and adults condition the way boys are approached in school. The analysis draws upon an ethnographic study that was conducted in two upper level-secondary schools in Helsinki. The field work took place from 1. September 2008 to 29. May 2009.

The theoretical framework is based on Roy Bhaskar's and Margaret S. Archer's work on critical realism. In the analysis I have also employed Derek Layder's domain theory and Thomas J. Scheff's theory on social bonds.

The study approaches two questions: (1.) *How are boys' problems and need of support recognized in the everyday life activities in classrooms?* (2.) *How do relationships between adults and boys condition adults ability to recognize boys' problems in school and how do relationships condition the encounters between adults and boys in school?* The first research question focuses on how boys' need for support are recognized in everyday practice in the classrooms. The offset is that supportive practices in schools derive from teachers observations of a problem within the everyday life setting in class. The second research question focuses on relationships between adults and boys in school, and on social encounters between boys and adults. The premise is that problems in schools can be defined as relational and that relationships condition everyday life encounters between adults and pupils in schools.

The ethnographic description begins with an analysis of how boys' problems and need for support manifest themselves in the classroom. Observations from within the classroom walls help to make descriptions of everyday school-problems concrete. However, since classrooms are primarily social contexts – constituted by individuals and relations between them – and each classroom have its own social "setting," descriptions of problems that arise within a classroom, and the discussion of these descriptions, must be seen as "situated". That a given problem that arises in one classroom is concrete, does not mean that this problem exists – at least not in the same shape – outside this particular classroom.

There are problems in classrooms that are more clearly linked to boys than to girls. Boys tend to show more problems regarding school motivation and have more problems with disturbing behavior. This does not mean that all problems regarding boys on classrooms are gender specific. Boys, just like girls, have various kinds of problems in class, and "boys" must be understood as a heterogenic category when it comes to problems in school.

From a social relationship perspective, problems with boys in schools can be understood in terms of un-attuned or unsecure social bonds. An insecure relationship can be defined as constituted by either too tight or too loose bonds. Too loose bonds often manifest themselves in terms of indifference in the child – in particular towards school or towards adults in school. Another way in which "loose bonds" manifest themselves is by the pupil becoming invisible in class and lack social influence within social interplay in school. Adults' ability to recognize different pupils vary and some pupils are more commonly left unnoticed than others. Too tight bonds can be defined as conflicted relationships or as strained relationships. The conclusion of the relationally oriented study is that the quality of social bonds between students and adults effects adults' ability to recognize boys' and encounter boys needs and desires. How boys experience welfare workers is also conditioned by the quality of social bonds between boys and welfare professionals.

The study shows that there are three types of adult-boy relationships in school that do not enable constructive encounters between adults and boys. Boys' *that are not taken seriously* is a category of boys whose problems are not recognized as "real" problems. Motivational problems and boys reluctant attitudes towards schoolwork can be often viewed as a natural boy feature, and not as a real problem. Boys' *who don't evoke feelings* is another category of boys whose problems are unnoticed in school. The study suggests that the typical boy, who is neither particularly loud nor overly quiet, is often left unnoticed. Boys who do well do not evoke emotions within the everyday life in classrooms. The typical boy is easily regarded as someone who is doing just fine, in reference to the noisy and loud boys' and the silent poor boys. Boys' *who evoke negative emotions* is a category of boys whose problems are mainly regarded as a problem for the class environment and not as a

problem for the individual. Behavioral problems are often recognized in class, but it is common that interventions target the problem with the classroom environment and not the problem with the individual.

The study concludes with a model that can be used to identify different qualities in social bonds between adults and pupils in school. The foundational thought of the model is that adults in schools can evaluate their relationships to pupils by reflecting on three elements in social relations. (1.) *The level of insight*: the extent to which the adult know about the individual life career of a pupil. (2.) *The level of influence*: the extent to which the adults' initiatives are recognized by the pupil. (3.) *Emotional atmosphere*: the quality of emotions that derives from the interplay between and an adult and a pupil.

Keywords: Boys, school, school welfare work, welfare practices, social work, critical realism, social bonds, social relationships.

Tiivistelmä

Tutkimuksen tavoitteena on antaa realistinen kuvaus siitä, miten poikien avun- ja tuentarve näyttäytyy koulun arkisissa toiminnoissa, sekä kuvata miten aikuisten ja poikien väliset suhteet vaikuttavat koulun aikuisten ja poikien kohtaamisiin. Tutkimus perustuu etnografiseen tutkimustyöhön kahdessa helsinkiläisessä yläkoulussa 1.9.2008 – 29.5.2009.

Tutkimuksen metateoria perustuu Roy Bhaskarin ja Margaret S. Archerin kriittiseen realismiin. Analyysissä on sovellettu Derek Layderin sosiaalisen alojen teoriaa sekä Thomas J. Scheffin sosiaalisten siteiden teoriaa.

Tutkimuksen lähtökohtana on kaksi tutkimuskysymystä: (1.) *Miten poikien ongelmat ja tuen tarve ilmenevät luokkahuoneen arjessa?* (2.) *Miten suhteet vaikuttavat poikien tuen tarpeen tulkintoihin ja miten suhde säätelee poikien ja aikuisten kohtaamisia koulussa?* Ensimmäisen tutkimuskysymyksen fokuksena on, miten poikien tuentarve ilmenee koulun arkisissa toiminnoissa luokkahuoneissa. Tausta-ajatuksena on että koulussa annettu tuki käynnistyy usein luokkahuonehavaintojen perusteella. Toinen tutkimuskysymys keskittyy koulun aikuisten ja poikien välisiin suhteisiin ja poikien ja aikuisten vuorovaikutustilanteisiin. Lähtökohtana on, että poikien ja oppilaiden kouluongelmia voi jäsentää suhdeperustaisesti. Suhteet vaikuttavat siihen miten avuntarve havaitaan ja tulkitaan koulussa. Suhteet säätelevät myös aikuisten ja poikien välisten arkisten kohtaamisten merkityksiä.

Ensimmäisessä empiirisessä luvussa kuvataan miten poikien ongelmat ja tuen tarve ilmenevät luokkahuoneissa. Luokkahuonehavaintojen vahvuutena on, että ne ovat konkreettisia havaintoja yksilöiden päivittäisistä haasteista. Luokkahuoneet muodostavat informatiivisen paikan tarkastella yksittäisten oppilaiden avuntarvetta. Luokkahuonehavaintojen erityispiire on kuitenkin myös se, että luokkahuoneiden sosiaaliset rakenteet vaihtelevat. Luokkahuoneissa esiintyvät ongelmat eivät ilmene samankaltaisina kaikissa luokkahuoneissa. Luokkahuoneessa tehdyt tulkinnot ovat kontekstisidonnallisia sekä alttiita erilaisille tulkinnoille.

Kun poikien tuentarvetta tarkastellaan luokkahuonekontekstissa, on mahdollista paikantaa tiettyjä pojille tyypillisiä ongelmia. Poikien tyypilliseksi ongelmiksi voi mieltää koulumotivaatio-ongelmat sekä erilaiset käyttäytymisvaikeudet. Samalla on havaittavissa että, pojilla esiintyy luokkahuoneissa problematiikkaa jota ei voida liittää sukupuoleen. Pojat muodostavat tyttöjen tapaan, heterogeenisen sukupuolikategorian joilla esiintyy monentyypistä luokkahuoneproblematiikkaa.

Suhdeperustainen tarkastelukulma auttaa paikantamaan erilaisia epävireisiä suhteita koulussa. Tutkimuksessa esitellään turvallisen ja yhteensointuvan suhteen tunnuspiirteitä sekä kuvataan turvattomia tai epävireisiä suhteita koulun aikuisten ja poikien välillä. Liian löysä tai väljä suhde, viittaa suhteeseen, joka on välinpitämätön tai olematon. Kireissä suhteissa kyse on konfliktitoineista ja väkinäisistä suhteista. Analyysin tarkoituksena on osoittaa miten aikuisten ja poikien välillä esiintyvien erilaisten suhteiden laatu vaikuttaa keskeisesti siihen, miten pojat suhtautuvat koulun aikuisten tarjoamaan apuun, oppilashuoltotyöhön ja oppilashuoltotyön ammattilaisiin.

Tutkimuksessa kuvataan kolmenlaisia suhteita jotka eivät mahdollista rakentavaa kohtaamista aikuisten ja poikien välille. Pojat, *joita ei oteta vakavasti*, viittaa poikakategoriaan, jonka problematiikka mielletään tyypilliseksi poikaominaisuudeksi. Vaikka poikien ongelmat esiintyvät usein näkyvinä ilmiöinä niiden ongelmallisuutta vähätellään tai niitä ei mielletä varsinaisiksi ongelmiksi. Pojat, *jotka eivät herätä tunteita*, viittaa poikiin jotka jäävät vaille huomiota koulussa. Tämän ryhmän muodostavat pääasiallisesti tavalliset pojat jotka jäävät dominoivien poikaryhmien varjoon ja jotka eivät herätä samankaltaista huolenilmapiiriä kun luokkahuoneiden hiljaiset pojat. Pojat, *jotka herättävät kielteisiä tunteita* muodostavat ryhmän poikia, jonka ongelmat mielletään usein luokkahuoneiden ongelmiksi eikä niin ikään merkiksi poikien tuen tarpeesta. Poikien käyttäytymisongelmat herättävät huomiota, mutta interventiot keskittyvät usein luokkahuonerauhan säilyttämiseen poikien auttamisen sijaan.

Tutkimuksen lopuksi esitellään malli joka soveltuu koulun aikuisten ja oppilaiden suhteiden arvioimiseen. Mallin taustalla on ajatus, että koulun aikuiset voivat havainnollistaa epävireisiä suhteita tarkastelemalla suhteen kolmea elementtiä: (1.) Missä määrin aikuinen voi sisäistää oppilaan

elämäntarinan, (2.) missä määrin aikuisella on toimivaltaa suhteessa oppilaaseen sekä (3.) määrittelemällä suhteen emotionaalista ilmapiiriä.

Avainsanat: Pojat, koulu, oppilashuolto, hyvinvointityö, sosiaalityö, kriittinen realismi, sosiaaliset siteet, sosiaaliset suhteet.

Tack

Att forska och att skriva avhandling är ett samarbete. Det finns flera personer som stött och hjälpt mig under denna process. Professor Ilse Julkunen har varit min handledare ända från början. Tack Ilse för att du oförtröttligt uppmuntrat och väglett mig ända till slutet. Ett stort tack till docent Harriet Strandell som varit min andra handledare. Dina kommentarer och ditt stöd har varit värdefullt. Jag vill tacka professor Tommi Hoikkala och professor Leo Nyqvist som förhandsgranskade avhandlingen. Tack vare era uppmuntrande och kritiska kommentarer blev avhandlingen bättre. Ett varmt tack till professor Synnöve Karvinen-Niinikoski, som vid rätt tillfälle krävde att avhandlingen lämnas in för granskning. Jag vill också tacka dig och professor Anneli Pohjola för ert fina arbete med vår forskargrupp i Sosnet forskarskolan. Tack till doktor Aini Pehkonen och doktor Heli Valokivi vars bidrag till gruppen har varit betydelsefullt. Ett stort tack till mina fina doktorandkolleger: Maija Jäppinen, Piia Purunen, Camilla Granholm, Anna-Maria Slotte, Laura Tiitinen och Noora Tuohino. Att skriva avhandling var lite roligare då jag fick göra det i sällskap med er.

Ni är många vid den Socialvetenskapliga institutionen som tjänar ett varmt tack för trevligt samarbete. Framför allt tacksam är jag för de stunder då jag fick hänga vid tröskeln till era rum och prata av mig. Tack till er alla, vänner och kolleger. Jag riktar ett särskilt tack till professor Maritta Törrönen som lett vår institution under tiden jag skrivit avhandlingen. Tack docent Pirkko-Liisa Rauhala för våra samtal om livet och litteratur. Tack doktor Ritva Poikela för att jag inte behövde sitta ensam på institutionen på måndagskvällarna. Tack doktor Matilda Wrede-Jäntti för alla spontana samtal, om stort och smått, vi fört vid den nedre aulan på institutionen. Tack pol. mag Veronica Salovaara. Det har varit sporrande att dela rum med en som jobbar flitigt och målmedvetet. Tack också för alla roliga resor vi gjorde inom ramen för GOETE-projektet.

Längs med arbetet har jag samlat på mig ett nätverk av människor som hjälpt och stött mig på olika sätt. Tack professor Berth Danermark för dina kommentarer som hjälpte mig att utveckla avhandlingens analysram. Tack professor Philip Lalander och docent Tuula Gordon för ert bidrag i den etnografiska work shop vi

ordnade på Mathilda Wrede institutet våren 2009. Tack doktor Elina Pekkarinen. Du har varit en förebild, en vän och en pålitlig ledsagare, som jag ofta vänt mig till. Tack doktor Camilla Nordberg, för det du säger – var så lite, men som betydde så mycket för mig på slutrakan. Jag vill framföra ett tack till alla er andra som jobbade med GOETE-projektet. Det har varit ett privilegium att få vara med och uppleva internationellt forskningssamarbete. Ett särskilt tack till professor Andreas Walther som ledde projektet. Tack Ulf Ahrenberg för att du läste den halvfärdiga och bedrövliga texten. Tack för ditt stöd, din vänskap och de många samtal vi fört längs med vägen. Tack Torbjörn Stoor och hela gänget på FSKC och Mathilda Wrede-institutet. Tack Gerd Strandberg-Andersson för ditt arbete med att ombryta texten. Ett varmt tack till min syster och arbetskamrat, Mia Montonen. Minns du det där telefonsamtalet på våren – just innan jag skulle lämna in avhandlingen? Tack för att du fanns där just då.

Ett speciellt tack önskar jag rikta till Helsingfors stad som via Mathilda Wrede-institutet garanterat finansieringen av min forskarsocialarbetartjänst och därmed gjort det möjligt för mig att inleda mina doktorandstudier.

Jag tänker med tacksamhet och med värme på alla människor jag mötte under fältarbetet i de två skolor jag kallar för Tallinge samskola och Råberga grundskola. Jag fick ert förtroende och jag hoppas att jag lyckats förvalta det förtroende ni visat mig, med hänsyn och med omsorg. Ingenting av detta skulle ha varit möjligt utan Er. Tack pojkar och flickor. Tack alla ni vuxna.

Ett varmt tack till mina föräldrar, Mirja och Torsten Lunabba. Ni har alltid ställt upp då jag eller min familj behövt er. Tack till mina många vänner: ni som hjälpt mig med språket, ni som lyssnat och gett intrycket att ni varit intresserade, ni som uppmuntrat, sporrat och varit tillgängliga.

Och till sist vill jag tacka min hustru och min vän i livet, Emma Lunabba. Tack för ditt tålamod och tack för ditt stöd. Tack för det liv vi har tillsammans.

Denna avhandling tillägnas mina barn Elias och Ian – de finaste pojkar jag någonsin mött.

I Helsingfors en söndag i augusti 2013,
Harry Lunabba

Inledning

Ambitionen med denna studie har varit att studera skolans välfärdsarbete i nära samarbete med skolans personal och elever. Fokus i studien är explicit på pojkar i tonåren och hur pojkars behov av hjälp och stöd bemöts i högstadieskolans vardag. Genom etnografiska studier har jag observerat hur pojkar bemöts i vardagliga sammanhang i två högstadieskolor i Helsingfors. Fältarbetet gjordes under läsåret 2008–2009.

I studien framställs en analys av hur pojkars behov av hjälp och stöd kommer till uttryck inom ramen för den vardagliga verksamheten i klassrum, samt hur relationer mellan vuxna och pojkar präglar bemötandet av pojkar i skolan. Studien är sammankopplad till den pågående diskussionen kring praktikvändningen i vetenskaperna (Schatzki m.fl. 2001; Miettinen m.fl. 2009) och praktikforskning i socialt arbete (Satka m.fl. 2005; Julkunen & Saurama 2009; Shaw & Lunt 2012). Frågeställningarna är uppbyggda utgående från ett intresse att göra forskning med praktisk relevans för det professionella välfärdsarbetet i eller i nära anknytning till skolan. Målsättningen med forskningen är dels att studiens resultat kan tillämpas i utvecklandet av genussensitivt bemötande av pojkar i skolan. Studien har också en ambition att bidra till utvecklandet av teoretiska modeller som lämpar sig för att begreppsliggöra välfärdsarbetets praktik. Studiens teoretiska referensram bygger på kritisk realism och avsikten är att bidra till den pågående diskussionen om huruvida den kritiska realismen kunde utgöra en teoretisk grund för det sociala arbetets forskning och praktik (Houston 2001; Mäntysaari 2005; Pekkarinen & Tapola-Haapala 2009).

Det pågår en diskussion om pojkar framför allt i fråga om utbildning. Marcus Weaver Hightower (2003) har hävdats att det skett en pojkvändning inom den angloamerikanska pedagogiska forskningen. Begreppet pojkvändning syftar på att det fokus inom skolforskningen som under 1990-talet var riktat till flickor, numera riktas till pojkar. Orsaken till detta är den breda oron i fråga om pojkars utbildning eller vad också benämns som pojkkrisen (Kimmel 2010). Pojkar klarar sig i medeltal sämre i skolan än flickor och detta syns

både i jämförelser av skolbetyg (Keltikangas-Järvinen 2007) och i Pisa-resultat (Sulkunen m.fl. 2009). I skolhälsoundersökningen har man iakttagit att pojkar trivs sämre i skolan än flickor och pojkar saknar oftare vänner och blir oftare mobbade i skolan än flickor (Luopa m.fl. 2010).

Skolan betraktas i studien som en institution som är en del av barns och ungdomars naturliga uppväxtmiljö. Skolans huvudsakliga uppgift är att värna om barns och ungdomars undervisning och fostran. Men skolan betraktas i studien också som en institution som har ett uppdrag att stöda och främja barns och ungdomars hälsa och välmående i vid bemärkelse (Konu 2002; Kiilakoski 2012, 13). Skolan har en central roll som välfärdsaktör både i fråga om att identifiera elevers stöd och hjälpbehov samt i verkställandet av välfärdsinterventioner både autonomt och i samarbete med den övriga offentliga sektorn. Skolans välfärdsuppdrag berör elevvårdsteamet, men också lärare liksom alla andra vuxna som arbetar med barn i skolan (Koskela, 2009). Skolans välfärdsarbete utgör ett begrepp som inramar all slags stödjande och rehabiliterande verksamhet som ges inom ramen för skolans vardagliga verksamhet eller i nära anknytning till skolan. I detta välfärdsarbete ingår socialt arbete, hälsovård, psykiatrisk vård, elevvård, special- och stödundervisning och också alla former av informellt stöd som ges av vuxna till elever i skolan.

Studiens metodologiska och teoretiska närmandesätt bygger i första hand på ett modernt barndomsperspektiv (Jenks 1996; Corsaro 2005b; Qvortrup 2005). Studiens teman har också en koppling till sociologisk ungdomsforskning (t.ex. Lalander & Johansson 2002; Hoikkala 1989) och till forskning om genus och maskulinitet (Swain 2005; Frosh m.fl. 2002). Betoningen i det teoretiska närmandesättet är dock barndomssociologisk, vilket har en central betydelse för studiens upplägg. Det moderna barndomsperspektivet medför att pojkars aktörskap betonas. Detta innebär att pojkar uppfattas som deltagande i utformningen av den sociala verkligheten och den sociala problematiken som förekommer i skolan. I studien fästs särskilt uppmärksamhet på pojkars upplevelser och erfarenheter av hur de bemöts i skolan. Det sociologiska barndomsperspektivet är också centralt i uppbyggandet av den teoretiska referensramen i studien och till begreppsliggörandet av pojkars position i skolan och i samhället. Med hänvisning till kritisk realism (Bhaskar

2008/1975; Archer 1995; Layder 2006), vidhålls att pojkar eller barn och vuxna tillhör olika sociala grupper och barn och vuxna har olika slags positioner som aktörer i samhället och i skolan. Pojkarnas aktörskap ses i relation till ett kontextuellt sammanhang och i relation till det faktum att barn och vuxna är föremål för olika typer social reglering i skolan och i samhället överlag (James m.fl. 1998, 30).

Betraktandet av andra sociala variabler som genus, etnicitet eller social klass i kombination med ett barndoms perspektiv ger upphov till en dekonstruktion av barndomskategorin i olika underkategorier och grupperingar (Prout & James 1997, 8). Kombinationen av ett modernt barndoms perspektiv och ett genusperspektiv ger ett underlag att uppfatta pojkar som en säregen barndomskategori som är avgränsad från den vuxna maskulina kategorin och andra barndomskategorier. Betoningen är på hur genuskategorierna är mångdimensionella och komplexa och hur det maskulina kan företrädas av olika slags maskulina livsformer (Gilbert & Gilbert 1998; Phoenix 2004; Johansson & Kuosmanen 2003), samt att det kan förekomma spänningsförhållanden också inom könsgrupperna (Renold 2004). Synsättet ifrågasätter huruvida (alla) pojkar har maskulinhegemoniska fördelar i grundskolan liksom huruvida pojkar åtnjuter hegemoniska fördelar inom ramen för kontexten välfärdsarbete. Synsättet tar avstånd från ett genushierarkiskt perspektiv till fördelen för ett strukturellt ojämlikhetsperspektiv (Holter 2005). Utgångspunkten är att genusets betydelse måste relateras till ett kontextuellt sammanhang.

Studien har två frågeställningar som specificerar forskningens syfte. Första frågeställningen fokuserar på hur pojkars hjälpbehov kommer till uttryck i skolans vardagliga verksamhet i klassrummen. Utgångspunkten är att ett bemötande inleds genom ett uppmärksammande eller från en insikt att det föreligger ett stödbehov. Den första frågeställningen är: *Hur uppmärksammas pojkars problem och behov av stöd i skolans vardag?* Utgångspunkten för den första frågeställningen är att iakttagelser i klassrum utgör en central domän i skolan för att upptäcka och uppmärksamma elevers problem och behov av stöd.

Fokusen i den andra frågeställningen är på bemötandets interpersonella villkor. Den andra frågeställningen inramar de interpersonella

mikrostrukturerna kring bemötandet av pojkars hjälpbehov, med utgångspunkten att relationen mellan pojkar och vuxna utgör ett socialt villkor för bemötandet. De interpersonella villkoren formas av olika slags avstånd mellan olika individer eller genom att det uppstår olika slags sociala band mellan skolans vuxna och pojkar (Scheff 1997). Relationen antas vara avgörande för hur hjälpbehov i skolan tolkas eller uppmärksammas. Antagandet är att uppmärksammandet av stödbehov och interventionerna präglas av tillståndet i relationerna mellan skolans vuxna och de elever som är föremål för välfärdsarbete (Ruch 2010b; Solomon 2010). Den andra frågeställningen är: *Hur präglas uppmärksammandet av pojkars stödbehov samt bemötandet av pojkar av relationer mellan vuxna och pojkar i skolan?*

Genom den andra frågeställningen riktas uppmärksamhet mot ett delområde inom forskning i socialt arbete som benämns som relationsbaserat socialt arbete (Ward m.fl. 2010). Relationsbaserat socialt arbete framstår som ett kritiskt alternativ till den diskurs som benämns som evidens baserad praktik eller vad Ruch (2005) beskriver som ett reduktionistiskt synsätt. Där som diskussionen i det evidens baserade sociala arbetet, fokuserar på utvecklandet av metoder och interventioner, är fokus i det relationsbaserade arbetet på hur relationer utgör ett villkor för bemötandet mellan professionella och brukare (Ruch 2010a, 25–27; Johansson 2006).

Den etnografiska beskrivningen i avhandlingen presenteras i två kapitel. I det första empiriska kapitlet *Iakttagelser i klassrummet* presenteras hur pojkars problematik och behov av stöd kommer till uttryck i praktiska sammanhang i klassrummen. I det andra empiriska kapitlet *Relationen till pojkar i skolan* diskuteras pojkproblematiken utgående från ett relationsperspektiv. I avsnittet beskrivs vad kännetecknar en trygg relation mellan vuxna och pojkar i skolan samt redogörs för olika typer av otrygga eller ostämde relationer i skolan. I det följande skall jag inleda med att ge en inblick i den pågående diskussionen kring pojkar och skola samt presentera ett modernt barndomsperspektiv på pojkar. Därefter diskuteras studiens metateori kritisk realism (Bhaskar 2008/1975; 1986; Archer 1995) samt hur jag tillämpat Derek Layders (2006; 1997) domänteori och Thomas J. Scheffs (1994; 1997) teori om sociala band i analysen. I avsnittet *Metodologiska tillämpningar* presenteras studiens empiriska material samt hur jag tillämpat etnografiska metoder

under fältarbetet i de två skolorna. Avhandlingens slutsatser och synteser presenteras i avhandlingens sista avsnitt.

1

Vådan av att vara pojke?

Som en inledning på diskussionen kring pojkkproblematiken i skolan skall jag i detta avsnitt diskutera hur pojkkproblematiken i skolan kommer till uttryck i skolstatistik samt redogöra för den pågående pojkkdiskussionen inom välfärds- och barndomsforskningen. Elina Lahelma (2009, 137) beskriver hur den pågående offentliga debatten präglas av kategoriska generaliseringar som syftar på antaganden att pojkar generellt sätt klarar sig dåligt i skolan, medan flickor är framgångsrika. Från populärvetenskaplig pojklitteratur får man lätt intrycket att det föreligger en akut pojkkris i nutidssamhället och i skolan. Kännetecknande för den populärvetenskapliga litteraturen är dramatiska titlar som just ger intrycket att det föreligger en akut kris som drabbar alla pojkar. Exempel på dylika titlar är Richard Whitmires *Why Boys Fail: Saving Our Sons from an Educational System that's Leaving Them Behind* (2010) eller Leonard Saxs *Boys Adrift: The Five Factors Driving the Growing Epidemic of Unmotivated Boys and Underachieving Young Men* (2008) eller också Michael Kimmels *Pojkar och skolan: Ett bakgrundsdokument om "pojkkrisen"* (2010). Raisa Cacciatores och Samuli Koiso-Kanttilas (2008) *Pelastakaa pojat!* (sve. Rädda pojkarna!) är en finsk motsvarighet, där man i titeln hänvisar till pojkar generellt och ger ett intryck att alla pojkar är i behov av räddning.

Marcus Weaver-Hightower (2003, 473) beskriver att det är framför allt den här typen av krisretorik som präglar den allmänna uppfattningen om pojkar, då påståenden om den sociala pojkkrisen får mest utrymme i medierna. Den moraliska paniken i fråga om ungas välmående riktas inte heller bara mot pojkar. Dion Sommer (2005, 113) beskriver hur det senmoderna samhället överlag präglas av misstro och osäkerhet som utgör en grogrund för olika "barnexperter" att upprätthålla en "bekymmersindustri." Det förekommer motsvarande dramatisk litteratur om hur flickor är exceptionellt drabbade i dag. Också flickor framställts i media och inom den populärvetenskapliga litteraturen som en social kategori i kris (Mazzarella & Pecora 2006). Bl.a. Mary Pipher (1994, 12) framför i boken *Reviving Ophelia* hur flickor idag växer upp i en förgiftad kultur med skadliga förväntningar på flickor.

Vad framgår då man granskar skolstatistiken noggrant eller då man ser på siffror om hur ungdomars välmående utvecklats, är hur påstående om pojkar (eller flickor) i kris är tillspetsad. Den stora majoriteten av ungdomarna mår bra och välfärdsutvecklingen är positiv för de flesta ungdomar (Luopa m.fl. 2010). Statistiken visar att det ingalunda är alla pojkar som misslyckas i skolan eller att alla flickor uppnår framgång i sina studier (Lahelma 2009). Inom modern pojkl- liksom flickforskning ifrågasätter man kraftigt stereotypa antaganden om typiska pojkl- eller flickproblem. Genom föreliggande redogörelse har jag som avsikt att visa att problemet med pojkar i skolan är mångfacetterat och nyanserat.

1.1 Pojkar och skolstatistik

Att jämföra pojkars och flickors skolbetyg och Pisa-resultat utgör det kanske främst tillämpade sättet att gestalta pojklproblematiken i skolan. Skillnaderna mellan pojkars och flickors presterande kommer till uttryck både i fråga om Pisa-resultat (Sulkunen 2009) och i fråga om skolbetyg (Keltikangas-Järvinen 2007, 25–26; Yrjölä 2004). Skillnader i skolprestationer återspeglas dessutom av att flickor i större utsträckning än pojkar söker sig till gymnasium. Cirka 60 procent av gymnasieeleverna i Finland är flickor (Kuusi m.fl. 2009, 49). Samma mönster gäller också för högre utbildning då 63 procent av studeranden som får examen från yrkeshögskola eller universitet i Finland är flickor (ibid. 52–54). Skillnaderna mellan flickors och pojkars skolresultat är konsekventa men som, Niemenvirta (2004, 51) konstaterat, är skillnaderna små. Spridningen visar att det finns tendens där pojkarnas andel av de svaga eleverna är större än flickornas andel, och det är i regel flickor som når toppresultat och toppbetyg; men den breda majoriteten av flickor och pojkar ligger på en medelnivå (Lahelma 2009; Statens offentliga utredningar 2009:64, 119).¹ Samma mönster förekommer i fråga om Pisa-resultat. Det finns flera flickor än pojkar bland de elever med det högsta poängtalet och flera pojkar än flickor bland dem som får det sämsta resultatet. Skillnaderna är tydligast i läsning. I Pisa-resultaten för läsning är dock typvärdet för pojkar i Finland medelnivån 3. Det finns flera finska pojkar som uppnår den

¹ Uppgifter om flickors och pojkars meritvärde i Sverige visar att pojkar och flickor placeras på alla olika poängnivåerna i fråga om meritvärde. Motsvarande uppgifter om avgångsbetyg samlas inte in i Finland.

högre poängnivån 4 än vad det finns pojkar på nivå 2. 9 procent av pojkarna uppnår de två högsta nivåerna 4 och 5, medan 13 procent av pojkarna är på de två lägsta nivåerna. I fråga om matematik har pojkar ett högre PISA-medelvärde än flickor. I fråga om naturvetenskaper förekommer det inga betydande skillnader mellan könen i Finland. (Sulkunen m.fl. 2009, 28–32)

Pojkar är väl representerade både i fråga om elever som är överförda till specialundervisning samt bland elever som erbjuds specialundervisning på deltid (Lyytinen 2004; Janhukainen 2006, 126). Statistiken beträffande stöd- och specialundervisning samt särskilt och intensifierat stöd² visar att det sedan mitten av 1990-talet har varit en växande trend i fråga om andelen elever som överförs till specialundervisning, medan specialundervisning på deltid har varit på ungefär samma nivå de senaste tio åren (FOS 2011). I statistiken från 2011, om andelen elever som erhållit vad i den nya lagen benämns som särskilt stöd, framgår att pojkarnas andel var 69 procent. I fråga om intensifierat stöd är pojkarnas andel 65 procent. Den nyaste

² En ny lagändring gällande stödundervisning, specialundervisning och elevvård trädde i kraft 24.6.2010 och förtydligade kommunernas och skolans ansvar för anordnande av elevvård, stöd och specialundervisning för elever. Lagen om grundläggande utbildning utgör en struktur för skolans välfärdsarbete och omfattas av tre nivåer: särskilt stöd (§ 17), specialundervisning på deltid och intensifierat stöd (§ 16; § 16a) samt allmänt stöd eller elevvård (§ 31). Begreppet särskilt stöd är en motsvarighet till det som man i den tidigare lagstiftningen betecknade som specialundervisning. Den intensifierade stödet har ersatt dels begreppet specialundervisning på deltid, men intensifierat stöd syftar också på annan form av planlagd elevvård som anordnas i skolan för elever som är i behov av olika stödformer samtidigt. Specialundervisning på deltid syftar specifikt på stödundervisning medan den intensifierade stödet innefattar också andra stödformer förutom stödundervisning. Den nya lagen uppmärksammar både bestående resursbrister hos elever som kognitiva eller neurologiska svårigheter eller andra sjukdomsliknande tillstånd, samt tillfälliga stödbehov, samt stödbehov som förutsätter olika slags intensiva stödåtgärder samtidigt. Elever med bestående svårigheter med inläring har rätt att få särskilt stöd i form av specialundervisning på deltid, specialundervisning vid sidan av den övriga undervisningen eller också stöd på heltid; antingen i samband med den övriga undervisningen, eller i en specialklass. Elever som blivit tillfälligt efter i studierna eller som av någon annan orsak behöver kortvarig stöd för inläring, har enligt den nya lagen rätt till specialundervisning på deltid. Om stödbehovet förutsätter flera stödinsatser samtidigt, kan detta erbjudas i enlighet med en plan för intensifierat stöd som görs i samarbete med eleven, föräldrarna och undervisningsanordnaren. Stöden kan i dessa fall handla om olika typer av stöd som stödundervisning eller elevvård. Utöver intensifierat stöd och särskilt stöd skall grundskolan också erbjuda allmänt stöd. Då ett ärende som gäller en enskild elev behandlas inom elevvårdsarbetet görs en anteckning om vem som inlett ärendet, vad frågan gäller, beslut om fortsatta åtgärder med motivering, vem som deltagit i behandlingen av ärendet och vilka uppgifter om eleven som lämnats och till vem de lämnats (Lagen om grundläggande utbildning § 31a).

statistiken är inte helt heltäckande gällande intensifierat stöd. Enligt de färskaste uppgifterna är andelen elever som får intensifierat stöd bara 3,3 procent, vilket är en orealistiskt liten andel, då andelen elever som fick specialundervisning på deltid år 2010 var upp till 23,3 procent. På Statistikcentralen uppgav man att man inte fått in uppgifter från alla kommuner beträffande intensifierat stöd, vilket förklarar den låga andelen³. Men att pojkar är i en tydlig majoritet i fråga om skärskilt stöd och intensifierat stöd är ett klart mönster. Under läsåret 2009–2010 fick 27 procent av alla pojkar specialundervisning på deltid. Flickornas motsvarande andel var 19 procent. Pojkarnas andel av elever som var överförda till specialundervisning var under samma läsår 11,5 procent och flickornas motsvarande andel var 5,5 procent. Detta betyder att 69 procent av eleverna som fick specialundervisning läsåret 2009–2010 var pojkar. I fråga om specialundervisning på deltid var pojkarnas andel under detta år 60 procent.

I statistiken (Finlands officiella statistik 2011) finns också uppgifter om överföringsgrunderna för specialundervisning där man identifierar 9 olika orsakskategorier (tabell 1). I tabellen framgår det att den vanligaste orsaken för att både flickor och pojkar överförs till specialundervisning utgörs av kategorin annan orsak. Den näst vanligaste orsaken är inlärningssvårigheter p.g.a. störning i utvecklingen av språkförmågan (dysfasi). Skillnaderna i flickors och pojkars problematik i ljuset av specialundervisningsstatistiken är att pojkar klart oftare än flickor hänvisas till specialundervisning på grund av störningar i känslolivet eller på grund av sociala anpassningssvårigheter.

³ Jag fick denna information genom att ringa Statistikcentralen.

Tabell 1 Grundskoleelever som överförts till specialundervisning efter grund för intagnings- eller överföringsbeslut 2009–2010.
(Källa: Finlands officiella statistik 2010)

Grund för intagnings- eller överföringsbeslut 2009-2010	Pojkar	Flickor
Svår utvecklingsförsening	1 708	1 041
Lindrig utvecklingsförsening	4 594	2 948
Störningar i hjärnfunktionen, rörelsehandikapp eller motsvarande	5 316	2 028
Störningar i känslolivet eller sociala anpassningssvårigheter	4 995	899
Inlärningssvårigheter i anslutning till autism eller Aspergers syndrom	1 155	227
Inlärningssvårigheter p.g.a. störning i utvecklingen av språkförmågan (dysfasi)	6 590	3 283
Synskada	156	96
Hörselskada	239	281
Annan orsak	7 390	3 864
Totalt	32 143	14 567
Andelen av elever i grundskolan %	11,5	5,5

Beträffande specialundervisning på deltid (tabell 2) framgår det att den klart vanligaste orsaken till stöd på deltid både bland flickor och pojkar handlar om läs- och skrivsvårigheter. Pojkarnas andel i denna orsakskategori är nästan dubbelt så stor som flickornas andel. Pojkar utgör också en majoritet i alla övriga orsakskategorier med undantag av matematiksvårigheter, där flickornas andel är större än pojkarnas. Men också beträffande specialundervisning på deltid förefaller det att en ansevärd mängd elever hänvisas till specialundervisning på deltid av ospecificerade svårigheter med inlärning eller av annan orsak.

Tabell 2 Grundskoleelever som fått specialundervisning på deltid under läsåret 2009–2010 efter primär orsak till specialundervisning.
(Källa: Finlands officiella statistik 2010)

Primär orsak till specialundervisning på deltid	Pojkar	Flickor
Talstörning	9 678	5 896
Läs- och skrivsvårigheter	33 951	18 263
Matematiksvårigheter	13 835	16 701
Svårigheter med inläringen av främmande språk	6 906	4 809
Anpassningssvårigheter eller störningar i känslolivet	5 438	1 673
Andra svårigheter med inläring eller annan orsak	7 677	3 830
Totalt	77 485	51 172
Andelen av elever i grundskolan %	27,3	19,0

Det finns inga nationella uppgifter om andelen elever som erbjuds elevvårdstjänster eller det om i den nya lagstiftningen benämns som allmänt stöd. Elina Vismanen (2011, 31–32) har sammanställt uppgifter om hur elever i Helsingfors finska skolor anlitar elevvårdstjänster. Enligt hennes uppgifter hade 9 procent av eleverna i finska grundskolor i Helsingfors använt skolkuratorstjänster och 7 procent skolpsykologtjänster under läsåret 2009–2010. Uppgifterna bygger på siffror från Helsingfors utbildningsverks årsrapport (2010). I sammanställningen framgår dock inte könsfördelningen. Den vanligaste orsaken till kuratorskontakter är dock enligt Vismanen beteendeproblem eller problematik med sociala relationer. Skolpsykologen anlitas främst på grund av frågor som berör skolgång och inläring. I och med att uppgifterna om elevvårdstjänster inte är nationella och baserar på Helsingfors utbildningsverks egna uppgifter är de inte nödvändigtvis fullt tillförlitliga. Vad uppgifterna antyder är att elever i större utsträckning anlitar stöd i form av specialundervisning och specialundervisning på deltid

än kurators- eller psykolog tjänster. Då ett av skolkuratorns främsta arbetsområde berör beteendeproblematik kan man dock anta att pojkar är väl företrädde i fråga om kuratorsarbete då beteendeproblematiken i största allmänhet betecknas som pojkarnas problematik (Gilbert & Gilbert 1998, 167–196; Meyenn & Parker 2001).

1.2 Pojkar och välfärdsforskning

I forskning om elevvård och skolans välfärd förekommer det flera olika slags modeller för att gestalta skolans välfärdsuppdrag och den problematik som förekommer i skolan. Terhi Koskela (2009, 53–54) beskriver hur det numera förväntas att man i skolan har ett brett perspektiv på elevers problematik och det finns ett ökat tryck att lärare är delaktiga i att förebygga elevers välmående vid sidan om sitt undervisningsarbete. Anne Konu (2002, 44) som utvecklat en välfärdsmodell för utvärdering av välfärden i skolan, delar in skolan i fyra dimensioner: skolans omständigheter, sociala relationer, förutsättningar för självförverkligande och hälsa. Koskela (2009, 33–53) beskriver en modell som sträcker sig utöver fem delområden: samhällelig välfärd, skolans välfärd, familjers välfärd, ansvar för enskilda elever samt ansvar för att förebygga marginalisering. Fleming m.fl. (2005, 58–59) beskriver en tredimensionell modell för elevvård som omfattas av: psykosocial, fysisk och immateriell eller andligt välmående. Fast olika slags modeller betonar olika teman ger det dock ett underlag att uppfatta skolans välfärdsuppdrag och den problematik som förekommer i skolan som något mångfacetterat och som sträcker sig utöver skolans huvudsakliga verksamhetsområde, undervisningen. Skolproblematiken handlar inte bara om svårigheter med läsandet och skrivandet, underpresterande eller svaga skolbetyg, utan också om fysisk och psykisk hälsa, kamratrelationer, relationer med skolans vuxna eller skoltrivsel överlag.

Skolhälsoundersökningen utgör en återkommande studie där man samlar in uppgifter på nationell nivå för att följa upp hur välfärden utvecklas eller förändras i de finländska skolorna. Skolhälsoundersökningen bygger också på en bred välfärdsmodell där man kartlägger fem olika delområden: elevers levnadsförhållanden, skolförhållanden, hälsa, hälsovanor och elevvård (Luopa m.fl. 2010, 11). Studien är en enkätstudie där man utgående från 44

hälsoindikatorer kartlägger elevers erfarenheter av hälsa och välfärd. I studien samlas också information om respondenters kön. Studien visar att de tydligaste skillnaderna mellan flickor och pojkar handlar om upplevd hälsa och hälsobeteende. Flickor upplever tydligt oftare än pojkar att de har symtom som huvudvärk eller nack- och axelbesvär (se också Currie 2008, 42). Flickor uppger dessutom tydligt oftare än pojkar att de lider av depression. Pojkarnas hälsoproblematik kommer till uttryck som sämre hälsovanor. Pojkar uttrycker t.ex. oftare ett ointresse för hälsofrågor än flickor. I studien framgår det att pojkar lider i större utsträckning än flickor av övervikt och pojkar sover mindre än flickor.

Den problematik som fått uppmärksamhet i medierna, i fråga om skolhälsoundersökningen, handlar om hur pojkarna inte trivs i skolan. 8 procent av pojkarna i Finland uppger i skolhälsoundersökningen att de inte alls trivs i skolan. Motsvarande siffra för flickor är 3 procent (Luopa m.fl. 2010, 24). Att dålig trivsel är en tendens bland finska pojkar framgår omvänt också i WHO:s internationella skolhälsostudie där enbart 11 procent av flickorna och 9 procent av pojkarna i Finland uppger att de gillar skolan mycket – vilket är klart under det internationella medeltalet (Currie m.fl. 2008, 43).⁴ I Sverige förekommer det ett motsvarande mönster. Flickor i Sverige uttrycker oftare än pojkar att de trivs i skolan (Statens offentliga utredningar 2009: 64, 86; 88). Enligt Arto Ahonens (2008) studie utgör kön en orsakskategori som korrelerar med skoltrivsel och att pojkar har en större tendens än flickor att inte trivas i skolan. Harrinen & Halme (2012, 12) hävdar dock att den finländska skolan framstått sedan 1970-talet i internationell jämförelse, som en skola där eleverna inte trivs i. Studier antyder att det inte bara är pojkar, utan finländska elever i allmänhet som har ett negativ förhållningssätt till skolan. Enligt Pölkki (2001, 130) är den främsta orsaken till att elever inte trivs i skolan att verksamheten i skolan upplevs av elever som tråkig.

⁴ 20 procent av eleverna i OECD-länder uppger att de gillar skolan mycket.

Tabell 3 Årskursstandardiserade procentandelar för pojkar och flickor under året 2008–2009 enligt skolhälsoundersökningen (Luopa m.fl. 2010).

Hälsoindikatorer	Pojkar %	Flickor %
Upplever svårigheter med skolarbete	35	31
Saknar nära vänner	14	6
Depression eller lindrig depression	8	18
Upplevelser att man inte blir hörd i skolan	31	29
Mängden skolarbete upplevs som för stort	39	39
Upplevelse av dålig eller medelmåttig hälsa	14	20
Får inte tillräckligt med hjälp i skolarbete	9	10
Blivit mobbad minst en gång per vecka	10	7
Skolkat minst två gånger under förra månaden	9	10
Gillar inte alls skolan	8	3

Mobbning utgör också en problematik som kan kopplas oftare till pojkar än flickor. I WHO-studier (Currie m.fl. 2008, 160) är skillnaden mellan flickors och pojkars upplevelser av mobbning dock bara en procentandel för elever i åldern 13 år och 15 år.⁵ Däremot uppger 8 procent av pojkar i åldern 15 år och bara 2 procent av flickor i samma studie att de mobbar andra (ibid., 165). Pojkar upplever också oftare hot om fysiskt våld än flickor. Ensamhet eller avsaknaden av vänner drabbar likaså pojkar oftare än flickor. 14 procent av pojkarna i högstadiet uppger att de helt saknar vänner, medan motsvarande andel för flickor är 6 procent. (Luopa m.fl. 2010)

Det finns dock skäl att understryka att i de flesta hälsoindikatorerna finns inga stora skillnader mellan flickor och pojkar, utan skillnaderna är i regel bara några procentenheter. Skolhälsoutvecklingen är också enligt skolhälsoundersökningen positiv. De flesta elever upplever att de är vid god hälsa och trenden är att den breda majoritetens hälsobeteende har förbättrats aningen under de senaste tio åren. Överraskande uppger 87 procent av finska 15-åriga pojkar enligt WHO:s studie (Currie 2008, 65) att de är nöjda med sitt liv. Finska femtonåriga pojkar hör därmed till den nöjdaste gruppen pojkar

⁵ 10 procent av pojkar och 9 procent av flickor i åldern 13 år uppger att de blir mobbade i skolan. Motsvarande siffror för elever i åldern 15 år är 6 procent och 5 procent.

inom OECD-länder. De finska flickorna placeras i samma jämförelse på en delad tredje plats. I samma WHO rapport framgår det att 76 procent av pojkarna i Finland uppger att de har åtminstone tre goda vänner (Currie m.fl. 2008, 31) och pojkar uppger i klart större utsträckning än flickor att de har en bra samtalsrelation till sina föräldrar (ibid., 23; 27).

1.3 Pojkar i ljuset av modern barndomsforskning

Med begreppet modern barndomsforskning syftar jag på den forskning om barn och barndom som inleddes på 1960-talet inom historieforskningen (Aries 1962) och vidareutvecklades under 1980-talet inom historieforskningen (Pollock 1983) och inom socialvetenskaperna (Corsaro 1985; Zelizer 1985). Där den traditionella barnvetenskapens fokus har varit på barnens psykologiska och emotionella utveckling, är fokus i den moderna barndomsforskningen på barnens sociala liv och sociala villkor. Studier om barn och barndom inom sådana vetenskapsområden som inte traditionellt forskat kring barndom, bidrog till att det skedde ett paradigmskifte i slutet av 1980-talet som innebar att flera grundläggande uppfattningar om barn och barndom förändrades (Sommer 2005, 29).

Betoningen i den moderna barndomsforskningen är på barnens aktörskap och barnens delaktighet i samspelet med den sociala omgivningen. Aktörsperspektivet har gett upphov till att lyfta fram barnens expertis i frågor som berör barnens sociala liv, som t.ex. barnens kamratrelationer (Corsaro 1985), barns uppfattningar om familjeliv (Solberg 1997), konsumtionsvanor (Wilska 1995; Cook 2004), tillvaron på daghem (Strandell 1994; Lappalainen 2006; Corsaro 2005a) eller skolan (Renold 2000; Paju 2011). Barnens synpunkter och erfarenheter har utforskats gällande känsliga frågor som sex och media (Buckingham & Bragg 2005), barn och ungdomars erfarenheter av våld (Honkatukia m.fl. 2007) och familjevåld (McCarry 2005), barns erfarenheter av att leva på barn- eller ungdomshem (Pösö 1993; Törrönen 1999; Kendrick m.fl. 2004) eller barnens erfarenheter och upplevelser av barnskyddsarbete (Hurtig 2003). För pojkars del har aktörsperspektivet inneburit att också pojkar har börjat beaktas som legitima informanter, till skillnad från att man så ofta framställt pojkar som

emotionellt illiterära, med en begränsad förmåga att prata om sina känslor och erfarenheter (Frosh 2002, 22).

En annan central tes inom barndomsforskningen är utgångspunkten att barndomen är föremål för sociala konstruktioner. Studier om barnens levnadsvillkor har visat att barndomen har varierande betydelser i olika historiska eller kulturella sammanhang (Hendrick 1997; Lancey 2008). Barnens levnadsvillkor präglas av klasstillhörighet (Willis 1977) och kulturell bakgrund (Hautaniemi 2004). Barn kan växa upp i familjer som inte följer ett traditionellt familjemönster (Fairtlough 2008). Detta har föranlett en insikt om att kunskapsutveckling om barn förutsätter att barndom begreppsliiggörs i ett kontextuellt sammanhang (James m.fl. 1998, 29). Synsättet har gett upphov till att ifrågasätta dominerande föreställningar om vad är normala uppväxtförhållanden eller vad är normal barndom (se t.ex. Glauser 1997; Woodhead 1997). Det socialkonstruktionistiska synsättet har dessutom gett upphov till ett sunt ifrågasättande av dominerande diskurser beträffande föräldraroller och föreställningar om pojk- och flickroller. För pojkars del har detta inneburit att man i forskning om pojkar har börjat inse hur pojksdom och maskulinitet inrymmer en mängd olika slags betydelser och att maskulinitet är någonting mångfacetterat och komplext (Salisbury & Jackson 1996; Gilbert & Gilbert 1998, 144–166; Frosh m.fl. 2002; 2003; Martino 1999; Berglund 1998).

1.3.1 Kompetenta pojkar

Det pågår en aktiv diskussion kring utvecklandet av barnvänliga forskningsmetoder och om hur man kan främja barnens medverkan i forskning (t.ex. Punsch 2002; Morrow 2008). Etnografiska metoder anses vara särskilt lämpliga för forskning med barn i och med att man genom etnografisk forskning kan ta del av barnens erfarenheter i samband med deras vardag och man kan kombinera olika slags närmandesätt då man bemöter barnen (Corsaro 2005b, 52; Prout & James 1997, 8; Renold m.fl. 2008). Då forskaren innovativt kan välja olika slags metoder kan man avvärja åtminstone en del av den problematik som uppstår på grund av vuxnas och

barns maktdynamik (Punsch 2002⁶; Christensen 2004). Också intervjustudier med barn kan kompletteras med olika typer av barnvänliga metoder för att främja barnets delaktighet i kunskapsproduktionen. Samantha Punch (2004) som studerat ungdomars uppfattningar om deras personliga problem, bemästringsstrategier samt hur ungdomar söker hjälp, kompletterade intervjuer med olika typer av problemlösningsaktiviteter och stimulusmaterial. En metod som hon utvecklade under studien var en så kallad "hemlig låda". Den hemliga lådan gick ut på att ungdomarna kunde lägga i lådan anonyma lappar om olika typer av personliga problemställningar utan att behöva avslöja att problematiken gällde dem själva. Ett annat exempel är, David Buckinghams och Sara Braggs (2005) studie, om hur barn och ungdomar konsumerar information om sex via olika medier. Studien som omfattades av enkätstudie samt intervjuer med barn, ungdomar och föräldrar, kompletterades med dagboksmaterial om barns och ungdomars medievanor. Studien utgör ett intressant exempel där ungdomar och pojkar delger sina erfarenheter av konsumtion av sexuell information via olika medier. Studien framstår som ett exempel på forskning där forskare lyckats utforska ett känsligt och prekärt tema i samarbete med barn.

Erfarenheterna visar att genom ett lämpligt närmandesätt och genom ändamålsenlig metodologisk tillämpning uppvisar också pojkar kompetenser att framföra synpunkter och diskutera svåra och emotionellt påfrestande frågor. Ett exempel är Andrew Kendricks forskningsarbete kring unga män i ålder som begått sexualbrott. Kendricks arbete fokuserade på att utveckla institutionsvården för unga sexualförbrytare med avsikten att låta förbrytarna själva vara delaktiga i utvecklandet av vården (Kendrick m.fl. 2008; Kendrick m.fl. 2004). En central del i studien var intervjuerna med de 15–17 åriga unga männen kring frågor som att skapa trygga strukturer eller att förebygga våld och sexuellt våld inom vårdenheten. Ett annat exempel är en intervjustudie med pojkar i åldern 11–14 år (Frosh m.fl. 2002; Frosh m.fl. 2003; Pattman m.fl. 2005) där det framgick att många pojkar uttryckte att de

⁶ Samantha Punch (2002, 10–11) beskriver hur barnvänliga metoder grundar sig på tre typer av uppfattningar om hur barn är annorlunda informanter än vuxna: 1) Barn har kortare tålamod än vuxna och behöver engageras med metoder som uppfattas som roliga, 2) barn brukar sällan behandlas som likvärdiga eller legitima informanter, och 3) barnen har sämre koncentrationsförmåga än vuxna och barn kan därför ha svårt att fokusera på komplicerade frågor under en längre tid.

tyckte om att samtala med en vuxen forskare om sitt liv och hur denna erfarenhet var något som pojkar sällan hade fått uppleva. Studien byggde på semistrukturerade intervjuer, individuellt och i grupp. Det metodologiska närmandesättet beskriver forskarna som ett ungdomscentrerat närmandesätt där intervjuerna genomfördes av en ung man som eftersträvade en informell, vänlig och ickefördömande förhållningssätt till pojkarna (Pattman m.fl. 2005, 556). Metodiken är inte på något sätt märkvärdig annat än att intervjuaren hade ett seriöst förhållningssätt till pojkarna han intervjuade och genom ett ödmjukt och sensitivt närmandesätt skapade han en förtroendefull atmosfär under samtalen.

1.3.2 Dominerande pojkdiskurser och mångdimensionell maskulinitet

Ett centralt rön inom den moderna barndomsforskningen är att barndomen har haft en mängd olika betydelser i olika historiska sammanhang (Hendrick 1997; Pollock 1983) och enbart en privilegierad andel av barnen lever i sådana omgivningar som lever upp till vad man inom den traditionella barnforskningen betecknar som naturliga uppväxtförhållanden (Glauser 1997; Lancey 2008). Denna insikt har gett upphov till att analysera hur man i vår samtidshistoria har haft olika uppfattningar om vad betecknas som normal barndom eller vad betraktas som risker eller problem beträffande barn (Koskela, 2009; Harrikari 2008; Pekkarinen 2010).

Detta synsätt på barn som en mångfacetterad social kategori handlar långt om ifrågasättandet av det traditionella psykodynamiska tänkesättet, som betonat hur barn genomgår en universell stadieutveckling. Kritiken omfattas dels av hur man inom den dominerande barnfilosofin konstruerat barndom och pojksdom främst inom ramen för barnens inre psykologiska utveckling och inte tagit hänsyn till omgivande kontextuella realiteter (Woodhead 1999). Utöver detta har man inom den moderna barndomsforskningen framfört kritik mot att betrakta barn som kategoriskt inkompetenta och sårbara i relation till kompetenta och resistenta vuxna. Denna dominerande sårbarhetsdiskurs har under modern tid fråntagit barnen möjligheten att få sin röst hörd då den självklara utgångspunkten varit att barnens intresse företräds av "välmenande" och "förstående" vuxna (Kendrick m.fl. 2008, 80;

Lee 2001, 8–10). Samma sårbarhetsdiskurs har också gett upphov till en problemcentrerad kunskapsproduktion om barn, eller vad Dion Sommer (2004, 37 kallar för "vad-som-kan-gå-fel-uppfattningen".

I fråga om pojkar handlar den moderna pojkforskningens kritik om hur en viss typ av maskulinhegemonisk pojkkategori har fungerat som en prototyp för alla pojkar. Jon Swain (2005, 219) beskriver hur pojkar som motsätter sig skolan har haft olika benämningar i etnografiska studier, men denna rebelliska pojkkategori har i regel representerat alla pojkar i skolan. Kända exempel på etnografiska studier om dylika pojkar är Paul Willis klassiska studie *Learning to Labour* (1977), liksom William Foote Whytes studie *Street Corner Society* (1981/1943). Kännetecknande för Willis grabbar (eng. lads) och Whytes kvarterskillar (eng. corner boys) är just hur de motsätter sig skolan och hur pojkarnas identitet uppbyggs som en motkultur mot de maskuliniteter som klarar sig bra i skolan. Willis konformister (eng. conformists) och Whytes högskolepojkar (college boys) utgör en antimaskulin kategori i studierna. Det framgår tydligt hur dessa framgångsrika pojkar är föremål för grabbarnas och killarnas hån. Det är inte heller oklart, vilken grupp pojkar som framstår i Willis och Whytes studier som hjältarna eller hurdana maskulina egenskaper idealiseras. Sarah Delamont (2000) beskriver insiktsfullt hur man i flera etnografiska studier de facto hyllar antiskolpojken på bekostnad av andra pojkar:

"I de här böckerna⁷, liksom i många andra, framställs arbetarklassgrabbar; de som hatar skolan och skolkar, de som låter bli att göra läxor, de som fuskar och kopierar andras uppgifter om de överhuvudtaget gör någonting, de som är tuffa och våldsidealiserande, de som avskyr sina lärare, de som har en inställning att skolarbete är något feminint, de som får sin status genom sexuell trakassering, dessa förbrytare och kriminella, ja just dessa, lyfts fram som hjältar." (Delamont 2000, 99 egen översättning)

⁷ Sarah Delamont räknar upp följande studier som kännetecknas av att de idealiserar antiskolpojken: Hargreaves (1967), Patrick (1973), Parker (1974), Corrigan (1979), Abraham (1995) och Sewell (1997).

Grabbkulturen utgör en dominerande framställning av hur pojkar är och den idealiserande tonen i traditionell pojkforskning innebär att denna typ av hegemonisk maskulinitet stått som modell för hur pojkar också borde vara. Fastän alla pojkar inte identifierar sig som grabbar måste alla pojkar (och alla pojkforskare) på något sätt relatera till den dominerande grabbkulturen. Emma Renold (2004) som gjort etnografiska studier med pojkar i åldern 10–11 år hävdar att två tredjedelar av pojkar hon mötte under studien var ångestfyllda och uttryckte en känsla av hjälplöshet över att leva upp till eller stå emot dominerande maskulina ideal. En tredjedel av pojkarna i samma studie berättade att de blivit utsatta för mobbning på grund av att de ansågs avvika från vad anses som ideell maskulinitet. Hennes slutsats är att pojkskap kan levas ut på olika sätt, men hur man lever som pojke eller genom hurdana attribut pojkar identifierar sig, har konsekvenser för deras sociala liv i skolan. Då "de annorlunda" pojkarnas (ibid.)⁸ liv har dokumenterats i etnografiska studier handlar det ofta om en biprodukt eller negativ referens till de "riktiga" maskuliniteterna. Både inom skolan liksom inom skolforskningen har dessa andra pojkar flera olika benämningar. I regel handlar det om nedsättande uttryck som: plugghästar (eng. swots) och fegisar (eng. wimps) (Connell 1989), eller freakar och geakar (Milner 2006) eller nördar (Askew 1988). Dessa "andra pojkar" som tar avstånd från maskulina ideal, utgör en motreferens mot vilken pojkar definierar sin identitet eller riktiga maskulina kännetecken (Frosh m.fl. 2002, 62). Att vara "riktig pojke" är t.ex. att inte vara homosexuell.

Frosh (2002, 200–214) benämner den maskulina hegemoniska pojkkulturen som populär maskulinitet i jämförelse med icke-hegemoniska eller impopulära maskulinitet (se också Renold 2000⁹). Begreppet populär kan tolkas på liknande sätt som James m.fl. (1998, 30–31) använder begreppet minoritet i fråga om barn. Minoritet syftar inte på att barnens antal i relation till andra grupper, utan på att hur barnens position i samhället är likt en minoritetsposition. I likhet med minoriteter har barn svårt att få sin röst hörd

⁸ Emma Renold (2004) använder begreppet andra pojkarna (eng. other boys) för de pojkar som inte identifierar sig med hegemonisk maskulinitet.

⁹ Emma Renold (2000) har forskat kring barns sexuella identiteter i skolan och beskriver hur det finns ett tryck för både flickor och pojkar att passa in i heterosexuella könsroller.

i samhället. De populära maskulina uttrycksformerna är inte nödvändigtvis ett till antalet utbrett fenomen som omfattar majoriteten av pojkar, utan utgör en högljudd och etablerad konstruktion om hur pojkar är eller borde vara. Det handlar om en normativ framställning av vad som förväntas av unga maskuliniteter och det är genom dylika grabbkonstruktionen som man ofta betraktar alla pojkars problematik. T.ex. machokulturen utgör en referensram som man ofta utgår ifrån då man forskat kring utmaningar att stöda eller hjälpa pojkar (t.ex. Salisbury & Jackson 1996; Mills 2000).¹⁰

Att göra en direkt koppling mellan pojkar och normativa maskulina representationer benämner Debbie Epstein m.fl. (1998) som "pojkar är pojkar diskursen". Denna diskurs omfattas av hur pojkars egenskaper uppfattas som likformiga och som socialt och biologiskt besatta. Att betrakta pojkar som kategoriskt missanpassade för den moderna skolan är en dylik "pojkar är pojkar" framställning som omöjliggör konstruktivt och kritiskt bemötande av pojkar. Dels handlar det om hur pojkars problematik bortförklaras som naturliga maskulina pojkegenskaper som dessutom antas gälla för alla pojkar. Det handlar om att lyfta fram en viss typ av pojkproblematik på bekostnad av andra typers problem. Men framför allt handlar det om ett olyckligt objektifierande av hela sociala kategorin pojkar som fråntar pojkar möjligheten att bli betraktade som något annat än maskuliniteter.

Genom att tillämpa ett modernt barndoms perspektiv med betoning på att också pojkar är i en minoritetsposition, kan man till en viss grad frigöra pojkar från den hegemoniska kategorin och ge utrymme också för sådan pojksdom som inte har hegemoniskmaskulina förtecknen. En dylik utgångspunkt är inte unik bara för barndomsforskning, utan i moderna studier om maskulinitet har man allt mera börjat betona maskulin mångfald och varierande sätt att vara pojke (Hoikkala 1996; Mac an Ghail 1994). Ett dylikt perspektiv handlar om att främja att också de "andra pojkarnas" annorlunda problematik analyseras och uppmärksammas. Det handlar också om att ifrågasätta normativa framställningar om pojkars relation till skolan. Kanske motsträviga pojkar är motsträviga av någon annan bakomliggande reell orsak, och inte bara för att ge uttryck för förutfattade maskulina ideal?

¹⁰ Machoproblematik som t.ex. våld framställs också ofta som ett uttryck för maskulinitet (t.ex. Kimmel 2010; Mills 2001).

2

Kritisk realism som metodologisk utgångspunkt

Kritisk realism är en relativt ny vetenskapsteori som utvecklades av teoretikern och fysikern Roy Bhaskar under 1970-talet. Bhaskars lärare och kollega Ron Harré, samt Margaret Archer betecknas som andra centrala teoretiker för teorin, liksom Derek Layder, Andrew Sayer och Berth Danermark (Pekkarinen 2010, 28–30; Pekkarinen & Tapola-Haapala 2009). Den realistiska vetenskapsteorin har vuxit fram från Bhaskars (1975) kritik mot 1970-talets dominerande vetenskapssparadigm positivismen. I den pågående samhällsvetenskapliga debatten framstår realismen som ett kritiskt alternativ dels i förhållande till positivismen, men också i relation till postmoderna teorier som social konstruktionism (Danermark 2003, 27). I socialt arbete har kritisk realism tillämpats bl.a. av Stan Huston (2001), Mikko Mäntysaari (2005), Ilmari Rostila (2001), Timo Harrikari (2008), Elina Pekkarinen (2010) och Maria Tapola-Haapala (2011). Kritiska realismens användbarhet för socialt arbete har motiverats bl.a. med att den ger analytiska verktyg för att analysera de strukturella villkoren i socialt arbete (Houston 2001, 846; Pekkarinen 2010, 27–28).

Kritisk realism har fått fotfäste inom etnografisk forskning där realism har presenterats som ett "post post-modernt" alternativ för att skapa förutsättningar att utvärdera legitimiteten i etnografisk forskning (Brewer 2000, 48–55). Enligt Brewer uppnår inte alla etnografiska beskrivningar samma legitimitet, utan etnografin liksom vetenskapen i övrigt, utgår alltid från någon metodologisk tillämpning som kan vara mera eller mindre framgångsrik. Inom etnografen liksom i forskning överlag är det avgörande att forskaren redogör för de teoretiska och metodologiska tillämpningarna som tolkningarna bygger på. Inom etnografisk forskning eftersträvar man att närma sig forskningsfältet med ett öppet sinne. Men kunskap om verkligheten produceras utgående från någon metodologisk position och

utgående från uttalade eller outtalade syften som aktualiserar en viss typ av observationer och tolkningar om verkligheten (Agar 1980, 41–42).

En övergripande utgångspunkt inom kritisk realism är att det finns en orubblig ontologisk verklighetsdimension som är oberoende av det mänskliga medvetandet. Detta grundantagande härstamma från Roy Bhaskars (1975; 1986) teoretiska modell som han benämner som transcendental realism. Grundtesen i modellen är att verkligheten är segmenterad och består av tre nivåer: den reella nivån, aktuella nivån och den empiriska nivån. Den reella nivån omfattas av den orubbliga och fristående verklighetsnivå som existerar oberoende av det mänskliga medvetandet. Den aktuella nivån innefattar den verklighetsdomän där reella generativa mekanismer aktualiseras och blir föremål för empiriska observationer. En aktualisering kan handla om att maktdynamiken förändras i samhället genom historiska processer eller att nya vetenskapliga fynd eller ny kunskap möjliggör nya metodologiska positioner och frågeställningar. Det moderna barndomsparadigmet kan uppfattas som ett exempel på en aktualisering där både barnens ställning i samhället och kunskap om barnet har generat nya frågeställningar om t.ex. barnens aktörskap eller pojkars kompetenser.

Genom en aktualisering kan bakomliggande generativa mekanismer ge upphov till empiriska erfarenheter som utgör den tredje nivån i Bhaskars teori. Den empiriska nivån är den verklighetsnivå som människan kan iakttä eller där forskare kan observera och dokumentera fenomen för t.ex. vetenskapliga ändamål. Observationer liksom kunskap om verkligheten är sammanbundna med den metodologiska position som aktualiserar en viss typ av observationer. All kunskap är därför metodologiskt begränsad. Vetenskapens syfte är att tolka empiriska observationer och eftersträva att avslöja empiriska observationers kopplingar till reella mekanismer. Men verkligheten är inte transparent, utan består av bakomliggande krafter och mekanismer som kan upplevas och observeras indirekt som sociala fenomen (Danermark m.fl. 2003, 47).

2.1 Ontologiska premisser i tolkningen av socialt handlande

Sociala fenomen och sociala strukturer kan antas vara kopplade till biologiska mekanismer som kan dekonstrueras ytterligare till kemiska eller fysiska beståndsdelar (Pekkarinen 2010, 29; Danermark m.fl. 2003, 102–111). Det föreligger dock inte någon entydighet i hur biologin påverkar sociala fenomen. Som exempel har man försökt förklara könsgруппers sociala handlande som t.ex. yrkesroller med biologiska faktorer. Det har skett stora förändringar under de senaste decennierna i olika könsgруппers sociala beteende som i fråga om förvärvsarbete. Samtidigt kan man ändå utgå ifrån att det inte har skett betydande förändringar i människans biologi under samma tidsperiod. Detta innebär att sociala fenomen kan få varierande och komplexa utformningar trots likande biologiska, kemiska eller fysiska omständigheter. Utvecklandet av nya produkter eller förändringar av biologiska omständigheter som t.ex. utvecklandet av syntetisk modersmjölk kan ge upphov till utvecklandet av nya sociala fenomen som t.ex. ett "nytt faderskap" som inte skulle vara möjliga utan dessa biologiska framsteg (Heiskala 2000, 199–201). Men, trots att man i stora delar av världen har tillgång till modersmjölksersättning har faderskapet inte utvecklats likformigt eller faders- och modersrollerna har inte utvecklats mot liknande jämlikhet i alla kulturer där det finns tillgång till syntetisk modersmjölk. Biologiska, kemiska och fysiska segment utgör därför bara en utgångspunkt för utformningen av det sociala livet. Biologiska och kemiska beståndsdelar liksom sociala strukturer påverkar inte heller direkt utformningen av det sociala livet utan som Goffman (1983, 11) uttrycker det, handlar det om en lös sammanbindning¹¹. Man kan anta att det finns ett samband mellan de biologiska och sociala nivåerna liksom det finns ett samband mellan struktur och handlande. Samtidigt tar man avstånd inom kritisk realism från ett deterministiskt synsätt och betraktar den sociala verkligheten som ett emergent, komplext och öppet system (Bhaskar 2008/1975 118–126; Archer 2003, 1–18).

¹¹ Goffman (1983) beskriver sammanbindningen mellan sociala strukturer och social växelverkan med engelska begreppet *loose coupling*.

Hur strukturer inverkar på individer eller i vilken utsträckning individer påverkar sitt eget handlande och utformningen av den sociala omgivningen är en central frågeställning inom kritisk realism. Margaret Archer (1995, 165–170) har kritiserat olika samhällsvetenskapliga inriktningar för att vara endimensionella och betona antingen en, uppifrån och ner sammanbindningar (eng. downwards conflation), eller alternativt en överdimensionerad betoning på, nerifrån och upp sammanbindningar (eng. upwards conflation). Archer hävdar att båda perspektiven är begränsade genom att man antingen överbetonar deterministiska samband mellan strukturer och handlande eller alternativt ger en överdriven framställning om individers eller aktörers handlingsutrymme (se också Layder 1997, 6; 2006, 264–267; Danermark m.fl. 2003, 25–27). Inom t.ex. strukturalismen betonar man strukturernas betydelse för individers sociala liv, med antydning att ovanliggande strukturer styr människans handlande. Inom konstruktionismen, fenomenologin, etnometodologin och interaktionismen är betoningen däremot på den mänskliga aktörens förmåga att konstruera och rekonstruera det sociala livet. Inom kritisk realism framhåller man att strukturer och aktörskap är ständigt närvarande emergenta krafter (Danermark 2003, 77; 102–111) där strukturer upprätthålls genom socialt handlande, samtidigt som sociala strukturer påverkar på förutsättningar för aktörers handlande. Synsättet är dualistiskt i det avseende att båda emergenta krafterna – strukturer och handling – är ständigt närvarande element av allt socialt liv.

Roy Bhaskar redogör för sambandet mellan sociala strukturer och aktörskap i verket *Scientific realism and human emancipation* (1986, 129–136), där han presenterar en modell som han benämner sociala handlingars transformativa modell. Modellen bygger på fyra ontologiska premisser där Bhaskar redogör för hur handlingar – å ena sidan skapar och transformerar strukturer – samtidigt som handlingar präglas av sociala villkor. Bhaskar definierar dessa fyra ontologiska premisser relation till handlandet, som ett beroendeförhållande (eng. dependency), med utgångspunkten att socialt handlande förekommer inom ramen för rådande sociala omständigheter.

Den första premisen utgår ifrån att sociala strukturer förekommer enbart i den utsträckning de påverkar, möjliggör och begränsar sociala aktiviteter. Strukturer förkommer således inte isolerat, utan är i direkt relation till de sociala handlingar som strukturerna påverkar, möjliggör och begränsar. Sociala strukturer påverkar således socialt handlande, men strukturer kan samtidigt förekomma bara genom att de upprätthålls av sociala handlingar. Archer (2003; 1995) beskriver ett motsvarande samband mellan strukturer och handlingar. Hon benämner sambandet mellan struktur och handling som ett förbehåll för socialt handlande (eng. condition). Enligt Archers (1995, 65) morfogenetiska närmandesättet, sker socialt handlande inom ramen för sociala omständigheter; som kan antingen upprätthålls genom sociala handlingar (morphostasis) eller transformeras (morphogenesis) genom sociala handlingar. Grundtesen är den samma som i Bhaskars modell att strukturer utgör ett "förekommande villkor" för socialt handlande, men sociala strukturer förändras och utvecklas samtidigt genom sociala handlingar.

Den andra premisen i Bhaskars transformativa modell är att människans sociala handlingar är kopplade till föreställningar om handlingars betydelser (Bhaskar 1986, 130). Kunskap utgör således ett slags förbehåll för hur handlingar utformas. Utgångspunkten är att människan strävar efter rationellt handlande. Att ändra på socialt handlande handlar därför ofta om att utveckla eller förändra föreställningar eller utveckla ny kunskap. Thomas Kuhns (1964) begrepp paradigmskifte syftar på hur det kan ske förändringar i begreppsanvändandet och i det medvetna tänkandet som skapar nya förutsättningar för sociala handlingar och kunskapsutveckling. Genom den andra premisen tar Bhaskar avstånd från "naiv objektivism" och framhåller att det finns ett komplicerat samband mellan begrepp och verklighet. Kunskap uppfattas som socialt betingade begreppsliga konstruktioner som omfattas av dolda, vardagliga eller vetenskapliga begreppsliggöranden. (Danermark m.fl. 2003, 41–43) Människans begreppsliggörande sker inom ramen för diskurser som utgör ett förbehåll för kunskap och föreställningar.

Den tredje premisen i den transformativa modellen utgår ifrån att socialt handlande är kopplat till tid och rum (Bhaskar 1986, 130–131). Tid och sammanhang utgör således ett ontologiskt villkor för alla sociala aktiviteter.

Erving Goffman (1983, 9) skriver hur alla element av det sociala livet har ett förflutet och transformeras i tid, samt att socialt liv bara kan förstås i relation till den specifika kultur där den sociala aktiviteten förekommer. Denna tredje premiss innebär att socialt liv, relationer och sociala fenomen förekommer i sociala och historiska sammanhang. Att utveckla vänskapsband, skapa förtroende eller lära sig nya saker eller uträtta sociala aktiviteter överhuvudtaget, förekommer i ett socialt sammanhang och tar tid (Pekkarinen 2010, 31). Det är t.ex. avgörande i etnografisk forskning att redogöra för längden av fältarbete samt att reflektera om i hurdana kontextuella och historiska sammanhang man studerar ett socialt fenomen (Brewer 2000, 53).

Relationer benämns som en fjärde grundpremiss för socialt handlande i Bhaskars modell. Relationer kan uppfattas som sociala strukturer i allmänhet; relationer präglar sociala handlingar samtidigt som relationer upprätthålls eller transformeras genom sociala handlingar (Pekkarinen 2010, 31; Bhaskar 1986, 131). Thomas J Scheff (1994; 1997) beskriver relationer som sociala band som syftar på den interaktiva verkligheten mellan enskilda personer eller sociala grupper. Begreppet sociala band kan likställas med andra motsvarande begrepp för den interaktiva verkligheten som t.ex. Goffmans (1983) interaktionsform (eng. interaction order) eller Bowlbys (1969) anknytning. Där Goffman och Bowlby fokuserar på sociala band i nära relationer eller i mikrosammanhang, tillämpar Scheff begreppet sociala band för både mikroanalyser, men också i större sammanhang som i analys av orsakerna till andra världskriget (Scheff 1997, 115–146) eller i analys av arbetslöshet och fattigdom (se Scheff & Starrin 2002).

Det är förhållandevis begripligt att det finns ett samband mellan socialt handlande och relationer. En vänskapsrelation förutsätter en viss typ av beteende eller växelverkan som upprätthåller relationen. Människor kan tappa kontakten med varandra genom att de handlingar som präglar relationen avtar. Relationer eller sociala band handlar dock inte bara om direkt växelverkan mellan individer, utan relationer präglar allt socialt liv. Relationer kan handla om den abstrakta relationen mellan institutioner och individer. Medborgare har en relation till en stat, även om det saknas direkt eller konkret interaktion mellan staten och medborgaren (Layder 2006, 150).

Vissa stater utövar större kontroll över sina medborgare eller begränsar medborgarnas yttrandefrihet. En social omgivning liksom sociala situationer präglas också av en viss typs relationer. Individer i sociala omgivningar kan uppleva gemenskap med varandra t.ex. under en hockeymatch eller under ett politiskt möte, fast interaktionen mellan individerna är tillfällig. Individer har också olika slags relation till olika omgivningar och individer har specifika positioner i olika lokala sammanhang. Talesätt eller tilltal präglas av huruvida relationen mellan parterna är formell eller informell. Formella gester som att nia eller skaka hand eller användandet av titlar kan anses vara vedertaget i en formell omgivning eller i en formell relation, men kan upplevas klumpigt eller opassande mellan vänner eller inom familjen. Klichén – lika barn leka bäst, syftar på antagandet att individer inom samma sociala kategori eller grupp har andra förutsättningar för interaktion med varandra än individer som tillhör olika sociala grupper. Det kan finnas olika åsikter huruvida ett dylikt påstående stämmer, men samtidigt kan man utgå ifrån att relationer präglas och påverkas av individens sociala tillhörighet. Samspelet mellan barn och vuxna, mellan personer av olika eller av samma kön, liksom samvärdet mellan individer från olika religiösa samfund är ofta på något sätt socialt reglerade. Hur relationer eller samspelet utformas mellan individer från olika samhällskategorier är dock inte deterministiskt. Aktörer har i regel själv möjlighet att välja åtminstone i någon utsträckning hur de bär sina roller i relation till varandra.

2.2 Tolkningar av barns och pojkars sociala handlande i ett socialt sammanhang

Man kan utgå ifrån att hur pojkars behov av stöd kommer till uttryck eller hur pojkars behov bemöts i skolan, präglas av olika slags premisser som t.ex. olika typer av kunskapsparadigm (Habermas 1987, 120–127), sociala strukturer (Bhaskar 1986, 130) eller relationer (Layder 1997, 110–114; Scheff 1997). Att bli betraktad med omsorg, alternativt som ett problem för den allmänna ordningen kan vara två förekommande tolkningar på t.ex. pojkar med beteendeproblematik. Huruvida pojkar anses vara i behov av en frigörelse i en skolinstitution som förtrycker pojkars naturliga benägenheter, eller huruvida pojkar skall anpassas till rådande förhållanden, handlar också

om olika men möjliga tolkningar; där pojkars relation till skolan kan å ena sidan betraktas som underkastade och utsatta (Epstein m.fl. 1998, 6), alternativt som en hegemonisk position med hegemoniska fördelar (Gordon 2006; Mills 2000).

Enligt ett morfogenetiskt närmandesätt (Archer 1995) eller utgående från den transformativa modellen (Bhaskar 1986) finns det ett ömsesidigt samband mellan socialt handlande och sociala strukturer. Aktörer påverkas av sociala villkor, men aktörer kan också rekonstruera eller transformera sociala strukturer. Sociala aktörer har såtillvida en möjlighet att skapa nya förutsättningar eller begränsningar för det sociala handlandet. Man kan dock anta att olika grupper och individer påverkas på olika sätt av sociala strukturer. Att individer och olika sociala grupper har olika positioner i samhället innebär att olika individer och grupper har också olika slags påverkningsmöjligheter. Inom den moderna barndomsforskningen betonas barns aktörskap och det finns en enighet om att barn deltar, i egenskap av sociala aktörer, i transformationen av sociala strukturer. Man kan dock fråga sig i vilken utsträckning utformar barn eller pojkar sin sociala verklighet, och hurdant handlingsutrymme har barn i olika omgivningar eller i förhållande till andra sociala grupper?

Domänteorin (Layder 2006; 1997; 1993) bygger vidare på både Archers och Bhaskars arbete. Layder liksom Bhaskar och Archer utgår från att det sociala universumet har ett ontologiskt djup samt en dynamisk historisk eller horisontell dimension. Men domänteorin betonar dessutom en tredje dimension av den sociala verkligheten. Denna tredje vertikala makro-mikrodimension omfattas av fyra autonoma men sammanbundna domäner: de kontextuella resursernas domän, de sociala omständigheternas domän, situationen och den psykobiografiska domänen. Domänerna liksom det sociala livet antas vara till sin natur dynamiska och i enlighet med realismens grundantagande, anknutna till en reell verklighetsdimension. Domänerna har distinkta karakteristika och är delvis autonoma, samtidigt som de också står i ett ömsesidigt beroendeförhållande till varandra (Layder 1997, 6). Domänerna kan uppfattas som det sociala universumets beståndsdelar som är ständigt närvarande element av allt socialt liv.

Styrkan i domänteorin är att den fungerar som en analytisk referensram där sociala handlingar eller sociala fenomen kan återkopplas till olika domäner eller nivåer av det sociala universumet och underlättar att identifiera sambanden mellan handlingar och olika nivåer av sociala villkor. Detta möjliggör en mångfacetterad tolkning av det sociala livet. Pojkar kan t.ex. antas ha hegemoniska fördelar i relation till hur deras (dåliga) beteende är socialt (o)sanktionerat i ett sammanhang, t.ex. i ett klassrum. Men samma beteende och position kan också ha en motsatt betydelse då man tolkar i vilken utsträckning pojkars beteende blir ouppmärksammat eller bortförklarad som typiskt pojkbeteende, trots att okoncentration eller svag motivation kan vara en av de huvudsakliga bakomliggande mekanismerna till varför pojkar klarar sig dåligt i skolan. I det följande skall jag redogöra för hurdan tolkningsunderlag de enskilda domänerna möjliggör då man tolkar barns och pojkars sociala handlande.

2.2.1 *De kontextuella resursernas domän*

Derek Layder (1997, 81) delar in *de kontextuella resursernas domän* i tre underkategorier: materiella resurser (pengar, egendom och övriga materiella tillgångar), kulturella resurser (praktiska, tekniska, interpersonella och kognitiva resurser) och maktresurser (makt-, auktoritets och kontrollresurser). Maktresurser kan likställas med Michel Foucaults (1977) syn på makt som ett ständigt närvarande diffust och diskursivt element. Men Layder vidhåller att makten, liksom resurser i övrigt, har en ontologisk dimension som är kopplad till materiella eller kognitiva förutsättningar. Pengar och egendom utgör en maktfaktor, liksom kunskap och socialt kapital. Makt och resurser kan frigöra och begränsa eller ge befogenheter åt sociala grupper. Makt eller brist på resurser kan också hämma grupper och individers förutsättningar. Layder (1997, 13) betonar dock att makt inte handlar om en negativ kraft, utan makt är en nödvändighet för allt socialt handlande. Makt kan begränsa och förgöra, men makt är också möjliggörande.

Man kan utgå ifrån att barn har en annan tillgång till samhällets materiella resurser och barn har annorlunda påverkningsmöjligheter i samhället i jämförelse med vuxna. Även om det förekommer en pågående

samhällsutveckling där det allt mera betonas vikten av att ta hänsyn till barnens röster, har barnens initiativ inte samma tyngd som vuxnas röster t.ex. inom politik och annat samhälleligt beslutfattande (se Kendrick et al. 2008; Hill et al. 2004). Man kan också utgå ifrån att barn inte har samma eller lika direkt tillgång till materiella resurser i samhället som vuxna, då barn är i regel i ett beroendeförhållande till vuxna. Dessutom kan man utgå ifrån att barnens kognitiva, tekniska och interpersonella resurser inte är lika utvecklade som vuxnas kulturella resurser.

I och med att det pågår en konstant utveckling gällande kunskap, normer, prylar, media subkulturer, stilar, mode och populärkultur, innebär detta att de kontextuella resurserna i samhället kumuleras (Layder 2006, 291). Att kontextuella resurser kumuleras för med sig att nya generationer får utökade tillgångar i jämförelse med tidigare generationer. Som exempel har tillgången till internet kumulerats under de senaste årtionden och numera har de flesta sociala grupper i samhället tillgång till webben. Denna aspekt innebär att äldre generationers barndomserfarenheter inte direkt kan utnyttjas i förståelsen av barndom i samtiden, då barn idag har annorlunda resurser och en annan kontextuell tillvaro än tidigare generationer. Trots en eventuell gynnsam samhällsutveckling kan dock barnen idag inte heller antas vara i en direkt fördelaktigare position än den tidigare generationen, eftersom den kumulativa kulturutvecklingen förändrar också andra samhällsgruppers tillgång till resurser. Detta kan innebära att barns position i förhållande till andra grupper inte nödvändigtvis förändras. Fastän resurser generellt sätt kumuleras kan fördelningen av nya resurstillgångar också vara snäv och klyftan mellan olika sociala grupper kan bli större. Samhällsutvecklingen kan vara negativ i det avseendet att t.ex. barnens tillgång till far- och morföräldrar, utbildning eller till offentliga utrymmen försämras genom förändringar i samhällsstrukturen (Qvortrup 2005). Barn har nödvändigtvis inte heller samma nytta av de senaste tekniska innovationerna t.ex. inom mobiltelefonindustrin som vuxna.

I Norden har man bevittnat en betydande utveckling gällande jämställdheten mellan könsgrupperna och det har hävdats att skillnaderna i könsgruppernas maktförhållanden håller på att suddas ut (Hedin & Månsson 2000). I relation till domänteorin innebär ett dylikt antagande att det inte föreligger någon

entydig ojämlikhet i hur kontextuella resurser fördelas mellan kvinnor och män i det nordiska välfärdssamhället. Men att kvinnor fortsättningsvis har sämre löner eller att kvinnor inte representeras i samma utsträckning som männen i olika beslutande organ eller i företagsstyrelser är dock aspekter som tyder på att det finns en ojämlikhet hur kontextuella resurser (som t.ex. makt, pengar, social status) fördelas mellan män och kvinnor.

Det har varit vanligt att barnen betraktas som en könsneutral kategori i samhället (Kuronen m.fl. 2004, 13) och spänningsförhållanden mellan flickor och pojkar har inte diskuterats i samma utsträckning som spänningsförhållandet mellan kvinnor och män. Men både pojk- och flickforskningen är områden som etablerats och numera har man inom barndomsforskningen börjar diskutera jämställdhetsfrågor gällande flickor och pojkar (t.ex. Montgomery 2005; Karvonen 2006). Inom genus- och maskulinitetsforskningen har man dock samtidigt börjat ta avstånd från synen på direkta könshierarkier i fråga om hur kontextuella resurser fördelas mellan kvinnor och män eller pojkar och flickor. Ett könsdikotomiskt synsätt har ersatts av ett mera komplext syn på genus (exempel Connell 2003; Butler 2002; Gardiner 2005). Antagandet om att det finns ett generellt hierarkiskt mönster där män har generellt större tillgång till kontextuella resurser, har börjat ge vika för något som kan benämnas som ett strukturellt ojämställdhetsperspektiv. Det strukturella ojämställdhetsperspektivet bygger på insikten att olika genusgrupper i samhället påverkas av ojämställdheten olika, och att resurser fördelas på olika sätt i olika sociala sammanhang (Holter 2005). Även om det har påvisats att män har strukturella fördelar inom arbetslivet kan det förekomma varierande eller motsatta mönster i andra sociala sammanhang, som t.ex. inom familjen eller inom skolan.

2.2.2 *De sociala omständigheternas domän*

Den andra domänen i Layders teori, *de sociala omständigheternas domän* omfattas av de lokala sociala omgivningarna inom samhället som formella institutioner som sjukhus, socialkontor, kyrkan, skolor, klassrum och arbetsplatser, eller informella samlingsplatser för mänskliga möten som konserter, torg och butiker eller kultur- och idrottsevenemang (Layder 2006, 280–281). Elementärt för dessa lokala samlingsplatser är att de har varierande

normer och regler för samvaron vilket präglar dels de sociala aktiviteterna men också hur relationer i de lokala sammanhangen utformas. Inom formella sociala institutioner finns det ofta klara strukturer och hierarkier, medan de informella samlingsplatsernas strukturer kan te sig som lösa. Makt och resurser fördelas på olika sätt i olika lokala informella och formella omgivningar. Skolan har en formell hierarki där olika personer eller olika personalgrupper har olika ansvarsområden och utövar makt inom organisationen. I informella omgivningar kan det förekomma maktfördelningar som är kopplade till vanor och rutiner med anknytning till omgivningens historia. Karismatiska och begåvade människor kan etablera sig i omgivningar och erövra större maktbefogenheter. Makt kan dock också vara strikt fördelad eller historiskt förankrad i omgivningar och det är möjligt att en individs begåvning eller potentialer begränsas. Poängen är att interaktionen, aktiviteter och individers handlingsutrymme påverkas av dessa lokala samlingsplatsers strukturer. I ett klassrum är det vedertaget att elever markerar då de ber om ordet av vuxna, medan det inte föreligger samma regler för interaktionen mellan barn och vuxna inom ungdomsverksamheten utanför skolan. Dessa lokala sociala omständigheter upprätthålls av sociala handlingar, men kan också förändras i och med att sociala handlingsmönster utvecklas och förändras.

I skolan förekommer det lokala strukturer som präglar barns och vuxnas roller, liksom reglering som präglar samvaron och handlandet mellan könsgupper. I skolan är det vuxna som kontrollerar elevens tidsanvändning, i vilka utrymmen de vistas i, när man äter samt hurdan växelverkan är tillåten (Robinson & Kellet 2004, 91). Det finns formella strukturer för att åtskilja pojk- och flickgymnastik eller pojk- och flicktoaletter och omklädningsrum. Det finns tydliga skillnader i hur flickor och pojkar väljer tillvalsämnen i skolan. De flesta elever som väljer teknisk slöjd är pojkar, medan flickor tenderade att välja textilslöjd. Det finns också tydliga fastän informella sociala strukturer som reglerar samvaron mellan flickor och pojkar i skolan (Tolonen 2001). Då jag gjorde fältarbetet i skolorna föregick det tydligt att flickor tenderade att sitta bredvid flickor i klassrum och pojkar brukade sitta bland andra pojkar. I vissa klassrum kunde man tydligt urskilja hur pojkar och flickor valde att sitta på olika sidor av klassrummen.

Generella eller övergripande strukturella realiteter återspeglas också i de sociala omständigheterna på den lokala nivån. Lokala handlingsmönster kan också vara anknutna till biologiska eller historiska mekanismer. Interaktionen mellan barn och vuxna kan ha olika uttrycksformer i olika sociala omständigheter, men hur interaktionen utformar sig är inte oberoende av hur de kontextuella resurser, makt och ansvar fördelas mellan barn och vuxna i samhället generellt. Även om jag som vuxen utnyttjar barnvänliga metodologiska närmandesätt då jag deltar i skolans vardag som deltagande forskare och i vissa avseenden strävar efter en icke auktoritär position bland elever (Epstein 1998), är jag fortsättningsvis en vuxen och de elever och pojkar jag bemöter tillhör sociala kategorin barn. En vuxenroll kan inte rekonstrueras till en barnroll. Men, som en social aktör kan en vuxen välja hur den bär sin vuxenroll i olika omgivningar.

Barn kan också ta vissa friheter i hur de handlar i lokala omgivningar. Det förekommer att flickor väljer teknisk slöjd eller att pojkar jobbar med handarbete. Pojkar och flickor kan också ta avstånd från vedertagna institutionaliserade pojk- och flickroller i skolan. Men inom ramen för olika slags omgivningar eller insitutioner har dylika avvikelser olika slags sociala konsekvenser. I totalitära institutioner där samvaron är strängt reglerad, är det sannolikt att individer är mera benägna att låta sig styras av rädsla för konsekvenser, medan i mindre strikta institutioner ökar individers benägenhet att ta friheter (Goffman 2007/1961 5–12). Olika klassrum kan t.ex. präglas av mera eller mindre strikta former som präglar det sociala samspelet i klassrummet. Olika sociala ungdomsgrupper kan på motsvarande sätt utöva olika typer av reglering över individer i gruppen och upprätthålla villkor för vad är tillåtet eller hurdana avvikelser är möjliga.

2.2.3 *Den enskilda situationens domän*

Den tredje domänen i Layders domänteori *den enskilda situationens domän* inramar mellanmänskliga möten och det interaktiva samspelet mellan två eller flera personer (Layder 2006, 277–278). Där man med relativ klarhet kan urskilja distinktioner i barns och vuxnas handlingsutrymme både generellt som också i de flesta lokala omgivningar så som i skolan, kan maktdynamiken mellan barn och vuxna få omväxlande uttrycksformer i

enskilda möten mellan vuxna och barn. Även om vuxna i allmänhet och i flera lokala omgivningar som i skolan eller i ett klassrum har en dominerande position i förhållandet till barnen, har de flesta vuxna som arbetat i en skola erfarenheter av situationer då de känner sig maktlösa i mötet med ett barn eller en ungdom. Situationen kan i detta avseende uppfattas vara en oberoende och kraftfull social domän där deltagande parter genom sitt handlande kan sätta en säregen prägel på mötet (Goffman 1983, 2).

Avgörande för enskilda möten är de betydelser som rekonstrueras gemensamt av deltagarna under ett bemötande (Layder 1997, 52–56). Också i totalitära institutioner som t.ex. armén kan ett enskilt möte mellan ett befäl och en representant av manskapet ha en informell och avslappnad prägel, trots att det vedertagna interaktionsmönstret är hierarkiskt och formellt. Två parter kan t.ex. i enrum välja att tilltala varandra med förnamn, för att återgå till ett mera formellt samspel då de rör sig utanför "enrummet". Det är också möjligt att parterna håller fast vid tillskrivna roller också i enrum, genom att endera parten eller bägge parterna upprätthåller emotionell distans till varandra (Scheff 1997, 60). I skolan kan vuxna vara återhållsamma och vidhålla en formell roll också vid individuella möten. Ungdomar kan också vara avvisande i relation till en vuxens försök att etablera kontakt eller inleda informell växelverkan. Aktörer samproducerar således under bemötande situationsbundna mikrostrukturer som gäller för ett enskilt mikrosammanhang (Layder 1997, 86–87). Ett konstruktivt bemötande förutsätter i regel någon grad av emotionell samklang (eng. attunement) eller att parterna är till någon grad införstådda i varandras upplevelsevärld och mottagliga för varandras initiativ (Scheff 1997, 65).

Scheff (1997) presenterar ett synsätt där emotioner utgör ett informativt element för att identifiera mikrostrukturerna i det sociala samspelet mellan individer. Scheff påpekar att emotioner har förbisetts inom socialvetenskaperna, även om emotioner ofta är avgörande för individens handlande och emotioner spelar en central roll då människor tolkar omgivningar, relationer och sociala handlingar (se också Layder 1997, 16–17). Sociala emotioner kan gestaltas inom dikotomin skam och stolthet och det är genom att identifiera dessa emotioner som man kan beskriva

maktdynamiken under ett mellanmänniskt möte (Scheff 1994, 73; Scheff & Starrin 2002, 172). Känslan av skam antyder om moraliska försummelse, men skam indikerar också om en upplevd underkastelse, otillräcklighet, ovärdighet eller om ett hot mot tillvaron.

Layder (1997, 38) använder begreppet emotionell energi för att beskriva motsvarande emotioner i det mellanmänniska sociala samspelet. Begreppen positiv och negativ energi kan uppfattas som synonym till skam och stolthet. Skam, liksom hotfullhet, argsinthet eller osäkerhet kan identifieras som en negativ känsla (Smith 2010, 104–105), medan stolthet, vänlighet, gladlyntet och tillit upplevs som en positiv energiström. När man vistas i omgivningarna eller när man är i växelverkan med någon präglas mötet eller sammanhanget av en stämning eller atmosfär. Stämningar eller energier upplevs subjektivt och det kan föreligga olika slags upplevelser av samma situation. Det händer i det mellanmänniska samspelet att det sker feltolkningar av enskilda situationer och sammanhang. Men en förutsättning för meningsfullt samspel mellan människor är att stämningen och andra subtila signaler identifieras. Om en relation känns ansträngd och stel eller om stämningen är aggressiv eller otrygg kommer detta till uttryck på ett sätt som sällan kan förbigås av parterna. Om man däremot trivs i varandras sällskap och samspelet präglas av ett positivt flyt framstår detta också tydligt för parter i växelverkan. Emotionella energier är riktiga sociala fenomen, som dock förutsätter ett medvetandegörande (Starrin & Scheff 2002, 172). Emotionella stämningar kan vara mera eller mindre tydliga, men i flesta sammanhang kan emotioner uppmärksammas genom reflektion.

2.2.4 *Den psykobiografiska domänen*

Den fjärde domänen, *den psykobiografiska domänen*, inramar individens personliga livscykel och alla de relationer och erfarenheter som omformat och påverkat en människans utveckling (Layder 2006, 274). Utgångspunkten är att alla människors psykobiografi är unik. Den psykobiografiska domänen inrymmer både hur individens livserfarenheter är objektivt unika, då alla människor har olika slags livserfarenheter och personrelationer. Men psykobiografien inrymmer också hur livserfarenheter och relationer upplevs

subjektivt, då liknande livsöden t.ex. bland syskon kan upplevas på ett unikt sätt av den enskilde.

Domänteorin tar avstånd från ett traditionellt psykodynamiskt stadietänkande i det avseendet att man ser på barnets och människans utveckling som en fortlöpande livskarriär (Layder 1997, 47–51) med en rad möjliga förgreningar och utvecklingsmöjligheter (Sommer 2005, 56–59). Människor påverkas av tidigare personrelationer och tidiga barndomserfarenheter, men sambandet mellan tidigare erfarenheter och nya situationer är inte deterministiskt, utan nya erfarenheter kan också omforma betydelser av tidigare erfarenheter. Utgångspunkterna vid födseln eller de tidiga relationerna avgör inte ensamt människans livscykel, utan senare livskeden antas ha betydelse inte bara för framtiden, utan också på hur betydelserna av tidigare erfarenheter omdefinieras och får nya betydelser.

Människan uppfattas dessutom som aktivt delaktig i hur relationers och erfarenheters betydelser utformas och detta innebär att människans subjekt är någonting mera än resurser, tidigare intryck och erfarenheter. Layder (2006, 274) hävdar att individer förekommer både innanför och utanför samhället. Individen antas ha inre resurser som möjliggör att olika individer kan förhålla sig på olika sätt till socialt inflytande. Domänteorin vidhåller således att människans liv innefattar inte bara makro- och mikrodimensioner, utan också en inre dimension. Individer påverkas och omformas av yttre intryck, omständigheter och kontextuella resurser, men det förekommer också en aktiv subjektiv inre struktur inom individer som möjliggör avståndstagande eller resiliens mot yttre påtryckningar (Archer 2003, 19–52; Sommer 2005, 36–42). Layder (2006, 276) hävdar att den psykobiografiska domänen och hela domänteorin går vidare från ett enkelt dualistiskt aktör - struktur perspektiv, i det avseendet att man erkänner de individuella skillnaderna mellan olika individer. Individer är unikt strukturerade med ett personligt sätt att förhålla sig till omvärlden eller till yttre attribut. Där aktörskap ofta definieras som transformativ kapacitet att påverka strukturer (Giddens 1984), vidhåller begreppet psykobiografien att sociala aktörer har unika subjektiva maktreserver och olika slags resurser. Dessa subjektiva maktreserver innebär att individer har förmågan att reagera olika på olika omständigheter, men också att alla har ett säreget sätt att utföra sociala

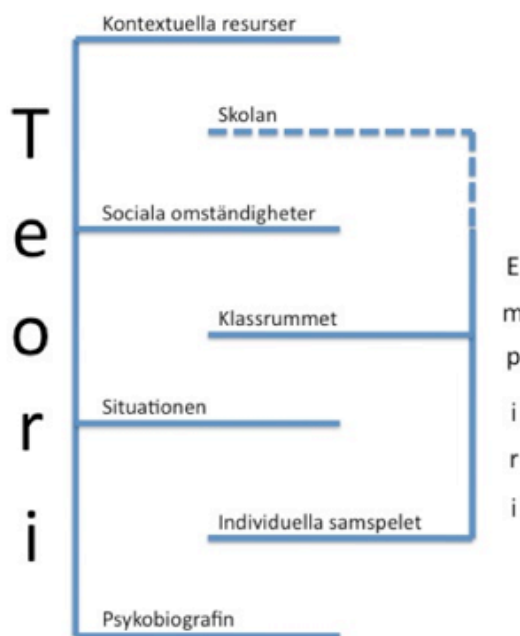
handlingar. Aktörskapet betydelse kan därav sammankopplas med enskilda individers förutsättningar att agera i en social omgivning. Varje enskild lärare, socialarbetare eller deltagande forskare utför sitt arbete på ett egenartat sätt, även då de tillämpar någon viss undervisningsmetod, metod för det sociala arbete eller forskningsmetodologi. Varje barn och vuxen har också ett säreget sätt att ta till sig sin omgivning och sina medmänniskor.

2.3 Domänteorin som en analytisk ram för den etnografiska beskrivningen

Domänteorin tillämpas i avhandlingen som en analytisk ram för tolkningen av pojkproblematiken i skolan samt i tolkningen av det sociala samspelet mellan pojkar och vuxna i skolan. Utgångspunkten är att den sociala verkligheten i skolan kan inramas av de fyra domänerna: kontextuella resurser, sociala omständigheter, situationen och den psykobiografiska domänen. Den analysmodell som jag tillämpar i studien (Figur 1.) utgår från att skolan kan placeras innanför domänerna och domänteorin i sin helhet utgör en analytisk ram för tolkningen av de sociala aktiviteterna och det sociala samspelet i skolan. Motsvarande analytisk framställning, där man urskiljer olika nivåer av skolan, har tillämpats bland annat av Tuula Gordon (1999), Tarja Tolonen (2001) och Petri Paju (2011). I dessa studier delas skolan in i tre parallella dimensioner: den formella skolan, den informella skolan och den fysiska skolan. Den formella skolan syftar på skolans formella undervisningsverksamhet och på skolans formella uppdrag. Den informella skolan syftar på skolans informella samspel som förekommer i skolan vid sidan om den formella undervisningsverksamheten. Den fysiska skolan syftar på skolans byggnader och klassrum samt övriga fysiska utrymmen som präglar både den formella och den informella verksamheten i skolan.

Domänteorin ger upphov till en vertikal framställning av de olika nivåerna i skolan. Den översta nivån som jag kallar för skolan omfattas av den institutionella inramning och den institutionella praktik som kan sammankopplas med skolinstitutionen i största allmänhet. Denna nivå har många likheter med den nivån som benämns som den formella skolan. Skolan i sig utgör en formell institutionell och organisatorisk inramning (Danermark m.fl. 2003, 296) med ett säreget sätt att gestalta problem och ett

formellt system för att bemöta elever. Det finns ett övergripande formellt mönster som präglar alla skolor (Jackson 1990, 5–6).



Figur 1 Analysmodell för den etnografiska beskrivningen

Problematiken i skolan omfattas dock också av sådana övergripande utmaningar som inte är enbart avgränsade till skolan. Den problematik som förekommer i skolan handlar inte enbart om problem i skolan, utan elevers levnadsförhållanden och resurser utanför skolan präglar elevers förutsättningar i skolan (Konu 2002, 38; 40). Skolans välfärdsarbete görs också både innanför och utanför skolan i den bemärkelsen att elevers stöd organiserar inom ramen för skolinstitutionen men också i samarbete med den övriga välfärdssektorn (Vismanen 2011, 14). Skolan utgör därmed en

central arena för det mångprofessionella välfärdsarbetet (Kiilakoski 2012, 13). Skolan kan därmed betraktas som en del av det bredare samhället och skolans förutsättningar att bemöta elever påverkas av den övergripande fördelningen av resurser i samhället. Hur man i skolan bemöter elever är sammankopplad med de strukturer som förekommer i samhället och på hurdana resurser som finns till förfogande för elever i skolan.

Enskilda skolor har dock lokala egenheter som präglas av skolans geografiska placering (Tolonen 2001, 260), skolans samarbetsformer med den övriga välfärdssektorn, liksom av de enskilda aktörerna som är verksamma i olika skolor. Dessa skolspecifika och lokala särdrag kan vara föremål för en etnografisk analys och genom etnografiska studier kunde man identifiera skillnader eller likheter i hur man inom ramen för olika skolors institutionella praktik, identifierar problem och bemöter elever. Jag har dock valt att fokusera analysen på olika klassrums särdrag samt på det individuella samspelet mellan enskilda elever och vuxna. Orsaken till denna avgränsning grundar sig på mitt intresse att granska den praktiska vardagliga välfärdsverksamheten i skolan och på de konkreta situationer där vuxna möter pojkar i skolan. Min utgångspunkt är att det är genom att analysera konkreta situationer där vuxna bemöter pojkar, som jag kan studera det praktiska välfärdsarbetet i skolan. Situationer och enskilda mikroenheter uppfattas som informativa domäner där det konkreta vardagslivet gör sig gällande.

Den etnografiska analysen redogörs i två avsnitt. Beskrivningen inleds med avsnittet *Iakttagelser i klassrummet*. I detta avsnitt redogör jag för hur pojkkproblematiken kommer till uttryck i vardagliga sammanhang i klassrummet. Klassrummet kan betraktas som en nivå i skolans institutionella inramning där klassrummets rutiner och ansvarsfördelning mellan vuxna och elever grundar sig på skolans institutionella strukturer och formella rutiner. Klassrummet präglas dels av den formella verksamhet eller den institutionella inramning som präglar alla klassrum i alla skolor. Klassrum har en form som kan betecknas som en samling av rutiner, strukturer och praktik som kan återfinnas i de flesta klassrum, t.ex. att lärare tenderar att undervisa fram i klassen eller att elever markerar då de vill säga något i klassrummet. Men, klassrumsverkligheten präglas också av den

situationsbundna och informella verksamheten som förekommer i unika situationer i enskilda klassrum (Jackson 1990, 86). Även om det finns en form för alla klassrum, uppstår det unika sociala villkor i olika klassrum. Alla lärare tillämpar inte samma metoder i sin undervisning och varierande elevsammansättningar ger en unik prägel till olika klassrum. Klassrum kan därför betraktas som unika omgivningar eller vad Bourdieu (1993) benämner som fält, som upprätthålls och transformeras genom handlingar och växelverkan mellan olika individer i sammanhanget. Då olika lärare bemöter klasser på olika sätt och då klassrummen präglas av olika slags elever, finns det tydliga variationer i hur den sociala verkligheten utformas i olika klassrum eller hur problem kommer till uttryck i olika klassrum. Tolkningarna av klassrumsaktiviteternas betydelser karakteriseras därför av tillfällighet, då betydelserna i aktiviteterna präglas av klassrummets omedelbara situationsbundna strukturer (Layder 2006, 277). Episoder och händelser i klassrum är informativa och konkreta händelser om vardagsproblematikens utformning i skolan, men klassrumsiakttagelser präglas av osäkerhet och tillfällighet i och med att problematiken kan komma till uttryck på olika sätt i olika klassrum.

I det andra empiriska avsnittet *Relationen till pojkar* fokuserar analysen på det individuella samspelet mellan vuxna och pojkar i skolan. Utgångspunkten är ett relationsperspektiv utgör ett säreget perspektiv på problematiken i skolan vid sidan om skolbetyg och välfärdsstatistik eller konkreta iakttagelser i klassrummen. Relationer kan analyseras genom att betrakta det individuella samspelet och de konkreta situationer och sammanhang där vuxna och elever möter varandra i skolan. Men avgörande för samspelets betydelse är också hur parterna själva som psykobiografiska subjekt upplever och uppfattar situationen och de handlingar som utspelas då människor möter varandra och skapar och upprätthåller relationer.

I avsnittet redogör jag dels för hur olika relationer präglas av olika grad av insyn och inflytande. Insyn syftar på vilken utsträckning parter i växelverkan har tillgång till varandras livserfarenheter eller upplevelsevärld (Layder 1997, 51; Goffman 1983, 3). Tanken är att parter i nära och fungerande relation till varandra, i regel har en mera omfattande och nyanserad kännedom om varandra och bättre förutsättningar att tolka varandras

handlande (Scheff 1997, 65). Med begreppet inflytande syftar jag på till vilken grad parterna uppfattar varandras initiativ och handlingar som betydelsefulla. Begreppet inflytande bygger på det som Layder (2006, 279) beskriver som uppmärksammande, accepterande, inkluderande, bekräftande och andra psykologiska bekräftelser i samspel mellan människor. Utgångspunkten är att relationer kan vara till olika graden betydelsefulla och olika människor har olika grad av inflytande på varandra.

I relationsbeskrivningen eftersträvar jag dessutom att beskriva hur emotioner eller emotionella energier utgör en central bakomliggande beståndsdel i det mellanmänniska samspelet och hur emotioner utgör ett element som definierar tillståndet i relationer (Scheff & Starrin 2002). Fungerande relationer har en känslodynamik som upplevs som behaglig, medan svåra relationer präglas av negativ energi eller skam. En god relation ger förutsättningar att parterna i växelverkan uppnår det som Scheff (1997, 65) benämner som samklang (attunement). Samklang syftar på ett tillstånd i samspelet där det uppstår en ömsesidig och djupare förståelse för varandras tankar, upplevelser och känslor som möjliggör att parterna i växelverkan faktiskt förstår varandra. Begreppet samklang fångar in hur relationen mellan personer handlar om en ömsesidig process där deltagande aktörer omformar tillsammans tonen i det sociala samspelet. Motsatsen till samklang handlar om ostämndhet eller otrygga relationer där det inte finns förutsättningar för ett ömsesidigt och tryggt bemötande av varandra. Ostämndhet kan komma till uttryck som för lösa eller för spända sociala band mellan parterna. Ett löst band karakteriseras av alienation eller lågt inflytande och begränsad insyn. Ett spänt band handlar om ett tillstånd där den ena partens synsätt dominerar eller där förutsättningar för konstruktivt samspel mellan parterna uppslukas av negativ energi. Spända band handlar om relationer där den emotionella atmosfären är ansträngd, negativ eller hotfull.

3

Metodologiska tillämpningar

Studien bygger på etnografiska fältstudier i två skolor i Helsingfors. Jag kallar skolorna för Tallinge samskola och Råberga högstadium. Namnen är inte skolornas riktiga namn, utan jag har lånat namnen från Kjell Westös romaner *Gå inte ensam ut i natten* (2009) och *Vådan av att vara skrake* (2000).¹² Westö placerar händelserna i sina två romaner i fiktiva Helsingfors förorter, Tallinge och Råberga. Det finns inga direkta paralleller med de förorter som skildras i Westös romaner och de förorter som skolorna jag vistades i under fältarbete är belägna. Men likaväl kunde skolorna finnas i de stadsdelar som Westö skildrar i sina romaner. Namnen på ungdomarna och vuxna som jag hänvisar till i studien är också påhittade. I beskrivningen återberättar jag händelser och episoder så som jag upplevde dem, men i vissa episodbeskrivningar har jag fabricerat med vissa betydelselösa detaljer. Ibland har jag också bytt plats och sammanhang då jag beskriver enskilda händelser eller personer. En händelse i Tallinge kan i beskrivningen ha placerats i Råberga och några episoder i Råberga har beskrivits som om de gått av stapeln i Tallinge. Avsikten är inte att förvränga eller försköna verkligheten, utan att förhindra att enskilda personer som deltagit i studien blir utpekade.

Som utgångspunkt för val av skolorna var att de skulle vara vanliga grundskolor för vanliga Helsingforslever och att den ena skolan skulle vara svenskspråkig. Språkidentitet eller språkfrågan överlag utgör inte något som jag nämnvärt reflekterat över varken under fältarbetet eller under analysen. Att jag ville studera en svensk skola, handlade om att jag skriver på svenska och genom att delta i en svenskspråkig skolas vardag, fick jag tillgång till det språk och de svenska begrepp som används i skolan i Finland. Varken det svenska Råberga högstadium eller den finska Tallinge samskola utmärker sig på något sätt, varken som toppskola, invandrartätskola eller skola med exceptionell problematik. Högstadielklasserna har inga inträdeskrav och

¹² Jag kontaktade Kjell Westö och fick lov att använda hans påhittade förortsnamn i avhandlingen.

elever kommer till skolan i huvudsak från näromgivningen. De flesta elever i båda skolorna kommer från medelklass- eller arbetarklassfamiljer.

I Tallinge samskola observerade jag två klasser i årskurs 8 under tiden 1.9.2008 – 21.12.2008. Jag kallar klasserna för klass 8A och klass 8B. I regel deltog jag i klassernas vardag under tre dagar i veckan. Jag gjorde fältarbete i Råberga högstadium under tiden 12.1.2009 – 29.5.2009. Fältobservationer i Råberga gjordes i en klass i årskurs 7 samt i två klasser i årskurs 9. Klassen i årskurs sju benämns som klass 7A. Klasserna i årskurs 9 kallar jag för 9B och 9C. I Råberga deltog jag i skolans vardag tre-fyra dagar i veckan. Det sammanlagda antalet elever som jag kom i direkt kontakt med i de fem klasser jag observerade var 104 elever, varav 49 elever var pojkar.

3.1 Det etnografiska materialet

3.1.1 *Fält- och dagboksanteckningar*

Under fältarbetet tillämpade jag två slags rutiner för dokumentation av fältobservationer: episodbeskrivningar och dagboksanteckningar. Episodbeskrivningarna producerades med hjälp av en observationsblankett (bilaga 1) som jag utvecklade under fältarbete samt med bandspelare. Dokumentationsprocessen utgick från att varje lektion eller tillfälle som jag deltog i, utgjorde en mikrokontext. För alla mikrokontexter, som för varje lektion eller rast där jag gjorde observationer, hade jag en observationsblankett. Under lektionerna, rasterna eller vid andra tillfällen som jag observerade i skolan gjorde jag korta stickordsanteckningar på observationsblanketten. Tanken var att jag gjorde en kort anteckning av de händelser som jag hade som avsikt att dokumentera. Jag antecknade genom ett stickord eller med en kort rubrik den händelse som jag hade som avsikt att dokumentera. Jag antecknade också antalet forskningsdeltagare som ingick i episoden. Utöver detta antecknade jag hur jag uppfattade min egen position eller roll i sammanhanget. Jag skiljde mellan en avlägsen, deltagande eller styrande position eller roll. I observationsblanketten hade jag lämnat utrymme för anteckningar och illustrationer. Jag brukade ibland rita omgivningen t.ex. i form av en klasskarta, där jag kunde markera var forskningsdeltagarna befann sig under episoden. Utgående från dessa korta

anteckningar, stickord och klasskartor framställde jag själva episodbeskrivningen antingen genom att skriva ner den, men oftast dokumenterade jag episodbeskrivningarna genom att prata in observationen på ljudband, direkt efter sammanhanget eller efter skoldagen. Alla episodbeskrivningar transkriberades.

Min preliminära avsikt var att episodbeskrivningarna skulle karakteriseras av det som påminner om Van Maanens (1988, 54) definition på realistiska berättelser; neutrala beskrivningar över olika händelseförlopp (se också Emerson m.fl. 2007, 357). Min tanke var att jag skulle komplettera episodbeskrivningar med dagboksanteckningarna. Min utgångspunkt för dagboksskrivandet var att dessa anteckningar skulle handla om det som Van Maanen (ibid., 73) beskriver som bekännande berättelser; personliga tolkningar om sammanhanget och reflektioner om känslor, tillkortakommanden och om tillvägagångssätt. Episodbeskrivningarna och dagboksanteckningarna började dock påminna om varandra längs med att fältarbetet fortskred. Jag insåg hur jag sällan lyckades framställa episodbeskrivningar i neutral ton. Jag beskrev ofta mina egna känslor och reflektioner i episodbeskrivningarna och längs med fältarbetet började jag i större utsträckning reflektera om mina iakttagelser. Då episodbeskrivningarna började påminna mera om det som jag hade tänkt skriva i dagboken, dokumenterade jag också mera sällan i dagboken. Jag fortsatte ändå att också skriva dagbok även om jag inte gjorde det varje dag. Dagboken fungerade under en stor del av fältarbetet som ett forum för någon typ av egen handledning. Efter en jobbig dag på fältet brukade jag prata in t.ex. om min frustration eller annars reflekterade kring vad jag upplevt under dagen. Mot slutet av fältstudien återupptog dagboken en större roll, då jag i samband med att jag gjorde intervjuer, reflekterade i dagboken om mina upplevelser av intervjuerna. Dagboksskrivandet har också fortsatt efter fältarbetet.

Sammanlagt producerade jag episodbeskrivningar från 198 mikrokontexter (lektioner, raster, morgonsamlingar eller informella möten i korridorerna). Det sammanlagda antalet episoder som jag dokumenterade är 604. Episodbeskrivningarnas längd varierar från några få rader till två sidor långa

texter. Dagboksanteckningarna samt dagboksreflektionerna på ljudband som producerades under fältarbetet omfattas av 74 sidor text.

3.1.2 *Intervjuer*

Jag intervjuade sammanlagt 45 elever – 34 pojkar och 11 flickor. Intervjuerna gjordes individuellt, i par och vid några tillfällen i grupp på tre elever. Jag intervjuade också lärare och vuxna som arbetade med elevvårdsfrågor samt rektorn i Råberga. Intervjuer med vuxna omfattas av sammanlagt 18 intervjuer: 11 ämneslärare, 1 rektor, 2 skolkuratorer, 1 elevhandledare, 1 speciallärare, 1 smågruppslärare samt 1 skolhälsovårdare. Intervjuerna med vuxna gjordes antingen i par eller individuellt. De flesta intervjuer bandades och transkriberades. Någon enstaka intervju dokumenterades som en fältanteckning, då jag vid intervjusammanhanget av en praktisk tillfällighet, saknade tillgång till bandspelare.

Intervjuerna gjordes i regel i slutet av fältarbetet, med undantag av den första intervjun som jag gjorde under min andra månad på fältet.¹³ Vid tidpunkten för intervjuerna hade jag i regel en 3–4 månaders erfarenheter av fältarbete i skolan och under mina månader i skolan hade jag etablerat någon form av relation till flesta av de informanter som jag intervjuade. Intervjuerna kan definieras som semistrukturerade intervjuer där alla intervjusituationer var unika, eftersom jag inte frågade samma frågor av alla informanter. Intervjuerna fungerade ofta som ett komplement till observationsmaterialet, vilket innebar att jag brukade ställa frågor kring något tema eller händelse som jag varit med om under fältperioden med den person som jag intervjuade. Agar (1980, 91) benämner denna typ av frågor som frågor om erfarenheter nära sammanhanget. Erfarenheter nära sammanhanget handlar om att få ta del av hur informanterna själva uppfattar olika situationer eller den omgivning som de befinner sig i. Det fanns dock några bärande teman som återkom i de flesta intervjuerna med eleverna och i flera intervjuer kunde jag i efterhand identifiera att intervjuerna oftast berörde följande teman och ofta följde följande kronologi:

¹³ Den första intervjun gjorde jag för att pröva på att intervju en pojke i tonåren om teman som berör bemötande och välfärdsarbete i skolan.

- Diskussion om forskningsetik, frivillighet och förtroende
- Inledande samtal om något aktuellt tema
- Samtal om hur elever upplever och beskriver skolan samt den klass de går i
- Diskussion om lärare och vuxna i skolan
- Samtal om erfarenheter av elevvården
- Diskussion om skillnaderna mellan flickor och pojkar i skolan
- Diskussion kring erfarenheten av att ha en deltagande forskare i klassen
- Avslutande öppen fråga om intervjupersonen har någonting som de vill tillägga.

Jag inledde i regel alla intervjuer med elever med att redogöra för hur jag använder intervjumaterialet. Under inledningen redogjorde jag också för hur studien bygger på frivillighet och att elever har rätt att avstå från att svara på en fråga ifall de inte vill. Inledningen i en intervju kunde t.ex. gå till enligt följande:

Harry: Den här intervjun e frivilligt att delta i och om du inte vill behöver du int. Vill du inte svara på nån fråga så behöver du inte svara på de och allting vi säger e konfidentiellt vilket betyder att jag inte berättar vidare de som kommer fram här. Jag bandar de här å kommer att skriva rent de som vi pratar om. De e bara två personer utom jag som får se de här.

Matti: Vem e de?

Harry: En professor som heter Harriet Strandell¹⁴ och en annan professor som heter Ilse Julkunen och de e dom som leder mitt arbete och e i princip mina chefer.

Matti: Och dom får int heller säga ti nån?

Harry: Nä nä de får läsa de men de får inte säga nåt. Och om jag publicerar nånting om de kommer någo bra saker här och jag vill berätta så kommer jag att ge nytt namn och dölja vem som sagt de. Du ha förstått de här?

Matti: Ja

Harry: Och du e frivilligt här?

Matti: Jepp.

Harry: Och förstår du att om du int vill så e de bara att försvinna?

Matti: Jo.

Den inledande diskussionen och de första frågorna fungerade som en typ av introduktion innan de mera sensitiva frågorna (Kroll 2010, 70). Efter diskussionen om forskningsetik brukade jag fortsätta med ett tema som var neutralt och lätt att prata om. Därefter brukade samtalet handla om skolan samt om hur eleverna själva uppfattade sin skola och sin egen klass. Frågorna handlade om skolans storlek, vad är bra och dåligt med skolan eller hur elever uppfattar sin klass eller hur de uppfattar klassens anda eller klassens kultur. Därefter kunde samtalet handla om lärare och vuxna. Jag bad eleverna berätta om sina favoritlärare eller reflektera kring vilka lärare de trivs med, alternativt vilka lärare de inte tyckte om. Jag bad också eleverna beskriva vad kännetecknar en bra lärare eller vad elever inte gillade med sina lärare. I detta sammanhang kunde samtalet också handla om andra vuxna i skolan som t.ex. personer som arbetade inom elevvården. Frågor om elevvård och erfarenheter av elevvård diskuterades oftast i mitten eller mot slutet av intervjun, då det uppstått en mera ledig och trygg stämning. I fråga

¹⁴ Harriet Strandell är och var de facto universitetslektor då intervjuerna gjordes, men i dessa sammanhang då jag fick en dylik spontan fråga brukade jag beskriva mina handledare som professorer.

om elevers erfarenheter av elevvårdskontakter var det några som i detta sammanhang valde att inte berätta om sina erfarenheter. Men det fanns många elever som öppet berättade och beskrev sina erfarenheter av elevvård och om den problematik som lett till att de uppsökt eller hänvisats t.ex. till skolkuratoren.

Mot slutet av intervjun brukade jag fråga om elevernas erfarenheter om frågor som berör jämställdhet mellan flickor och pojkar samt hur eleverna uppfattar skillnaderna med flickor och pojkar i skolan, eller huruvida de upplever att flickor och pojkar behandlas olika i skolan. Jag brukade också fråga hur eleverna hade upplevt min närvaro i klassrummet. Intervjun avslutades med att jag frågade om eleverna hade något som de ville tillägga eller om det var något som de ännu skulle vilja prata om.

Intervjuerna med vuxna hade sällan en lika tydlig struktur. Med t.ex. skolkuratorer eller med den skolhälsovårdare som jag intervjuade behandlade vi ofta specifikt deras arbete. Vissa intervjuer som t.ex. en intervju med en speciallärare diskuterade vi ingående om strukturerna och bestämmelserna kring hur elever hänvisas till specialundervisning. Dels handlade också intervjun med speciallärare, liksom med skolhälsovårdare och kuratorer om deras eget arbete – som jag sällan själv fick observera. Via dessa samtal fick jag tillgång till information om hur bemötandet av elever inom elevvårdsarbete går till, utgående från den vuxnas perspektiv. En stor del av samtalen med ämneslärare handlade om kompletterande diskussion om lärarnas erfarenheter och upplevelser av olika episoder som jag observerat i klassrum. Men också med lärare diskuterade jag mycket om deras erfarenheter av individuella möten med elever utanför klassrummen.

3.1.3 Bearbetning av materialet

Etnografiska studier har sällan en entydig analysfas där forskaren kodar materialet utgående från en uttänkt analysmodell. Analysen inom etnografisk forskning beskrivs ofta som en pågående process som inleds under fältarbete och fortskrider längs med skrivandet (Palme 2007, 144). Olika etnografer öppnar i varierande utsträckning hur de analyserat och bearbetat materialet. Det finns etnografiska studier där olika skeden av analysprocessen öppnas noggrant och där etnografen nämner en specifik

analysmetod för hur materialet bearbetats (exempel Vuorisalo 2013; Tolonen 2001)¹⁵. Det är också vanligt att den etnografiska analysen inte presenteras nämnvärt i ett specifikt skede av forskningsrapporten, utan beskrivs kortfattat i samband med den empiriska eller metodologiska redovisningen eller i samband med att materialet presenteras (t.ex. Lalander 2009; Paju 2011; Perälä 2011).

Jag uppfattar också den etnografiska analysen som en fortgående process. Analysprocessen var varken systematisk eller strömlinjeformad. De främsta analysmetoderna som jag i efterhand uppfattar som de mest väsentliga handlar i sin enkelhet om att lyssna och läsa materialet samt av upprepade försök att beskriva och sammanfatta observationer och iakttagelser. På motsvarande sätt som Petri Paju (2011, 52) beskriver i sin avhandling, lyssnade jag mycket på intervjumaterialet. Lyssnandet skedde oftast då jag cyklade till och från mitt arbete eller då jag var ute och promenerade. Jag upplevde att intervjubanden gav en mera direkt koppling till de stämningar som förekom under en intervju, än vad gick att läsa sig fram från transkriptionerna. Jag hade också vanan att lyssna på episodbeskrivningarna. Min upplevelse är att ljudbanden gav mig starkare och tydligare minnesupplevelser över händelserna än transkriptionerna. Det har också varit betydelsefullt att lyssna på mitt eget röstläge och identifiera mina egna sinnestämningar då jag pratat in observationer, kort efter att någon händelse ägt rum. Ofta kunde en lyssning ge upphov till dagboksreflektioner, ibland har jag lyssnat mig fram till en signifikant händelse eller ett citat som jag markerat och presenterat i den etnografiska beskrivningen. Men jag har också lyssnat mycket på ljudbanden utan någon större eftertanke. Avgörande för det analytiska arbetet har varit att jag lärt mig innehållet i materialet.

Jag kan nu i efterhand identifiera tre olika skeden i materialbearbetningen där jag skapade kategorier för att greppa materialet. Den första kategoriseringen av materialet eller index-kodningen (Brewer 2000, 110) var teoretisk uppbyggd där jag utgick från fyra huvudkategorier. De fyra primära huvudkategorierna uppbyggdes utgående från domänteorins fyra domäner. Min utgångspunkt var redan i detta skede att domänteorin utgör

¹⁵ Mari Vuorisalo (2013) beskriver att hon tillämpat fältanalys i sin studie och Tarja Tolonen (2001) benämner sin analysmetod som temaanalys.

en modell för att gestalta skolans sociala verklighet i sin helhet (Layder 2006, 272–274) och att domänerna därför också kunde tillämpas som ett sätt att greppa välfärdsproblematiken i skolan. Min tanke byggde på idén att pojkproblematiken kan kategoriseras i fyra olika slags kategorier som kan härledas till domänteorins fyra domäner.

1. **Bristande resurser** utgår från domänen kontextuella resurser och syftar på sådan problematik som kan kopplas till hur kontextuella resurser (kognitiva, materiella och sociala resurser) är ojämnt fördelade mellan olika individer och grupper och hur denna ojämn fördelning av resurser präglar individens förutsättningar i skolan. Dyliga resursbrister kan handla om kognitiva svårigheter som läs- och skrivsvårigheter, problem med hälsa eller ekonomiska problem.
2. **Utmanande omständigheter** syftar på den typen av problematik som förekommer i elevens sociala omgivning som problematiska familjerelationer eller problematiska kamratrelationer.
3. **Problem i den sociala växelverkan** utgår från domänen situationen som syftar på den interpersonella problematik som förekommer i elevens samspel med andra elever eller vuxna.
4. **Psykobiografisk problematik** utgår från domänen psykobiografien och syftar på de individers subjektiva problematik som t.ex. utmanande psykobiografiska livsöden, svåra livserfarenheter eller problematik med den psykiska hälsan.

Denna första kategorisering gjorde jag för hand på ett stort vitt papper. Kategoriseringen gick ut på att jag ritade ett fyrfällt där jag antecknade olika typer av problematik i de fyra olika fälten. Detta visade sig vara ett fungerande sätt att få ett första grepp om materialet samt att få en uppfattning om hurudan tematik eller problematik som var dominerande i mitt material. Vad jag insåg under detta arbetsskede var att mitt observationsmaterial berörde bara i begränsad utsträckning sådan resursproblematik som problem med hälsan, kognitiva störningar eller sådan problematik som förekommer utanför skolan. Jag insåg också hur mitt fokus både i observationsmaterialet och i mina dagboksanteckningar berörde främst konkreta vardagsutmaningar i klassrummen och framför allt de

utmaningar som förekommer i samspelet mellan pojkar och vuxna i skolan. Jag insåg också att samspelet mellan enskilda vuxna och elever utgjorde det mest dominerande temat som återkom i de flesta intervjuer. Dessa insikter hade en avgörande betydelse då jag började skissa fram strukturen för den empiriska redovisningen. Insikten var att det etnografiska materialet och också hela studiens fokus var på det konkreta iakttagandet av problem och hjälpbehov i klassrummen samt på utmaningarna i det sociala samspelet mellan vuxna och pojkar i skolan.

Det andra skedet i materialbearbetningsprocessen sammanföll med att jag började framställa den etnografiska beskrivningen. Jag använde i viss utsträckning de handgjorda fyrfält som jag framställt under den första kategoriseringen, men de fungerade mera som en ledtråd till att söka mig fram till signifikanta händelser eller sökord i det empiriska råmaterialet. Längs med skrivprocessen prövade jag på olika slags kategorier utgående från olika tematiska helheter. Längs med skrivande framstod dock fem övergripande teman som fungerade som ett sätt för mig att greppa och avgränsa materialet. I fråga om klassrumsiakttagelser och klassrumsproblematik kan materialet delas in i två kategorier; uppenbar och osynlig problematik. Den uppenbara problematiken syftar på problem som kommer till uttryck som rörelse eller ljud i klassrummet (Gordon m.fl. 2005) och som kan iakttas av en utomstående betraktare. Den osynliga problematiken kan betecknas som "under ytan företeelser" som i regel förutsätter en viss form av etablerad relation för att kunna upptäckas. I fråga om relationsproblematiken utgick kategorierna mera entydigt från teori. Jag skiljde mellan spänd relationsproblematik och lös relationsproblematik (Scheff 1997). Den femte kategorin omfattades av temat fungerande samspel, dit jag grupperade iakttagelser om fungerande växelverkan i klassrummen eller uttryck för trygga relationer mellan elever och vuxna i skolan.

Det tredje skedet av materialbearbetningen handlade om en rekonstruktion av de två tidigare analyskedena till en slutlig analytisk ram som jag presenterade i avsnittet *Domän teori som analytisk ram för den etnografiska beskrivningen*. I detta skede hade jag redan producerat flera sidor av den etnografiska beskrivningen och jag hade valt ut de flesta av de episodbeskrivningar och intervjusegment som jag redovisar i avhandlingen.

Denna slutliga bearbetning handlade främst om att omorganisera brödtexten, även om jag under detta skede av skrivandet också ofta återgick till det empiriska råmaterialet. Genom denna process uppstod också den grundläggande strukturen för de empiriska avsnitten.

En ledtråd för materialbearbetningen har varit att greppa helheten, men också att göra nödvändiga avgränsningar. De episoder och citat som presenteras i den etnografiska beskrivningen omfattas av sådana signifikanta händelser som beskriver förekomsten av problematik och relationer i skolan och i klassrummen. Avsikten är att visa en mångfacetterad och nyanserad bild av klassrumsproblematiken, samt redogöra för olika typer av relationer eller sociala band som förekommer mellan vuxna och pojkar i skolan. Även om jag urskiljer tre skeden i hur jag bearbetat materialet avhåller jag mig från att kalla detta bearbetningsskede för analys. Den analytiska processen begränsas inte enbart till materialbearbetningen, utan insikter, slutsatser och analytiska framställningar uppstod som ett resultat av hela etnografiska processen. Hur jag gjort tolkningar, hur jag tillämpat teori samt hur jag byggt upp mina slutsatser är inte ett resultat av en enhetlig eller överskådlig systematisk materialbearbetning, utan en kombination av systematisk bearbetning samt intuitivt tänkande och skrivande.

3.2 Portväktare och nyckelinformanter

Etnografiska fält brukar beskrivas som fält med olika nivåer som förutsätter olika typer av förhandlingar med olika slags portväktare som skollledning, rektorer, lärare eller föräldrar (Tolonen 2001, 50–67; Berg 2010, 91–93; Gordon m.fl. 2007, 44–53). Jag inledde processen för att få forskningstillstånd med att först kontakta rektorerna i Tallinge och i Råberga, varefter jag i samarbete med rektorerna formulerade den formella forskningstillståndsansökan för den administrativa skollledningen. Föräldrar informerades om studien genom ett brev (bilaga 2 och 3) som skickades hem till de föräldrar vars elever fanns i de klasser som jag observerade. I brevet meddelades att jag kommer att observera klasserna under terminen och jag gav information om att elever kommer att intervjuas. Föräldrar informerades om att de kan kontakta mig ifall de har frågor eller ifall de inte ger samtycke till att deras barn intervjuas. Information om studien delgavs också alla föräldrar vars

barn gick i skolan genom ett allmänt informationsbrev som distribuerades via skolans hemsida och via datorprogrammet Wilma¹⁶. En förälder kontaktade mig och meddelade att hen inte vill att hens barn intervjuas. Jag hade överlag få direkta kontakter med föräldrar under fältarbetet, men de enstaka gånger som jag samtalade med föräldrar om studien, var responsen positiv och uppmuntrande. Samma positiva inställning uppfattade jag förekom såväl inom utbildningsverket¹⁷ som bland de två rektorerna som jag samarbetade med och bland de flesta lärare. Forskningstillståndsprocessen förlöpte överlag smidigt utan några som helst överraskningar eller hinder. Det genomgående positiva mottagandet från olika parter var egentligen lite överraskande, eftersom jag hade förväntat mig att jag vid något skede kommer att få komplettera eller revidera min forskningsansökan. Studiens syfte uppfattades i regel som relevant och rektorerna liksom många föräldrar och lärare uttryckte att det var enbart positivt att det fanns en "extra vuxen" i klassrummen.

I Tallinge byggde fältarbetet på ett samarbete med fyra lärare som undervisade i teknisk slöjd, gymnastik, historia och religion samt modersmål, vilket också betydde att mitt deltagande i Tallinge begränsades till dessa fem läroämnen. Samarbetet med dessa fyra lärare byggde dels på att respektive fyra lärare rekommenderades av skolans rektor som samarbetsparter för min studie. Jag förhandlade också enskilt med alla fyra lärare om att få närvara i klasser som de undervisade i. I Råberga där jag inledde fältarbetet efter att jag blivit färdig med Tallinge, hade jag förhandlat om ett bredare tillträde till skolan. I Råberga hade jag möjligheten att delta i lektioner i flera läroämnen som matematik, kemi och fysik, engelska, finska, hälsokunskap, bildkonst, historia och samhällslära, modersmål, slöjd och gymnastik. Avgörande för detta bredare tillträde till skolan handlade främst om hur jag själv redan i förhandlingsskedet, och genom mina erfarenheter från Tallinge, kunde bättre och klarare definiera vad och hur jag ville observera vardagen i skolan. I regel vistades jag enbart i sådana klassrum där läraren hade önskat mig välkommen att delta och jag undvek också att

¹⁶ Wilma är ett dataprogram vars syfte är att underlätta kommunikationen mellan föräldrar och skolan. Wilma-programmet är i bruk i flera skolor i Finland.

¹⁷ Begreppet utbildningsverk syftar på den kommunala skoladministrationen i Finland.

försöka träda in i klassrum ifall jag uppfattade att läraren inte kände sig bekväm med min närvaro. De gånger som samarbetet med någon lärare kändes ansträngt eller lärare uttryckte att de föredrog att jag inte var i klassrummet, valde jag att avstå från att närvara i klassen.

I etnografiska studier förekommer det nyckelpersoner som fungerar som centrala möjliggörande aktörer, dels i relation till formella portväktare, men också i relation till att få tillgång till det inre perspektivet i den omgivning man studerar. Rektoreernas välvilliga och engagerande förhållningssätt till studien var i flera avseenden möjliggörande. Dels upplevde jag rektoreernas insatser som betydelsefulla för att få forskningstillstånd av de formella portvakterna inom utbildningsverket. Rektoreernas sätt att bemöta mig bidrog också till att jag kunde etablera ett förtroende till andra personer inom skolan. Det var genom rektorerna som jag knöt mina första kontakter med många av de lärare som jag samarbetade med. Båda rektorerna visade också ett förtroende för mig i det avseende att jag fick fritt röra mig i skolmiljön och också egenhändigt orientera mig inom skolans sociala nätverk. Detta möjliggjorde dels en trygg inledning för fältarbetet, samtidigt som det förtroende de visade för mig möjliggjorde att jag kunde upprätta en autonom ställning inom skolinstitutionerna. Det var avgörande för studien att både vuxna och elever i skolan uppfattade mig som en självständig aktör i skolan som inte var underställd rektorn eller skolans administration. Som utomstående forskare var jag inte redovisningsskyldig för skolans ledning och jag hade en annorlunda position än andra vuxna i skolan. Det finns ett centralt värde i att elever i studien såg mig som en annorlunda vuxen som har en avvikande roll i skolan jämfört med övriga vuxna i skolan (se Corsaro 1985, 27–31). Denna säregna position har inneburit att elever och vuxna har framfört sådana tankar och synpunkter som det inte pratar öppet om för andra vuxna i skolan.

Andra centrala nyckelpersoner under studien var skolornas kuratorer. Kuratorerna har också fungerat som mina centrala nyckelpersoner efter fältarbetet. Min kontakt framför allt till Tallinge har efter fältarbetet oftast skett via skolkuratorn. Vissa lärare hade en nyckelroll under fältarbetet, vilket återspeglas bl.a. i att en del lärare förekommer oftare i den etnografiska beskrivningen än andra. Med dessa lärare uppnådde jag en sådan position

där vara samtal kunde gå mera in på djupet och där jag upplevde att jag fick tillträde till ett inre lärarperspektiv av skolan (Agar 1980, 27–31; Brewer 2000, 38–46). Att faktisk få tillgång till informanternas upplevelsevärld förutsätter en etablerad och trygg relation (Lalander 2009, 61–62).

Det fanns elever med motsvarande nyckelroll som viktiga informanter. I Tallinge fick en grupp på sex pojkar en central roll under fältarbetet och en stor del av mina observationer från Tallinge berörde någon av dessa sex pojkar. Fyra av pojkarna gick i klass 8A och två i klass 8B. Kännetecknande för pojkarna var att de var livliga pojkar som drog till sig uppmärksamhet i klassrummen. Dessa sex pojkar hade liknande kännetecken som grabbarna i Paul Willis (1977) studie. Alla sex var pojkar från arbetarklassen och de hade i regel en motsträvig inställning till skolan. Pojkarna hade en dominerande position bland eleverna i klassen och deras aktiviteter påverkade på stämningen i klassrummen. Redan i början av mitt fältarbete i Tallinge reflekterade jag över att jag inte vill att dessa livliga och högljudda pojkar med dessa typiska maskulinhegemoniska karaktärsdrag tar över mitt observationsmaterial. Jag insåg också i ett tidigt skede att denna grupp på sex livliga pojkar inte representerar alla pojkar i de klassrum jag vistades i. Trots denna tidiga insikt så visade sig att jag inte kunde bryta vanan att dokumentera observationer om dessa sex pojkars förehavanden. En delorsak till detta var troligen det faktum att dessa sex var i aktiv växelverkan med mig och det var också lätt att bli indragen i deras aktiviteter och diskussioner. Dessa sex pojkars ageranden förorsakade också främst reaktioner från vuxna, och de situationer där elevvården diskuterades eller blev synligt involverad, tangerade oftast någon av dessa sex pojkar. Alla sex pojkar hade haft kontakter till elevvården. Några hade dessutom kontakter och erfarenheter av barnskyddsarbete.

Då jag närmare analyserade mina tillvägagångssätt i Tallinge insåg jag hur min uppmärksamhet riktades i regel till visuella och auditiva aktiviteter i klassrummen, medan tystnad och stillhet förblev relativt obemärkt för mig. Även om jag hade varit inställd på att inte låta populära maskulina uttrycksformer dominera studien, insåg jag att jag i första hand hade riktat mitt fokus på pojkar med karakteristiska maskulina kännetecken. Det har påpekats att den här typen av snävt fokus i klassrummen framför allt

drabbar flickor, då flickor antas vara mera benägna att vara tysta och stilla i klassrum (Gordon m.fl. 2005; 114; Gordon 2006). Vad framgick i all sin klarhet under fältarbetet i Tallinge var att det också finns tysta och stillsamma pojkar som förblir osynliga ouppmärksammade. Av samtliga 21 pojkar i Tallinge som ingår i mitt observationsmaterial karakteriserar jag sju stycken som stillsamma och osynliga pojkar. Av dessa sju pojkar har jag intervjuat endast en. De tysta eller annorlunda pojkarnas (Renold 2004) (in)aktiviteter i Tallinge fick föga utrymme i mina observationer i jämförelse med de aktiva och synligare pojkarna, med de populära maskulina kännetecknen (Frosh m.fl. 2002, 76).

Då jag inledde fältarbetet i Råberga hade jag möjlighet att se över min forskningsstrategi och jag valde från första början att medvetet eftersträva ett bredare perspektiv på pojkar än vad jag hade haft under fältarbetet i Tallinge. I Råberga valde jag också att i större utsträckning fokusera på flickor. Några av mina viktigaste nyckelpersoner från Råberga blev pojkar som kan benämnas som duktiga eller starka elever, med positiv inställning till skolan. Jag hade också en medvetenhet över att jag ville iaktta tystnad i klassrummen och jag inställde mig på att involvera tysta pojkar i intervjuer. I klass 7A, som omfattades av 9 pojkar och 10 flickor, hade jag en nära relation till två pojkar, som båda kunde karakteriseras som starka elever. Dessa två pojkar fungerade som nyckelpersoner jag ofta tydde mig till med mina frågor och dessa pojkar utvecklade en vana att spontant berätta för mig om de senaste händelserna i skolan och i klassen. I klassen fanns också två pojkar med samma karaktärsdrag som grabbarna i Tallinge. De var på samma sätt dominerande i klassrummen och de förekommer rikligt i mitt material. De sökte sig aktivt till min närhet och berättade öppet om sina erfarenheter och om sina synpunkter på skolans vuxna. Jag intervjuade alla pojkar i klass 7A. Två av klassens pojkar betecknar jag som tysta elever. En av dessa tysta pojkar lärde jag mig känna väl och jag hade mycket samröre med honom under min tid i Råberga.

I klass 9B var pojkarna klart färre till antalet än flickorna. Pojkarna antal var 6 elever, flickorna var 15. Klass 9B hade en bra sammanhållning och klassen präglades av en god klassanda. Klass 9B utgjorde också den klassen jag upplevde att jag lättast kunde komma in i och jag upplevde att jag fick en bra

relation till de flesta pojkarna i klassen. Jag intervjuade också fem av klassens sex pojkar. Pojksammansättningen i klassen kunde beskrivas som rätt livlig. Fyra av klassens sex pojkar drog till sig mycket uppmärksamhet. Två pojkar i klassen kan karakteriseras som tysta elever. En av dem ställde upp på intervjun. Den andra sade att han inte ville.

Av alla klasser förblev gruppen 9C en grupp som jag aldrig riktigt lyckades komma in i. Klassen omfattades av 19 elever, 11 pojkar och 8 flickor. Jag intervjuade fyra av klassens pojkar och två flickor. En av pojkarna jag intervjuade karakteriserade jag som en tyst elev, två av pojkarna var starka elever med goda betyg, och den fjärde pojken betraktar jag som en av grabbarna. Beskrivande för den sistnämnda var att jag intervjuade honom av en tillfällighet i samband med att han blev utslängd ur klassen och vi tog tillfället i akt och utnyttjade tiden för en intervju.

I både Tallinge och Råberga fanns flickor som jag betraktar som viktiga informanter. I Tallinge fanns två flickor som deltog på slöjdlektionerna där det för övrigt bara förekom pojkar. Flickornas roll i denna klass var på något sätt liknande som den observerande roll jag hade i klassen. Vi tre betraktade ofta det sociala samspel som förekom bland pojkarna i klassen från sidan. Det var vanligt att vi satt för oss själva och följde med och diskuterade om det som pågick bland pojkarna i slöjdsalen. Flickorna förklarade och analyserade tillsammans med mig pojkarnas beteende och olika episoder som utspelades. I klass 7A i Råberga fanns en flicka som jag ofta samtalade med. Vi hade ett gemensamt intresse för musik och detta var ett ofta återkommande samtalstema oss emellan. Hon fungerade också som en slags pålitlig ledsagare för mig. Hon var en av dem som tog till sig vanan att hålla mig à jour om händelser i skolan eller klassen. Jag hade en liknande relation till en av flickorna i klass 9B som också fungerade som en viktig informant om både pojkar och skolan. De två flickor som jag intervjuade i klass 9C var sådana som hade ett aktivt samröre med klass 9B:s elever. Dessa två var egentligen de enda flickorna i klass 9C som jag uppfattar att jag hade en relation till.

3.3 Tillträde, deltagande och förtroende

*Harry: Hur förstår ni det här som jag håller på med och studera?
Hurdan uppfattning har ni om det jag håller på med?*

Lena: De att hur liksom hur den här skolan, hur man sku kunna liksom

Jan: Fråga elever om deras åsikter vad dom tycker om skolan, och du försöker kanske inte får svar på hur man skulle lösa dem men...

Lena: Visa till människor hur det är på riktigt här innanför.

Som Lena, en elev och en av mina nyckelpersoner i Råberga, beskriver: Etnografi handlar om att beskriva vardagen i en social omgivning från ett innanför perspektiv. En etnografisk forskare strävar efter att få insyn och beskriva det sociala samspelet och de sociala processerna inom en social omgivning (Emerson m.fl. 2007, 352). Det inre etnografiska perspektivet är inte det enda sättet att tolka en social omgivning, utan ett specifikt perspektiv som människor utanför skolan inte har tillgång till. Innanför perspektivet kan dock ytterligare dekonstrueras till det som Jan definierar som elevers åsikter. En social omgivnings inre verklighet kan uppfattas olika av olika individer. Ett inifrånperspektiv på skolan är sålunda inte enhetligt utan representeras av olika röster om den inre verkligheten (Brewer 2000, 49).

Begreppet tillträde syftar på den process där etnografen eftersträvar att få tillgång till de inre perspektiven av den vardag eller omgivning som studeras (Lalander 2009, 42). Tillträde kan beskrivas som en naturlig position inom t.ex. skolan där en forskare kan observera vardagen så som den ter sig "på riktigt", trots forskarens närvaro. En del etnografer förespråkar ett tyst deltagande där forskaren följer med händelser från sidan, men inte själv involveras i de aktiviteter som observeras (exempel Gordon m.fl. 2005; Strandell 1994). Den metodologiska utmaningen i den här typen av närmandesätt handlar om att etnografen strävar efter en osynlig position där forskningsdeltagarnas aktiviteter påverkas så lite som möjligt av forskarens närvaro. Ett annat sätt att uppfatta etnografiskt deltagande är att etnografen engagerar sig aktivt i den verksamhet som observeras (exempel Hoikkala,

Salasuo & Ojajarvi 2009).¹⁸ Ett aktivt deltagande handlar ofta om en ömsesidig process mellan forskaren och forskningsdeltagarna. Forskaren medverkar i forskningsdeltagares vardagsaktiviteter, men uppmuntrar också forskningsdeltagarna att delta i kunskapsproduktionen. I ett mera aktivt deltagande får också begreppet tillträde en annan betydelse. Tillträde handlar dels om att smälta in som en aktivt medverkande deltagare. Men, betoningen i tillträde handlar inte så mycket om tillträde till en plats, utan mera om tillträde till en naturlig och förtroendefull relation till informanterna. Det är genom en relation och genom ett etablerat förtroende som forskaren bereds möjlighet att delta i forskningsdeltagarnas vardagsaktiviteter. Det är också genom ett etablerat förtroende som forskningsdeltagarna är villiga att dela med sig av sina erfarenheter och synpunkter. (Lalander 2009, 41–46)

Jag föredrog i regel ett aktivt deltagande i de skolor och klasser där jag genomförde fältarbete. Det kändes ofta mera naturligt att göra något i klassrummet, än att bara sitta tyst för mig själv. Dels deltog jag i elevernas vardagssysslor genom att jag i samband med t.ex. slöjdlektioner arbetade med mina egna slöjdprojekt. I gymnastiken deltog jag ibland genom att jag spelade fotboll eller korgboll med eleverna. Under matematik och modersmålslektionerna hade jag ofta en assisterande roll, vilket innebar att jag hjälpte eleverna med skoluppgifter. Under historia, biologi eller geografiklektionerna hade mera karaktären av att läraren föreläste eller ledde gemensamma diskussioner, kunde jag ha en tillbakadragen roll och i tysthet iaktta händelser i klassrummen. Under rasterna kunde jag också tillämpa olika slags närmandesätt. Ibland satt jag för mig själv i korridoren och observerade eleverna omkring mig. Ibland kunde jag bli indragen i ett samtal med en enskild elev eller med en grupp elever. Jag gjorde en del tysta observationer också i lärarrum, men för det mesta var lärarrummet ett ställe där jag aktivt umgicks med lärare och med skolans vuxna.

En återkommande utmaning för mitt aktiva deltagande var i vilken utsträckning jag underlät mig själv att bli involverad i konfliktsituationer. Inspirerad av andra etnografiska studier med barn och ungdomar

¹⁸ Forskarna deltog i finska armens vardag i egenskap av rekryter.

eftersträvade jag att i så liten utsträckning som möjligt agera som en auktoritet bland eleverna (Pattman m.fl. 2005; Kehily m.fl. 2002; Epstein 1998; Berg 2010). Min utgångspunkt var att jag ville tillämpa ett reaktivt närmandesätt i växelverkan med elever. Med reaktiv syftar jag på ett närmandesätt där forskaren söker sig till miljöer där barn vistas, men forskaren väntar på att barnen tar initiativen och bjuder in forskaren för att delta i deras aktiviteter (Corsaro 1985; 28; 2005b, 52). I många situationer fungerade ett reaktivt förhållningssätt på ett tillfredställande sätt. Det var ofta en framgångsrik strategi att vänta ut konfliktsituationer eller låta skolans lärare ansvara för ordningen i klassen. Då många ungdomar på eget initiativ tog kontakt med mig, fick jag ett intryck av att jag själv inte behövde annat än att vara närvarande och mottaglig för att få kontakt med elever.

I ett tidigt skede av fältarbetet började jag ändå reflektera kritiskt över vilka konsekvenser ett reaktivt eller undvikande agerande har på mina relationer till elever. Dels handlade detta om hur jag uppmärksammat hur min uppmärksamhet och växelverkan i Tallinge riktades mot sex aktiva och dominerande pojkar, samtidigt som en majoritet av eleverna i de båda klasserna fick tydligt mindre uppmärksamhet. Mitt reaktiva närmandesätt fungerade, men jag hade mest framgång med de aktiva och utåtriktade eleverna i Tallinge, dvs. de elever som själva tog initiativet att närma sig mig! Jag började också ifrågasätta hur ett undvikande förhållningsätt i konfliktsituationer påverkar på elevers förtroende för mig. I en episodbeskrivning beskrev jag följande händelseförlopp som fick mig att ompröva mitt reaktiva närmandesätt.

Modersmålslektion 8.9.2008

Peetu tog aktivt kontakt med mig under hela lektionen. Han ställde många frågor om mitt privatliv och jag upplevde att en del av hans frågor var påträngande. Peetu (som visste att jag var finlandssvensk och att jag hade en svenskspråkig fru) konstaterade att svenska kvinnor är snygga och han frågade om min fru var vacker. Jag svarade inte, utan bad Peetu att vara tysta. Peetu fortsatte ändå med sitt pladdrande och jag började få nog av hans otrevliga och sexistiska ton. Peetus pladder riktades inte bara mot mig. Han redovisade med hög röst för klassen hur Santtu hade "lickat en

flicka på veckoslutet". Peetu kallade också flickan för hora. Jag märkte hur jag blev provocerad av att läraren inte ingrep i Peetus kommentarer. Peetu fick fritt vräka ur sig vad som helst. Till slut fick jag nog och jag konfronterade Peetu. Jag sade att jag uppfattar det som opassande att han pratade om flickor på ett ohövligt sätt och antydde att hans struntprat tyder på dåligt omdöme. Jag sade dessutom att "riktiga players" pratar inte så där om flickor. Peetu stannade upp och till min förvåning verkade han vara mottaglig för min konfrontation. Han frågade lite blygt om jag är en player.– Ja, svarade jag. Peetu slutade med sitt oanständiga prat under återstående tiden av lektionen.

Följande vecka, i samband med att jag inledde skoldagen möter jag Peetu i korridoren. Peetu hälsar på mig glatt och utropar: – *Jag är en player, jag har slutat prata om flickor på ett ohövligt sätt!* Mitt agerande hade varit reaktivt, i den bemärkelsen att jag reagerade på Peetus sexistiska prat och jag var inte själv initiativtagare till episoden. Jag hade ändå agerat som en auktoritet och fördömt Peetus påträngande pladder och också fördömt hans sätt att prata nedlåtande om flickor. Då jag bedömde konsekvenserna av mitt handlande var jag ändå rätt nöjd med hur jag hade agerat. Dels hade mitt handlande inte skadat min relation till Peetu, utan längs med fältarbetet utvecklades och fördjupades min relation till honom. Jag upplevde dessutom att jag hade agerat hänsynsfullt med tanke på flickan som blev utsatt för Peetus nedlåtande kommentarer.

Vad jag kom att inse var att ett undvikande och tyst deltagande i klassen är inte ett neutralt förhållningssätt, utan en aktivitet som präglar min självrepresentation. Jag upplevde att ett undvikande förhållningssätt kunde leda till en negativ självrepresentation och inverka negativt på elevers förtroende för mig. Det var sällan som elever i klassrummen använde så pass grovt språk som Peetu hade uppvisat. Det faktum att läraren i detta sammanhang lät bli att ingripa var också sällsynt. Normen – som jag kom att uppfatta den – var att vuxna i skolan ingriper då ungdomar använder ett grovt språk i klassrummen och framför allt då någon riktar dylika kommentarer mot andra elever. Som två elever i klass 8A, Ibrahim och

Mohammed beskriver, då vi diskuterade om lärares sätt att förhålla sig till mobbing, kan en vuxen som inte ingriper ge ett likgiltigt intryck.

Ibrahim: Jag sku int gå till vem som helst. Int ti dom där slappa lärarna

Harry: Va menar du med slappa?

Ibrahim: Ja har märkt att dom som e så där slappa. Dom säger bara typ att ja ska undvika dom (som mobbar). De e bättre att gå ti vår kemilärare. (Kemi läraren hade ett rykte i skolan om att vara sträng!)

Mohammed: De e sant!

Ibrahim: Eller vår biologilärare eller nån sån.

Mohammed: Just det.

Harry: Har du samma uppfattning?

Mohammed: Dom slappa bryr sig int!

Mitt deltagande i skolans vardag var också efter episoden med Peetu ofta reaktivt och det var sällan som jag behövde fungera som en auktoritet eller blanda mig i elevers uppförande. Efter händelsen med Peetu förändrades dock min syn på auktoritet. I stället för att uppfatta auktoritet som något negativt, uppmuntrades jag att lita på min intuition i konfliktsituationer och se positivt på att jag kan vid behov framstå som en auktoritet inför elever. Dels uppfattar jag att som ett vuxet subjekt, har jag andra förutsättningar än ungdomar att ingripa och jag tilldelades därför ett visst ansvar att reagera i konfliktsituationer. Jag insåg hur en viss grad av subjektiv auktoritet kan ses som en förutsättning för att få ett förtroende och inte nödvändigtvis som ett hinder. Som Mohammed och Ibrahim antydde under intervjun, litar de inte på en för slapp vuxen som inte agerar. Jag uppmuntrades att se på mina erfarenheter av konfliktsituationer och utmanande bemötanden med pojkar som en viktig etnografisk erfarenhet. Utmaningar att bemöta pojkar förblev inte bara något som jag observerade utan något som jag själv fick uppleva.

Jag är medveten om att många skoletnografer föredrar att tona ner vuxna karaktärsdrag som auktoritet. (t.ex. Berg 2010; Epstein 1998). Bakgrunden till denna avvaktande inställning på auktoritet, kommer från rädslan att forskaren lätt identifieras som en del av institutionens maktetablissemang (Goffman 1990/1961, ix–xi), och en vuxen självrepresentation kan hindra forskaren att få tillgång till barns och ungdomars perspektiv. Själv valde jag ändå att upprätthålla en synlig kontakt till skolans vuxna och återhöll mig inte från att engagera mig i relationer med vuxna. Dels motiverar jag mitt närmandesätt genom att förtroende till skolans vuxna var lika avgörande för studien som att etablera förtroende till elever. Tillträde till klasserna och eleverna var långt beroende av att skolans vuxna hade förtroende för mig. För att få en genuin inblick i det sociala livet i klassrummen förutsatte att lärarna kände sig trygga med att ha mig i klassrummet. På samma sätt som med eleverna, var det genom en förtroendefull relation till vuxna som jag fick möjligheten att delta och uppleva vardagen i skolan. Det förutsätter en hel del förtroende att låta mig ta del av också sådana händelser där skolans vuxna inte når framgång i sitt sätt att bemöta elever. Jag försökte framställa mig som hjälpsam och visa en tillmötesgående inställning till att ge handräckning till lärare i vardagliga sysslor. Ett aktivt deltagande möjliggjorde att jag kunde vara till konkret nytta i klassrummen, vilket jag uppfattade som ett bra sätt att medverka i klassrummen och skapa förtroende. Jag fick ibland små uppgifter av lärarna t.ex. att dela ut material eller assistera eleverna med skolarbeten. Jag kunde också bistå med att låsa upp dörrar till datarummet eller till skolbiblioteket. Jag tog sällan själv initiativ, men förmedlade att jag var både beredd och villig att hjälpa till vid behov. Min utgångspunkt var att jag inte ville framhäva mig själv, utan på ett smidigt och ofta reaktivt sätt smälta in – någonstans mellan elever och vuxna (Gordon m.fl. 2007, 46).

Som vuxen i skolan hade jag ett vuxet ansvar, men rollen som utomstående och överlopps vuxen gav också vissa möjligheter att rekonstruera en lämplig självrepresentation. Som utomstående och ny i omgivningen förhöll det sig naturligt att vara hjälplös och framstå som en maktlös hjälpbehövande vuxen som rör sig ovant och klumpigt i skolan. Framför allt i början av fältarbetet upplevde jag mig genuint rädlös och kunde på ett naturligt sätt underställa mig elever och på samma sätt som, Michael Corsaro (2005b, 52) beskriver, be

elever om handräckning för att orientera mig fram i skolan. Till skillnad från andra vuxna i skolan kunde jag framstå som en vuxen som inte visste något. Som en överlopps vuxen utan något formellt ansvar, hade jag också tämligen gränslöst med tid och kunde flexibelt engagera mig i samtal med elever.

Jag är dock också övertygad om att en stor del av min självrepresentation uppbyggdes utgående från subtila aspekter i möten med elever. Förtroendet handlar om subtila aspekter av mänskliga möten, tolkningar i ögonblicket och vilka stämningar som skapas (Lalander (2009, 41). Mitt agerande med elever var personligt och längs med fältstudiet lärde jag mig att lita på mitt eget personliga sätt att vara med ungdomar. Det är med mig som vissa eleverna knöt kontakt med, och inte med en karikatyrisk vuxen eller en metodlogiskt förhandsprogrammerad forskare. Det var också jag som ibland misslyckades med att bygga upp ett förtroende.

3.4 Forskningsetik

Harriet Strandell (2010, 103) skriver att forskningsetik berör all forskning, men forskningsetiska frågor – vare sig det gäller barn eller vuxna – skall inte grunda sig på förutfattade meningar. Olika forskningsarbeten med barn liksom med vuxna, aktualiserar olika typer av forskningsetiska frågor som måste avgöras i de sammanhang där de uppkommer. Ett traditionellt antagande i fråga om forskning med barn, är att barn behöver särskilt skydd och det är barnens föräldrar eller myndighetspersoner som har ett ansvar att skydda dem (McCarry 2005, 95). Bernie Carter (2009) beskriver hur retoriken i fråga om barnforskningens forskningsetik bygger på tre utgångspunkter: Barnen är sårbara, forskare är barbarer och etiska granskare är överförsiktiga. Denna konstellation utgör enligt Carter en snäv, begränsande och godtrogen utgångspunkt för forskning med barn. Betoningen i den forskningsetiska diskussionen är enligt Carter ofta på riskprevention. Barn skyddas för säkerhets skull, men man kan fråga sig huruvida en dylik riskpreventionsbaserad utgångspunkt faktiskt främjar barnens intressen?

Genom att barnen inom den moderna barndomsforskningen har börjat betraktas som aktörer har man i debatten kring forskningsetik börjat betona barnets rätt till delaktighet både i forskning i sig, men också i övervägandet om barnens deltagande i forskning (Punsch 2002; Christensen & Prout 2002;

Christensen 2004; Hill m.fl. 2004; Renold m.fl. 2008; Powell & Smith 2009; m.fl. Kendrick m.fl. 2008; Strandell 2010; Ellonen & Pösö 2010). Detta innebär inte att man frångått från att uppfatta barnen som sårbara eller att man förnekar barnen rätt till skydd. Det handlar snarare om att ifrågasätta etiken i att barn företräds kategoriskt av vuxna. Den aktuella forskningsetiska diskussionen inom modern barndomsforskning handlar numera om att finna en balans mellan ett hänsynsfullt och sensitivt närmandesätt och om främjandet av barnens delaktighet i forskning (Ellonen & Pösö 2010, 192).

Melanie McCarrys (2005) artikel, *Conducting social research with young people: ethical considerations*, har fungerat som en viktig inspirationskälla för hur jag orienterat mig med forskningsetiska frågor. McCarrys artikel diskuterar forskningsetiska övervägande beträffande en studie där hon forskat om ungdomars erfarenheter av familjevåld. Studien utgör ett exempel på forskning där det kan föreligga olika intressen bland barn och vuxna. Då temat handlar om familjevåld där någondera föräldern kan vara förövaren, är det inte självklart att föräldrar är den part som företräder barnets intressen. Samtidigt kan man också inse hur temat familjevåld kan vara förknippat med traumatiska händelser, vilket också kan innebära att studien kan vara emotionellt påfrestande för barnen. Frågan blir då, i vilken utsträckning kan man låta barnen själva överväga sitt deltagande då man vet att forskningen kan förorsaka negativa känsloupplevelser för barnen? Om det etiska avgörandet i fråga om forskning handlar enbart om riskprevention är det troligt att dylika studier som tangerar barnens svåra upplevelser aldrig kan genomföras. Detta skulle dock innebära att de svåraste och mest akuta frågorna som berör barn skulle bli outforskade.

Att studera pojkars erfarenheter av välfärdsarbete i skolan aktualiserar inte nödvändigtvis samma etiska spänningsförhållande som studier om familjevåld. Men, välfärdsarbete handlar om ett sensitivt tema som kan aktualisera emotionellt påfrestande upplevelser hos unga personer. Det är också möjligt att vuxna i skolan eller i hemmen utgör en orsak till att det förekommer ett hjälpbehov. Jag mötte t.ex. barn under fältarbetet som hade varit utsatta för familjevåld. Jag mötte också barn som hade erfarenheter av att de blivit orättvist behandlade av sina lärare. Detta betydde att jag måste överväga hur jag ställer mig till föräldrar eller andra portväktare, då jag

förhandlade om forskningstillstånd och om tillträde till barnen. Utöver detta förutsatte studien att jag uppmärksammar att de teman som jag diskuterade med ungdomar kan vara emotionellt påfrestande.

Det finns inga entydiga anvisningar för när man inom socialvetenskaplig forskning skall be om föräldrars samtycke för forskning. I medicinska studier förutsätter man samtycke av föräldrar då barnen är under 15 år (Lag om medicinsk forskning 1999/488). Då det gäller socialvetenskaplig forskning tillämpas olika slags åldersgränser som t.ex. 12 år, 14–15 år eller 18 år (Strandell 2010, 96). Praxisen i Finland i fråga om etnografiska studier är också varierande. Ofta är det utbildningsverket eller kommunerna som ger forskningstillstånd (t.ex. Tolonen 2001; Berg 2010; Paju 2011).

Jag tillämpade en motsvarande strategi som McCarry (2005, 92–93) tillämpade i sin studie. Utbildningsverket och skolorna gav det formella forskningstillståndet. I fråga om föräldrar och elever utgick jag från att informera föräldrar om min närvaro i klasserna, dels genom ett brev som skickades hem via de eleverna som fanns i de klasser jag observerade, och dels genom att information om min studie förmedlades till alla föräldrar via ett allmänt informationsbrev.¹⁹ I fall föräldrar inte ville att deras barn intervjuades kunde de kontakta mig antingen direkt per telefon eller e-post eller returnera en blankett som jag bifogat i informationsbrevet. Föräldrar kunde också meddela sin ståndpunkt till klassens klassföreståndare. Detta förfarande kan benämnas som ett passivt medgivande, där föräldrar då de inte reagerar, godkänner passivt att deras barn medverkar i studien.

Med elever tillämpade jag ett aktivt närmandesätt. Innan jag inledde med intervjuer diskuterade jag om intervjun först med hela klassen och också i samband med intervjutillfället.²⁰ Vid båda tillfällena framförde jag att alla som vill bli intervjuade har möjlighet till det, samt att alla har också rätten att avstå från att bli intervjuade. Innan varje enskild intervju diskuterade jag med eleverna om intervjun samt hur materialet kommer att användas. Samtycke anhölls inte skriftligt, men samtalet kring forskningsetiken och

¹⁹ Både i Tallinge och i Råberga delade man ut ett informationsbrev om aktuella händelser i skolan till alla familjer, minst en gång per termin.

²⁰ I fråga om den första intervjun i Tallinge diskuterade jag forskningsetiska frågor enbart vid samband med intervjutillfället.

samtal dokumenterades med bandspelare. Det fanns elever som meddelade att de inte vill bli intervjuade då jag tillfrågade dem. Flera elever utnyttjade också rätten att inte svara på någon av de frågor som jag ställde under intervjun. Ofta handlade det om frågor som berörde elevers personliga problem eller erfarenheter av samtal hos skolkuratoren eller psykologen.

Då jag diskuterade med eleverna hur deras föräldrar hade reagerat på de brev som jag skickade hem, var det några som medgav att de aldrig hade visat brevet för sina föräldrar. Orsaken var ofta att eleven helt enkelt glömt bort att ge brevet till sina föräldrar. Fastän jag också gav ut information om studien via ett infobrev kan jag inte med absolut säkerhet veta om infobrevet nådde alla föräldrar. Jag uppfattade ändå att förfarandet var motiverat och tillräckligt. De etiska förpliktelserna som jag har som forskare handlar i första hand om att garantera barnets rättigheter till skydd och deltagande. Jag ville inte att föräldrars eventuella passivitet ointetgör elevers möjligheter att delta i studien, vilket kunde förekomma om jag utgått ifrån att föräldrar måste aktivt ge samtycke. Trots att alla föräldrar eventuellt inte fick brevet från sina barn var inte informationen om min närvaro begränsad till brevet. De föräldrar som följer med den information som kommer från skolan, eller aktivt diskuterar med sina barn om vad är på gång i skolan, fick med största sannolikhet kunskap om min närvaro. Syftet med det tillvägagångssätt som jag tillämpade, handlade om att garantera att barnens röst i fråga om deltagande kommer i förstahand, i stället för att föräldrar eller vuxna enväldigt eller på grund av brist på engagemang avgör om barnen får delta i studien (McCarry 2005, 92).

Fördelen med deltagande studier är att långvarig närvaro möjliggör att etiska frågor eller frågor kring studien överhuvudtaget kan diskuteras vid flera tillfällen. Jag fick längs med hela fältarbetet frågor av både elever och vuxna om vad min studie handlade om. En del elever uttryckte att det var skeptiska till min närvaro i skolan och några pojkar spekulerade huruvida det förelåg en dold agenda i fråga om mina egentliga syften. Att kunna bemöta frågorna som eleverna har genom dialog och reflektion utgör en central fördel i deltagande studier. Dialog och reflektion kan betraktas som en del av det etiska förfarandet. Kritik, osäkerhet och frågor bemöts och man dessutom förhåller sig uppmuntrande som forskare till forskningsdeltagares kritiska

synpunkter (Renold m.fl. 2008, 429–431). Jag hade inga specifika metoder för att bemöta frågor eller uppmuntra till kritik. Jag uppfattade det mera som ett förhållningssätt; något som man genom sin person och genom växelverkan förmedlar till sin omgivning. Det handlade t.ex. om att jag bemötte seriöst de små antydningar som jag fick om mina eventuella dolda agendor och faktiskt svarade genuint när t.ex. Tony frågade om jag spionerar för skolkuratorns räkning eller då Riku undrade om jag gör psykologiska profiler av eleverna. Att vara uppmärksam eller vad Pia Christensen (2004, 169) benämner som att faktiskt se (eng. the act of looking) och lyssna med uppmärksamhet (eng. listen attentively) handlar om en strävan att vara lyhörd och uppmärksam på nyanser och subtila initiativ som ungdomarna förde fram i växelverkan med mig eller med varandra.

Som deltagande forskare med intresse för frågor om välfärd och elevers problematik kom jag i kontakt med frågor som ungdomarna förmedlade åt mig i förtroende och som de inte hade berättat för någon annan vuxen. Genom den position som jag hade i skolan hade jag också ett unikt perspektiv och det hände sig att jag fick ta del av sådan information som ungdomarna inte hade avsett att delge vuxna. Jag råkade t.ex. se hur en elev hade skrivit anteckningar på sin armlid samma dag som klassen hade prov. Det var ingen tvekan om att eleven fuskade. En del ungdomar berättade för mig om sina alkoholvanor eller att de smygrökte för sina föräldrar. Vid ett tillfälle fick jag höra om elever som experimenterade med cannabis.

Jag förde inte vidare den information som ungdomarna berättade för mig till någon utan respekterade det förtroende som ungdomarna hade visat mig. Jag skvallrade inte heller de gånger då jag hade hört något som inte var avsedd för mina öron. Det hände sig vid några tillfällen att jag själva tog tag i saker och konfronterade elever. Vid några enstaka tillfällen föreslog jag för någon elev att de kunde gå och prata med skolkuratoren. Jag kände mig trygg att reagera i vissa situationer då jag insett att undvikande eller ignorerande inte är ett neutralt förhållningssätt. De gånger elever "blev fast" inför mig för att röka så jag oftast till och de flesta lade bort sina cigaretter. Med några elever hade jag också samtal där vi tillsammans funderade på hur vi borde hantera en situation som jag uppfattade förutsatte vuxeninitiativ.

Den information som jag fått att några elever experimenterar med droger nådde fort också andra vuxna i skolan, vilket jag upplevde som en lättnad. Jag kan försäkra att jag varken ignorerade eller lämnade någon elev ensam med sådana problem som bara jag visste om. Hur jag skulle ha handlat ifall jag ensamt haft avgörande kunskap att något barns hälsa och välmående är i fara, är en fråga som saknar ett entydigt svar. Det finns bestämmelser om anmälningsskyldighet i barnskyddslagen som jag uppfattar gäller också för en deltagande forskare i skolmiljö (Barnskyddslag 2007/417). Men etiken i fråga om förtroende eller forskarens skyldighet att ingripa kan som sagt inte avgöras utgående från förutfattade meningar, utan måste avgöras i det sammanhang som de uppkommer.

4

Iakttagelser i klassrummet

Då man betraktar elevers problematik och stödbehov i ett klassrumssammanhang ter sig klassrumsomgivningen som en informativ domän. Elever presterar i klassrum; löser uppgifter och skriver prov. Presterandet i klassrummet är i många avseenden synligt för en deltagande betraktare. En stor del av undervisningen sker i växelverkan där eleverna deltar i diskussioner, svarar på frågor eller gör uppgifter tillsammans. Läxor förhörs ofta kollektivt och enskilda elever kan ställas inför lärarens frågor. I klassrummet utövas förutom formell utvärdering, också informellt jämförande av elevers prestationer. Framgångar eller misslyckanden i skolarbete diskuteras bland eleverna och det är vanligt att elever jämför sina provresultat eller betyg med varandra (Paju 2011, 94–95).

Klassrummet inrymmer också annan information än information om skolprestationer. Genom att iakttä klassrum kan man urskilja de populära eleverna från de ensamma eleverna. Sorg, vemod, ilska och glädje uttrycks i klassrummet med tydliga gester. Genom att delta i klassrumsverksamheten fick jag information om vem som sällskapade med varandra, vilka som var vänner eller vem av eleverna som var i konflikt med varandra. Genom att iakttä vardagen i klassrummen fick jag också en uppfattning om vem i klassen rökte eller använde alkohol, då veckoslutshändelser diskuteras ofta öppet bland eleverna i klassrummet liksom livserfarenheter överlag.

Styrkan med klassrumsiakttagelser är att de är konkreta iakttagelser om vardagslivets utformning. Situationen är en analytiskt livskraftig social domän där det konkreta sociala livet gör sig gällande (Layder 2006, 277). Det är genom att iakttä situationer i klassrum som man kan ta del av den konkreta problematiken i skolan. Klassrumsiakttagelser utgör ett centralt underlag då man identifierar elevers problematik i skolan, som t.ex. motivations- eller koncentrationssvårigheter, underpresterande eller beteendeproblem.

Klassrummet är också en domän där man kan jämföra elever i samma ålderskategori. Lasse, lärare i teknisk slöjd, konstaterar hur klassrumsiakttagelser utgör en central grund för att avgöra huruvida en elev faktiskt behöver stöd.

Lasse: Genom läroämnet här i klassrummet ser man det att om man nu behöver vara så där på riktigt orolig för nån. Att om de verkar så där ute i korridoren att nån betar sig huvudlöst, skriker och har sig, men om han sen kan här i klassen gå dit till verktygsskåpet, ta fram de redskap som behövs, och tänka själv vad som fattas och komma vidare i arbete. Att om den sen ändå har en förmåga att koncentrerar sig, tänka lite och göra framsteg.

Samtidigt som klassrummet är en informativ domän där problematiken kommer till uttryck på ett konkret sätt, föreligger det också en osäkerhet i de iakttagelser man gör i klassrum. Klassrum utgör kontexter som har en unik sammansättning av elever och i olika klassrum uppstår olika slags sociala villkor. Klassrum är således autonoma fält och de iakttagelser man gör i ett enskilt klassrumssammanhang kan vara till sin natur unika och tillfälliga (Layder 1993, 74–76; 2006, 277). Att varje klassrum har till en viss grad distinkta karaktäristika innebär att iakttagelser i klassrumssammanhang präglas av situationsbundenhet och situationsbundna tolkningar. Peter Jackson (1990, 119) skriver att alla som någon gång vistats i ett klassrum känner till hur det kan förekomma olika slags stämningar i klassrummen som framkallar både spänning och variation för lärararbetet. Klassrummets stämningar präglas dels av olika slags elevsammansättningar. I klasser med livliga elever förekommer det andra slags villkor än i ett klassrum med lugna elever. Joel i klass 9B beskriver t.ex. hur deras klass har ett rykte av att vara den snällaste klassen i årskursen.

Harry: Ja att hur upplever du er klass att de där om du jämför med andra klasser till exempel? Eller om du sku beskriva din klass så hur skulle du beskriva den?

Joel: Int vet jag. Vi e säkert lite gladare än andra när andra bara skriker hela tiden.

Harry: E de så?

Joel: Jo.

Harry: Ni e en positivare klass?

Joel: Nå alla säger att vi e snällaste niornas klass i skolan, eller någo sånt där sa nån.

Harry: Vem har sagt det?

Joel: Nå Mia²¹ och dom där ha sagt.

Klassrumsomständigheterna präglas dock inte bara av klassens sammansättning utan klasser kan också befinna sig i olika slags tillstånd vid olika tillfällen. Elever med "koncentrationssvårigheter" kan t.ex. klara sig hyfsat då klassrumsomgivningen är lugn och strukturerad. Som Hanna, lärare i historia reflekterar, finns det en stor variation i hur Tonys koncentrationssvårigheter kommer till uttryck i klassen. Hanna reflekterar kring huruvida det föreligger någonting i Tonys temperament som gör att han är lätt distraherad i klassrummet. Samtidigt framför hon att om Tony sitter på en lämplig plats i klassrummet, eller om hon lyckas med att fästa hans uppmärksamhet vid någonting kan han vara medverkande under lektionen. I Hannas beskrivning framgår hur Tonys koncentrationsförmåga är sammankopplad med den omedelbara omgivningen och de situationsbundna villkor som förekommer i klassrummet. Då Hanna lyckas i sin växelverkan med Tony, kan Tony prestera riktigt bra.

Hanna: Jag tänker ofta att vad det egentligen är för typ av hjälp som han behöver, när han har ett sånt temperament att han blir så där lätt distraherad. Att han är just ett exempel på en elev som blir lätt distraherad för han påverkas så mycket av att var i klassen han sitter. Om man kan fästa hans uppmärksamhet till någonting intressant så kan han titta i ögonen och vara med, markera och delta och prata genom hela lektionen. Sen kan han under en annan lektion vara helt omöjlig.

²¹ Mia är en lärare i skolan.

I och med att problematiken i klassrum kan komma till uttryck på olika sätt vid olika tillfällen, måste den konkreta klassrumsproblematiken ofta bekräftas för att betraktas som ett riktigt eller egentligt problem. Jag stötte ofta på benämningar som riktiga eller egentliga problem både bland lärare och bland elever. Min tolkning av vad betecknas som riktigt eller egentligt handlar om sådana utbredda svårigheter som präglar en individs förutsättningar i flera sammanhang. Det var framför allt vanligt att man skiljde mellan egentliga läs- och skrivsvårigheter, och diffusa svårigheter med läsande. Som speciallärare Henna beskriver, stöder hon också elever som inte har egentliga läs- och skrivsvårigheter.

Henna: ... Mycket av vår tid har gått åt till att liksom få honom att hålla reda på saker då nånting skall hända. Han har ju inte egentligen någo läs- och skrivsvårigheter som man skulle kunna prata om. Utan det handlar precis om att organisera och att engagera sig och bry sig.

Betyg eller vitsord²² utgör det främsta instrumentella bedömningssystem som tillämpas i skolan och betyg används för att identifiera eller bekräfta förekomsten av riktiga problem i klassrum. Betygsättning utgör en praktik där elevers prestationer bedöms med en standardiserad skala och betyg fungerar som en typ av övergripande indikator för att definiera skolframgång. Specialläraren Henna beskriver hur hon i bland tyr sig till betyg för att bekräfta för föräldrar eller elever om att det föreligger en problematik som förutsätter insatser. I Hennas beskrivning framgår hur konkreta klassrumsiakttagelser ibland måste bekräftas genom betyg, för att visa "hur illa det riktigt är".

Henna: Jo, det är det nog att vi måste träffas. Vi måste träffas i början av nästa termin (med föräldrarna). De kommer säkert att vara jätte missnöjda med hans betyg. Och jag tror dessvärre att det är betygsvägen man måste informera dom om hur illa det riktigt är.

Avsaknaden av fyror²³ kan också förklara varför man inte tagit tag i en elevs

²² Vitsord är en finlandism som används i vardagligt tal i Finland. Begreppet vitsord är en direkt översättning av finskans *arvosana*.

²³ Betyg fyra betyder underkänt.

problematik, även om problemen ter sig som uppenbara i klassrumssammanhang. Hanna, lärare i historia beskriver hur hon inte är särskilt orolig för en av sina elever, just för att eleven inte har fyror i sitt betyg och det förekommer inget hot om eventuella fyror. Fast eleven hade mycket frånvarotimmar hade Hanna det intrycket att han sköter sig "hyfsat". Om eleven däremot skulle få fyror skulle det vara en tydligare signal om att det faktiskt förekommer ett problem. Då eleven skötte sig inom ramen för vad som gav ett godkänt betyg, fanns det ingen egentlig orsak eller ett riktigt problem som skulle förutsätta åtgärder. En fyra eller en indikation om att det finns en risk för en fyra kunde ha gett en tydligare antydning om att problemet är riktigt och att någonting borde göras.

Hanna: Det är nu sen det att han sköter sig hyfsat ändå, och det finns inget hot för en fyra. Att nu såg han också till att han var och skrev provet. Och förra veckan när han var en timme borta så kom han sen på den andra dubbeltimmen, och sen hade han ju en bra förklaring till varför han var borta. Och han kom liksom ödmjukt med hatten i handen och bad om ursäkt och förklara. Och sen när han uppför sig, är artig då man frågar. Så det är säkert en delorsak att man liksom blir inte orolig.

Drogtester utgör också ett sätt att bekräfta klassrumsproblematikens riktighet. Då man i skolan fick kunskap om att elever experimenterat med cannabis, hänvisades eleverna till drogtester. Fast eleverna hade själva pratat i skolan om sitt experimenterande användes drogtester som ett sätt att dels bekräfta att eleverna faktiskt hade experimenterat med droger, men också för att utesluta att cannabisanvändandet fortsatte. Att droganvändningen bekräftades genom ett test mobiliserade också vissa stödresurser som inte hade aktualiserats tidigare. De elever som saken berörde vara sådana som nog uppvisade olika typer av konkret problematik i klassrumssammanhang som t.ex. störande beteende och motivationsproblematik. Men att det blev bekräftat att eleverna hade använt droger utgjorde en tillräcklig orsak för att man i skolan initierade samtalsstöd och barnskyddsinsatser för eleverna.

Diagnoser utgör en liknande bekräftelse som kan förplikta skolan till stödinsatser. Bodil, lärare i matematik, beskriver om ett fall där man misstänkt att en pojkes beteendesvärigheter kunde ha en bakomliggande psykiatrisk orsak. I skolan hade man hänvisat pojkens föräldrar att kontakta en ungdomspsykiatrisk mottagning för att bekräfta eller utesluta huruvida det föreligger ett psykiskt problem bakom det beteende som pojken uppvisade i klassrummet. En bakomliggande diagnostiserbar orsak kan dels ge klarhet till vad problemet handlar om, men diagnoser möjliggör också att man kan "sätta in resurser".

Bodil: Om den här killen skulle få någon form av diagnos så kan jag tänka mig att de skulle underlätta för skolan på det sättet att vi skulle mera veta vad det är. Vi skulle kanske kunna sätta resurser på ett annat sätt. Nu går vi omkring och är allmänt irriterade. Då skulle man kanske kunna öka förståelsen för den här killen, att okej det är därför det är så här. Då vet vi att de här kan löna sig eller de här ska vi tänka på. Nu går då alla kanske omkring och har sådana här egna fantasidiagnoser att kanske det är det här eller, de kan vara en slänga av det här. Och det är jätte oprofessionellt.

För att sammanfatta klassrumsomgivningens centrala karaktärsdrag, är klassrummet dels en informativ domän där man kan iakttä stödbehov på ett konkret sätt. Fast problematiken kommer till uttryck som konkreta iakttagbara företeelser, föreligger det dock också en osäkerhet över klassrumsiakttagelsernas legitimitet då klassrumsproblematiken är föremål för olika slags tolkningar.

4.1 Den uppenbara problematiken

Den uppenbara problematiken kan betecknas som den auditivt och visuellt synliga klassrumsproblematiken. Det är framför allt två slags företeelser som utgör den mest synliga och också den mest omtalade pojkkproblematiken i klassrummet. Dels handlar det om hur pojkar genom sitt beteende stör undervisningen och arbetsron i klassen eller hur pojkar har svårigheter med koncentration (Gordon 2006; Meyenn & Parker 2001; Gilbert & Gilbert 1998; Willis 1977). Det andra synliga pojkkfenomenet handlar om pojkars motstånd

mot skolarbetet och hur pojkar ger till uttryck bristande motivation (Swain 2005; Letts 2001).

4.1.1 Beteendeproblematik och motivationsproblem

Olika typer av störande beteende utgjorde den klart största kategorin av observationer jag gjorde i klassrummet då jag observerade hur pojkars konkreta problematik kommer till uttryck i klassrumssammanhang. Gilbert & Gilbert (1998, 169) hävdar att all forskning tyder på att det är framför allt pojkar som gör sig skyldiga till störande beteende i klassrummen (se också Whitmire 2010, 20). Att störande beteende betraktas som ett utpräglat pojktoproblem stöds också av att man funnit hur pojkar generellt sätt är aktivare i växelverkan och tar mera utrymme i klassrummet än flickor (Gordon 2006; Gordon m.fl. 2005). Att det är pojkar som stör bekräftades såväl av flickor och pojkar jag intervjuade.

Sara: De e vi som lider. Dom (pojkarna) lider, men dom bryr sig int lika mycket för dom är såna.

Janica: Jag tror att det är någo problem som ha åstadkommit att dom ha börja bete sig så, men int ha dom ändå någo rättigheter att störa nån annans arbetsro å de fattar vi alla att fast vi sku ha hurdan kris hemma, men inte kan man börja skrika och härja dit under lektionen och förstöra andras.

Sara: Nå nu har alla i vår klass nån gång stört på timmen men...

Janica: Nå ja men sån här på bige (biologi och geografi) timmarna är de helt omöjligt.

...

Santtu: De kunde nog på riktigt kasta ut dom där som på riktigt bråkar hela tiden. Det stör mig att Sauli e här på slöjdlektionen. Han har förstört mina arbeten. Förra gången rev han den sönder och brände upp den. Och så tog han min lödkolv då jag försökte lyssna på Lasse.

Hur störande beteende och motivationssvårigheter kommer till uttryck har också ett samband med den omedelbara omgivningen eller stämningen i klassen. Om läraren lyckas engagera eleverna eller om läraren aktivt förutsätter att arbetet görs i klassrummet, kan detta ha en avgörande betydelse för hur elever jobbar med sina skoluppgifter. Jag diskuterade t.ex. med, Joel i klass 9B, om hur jag iakttagit att han under vissa lektioner verkar arbeta bra, medan han under andra lektioner visar större benägenhet att störa arbetsron i klassen. Joels reflektion visar hur det finns en tydlig diskrepans mellan olika klassrum och hur klassrumsvillkoren påverkar hans beteende och presterande i klassrummet.

Harry: Av dom som jag har suttit på som jag nämnde till exempel e nån så där helt okej?

Joel: Nå siis säkert matta eller någo där går de bra. Å sen biologi geografi så de går så där.

Harry: De går lite sämre?

Joel: Jo verkligen.

Harry: Kan du alls säga varför de e på det sättet?

Joel: De e ju de att jag sitter me pojkarna där bak så pratar man hela tiden.

Harry: Du sitter på biologitimmarna me pojkarna å på mattatimmarna fram i klassen?

Joel: Jo.

Harry: Mitt framför Karin? Ja nå va hindrar dig att flytta dig på biologin fram i klassen? Dig själv alltså om du sku själv tänka att nu sku flytta dit?

Joel: Int vet jag int sku jag orka fara de e de.

Harry: Nå va om Satu sku säga att Joel kom hit fram å sitta?

Joel: Nå då går jag nog dit.

Harry: Alltid?

Joel: Jo.

Marcus Samuelsson (2008, 139), som gjort fältarbete i klassrum och observerat störande beteende, delar in störande beteende i fyra olika kategorier: störande aktivitet, störande artefakt, störande egenhet och störande ordning. I sin analys betecknar han störande aktiviteter som den mest förekommande formen av störande beteende i klassrummen. Störande aktiviteter syftar på kroppshantering, ohörsamhet och pratsamhet. Samuelsson hävdar att pojkar i större utsträckning än flickor gör sig skyldiga till störande beteende och lärares korrigeringar av beteende riktas också i större utsträckning på pojkar än på flickor (ibid., 177).

Motivationsproblem kan betecknas som en uttrycksform för störande beteende där elever genom ohörsamhet eller brist på ansvarstagande stör undervisningsverksamheten i klassrummet (ibid., 143; 148). Jag uppfattade att det föreligger ett tydligt mönster beträffande arbetsmotivation och kön då jag observerade vardagen i klassrummen. Om en elev har goda eller medelgoda prestationer i skolan, men upplever en känsla av otillräcklighet och osäkerhet, är det oftare fråga om en flicka. Om det däremot är fråga om en elev som underpresterar och har svaga prestationer, men som ger ett bekymmerslöst intryck – trots att eleven riskerar sina möjligheter till fortsatta studier – är det oftast fråga om en pojke. Ett dylikt mönster att det är just pojkar som förhåller sig motsträvt eller likgiltigt till skolarbete har identifierats i andra studier (se Swain 2005; Delamont 2000). Forskning visar att flickor är i regel mera inlärningsorienterade än pojkar, medan pojkar är mera uppgiftsfokuserade än flickor (Niemenvirta 2004, 42). Flickor tar initiativ till att lära sig, medan pojkar arbetar med uppgifter om de blir tillsagda att göra det. Att vuxna kontrollerar att arbetet blir utfört eller tjuvar på pojkar beskrevs av flera pojkar som något nödvändigt. Som Ville, elev i klass 8A beskriver, behöver han att någon grälar på honom och uppmanar honom att arbeta.

Ville: Int vet jag. Säkert bara klaga på mig hela tiden. Att va nu tyst och sådär?

Harry: Fungerar det?

Ville: Om man nu tillräckligt länge håller på så nog hjälper det?

Harry: Nå hur känns det när nån hela tiden tjatar?

Ville: Nå int e de ju trevligt, men det fungerar.

4.1.2 Störande beteende och klassrumstillstånd

Störande beteende och motivationssvårigheter är en synlig påfrestning för lärare, då störande beteende påverkar klassrummets sociala tillstånd. Med begreppet tillstånd syftar jag på de omedelbara situationsbundna stämningarna som förekommer i klassrum och som påverkar de sociala villkoren och förutsättningar för sociala aktiviteter i konkreta situationer (Layder 1997, 88–93). Man kan skilja mellan konvergenta och divergenta klassrumstillstånd. Begreppen konvergens och divergens bygger på Layders (2006, 279) syn på tillfälliga situationer som han beskriver som ett flöde av emotioner, makt och olika grader av inflytande och uppmärksammande. Konvergens syftar på den typen av växelverkan där parternas interaktion sammanfaller till ett gemensamt flöde, vilket resulterar i en känsla av närhet och samförstånd. Divergens syftar på motsatt utveckling som går mot olika riktningar. Divergens kan illustreras som två dynamiska processer som varken går parallellt eller delar en gemensam skärningspunkt, utan utvecklas ifrån varandra och resulterar i ett växande avstånd mellan parterna. Ett idealiskt eller konvergent klassrumstillstånd handlar om ett tillstånd som präglas av ett fungerande och framåt flytande samspel mellan vuxna och elever i klassrummet. Klassrumstillståndet kan rubbas som en följd av störande beteende eller oro i klassen då det uppstår divergens eller friktion i det sociala samspelet i klassen. Mikaela, lärare i modersmål beskriver, hur en enskild elev kan ha en stor inverkan på klassrumsomständigheter och hur elever genom sitt handlande kan försätta hela klassrummet i ett otillfredsställande tillstånd. När någon elev spelar apa, stör undervisningen eller på annat sätt idkar störande aktiviteter uppstår det lätt ett avbrott i klassens växelverkan vilket präglar förutsättningarna för arbete och konstruktiv samverkan.

Mikaela: De att han är jobbig i klassen på det sättet just att han hör till den här gruppen som, som liksom är en tidstjuv. Att han spelar apa och sen tar, skrattar alla. Och sen tar det en stund innan man igen kommer, innan man glömmer det och sen kommer vidare. De har jag alltid tyckt.

Störande beteende kan dessutom präglas av olika slags emotionella energier. En del av den störande problematiken, liksom den som Mikaela beskriver ovan, kännetecknas av skämtande som kan upplevas som underhållande då den skapar skratt i klassrummet. I de flesta klasser som jag vistades i, fanns det elever som kunde betecknas som klassens clown; elever (oftast pojkar) som störde undervisningen men beteendet präglades av positiv energi. En annan form av störande beteende kan beskrivas som motstånd som präglas av negativ energi. Enskilda elever kan genom ett motstånd motarbeta växelverkan eller flödet i klassrummet, vilket innebär att det uppstod avbrott eller friktion i det sociala samspelet.

Lektion i historia i Råberga 25.2.2009

Under lektionen diskuteras händelserna kring den franska revolutionen och vilka faktorer som ledde till folkets missnöje i 1700-talets Frankrike. Henrik illustrerar omständigheterna genom ett exempel. Han vänder sig till Matti och ber honom leva in sig i en situation där han skulle vara bonde i 1700-talets Frankrike. Henrik konstaterar att bönder kunde betala upp till 70 procent av sina inkomster i olika skatter och Henrik frågar Matti hur det skulle kännas om kungen ytterligare skulle höja beskattningen. Matti svarar högmodigt, – Inte sku de störa för jag är så rik. Henrik gör ett nytt försök för att bjuda in Matti i dialogen: – Tänk nu om du har sparat in pengar och så kommer kungens soldater och bankar på din dörr för att ta dina pengar? Matti svarar: - Inte sku de göra något för att jag sku bara ha mina pengar i ett kassaskåp. Henrik gör ännu ett försök: – Sen fanns ju ännu den löpande inflationen som äter upp dina pengar i ditt kassaskåp?– Jag har så mycket pengar att de sku nog räcka, invänder Matti.

I och med att den undervisningsmetod som Henrik tillämpade gav utrymme för elevernas medverkan var den samtidigt sårbar då någon som Matti valde att motarbeta dialogen. Henrik eftersträvade att framställa sinnesbilder om de omständigheter som rådde före den franska revolutionen. I stället för att leva sig in i den sinnesbild som Henrik målade upp, valde Matti att avslå den känslolinje som Henrik ansträngde sig att producera genom berättelsen. Matti var inte mottaglig för den sociala växelverkan som Henrik initierade (se Layder 2006, 280), utan upprätthöll och skapade ett avstånd till de antydningar som Henrik förde fram. Matti och Henrik möttes inte i dialogen, utan Henriks förslag och inviter avslogs av Matti, vilket begränsade förutsättningarna för den typen av inlevelsebaserad undervisning som Henrik tillämpade. Det gick mycket tid åt att argumentera med Matti, och den här typen av avbrott kunde ofta försämra förutsättningarna att upprätthålla ett konvergent klassrumstillstånd.

Störande beteende eller störningar i klassrumstillståndet kan komma till uttryck också som ett kollektivt tillstånd där det inte handlar om att en individ stör, utan att hela klassammansättningar präglas av oro. Kollektiv divergens i klassrum kan beskrivas som omständigheter där det inte uppstått en gynnsam arbetskultur i klassen (se också Jackson 1990, 121–122). Om klassrumskollektivet är i ett divergent tillstånd eller då det inte uppstått ett förtroende mellan lärare och elever präglar detta också förutsättningar för bemötandet av elever och på verksamheten i klassen. Sofia, lärare i kemi och fysik, beskriver om ett fall där man inte lyckas med att skapa en fungerande arbetskultur eller där det saknas förutsättningar för interaktivt lärande. Sofia beskrev hur klassen som hennes kollega undervisade i var i ett tillstånd som förutsatte en strikt undervisningsmetod som hon beskriver som sysselsättning med ifyllnadsuppgifter.

Sofia: ... Att där har dom haft problem med Essi, eller närmast killarna i 8C. Och Essi har haft problem med klassen. Ungarna är trötta för att Essi sysselsätter dem med ifyllnadsuppgifter. Samtidigt så har de ju själv tagit sig på det, eftersom de har gjort den här interaktiva undervisningen omöjlig. Så att det bästa sättet att hålla klassen i styr är att dela ut papper efter papper och liksom sysselsätta dom.

Genom sysselsättning minimerades förekomsten av störande beteende. Sysselsättning eller att undervisa genom konkreta mekaniska övningar beskrevs av Sofia som en strategi som måste tillämpas i vissa klasser, även om dialog och interaktiv undervisning betecknades av de flesta lärare jag samtalande med som idealet.

Hanna, lärare i historia, beskriver dock hur hon med många klasser måste jobba sig fram för att skapa ett fungerande samspel i klassen. Utgångsläget i vissa klasser är att de är oroliga och det är en utmaning att handleda klassen. Det tar tid för ett klasskollektiv att bli bekanta med lärarens arbetssätt. Men genom en konvergent process kan man utveckla ömsesidig respekt och tillit som resulterar i en upplevelse av fungerande arbetskultur. Även om utgångsläget för vissa klasser är att de är oroliga, kan hon genom sina insatser skapa bättre förutsättningar för arbetet även om gruppens utgångsläge är utmanande.

Hanna: ... jag har några niondeklasser som jag undervisade redan på sjuan, och som kom ihåg mig fast jag bara jobbade med dem under ett halvt år innan jag blev föräldradig. Hösten gick liksom till att jag blev bekant med dem på nytt. Det tog nån vecka och nu kan jag bara genom att titta eller säga till lite, så får jag klassen att lugna ner sig. Och det är inte lätta klasser utan de kan nog vara ganska så där besvärliga.

4.1.3 Problem i klassrummen eller klassrummens problem?

Att elever som stör uppmanas att vara tysta eller hänvisas ut från klassrummet är synliga reaktioner som tyder på att problematiken uppmärksammas. Men, man kan fråga sig i vilken utsträckning riktas uppmärksamheten och reaktionerna på individens problem eller huruvida man egentligen uppmärksammar problemet med klassrummets tillstånd? I vissa sammanhang föreföll det tydligt att lärarens reaktioner på den synliga problematiken mobiliserades först i det sammanhang när problematiken

utgjorde ett problem för klassrummets tillstånd. Följande observation utgör ett exempel på en situation där läraren reagerar först i det sammanhang då motivationsproblematiken skapade divergens i klassrummet.

Modersmålslektion i Råberga 16.4.2009

Det är bara flickor som diskuterar Joel, Jeppe, Henry, Miksu och Jan sitter på bakersta raden. Pojkarna verkar helt ointresserade. Ingen av dem verkar ha läst novellen. Kanske Jan har läst, som jag vet är en duktig elev i de flesta ämnen? Ingen av dem följer med och ingen förväntar sig att de skall följa med. Då sorlet från pojkarnas samtal överröstar läraren reagerar hon och ber dem hålla tyst. Hon uttrycker också att hon förstår att det kan vara såårt att delta i diskussionen om man inte läst läxan. Ja, inte ens Jan har läst novellen! Det förelåg inget dolt med att pojkarna inte hade läst novellen. Att pojkar inte deltog i diskussionen eller inte läst novellen var uppenbart. Samtliga pojkar satt i rad bak i klassen och visade tydligt ett ointresse för den verksamhet som pågick i klassen. Det var bara flickor som deltog i diskussionen kring novellen. Det var emellertid inte alla flickor som deltog aktivt, men jag kunde inte urskilja vem av flickorna som tog en mera passiv roll eller huruvida det förekom flickor som inte gjort sin läxa och därför valde att vara tysta. Där som flickor deltog i samtalet eller alternativt dolde att de inte gjort läxan, visade samtliga pojkar öppet sitt ointresse.

Det var inte pojkars brist på engagemang och intresse för diskussionen som väckte reaktioner hos läraren och läraren noterade inte nämnvärt att samtliga pojkar inte gjort sin läxa. Läraren reagerade först då sorlet från pojkarna överröstade läraren och störde verksamheten i klassrummet. Problematiken som utspelades i klassen var uppenbar och synlig. Men reaktionen, interventionen eller uppmärksammandet riktades inte på pojkarnas bristande motivationsproblem eller underpresterande, utan på sorlet som utgjorde ett problem för klassrummets verksamhet.

Pojkar som stör väcker uppmärksamhet men uppmärksamheten och reaktionerna riktas inte nödvändigtvis på pojken eller pojkarna som stör, utan på den tillståndsproblematik som störande beteende ger upphov till.

4.2 Den osynliga problematiken

Vid sidan om den uppenbara och synliga problematiken inrymmer klassrummet också olika typer av "under ytan" fenomen, som inte kommer till uttryck med motsvarande uppenbarhet, men kan framstå under vissa relationella omständigheter som iakttagbara problem. Att iaktta den osynliga problematiken handlar om hur vuxna i klassrum under vissa förutsättningar kan uppmärksamma enskilda elevers subjektiva stödbehov. I det sociala samspelet i skolan förekommer det individuell växelverkan mellan vuxna och elever. Vid vissa tillfällen fördjupas interaktionen i den bemärkelsen att det förekommer informationsutbyte om en elevs personliga erfarenheter som inte kommer till uttryck på något annat sätt än i det individuella samspelet. Den sociala växelverkan i klassrummen utgör också i detta avseende en informativ domän då vuxna genom sin växelverkan med elever kan få insyn i hur eleverna själva uppfattar sin livssituation. En individs psykobiografiska erfarenheter omfattas dels av hur olika individer har olika slags levnadsöden utanför skolan eller vad Layder (1997, 47) beskriver som livskarriärer. I en skola finns det elever som har förlorat en förälder eller ett syskon. Någon kan ha vuxit upp på ett barnhem. En annan kan ha blivit storasyster eller storebror i en ålder som man själv skulle ha behövt mera uppmärksamhet. Någon har varit tvungen att anpassa sig till relationer till nya vuxna eller halvsyskon då föräldrar har gift om sig. Men psykobiografien omfattas dock inte bara av individens objektiva livskarriär utan också av hur olika individer subjektivt uppfattar sin situation (Layder 2006, 274–275). Händelser och aktiviteter i klassrummet, liksom liknande levnadserfarenheter, kan upplevas på olika sätt av olika individer. Elever har ett personligt och subjektivt förhållningssätt till sitt eget skolarbete eller till kamratrelationer, liksom till vad upplevs eller inte upplevs som svårt och problematiskt.

Att problematik i skolan upplevs subjektivt framgick tydligt då jag samtalande med två elever, Sebastian och Fredrik i klass 8A i Tallinge, om huruvida det förekom mobbning i deras klass. Sebastian och Fredrik ger å ena sidan en

detaljerad beskrivning av vad de blir utsatta för i klassen, då en pojke tar deras mössor eller på olika sätt bråkar med dem. Fast beskrivningen väl kunde uppfylla kriterier för vad kan betecknas som mobbning, förnekar Sebastian och Fredrik att det handlar om egentlig mobbning. Det framgår hur pojkarna relaterar mobbning i relation till den mobbades position i skolan och i relation till den potentiella mobbaren.

Sebastian: Om det är någon som så där inte kan säga emot eller någo så där så då. Kanske nu int att int har han nu dissa heller nån Jonny eller nån sån där. Men om de sku vara på vår klass nån så där som sku vara så där tystare eller int sku säga så där emot. Så då sku han helt säkert så där mobba den.

Harry: Blir ni utsatta för honom? Om man nu talar helt rakt att...

Sebastian: Nå int nu på det sättet blir vi mobbade att man sku fara hem och gråta eller någo. Nog stör det att om han håller hela tiden på så där stör eller någo. Han är liksom så där, att int vågar man nog heller göra nånting. I såna fall säger jag nu bara tillbaka eller någo.

Harry: Förekommer det i er klass nu för tillfället att någon mobbar någon?

Sebastian: Nä, ja tror int.

Fredrik: Nä.

Harry: Men blir ni alltså utsatta för det här dissandet, som ni liksom hanterar själva eller att ni börjar inte gråta för det...

Sebastian: Alltså de är det att de e störande just om nån. Att han kan komma så där bara fast man int har gjort någo. Eller så där att man säger. Inte kanske att man säger. Att han kan komma så där bara komma på en och gör nån bitchslapp eller någonting.

Fredrik: Eller ta mössan eller sånt.

Harry: Va gör ni om han kommer och tar kepsen bort? Vad gör ni då?

Fredrik: Säger att han skall ge den tillbaka.

Harry: Fungerar de alltid?

Fredrik: Nä. Sen när han inte mera orkar göra nånting så kastar han bort den bara. Fast ti skogen.

Sebastian: Han kan kasta den fast nånstans vart man int kan få den...

Fredrik: Fast upp på nån tak eller nånting sånt.

Harry: Händer det här varje dag?

Fredrik. Nog tar han säkert mössor av nån varje dag.

Då Sebastian och Fredrik kunde säga ifrån och kunde försvara sig mot trakasserier uppfattar de att det som pågår i klassen inte uppfyller kriterierna mobbning "så där på riktigt". Om mobbningen skulle riktas mot någon som inte kan stå emot och försvara sig, skulle kriteriet för mobbning uppfyllas enligt dem. I och med att den person som "dissar" dem, inte riktar sitt beteende mot Jonny, som var en tyst och försvarslös pojke i klassen, betraktade Sebastian och Fredrik att dissandet som pågick i klassen inte klassades som riktig mobbning. Pojkarnas reflektion om hur de ser sin egen position i relation till den som mobbar är motstridig i det avseendet att pojkarna dels uttrycker att de också är försvarslösa eller inte alltid vågar, men uppger samtidigt att de säger nog tillbaka eller ger intrycket att ha kapacitet att stå på sig – till skillnad från Jonny. Sebastian understryker att han inte far hem och gråter trots att han blir dissad av personen. Jag tolkar detta som att Sebastian uppfattar att trakasseriernas emotionella betydelse inte är så avgörande att det skulle leda till att han går hem och gråter. Gråt kan förknippas med en stark skamreaktion vilket vidare kan sammankopplas med underkastelse (Scheff & Starrin 2002, 179). Fast Sebastian och Fredrik är i underläge är underläget inte så betydande som i den interpersonella relationen mellan trakasseraren och Jonny, klassens tysta och försvarslösa elev. Då Sebastian och Fredrik beskriver hur de varken går hem och gråter eller att de i någon utsträckning kan säga emot, uppfattar det inte situationen som mobbning i ordets riktiga bemärkelse.

Herkama (2012, 79) hävdar att mobbning är ett interpersonellt fenomen som präglas av gruppdynamiska processer. Mobbning handlar inte bara om händelser eller handlingar med vissa kännetecken, utan om hur olika individer upplever vad som är mobbning. Vad betraktas som mobbning och vad uppfattas som ett skämt är någonting tolkningsbart som Karim, i klass 7A också antyder.

Karim: Nå de här, att nå va ja nu tycker så här så kanske de kommer mera att nån dissas och så här att de kommer mycket sånt att man dissas nån men så där lite. Men de e kanske lite småskämt, men nog har jag också haft så där att om nån har dissa mig så nångång har jag tagit de så där att jag tagit, och de har vari störande om de har hålli på länge.

Paju (2011,179–191) beskriver hur det förekommer en förväntning bland pojkar som tillhör samma gruppering i skolan om att alla vet vad som är ett skämt. Men i och med att grupperna är informella och flytande sammansättningar kan det förekomma att det som tolkas av någon som ett skämt uppfattas av en annan som mobbning.

4.2.1 *Ur relationer skapas kunskap*²⁴

Lärare och skolans vuxna har olika typer av relationer till elever som påverkar vuxnas förutsättningar att upptäcka elevers stödbehov och personliga problematik. Både i Tallinge och Råberga hade klassföreståndare ansvar för föräldrasamarbete och klassföreståndare hade också ett ansvar för klassens elevers personliga frågor. I Tallinge och Råberga hade alla klasser en egen klassföreståndare som ordnade s.k. kvarts- eller utvecklingssamtal. I Råberga förekom kvartssamtalen en gång om året och från och med årskurs åtta samtalade klassföreståndaren med alla klassens elever enskilt utan föräldrar. I Tallinge förekom samtal endast vid inledandet av högstadiet. Kvartsamtal kunde föras också senare, men detta var inte rutinen i Tallinge,

²⁴ Philip Lalander (2009, 61) skriver "ur relationer skapas kunskap" i samband med att han redovisar för sin metodologiska tillämpning av etnografi: "Man bör förstå de berättelser människor skapar i samtal som uppkomna i speciella situationer och relationer. De som berättar, i detta fall de unga chilenerna, väljer aspekter i berättelsen delvis beroende på vad som faktiskt har hänt och delvis beroende på hur de vill presentera sig för den de berättar för, i detta fall jag, och ibland Nelson."

utan kvartsamtal ordnades bara om det ansågs finnas ett skäl för det. I regel handlade dylika skäl om situationer där det uppstått problem som t.ex. ett högt antal frånvarotimmar, svaga betyg eller problem med lärare eller elever. Mikaela, lärare i modersmål berättade att det förekommer att elever avslöjar personliga erfarenheter under ett utvecklingssamtal. Vid ett tillfälle hade hon fått ta del av en pojkes missbruksproblem då pojken valde att tala ut vid ett kvartssamtal.

Mikaela: ... Men de kommer jag ihåg när jag var här andra året så hade jag en nia då. Och så var det en kille som de var stora problem med och. Men jag viste inte mera detaljer. Och så vårt samtal att i nian så har vi dom utan föräldrar. Så berätta han. Han titta mig i ögonen och sa: – Vet du att Mikaela, jag har provat på allt...

Lärare berättade att det finns en stor variation i hur elever reflekterar och pratar ut under dylika möten. Många lärare beskrev hur en del elever och pojkar pratar om olika frågor med sina lärare, men alla elever vill inte framföra sina personliga problem till lärare. Riku och Alex i klass 9C beskrev att de inte skulle berätta om sina personliga problem till vem som helst, utan betonar hur personen borde vara någon som man verkligen kan lita på. Relationen och en känsla att man blir empatiskt bemött är avgörande. Riku, framförde dock att han vänder sig ogärna till en lärare med sina personliga bekymmer och han beskriver hur han inte vill framställa sig som någon som läraren börjar tycka synd om eller någon som får tröstpoäng.

Harry: Jag har levt i 31 år å de ha funnits situationer då jag ha måsta gå å fråga nån att nu vet jag int va jag ska göra. Så där hurdana kvaliteter så vi tala om lärare å deras inflytelse å så där om vi tänker helt på betydelsefulla vuxna människor i er omgivning så hurdana saker värdesätter ni i en person som sku kunna hjälpa er i en eventuell svår situation?

Alex: Nå de beror helt på hurdan e situationen, hur svår e den.

Riku: Nåja men att de där först ska den va pålitlig för jag vill int att de ska spridas ut över allt sen.

Harry: Mm.

Alex: Att jag måst verkligen kunna lita på den här personen

Harry: Ja.

Alex: Å sen också nån som också som kan känna sympati att nån sån person som Ilkka sku jag tvivla att sku vara första alternativet i så fall.

Harry: Ja varför?

Alex: Om man liksom vill diskutera saker så vill man säkert gärna känna nån form av sympati tillbaka också.

Harry: Ja precis.

Alex: Å där e igen att där e personen, stor skillnad.

Harry: Ja jag kastar helt en sån där vild tanke att om de sku vara nån i den här skolan så sku de eventuellt kunna vara Karin å Henrik som sku kunna figurera som en sån person i och med att ni annars har bra erfarenheter av just dom?

Alex: Jag tvivlar nog ändå på de.

Riku: Jag också.

Alex: De e svårt att motivera varför men jag tror int att de sku höra ti mina första val.

Harry: Nää...

Alex: Om jag ska vara rikit ärlig.

Harry: Ja kan du alls säga varför du tvivlar?

Alex: Jag har bara en sån känsla att de sku int höra ti mina första val. Jag har faktiskt int en aning om varför men.

Riku: Om de sku hända någo sorligt så int sku ja villa ha någo tröstpoäng av dom.

Harry: Ja.

Riku: Ja jag tycker sen att dom tänker att han har lite så där svårigheter och får medlidande eller så där.

Många lärare beskrev hur de också i vardagliga sammanhang kan bli kontaktade av sina elever gällande olika slags frågor. Vissa elever är mera avvaktande med hur de vill framställa sig själva, men lärare beskrev också hur andra elever också ohämmat och spontant vänder sig till lärare med sina bekymmer. Hanna, lärare i historia, berättade hur hon under veckan fått ta del av en elevs hjärtesorger.

Hanna: ...alltid nu och då kommer det fram att det finns hjärtesorger där bakom. Att de va en pojke som förra veckan eller var det veckan före det som berättat åt mig, att jag hade just trott att han lärt känna henne, alltså sin flickvän. Och sen gör hon bara så här och jag får höra en utgjutelse av allt som hänt. Att de har nog också ett sånt behov att prata. Att jag brukar nog lyssna men försöker att inte ta ställning. Att det kan vi prata om på rasten och int just nu på lektionen.

Frågorna som lärare spontant kan ställas inför kan handla om allvarligare frågor som när, Thomas lärare i gymnastik, under en matrast får ta del av hur en elev har problem hemma där det förekommer familjevåld.

Thomas: Men de är tufft ibland när de kommer sån här fall när de kommer skolans tuffis som kommer och sitter ner bredvid mig i matsalen och börjar berätta att vet du de har varit helt skit jobbigt veckoslut hemma att pappa höll på och hacka morsan och så här. Tala som helt, utan att jag han fråga någonting så sätter han sig och kommer och berätta och öppna sig, att han var så där. Man märker att han måste få komma nånstans och berätta lite och lite ventileras och lite få så där, bollplank att tala med.

En del lärare beskrev hur de genom sitt läroämne kan ha en speciell tillgång till elevers närhet. Båda modersmåslärarna som jag intervjuade beskrev hur de ibland får en upplevelse att de kommer nära inpå en elev, då elever t.ex. skriver om sina personliga erfarenheter i en uppsats, eller då elever samtalar

eller refererar olika slags texter som behandlar ett känsligt eller personligt tema. Suvi, som undervisade modersmål i Tallinge, beskrev hur man å ena sidan skriver rätt lite prosa i modersmål, då undervisningen från årskurs åtta framåt handlar mera om formella texter där det väsentliga handlar om att bygga upp fungerande strukturer för texter eller att anamma någon viss stil i texten. Samtidigt beskrev hon dock hur hon vid några tillfällen uppfattat att elever skriver "av sig". Hon framför hur hon har stött på enskilda sammanhang där någon elev har bearbetat sina svåra erfarenheter i en uppsats.

Suvi: ... Det har hän några gånger att jag gjort det. Det var i samband med den här som försökte, som beskrev om sin önskan att ta sitt liv. Ja sen då, och nu också en flicka i..

Harry: Som skriver om...

Suvi: Som skriver om sitt bedrövliga liv. Och jag fråga och det är självbiografiskt påstår hon.

Gymnastik är ett annat läroämne som lärarna ofta beskrev att de kommer nära elever. Toni, gymnastiklärare i Tallinge beskrev hur han bemöter elever i avslöjande omständigheter och han framförde hur han kommer nära sina elever.

Toni: ... det fungerar därför att i det sammanhanget så lär de sig om livets grundläggande frågor då de måste acceptera sig själva sådana som dom är och dessutom visa det för andra. De är, att barnen är väldigt nakna under en gymnastiklektion. I det sammanhanget kan man inte gömma sig bakom någonting, utan man måste bara visa sina egna bra och dåliga sidor. Och det är fostrande i sig.

Nakenheten som Toni beskriver kan tolkas bokstavligt och metaforiskt. I en metaforisk bemärkelse handlar nakenheten om hur gymnastiken är ett ämne där prestationerna är direkt sammankopplade med individen och kroppen. Prestationer eller individers fysiska förutsättningar syns och kan jämföras med varandra. En av mina mest minnesvärda observationer från

gymnastiklektionen i Tallinge var då Toni och hans kollega Päivi undervisade pardans åt en grupp elever i årskurs åtta. Det förekom tydliga skillnader i hur eleverna klarade av att hantera situationen. För vissa elever var det inget större problem att hålla om en person av det motsatta könet och lära sig danssteg. Vissa pojkar och flickor visade dock uppenbara svårigheter att hålla varandra i handen eller att överhuvudtaget vara nära varandra för att inte tala om att dansa tillsammans. Osäkerheten för vissa pojkar att hålla om en flicka, för att inte tala om att dansa i takt med musik, var tydlig.

Lektion i gymnastik 4.12.2008

De var säkert ett 40-tal elever i gymnastiksalen. Temat för dagen var dans. Päivi och Toni lärde ut två danser: vals och jenka. Dansundervisningen inleddes med att eleverna lekte hippa. Reglerna var att den som blev fast, skulle ställa sig i en dansställning och vänta på att någon kommer och rädda en, genom att dansa några steg tillsammans. Det var tydligt att pojkar och flickor inte räddade varandra. Pojkar räddade (dansade med) pojkar och flickor räddade flickor. Även då det fanns uppenbara möjligheter för en pojke att rädda en flicka, hände det aldrig att någon pojke skulle ha friggett en flicka med några danssteg. Efter leken, delades elever i par. Paret var i regel flick- och pojkpär. Några flickor fick dansa med varandra då paret inte gick jämnt ut. (Det fanns några invandrarpojkar i gruppen som hade ett brev hemifrån där föräldern uppgett att barnet inte dansar på grund av religiösa orsaker). Då musiken började spela och eleverna skulle ta sina första danssteg, var det tydligt hur flera pojkar undvek att gunga mjukt, utan rörelserna vara kantiga och stela. Flickorna verkade ha större friheter att unna sig flytande dansande rörelser, fast jag också såg hur en del flickor undvek att släppa stelheten från kroppen. Merparten av pojkarna och en mindre del av flickorna dansade med små och stela rörelser och kroppshållningen var reserverad. Men det fanns också en annan dansstrategi, vid sidan om den stela och klumpiga. Vissa pojkar (klassens clown) valde att överdriva de gungande rörelserna och gjorde en slags karikatyr över dansstegen. Där den stela stilen handlade om minimala rörelser och stelhet, handlade den karikerade

stilen om att göra stora och extra gungiga rörelser. Det var rätt få elever som dansade, så där mitt i mellan, som man nu dansar på ett vanligt sätt. Ett mjukt dansande par var både synligt och exceptionellt. Det var också stora skillnader mellan hur eleverna förmådde att röra varandra under dansen. Det fanns pojkar i gruppen som knappt klarade av att röra vid sin danspartner. Johannes vägrade först röra Tuuli, men han tog ovilligt tag om hennes hand på Tonis uppmaning. Sauli vägrade ta flickans hand i sin hand, utan flickan höll tag i den motvillige Sauli vid handleden.

Nakenheten under gymnastiklektioner handlar också bokstavligt om att eleverna simmar med varandra, byter kläder och delar duschutrymmen i en ålder där deras kroppar genomgår stora förändringar och inom grupperna finns elever i olika utvecklingsskeden. Gymnastiklärarna möter barnen i dessa omständigheter som kan vara på olika sätt utmanande för olika individer. För gymnastiklärare handlade det om att kunna tolka hänsynsfullt olika individers situation och på ett reflektivt sätt bemöta och uppmuntra elever att delta, samtidigt som man också försökte vara hänsynfull till elever. Jag förde följande samtal med två gymnastiklärare i Råberga i samband med en gymnastiklektion där eleverna var och simmade.

Harry: Är det någonting som man måste ta aktivt hänsyn till som gymnastiklärare?

Thomas: Egentligen jo. Att jag vet fall var det är helt klart det här att pojkar vill inte komma och simma för att de skäms för sin kropp. Och det där, jag förstår dem nog bra. Jag förstår att det är så. Och int, de kan ju vara traumatiserande om jag skulle bara tvinga dem. Jag tycker inte jag har rätt att tvinga dem och simma. De får gärna vara med, men om det är så att man vet att de har det på det viset så då låter jag dom gärna vara för sig själva. De behöver inte delta som i...

Harry: Är det något som man täcks ta i diskussion med pojkar? Kan du komma med den här reflektionen...

Thomas: Jag kan inte säga åt dem att jag vet att du skäms över din kropp, du behöver inte simma. Men att säga så här att kommer du och simma så behöver du inte som vara med och spela eller du behöver.. om du vill så får du nog. Jag skulle vara glad om du kommer och simma så du får göra då lite helt ett eget program. Du får göra, du får simma eller du får göra, spela någonting, men det är helt enligt dina villkor.

Tina: Jag vet inte om ni märkte det, men jag har ju, jag har en elev på bana åtta.

Thomas och Tinas reflektioner visar hur det i samband med gymnastiken förekommer ett personlig bemötande där individers behov kan beaktas individuellt. Man säger inte ut att någon skäms för sin kropp, och man förväntar sig inte att problemet uttalas av barnet. De personliga behoven eller tolkningen om individens kroppsuppfattning behöver inte uttalas av barnet, utan kunskapen produceras och tolkas av den vuxna i ett sammanhang (Frosh & Emerson 2005, 307–311). Den hänsynsfullhet som gymnastiklärarna gav uttryck för, handlade om att tolka sensitivt hur olika individer kan uppleva gymnastiken och hur man både individuellt och flexibelt kan uppmuntra och förutsätta olika grad av medverkan i undervisningen. Även om undervisningen sker i grupp och inom ramen för en allmän läroplan, kunde gymnastiklärarna bygga upp individuella program för olika lektioner, eller låta en enskild elev simma ensam på bana åtta, medan de andra eleverna spelade vattenboll.

Sofia, lärare i kemi och fysik samt klassföreståndare i klass 9B i Råberga, beskriver hur hon måste vara uppmärksam för de subtila signaler som elever ger då de vill få personlig kontakt med henne. Sofia beskriver hur pojkar gör sig "upphittbara" eller söker sig halvvägs då de vill få kontakt med henne. Sofia beskriver hur hon uppfattar hennes möten med pojkar som något som sker i växelverkan där pojkar söker sig till henne "halvvägs", genom subtila signaler dom förmedlar om att de vill bli "upphittade".

Sofia... Och jag tror att där finns kanske en lite sån här grej med killarna att en del söker sig till hälften. De gör sig upphittbara och samma sak med en del flickor nu från nian t.ex. i år. De har gjort sig

upphittbara då när. Om Maiju till exempel har haft sina vad man nu ska kalla för, har kollapsa på någon nivå så int går hon och gömmer sig i källarvåningens hörn eller i vinduppgången eller något. Hon ställer sig, sätter sig i övre aulans soffa och gråter. Och samma sak med våra gamla elever och också andra elever. De gör en alltid lite skraj också. För vi har ett exempel på ett fall där en före detta eleve tog en överdos, och dog nästan. Att en del kommer ju och hälsa på, men samtidigt efter den där erfarenheten så har man nog blivit mera på alerten när det kommer gamla elever så interjuvar man dom mera noggrant och tar sig tid. På det sättet tror jag nog att också när det gäller att söka hjälp så en del killar gör sig upphittbara. De söker sig till hälften, men int helt och hållet. Att va de sen är att man int ändå vill vara så svag, vilket jag inte tycker att egentligen är jargongen ändå. Det är int svaghet att gå ner till kuratorn. Jag har int hört att de sku vara fel att gå till smågruppläraren. Jag har inte den uppfattningen när det gäller mig, eftersom alla åtminstone i min klass är tvungna att vid något skede diskutera med mig, så jag tror int jag är så hemskt stigmatiserande.

Sofia beskriver hur hon måste vara lyhörd och tillmötesgående till de signalerna som ibland kan vara tydliga, som när Maiju sätter sig i den övre aulan och gråter, eller när någon före detta elev sätter sig i korridoren och vill bli upphittad. Sofia uttrycker hur det kan vara skamligt att uppsöka hjälp, samtidigt som hon också uppfattar att hon inte ser mycket av den typen av tendenser hos sina elever. Men intrycket är att uppsöka någon eller att be om hjälp kan vara känsligt och något som man gärna gör obemärkt. Jag har inte närmare kännedom om den överdosincident Sofia hänvisar till. Men vad som framgår är, hur avgörande det kan vara, att man uppmärksammar då någon elev eller före detta elev gör sig upphittbar, eller söker sig halvvägs.

4.2.2 Fördelningen av uppmärksamhet i klassrummen

Lärare och vuxna i skolan har förutsättningar att upptäcka subtila signaler och dold problematik i klassrummet, men lärarens uppmärksamhet fördelas inte på samma sätt till alla elever (Gordon m.fl. 2005). Den tydligaste inblicken jag fick om hur min egen uppmärksamhet var selektiv fick jag i

samband med en enskild händelse vid slutet av mitt fältarbete i Tallinge. Några elever i klassen diskuterar en pojkes frånvarotimmar och konstaterar att han varit mycket borta. I samma stund insåg jag hur varken jag eller läraren som undervisade klassen hade gjort samma iakttagelse.

Lektion i religion 9.12.2008

Lektionen har just börjat då Ville konstaterar att Pasi är igen borta. Det uppstår en diskussion bland eleverna om att Pasi brukar skolka ofta. Jag följer med elevernas diskussion med intresse samtidigt som jag inser hur jag själv aldrig reagerat på att Pasi skulle ha varit speciellt mycket borta. Men, nu när Pasi kom på tal inser jag hur jag egentligen inte kunde säga huruvida Pasi över huvudtaget borde vara på religionslektionen då åtminstone en tredjedel av klassen har antingen lösaskådning eller får annan religionsundervisning. Efter lektionen samtalar jag med Sari om hur eleverna meddelar varandras frånvaro och på det sättet visar hur de håller ögonen på varandra. Sari nickade först instämmande, men konstaterar hur hon under tidigare rast hört att Villes frånvaro hade diskuterats med klassföreståndaren och att det är inte bara av omsorg som Ville visar omtanke för Pasis frånvarotimmar. Det är ju just det! Om Ville är borta märks det genast. Men Pasi kan vara frånvarande under flera lektioner utan att någon reagerar.

Pasi var en pojke som jag uppfattade som en vanlig medverkande elev. Han gjorde aldrig något större väsen av sig, men han var inte heller på något sätt en utpräglad tyst eller tillbakadragen individ. Pasi var en elev som inte fick fyror utan han klarade hyfsat sitt skolarbete. Pasi stack inte ut på något vis och han figurerade sällan i mina fältanteckningar. De gånger jag hade nämnt honom i mina fältanteckningar hade han ofta en biroll i ett sammanhang där fokuset var på någon annan elev. Jag fick senare uppgifter om att Pasi fick stödundervisning och hade synbarligen mycket frånvarotimmar. Han borde i flera avseenden ha varit en intressant elev för min forskning. Men, Pasi hade gått mig förbi under de tre månaderna som jag hade vistats i skolan. Jag kan inte säga huruvida han var lika obemärkt av alla andra vuxna, men intrycket var att åtminstone att religionsläraren Sari – som jag dessutom uppfattade

som en omsorgsfull lärare – hade på samma sätt som jag inte noterat Pasis frånvaro.

Insikten om att jag inte hade uppmärksammat Pasi var en signifikant händelse som fick mig att reflektera vidare över vilka elever som hade gått mig förbi under min vistelse i de två klasserna i Tallinge. Jag utvecklade en rutin för mitt fortsatta fältarbete för att få insyn till vem jag inte uppmärksammat. Under regelbundna tillfällen gick jag igenom klassfotografier över de klasser jag observerade och reflektera över vem av eleverna jag hade observerat och engagerat mig i under de senaste dagarna. Genom denna rutin kunde jag systematiskt medvetandegöra hur mitt fokus riktats samt medvetet söka mig till elever som jag spontant inte uppmärksammade. I denna reflekterande genomgång av klassfotografier kunde jag identifiera de elever som jag hade mindre insyn i. Dels insåg jag att i alla klasser fanns det flickor som jag sällan noterade, vilket i den bemärkelsen är förståeligt då mitt fokus i studien var på pojkar. Men samtidigt fanns det flickor i alla klasser som jag lärde känna väl genom att de väckte mitt spontana intresse. Ofta handlade det om aktiva flickor som var synliga i klassrummen överlag eller om flickor som själva inledde växelverkan med mig. Men i alla klasser jag vistades fanns flickor som sällan själv tog initiativ till växelverkan, utan väntade på att jag eller läraren tog det första initiativet (Lahelma 2004, 56).²⁵ Som jag konstaterade tidigare fanns det också pojkar som jag på motsvarande sätt inte uppmärksammade under fältarbetet. I Tallinge var denna grupp aningen större än i Råberga, då jag i Råberga redan från första början av fältarbetet systematiskt reflekterade över min relation till elever och eftersträvade att komma i kontakt med olika slags pojkar. Men likaväl fanns det pojkar i Tallinge och delvis också i Råberga som förblev obekanta och osynliga för mig.

Då jag frågade elever och lärare vem de uppmärksammar i klassen och vilka elever behöver hjälp var det en grupp som framstod som de främst hjälpbehövande. Det visade sig att de pojkar med synliga beteendeproblem, motivationsproblem och koncentrationssvårigheter sällan nämndes som de

²⁵ Elina Lahelma (2004) beskriver en motsvarande iakttagelse om en grupp flickor som sällan tar själv initiativ till växelverkan i klassrummet, men svarar och deltar då de blir ombedda eller tillfrågade.

hjälpbehövande. Däremot var det oftast klassens skygga och tysta pojkar som nämndes som personer som var i behov av stöd. Både lärare och elever liksom Karim i klass 7A, framförde hur tystnad och ensamhet betecknades som det främsta uttrycket för att någon inte har det bra.

Harry: Hur tycker du att elever mår i skolan?

Karim: Jag känner inte alla, men ja sku tro att helt bra.

Harry: Finns här elever som mår jätte dåligt som du vet att...

Karim: Jag vet int, men. Ja nu i vår klass så e de alltid en typ som Teemu. Att han är ju alltid helt tyst. Att jag vet int hur han mår eller.

Harry: Har du funderat på att det att han inte mår eller kan man tänka sig att han kanske inte mår så bra?

Karim: Int vet ja. Jag har nån gång en känsla att hur mår han månne? När han e alltid så där tyst och aldrig talar med någon.

Tystnaden och ensamheten utgör ingen synlig auditiv eller visuell handling och tystnad ger inte heller upphov till synligt uppmärksammande i klassrummet. Men tystnad och ensamhet skapar inre reaktioner som kan vara starka eller outhärdliga som Mikaela, lärare i modersmål beskriver.

Mikaela: Just när det är så pass markant, att om man liksom. Av de där ensamma... han personifierar liksom den där ensamma vandraren att det är nästan outhärdligt för folk att se det. Och det är därför det är synd.

Tystnad utgör också en tydlig avvikelse i klassrummet som sticker ut eftersom det vedertagna är att det förekommer liv och rörelse i klassrummet och de flesta i klassrummet engageras i samtal med varandra eller tillhör någon gruppering i klassen. Att vara tyst eller att bara vara för sig själv är en avvikelse och en specifik elevkategori i skolan (Paju 2011, 95). Som Sara en elev i klass 9B i Råberga beskriver, är den tysta eleven i klassen en person som alla lägger märke till.

Sara: Han tror att han är osynlig, att ingen märker, men jag tror att alla har märkt honom och sku vilja vara hans kompis.

Sara, Hanna och Janica i klass 9B framför hur just pojkars tystnad eller pojkars gråt förefaller som något speciellt uppmärksamhetsväckande.

Sara: För pojkar, nå de beror på människan men dom brukar int vara så där jätte så att dom vill in visa sina känslor.

Hanna: Dom vill vara tuffa.

Sara: Och de sku int vara hemskt tufft att fara ti nån kurator.

Hanna: Ti kuratorn och gråta om sina problem.

Sara: Ja så där.

Hanna: Flickor får på de sättet göra de för flickor är flickor.

Janica: Ja om en pojke gråter så tittar man lite.

Sara: Om en flicka sku börja gråta på timmen så e de liksom int så jätte jätte stor grej, men om nån pojke sku börja så sku alla titta så där.

Fast högljudda pojkar drar till sig merparten av den synliga uppmärksamheten i klassrummen är de inte de enda eleverna som sticker ut. Uppmärksammandet kan handla om olika slags reaktioner. Störande beteende och motivationsproblematik skapar synliga reaktioner medan tystnad uppmärksammas i tysthet eller genom emotionella reaktioner som inte alltid syns utåt. Intrycket var att både vuxna och elever uttryckte oro för de tysta eleverna, medan de stökiga snarare gav upphov till irritation och förargelse. Mellan dessa två grupperingar finns dock en diffus gruppering av elever som företräds av olika grader av engagemang, rörelse och ljud. Denna mellangrupp varken undviker deltagande eller är intensiva eller dominerande i växelverkan. Dessa elever kan betecknas som medverkande elever. De deltar i aktiviteterna i klassrum, svarar då de blir tillfrågade och kan ibland själva komma med initiativ till växelverkan. Det som skiljer de medverkande från de synliga och aktiva är att de medverkande sällan dominerar klassrumsaktiviteter. Till skillnad från de tysta och undvikande

engageras de medverkande i gemensamma samtal och de kan också komma med egna initiativ.

Tarja Tolonen (2001, 171) beskriver hur det enda sättet att gömma sig i skolan är att smälta in och vara som alla andra. De högludda pojkarna är sällan i majoritet men de väcker synliga reaktioner och är i den bemärkelsen populära att alla känner till dem. De tysta eleverna utgör också en avvikande elevkategori som väcker inre reaktioner och sympatier. De osynliga pojkarna och den osynliga problematiken i klassrummet gömmer sig därför med all sannolikhet någonstans bland den diffusa mellankategorin medverkande eller vanliga elever. Pojkar som Pasi, som varken är påtagligt tysta eller dominerande i sin växelverkan. Pasi, Samuel, Kimmo, och Fredrik i Tallinge liksom Danne och Mikki i Råberga var pojkar som gav intrycket av att vara helt vanliga pojkar. Under fältarbetet antog jag att det hade det bra och att de var tillfreds med sitt liv i högstadiet. Men faktum är att jag känner till knappt någonting annat om dem förutom deras förnamn. Jag kan inte avgöra hurdana relationer dessa pojkar hade i till andra vuxna i skolan. Det var sällan som pojkarna nämndes i de ostrukturerade intervjuerna eller i de informella samtalen som jag förde med olika vuxna i skolan.

5

Relationen till pojkar i skolan

Harry: Men, det där blev det ett genombrott så där tydligt, att nu börja de funka?

Mikaela: Det började fungera på det sättet att Martina och andra märkte, att de kom och sa åt mig att han egentligen nog ville. Men han själv sa att han klarar inte det utan stöd och så vidare. Och han började visa att det di gör är ändå hemskt viktigt. Så började han att vara hemskt artig mot mig, trevlig och så där. Han började visa. Att lite den här mjuka sidan kom fram.

Harry. Precis. Men det där med Pekka, när det braka ihop sig, så va hände?

Mikaela: Nå det var så att Pekka, är då ny här, och för mig liksom har det blivit mera viktigt att inse att de lönar sig inte när du har en kille som Karim, att sätta hårt mot hårt. Det blir bara värre. Jag försökte säga det åt Pekka också ...

Citaten ovan kommer från min intervju med modersmåls läraren Mikaela där hon beskriver vilka framsteg man gjort med Karim i klass 7A, efter att Karim hade börjat arbeta med smågruppläraren Martina. Den förändring som Mikaela nämner handlade inte så mycket om framsteg med den egentliga skolproblematik som Karim tampades med. Karim var fortsättningsvis en elev med svaga betyg, förseningar och frånvarotimmar. Förändringen som Mikaela beskriver handlade mera om hur hennes relation till Karim hade förändrats. Mikaela beskriver hur Karims *mjuka sida* kommit fram eller hur han började med att vara *artig* och *trevlig* mot henne, samt hur andra lärare kommit fram till Mikaela och berättat om liknande erfarenheter. I och med dessa förändringar uppfattade Mikaela att Karims problematik inte var lika påtaglig som tidigare, fastän Karims situation var långt ifrån uppklarad. Det hade skett framsteg, vilket praktiskt taget innebar att Karims relation med många av skolans lärare hade utvecklats i en gynnsam riktning. Mikaela beskriver därtill hur Karim gett uttryck för att han numera uppfattar skolarbetet som

något viktigt, vilket antyder att hans relation till skolan överlag hade utvecklats i en gynnsam riktning. Dessa små men iakttagbara förändringar gav andra förutsättningar för Mikaela och andra vuxna i skolan att bemöta Karim. Mikaelas beskrivning visar hur en fungerande och god relation skapar förutsättningar för det mellanmännsliga sociala samspelet (Scheff 1997, 76).

Karims relationer hade dock inte utvecklats i samma riktning med alla vuxna i skolan. Jag kände till hur hans relation med bildkonstläraren Pekka var in-flammerad. Karim och Pekka hade fått en dålig start under höstterminen och kommit in på kollisionskurs med varandra. Jag kände inte till detaljerna kring vad egentlig hänt mellan Karim och Pekka. Men som Mikaela beskriver, hade Pekka bemött Karim med vad hon kallar för ett – hårt mot hårt närmandesätt. Antagligen hade Karim varit uppkäftig under en lektion och Pekka hade svarat med en sträng tillrättavisning – något som enligt Mikaela inte fungerar med en kille som Karim. Relationen mellan Pekka och Karim var fortsättningsvis dålig, och de förändringar som många andra vuxna hade upplevt med Karim gällde inte för relationen mellan Pekka och Karim. Då jag intervjuade Mikaela var Karim och Pekkars relation så pass dålig att de praktiskt taget undvek varandra. Mitt intryck var att de initiativ som Pekka riktade mot Karim fick ett kyligt och aggressivt mottagande. Pekka utstrålade dock också frustration och en uppgivenhet över att någonsin komma på god fot med Karim.

Det framgår tydligt i Mikaelas beskrivning hur relationer är interpersonella där varje enskild lärare har en individuell relation till Karim. De olika slags emotionella laddningar som förekommer i Karims relationer till vuxna beskriver på ett konkret sätt tillståndet i olika relationer (Scheff & Starrin 2000, 172–173). Att relationen utgör ett villkor som präglar bemötandet kan också iakttas i hur smågruppsläraren Martina beskriver sin relation till Karim.

Martina: Ta nu Rikhard han är ju lugn och... han har ju svårt. Han har i alla ämnen tror jag. Men som att åt honom kan man ju absolut inte vara som med Karim. Att med Karim kan man ju vara så att jag

säger; – nu lägger du av, och jag säger lite... Men med Rikhard, honom säger man inte. Honom måste man vara snäll mot och mjuk. Karim kan jag ju säga vad som helst att, – håll käften!

Att Martina kan tillrättavisa Karim på ett annat sätt än Rikhard präglas dels av Rikhards och Karims personligheter. Men det föreligger också hur Martina i sin relation kunde vara rätt hård mot Karim, där som Pekkas hårdhet i relation till Karim inte fungerar överhuvudtaget. Martina uppger hur hon kunde säga egentligen vad som helst åt Karim, medan Pekka inte kunde vara ens i samma klassrum med Karim då det var som värst.

Man kan dessutom iaktta hur relationer är till en viss utsträckning transpersonella då en god relation mellan Martina och Karim hade bidragit till en verksamhet som gav också nya förutsättningar för flera andra vuxna att bemöta Karim. Mikaela som var Karims klassföreståndare hade haft en svår period med Karim, men deras spända relation hade börjat lösa upp sig, nu efter att Karim inlett arbetet med Martina. Som Mikaela beskriver ovan hade den hårda yta som omgett Karim mjuknat upp. Det likgiltiga och lösa bandet som Karim hade till skolarbete hade också spänts till den graden att vuxna i skolan kunde se att han hade börjat bry sig om sitt skolarbete. Martinas framgångar med Karim gynnade också Mikaela och många andra lärare i skolan. Man kan också tänka sig att ett fungerande samarbete mellan Martina och Pekka kunde bidra till att lösa upp den spända relationen mellan Karim och Pekka.

Den analysmodell som jag tillämpar för att begreppsliggöra relationer mellan pojkar och vuxna i skolan har inspirerats av Thomas J Scheffs (1997) teori om sociala band. En fungerande relation kan betraktas som ett elastiskt socialt band eller som ett elastiskt membran (jämför Scheff & Starrin 2002). Om membranen eller sociala bandet är för löst eller för spänt tappar membranen sin elastiska egenskap. Ett för löst band kan vara så löst att det inte uppstår något utbyte eller samspel mellan parterna. Ett löst band saknar förutsättningar att vara mottagligt då de initiativ eller den energi som riktas mot

membranen flyter igenom. En för spänd relation är inte heller mottaglig, då allt som riktas mot det för spända bandet slås tillbaka. En för spänd relation kan spricka om den utsätts för påfrestningar. En relation där membranet är både elastiskt och tillräckligt spänstigt erbjuder ett tillräckligt motstånd för att energin som riktas mot bandet kan tas emot med tillräcklig ödmjukhet.

Ett annat sätt att gestalta relationer är att uppfatta dem som stämda respektive ostämde instrument. Ett stämt instrument har lagom spända strängar som möjliggör att det kan uppstå harmoni med andra stämde strängar eller stämde instrument. På motsvarande sätt kan man i relationer uppleva samklang²⁶(eng. attunement) som syftar på stunder i samverkan där det förekommer en gemensam djupare förståelse om varandras inre upplevelser; där parterna når varandra – både på ett emotionellt och på ett informativt plan. Samklang handlar inte om ett stabilt eller pågående tillstånd eller något som man kan uppnå och behålla. Relationer liksom det sociala livet är i ständig rörelse, vilket innebär att relation förändras och utvecklas och de kan förekomma korta eller längre konflikter i alla slags relationer. Scheff (1994, 50) påpekar hur en stor del av den mellanmänniska växelverkan handlar om missuppfattningar och feltolkningar och hur det bara stundvis uppstår samspel där man faktiskt förstår varandra. Avgörande för att den mellanmänniska växelverkan är därför sällan att man konstant kan leva sig djupt in i varandras förståelsevärld. Men en djupare förståelse av den andra, förutsätter en balanserad trygg relation eller ett tillräckligt tryggt socialt band där det kan uppstå samklang.

Scheff (1994; 1997) har tillämpat teorin om sociala band med olika typer av text- och videomaterial. Scheffs metodologiska tillämpning karakteriseras av att vara en typ av diskursanalys som bygger på att identifiera känslouttryck och känsloupplevelser; t.ex. genom att identifiera vilka pronomen (vi, ni, du,

²⁶ Jag kontaktade Bengt Starrin för att fråga hur han översätter det engelska begreppet attunement som förekommer i Thomas J Scheffs (1997) teori om sociala band. Bengt Starrin svarade med e-post att han brukar använda ordet samklang och ibland begreppet personkemi.

oss) parter i växelverkan använder om varandra, vilka emotioner uttalas av parter (frustration, ilska, sorg, glädje) eller genom att iaktta emotionella nyanser i ansiktsuttryck eller iaktta ordlösa emotionsuttryck (pauser, suckar, osäkerhet i rösten m.m.). Det sättet teorin om sociala band tillämpas i denna studie avviker dock en del från hur Scheff tillämpat teorin. Vad skiljer den analys som jag gjort är att materialet inte handlar om texter i första hand, även om också jag granskat texter som intervjutranskriptioner, fältanteckningar och dagboksanteckningar. Det etnografiska materialet återspeglar det som kan benämnas som etnografiska erfarenheter, och det är dessa erfarenheter som utgör det egentliga analysunderlaget. Textmaterialet som jag har analyserat är producerade i sammanhang som jag själv i egenskap av deltagande forskare har upplevt. Tolkningen grundar sig inte nämnvärt på iakttagelser av små nyanser i textavsnitt, utan på minnen och konkreta känsloupplevelser som har iakttagits i sammanhanget t.ex. i klassrum där jag följt med och upplevt växelverkan mellan vuxna och elever. Den personliga förståhandserfarenheten som jag har av mina relationer till elever och pojkar har också varit en viktig ledtråd för att kunna identifiera olika typer av sociala band. Genom en vuxenroll, kombinerat med ett aktivt engagemang med elever i skolan, har jag en personlig erfarenhet av olika slags relationer i skolan mellan vuxna och elever. Det väsentliga är framför allt att jag har själv upplevt hur olika typer av sociala band känns.

5.1 Trygga relationer i skolan

Thomas J. Scheff (1997, 65) beskriver en trygg relation eller ett tryggt socialt band som ett tillstånd där det förekommer ömsesidig förståelse av varandras tankar, synpunkter och känslor. Att det uppstår ett tryggt socialt band behöver inte betyda att parterna har samma ståndpunkt gällande enskilda frågor eller ens att de delar gemensamma värderingar. Ett tryggt socialt band handlar om ömsesidighet och om en strävan till förståelse av varandras inre liv och en förmåga att förstå varandras synsätt. Många lärare och vuxna i skolan betonar betydelsen av en trygg relation då de bemöter elever. Att en lärare

har en bra relation till elever eller till gruppen beskrivs som en förutsättning för att åstadkomma bra stämning eller för att skapa en flytande eller konvergent diskussionskultur i klassen. Henrik, lärare i historia beskriver hur han uppfattar att relationen utgör det viktigaste aspekten för arbetet i skolan. Kännetecknande för en bra relation, är enligt Henrik, att man kan diskutera med elever och att arbetet flyter framåt.

Henrik: Nä. Nog är det ju ganska. Just de där att man inte tar den där onödiga stressen att man tar inte allt kanske så allvarligt ändå. Och kommer du ihåg vad som är det viktiga när man arbetar med det här barnet.

Harry: Vad är det?

Henrik: Jag tycker nog att det är som att man kan diskutera och får upp en någon form av relation. Att de där arbete löper. Det är det viktiga.

I detta avsnitt kommer jag att diskutera dynamiken i relationer mellan vuxna och pojkar i skolan utgående från två begrepp. Jag inleder med att beskriva hur relationer mellan människor kan analyseras utgående från begreppet insyn. Insyn syftar på i vilken utsträckning en person har kännedom om en annan människas liv och genom vilken grad av insyn en person kan tolka och bedöma den andra partens handlande. Begreppet känna används ofta som ett begrepp för att beskriva att man har en relation till en annan. Att känna handlar om att människor som känner varandra, känner till aspekter om varandras liv. Dels handlar det om att personer som varit i relation med varandra delar tidigare gemensamma erfarenheter. Det handlar också om hur personer i relationer delar med sig om sina erfarenheter till varandra vilket innebär att det sker ett utbyte av information. Personer i relationer får dessutom nya gemensamma erfarenheter, vilket innebär att parterna får insyn hur den andra hanterar nya situationer. Specialläraren Henna beskriver, hur hon inleder arbetet med en elev genom en process där hon bygger upp kontakten med eleven.

Henna: Så det här. Men sen har vi ju Esa som också. Först vill ja när han bytte mattegrupp, så föreslog jag att hur skulle det vara. Fråga

rektorn att i stället för att pina honom att sitta i 115 minuter så byter vi så att han har ett pass på morgonen med 40. Och då ville jag ha honom ensam först just för att han får peil²⁷ på vem jag är och jag får peil på vem han är. Men sen när man väl en period har liksom satsa på det så tycker jag att det går helt bra att ha andra omkring för då har man den här kontakten.

Harry: Men först utarbetar du kontakten?

Henna: Jo, det är absolut viktigaste.

Begreppet inflytande är det andra centrala begreppet i avsnittet. Inflytande syftar på graden av betydelse som parterna har för varandra. Inflytande är sammankopplad med makt. De betydelser och intryck som parter i relation har för varandra utgör en maktfaktor. Layder (1998, 15) betonar att makten dels har en objektiv dimension då makt är integrerat med strukturella villkor eller systemelement i samhället. Vuxnas inflytande över barn har t.ex. en koppling till hur vuxna i de flesta institutioner utövar makt över barn. Men inflytande liksom makt har också en subjektiv dimension som är knuten till individers person (Goffman 1983, 3). Att vara inflytelserik kan handla om kopplingar till maktstrukturer i samhället, men personer bär också subjektiva maktreserver som t.ex. karisma. Fast lärare i skolan har samma samhällliga position med samma rättigheter och ansvar, är det tydligt att en del lärare i skolan har större auktoritet eller inflytande på elever än andra. Inflytandet liksom makten skall inte uppfattas som en negativ kraft (Layder 1997, 13), utan inflytande kan bygga på positiva energier. Personer man litar på eller uppfattar som trovärdiga har ett större inflytande än människor som man misstror. Positiv relationsutveckling innebär att det utvecklas ett förtroende mellan parterna vilket ofta leder till att parternas initiativ får större betydelse. Thomas, lärare i gymnastik beskriver hur en lyckad och fungerande relation kommer till uttryck som en positiv och lättsam stämning, men också genom något som kan betecknas som positiv auktoritet. Att man kan bevara en posi-

²⁷ Peil är ett uttryck som används på svenska i Finland, och syftar på förståelse av någon eller något. Jämförbart med norskans peiling.

tiv stämning trots tillsägelser och maktutövning utgör en aspekt som på ett avgörande sätt begreppsliggör relationens karaktär.

Thomas: Då har man lyckats bra när det är så där att man kan vara avslappnad och vara så där att vara hygglig mot elever och så här. Men sen när de börjar och blir för högljudda och lite för stökiga, så om man då säger till så där som, att hej nu skärper vi oss lite, utan att man behöver att man själv behöver bli någo rabiät eller något. Att man kan lugnt säga något att hej, nu skärper vi oss. Och då fattar de att nu menar han allvar och nu lugnar man ner sig.

Trygga relationer omfattas förutom av insyn och inflytande också av emotionella stämningar mellan parterna. Att känna någon handlar också om att känna något för den man är i relation med. Vad denna känsla är definierar centrala aspekter av relationen. En part kan ha insyn i en annan persons personuppgifter genom t.ex. kontrollmekanismer. Liknande kontrollmekanismer möjliggör också ett maktutövande eller ett inflytande. Men en dylik konstellation som bygger enbart på kontrollmekanismen saknar ofta känslan av trygghet för den parten som är föremål för kontrollen, framför allt om den kontrollerade parten saknar inflytande eller insyn över den som utöver kontroll. För att identifiera trygga relationer förutsätter därför också ett medvetandegörande av relationens eller insynens och inflytandets emotionella atmosfär (Scheff & Starrin 2002).

Att det uppstår den rätta känslan i relationer mellan vuxna och elever i skolan beskrevs med begrepp som t.ex. bra kontakt, fungerande personkemi eller våglängd. Timo en elev i klass 8B i Tallinge, beskriver hur man med vissa vuxna kan uppnå samma våglängd. Begreppet våglängd har ett bildspråk som är liknande med samklang. Våglängd är liksom en stämma – något som vibrerar – och i trygga relationer kan stämman eller våglängden sammanfalla i en harmoni, så att man faktiskt förstår varandra. Våglängd fångar in också relationers ömsesidighet. Det är båda parterna som skall ha gemensam våglängd i en fungerande trygg relation och det är då som det som sägs upplevs

som betydelsefullt eller inflytelsefullt. Det finns vuxna enligt Timo som man kan komma på samma våglängd med, men denna känsla av gemensam våglängd upplevs inte med alla.

Harry: Hur är det med dom här emotionella frågorna att vad måste en vuxen ha för egenskaper att man nu kan vänd sig till?

Timo: Att den är liksom på samma våglängd med problemet eller med den som har det där problem. Att dom kan liksom prata om det så där fiffigt. Att båda kan föra fram sina åsikter och motiveringar.

Harry: Finns det sådana här vuxna?

Timo: Jo.

Harry: Och det är liksom ett förhållningssätt? Hur påverkar den vuxnas yrke, påverkar det?

Timo: Om man nu tänker nån psykolog eller såna, så ja tror att såna att så dom är säkert såna som är på samma våglängd ofta. Men sen finns det ju såna säkert som bara ger mediciner och e int alls intresserad av dom där problemen.

Den rätta känslan kan också beskrivas med andra emotionsuttryck. Toni, lärare i gymnastik beskriver hur elever kan känna på sig huruvida en vuxen *faktiskt bryr sig* eller är *äkta*. Att det är äkta handlar om subtila uttryck som att någon pratar med mjuk röst eller att känslan känns rätt. Tonis beskrivning antyder hur det dock handlar om något tydligt i det avseendet att elever och han själv kan känna av det då den rätta känslan av äkthet saknas (se också Gordan 2004, 122).

Harry: Vad är din hemlighet, att hur du får kontakt med de här killarna? Att du blir en typ som dom kan snacka med, fast de kan ju vara svårt också?

Toni: Svårt att nu säga helt själv att va de e. Kanske just en sån där helomfattande, ja att man faktiskt bryr sig om de här barnen, så där i allmänhet. Kanske int helt alla (skratt). Men de är kanske just det de

handlar om. Att dom vet ju nog att när man är så där äkta och när de int e äkta att när de e så att man faktiskt vågar prata.

Harry: Ok, men kan du beskriva det där att hur de pratar. Har dom en mask på sig när de pratar med dig eller är det på något sätt manligt eller?

Toni: Tvärtom, int e de alls så där manligt, att mera tvärtom faktiskt. Att nog finns de ju dom som vill vara så där tuffa och sånt ser jag ibland. Men de är int äkta på något sätt, då pratar de så där med mjuk röst då när de pratar om sånt.

5.1.1 *Insyn*

Layder (1997, 93–99) identifierar tre olika slags relationer mellan människor. *Tillfälliga* bemötanden eller *tillfälliga* relationer utgör den kategori av mellanmänsklig växelverkan som sker mellan främlingar. T.ex. en vikarie i ett klassrum kan vara en dylik främling. Växelverkan mellan den främmande vikarien och eleverna är kortvarig och den insyn som en vikarie har till elever är i allmänhet ytlig. Vikarien uppmärksammar endast det som är nödvändigt för att hantera den enskilda lektionen. Om vikariatet varar en längre tid, eller sträcker sig utöver en enskild lektion, etableras också den *tillfälliga* relationen till något mera långvarigt. Om växelverkan mellan olika parter sträcker sig utöver en längre tid förändras villkoren för relationen i och med att växelverkan och informationsutbytet pågår under en längre tid och insyn kumuleras.

Tillfällig men mera långvarig växelverkan benämner Layder (*ibid.*, 96) som *intermittenta* bemötanden eller *intermittenta* relationer. Relationen mellan parter i *intermittent* växelverkan kännetecknas likaså av att relationen är *tillfällig* och av att relationen förekommer utgående från ett yttre villkor. Relationer mellan professionella och brukare, lärare och elever eller läkare och patienter kännetecknas av att de upprätthålls på grund av ett yttre syfte. *Intermittenta* relationer förekommer dock under längre perioder än *tillfälliga* re-

lationer, men då den yttre orsaken till relationen försvinner avvecklas relationen. Relationer mellan lärare och elever liksom relationerna mellan skolans vuxna och elever är i största allmänhet av en intermitterant karaktär. Relationerna kan vara under en längre tid men upplöses i regel efter att eleven utexamineras eller läraren byter jobb.

Regulariserade bemötanden eller regulariserade relationer utgör enligt Layder (1997, 97) den växelverkan som förekommer utgående från individers fria vilja. Relationer mellan makar, goda vänner, men ibland också mellan fiender kan kännetecknas av att parterna själva väljer att upprätthålla relationen. Det kan förekomma att en lärarelev-relation regulariseras och parterna väljer att upprätthålla kontakt eller vara i växelverkan med varandra också efter att eleven utexaminerats eller utöver det samspel som förekommer inom ramen för skolan. Skillnaderna mellan intermitteranta och regulariserade relationer har också i viss utsträckning suddats ut, då man genom sociala medier på ett enkelt sätt kan vara i växelverkan med varandra, vilket bidragit bl.a. till att personer kan upprätthålla åtminstone någon kontakt med varandra också efter att de yttre orsakerna till relationerna har upplöst.

Tid utgör ett centralt villkor för relationer (Bhaskar 1986, 130). I fråga om insyn är det uppenbart hur tiden är avgörande. Tid ger tillgång till insyn eller det som Mustafa Emirbayer och Ann Mische (1998, 971) benämner som det iterationella elementet i tolkningen av socialt handlande. Iterationella elementet syftar på insyn i hur handlingar upprepas. En lärare som har en relation till sina elever har möjlighet att få insyn i en elevs kognitiva, emotionella eller sociala utveckling. En lärare som har tidigare erfarenheter av en elev kan iaktta ifall det sker förändringar i elevens sociala handlande i förhållande till tidigare erfarenheter. Betydelsen av ett betyg eller en enskild händelse under en lektion kan få olika betydelser om fenomenet eller handlingen betraktas i relation till tidigare erfarenheter. En lärare som har tillgång till ett retroaktivt perspektiv har förutsättningar att reagera om det sker t.ex. negativ utveckling i fråga om en elevs presterande eller beteende.

Det finns också andra dimensioner av villkor för insyn i en elev än den tidsbundna. Mikaela, lärare i modermål beskriver hur hon i sitt arbete som lärare engageras och berörs också på ett personligt plan, samtidigt som hon också måste klara av att behålla ett vist avstånd mellan sitt eget liv och de elever som hon möter i sitt arbete.

Mikaela: Jag tror det är möjligt liksom då du själv småningom, men du måste liksom själv hitta det där att nu känns det bra. Att det är inte så att fast jag tänker på det när jag är hemma fast det finns helat tiden här så kan jag ändå förhålla mig till det. Så att jag inte själv. Att jag lever livet. Att jag har ett eget liv och det är inte mitt problem på det sättet. Jag måste också säga att under den tiden som jag har jobbat att jag har liksom gått mera och mera mot det.

Harry: Mot det professionella eller mot det personliga?

Mikaela: Nä, att kunna klara av liksom att engagera mig, men ändå inte. Att fast det är problematiskt så blir jag inte förtviolad att herre gud. Jag tar jobbet med mig hem hela tiden.

Att engagera sig men ändå inte tolkar jag som en balansgång mellan att låta sig beröras och vara mänsklig, samtidigt som man också måste respektera sin intermittenta yrkesroll och ta vara på sig själv. Trots att lärarrollen är intermittent kan lärare välja i vilken utsträckning de engagerar sig i relationer till elever. Att man väljer att engagera sig påminner om de element av val som man gör i regulariserade relationer (Layder 1997, 97). Vuxna i skolan kan i viss utsträckning välja att engagera sig i sina elever eller välja att låta sig beröras av sina elever. På samma sätt som jag i egenskap av etnograf engagerade mig i vissa elever mera än andra, är också skolans vuxna subjekt i sina relationer till elever. Att vuxna i skolan inte engagerar sig i samma utsträckning på alla elever, var något som bl.a. Lena, en elev i klass 9B uttryckte. Under en klasslärarlektion då några pojkar påtalade hur de blir ofördelaktigt behandlade av en del lärare, gav Lena svar på tal och konstaterade krasst: – *Om man käftas och jävlas rakt i ansiktet, och om man int visar någo intresse så är*

det inte underligt om lärare tycker mera om andra elever som betar sig och är intresserade. Fast det finns en oskriven regel att lärare borde behandla alla elever på samma sätt kan man ha, så som Lena illustrerar, en viss förståelse för att lärares relation och engagemang till olika elever kan variera.

Det förutsätter någon grad av engagemang om den vuxne vill få insyn i en elevs handlande i relation till det som Emirbayer och Mische (1998, 971) benämner som projektiva elementet i tolkningen av socialt handlande. Med detta syftar de på hur socialt handlande kan tolkas i relation till framtida utsikter eller visioner. Många lärare för samtal med sina elever om framtiden och framför allt under nionde klassen är framtidsplanerna ett återkommande samtalsämne. Det finns en skillnad mellan olika sätt att vara införstådd i en enskild elevs framtidsvisioner. Senast på nionde klassen fattar de flesta elever ett beslut var de kommer att fortsätta efter grundskolan och senast då får de flesta vuxna i elevers närhet kunskap om vad eleven har för tankar om sin framtid. Själv kunde jag också ganska klart säga vilka elever i årskurs nio hade som avsikt att söka sig till gymnasium och vem planerade att fortsätta med yrkesutbildning. Det var bara med de elever som jag etablerade en närmare relation till som jag var införstådd i varför det gjort sina val. Insyn om handlingars projektiva dimension förutsätter inte bara kunskap om det sannolika framtida händelseförloppet utan också insyn om hur aktörer själva föreställer sin framtid (ibid., 970). Insyn i vad elever drömmer om, förutsätter engagemang åtminstone till den graden att man frågar elever om deras framtidsvisioner. Att Mikaela kände till vad Karim hade för drömmar öppnade enligt Mikaela andra nivåer att nå honom.

Harry: Hur orolig är du för hans kommande år?

Mikaela: Det som jag liksom skulle önska och har tänkt föra en diskussion med honom, med det att, jag tror att han har en dröm och han skulle vill bli något inom sjöfart, liksom kapten. De har det i familjen, tror jag. Det är där man borde liksom, visa att det är kanske möjligt.

Harry: Så det finns kanske också, optimistisk...

Mikaela: Jo på det sättet.

Harry: Något att ta tag i...

Mikaela: Han visar ändå att han bryr sig. Det är inte egalt fast han sitter här och säger att de är int viktigt och så vidare. Det finns lik-som nivåer där man kan nå honom.

En målsättning eller en dröm som Karim hade kunde fungera som något som skapar mening för hans skolarbete, då också Karim var införstådd att skolarbete har en betydelse för hans framtid. Projektioner möjliggör att en lärare kan identifiera inte bara i fall det uppkommer svackor i prestationer, utan också hur prestationer är relaterade till elevers egna projektiva målsättningar.

Emirbayer och Mische (1998, 971) nämner ännu en tredje dimension i tolkningen av socialt handlande som de definierar som det praktisk-evaluerande elementet. Begreppet syftar på den nivå i tolkningen av socialt handlade som relateras till det omedelbara sammanhanget där handlingen utspelas. Denna dimension kan relateras till den domän som Layder (2006) benämner som situationen eller till Goffmans (1983) interaktionsorder. Handlingar kan få unika betydelser i ett specifikt sammanhang. Denna dimension av insyn handlar i skolan bl.a. om hur Thomas under en gymnastiklektion uppfattar uttalade nyanser i fråga om varför en elev känner sig obekvämt med att komma och simma. Eller, då Hanna hänvisar eleven Tony att sätta sig i på ett ställe i klassrummet där han har bättre förutsättningar att koncentrerar sig. Denna intuitiva insyn i handlingars betydelser i olika sammanhang möjliggör att identifiera då någon har en dålig dag, eller då de inom en viss tidpunkt eller i ett visst sammanhang förekommer något som på ett avgörande sätt påverkar på en individs handlande. Det praktisk-evaluerande elementet kan förstärkas både genom tidigare erfarenheter eller också genom att man har kännedom om en individs proaktiva föreställningar. Men avgörande för insyn i sammanhanget är att det finns en vilja att vara lyhörd under ett en-

skilt bemötande, och där man ödmjukt kan se utöver tidigare erfarenheter eller proaktiva föreställningar.

Att inte förstå det praktisk-evaluerande elementet kan leda till konflikter och missbedömningar. Tony i klass 8A berättade för mig om en situation där han fick kvarsittning för att en lärare, enligt honom, gjorde en felbedömning och inte förstod situationen.

Lektion i modersmål 5.12.2008

Innan lektionen hinner börja kommer engelskläraren in i klassrummet och räcker över en lapp åt Tony. När engelskläraren avlägsnat sig gick jag fram till Tony för att höra mig för vad det handlade om. Tony redogör för mig vad som hade hänt dagen innan. Händelseförloppet hade fått sin början då Tony hade fått veta att smågruppsläraren var frånvarande från skolan. Det finns en regel att då smågruppsläraren är borta skall eleverna delta i lektionen tillsammans med sin egen klass. Då Tony hade kommit in i klassen hade han fått höra av engelskläraren att klassen hade prov. Tony sade att han hade sagt till läraren att han inte hade fått veta någonting om provet och hade därför inte kunnat förbereda sig. Tony sade också hur läraren hade kommenterat att provresultatet kommer att ännu påverka på vitsordet. Tony uppfattade detta förstås som orättvist då han inte visste om provet, men läraren hade inte noterat honom. Samtidigt hade Mohis som satt bredvid Tony kommenterat hänfullt något åt Tony. Tony hade svarat åt Mohis, – sug kuk! Läraren hade hört detta och enligt Tony trodde hon att han sagt det åt henne. Läraren blev förstås förbannad. Tony hänvisades till rektorn och det var på grund av dessa händelser som han nu tilldelades kvarsittning.

Tonys beteende kan inte försvaras, men samtidigt kan man förstå hur engelskläraren saknade det praktisk-evaluerande elementet då hon bemötte Tony. Dels kom detta till uttryck då Tony kom in i klassen, och Tony skulle likt alla andra skriva prov som han inte kunnat förbereda sig på. Det andra

var den olyckliga missbedömning som lärare gjorde om engelskläraren faktiskt tolkade att Tonys glåpord riktades mot henne.

Ungdomar kunde nämna vuxna som inte fattar någonting, vilket jag tolkar som ett uttryck för upplevelser hur en del vuxna saknade insyn till de ungas liv. Men elever och pojkar kunde också identifiera vuxna som hade ett engagemang och hade en förmåga att förstå. Den mest smickrande feedback jag fick under mitt fältarbete var då jag intervjuade Peetu och Santtu. Pojkarna beskrev hur jag genom min vistelse och genom den interaktion som jag hade haft med pojkar under min tid i Tallinge, hade erhållit en position där pojkarna uttryckte att de hade ett förtroende för mig. Jag hade lyckats med att skapa ett förtroende där pojkarna upplevde att jag förstod nyanserna i deras skämt. Den position som jag hade etablerat möjliggjorde insyn till det praktisk-evaluerande elementet. Jag uppfattades som en vuxen som förstod någonting – ”så där på riktigt”.

Harry: Men vad tycker ni att man kunde göra med den här informationen, hur kunde man förändra det sättet som man nu jobbar med pojkars problem? Vad borde man göra åt saken? Vad kan man ändra på?

Peetu: Int vet jag. Så där som du. Du går ti nån skola. E där i ett halvt år. Lär dig känna dom. Och sen börjar du göra din grej. När alla har lärt sig känna dig så kan dom ju också prata med dig.

Harry: Att det borde finnas såna vuxna här som liksom känner er och...

Peetu: Jo, att här sku finnas en sån där vuxen, som sku vara du. Sån där som nu lite hjälper till. Lite så där, int vet ja, hjälplärare. Och sen sån där som också pratar om saker.

Santtu: Som liksom, till sossun kan man inte säga nånting.

Peetu: Ja, vi sku bara prata med dig.

Santtu: För att du liksom förstår så där på riktigt att va är ett skämt. Om ja säger att jag säljer speed så fattar du att de e ett skämt.

5.1.2 Inflytande

Att vara vuxen utgör en maktfaktor som grundar sig på ontologiska premiser som definierar vuxnas och barns relation till varandra. Då jag samtalande med elever kom det ofta fram hur det föreligger en förväntning att vuxna skall vara vuxna och ta ett vuxet ansvar, samtidigt som elever bör ha respekt för denna ansvarsfördelning. Detta innebär inte att vuxna skall bestämma allting eller att vuxna alltid har rätt. Men det finns en objektiv dimension i barns och vuxnas relation som många inte ifrågasätter, vilket framgår bl.a. då Lena och Jan i klass 9B framför kritik mot sina lärare. Vuxna eller lärare borde bestämma och det fungerar inte om man inte har den där respekten för äldre människor. Men detta betyder inte att vuxna alltid har rätt.

Harry: Jag har hört en hel del kritik om lärare så sku ni kunna berättat om va den här kritiken handlar om, va e liksom grejen?

Lena: Många lärare fungerar som min morsa, dom vill int fatta att dom har fel.

Jan: Nå de e just de jag hade till exempel de där att jag blir jätte jävöla, nå okej jag e barn och dom e vuxna så de ska vara lite förståss. Annars skulle det inte fungera om man int har den där respekten för äldre människor.

Leena: Till exempel i skolan för de e ändå lärarna som borde bestämma å så där, med de e att om att man vet på riktigt att lärarna har fel så jätte många lärare...

Jan: Nonchalerar ditt liksom.

Lena: Du har på riktigt jätte bra argument, du kommer fram me de å så här å så tycker läraren att de e fel för dom kan nt förstå eller liksom säga.

Jan: Erkänna.

Vuxna i skolan är på olika sätt framgångsrika med att vara inflytelsefulla i relation till elever. Vissa vuxna har större auktoritet medan det finns vuxna som har svårigheter att framstå som inflytelsefulla i sociala sammanhang. Inflytande har en koppling till insyn i det avseende att vuxna som man upplever att "inte fattar någonting" sällan har någon nämnvärt inflytande på elever. Inflytandet är också sammankopplat till hur olika personer har olika positioner i skolan. Rektorn i Råberga berättade hur hon hade observerat hur eleverna, då de sitter längs med väggarna i korridoren, brukade dra in sina fötter då hon passerade korridoren. Då skolans kanslist gick genom samma korridor, var det kanslisten som fick gå runt alla utsträckta ben. Där som rektorns närvaro noterades av samtliga elever, går kanslisten obemärkt i samma korridor. En annan tydlig skillnad mellan vuxnas olika inflytande kan observeras då olika lärare står som rastvakter vid skolporten. I Råberga var det enligt skolans regler förbjudet att vistas utanför skolans område under skoltid. Denna regel trotsades dock flitigt av många elever. Man kunde se en avgörande skillnad i hur olika elever förhöll sig till olika lärare som stod som portvakter. Vissa lärares försök att förbjuda elever att gå utanför skolan trotsades öppet, medan andra lärare hyste sådan respekt att eleverna inte ens försökte bryta mot utgångsförbudet.

Inflytande, som vissa vuxna har och andra inte har, kan handla om två olika aspekter. Goffman (1983, 3) beskriver hur personer i växelverkan identifierar varandra, dels genom att placera varandra i olika kategorier, och dels i relation till subjektiva eller individuella egenskaper. Man kan utgå ifrån att skillnaden mellan att väja för rektorn och inte för kanslisten i skolkorridoren handlar åtminstone delvis om hur rektorn tillhör den högsta auktoriteten i skolan och rektorn har en kategorisk inflytelserik position i skolans institutionella hierarki. Medan kanslisten kan antas tillhöra en lägre sociala kategori i hierarkin med mindre status och inflytande. Ålder, lärarerfarenhet och i vissa fall kön kan fungera som en dylik kategori som tilldelar individerna en viss position och ett visst inflytande i ett socialt sammanhang.

Inflytande är samtidigt något individuellt eller subjektivt som är sammankopplad med den vuxnas personlighet. Vissa vuxna har en auktoritet som inte ifrågasätts fastän den vuxna i fråga inte har någon speciell position i institutionens hierarki. I båda skolorna förekom det lärare som hade ett rykte om att vara stränga lärare. I Tallinge var kemiläraren en gestalt som flera elever beskrev som sträng eller som en person vars auktoritet man inte ifrågasatte.

Noa: Nå det e att liksom direkt då nån säger nånting så börjar hon och skrika.

Harry: Sirkka e de hon som e...

Noa: Kemiläraren.

Harry: Att då man har en sån här sträng lärare så då måste man vara tyst hela tiden? E de så?

Noa: Man får inte gäspla, hon sätter direkt namnet på tavlan.

Elever kunde vara kritiska mot lärare som upplevdes som för stränga eller för strikta, men kemilärarens förmåga att skapa arbetsro var något som också uppskattades av en många elever. Det var inte heller ovanligt att pojkar idealiserade vuxna med auktoritet. Jeppe i klass 9A uttryckte dels hur han trivdes med sin före detta stränga engelsklärare som han gav som ett exempel på en lärare som kunde skapa förutsättningar för honom att lära sig någonting. Den nya engelskläraren som var ung och hade kort lärarerfarenhet uppfattade Jeppe däremot som dålig i och med att hon saknade inflytande i klassen och klarade inte av att skapa arbetsro.

Harry: Ja, men kan du ge exempel på vad funkar det bäst för dig?

Jeppe: Nå alltså förra året va så där när än vi hade Iiro som engelsklärare, och alla va tysta och alla lydde bra. Men sen när vi fick Stina som ny engelsklärare så alla hata henne och tycker hon är helt skit.

Harry: Alltså du tycker att Stina är exceptionellt dålig?

Jeppe: Jo.

Harry: Kan du förklara lite att på vilket sätt?

Jeppe: Alltså hon kan inte hålla ordning och sen när hon försöker lära så lär hon inte på rätt sätt. Ingen förstår henne ordentligt och dessutom får vi alltid papper.

Inflytande kan också handla om ett positivt inflytande där läraren upplevs som en person som man värdesätter. De lärare som benämndes av elever som de bästa lärarna, beskrevs dels som personer som man uppfattade som trevliga, och som personer som har insyn och förståelse. Samtidigt lyfte elever fram hur man värdesätter vuxna som är handlingskraftiga eller kunniga i sitt yrke. Matti i klass 7A i Råberga beskriver hur Karin har två goda sidor. Dels upplevs hon som trevlig eller rolig, men hon har också förmågan att hålla ordning i klassen.

Matti: Nå Karin, hon sku va kiva, hon e den bästa läraren, men jag vet int.

Harry: Karin är bästa läraren, vad är det som gör Karin till så otroligt bra?

Matti: Nå hon kan hålla ordning på alla och samtidigt va rolig och sen kan hon få en att jobba bra.

Att någon upplevs som rolig ger en positiv utgångspunkt för relationen och en positiv upplevelse av den vuxna kan bidra till att den vuxna har inflytande. Simon och Lasse i klass 7A i Råberga beskriver hur de omtyckta lärare har ett annat inflytande på elever, liksom att om verksamheten uppfattas som något positivt bidrar det till hela den interpersonella verkligheten i klassrummen

Simon: Men de om en lärare är omtyckt så där som Karin till exempel eller så där så lyssnar typerna mer på den och så där.

Harry: Det handlar om att vara omtyckt också?

Lasse: Ja.

Simon: Ja.

Lasse: Och int e de på slöjden någo när alla tycker ungefär om de så där så ja int e de så där stökigt.

Då jag samtalade med några av de lärare som eleverna hade utpekat som favoritlärare, bad jag dem beskriva vad de uppfattar som avgörande då de bemöter elever i klassen. Många av dessa lärare tog avstånd från något som kallades för *katederundervisning*; undervisning där läraren undervisar främst från framsidan av klassen och upprätthåller ett fysiskt och mentalt avstånd till sina elever. Interaktion, dialog och en god relation var något som lärarna betonade. Lärare beskrev också vikten av att engagera sig individuellt i olika elever samt vikten att ta hänsyn till att individer lär sig på olika sätt. Ingen av de lärare som jag samtalade med betraktade sig själva som stränga, men samtidigt påpekades att de ibland måste anstränga sig för att upprätthålla ordning och arbetsro i klassen. Det är viktigt med arbetsro men samtidigt betonade de vikten av att inte ta allting för alvarlig eller att försöka att inte fästa sig till småsaker. Henrik, lärare i historia, som pekades ut av elever som en omtyckt och bra lärare i Råberga beskrev sina utgångspunkter så här:

Henrik: Ja vet inte. Jag har kanske inte fundera på det så mycket att det är väl lite en personfråga, att varför är du som du är. Men det här jag tycker att det är viktigt att behandla eleverna så som man nu umgås med vem som helst... Ibland hoppas man att man skulle uppfattas som någon slags auktoritet, att man skulle ha lite auktoritet också, men kanske att man nu är hygglig och rejäl med eleverna är ju utgångsläget och där kanske. Jag vet inte det här att låter lite löjligt att man säger att man tar inte stress i onödan för allt... Att man måste liksom se det som att högstadietiden som en ganska stormig tid och det händer mycket hos eleverna. Och man kommer också ihåg hur man själv hade det och. Det liksom är lite lönlöst att fästa sig på alla små saker, detaljer och händelser som man inte ens skulle kunna göra. Att det är helheten att man har en överblick

Henrik framför att han delvis fungerar som någon slags auktoritet, men betonar också vikten av att man som lärare är hygglig och rättvis. Karin, en annan lärare som utpekades som en omtyckt lärare hade ofta ett personligt sätt att hålla ordning i klassen där hon å ena sidan kunde säga till vid behov, men tillrättavisningen hade ofta en humoristisk underton.

Karin: Nu går de ihop för att jag menar, nu blir jag nu arg ibland jag menar inom situationstecken. Nog förstår ju eleverna då att om man på riktigt är arg. Att nog är det slut på allt vad som är på gång just då, men det är nu det att om man varendaste en timme, så mister det ju sin betydelse helt. Jag tror att det liksom. Just det. Och sen ibland när jag försöker vara arg så märker de ju att man inte är på riktigt arg. Och mitt i så är ja sån som börjar och skrika eller börja ladda upp så säger jag någo, så kan jag ju börja skratta för det är så löjligt för inte är jag ju egentligen arg. Men där tänker man på något sätt att sablar nu gick det för långt och nu borde jag sätta stopp på det här. Men ändå kan situationen vara sån att den är lite humoristisk i alla fall. Int tror jag att det nu har förstört min auktoritet desto mera.

Karin beskriver hur förtroendet handlar om en balansgång mellan att dels framstå som trovärdig och att man har ett inflytande över eleverna. Vuxna skall ha en beredskap att vara hårda och bestämda då det finns behov för det. Men sinne för humor och en förmåga att kunna skratta åt sig själv, framstod som avgörande kompletterande egenskaper.

5.2 Ostämnda relationer

Relationer som är otrygga kännetecknas enligt Scheff (1997, 71) antingen av ett för löst eller ett för spánt socialt band. Scheffs teori bygger delvis på Bowers (1978) familjesystemiska teori där man skiljer mellan alienerade och uppslukande relationer. En alienerad relation eller ett löst socialt band kommer till uttryck som en partisk eller ömsesidig likgiltighet eller alienation inför varandra (Scheff 1997, 77). Det kan handla om hur parterna saknar insyn i

relation till varandra eller att det förekommer knappt med informationsutbyte eller växelverkan överhuvudtaget. Ur emotionell bemärkelse kännetecknas ett löst band av neutrala eller obetydliga känsloupplevelser som varken handlar nämnvärt om positiva eller negativa energier. En lös relation präglas av ett lågt inflytande där parternas handlingar inte värdesätts eller noteras. Ett spänt band kan definieras som en relation där den dominerande parten har ett överdimensionerat inflytande. Begreppet uppslukande syftar på hur parter i för spända relationer överbetonar den ena partens synsätt på bekostnad av den andras (ibid., 49; 65; 73–93). En spänd relation kan karakteriseras också av hur negativa känslor kan vara uppslukande så att alla positiva initiativ uppslukas av den negativa energi som förekommer i parternas växelverkan.

Jag urskiljer tre typer av för lösa relationer mellan pojkar och vuxna i skolan. Den första typen av relation betecknar jag som en *strövarrelation* som kan karakteriseras som en ytlig eller tillfällig relation (Layder 1997, 92). I skolsammanhang innebär en dylik strövarrelation att en elev i skolan inte engageras i relationer med vuxna i skolan eller där det inte sker något egentligt interpersonellt utbyte, vilket innebär att parterna förblir främlingar för varandra. I dylika ömsesidigt lösa relationer saknas sådana element som förknippas med relationer i största allmänhet. I en av de klasser som jag observerade under fältarbetet, mötte jag en elev som hade en relation som kan betecknas just som en strövarrelation. Eleven i fråga hade inlett i skolan under den höst då jag gjorde fältarbetet. Men elevens närvaro i skolan var under hösten ytterst sporadisk, och eleven kunde vara frånvarande under flera veckor i rad. Eleven tillhörde inte någon av de elevgrupperingar som fanns i klassen och jag har inget minne av att jag någonsin skulle ha sett att eleven vara involverad i ett samtal med någon. Jag har inga egentliga anteckningar om eleven i mitt material och det enda dokument jag har på att eleven fanns i skolan över huvudtaget, är att eleven är med på det klassfotografi som jag fick med mig från fältperioden. Jag hade fått information om att elevens ärende handlades av skolans kurator och det hade gjorts insatser för att reda ut elevens situat-

ion. Men för övrigt vet jag ingenting om eleven och jag har den känslan att samma ovetskap och bristande insyn gällde för de flesta i skolan. I emotionell bemärkelse blev eleven i något skede betydelselös, då elevens frånvaro inte längre väckte frustration, oro eller förundran. Elevens bristande inflytande i klassen kan tolkas som ett åsidosättande och ouppmärksammade, men den lösa relationen mellan eleven och skolan var också ömsesidig, då också eleven gav till uttryck att skolan och de personer som fanns i skolan sakade betydelse och inflytande.

Den andra typen av lösa band betecknar jag som *osynlig*. Elina Lahelma (2004) beskriver hur tendensen att uppmärksamma pojkars misslyckande och betonandet av flickors framgångar, innebär att de flickor som misslyckas utgör den osynligaste gruppen elever i skolan. Dessa flickor som varken tillhör de framgångsrika flickorna eller underpresterande pojkarna blir lätt ouppmärksammade både i den offentliga debatten, men också i klassrummets sociala samspel (Gordon m.fl. 2005). De osynliga uppfattas som elever som man i skolan har ett högt inflytande på, då de i regel gör som man säger. Dessa osynliga elever underkastas också under de dominerande och synliga eleverna sig i skolan (Lahelma 2004, 55). Denna konstellation kan dels tolkas som ett uppslukande där flickornas egna initiativ inte uppmärksammas. Men lösheten i relationen präglas av de osynligas låga inflytande på sin omgivning samt på den låga insyn som vuxna och elever har i elever som är osynliga. Som jag redogjorde för i avsnittet *Uppmärksamhetens fördelning i klassrummet*, utgör de osynliga pojkarna enligt mina observationer av gruppen pojkar som kan betecknas som vanliga eller medverkande elever. Då tysta pojkar sticker ut och väcker sympatier och dominerande pojkar dominerar med ljud och rörelse, smälter de medverkande in i klassmassan och förblir osynliga. De medverkande har ett lågt inflytande på klassen och det är lätt hänt att man också tappar insyn till denna grupp, då de varken ställer till med problem eller väcker oro.

Den tredje typen av lös relation betecknar jag som *likgiltig* och denna typ av relation utgör den typen lösa sociala band som man i forskning främst kopplas till pojkar. Pojkar uppfattas ha i regel en likgiltig relation till skolan och till skolarbetet, vilket kommer till uttryck i svaga prestationer, dåligt beteende eller motivationsproblematik (Cohen 1998; Lahelma 2004; Niemenvirta 2004). Kännetecknande för likgiltighet är avsaknaden av vuxnas inflytande. Motsättande elever och framför allt elever som genom sitt beteende stör klassrummet drar till sig uppmärksamhet och det föreligger sällan brist på insyn i deras beteende eller personhistoria. Men relationen mellan skolans vuxna och likgiltiga elever kan betecknas som lös i det avseendet att vuxna saknar inflytande. Det finns en mängd med litteratur om pojkars likgiltiga eller motsträviga förhållningssätt till skolan, och fenomenet betecknas ofta som en del av den maskulina kulturen (Delamont 2000; Swain 2005; Willis 1977; Epstein m.fl. 1998). Men man kan också se det som ett uttryck för en för lös relation mellan pojkar och vuxna i skolan, eller som en lös relation mellan pojkar och skolan överlag.

En för spänd relation i dess mest extrema form handlar om en *symbiotisk relation* där parterna inte skiljer mellan sina egna eller den andras känslor och uppfattningar. Scheff (1997, 83) beskriver hur dylika relationer kan uppstå t.ex. i dysfunktionella familjer där en förälder inte kan skilja sin egen frustration från barnets åldersbenägna beteende. I en dylik relation får barnet orättvist bära skulden för den vuxnas känslostormar och barnet blir orättvist anklagad för att vara illvillig eller dum. Barnet kan å sin sida inte heller skilja mellan förälderns känslor och sina egna, vilket kan leda till att barnet också uppfattar sig skyldig till den vuxnas negativa känslor. En symbiotisk relation kännetecknas av närhet, men närheten är till den graden uppslukande att den ena partens erfarenhetsvärld inte får utrymme. Jag bevittnade inga symbiotiska relationer mellan vuxna och elever i skolan. Relationerna mellan vuxna och barn i skolan är sällan så intensiva eller nära att dylika symbiotiska relationer kunde uppstå. Men, det förekommer växelverkan mellan barn och vuxna där det kan ske ett uppslukande eller där relationen är så

spänd att den ena partens synsätt företräds på kostnad av den andras eller att det förekommer en negativ energi som uppslukar alla andra nyanser i parternas växelverkan.

Konfliktartade relationer handlar om uppenbart spända relationer liksom den relation som förekom mellan eleven Karim och bildkonstläraren Pekka. En konfliktartad relation utstrålar negativ energi och kan upplevas som otrygg eller hotfull. Om konflikten är tillräckligt djup kan den negativa energin uppsluka också eventuella positiva initiativ eller känslouttryck. Konflikter kan uppstå genom att relationer är ojämlika eller där dynamiken inte upplevs som rättvis. Personer som har en maktposition kan vara ovetande om att en konflikt förekommer då den underställdas upplevelse av konflikt inte noteras. Lärare kan vara ovetande om hur deras agerande upplevs som orättvist. Konflikter kan också uppstå och upprätthållas av en underställd part ifall det föreligger oklara uppfattningar om parternas roll- eller ansvarsfördelning. Konfliktsituationer kan också uppkomma i den vardagliga växelverkan vid enskilda tillfällen. De underställda kan välja att inte vara underställd vid ett specifikt tillfälle, vilket kan leda till en konfliktsituation. Men man kan dock avskilja enskilda och övergående intermistiska konfliktsituationer, och mera bestående konfliktrelationer där konflikten har regulariserats. I klassrummen kan t.ex. en lärare bli förbannad på en elev, men detta behöver inte betyda att relationen förblir konfliktartad. Men, det kan förekomma, som i fråga om Karim och bildkonstläraren Pekkas relation, att konflikten blir kronisk eller blir ett bestående spänt tillstånd mellan två parter.

En lite lindrigare form av spänd relation kan benämnas som en *ansträngd relation*. Kännetecknande för en ansträngd relation är att det inte uppstår konvergent eller framåtflytande växelverkan. Ansträngda sociala band kan beskrivas som relationer med divergent växelverkan, där det inte etablerats närhet eller förtroende mellan parterna. Ansträngda relationer känns obekväma och osäkra eller präglas av skamkänslor. Ansträngdhet eller avsaknaden av närhet och flykt kan bero på olika orsaker. Då jag intervjuade elever förekom

det ofta ett mönster där stämningen var ofta lite spänd i början, men löste upp sig längs med samtalet. Min tolkning av intervjusituationer – framför allt då jag intervjuade elever ensamt – var att situationerna var rätt intima, framför allt i början av samtalet. Den plötsliga närheten som uppstod kändes ibland lite obekvämt och stämningen kunde vara rätt ansträngd (se också Frosh m.fl. 2002, 40–42). Ett dylikt uppslukande där det uppstår en dylik spänd stämning har nödvändigtvis inte en negativ prägel, men relationen eller bemötandet är ansträngt i den bemärkelsen att elevens synsätt inte får företräde i växelverkan. Debbie Epstein (1998) beskriver hur växelverkan mellan barn och vuxna kan präglas av det faktum att vuxna frågar t.ex. i skolan saker av barnen som vuxna själv vet svaret på. Barnen kan i sådana tillfällen eftersträva att tillfredsställa vad de uppfattar som den vuxnas uppfattning om det rätta svaret, i stället för att de för fram sin egen åsikt eller synpunkt. Ibland då jag intervjuade elever kunde jag inte vara säker på huruvida barnen faktiskt gav sin egen åsikt eller om de eventuellt bara tillfredsställde mig med ett svar de trodde jag ville höra. Den känslan brukade dock ofta lösa upp sig längs med att samtalet fortskred.

Motsvarande ansträngd stämning och avsaknad av förtroende kan också prägla möten mellan elever och elevvårdare. Skolkuratorer och specialläraren beskrev hur deras möten med elever inleds oftast med ett slags förarbete för att skapa rätt stämning innan det egentliga elevvårdsarbetet kan inledas (se också Kroll 2010, 70). Att skapa en dylik kontakt tar i regel tid och i vissa fall uteblir kontakten och relationen utvecklas inte från sitt spända tillstånd.

Avsaknad av tillit eller tilltro kan dessutom vara ett resultat av en relation som är i den bemärkelsen konfliktfylld att parterna inte helt enkelt gillar varandra. Elever beskrev en del lärare eller elevvårdsarbetare som personer som de inte under någon förutsättning skulle vända sig till. Lärare och vuxna medgav sällan öppet att de undvek samspel med vissa elever. Men det kan förekomma att en vuxen på motsvarande sätt, medvetet eller omedvetet, avstår från att engageras i en elevs angelägenheter på grund av att relationen

upplevs som ansträngd eller t.o.m. motbjudande. Det är troligt att alla människor har relationer till individer där man har en upplevelse att de saknas förutsättningar att fördjupa eller utveckla relationen.

5.2.1 *Klassrummens varierande interpersonella villkor*

Att beteendeproblematik som störande beteende och motivationssvårigheter kommer till uttryck på olika sätt i olika klassrum kan tolkas som ett uttryck för hur elever har olika slags relationer till sina lärare och hur variationer i de interpersonella villkoren mellan elever och vuxna, skapar olika slags förutsättningar för samspel i klassrum. De iakttagelser som jag gjorde om variationer i de interpersonella villkoren i olika klassrum ger i upphov att fråga, i vilken utsträckning handlar pojkars likgiltighets- eller motståndsproblematik om maskulin kultur (Swain 2005; Frosh m.fl. 2002, 197), eller i vilken utsträckning präglas motsträvigheten av för lösa eller likgiltiga interpersonella band mellan vuxna och pojkar i skolan? Det är i ögonfallande tydligt hur vissa klassrumssituationer är stökigare än andra. Det finns också uppenbara skillnader i t.ex. 15-åriga Joels eller 14-åriga Villes beteendemönster och bemästringsstrategier beroende på vem som handleder klassen (se avsnittet Iakttagelser i klassrummet). Jag gjorde motsvarande iakttagelser om flera pojkar i de klasser jag vistades i. T.ex. Johannes, en elev i klass 8B Tallinge gav ofta uttryck för en motivationsproblematik som kan karakteriseras som uppenbar likgiltighet för skolarbete. Johannes uppgav själv att han varken läser till prov eller gör läxor. Han påstod att han inte ägde någon skolväska utan förvarade sina böcker i skolans skåp. Han hade heller inget pennskrin och hade sällan penna eller radergummi med sig till klassen. Under en modersmålslektion då eleverna skulle jobba med att skriva uppsats, gjorde jag följande observation om hur Johannes lät bli att göra någonting under lektionen.

Lektion i modersmål 1.9.2008

Det finns en tydlig diskrepans mellan hur Johannes arbetar och hur Kimmo jobbar. Då eleverna får sina rubriker för att skriva uppsatts börjar Kimmo direkt och jobba. Han ritar in raka marginaler i sitt häfte med en linjal. Johannes börjar med att fråga klassen om han får låna en penna. Jag registrerade inte vem som gav en penna åt Johannes, men det är en röd tjock touchpenna. Läraren Suvi säger till åt Johannes att han kan låna penna av henne, men Johannes säger att han inte behöver. Johannes skriver ner en av rubrikerna som Suvi hade föreslagit: – Det händer i Tallinge. Jag riktar mitt fokus under några minuter på den övriga klassen, men då jag återvänder att observera Johannes ser jag hur han inte kommit vidare med sitt skrivande. I häftet står endast rubriken, skriven med den tjocka röda touchpennan. Jag går fram till honom och frågar om han har svårt att komma igång. Johannes svarar med en bekymmerlös ton, – Jag orkar int skriva. Jag frågar vidare av honom hur han tänker sig att han ska komma igång med skrivandet. Johannes svarar med samma bekymmerlösa ton, – Int vet jag. Johannes berättar för mig hur han en gång helt enkelt lät bli att lämna in något. Jag frågade om det blev en fyra då. Johannes svarar med samma monotona och lakoniska sätt, – Jag vet inte. Johannes verkade inte vara bekymrad över att han inte fick något skrivet. Han säger att det inte är så farligt om han inte jobbar idag, för de kommer ändå att fortsätta skriva under nästa lektion. Då Suvi avslutar lektionen med att säga att vi fortsätter i morgon, tittar Johannes på mig med ett flin och säger, – Va va de ja sa!

Johannes hade ett likgiltigt förhållningssätt till modersmål, men relationen till Suvi kunde också karakteriseras som likgiltig och lös. Utgående från de samtal som jag förde dels med Johannes själv och med hans lärare uppfattade jag att löshet karakteriserade Johannes förhållningssätt till det mesta som föregick i skolan. Johannes var en elev som öppet trotsade vuxnas uppmaningar. Det lösa band som Johannes hade i relation till Suvi och till många

andra vuxna i skolan, hade också utvecklats till ömsesidig likgiltighet. Som det framgår i beskrivningen ovan, ansträngde sig Suvi inte nämnvärt för att rätta till den inflytelseslösa relationen hon hade till Johannes. Hon gjorde inga nämnvärda ansträngningar för att uppmana eller uppmuntra Johannes att jobba med uppsatsen. Johannes roll som likgiltig elev var så pass etablerad att flera vuxna i skolan inte förväntade sig någonting av honom heller. Det uppstod sällan konflikter mellan Johannes och lärarna, då det fanns en slags konsensus över att Johannes inte gjorde någonting.

Det fanns läroämnen där Johannes gav uttryck för en bättre motivation och arbetsmoral och där han dessutom verkade ha en mindre likgiltig relation till läraren. Under slöjdlektionerna framstod Johannes som en av de motiverade och kunniga eleverna. Han var bland de första eleverna som slutförde det elektronikarbete som klassen jobbade med under den period jag vistades i klassen. Man kunde se att Johannes hade både motivation och intresse för slöjd. Han kunde bl.a. briljera med detaljkännedom om anoder, katoder, resistorer och andra komponenter då jag intervjuade honom. Verksamheten på slöjdlektionerna handlade om att arbeta med något konkret och handgripligt, och denna typ av konkret verksamhet verkade vara mera tilltalande för Johannes, än skrivandet under en modersmålslektion. Johannes var i det avseendet en av dessa pojkar som med all tydlighet gav kall på praktisk och konkret undervisning framför abstrakt och teoretiskt lärande. Skillnaderna var framför allt påtagliga i fråga om den interpersonella verkligheten i slöjdsalen i jämförelse med modersmålsklassrummet. Det som läraren Lasse sade på slöjdlektionen mottogs med helt andra villkor än det som Suvi sade på modersmålslektionen. Att läroämnet slöjd var mera i Johannes intresse än modersmål, bidrog med all sannolikhet till denna konstellation, men samtidigt uppfattade jag också hur Lasse genom sin relation till Johannes hade andra förutsättningar att bemöta Johannes än vad Suvi hade. Jag gjorde följande observation om en episod i slöjdklassen som illustrerar hur Johannes förhöll sig på olika sätt till Lasses uppmaningar i jämförelse med Suvis uppmaningar. Där Johannes trotsar öppet lärarens befallningar i modersmålsklassrum-

met, allierar han sig med läraren i slöjdsalen och uppmanar sina klasskamrater att göra som läraren säger.

Lektion i slöjd 19.9.2008

Lasse ber hela klassen komma och sätta vid det stora bordet i elektroniksalen. De flesta gör som Lasse säger, men Tommi blir kvarsitande vid ett annat bord. Lasse upprepar sin uppmaning åt Tommi, men Tommi svarar lite uppkäftigt tillbaka, – Varför det! Johannes inflikar innan Lasse hinner svara, – För att Lasse säger så! Också Tony allierar sig med Lasse och uppmanar Tommi att han komma och sätta sig vid det stora bordet i elektroniksalen.

Sauli var en annan pojke med liknande likgiltig och lös inställning till skolan som Johannes. Till skillnad från Johannes kunde Saulis beteende ibland betecknas som anti-socialt och hans likgiltighet handlade inte bara om att han inte gjorde arbete i klassrummet. Sauli var en elev som genom sitt beteende präglade klassrummets sociala tillstånd och han kunde karakteriseras som en av klassens värstingar (Gilbert & Gilbert 1998, 167). Men i Saulis fall kom det också tydligt fram hur olika slags sociala band präglade hans beteende i klassrummet. Då Sauli betedde sig som värst kunde han vara hänsynslös och uppenbart likgiltig inför den vuxna som undervisade. Jag gjorde följande beskrivning om hur Sauli uppförde sig då en för klassen främmande vikarie undervisade klassen.

Lektion i religion 19.9.2008

Saulis beteende var något alldeles exceptionellt idag. Han röt och skrek, svor och var odräglig. Jag upplevde honom som rent elak idag då han fullständigt hänsynslöst och likgiltigt gick på den stackars vikarierande läraren. Han kommenterade hänsynslöst vikariens utseende och kommenterade hånfullt hennes ansiktsdrag. Det verkar som han inte har några som helst gränser i sitt beteende utan han kan vräka ur sig vad som helst till en vilt främmande vuxen. Sauli ro-

pade högt – fitta! Då vikarien bar Sauli läsa ur läroboken frågade han oförskämt, – var i fittan är vi? Vikarien såg närmast förbluffad ut, men hon gav sidnumret åt Sauli.

Det skulle ha varit helt otänkbart att Sauli skulle ha uppvisat dylikt beteende då klass 8A undervisades av Sari som var klassens ordinarie religionslärare. Sari hade ett stadigare grepp om klassen och en klart strängare ton till Sauli än vad vikarien hade. Sari tolererade inte att Sauli eller någon annan elev störde arbetsron, och det skulle ha varit helt otänkbart att någon elev svor öppet i klassen. Sari brukade placera Sauli på den främsta raden i klassrummet där hon lättare kunde reglera Saulis beteende. Diskrepansen mellan Saulis beteende under Saris handledning i jämförelse med då klassen undervisades av vikarien var lika uppenbar som Saulis beteendeproblematik. Då de interpersonella omständigheterna mellan den vuxna och Sauli var tillräckligt spända kunde han trots sina svårigheter, smälta in i klassen och engageras i skolarbete. Under Saris handledning eller vid andra tillfällen där det fanns ett lagom spänt band kunde man åstadkomma förutsättningar för Sauli att engagera sig i skolarbetet.

Lektion i Religion 6.11.2008

Under lektionen behandlas Mikael Agricolas betydelse för det finska språket och för religionsutvecklingen i Finland. Sari berättar om s.k. Agricolanska uttryck som syftar på ord som Agricola utvecklade, men som inte alltid etablerades i det finska språket. Hon presenterar en lista på ord som t.ex. luutarha (sve.bengård/kyrkogård) och lohikäärme (laxorm/drake). Eleverna fick som uppgift att rita en bild utgående från ett av dessa uttryck. Stämningen i klassen är lugn. Jag reagerar att jag inte noterat Sauli överhuvudtaget under lektionen. Tänka sig att han kan vara så här osynlig ibland? Han sitter på sin vanliga plats under religionslektionerna fast i lärarkatedern. Jag går fram till honom och ser hur han håller på och ritar en "laxorm".

Sari hade tiden till sin fördel i jämförelse med vikarien och hon hade också i egenskap av ordinarie lärare en annan position inom skolinstitutionen än vikarien. Dessa aspekter bidrog sannolikt till hurdana interpersonella villkor som kunde skapas till en elev som Sauli. Min upplevelse av mitt samröre med Sauli var att det blev lättare att vara med honom efter att vi stiftat närmare bekantskap med varandra. Sauli brukade provocera mig och han kunde under början av mitt fältarbete vara rätt hänsynslös i sina kommentarer om t.ex. mitt utseende. Men sättet hur Sari bemötte Sauli, och hur Sari förutsatte att Sauli sitter fram i klassen, eller hur Sari inte accepterade svordomar i klassen kommer till uttryck som konkreta handlingar. Sari valde att upprätthålla vissa strukturer och hon valde också att inte låta en elev som Sauli störa undervisningen. Hon upprätthöll grundregler i klassen som gällde alla, som t.ex. att man inte får svära. Men hon skapade också olika slags villkor för olika personer. Alla elever eller alla pojkar satt inte fram i klassen och hon reglerade inte alla sociala band i klassen på samma sätt som hon reglerade sitt band till Sauli. Men genom de insatser som hon gjorde med Sauli, var klassen oftast i ett tillräckligt lugnt tillstånd och det kunde uppstå konvergens i klassrummet och ett flyt i elevers arbete. Inom dessa omständigheter klarade Sauli av att delta i den undervisningsrelaterade verksamheten, trots sina svårigheter.

Då jag intervjuade elever om deras relationer till lärare och skolans vuxna brukade elever oftare kritisera vuxna för deras brist på auktoritet och inflytande, än för att vuxna skulle vara för stränga. Iakttagelsen av hur tillräckligt spända klassrumsomständigheter ger bättre förutsättningar att bemöta motsträviga pojkar som Johannes och Sauli, och iakttagelsen att många pojkar idealiserar vuxna med auktoritet, ger intrycket av att en åtstramning av de sociala banden i skolan kunde gynna flera pojkar. Å andra sidan brukade också elever i sina beskrivningar om favoritlärare lyfta fram egenskaper som snällhet eller att läraren är tillräckligt avslappnad. Fast auktoritet eller stränghet kan lätt uppfattas som motsats till avspändhet och snällhet utgör dessa dock inte nödvändigtvis motsatta egenskaper. Min tolkning är att

kombinationen av en positiv och avslappnad stämning samt en förmåga att ha inflytande över klassen är vad som värdesattes. En bra lärare kunde bidra till en bra stämning i klassen genom att han eller hon har bra humor eller att läraren uppfattades som rolig och tillmötesgående. Men, en bra lärare hade också en förmåga att upprätthålla ordning i klassen. I båda skolorna som jag observerade förekom det ett liknande fenomen där eleverna pratade positivt om en före detta lärare. Båda före detta lärarna beskrevs som stränga lärare, men de hade samtidigt en förmåga att just kombinera den stränga framtoningen med humor och bra stämning.

Miksu: Vår bästa lärare någonsin va Iiro. Skit att han böts sista året.

Harry: De har jag också hört förr. Vad var det som var bra med Iiro?

Henry: Han kunde hålla ordning och hade ändå lätta prov och lärde på lektionerna.

Miksu: Han visa videon och de var bättre än någon random skit som vi tittar på. Och hans prov var lätta men man måste ändå kunna för att klarar dom.

...

Toni: Nå Ilkka, men du va ju int här förra året. Men då så ingen hössla på lektionen och man lärde sig samtidigt som där va ändå helt bra stämning. Int vet jag hur han gjorde det. Att int har jag tidigare upplevt nån sån lärare.

Harry: Om du lite berättar.. Eller hade du också samma lärare.. Att va de att ingen hössla? Att var han sträng eller?

Tony: Jo att...

Johannes: Men på ett så där roligt sätt.

Harry: Hur bar han sig åt?

Johannes: Nå i stil med att om man skrek där nånting eller gjorde nånting, så satt han en och stå där vi skolbänken. Och så sku man stå där en viss tid. De va roligt.

5.2.2 Spända relationers problematik

Vid sidan om att det förekommer för lösa sociala band i en del klassrum, förekommer det också interpersonell ostämndhet mellan elever och vuxna i skolan som kan benämnas som spända relationers problematik. Elever beskrev bl.a. hur vissa lärare inte var tillräckligt tillmötesgående (se också Kautto-Knaape 2012)²⁸ vilket kunde skapa konflikter eller ansträngdhet mellan elever och vuxna. Lena och Jan från klass 9B, beskrev under en intervju hur deras hela klass hade haft en konflikt med skolans rektor efter att rektorn påpekade åt klassen att det förekommit en för stor mängd förseningar och han hade uppmanat hela klassen att skärpa sig. Jan och Lena beskrev hur de uppfattade att rektorns kritik egentligen var en reaktion på att klassen hade framfört å sin sida, kritik mot att lärare kom sent till lektioner, och att många lärare dröjde med att rätta och bedöma elevernas grupparbeten. Lena och Jan beskrev hur rektorn kommit med en utskällning samtidigt som han själv inte alls ville bemöta den kritik som eleverna fört fram.

Lena: Så tänkte vi att fan, nu går vi å säga att lärarna e jättemycket sena.

Harry: Mm

Lena: Och så för vi ti henne å säga om de och sen va han så där att just de där för där va andra lärare va hon ju just så å flina så där "jä jä å trevlig fortsättning på dagen" å vet du förklara nånting där att dabadaba å så räcker de en kvart så kommer han in ti vår klass och skriker " ni ha så här mycket förseningar å de där."

Jan: Å de va int ens mycket jämfört me va C har...

Leena: "Å de där va kanske de onödigeaste va heter de sakerna att komma å säga" när man just ha för en vecka sen förklara att man kan komma å säga om lärarna e sena vet du att allt går vet du i kors så där.

²⁸ Kautto-Knaape (2012) beskriver i sin avhandling om paralyserande växelverkan mellan vuxna och elever i skolan.

Det förekom att elever berättade för mig om hur enskilda lärare inte tyckte om dem eller att en del lärare favoriserar vissa elever eller annars behandlade elever orättvist. Tonys relation med engelskläraren som gett honom kvarsittning handlade just om hur Tony upplevde att han inte blev rättvist behandlad av sin engelsklärare.

Harry: Behandlar någo lärare er orättvist?

Johannes: Jo.

Tony: Jo, när Muhis sa åt mig att sug kuk, och ja sa samma tillbaka till honom så börja läraren och skrika och trodde att jag sa ti henne.

Harry: Du menar nu de som hände på engelskan?

Tony: Jo.

Jag bevittnade inte att pojkar i någon större utsträckning skulle ha uppfattat att flickor favoriseras genomgående av lärare, även om några pojkar tog upp också dylik kritik mot vuxna eller lärare i skolan. Då jag uttryckligen frågade Sebastian och Fredrik i klass 8A om lärare brukar favorisera flickor konstaterade Sebastian att det händer ibland men intrycket var att det inte är allmänt förekommande.

Harry: Behandlas flickor och pojkar olika?

Sebastian: Flickor ser annorlunda ut än pojkar.

Harry: Ja de stämmer, men upplever ni att flickor får en annan behandling i skolan...

Sebastian: Av lärarna då?

Harry: Ja.

Fredrik: Nog kan det hända.

Sebastian: Det är oftast om det är nåt att det är en snäll flicka för något så där, så då är det int så farligt. När dom annars int gör någonting, eller så där. Men sen om nån pojke gör något så lärarna varna liksom honom, fast nån från vår klass sku göra nånting. Fast nån Sanni sku göra nånting, att fast hon sku kasta ett pappersflygplan i nåns huvud så int sku lärarna säger så där strängt som om jag sku kasta i nåns huvud eller så där.

Harry: Tror du hon sku nånsin göra det?

Sebastian: Nä.

Harry: Men jag förstod exemplet, så det finns en viss skillnad där?

Fredrik: Jo.

Harry: Tycker ni att pojkar blir ibland orättvist behandlade i skolan?

Fredrik: Kanske.

Sebastian: Mmm.

Harry: Kan ni ge exempel?

Fredrik: Int vet jag...

Harry: Kan ni ge exempel?

Sebastian: Nä.

Även om vuxna i utgångsläget har en dominerande roll i växelverkan med barn i skolan, kan positionerna variera under enskilda bemötanden. Barn kan vara dominerande i växelverkan med vuxna och barn kan utstråla negativ uppslukande energi i sitt samspel med vuxna. Vuxna styr inte alla situationer och de flesta vuxna som jobbar i skolan har troligen någon gång känt sig maktlösa inför ett barn. Om barnet eller eleven utstrålar negativ energi genom dåligt beteende, aggressivitet eller om det har förekommit svåra situationer mellan en vuxen och en elev, kan en negativ stämning bli överhängande.

Matematik- och kemiläraren Bodil i Råberga, beskrev hur hon inte lyckats etablera en genuin eller positiv kontakt till eleven, vilket kan tolkas som att det sociala bandet mellan Bodil och eleven förblev i ett spänt tillstånd. Då vi samtalande om huruvida de insatser man gjort i fråga om en pojke får för betydelse, uttryckte Bodil hur hon upplever att det egentligen inte skett någon genuin växelverkan mellan pojken och de vuxna han samtalat med.

Bodil: Jag tror ju int att han gör det. Jag måste faktiskt säga att jag är förvånad om han gör det. Eventuellt när det går lite mera tid. Men jag upplever att han är en sån som kommer alltid att åka fast, blåneka och sen erkänna och be om ursäkt. Och så fortsätter han

igen. Han är inte sån som kommer och säga att nu håller det på att gå på tok.

Harry: Men den här erfarenheten att man nu har jaga honom...

Bodil: Jag tror int. Jag tror att han har. Att jag tror på sätt och vis att vi har varandras öra, det tror jag nog. Att jag tror int att jag har förlora honom och hans förtroende helt. Men jag upplever på nåt vis nog att han int har nåns förtroende på riktigt. Jag undrar egentligen att vem i hans liv han på riktigt litar på. Vem står för stabilitet i hans liv. Det undrar jag...

Det var inte ovanligt att den elev som Bodil hänvisar till, råkade i konflikt med lärare. Bodil beskriver hur det förekommer ett mönster i växelverkan med pojken där man inte kommer fram till någon gemensam uppfattning eller definition om orsakerna till de konflikter som uppstod mellan pojken och lärare. I Bodils reflektion framgår det hur hon uppfattar att det saknades den rätta emotionen av berördhet som skulle innebära ett det faktiskt skett social växelverkan. Bodil är delvis ambivalent i sin beskrivning om sin relation till pojken. Hon säger å ena sida, att det finns ett förtroende, eller att parterna har "varandras öra". Samtidigt kan man uppfatta att det förekommer en negativ energi och en tydlig ansträngdhet i relationen. Jag upplevde att Bodil vid detta tillfälle uppslukades av den negativa känslan som präglade växelverkan med pojken. Då utgångspunkten var att han kommer *alltid* att blåneka och *aldrig* be på riktigt om hjälp, visar hur det förekommer en genomgående negativ uppslukande premiss som präglade samverkan mellan Bodil och pojken.

Lärare och vuxna som jag samtalade med var i allmänhet måna om att uttrycka att de eftersträvar en lika och rättvis behandling av alla elever. Men vid enstaka tillfällen fick jag ändå ta del av hur några lärare beskrev hur de upplever svårigheter att bemöta en viss elev på grund av att känslan mellan eleven och läraren är ansträngd eller negativ. Lärare möter elever som de inte alltid trivs med. Vissa ungdomar är uppkäftigare och svårare att samverka

med än andra och det finns elever med utmanande temperament. Mikaela beskrev en situation där en pojke i klassen uppträtt rasistisk och förde fram fördomsfulla kommentarer om ryssar, något som Mikaela var personligen illa berörd av.

Mikaela: ... Det finns vissa ämnen som jag undviker ibland att ta upp. För det flappar ut. Det blir bara, de raljerar och det är just det att hur ska man ta tag i när di kastar såna rasistiska uttalanden. Det är också ett ämne som jag ogärna tar upp. Så hade jag en kille på en klass som satt och. Det var tal om att resa eller någonting. Och "dit far jag inte och där finns bara ryssar" och så. Och så kom jag på mig att jaha; vad skall jag göra nu då? Och då skrattar de alla bara andra förstås då. Och det är den killes sätt. Och så sa han att han är bara ett eko av vad folk säger. Och de här sen funderade jag på här i många dagar... Och sen om några dagar så talade jag med den här killen och så sa jag åt honom att när du gör så här så att varför. Nå int för att så där pratar ju folk. Jag sa att är du medveten om att... – int mena jag någo att de va bara skämt. Att är du medveten om att vi har en, att du har en klasskompis som är från Ryssland. Hur tror du att han känner sig när nu och alla bara flinar. Att, tänker du fortsätta. Att jag funderade om att borde jag prata med dina föräldrar att dom ska prata med dig för det här har du inte gjort tidigare. Han var helt förtvölad och så var han att han gör inte, att jag skall sluta genast. Att de är svåra saker, att hur ska man ta tag i det, utan att de. Det är svårt ibland att den diskussionen passar inte alltid. Jag är rädd för att göra de i klassen jag undrar hur går det, va blir det? Kommer det mera? Är de liksom liknande.

Även om Mikaela inte konfronterade eleven i klassrummet direkt, gjorde hon det några dagar senare efter att hon reflekterat kring händelsen och funderat på hur hon kunde bemöta pojken. Mikaela beskriver det som svårt, även om hon i denna situation var framgångsrik och lyckades föra fram sitt budskap. Pojken var mottaglig för den konfrontation som Mikaela gjorde. Men det

finns inga garantier att en dylik konfrontation når fram. Om en lärare med en liberal och humanistisk människosyn har en elev i klassen som har klart anorlunda värderingar är växelverkan mellan läraren och eleven inte emotionellt neutral. Vi pratade med Mikaela också om hon mött sexism i sina klassrum och hur hon eventuellt bemöter pojkar som är nedvärderande mot kvinnor eller mot henne.

Harry: Hur är det om då man tänker att du är en kvinnlig lärare och de här så förekommer det av det här motsatta könet de här "marsmänniskorna" den här formen av uttalanden som kan rikta sig mot det som du är dvs. kvinna. Så har du möjlighet eller skyldighet att förstå det? Eller finns det också den här sidan som säger liksom att du behöver inte stå ut med det? Att det är de andra könets gebit på något sätt? Eller kan du som lärare bli förtryckt av...

Mikaela: Nå allt mera att det är. Det är både och att jag tycker att jag hela tiden balanserar mellan det där att jag skall liksom nonchalera det. För så är det ju och fortfarande så är de ju så här. Så blir man ju. Då, börjar man diskutera det så blir man förbannad och så kommer det liksom, då se de mig genast som "ska du börja feminisera här". Att jag fundera hela tiden på det där... Och sen om man härjar om de så nog tycker jag fortfarande då man jobbar här så har de betett sig osakligt och sen när jag diskuterar de så viftar man bort det. De tar det inte seriöst. Det är ju lite samma sak att ska man sätta hårt mot hårt?

Mikaela reflekterar mellan två alternativ, antingen att nonchalera kommentarerna eller att ta tag i det, som då kan tolkas som "feminisering". Ingenta av reaktionerna är neutrala utan utgör aktiviteter som präglas av olika typer av spändhet. Att nonchalera handlar direkt inte om att göra någonting, men nonchalerandet riktas mot en aktivitet som präglas av något negativt som Mikaela håller ett spänt avstånd till. En "hårt mot hårt" reaktion är likaså en reaktion som präglas av en spändhet eller ett spänt socialt band, något som

Mikaela i ett annat sammanhang hade sagt att hon inte uppfattade som ett bra närmandesätt. Mikaela gav uttryck för ett reflekterande och analytiskt förhållningssätt till hur hon kan eller borde handla i dylika spända situationer. Hon gav uttryck för hur hon trots den negativa stämningen fann sätt att bemöta det negativa på ett konstruktivt och reflekterande sätt.

Jag fick ta del av tillfällena som var i den utsträckningen låsta att man inte funnit fungerande sätt att bemöta en elev eller att lösa upp en spänd stämning. Kemi- och fysikläraren Bodil beskrev hur en förälder hon samarbetat med anförtrott sig till henne om hur hela familjen hade haft en inflammerad relation till ett barns tidigare lärare. Vad framgår i Bodils beskrivning är, hur en inflammerad relation omöjliggjorde all ändamålsenlig växelverkan, då allt läraren gjorde tolkades inom ramen för den spända och negativa relation som förekom mellan parterna.

Bodil: Det som händer är att där uppstår ju ett förtroende en tillit. Har du int dom här människornas förtroende så litar dom inte på någo du säger. Dom utgår ifrån att allt du säger är imot dem. Det är ju den värsta situationen. Eller som en förälder som en gång var i kontakt med mig sa att mitt barn har blivit trakasserat, det här var då int i vår skola. Men mitt barn har blivit trakasserat i sex år av sin lärare. Så då fanns det ju ingen roll att va den här läraren gjorde, för allting var en del av den här hemska komplotten mot deras barn...

Bodil beskriver hur det inte finns några förutsättningar för samarbete om det saknas förtroende och tillit, då allt som görs upplevs som en intrig mot eleven. Jag fick också själv bevittna några sådana tillfällen där elever, å ena sidan inte såg sin egen roll i en konfliktsituation, samtidigt som de själva upplevde dem vuxnas ingripande som en orättvis intrig. För några elever var en dylik konstellation också genomgående där deras huvudsakliga problematik i skolan handlade just om en oförmåga att uppmärksamma sitt eget beteende samtidigt som man okritiskt lade skulden på andra elever eller vuxna. Hen-

rik, lärare i historia, beskrev sina iakttagelser om en pojke som jag också följt med i en av de klasser jag observerade. Pojken var en av de elever som ofta förorsakade oro i klassen och han blev också ofta tillsagd av sina lärare. Pojkens situation var svår i och med att han så gott som dagligen blev uppläxad eller hänvisades utanför klassrummet. Samtidigt så var det sällan som man uppmanade honom utan orsak eftersom han gjorde en massa ofog under skoldagen.

Henrik: Ja att nog har han ju också sina brister och de har vi alla. Men där blir andra grejor ren att under den resan hade han hållit på och riva i Julia och inte betett sig hyggligt. Men att han märkte de direkt om någon annan inte höll fullständigt, men int att han själv sku göra någonting.

Harry: Men vi ser det här i honom nästan dagligen. Vad säger det om honom? Eller hur tolkar vi det? Är han liksom...

Henrik: Det är ju. Jag tycker det är knepigt för att det är, de flesta elever alltså reagerar ju när man säger till. På ett eller annat sätt. De kan ju vara att de går om. Men blir du jätte arg och du liksom hojtar och har dig. Så brukar de ju ha effekt. Som så småningom ebbas den ut. Men med honom väldigt lite. Om alls.

I Henriks beskrivning framgår hur han försöker säga till, men hans uppmaningar har inte någon betydelse eller inget inflytande. Henrik beskriver hur han ofta brukar få till stånd en diskussion med de flesta elever, men med denna pojke fick han sällan den känslan att de faktiskt åstadkommit något under samtalet.

Henrik: Det är möjligt. Han vill ju inte. Att de flesta har på nåt sätt att om du blir, vilket nu flera gånger, att han har blivit och snacka med mig efter lektionen, eller han har. Så han har inte själv velat bli utan jag har liksom, nu måst vi reda ut det här. Och då tycker jag att de flesta så kan du få någon form av diskussion fast eleven då uppfattar att den blivit illa behandlad, så tycker man att, man ändå brukar liksom nå någon form av resultat att okej nu är det så här. Vi har kanske olika åsikter med ändå en diskussion. Men det har liksom,

att han hela tiden frågar: – Kan jag gå nu? – Är du färdig nu? Att han vill inte alls bjuda av sig själv eller på något sätt delta i den där diskussionen ...

5.3 Relationer och elevvård?

Tidigare studier visar att pojkar och män i allmänhet har en benägenhet att uppfatta stödverksamhet som någonting skamligt, liksom att maskuliniteter har ett avvaktande förhållningssätt att visa sig som sårbara eller hjälpbehövande (Pattman m.fl. 2005; Garbarino 2000; Pollack 2006; Ekenstam 1998). Då jag samtalade med pojkar om deras relation till elevvården, var det flera pojkar som gav uttryck för ett tydligt löst band till vuxna som arbetade med elevvård. Framför allt de pojkar som inte hade erfarenheter av besök till kuratorn eller skolpsykologen uppgav att de saknade insyn i vad elevvårdsarbete egentligen går ut på. Då jag pratade med Alex och Riku i klass 9C om skolkuratorns arbete visade det sig att Riku som gått i Råberga högstadium i snart tre år, inte kände till namnet på skolans kurator.

Alex: Hon e en av två vänelevshandledare.

Harry: Så du känner henne?

Alex: Därifrån känner jag.

Harry: Känner du? (riktar min fråga till Riku).

Riku: Nä, vem e ens kuratorn hit.

Harry: Monika.

Alex: Monika.

Riku: Vilken Monika?

Alex: Int nån lärare alltså.

Riku: Alltså, menar du de där?

Harry: Bäckman heter hon tror jag. Sitter där vid samma utrymme som hälsovårdaren. Du känner int henne?

Riku: Alltså e de hon som har dom där stavningsgrejerna?

Harry: Nä.

Riku: Då vet jag inte.

Riku berättade hur han vid några tillfällen hade fått stöd med stavning och han hade också deltagit i de obligatoriska hälsokontrollerna som utförs av skolhälsovårdaren och skolläkaren. Utöver detta hade han eller Alex inte haft någon kontakt med elevvårdsarbete. Riku liksom Alex gav också till uttryck hur de själva förhöll sig skeptiska till kuratorns arbete överhuvudtaget och gav ett intryck att de uppfattade det som verksamhet utan någon egentlig mening – åtminstone för dem själva.

Harry: Skulle ni själva kunna tänka er att ni har ett behov att gå och snacka med skolkuratorn?

Riku: Nä.

Harry: Du säger nä?

Riku: Nä.

Harry: Varför säger du nä?

Riku: Giss... Jag tycker att de e ganska så där fast jag nu själv säger de här, så jag tycket int att de e nödvändigt.

Harry: Att du ser ingen point i det?

Riku: Nä, jag ser nog int.

Harry: Hur är det med...

Alex: Jag tycker nog lite likadant måste jag säga.

Harry: Att upplevelse att det finns ingen vits med den där verksamheten? Jo. Det där...

Riku: Det skiljer sig förstås från människa till människa, men enligt min mening så tro jag int at de sku hjälp mej, men somliga så pass mycket.

Harry: Precis. Nå hurdana människor tror ni har nytta av den här sortens tjänst att varför finns dom här i skolan, att vem behöver?

Alex: Jag vet inte.

Riku: Bra fråga faktiskt. Jag kan nog int svara på det där direkt åtminstone.

*Alex: Om man aldrig har haft om de aldrig ha varit nödvändigt så int
vet man vem eller vilken grupp eller hurdana människor.*

Det framgår hur pojkarna var ovetande om vad kuratorns arbete går ut på. Att kuratorn var för många pojkar än främmande person som man inte riktigt kände förekom både i Råberga och i Tallinge. Det lösa bandet kännetecknades både av att kuratorn som person var främmande och många pojkar hade inte riktigt grepp om vad hon arbetade med, eller i vilka frågor man kunde vända sig till en kurator. Kristian, i klass 7A hade blivit hänvisad till kuratorn för att reda ut en incident där han och några andra pojkar hade hamnat i handgemäng med varandra. Klasskamraten Tuomas uppger att han aldrig hade haft ett ärende till kuratorn och han hävdar dessutom att han inte ens känner till kuratorn till utseende.

Harry: Vad gör kuratorn så där i praktiken. Har ni någon uppfattning om det?

Tuomas: Nä.

Kristian: Nä.

Harry: Ni har inga egna erfarenheter?

Tuomas: Nä, inga.

Harry: Jo, men känner ni kuratorn?

Tuomas: Nä.

Kristian: In nu så där.

Harry: Men ni vet hur hon ser ut?

Kristian: Jo.

Tuomas: Nä

Harry: Du vet inte hur hon ser ut?

Tuomas: Nä.

Harry: Helt sant?

Tuomas: Jag har aldrig sett henne?

Också psykologens arbete upplevdes som främmande för många pojkar och många pojkar uttryckte hur de själva inte kunde tänka sig att någonsin vara i behov av psykolog. Det var också många som uttryckte dessutom att de inte riktigt visste hur man borde gå till väga om man skulle vela få kontakt med psykologen, som Olli, elev i klass 8B framför.

Harry: Sku jag få fråga, att har du nån gång besökt psykologen i skolan?

Olli: Nä.

Harry: Va om du sku ha en sån sak att du sku vill gå och prata med henne, så hur sku du göra?

Olli: Int vet jag.

Harry: Har du nån tanke att hur skulle du få kontakt med henne om du sku vill prata om någo?

Olli: Nej.

Jag upplevde dock att samtal om psykologbesök var ett känsligt tema och de svar jag fick av pojkar då jag frågade om deras uppfattningar eller eventuella erfarenheter av psykologens arbete i regel var fåordiga. Det är därför svårt att avgöra huruvida pojkar var så ovetande som de gav sken av eller huruvida psykologbesök upplevdes som så skamfullt att de inte ville prata om det. Då jag intervjuade Tony och Johannes under en slöjdlektion i Talinge, berättade Tony att han haft ett besök hos psykologen, men han ville eller kunde inte närmare beskriva vad det handlade om.

Harry: Vad har ni för uppfattning om skolpsykologens arbete?

Tony: Ingen aning.

Johannes: Har aldrig var där.

Tony: Jag var där en gång.

Harry: Sku du vill berättas om det? Varför var du hos henne?

Tony: Undrar just. Int vet jag.

Harry: Varför går man hos psykologen över huvudtaget? Vad är hennes uppgift?

Johannes: Ingen aning.

Tony: Ingen aning.

Kännetecknande för pojkars beskrivning av deras besök till skolkuratorn eller skolpsykologen är att de "hamnat"²⁹ eller blivit skickade till kuratorn och inte så mycket om att de skulle ha sökt sig till kuratorn eller till psykologen. – "Ingen går ti nån psykolog frivillig!" eller – "Jag hamnade till skolkuratorn!", var ofta förekommande påståenden då pojkar beskrev om sina kontakter med elevvården. Att bli tvingad eller hänvisad var dock inte något som nödvändigtvis uppfattades som något negativt. På samma sätt som många pojkar uttryckte att det behövs att någon kontrollerar deras läxor och klagar på ogjort arbete, kunde också kuratorbesök upplevas som något nödvändigt. En uppmaning eller hänvisning kan därför vara en förutsättning för att över huvudtaget inleda en kontakt med någon inom elevvården. En del av de pojkar som hade hänvisats till kuratorn uttryckte hur de också efter mötet hade en fortsättningsvis lös relation till kuratorn eller hur mötet med kuratorn hade upplevts som betydelselöst. Peetu i klass 8B, som hade haft några enstaka besök hos kuratorn uttryckte tydligt hur det föreligger en brist på förtroende för kuratorns verksamhet. Peetu berättade att en lärare hade misstänkt att Peetu hade utsatts för mobbning och detta ledde till att Peetu hänvisades till kuratorn. Han beskrev hur det hela handlade om ett missförstånd och han uppfattade besöket som onödigt.

Harry: Då på sjuan när du skickades dit, så dom trodde att du blivit mobbad, fast de int va helt så?

Peetu: Ja.

Harry: Nå va hände där hos kuratorn?

²⁹ Begreppet hamnat används i finlandssvenska som synonym till bli tvingad. Att hamna är en direkt översättning av finskans joutua.

Peetu: (Med läspande röst) Har du blivit mobbad i skolan? Har du allt bra? Har du... Va fick du i provet? Vackert väder. Ok nu kan du gå. Hej, hej.

Harry: Att de var en sån erfarenhet?

Peetu: Och sen var ja ba helt så där att: – Jojo ok. –Jojo, svara så där.

Harry: Nå va handla de där slagsmålet om?

Peetu: Ja nå de va så där som hände på rasten. De va nu så där. Och

sen: – Aja, har han provocerat dig? – Jo, nå, ganska länge, jojojo, nå, jo. Och sen va de ba att sånt händer, men is int slåss mera. – Jo,jo.

Harry: Va de helt onödigt?

Peetu: Nå nog var de ganska. Int vet jag. Nog blir du alltid såndänt smått, att de nu blir. Nog hamna du säkert också nångång i slagsmål.

Harry: Jo...

Peetu: Eller så där att de blir gräl.

Harry: Men va de int ändå helt bra att de nu finns en kurator för sån här saker?

Santtu: Helt onödigt.

Peetu: Nå int vet jag. Nog är de bra att hon finns. Men int vet ja, nog är de ju många som far dit, men int förstår jag nu rikit varför.

Pojkar uttryckte också positiva erfarenheter av skolans elevvårdsarbete eller av lyckade och fungerande samtal hos kuratorn eller psykologen. I de beskrivningar där det framgår positiva erfarenheter ingår ofta en beskrivning om att hjälpen varit något konkret som skapat en praktisk förändring i pojkarnas situation. Mark Doel (2010, 213) beskriver på motsvarande sätt hur den konkreta nyttan är något som socialvårds klienter lyfter fram då de utvärderar betydelsen av stödverksamhet. Då jag ställde öppna frågor om hurdan hjälp elever behöver i skolan eller vad man borde satsa på för att förbättra ungdomars välmående, kännetecknades pojkars beskrivningar av insatser som var konkreta och som oftast tangerade skolans huvudsakliga verksamhet – undervisningen. Att få hjälp i skolan beskrevs ofta som hjälp

med läxor eller skoluppgifter eller anordnande av stöd- eller smågruppsundervisning. Då pojkar beskrev lyckade eller bra besök hos skolkuratoren handlade det också om erfarenheter där det skett någonting konkret. Tony i klass 8A berättade om ett nätverksmöte som han haft tillsammans med sin mamma, kuratorn, och några lärare. Han beskriver hur mötet inte var så trevligt, men det handlade ändå om ett nyttigt och nödvändigt möte som hade betydelse.

Harry: Vilka alla va de som var på det där mötet?

Tony: Klassföreståndaren, morsan, kuratorn, smågruppläraren. En gång va rektorn (skrattar). Och sen va Pii.

Harry: Vem är Pii?

Tony: Vår biologilärare.

Harry: Nå va hände sen på de där mötet?

Tony: Att ja sku sluta sen och vara borta, Att jag int sku skolka.

Harry: Nå va de bra att man ordna ett sånt här möte? Blev det sen bättre?

Tony: Jo de blev bättre eller. Men inte va de nu trevligt.

Harry: Jag förstår. Men va va de där som hjälpte?

Tony: Int vet ja.

Harry: Nå sluta du och skolka efter det, om man nu säger som så? Eller minska de?

Tony: Int vet jag. Att ja nu sku ändå int bli på klassen. Ja hade, va va de nu, fem varningar för fyror.

Harry: Men va vad det som riktigt hände där? Kom man någo överens om att man sku börja kolla dina frånvärotimmar?

Tony: Någo sånt.

Harry: Men ändra du ditt beteende efter det?

Tony: Jo.

Harry: Hur?

Tony: Jag lugna ner mig.

Harry: Jo. Men kan du alls säga att va va det som fick dig att bli lite lugnare?

Tony: Att ja nu int sku bli på klassen.

Om man jämför hur Tony beskriver sin erfarenhet av mötet hos kuratorn och Peetus beskrivning om sitt möte med kuratorn, kan man identifiera vissa skillnader i atmosfären. Både Peetu och Tony har blivit hänvisade till kuratorn, men i Peetus fall handlar det om en incident som Peetu inte själv uppfattade som ett problem i det avseendet att han skulle ha upplevt att han behövt hjälp. Peetu konstaterar under intervjun hur han nog uppfattar det bra att det finns en kurator, men han ser samtidigt att den insats som gjordes var onödig. Enligt honom fanns det inget problem som skulle behöva utredas. I Tonys fall handlade problematiken om något sådant som Tony också uppfattade som ett problem. Fast Tony är fåordig då han beskriver sin erfarenhet, tolkade jag det som att han ändå uppskattade att man i skolan hade tagit tag i hans frånvarotimmar och ordnat mötet. Att bli hänvisad eller tvingad till kuratorn är inte något trevligt, som Tony uttrycker det. Men, ett lite otrevligt möte kan samtidigt upplevas som nyttigt eller nödvändigt, på motsvarande sätt som det kan i bland kännas nyttigt att någon grälar på en då man inte gjort läxan. Om man analyserar den emotionella atmosfären som återspeglas i Peetus och Tonys beskrivningar, kan man skönja hur den emotionella energin i Peetus beskrivning präglas av likgiltighet och löshet. Peetu ger ett intryck genom sitt läspande att det som kuratorn sade eller de frågor hon ställde var meningslösa och Peetu bara svarad jakande till allting för att så fort som möjligt slippa situationen. I växelverkan ingår ingen emotionell intensitet. Att det saknades emotionell beröring indikerar att det inte förekommit någon genuin växelverkan oavsett vilka aktiviteter som utspelats eller vilka ord som uttalades under mötet (Layder 2006, 280). I Tonys beskrivning finns det en emotionell intensitet i mötet hos kuratorn som dels beskrivs som något negativt eller inte så trevligt, men samtidigt får man en indikation om att mötet var meningsfullt. Att det sker en förändring efter mötet antyder att det förekommit växelverkan som är tillräckligt spänd för att vara av emotionell betydelse. Där det sociala bandet mellan Peetu och kuratorn är för löst, finns det en spändare och intensivare dynamik i det mötet som Tony beskriver.

Bryanna Kroll (2010) har skrivit om socialt arbete med personer som är svåra att få kontakt med. Hon framför hur det är avgörande att relationen byggs upp innan det "egentliga samtalet" inleds (ibid., 73). En ansträngd relation kan ofta handla om hur det ännu inte etablerats tillräcklig närhet för att man kunde åstadkomma ett genuint bemötande. Det tillstånd som förekommer i början av relationen kan på så sätt vara för löst och för spänt samtidigt. Främlingar kan förhålla sig likgiltigt till varandra, men det uppstår lätt också en spänd och otrygg stämning mellan människor som inte riktigt känner varandra. Skolkuratoren Maria i Råberga, framför hur hon uppfattat att det i regel förutsätter mera tid med pojkar att komma in i en mera djupare diskussion. Hon upplever också att pojkar har en högre tröskel att vända sig till henne vilket också framgår i att pojkar uppmanas besöka kuratorn medan flickor söker sig till kuratorn självmant.

Maria: Med flickorna kommer man hemskt mycket snabbare in på andra saker. Jag upplever att flickor är villigare att gå in på de här, bakgrunden. Medan det är en större utmaning med pojkar. Pojkar kanske, inte alla gånger, men ibland, att de inte ser det själva som ett problem... de har nog en hög tröskel att avvakta mig. Det finns dom som gör det, men det är så gott som alltid flickor. Hemskt, hemskt ofta kommer dom genom sin lärares uppmaning eller så är det en förälder som har ringt. Dom som kommer själva så kommer för att nån vuxen har uppmana dem att komma...

Monika, kurator i Tallinge beskrev också liknande erfarenheter om sitt arbete med pojkar.

Harry: ... Berätta lite om dina iakttagelser gällande hur pojkar uttrycker sig i sådana här kuratorsrum?

Monika: Till en början så vill dom inte uttrycka sig hemskt mycket. Dom ofta så här, mest typiska frågan är att varför är jag här. Jag tycker det är en hemskt bra fråga. Då kan jag börja med, jag brukar berätta precis att vilken information jag har. Att vad jag har hört och vem jag har hört och vad jag tror. Och då brukar jag fråga att tycker

du att det här låter bekant. Att är det så här. Och de flesta brukar sen säga att "näja, jo, jo, det går int så bra!" Och sen att nysta vidare på det här att va manne de beror på. Gå igenom deras relationer. Hur är det med liksom, vilka lärare eller hemma och så där. Och då får man nånslags sån där uppfattning att vad är den här eleven beredd att prata om.

Monika beskriver vidare hur hon ofta inleder samtalen med elever och pojkar om andra teman än den egentliga orsaken till kuratorsbesöket för att bygga upp kontakten. Hon konstaterar att förarbetet i bland kan kännas som energikrävande, men samtidigt uppger hon att genom att samtala om "annat" än skolan kan hon få igång samtalet.

Monika: Jo det går nog. Men det är emellanåt e de jätte energikrävande och i mellanåt får jag också den känslan att nu sitter jag här och jamsar om de här samma saker med, ungefär en femtedel av skolans elever. Att de e samma sak och int blir de någo bättre och dom är int bara engagerade i skolan. Att that's it och det är inte mycket man kan göra åt den saken. Men sen, nå så här dyster är det nu sen int alls alltid, utan. Hemskt ofta så tycker jag att det går att nå de här pojkarna om man intresserar sig för annat än deras skolframgång. Att de, att om dom på något sätt inser att här finns, att nån i skolan kan vara intresserad av hur dom har det. Lite så där vidare. Int bara det här att vad dom presterar i vilka ämnen. Så ganska många kan haka på det. Jag har själv varit hemskt intresserad att vad di här spelena att vad har di för roll och betydelse..

Att relationer är interpersonella innebär att olika vuxna har olika slags förutsättningar att bemöta elever. Vem elever känner att de kan vända sig till med sina bekymmer och problem följer inte nödvändigtvis den ansvarsfördelning som vuxna har kommit överens om i skolan. Vad det sist och slutligen handlar om eller vilka processer som leder till att en elev upplever ett förtroende till en vuxen är inte alltid uttalat. Tid, närmandesätt och personlighet är avgörande faktorer. Det kan också handla om tillfällen och positioner. Men,

som Karim i klass 7A beskriver, då det finns där, det där äkta förtroendet – så bara vet man.

Harry: Finns det någon andra person än Martina som man sku kunna söka sig till ifall man har någonting som man vill prata?

Karim: Jag sku kunna prata med Sakke.

Harry: Ja. Hur är det med din KF (klassföreståndare)?

Karim: Nä int tror jag.

Harry: Varför?

Karim: Jag vet int riktigt. Men int sku ja kunna tala med henne så där om nåt jätte stort.

Harry: De där, varför är Sakke en person som du tycker man sku kunna prata med?

Karim: Jag vet inte. Jag har nog bara en sån där fillis att om jag sku ha någo ärende så sku jag kanske kunna tala med honom.

6

Synteser och slutsatser

Begreppet etnografisk fantasi (eng. ethnographic imagination) förekommer i etnografiska handböcker och syftar ofta på hur en etnografisk forskare måste ha både inlevelseförmåga och fantasi då den framställer en etnografisk beskrivning (Willis 2000; Atkinson 1990; Paju 2011, 18). John D. Brewer (2000, 51–53) som också skrivit om etnografisk fantasi ger dock en annan betydelse för begreppet. Han uppfattar etnografisk fantasi som en förutsättning för att en läsare skall kunna ta till sig den kunskap som framställs i en etnografisk beskrivning. Brewers tanke är att en etnografisk forskare skall i sin framställning av en etnografisk beskrivning, tillämpa vissa grundregler, för att uppmuntra läsaren att placera sig själv i de sammanhang och positioner som forskaren haft, då den gjort iakttagelser och framställt slutsatser. Dessa grundregler handlar framför allt om att etnografen redovisar för sina metodologiska och teoretiska utgångspunkter.

I inledningen samt i avsnittet *Metodologiska tillämpningar* har jag eftersträvat att redogöra för från hurdan position jag betraktat pojckproblematiken i klassrum och hur jag dokumenterat möten mellan pojkar och vuxna i skolan. Den position som jag hade under fältarbetet har byggt på ett samarbete med pojkar, flickor och vuxna och på aktivt deltagande i den vardagliga verksamheten i skolan. Dels har jag deltagit i sådana aktiviteter som elever har under sin skoldag, men jag har också deltagit i verksamheten i skolan som en vuxen. Jag har också identifierat mig själv som en vuxen då jag vistades i skolorna. Att hålla fast vid en vuxenroll ser jag som något som föll mig som naturligt, även om många andra skoletnografer har förespråkade ett mera elevnära eller "elevaktigt" deltagande (t.ex. Berg 2010; Paju 2011). Det har skrivits om hur en vuxen position i etnografisk forskning med barn inte möjliggör att forskaren kan leva sig in i den position som barn har, i och med att barn har en annorlunda ställning än vuxna i de flesta omgivningar (Epstein 1998; Corsaro

2005b, 50–53;). Med utgångspunkt i kritisk realism utgår jag dock från att barn och vuxnas positioner är till en viss utsträckning givna då vuxenhet och barndom är sammankopplat med ontologiska premisser som utgör ett förbehåll för vuxnas och barns roller och handlande i skolan. Denna kritisktrealistiska utgångspunkt är central i fråga om hur jag uppfattar min position på fältet och hur jag motiverar mitt val att behålla och betona min vuxenroll. Som aktör har jag möjligheten att tillämpa olika närmandesätt och välja hur jag bär min roll som vuxen då jag vistades på fältet. Men som vuxen i skolan tilldelas jag ett visst ansvar som tillfaller alla vuxna som vistas i skolan. Genom mitt handlande och min hade jag en möjlighet att bygga upp en anorlunda vuxens självrepresentation (Corsaro 1985, 27–31), men jag kunde inte bära min roll som vuxen hur som helst.

Jag hävdar dock att vuxna i skolan liksom vuxna etnografer under vissa omständigheter kan etablera en sådan position i skolan som ger insyn i elevers och pojkars erfarenheter. Det som jag betonar i mitt metodologiska närmandesätt är relationen. Det är genom en trygg relation till forskningsdeltagare som jag fått ta del av vardagen i skolan. Det är också genom en trygg relation som jag fått ta del av pojkars upplevelser och erfarenheter av hur de bemöts i skolan. Då studiens fokus är på samspelet mellan pojkar och vuxna, har jag uppfattat det som avgörande att jag genom etnografisk närvaro etablerat ett förtroende och en trygg relation också till vuxna i skolan. Jag har inte velat identifiera mig bort från vuxna och jag har inte heller velat betona eller förstärka motsatsförhållanden mellan barn och vuxna. Utöver detta uppfattar jag att mina personliga erfarenheter av att jag i egenskap av vuxen har bemöt pojkarna i skolan, har bidragit till analysen om det sociala samspelet mellan vuxna och pojkar.

En etnografisk studie präglas dessutom av studiens teoretiska utgångspunkter samt hur dessa inramar och sammanbinder den etnografiska beskrivningen och studiens slutsatser (Brewer 2000, 53). Den teoretiska referensramen utgör, liksom den metodologiska positionen, ett förbehåll för den etno-

grafiska beskrivningen och de tolkningar och slutsatser som uppbyggs i studien. En studie som förbinder sig med det realistiska paradigmet eftersträvar att avslöja sambandet mellan sociala fenomen och de bakomliggande emergenta krafterna som genererar sociala fenomen (Danermark m.fl. 2003, 116–117). Men samtidigt vidhåller man inom kritisk realism att alla tolkningar av den reella verkligheten är metodologiskt begränsade och aktualiserar en viss typ av observationer (Brewer 2000, 54–55).

Utgående från den analysram som jag presenterade i avsnittet *Kritisk realism som metodologisk utgångspunkt* indelar jag skolans sociala verklighet i tre nivåer: skolan, klassrummet och det individuella samspelet. Modellen bygger på domänteorin (Layder 1997; 2006). Utgångspunkten för modellen är att man kan identifiera olika nivåer av sociala villkor som präglar bemötandet av pojkar i skolan. Nivån skolan, omfattas både av den formella skolans institutionella form (Jackson 1990, 5–6) samt av de lokala strukturer som skiljer olika skolor från varandra (Tolonen 2001, 260). Jag har dock avgränsat analysen att fokusera på de två andra nivåerna: klassrummet och det individuella samspelet. Även om jag vistades utanför klassrummen och deltog i olika typer av verksamhet utanför undervisningen, insåg jag under materialbearbetningen att jag i mitt observationsmaterial främst hade beskrivit de sociala villkoren i klassrummen och den växelverkan som förekom mellan vuxna och elever. Jag upplevde i samband med att jag bearbetade materialet, att jag saknade sådana etnografiska fältbeskrivningar som skulle ha möjliggjort en tillräckligt tät beskrivning (Geertz 1975) av skolornas lokalkulturer. Att jag inte beskrivit närmare skolornas säregenskaper, har också underlättat anonymiseringen av forskningsdeltagare. Det finns ett fåtal svenska skolor i Helsingfors, vilket innebär att alla beskrivningar skulle ha varit avslöjande.

Valet att inte redogöra för skolornas lokala omständigheter har konsekvenser för studiens slutsatser. I studien tar jag inte hänsyn till hur skolans lokala villkor och elevvårdsresurser präglar bemötandet av pojkar. Jag behandlar

inte heller hur lokala ungdomskulturer eller lokala pojkdiskurser präglar pojkars samspel med vuxna i skolan.

Den etnografiska beskrivningen presenterades i de två empiriska kapitlen *Iakttagelser i klassrummet* och *Relationen till pojkar i skolan*. Beskrivningen grundar sig på iakttagelser i fem olika klasser i de två skolor som jag kallar för Tallinge samskola och Råberga grundskola. I den etnografiska framställningen har jag haft som avsikt att beskriva hur pojktoproblematiken kommer till uttryck i vardagliga sammanhang i klassrummen. Jag har redogjort för hur klassrummet utgör en informativ domän då man betraktar den konkreta vardagsproblematiken i skolan. I beskrivningen redovisar jag dock också att det föreligger en viss osäkerhet i klassrumsiakttagelser i och med att klassrummens sociala verklighet präglas av situationsbundna mikrostrukturer som skiljer olika klassrum från varandra. I olika klassrum uppstår olika slags förutsättningar för elever i och med att klassrummen handleds av olika lärare och olika klassrum omfattas av olika slags elevsammansättningar. Iakttagelser i klassrum måste därför ofta bekräftas för att problem i klassrummen skall betraktas som riktiga. Problem kan bekräftas t.ex. med betyg eller diagnoser.

Klassrum kan också präglas av olika slags tillstånd som handlar om de omedelbara stämningarna som reproduceras genom det sociala samspelet i klassrummen (Jackson 1990, 86). Ett fungerande eller konvergent tillstånd syftar på hur det kan etableras ett fungerande samspel mellan eleverna och läraren i klassrummet och stämningen i klassen präglas av ett framåtgående flyt. Genom störande beteende eller genom problem med den sociala samverkan, kan klassrum hamna i ett divergent tillstånd. Divergenta klassrumstillstånd kan uppstå genom att enskilda elever stör arbetsron i klassen, men divergens kan också handla om ett kollektivt missförtroende mellan gruppen elever och läraren.

Jag skiljer mellan två typer av problematik som förekommer i klassrummet. Den uppenbara problematiken handlar framför allt om den typen av problem som påverkar klassrummets stämning eller tillstånd. Den osynliga problematiken i klassrummen handlar om problem som inte kommer till uttryck genom auditiva eller visuella handlingar, men som vuxna genom sin relation till elever kan uppmärksamma. Lärare och andra vuxna i skolan kan genom sin relation till elever få insyn i osynlig problematik som t.ex. mobbning, svårigheter inom familjen eller övriga relationsproblem. Uppmärksamheten av den här typen av dold problematik kommer till uttryck dels genom att elever i skolan söker sig till vuxna med sina bekymmer. I vissa fall uppstår det också sådana relationer där vuxna kan upptäcka subtila signaler om att någon inte har det bra.

I tidigare forskning har man redogjort för hur många tysta flickor lätt blir osynliga i det sociala samspelet i klassrum (Gordon 2006). De iakttagelser jag gjorde om uppmärksamhetsfördelningen i klassrummen var att också pojkar kan förbli osynliga i klassrummen. Där som stökiga och auditivt och visuellt aktiva pojkar väcker synlig uppmärksamhet och tysta pojkar väcker oro och sympatier i omgivningen, framstår de medverkande "vanliga" pojkarna som de pojkar som lätt blir utan uppmärksamhet i klassrummen.

Analysen av det sociala samspelet visar hur det förekommer olika typer av sociala band mellan vuxna och elever i skolan som påverkar vuxnas förutsättning att uppmärksamma problem och bemöta pojkar i skolan. Jag redogör för hur olika relationer präglas av olika grader av insyn och inflytande. Analysen bygger på det relationsperspektiv som förekommer i Layders (2006; 1997) domänteorin, men relationsanalysen har framför allt inspirerats av Thomas J. Scheffs (1994; 1997) arbete kring relationer och sociala band. En fungerande och bra relation betecknas som en relation där det kan uppstå samklang, vilket syftar på parternas förmåga att leva sig in i varandras upplevelsevärld. I beskrivningen redovisar jag för trygga och fungerande relat-

ioner, samt olika typer av otrygga relationer som kännetecknas antingen av ett för löst eller för spänt socialt band.

Lösa band i skolan handlar om hur vissa elever kan förbli osynliga eller där vuxna saknar insyn till elever. Ett löst band kan också kännetecknas av likgiltighet som karakteriseras av en relation där den vuxna saknar inflytande på en elev. Att det är pojkar som saknar motivation för skolarbetet eller att det är pojkars som stör verksamheten i klassrummen kan beskrivas som ett dylikt likgiltigt socialt band där de vuxna har ett lågt inflytande. Lösa band i dess lösaste form handlar om något jag benämner som en strövarrelation; där relationen är ömsesidigt inflytelöslös och det uppstår ingen egentlig växelverkan mellan parterna, vilket resulterar till att parterna förblir främlingar för varandra.

De spända relationers problematik i skolan karakteriseras antingen av konfliktfyllda eller ansträngda relationer. Konfliktfyllda relationer kan präglas dels av hur relationen mellan en vuxen och en elev omfattas av negativa emotioner som är uppslukande i det avseende att alla positiva initiativ uppslukas av den negativa atmosfären. Konflikter kan också uppstå på grund av någondera partens bristande tillmötesgående. Ansträngda relationer handlar om en lindrigare form av spända band där det inte etablerats en tillräckligt avspänd stämning mellan parter. Relationer mellan främlingar kan ofta karakteriseras av en viss grad av ansträngdhet som eventuellt löses upp genom att parterna lär känna varandra. Relationer som inte utvecklas eller där det saknas personkemiska förutsättningar, kan förbli i ett ansträngt tillstånd.

Relationer till elevvården diskuteras i ett skilt avsnitt. I analysen om pojkars relationer till elevvården framför jag hur pojkar i omfattande utsträckning har ett löst band till elevvårdsarbetet i skolan. Detta kommer till uttryck dels genom att många pojkar uppger att de inte känner skolans elevvårdsarbetare och hur många pojkar inte kan tänka sig vara i behov av stöd från elevvården. Det framgick också att pojkar som haft sporadiska erfarenheter till elev-

vården ofta beskrev möten som betydelselösa eller onödiga. Elevvårdsarbetare beskrev hur stämningen under möten med pojkar ofta är ansträngd och det förutsätter i regel en mera omfattande relationsuppbyggande process med pojkar än med flickor.

6.1 Pojkproblem och pojkars problem

Det föreligger vissa tendenser eller dominerande fenomen som kan sammankopplas med pojkar. Dyliga dominerande fenomen kan karakteriseras som populär pojkproblematik, i likhet med andra populära pojkegenskaper (Frosh m.fl. 2002, 76). Dyliga pojktendenser kan iaktas t.ex. utgående från den statistik som jag redovisade i avsnittet *Vådan av att vara pojke?*. Pojkar har i medeltal sämre skolprestationer än flickor (Keltikangas-Järvinen 2007; Yrjöla 2004) och pojkar har också i medeltal sämre Pisa-resultat än flickor (Sulkunen m.fl. 2009). Liknande mönster förekommer också i Sverige och i andra OECD-länder (Statens offentliga utredningar 2009; Whitmire 2010; Kimmel 2010; Cohen 1998). Statistiken visar också att pojkar i större utsträckning än flickor hänvisas till specialundervisning eller specialundervisning på deltid (FOS 2011).

Utifrån de iakttagelser som jag gjorde i klassrummen då jag observerade hur pojkars behov av stöd kommer till uttryck i klassen, framstod framför allt två slags problem som dyliga utbredda pojkproblem som kan förknippas oftare med pojkar än flickor. Störande beteende utgör ett fenomen som kan förknippas med pojkar och det finns tydliga indikationer i tidigare forskning att det oftast är pojkar som stör i klassrummet (Gilbert & Gilbert 1998; Samuelsson 2008; Epstein 1998b; Gordon m.fl. 2006). I de iakttagelser som jag gjorde i klassrummen var det klart oftare pojkar som gjorde sig skyldiga till störande beteende. Det var i regel bara pojkar som hänvisades utanför klassrummet på grund av dåligt uppförande och pojkar blev oftare tillrättavisade på grund av sitt dåliga beteende än flickor. Motivationsproblematik utgör ett annat fenomen som kan förknippas i större utsträckning med pojkar än med flickor.

Forskning visar att flickor är mera inlärningsorienterade, medan pojkar tenderar att vara prestationscentrerade (Niemenvirta 2004, 44). De iakttagelser jag gjorde under fältarbetet var att lärare oftare var tvungna att uppmana pojkar att arbeta i klassrummet än flickor. Pojkar gav också tydligare uttryck för ointresse för skolarbete, medan flickors eventuella bristande motivation föreföll som något osynligt.

Pojktendenserna som jag redovisat ovan kännetecknas av sådan problematik som kommer till uttryck genom olika typer av instrumentella bedömningar som medeltal, betyg och testresultat eller genom iakttagande av auditiva eller visuella handlingar i klassrum. Uppfattningen om fenomenens utbredhet kan förknippas med att den typen av pojkproblematik är synligt och framstår av den orsaken som ett dominerande fenomen. På motsvarande sätt som flickors framgång i skolan ter sig som ett objektivet och mätbart faktum eller som en synlig iakttagelse i klassrum, framstår pojkars misslyckande i skolan med liknande synlig entydighet. Men bakom dessa synliga och typiska pojk- och flickfenomen finns flickor som inte uppnår framgång i skolan och pojkar var problematik inte faller inom ramen för den typiska pojkproblematiken. Då man får tillgång till pojkars eller vuxnas konkreta erfarenheter av pojkars problem eller då man med noggrannhet betraktar skolstatistiken, framstår det hur den typiska och synliga pojkproblematiken inte kan förknippas med alla pojkar. Pojkproblematiken och pojktendenser må vara utbredda bland pojkar, men de typiska pojkproblemen kan inte förknippas med alla pojkar och ofta inte ens med de flesta pojkar. Maskuliniteter inrymmer en mängd olika representationer (Renold 2004; Phoenix 2004; Hoikkala 1996; Johansson & Kuosmanen 2003), och unga maskuliniteter kan tampas på motsvarande sätt med varierande och mångfacetterad problematik.

Elina Lahelma (2009; 2004) har framfört hur den statistiska framställningen av pojkars och flickors skolprestationer föranlett till kategoriska generaliseringar. Lahelma liksom Gordon (2005) har framfört oro kring hur de flickor som inte klarar sig bra i skolan glöms bort i den offentliga skoldebatten då

uppmärksamheten riktas på pojkars problematik. Framställningen – duktiga flickor och problematiska pojkar – fråntar flickor möjligheten att bli uppmärksammade som en sårbar grupp i skolan. Kategoriska generaliseringar av skolproblematiken kan dock också vara till skada för pojkar i det avseendet att en viss typ av maskulina uttrycksformer och en viss typ av maskulin problematik, fråntar uppmärksamhet från de pojkar och den problematik som inte har typiska maskulina förtecken. Fastän en del av pojkeproblematiken är extrovert, synlig och typisk pojkeproblematik, finns det pojkar som lider med sina problem i all tysthet (Renold 2004). Då jag intervjuade vuxna som bemöter pojkar i skolan beskrev de hur pojkar kan söka sig till vuxna med flera olika slags problem. Det förekommer att pojkar tyr sig till olika vuxna i skolan beträffande familjeproblem, problem i vänskapsrelationer, sällskapande men också i fråga om svåra förhållanden som missbruk eller självmordstan-
kar.

Den bild som man får från skolhälsoundersökningar är att det inte alltid finns någon könsbunden skillnad mellan flickors och pojkars problematik. Flickor och pojkar upplever i stort sätt i samma utsträckning att de t.ex. inte blir hörda i skolan, eller att det finns problem i den sociala atmosfären i skolan eller att skolarbete känns som tungt (Luopa m.fl. 2010). Det uppmärksamhetsbortfall som är ett led av att vissa pojkar dominerar i klassrummet eller stör arbetsron drabbar också pojkar och inte bara flickor. Pojkar kan också falla offer för mobbning, utskällning och sexism (Askew, 1988; Forsh 2002, 183–186). Pojkar kan bli hånade av andra pojkar på grund av akademiska framgångar eller för att överhuvudtaget avvika från typiska eller populära maskulina representationer (Renold 2004; Swain 2005).

En kategorisk framställning av maskulin problematik handlar också ofta om att pojkars problem i skolan betecknas som en naturlig eller biologisk "pojkar är pojkar egenskap" (Epstein m.fl. 1998, 9). Pojkars underpresterande, beteendeproblematik eller motivationssvårigheter betecknas snarare som naturliga pojkegenskaper som pojkar i sinom tid växer ifrån och inte som ett egentligt problem. Det som jag fäste uppmärksamhet på under fältarbetet,

var hur den typiska pojkproblematiken, störande beteende, tolkades ofta som ett klassrumsproblem snarare som ett problem för den enskilda pojken. Att pojkars problematik ter sig som synligt innebär inte automatiskt att det är pojken eller pojkarna med problemet i klassrummet som uppmärksammas. En stor del av reaktionerna på pojkars synliga problem handlar om att upprätthålla arbetsro eller konvergens i klassrummen. Den synliga problematiken mobiliserar inte alltid konstruktiv eller stödjande uppmärksamhet. Pojkars motstånd väcker uppmärksamhet men det föreligger ingen enighet hur motståndet tolkas (Hoikkala 1989:45–53).³⁰ Det är inte heller entydigt att pojkar med synlig problematik har fördelar av sitt extroverta väsen.

6.2 Många pojkar är motsträviga

Att pojkar motsätter sig skolan genom att inte anpassa sig till de formella regler och normer som finns i skolan, liksom att pojkar inte värdesätter akademisk framgång utgör ett fenomen som iakttagits i flera etnografiska studier (Willis 1977; Gilbert & Gilbert 1998; Epstein m.fl. 1998). Motsättande eller motsträvighet i relation till skolan har tolkats som en dominerande kultur bland pojkar (Swain 2005) och pojkars motstånd mot skolan framstår som en dominerande diskurs i hur pojkar i regel framställts inom skolforskning (Delamont 2000). Det har framförts att pojkar omfattas av olika slags maskulina kategorier (Renold 2004) och pojkskap omfattas av olika slags maskulina representationer (Gilbert & Gilbert 1998: 144–165; Frosh m.fl. 2002). Men, man kan också fråga sig hur maskulinitetskulturen utvecklats och hur utbredd är fenomenet motsträviga pojkar i skolan?

Min iakttagelse om motsträvighetskulturens utbreddhet, utgående från denna etnografiska studie, är följande: I alla klasser jag vistades i fanns det pojkar med liknande kännetecken som Paul Willis (1977) grabbar; pojkar som inte värdesätter akademisk framgång, stör undervisningen och hånar de ele-

³⁰ Tommi Hoikkala 1989 beskriver hur man ofta romantiserat pojkars motståndskultur.

ver som är bra i skolan. Motsträviga grabbkulturen gäller inte för alla pojkar och det fanns klasser där grabbkulturen var i tydlig minoritet. Jag iakttog också pojkar som tog aktivt avstånd från grabbidentiteten och revolterade mot machokulturen. Liksom (Paju 2011) och Tolonen (2001) uppfattar jag att den till antalet vanligaste pojken i den finländska skolan utgörs av en mellankategori mellan de stökiga motsättande grabbarna och de påtagligt tysta pojkarna. Den vanligaste pojken är varken en värsting eller en plugghäst utan en heterogen samling av pojkar som identifierar sig mellan dessa ytterligheter. Den vanliga medverkande pojkens utmaning är dock att finna sig någonstans inom ramen för det normalas diffusa gränser som präglas av maskulina normer. Jag uppfattade att den vanliga pojken har en fallenhet att luta mot det som fortsättningsvis betraktas som ett populärt sätt att vara pojke. Att vara vanlig pojke handlar inte om att vara en värsting, men den vanliga pojken är framför allt inte en nörd. Bland den breda medverkande majoriteten har motsträviga grabbar fortsättningsvis en hög status, medan konformister, plugghästar och utbildningsintresserade pojkar är tvungna att försvara sitt sätt att vara pojke i högstadiet. Motsträvighet utgör enligt mina iakttagelser en fortsättningsvis livskraftig och idealiserad framställning om unga maskuliniteters förhållningssätt till utbildning.

Motsträvighet är inte heller något som bara begränsas till skolan, utan motsträvighet kännetecknar också många pojkars relation till välfärdsarbete eller stöd. Det har framförts hur maskulinitet är förknippat med osårbarhet och hårdhet (Garbarino 2000, 154–156) eller att svaghet betraktas som något antimaskulint (Pollack 1999, 49–51; Ekenstam 1998). De iakttagelser jag gjorde om pojkars relation till stöd och hjälp i skolan är att pojkars motsträvighet till skolans välfärdsarbete är än mera utbrett än pojkars motsträvighet i relation till skolarbete. Motsträvighet till elevvården begränsas inte enbart till de som är motsträviga till skolan. Det intryck jag fick av att samtala med pojkar är att också de elever som har en positiv inställning till skolan och skolarbetet, uttrycker motsträvighet i relation elevvårdsverksamheten i skolan. T.ex. Riku och Alex som för övrigt var skolmotiverade, uppgav att det aldrig skulle

själva söka sig till kuratorn. Tuomas, en annan stark elev, kände inte till vem som var skolans kurator och uppgav på motsvarande sätt att han inte själv kunde tänka sig att uppsöka hjälp hos kuratorn eller skolpsykologen.

Många pojkar som jag samtalade med uttryckte öppet misstro mot de vuxna som arbetade med elevvård och många pojkar uttryckte också att hjälpverksamheten var onödig eller berörde sådana frågor som inte gällde dem själva. De flesta pojkar som jag samtalade med uttryckte att de aldrig skulle söka sig självmant till den stödverksamhet som ordnas i skolan. Pojkar uttryckte i regel att de "hamnar" till skolkuratorn eller skolpsykologen. I vissa fall kan "hamnandet" till kuratorn vara något som man som motsträvigt pojke kan skryta med. Men ingen pojke skryter med att jag sökte hjälp! Då pojkar söker hjälp, görs det diskret och osynligt och hjälpbehov förmedlas i regel genom subtila signaler.

De elever som hade haft personlig kontakt med skolans kurator eller skolpsykologen var mera benägna att nämna personer som jobbade inom elevvård som personer de gärna vände sig till. Detta tolkar jag som att en del av motsträvigheten i relation till elevvård handlar om fördomar, missuppfattningar och okunskap om vad stödet i skolan innebär. Många pojkar liksom Tuomas och Riku gav uttryck för att de saknade kunskap om kuratorns och skolpsykologens arbete och vissa framförde att de inte ens kände till skolkuratorns namn. Det intryck jag fick var att de pojkar som hade haft personliga kontakter till kuratorn, dels hade en konkretare uppfattning om stödverksamheten i största allmänhet, men också en positivare uppfattning om den person som jobbade som kurator.

Många av de pojkar som uppgav att de aldrig skulle vända sig till elevvården nämnde ofta någon annan person som de hade förtroende för. I lärarnas beskrivningar framgår det hur olika slags pojkar kan söka sig till dem med sina bekymmer, medan pojkarna vittnar om att de inte söker sig till vem som helst. Vem pojkar hade förtroende för handlade ofta om ett förtroende till en

specifik person. Då pojkar utvärderar vart de söker sig med sina bekymmer handlar det i större utsträckning om den vuxnas personegenskaper, än på den vuxnas kategoriska ansvarsområde. I hälsofrågor eller då en elev har fått en fysisk skada uppsöker elever i regel skolans hälsovårdare. Men i fråga om personliga eller sociala problem som problem inom familjen, problem i vänskapsrelationer, sällskapande eller mobbning utgör relationen till den vuxna den avgörande faktorn, och inte den vuxnas specialområde (jämför Healy 2005, 25–27). Den vuxnas personliga egenskaper och sätt att bemöta har en avgörande roll (Johansson 2006, 150).

Slutsatsen är att det fortsättningsvis finns en dominerande och utbredd pojkkultur som präglas av motstånd mot skolan och motsträvighet i relation till välfärdsarbete. Men det finns också reella orsaker till motståndet, som har ett samband med ostämnda eller otrygga sociala band. Pojkar uttrycker ett större motstånd mot de vuxna som de inte har förtroende för eller sådana vuxna som saknar inflytande. Motsträvighet präglar framför allt sådana relationer där den vuxna saknar insyn och förståelse för de ungas liv. Motsträvighet präglar också pojkars relationer till dem och det som är främmande. Motsträvighet kan bemötas genom tillräckligt spända sociala band. Pojkar med insyn i elevvårdsverksamhet och erfarenheter av möten med elevvårdare hade i regel ett mindre motsträvigt förhållningssätt till elevvården. Motsträviga pojkar förutsätter också ibland ett aktivt bemötande. Med detta syftar jag på hur pojkar också själva uppger att det är nödvändigt ibland att vuxna säger till, uppmanar till arbete eller hänvisar till skolkuratorn. Att få en tillrättavisning eller att någon tjarar är ibland nödvändigt. Som Ville 14-år konstaterar: –" *Nå int e de ju trevligt, men det fungerar.*". Det handlar inte bara om att spänna relationer till pojkar. Som Mikaela, lärare i modersmål uttryckt det: – *Hårt mot hårt fungerar inte.* Det handlar om att hitta en balans där det sociala bandet är tillräckligt mjukt och mottagligt, men som samtidigt erbjuder tillräckligt motstånd, utan att vara fränstötande.

6.3 Relationer som inte möjliggör konstruktivt bemötande

Jag använder benämningen konstruktivt bemötande för den typ av interpersonell aktivitet mellan vuxna och elever där bemötandet mobiliserar någon form av gynnsam förändring hos eleven. Möten mellan vuxna och pojkar kan också vara "icke-konstruktiva" i den bemärkelsen att bemötandet eller de handlingar som utspelas under mötet saknar betydelse. Det relationsperspektiv som jag utgår ifrån tar kritiskt avstånd till ett reduktionistiskt synsätt på välfärdsarbete där man betonar välfärdsarbetets metoder och interventioner. Ett relationsperspektiv (Ruch 2005) utgår från en holistisk syn på välfärdsarbetets praktik, med utgångspunkten att möten mellan brukare och professionella inrymmer mångfacetterade mekanismer. Relationen utgör en av dessa mekanismer som präglar alla möten mellan människor och relationen präglar därför också välfärdsinterventionernas effekter.

Jag har identifierat tre kategorier av pojkar som förekommer i skolan i sådana relationer som inte möjliggör konstruktivt bemötande. De två första relationerna handlar om relationer eller sociala band som jag betraktar som lösa. Den tredje relationen handlar om relationer som befinner sig i ett för spänt tillstånd. Utgångspunkten är att olika slags relationer eller interpersonella tillstånd förutsätter olika slags närmandesätt. För lösa band behöver spännas upp och förstärkas. För spända band behöver luckras upp.

Att Joel sitter under biologielektionerna på den bakersta raden i klassen och inte får något gjort, eller att Johannes går genom skolan utan att göra läxor eller utan att överhuvudtaget anstränga sig, är synliga företeelser, men som inte gav upphov till insatser som skulle ändra på pojkarnas sätt att vara i skolan. I vissa klassrum som i matematikklassen hade läraren vidtagit åtgärder med Joel och under vissa lektioner förkom arrangemang som gav bättre förutsättningar för Joel och för Johannes att klara av skolarbetet. Men i regel uppfattade man inte att den problematik som Joel och Johannes gav uttryck för

handlade om ett egentligt problem i den bemärkelsen att problematiken skulle ha mobiliserat någon form av interventioner eller stödinsatser. Karim som jag hänvisat till flera gånger, hade en problematik som påminde mycket om både Joels och Johannes svårigheter. Men, med Joel och Johannes hade man inte satt in motsvarande stödinsatser som med Karim. Vad jag uppfattade som avgörande var att i Karims fall hade det skett ett uppvaknande där några lärare hade insett att Karim har ett hjälpbehov och man hade hänvisat honom till smågruppsundervisning. Uppvaknandet som hade skett med Karim handlade inte egentligen om att det kom in ny information om Karims problematik, utan det handlade mera om att det uppstod en känsla som läraren Mikaela beskriver så här:

Mikaela: Jag var ganska förtvivlad då och tänkte att hur skall jag. Jag kände att jag inte nådde honom och att han bara spelade apa här i klassen och så där.

Den känslan som Mikaela beskriver i relation till Karim förekom inte hos de flesta lärare i fråga om Joel eller egentligen hos någon då det gällde Johannes. Johannes och Joel uppfattar jag därför som representanter av kategorin **pojkar som man inte tar på allvar**. Pojkar som inte väcker förtvivlan eller sådana emotioner som är sammankopplade med emotioner som uppkommer när man upplever att det förekommer ett hjälpbehov. Joel hade ofta rollen som klassens clown och han var socialt utåtriktad och omtyckt både bland elever och vuxna. Det var lite roligt när Joel satt längst bak i klassen och skämtade och skrattade. Johannes hade inte samma clownroll i klassen men hans ointresse för skolan var något som åtminstone jag upplevde som sammankopplat till hans personlighet. Också jag uppfattade Johannes likgiltighet för skolan som ett uttryck för vad han är, och inte direkt som ett problem som kunde bemötas. Men samtidigt finns det inget tvivel om att både Joel och Johannes underpresterade. De skulle ha haft potential för bättre framgång i skolan vilket jag i Joels fall bevitnade i det klassrum där matematikläraren hade placerat Joel längst fram i klassen. De flesta lärare förutsatte

ingenting av Johannes (med undantag av läraren i slöjd) och det var ingen som upplevde en känsla av förtvivlan då Johannes satt i klassen och gjorde ingenting. Pojkar som man inte tar på allvar kan lätt uppfattas som livsglada pojkar med en bekymmerlös inställning till livet. Utåtriktade pojkar som är socialt kompetenta väcker inte en känsla av att de faktiskt har problem (Lahelma 2004, 58).

Pojkar som man inte tar på allvar är ett uttryck för "pojkar är pojkar diskursen" som är ett omdiskuterat fenomen i fråga om pojkar och skola. Diskursen syftar på uppfattningar att pojkars dåliga beteende är ett uttryck för typiska och naturliga pojkegenskaper (Epstein m.fl. 1998, 9). Inom flickforskningen har man hävdat att denna diskurs är ett uttryck för hegemonisk maskulinitet då flickors dåliga beteende fördöms strängare än pojkarnas (Gordon 2006). Inom pojkforskningen har man dock också insett att "pojkar är pojkar mentaliteten" kan vara skadlig för pojkar just på grund av att man tillåter pojkar att göra bort sig och man bortser från det faktum att pojkars dåliga beteende kan ha allvarliga konsekvenser för pojkar (Pollack 1999, 49–77). Ett konstruktivt bemötande av pojkar som man inte tar på allvar, förutsätter att den känslan som ofta präglas av positiv energi eller likgiltighet omvandlas till någon grad av förtvivlan inför det allvarliga faktum att den typiska pojkeproblematiken som störande beteende och motivationsproblem, utgör ett problem som drabbar också pojkarna själva. Att förutsätta att läxor blir gjorda, att hänvisa pojkar att sitta fram i klassen eller att hänvisa pojkar till skolkuratoren kan vara ett sätt att spänna upp dylika för lösa band.

Det andra kategorin pojkar vars relationer inte möjliggör konstruktivt bemötande utgör en grupp som har ännu lösare band till skolan än pojkarna som man inte tar på allvar. **Pojkar som inte väcker känslor** är den grupp som blir utan uppmärksamhet och glöms bort. I etnografiska studier har man iakttagit hur flickor uppfattas som de duktiga och ordentliga eleverna som alltid klarar sig (Gordon 2006). Det kan handla om tysta och tillbakadragna elever som sköter sina plikter. Men huruvida de faktiskt klarar sig kan handla om

en ytlig uppfattning än om faktisk vetskap om att allting är bra. Pojkar som inte väcker känslor är ofta inte de tysta pojkarna i klassen, i och med att tystnad och tillbakadragenhet bland pojkar är något som väcker förundran och oro i omgivningen. De pojkar som gick mig förbi under fältarbetet var inte de tysta utan snarare de som inte stack ut ur mängden. Pojkar som Pasi med många frånvarotimmar utan att någon reagerade eller David, Fredrik eller Danne, som knappt finns nämnda i mitt material. Det fanns ingenting hos dem som väckte mina känslor då jag observerade vardagen i skolan. Jag vet att det fanns där, men något annat känner jag inte till om dem. Att uppmärksamma de som inte uppmärksammas förutsätter något slags medvetandegörande av var ens fokus ligger och vad blir obemärkt.

Den tredje gruppen pojkar vars relationer inte möjliggör konstruktivt bemötande handlar om pojkar med ett spänt band till vuxna som präglas av negativa känslor. Det är ett faktum att det finns pojkar som gör onda saker och det finns pojkar som på olika sätt är till skada eller besvär för andra pojkar, flickor och vuxna i skolan (Gilbert & Gilbert 1998, 13; 197–221). **Pojkar som väcker negativa känslor** kan genom sitt beteende själva ha bidragit till den negativa relation som de har till människor i sin omgivning. Men det negativa kan också vara någonting som upprätthålls utan reflektion över varifrån de negativa känslorna härstammar. Om bemötandet alltid är negativt eller kommer till uttryck enbart i form av tillrättavisningar, konfrontationer eller uteslutning leder det troligen till en ytterligare uppspänt band och en utdragen konflikt. Ett konstruktivt bemötande förutsätter att bandet på något sätt upplöses vilket kan vara utmanande om vuxnas positiva initiativ bemöts negativt vilket jag också bevittnade under fältarbetet. Det finns pojkar som tillintetgör vuxnas positiva och tillmötesgående initiativ. Fast pojkar som väcker negativa känslor, själv förorsakar eller bidrar till den negativa relation de har till sin omgivning, kan de sällan självmant komma ur dessa negativa relationer. Det jag som jag observerade i fallet med Karim i Råberga var att om någon lyckas med att luckra upp det spända bandet och etablera en posi-

tiv och förtroendefull relation, kan denna relation också transformeras till andra relationer, så att också andra spända band löses upp.

6.4 Relationen som ett förebyggande element i skolans välfärdsarbete

Goda relationer mellan vuxna och elever i skolan är förebyggande på tre sätt. En god relation möjliggör mångdimensionell insyn i en elevs tidigare livshistoria och framtidsvisioner. En fungerande relation ger också goda förutsättningar att tolka elevers handlande i nya situationer. (Emirbayer & Mische 1998, 970) En god relation innebär också att den vuxna har ett inflytande på eleven. Bemötandet, interventioner och den växelverkan som förekommer mellan personer i en god relation har betydelse (Layder 1997, 52–56).

Tillståndet i relationer kan identifieras genom att man reflekterar kring i vilken utsträckning man som givare har insyn i och inflytande över den person som är mottagare i relationen. Relationers tillstånd kan också reflekteras genom identifikation av den emotionella atmosfären eller känslorna som uppstår i växelverkan mellan parterna (Ward 2010). Goda relationer känns bra och kännetecknas av ömsesidig förståelse och tillit. Goda relationer kännetecknas också av att det förekommer ett gemensamt flöde i samverkan då individerna i relationen förstår varandra både på ett informativt och emotionellt plan (Scheff 1997, 65; 76–78). Ostämnda eller otrygga relationer kännetecknas av negativa känslor och dessa negativa emotioner reglerar det sociala samspelet (Scheff & Starrin 2002, 174). En känsla av osäkerhet, vilket förekommer i många nya relationer mellan personer som är främmande med varandra, kan utvecklas till en trygg känsla om relationen etableras och det uppstår ett förtroende mellan parterna. Avlägsna relationer känns inte någonstans och avsaknaden av emotionell beröring innebär också avsaknad av genuin mellanmänsklig växelverkan.

Jag har utvecklat en modell för medvetandegörandet av tillstånd i relationer mellan vuxna och elever i skolan. Min tanke är att modellen kan tillämpas som ett verktyg för förebyggande arbete i skolan. Retoriken för tidig identifikation handlar ofta om att identifiera problem, vilket i sig själv omöjliggör det tidiga elementet, eftersom det måste förekomma ett problem innan man kan identifiera det. Genom en modell som bygger på ett relationsperspektiv kan insatser mobiliseras innan det förekommer problem; redan i det skedet då relationen mellan den vuxna och en elev är i ett sådant tillstånd som inte möjliggör insyn eller inflytande. Den reflektiva modell som jag utvecklat utgående från denna etnografiska studie, bygger på utvärdering av tre element i relationer.

1. **Utvärdering av insyn**, syftar på att identifiera i vilken utsträckning den vuxna känner till en elevs livsberättelse och i vilken utsträckning den vuxna kan tolka socialt handlande utgående från följande tre dimensioner:
 - a. Iterationel dimension syftar på tolkningar av handlande i relation till tidigare händelser
 - b. Projektiv dimension syftar på tolkningar av handlande i relation till önskvärda framtidsvisioner
 - c. Praktiskt-evaluerande dimension syftar på tolkningar av handlande i enskilda sammanhang
2. **Utvärdering av inflytande**, syftar på att identifiera i vilken utsträckning den vuxna kan påverka den enskilda elevens handlande:
 - a. genom sin position inom institutionen
 - b. genom sin subjektiva position i relation till eleven
3. **Utvärdering av den emotionella atmosfären** som präglar sociala växelverkan mellan den vuxna och eleven som antingen kan vara:
 - a. positiv
 - b. negativ
 - c. likgiltig

Genom att reflektera över olika delområden i relationen kan man få en uppfattning om vilka element i relationen som behöver utvecklas. Människor i sociala relationer har olika grad av insyn i varandras liv och genom reflektion om vilken kunskap man har om den andra kan man utvärdera i vilken utsträckning det förekommit informationsutbyte i relationen. Insynen och tolkningen av individens handlande kan också ha olika slags betoningar. Relationer där insynen bygger på tolkningar av handlande enbart i relation till tidigare erfarenheter kan vara i den bemärkelsen låsta att någon enstaka händelse i en individs levnadshistoria kan stämpla individens liv och alla individs aktiviteter uppfattas i relation till tidigare händelser (Pekkarinen 2010, 39). I tolkningen av individens handlande kan man också betona önskvärda framtidsvisioner, medan det saknas kunskap om personens tidigare personhistoria. Tolkningen av handlandet kan i dylika relationer vara ytliga och överoptimistiska ifall framtidsvisionerna är oproportionerliga i relation till en persons tidigare levnadshistoria. Att utvärdera det praktiskt-evaluerande elementet handlar om att reflektera kring hur man uppfattar att en individs handlande påverkas av enskilda sammanhang. Denna dimension möjliggör t.ex. att man kan identifiera hur klassrumstillstånd, situationer eller klassammansättningar präglar en elevs handlande.

Inflytande är kopplat dels till den position som en vuxen har inom skolinstitutionen. Vuxna i skolan har en arbetsfördelning om vem som gör vad i skolan eller vad är olika vuxnas ansvarsområde i skolan. I båda skolorna som jag observerade hade man utvecklat klasslärararbetet och det var vanligt att klasslärare hade ett större ansvar eller "mera att säga till om", i frågor som berörde elevers välmående eller samarbetet med föräldrar. Inflytande kan vara begränsat inom institutionen på grund av ansvarsfördelning eller praktiska överenskommelser. Inflytande kan också vara begränsat i lag, vilket kommit fram i diskussionerna om behovet att öka lärares rättsliga befogenheter i skolan. Inflytandet präglas dock samtidigt av den subjektiva positionen som personer i växelverkan har till varandra. Ett stort inflytande eller brist på inflytande kan handla dels om hur vuxna kan ha olika slags personliga

kompetenser eller maktreserver som präglar inflytande. Brist på inflytande kan likaväl vara ett resultat av att relationen inte etablerats på grund av att den varat under en kort tid eller att det inte uppstått genuin växelverkan.

Den emotionella atmosfären eller huruvida relationen präglas av positiv eller negativ energi avslöjar tillståndet i en relation. Negativa känslor som otrygghet, skam eller rädsla indikerar om ett spänt band, där det inte uppstått närhet. Känslor av likgiltighet eller avsaknad av emotionell berördhet tyder på ett alltför löst band där det inte uppstått genuin växelverkan. Goda relationer kännetecknas av en positiv energi som bidrar till ett positiv engagemang i samspelet mellan parterna.

Relationer är dynamiska liksom det sociala livet överhuvudtaget. Detta innebär att alla relationer förändras och utvecklas. Sociala band som inte byggs upp, vårdas eller korrigeras – är skadade (Scheff (1997, 76). I denna avhandling och med modellen ovan, har jag eftersträvat att presentera ett närmandesätt på välfärdsarbete som bygger på ett relationsperspektiv. Avsikten har varit att visa hur tillstånd i relationer utgör ett centralt element i det praktiska välfärdsarbetet i skolan. Dessutom har jag velat visa hur man genom emotionella och relationella komponenter (Scheff & Starrin 2002, 184) kan införa ett förebyggande element till skolans välfärdsarbete. Jag har velat visa hur man kan upptäcka ostämnda sociala band – innan de brister.

Referenser

Litteratur

Abraham, John (1995) *Divide and School*. London: Falmer.

Agar, Michael H. (1980) *The Professional Stranger. An informal introduction to Ethnography*. New York: Academic Press.

Ahonen, Arto (2008) Koulussa ei viihdytä, mutta miksi? I verknet Lairio, Marjatta m.fl. (red.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikka*. Helsingfors: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Archer, Margaret S. (1995) *Realist Social Theory. The Morphogenetic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, Margaret S. (2003) *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Aries, Philippé (1962) *Centuries of Childhood. A History of Family Life*. New York: Alfred A. Knopf.

Atkinson, Paul (1990) *The Ethnographic Imagination. Textual constructions of reality*. London: Routledge.

Askew, Sue (1988) *Boys don't cry: Boys and sexism in education*. Milton Keynes: Open University Press.

Berg, Päivi (2010) *Ryhmärajoja ja hierarkioita. Etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta*. Helsingfors: Helsingin yliopisto.

Berglund, Stig-Arne (1998) *Val av livsstil. Problemungdomars sätt att hantera verklighet och konstruera identitet*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för socialt arbete.

Bhaskar, Roy (2008/1975) *A realist theory of science*. London och New York: Verso Books.

Bhaskar, Roy (1986) *Scientific realism and human emancipation*. London: Verso.

Bourdieu, Pierre (1993) *The Field of Cultural Production*. New York: Columbia University Press.

Bowen, Murray (1978) *Family Therapy in Clinical Practice*. New York: J. Aronson.

Bowlby, John (1969) *Attachment and loss. 1, Attachment*. Harmondsworth: Penguin Books.

Brewer, John D. (2000) *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.

- Buckingham, David, & Sara Bragg (2005) Opting in to (and out of) Childhood: Young People, Sex and the Media. I verket *Studies in Modern Childhood: Society, agency, Cultures*. Basingstoke och London: Palgrave Macmillan, 59–77.
- Butler, Judith (2002) *Gender Trouble: Feminism and Subversion of Identity*. London: Taylor & Francis e-Library.
- Cacciatore, Raisa & Koiso-Kanttila Samuli (2008) *Pelastakaa pojat!* Helsingfors och Jyväskylä: Minerva.
- Carter, Bernie (2009) Tick box for child? The ethical positioning of children as vulnerable, researchers as barbarians and reviewers as overly cautious." *International Journal of Nursing Studies* 46(6), 858–864.
- Christensen, Pia (2004) Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society* 18(2), 165–176.
- Christensen, Pia & Prout, Alan (2002) Working With Ethical Symmetry in Social Research With Children. *Childhood* 9(4), 477–497.
- Cohen, Michèle (1998) 'A habit of healthy idleness': boys 'underachievement in historical perspective. I verket Epstein, Debbie m.fl. (red.) *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham, Philadelphia. Open University Press.
- Connell, R. W. (1989) Cool Guys, Swots and Wimps: the interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education* 15(3), 291–303.
- Connell, R. W. (2003) *Om genus*. Göteborg: Daidalos.
- Corrigan, Paul (1979) *Schooling the Smash Street Kids*. London: Macmillan.
- Cook, Daniel Thomas (2004) *The Commodification of Childhood. The Children's Clothing Industry and the Rise of The Child Consumer*. Durham: Duke University Press Books.
- Corsaro, William A. (1985) *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood (N.J): Ablex.
- Corsaro, William A. (2005a) Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures. I verket Qvortrup, James (red.) *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Cultures*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Corsaro, William A. 2005b *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Currie, Candace & Gabhainn, Saoirse Nic & Godeau, Emmanuelle & Roberts, Chris & Smith Rebecca & Currie, Dorothy & Pickett Will & Richter, Matthias & Morgan, Antony & Barnekow, Vivian (2008) *Inequalities in Young People's Health. HBSC International Report from the 2005/2006 Survey*. Scotland: World Health Organization.
- Danermark, Berth & Ekström, Mats & Jakobsen, Liselotte & Karlsson Jan Ch. (2003). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Delamont, Sara (2000) The anomalous beasts: Hooligans and the sociology of education. *Sociology* 34(1), 95–111.

- Doel, Mark (2010) Service-Users Perspectives on Relationships. I verket Ruch, Gillian m.fl. (red.) *Relationship-based Social Work. Getting to the Heart of Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ekenstam, Claes (1998) Kroppen viljan & skräcken för att falla: ur den manliga självbehärskningens historia. I verket Ekenstam m.fl. (red.) *Rädd att falla. Studier i manlighet*. Hedemora: Gidlunds förlag.
- Ellonen, Noora & Pösö, Tarja (2010) Lapset arvioimassa tutkimuksen etiikkaa – esimerkinä uhritutkimus. I verket Lagström, Hanna m.fl. (red.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsingfors: Nuorisotutkimusseura.
- Emerson, Robert & Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda L. (2007) Participant observation and fieldnotes. I verket Atkinson m.fl. (red.) *Handbook of ethnography*. Los Angeles & London & New Delhi & Singapore: Sage, 352–368.
- Emirbayer, Mustafa & Mische, Ann (1998) What is Agency? *American Journal of Sociology* 103(4).
- Epstein, Debbie (1998) "Are you a girl or are you a teacher?" The Least Adult' Role in Research about Gender and Sexuality in a Primary School. I verket Walford, Geoffrey (red.) *Doing research about Education*. Falmer press, 27–41.
- Epstein, Debbie & Elwood, Janette & Hey, Valerie & Maw, Janet (1998) Schoolboy frictions: feminism and "failing" boys. I verket Epstein, Debbie m.fl. (red.) *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham och Philadelphia: Open University Press.
- Fairtlough, Anna (2008) Growing up with a lesbian or gay parent: young people's perspectives. *Health & Social Care in the Community* 16(5), 521–528.
- Finlands officiella statistik (FOS): Specialundervisning [e-publikation]. ISSN=1799-1609. 2010. Helsingfors: Statistikcentralen.
- Finlands officiella statistik (FOS): Specialundervisning [e-publikation]. ISSN=1799-1609. 2011. Helsingfors: Statistikcentralen.
- Fleming, Paul & Bamford, David R. & McCaughlely, Niav (2005) An exploration of the health and social wellbeing needs of looked after young people –a multi-method approach. *Journal of interprofessional care*, vol. 19 No. 1, 2005.
- Foucault, Michael (1977) *Discipline and Punish: The Birth of Prison*. London: Penguin Books.
- Frosh, Stephen & Phoenix, Ann & Pattman, Rob (2002) *Young Masculinities. Understanding Boys in Contemporary Society*. Houndmills: Palgrave.
- Frosh, Stephen & Phoenix, Ann & Pattman, Rob (2003) The trouble with boys. *The Psychologist* 16(2), 84–87.
- Frosh, Stephen & Emerson, Peter D (2005) Interpretation and over-interpretation: disputing the meaning of texts. *Qualitative Research* 5(3), 307–324.

- Garbarino, James (2000) *Lost Boys. Why Our Sons Turn Violent and How We Can Save Them*. New York: Anchor Books.
- Gardiner, Judith Kegan (2005) *Men, Masculinities and Feminist Theory*. I verket Kimmel m.fl. (red.) *Handbook of Studies on Men and Masculinities*. Thousand Oaks & California: SAGE Publications Inc.
- Geertz, Clifford (1975) Thick description. I verket Geertz, *The Interpretation of Cultures*. London: Hutchinson.
- Gilbert, Rob & Gilbert, Pam (1998) *Masculinity goes to School*. London och New York: Routledge.
- Glauser, Benno (1997) Street Children: Deconstructing a Construct. I verket James, Alison & Prout, Alan (red.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London & New York: Routledge Falmer.
- Goffman, Erving (2007/1961) *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New Brunswick, NJ: Aldine Transaction.
- Goffman, Erving (1983) *The interaction order*. American Sociological Association, 1982 presidential address. New York, NY: American Sociological Association.
- Goffman, Erving (1990/1959) *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books, Limited (UK).
- Gordan, Kurt (2004) *Professionella möten. Om utredande, stödjande och psykoterapeutiska samtal*. Stockholm: Natur och kultur.
- Gordon, Tuula (1999) Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. I verket Tolonen, Tarja (red.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tammerfors: Osuuskunta Vastapaino, 99–116.
- Gordon, Tuula (2006) Girls in education: citizenship, agency and emotions. *Gender & Education* 18(1), 1–15.
- Gordon, Tuula & Holland, Janet & Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (2005) Gazing with intent. Ethnographic practice in classrooms. *Qualitative Research* 5(1), 113–131.
- Gordon, Tuula & Hynninen, Pirkko & Lahelma, Elina & Metso, Tuija & Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja (2007) Koulun arkea tutkimassa. I verket Lappalainen, Sirpa m.fl. (red.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkiminen*. Tammerfors: Osuuskunta Vastapaino.
- Habermas, Jürgen (1987) *The theory of communicative action. Volume 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press.
- Hargreaves, David (1967) *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Harrikari, Timo (2008) *Riskillä merkityt: lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa*. Helsingfors: Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto.

- Hautaniemi, Petri (2004) *Pojat! Somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa*. Helsingfors: Nuorisotutkimusverkosto.
- Healy, Karen (2005) *Social work theories in context: creating frameworks for practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hedin, Ulla-Carin, ja Sven-Axel Månsson (2000) Kön och socialt arbete - en introduktion. *Socialvetenskaplig Tidskrift*, nummer 7, 1-2 / 2000.
- Heiskala, Risto (2000) *Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteisiä yhteiskuntateoriassa*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Hendrick, Harry (1997) Constructions and reconstructions of British childhood: an interpretative survey, 1800 to the present. I verket James, Alison & Prout, Alan (red.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London & New York: Routledge Falmer.
- Herkama, Sanna (2012) *Koulukiusaaminen. Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hill, Malcolm & Davis, John & Prout, Alan & Tisdall, Kay (2004) Moving the participation agenda forward. *Children & Society* 18(2), 77–96.
- Hoikkala, Tommi (1989) *Nuorisokulttuurista kulttuuriseen nuoruuteen*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Hoikkala, Tommi (1996) Lopuksi. Välähdys nuoresta miehestä suomessa. I verket Hoikkala, Tommi (red.) *Miehenkuvia*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Hoikkala, Tommi & Salasuo, Mikko & Ojajärvi, Annu (2009) *Tunnetut sotilaat. Varusmiehen kokemus ja terveystaju*. Helsingfors: Nuorisotutkimusseura.
- Holter, Øystein Gullvåg (2005) Social Theories for Researching Men and Masculinities: Direct Gender Hierarchy and Structural Inequality. I verket Kimmel, Michael S. (red.) *Handbook of Studies on Men and Masculinities*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE.
- Honkatukia, Päivi & Nyqvist, Leo & Pösö, Tarja (2007) Violence Talk and Gender in Youth Residential Care. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology & Crime Prevention* 8(1), 56–76.
- Houston, Stan (2001) Beyond social constructionism: Critical realism and social work. *British Journal of Social Work* 31(6), 845–861.
- Hurtig, Johanna (2003) *Lasta suojelemassa. Etnografia lasten paikan rakentumisesta lastensuojelun perhetöiden käytännöissä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- James, Alison & Jenks, Chris & Prout, Alan (1998) *Theorizing Childhood*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Jackson, Philip W. (1990) *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jenks, Chris (1996) *Childhood*. London och New York: Routledge.

Janhukainen, Markku (2006) Erityisopetuksen tarve ja muutos. I verket Karvonen, Sakari (red.) *Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt*. Helsingfors: Stakes. Nuorisotutkimusverkosto.

Johansson, Thomas (2006) Mötets många ansikten – när professionella möter klienter. I verket Meeuwisse (red.) *Social arbete. En grundbok*. Stockholm: Författarna och Bokförlaget Natur och Kultur.

Johansson, Thomas & Kuosmanen, Jari (2003) Iledning. Vad är mansforskning? I verket Johansson, Thomas & Kuosmanen, Jari (red.) *Manlighetens många ansikteneeee – fäder, feminister, frisörer och andra män*. Lund: Liber.

Julkunen, Ilse & Saurama, Erja (2009) Lähestymistapana käytäntötutkimus. I verket Mäntysaari m.fl. (red.) *Sosiaalisyö ja teoria*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Karvonen, Sakari (2006) *Johdanto – Sukupuolittunut hyvinvointi?* I verket Karvonen, Sakari (red.) *Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt*. Helsingfors: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisoasiain neuvottelukunta & Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus & Stakes.

Kautto-Knaape, Erja (2012) *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria*. Jyväskylä: Publishing Unit, University Library of Jyväskylä.

Kehily, Mary Jane, & Mac An Ghaill, Máirtín & Epstein, Debbie & Redman, Peter (2002) Private Girls and Public Worlds: producing femininities in the primary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 23(2), 167–177.

Keltikangas-Järvinen, Liisa (2007) Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimusten valossa”. I verket (Alatupa m.fl. (red.) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma –Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta*. Sitran raportteja 75.

Kendrick, Andrew & Mitchell, Richard, & Smith, Mark (2004) The Development of a Residential Unit Working with Sexually Aggressive Young Men. I verket Eriksson, Hans Göran & Tjellflaat, Torill (red.) *Residential care: Horizons for the new century*. Great Britain: Ashgate Publishing Company.

Kendrick, Andrew & Steckley, Laura & Lerpiniere, Jennifer (2008) Ethical issues, research and vulnerability: gaining the views of children and young people in residential care.” *Children’s Geographies* 6(1), 79–93.

Kiilakoski, Tomi (2012) *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – marraskuu 2012*. Helsingfors: Opetushallitus ja tekijät.

Kimmel, Michael (2010) *Pojkar och skolan: Ett bakgrundsdocument om ”pojkkrisen”*. Rapport VII från delegationen för jämställdhet i skolan. Stockholm: SOU 2010:53.

Konu, Anne (2002) *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tammerfors: Tampere University Press.

Koskela, Hille (2009) *Pelkokierre. Pelon politiikka, turvamarkkinat ja kamppailu kaupunkitalasta*. Helsingfors: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Koskela, Terhi (2009) *Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan*. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus.
- Kroll, Bryanna (2010) *Only Connect...Building Relationships with Hard-to-Reach People: Establishing Rapport with Drug-Misusing Parents and their Children*. I verket Ruch, Gillian m.fl. (red.) *Relationship-based Social Work. Getting to the Heart of Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kuhn, Thomas (1964) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuronen, Marjo & Granfelt, Riitta & Petrelius, Päivi (2004) *Sukupuolistunut ja sukupuoleton sosiaalityö*. I verket Kuronen m.fl. (red.) *Sukupuoli ja sosiaalityö*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kuusi, Heli & Jakku-Sihvonen, Ritva & Koramo, Marika (2009) *Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo*. Helsingfors: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Lahelma, Elina (2004) *Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: Miten koulupoliittiset ongelmat rakentuvat?* I verket *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*. Helsingfors: Opetushallitus.
- Lahelma, Elina (2009) *Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä*. I verket Ojala m.fl. (red.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tammerfors: Vastapaino.
- Lalander, Philip & Johansson, Thomas (2002) *Ungdomskulturer i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lalander, Philip (2009) *Respekt – gatukultur, ny etnicitet och droger*. Malmö: Liber.
- Lancy, David F. (2008) *The anthropology of childhood : cherubs, chattel, changelings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lappalainen, Sirpa (2006) *Kansallisuus, etnisyyt ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Helsingfors: Helsingin yliopisto.
- Layder, Derek (1993) *New strategies in social research : An introduction and guide*. Cambridge: Polity Press.
- Layder, Derek (1997) *Modern Social Theory: Key Debates And New Directions*. London och New York: Routledge.
- Layder, Derek (2006) *Understanding Social Theory*. Second Edition. London: Sage Publications Ltd.
- Lee, Nick (2001) *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Letts, Will (2001) *Boys will be boys (if they pay attention in science class)*. I verket Martino, Wayne & Meyenn, Bob (red.) *What about the boys?* Buckingham och Philadelphia: Open University Press.
- Luopa, Pauliina & Lommi, Anni & Kinnunen, Topi & Jokela, Jukka (2010) *Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla. Kouluterveyskysely 2000-2009*. Helsingfors: Yliopistopaino.

- Lyytinen, Heikki (2004) Sukupuoli ja oppimisvaikeudet. I verket *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*. Opetushallitus.
- Mac an Ghail, Máirtín (1994) *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Martino, Wayne (1999) 'Cool Boys', 'Party Animals', 'Squids' and 'Poofers': Interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education* 20(2), 239–263.
- Mazzarella, Sharon, R. & Pecora, Norma O. (2006) Girls in Crisis: Newspaper Coverage of Adolescent Girls. *Journal of Communication Inquiry* 2007 31: 6,
- McCarry, Melanie (2005) Conducting social research with young people: ethical considerations. I verket Skinner, Tina m.fl. (red.) *Researching gender violence: Feminist methodology in action*. Cullompton: Willan Publishing.
- Meyenn, Bob & Parker, Judith (2001) Naughty boys at school: perspectives on boys and discipline. I verket Martino, Wayne & Meyenn, Bob (red.) *What about the boys?* Buckingham och Philadelphia: Open University Press.
- Miettinen, Reijo & Samra-Fredericks, Dalvir & Yanow, Dora (2009) Re- Turn To Practice. *Organization Studies* 2009 30: 1309.
- Mills, Martin (2000) Issues in Implementing Boys' Programme in Schools: Male teachers and empowerment." *Gender & Education* 12(2), 221–238.
- Mills, Martin (2001) *Challenging violence in schools*. Buckingham: Open University Press.
- Milner, Murray Jr. (2004) *Freaks, geeks, and cool kids: American teenagers, schools, and the culture of consumption*. New York: Routledge.
- Montgomery, Heather (2005) Gendered childhoods: a cross disciplinary overview. *Gender & Education* 17(5), 471–482.
- Morrow, Virginia (2008) Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*. Feb2008, Vol.6 Issue 1, 49–61.
- Mäntysaari, Mikko (2005) Realism as a Foundation for Social Work Knowledge. *Qualitative Social Work* 4(1), 87–98.
- Niemenvirta, Markku (2004) Tyttöjen ja poikien väliset erot oppimismotivaatiossa. I verket *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*. Helsingfors: Opetushallitus.
- Ojala, Hanna & Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (2009) Paikalla pysyvää ja liikkeellä olevaa: Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen". I verket Ojala, Hanna m.fl. (red.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tammerfors: Vastapaino.
- Paju, Petri (2011) *Koulua on käytävä: Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsingfors: Nuorisotutkimusseura.

- Palmu, Tarja (2007) Kenttä, kirjoittaminen, analyysi –yhteenkietoutuminen. I verket Lappalainen, Sirpa m.fl (red.) *Etnografia Metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkiminen*. Tammerfors: Vastapaino.
- Pattman, Rob & Frosh, Stephen & Phoenix, Ann (2005) Constructing and experiencing boyhoods in research in London. *Gender & Education* 17(5), 555–561.
- Parker, Howard (1974) *View from the Boys*. Newton Abbot: David and Charles.
- Patrick, James (1973) *A Glasgow Gang Observed*. London: Eyre Methuen.
- Pekkarinen, Elina & Tapola-Haapala, Maria (2009) Kriittinen realismi sosiaalityössä – tiedontuotannosta emansipaatioon. I verket Mäntysaari m.fl. (red.) *Sosiaalityö ja teoria*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pekkarinen, Elina (2010) *Stadilaispojat, rikokset ja lastensuojelu. Viisi tapaustutkimusta kuudelta vuosikymmeneltä*. Helsingfors: Nuorisotutkimusseura.
- Perälä, Jussi (2011) *Miksi lehmät pitää tappaa? Etnografinen tutkimus 2000-luvun alun huumemarkkinoista Helsingissä*. Helsingfors: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Phoenix, Ann (2004) Developing masculinities: Interrogating positioning in group talk. *British Journal of Developmental Psychology* 22(4), 493–497.
- Pipher, Mary (1994) *Reviving Ophelia. Saving the Selves of Adolescent Girls*. New York: Pengula Group.
- Pollack, William (1999) *Tosi poikia*. Helsingfors: Otava.
- Pollack, William (2006) The 'War' For Boys: Hearing 'Real Boys'' Voices, Healing Their Pain." *Professional Psychology: Research & Practice* 37(2), 190–195.
- Pollock, Linda A. (1983) *Forgotten children: parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge Cambridgeshire. Cambridge: University Press.
- Powell Mary Ann & Smith Anne B. (2009) Children's participation rights in research. *Childhood* 16(1), 124–142.
- Prout, Alan & James, Alison (1997) A New Paradigm for the Sociology of Childhood. I verket James, Alison & Prout, Alan (red.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London & New York: Routledge Falmer.
- Punch, Samantha (2002) Interviewing strategies with young people. The 'secret box', stimulus material and task-based activities. *Children & Society* 16(1), 45–56.
- Pölkki, Pirjo (2001) Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. I verket Järventie, Irmeli & Sauli, Hannele (red.) *Eriarvoinen lapsuus*. Porvoo: WSOY.
- Pösö, Tarja (1993) *Kolme koulukotia. Tutkimus tyttöjen ja poikien poikkeavuuden määrittelykäytännöistä koulukotihoidossa*. Tammerfors: Tampereen yliopisto.

- Qvortrup, Jens (2005) Varieties of childhood. I verket Qvortrup, Jens (red.) *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Cultures*. Basingstoke & London: Palgrave Macmillan.
- Renold, Emma (2000) 'Coming out': gender, (hetero)sexuality and the primary school. *Gender & Education* 12(3), 309–326.
- Renold, Emma (2004) 'Other' boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender & Education* 16(2), 247–266.
- Renold, Emma & Holland, Sally & Ross, Nicola J. & Hillman, Alexandra (2008) 'Becoming Participant': Problematizing 'Informed Consent' in Participatory Research with Young People in Care". *Qualitative Social Work* 7(4), 427–447.
- Robinson, Chris & Kellet, Mary (2002). Power. I verket Fraser, Sandy m.fl. (red.) *Doing Research With Children*. London: Sage.
- Rostila, Ilmari (2001) *Sosiaalisen kuntoutuksen mekanismit: Monet-projektin realistinen arviointi*. Helsingfors: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Ruch, Gillian (2005) Relationship-based practice and reflective practice: holistic approaches to contemporary child care social work. *Child & Family Social Work*. May 2005, Vol. 10 Issue 2, 111-123.
- Ruch, Gillian (2010a) The Contemporary of Relationship-Based Practice. I verket Ruch m.fl. (red.) *Relationship-based Social Work. Getting to the Heart of Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ruch, Gillian (2010b) Theoretical Frameworks Informing Relationship-Based Practice. I verket Ruch, Gillian m.fl. (red.) *Relationship-based Social Work. Getting to the Heart of Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Salisbury, Jonathan & Jackson, David (1996) *Challenging Macho Values. Practical ways of working with adolescent boys*. London & Washington D.C: Falmer Press.
- Samuelsson, Marcus (2008) *Störande elever korrigerande lärare. Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet*. Linköping: Linköpings universitetet.
- Satka, Mirja & Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Nylund, Marianne (2005) Mitä sosiaalityön käytäntötutkimus on? I verket Sakta, Mirja m.fl. (red.) *Sosiaalityön käytäntötutkimus*. Helsingfors: Palmenia-Kustannus.
- Sax, Leonard (2007) *Boys adrift: The five factors driving the growing epidemic of unmotivated boys and underachieving young men*. New York: Perseus Books Group.
- Schatzki, Theodore R. & Knorr Cetina, Karin & von Savigny, Eike (2001) *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge.
- Scheff, Thomas J. (1994) *Microsociology: Discourse, Emotion, and Social Structure*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Scheff, Thomas J. (1997) *Emotions, the Social Bond, and Human Reality: Part/Whole Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Scheff, Thomas, & Bengt Starrin. (2002) Skam och sociala band – om social underordning och utdragna konflikter. I verket Meeuwis, Ann & Swärd, Hans (red.) *Perspektiv på sociala problem*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Sewell, Tony. (1997) *Black Masculinities and Schooling*. Stoke on Trent. Trentham Books.
- Shaw, Ian & Lunt, Neil (2012) Constructing Practitioner Research. *Social Work Research* 36. 3, 197–208.
- Smith, Martin (2010) Sustaining Relationships. Working With Strong Feelings. I verket Ruch, Gillian m.fl. (red.) *Relationship-based Social Work. Getting to the Heart of Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Solberg, Anne (1997) Negotiating childhood: Changing constructions of age for Norwegian children. I verket James, Alison & Prout, Alan (red.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London och New York: Routledge Falmer.
- Solomon, Robin (2010) Working with Endings in Relationships-Based Practice. I verket Ruch m.fl. (red.) *Relationship-Based Social Work. Getting to the Heart of Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Sommer, Dion (2005) *Barndomspsykologiutveckling i en förändrad värld*. Hässelby: Runa.
- Statens officiella utredningar (2009: 64) *Flickor och pojkar i skolan – hur jämställt är det? Delbetänkande av DEJA – Delegationen för jämställdhet i skolan*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Strandell, Harriet (1994) *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsingfors: Gaudeamus
- Strandell, Harriet (2010) Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. I verket Lagström, Hanna m.fl. (red.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsingfors: Nuorisotutkimusverkosto.
- Sulkunen, Sari & Välijärvi, Jouni & Arffman, Inga & Harju-Luukkainen, Heidi & Kupari, Pekka & Nissinen, Kari & Puhakka, Eija & Reinikainen, Pasi (2009) *PISA 2009 Ensituloksia*. Opetus ja kulttuuriministeriö. OECD PISA. Jyväskylän Yliopisto.
- Swain, Jon (2005) Masculinities in Education. I verket Kimmel, Michael S. m.fl. (red.) *Handbook of Studies on Men and Masculinities*. Thousand Oaks & London & New Delhi: SAGE.
- Tapola-Haapala, Maria (2011) *Sosiaalityön ammatillaiset refleksiivisinä toimijoina. Tutkimus erikoistumiskoulutuksesta Margaret Archerin teorian valossa*. Helsingfors: Helsingin yliopisto.
- Tolonen, Tarja (2001) *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsingfors: Gaudeamus.
- Törrönen, Maritta (1999) *Lasten arki laitoksessa: elämistila lastenkodissa ja sairaalassa*. Helsingfors: Yliopistopaino.

- Van Maanen, John (1988) *Tales of the field : on writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vismanen, Elina (2011) *Oppilashuolto Helsingissä. Odotukset, toiveet ja arjen todellisuus*. Helsingfors: Helsingin kaupunki Tietokeskus.
- Vuorisalo, Mari (2013) *Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Ward, Adrian & Ruch, Gillian & Turney, Danielle (2010) Introduction. I verket Ruch, Gillian m.fl. (red.) *Relationship-based Social Work. Getting to the Heart of Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Weaver-Hightower, Marcus (2003) The 'Boy Turn' in Research on Gender and Education. *Review of Educational Research* 73(4), 471–498.
- Westö, Kjell (2000) *Vädan av att vara skrake*. Helsingfors: Söderströms.
- Westö, Kjell (2009) *Gå inte ensam ut till natten*. Helsingfors: Söderströms.
- Wilska, Terhi-Anna (1995) *Born to be consumers? Consumption patterns of young people between 1981 and 1990*. Åbo: Turun kauppakoulun julkaisuja.
- Whitmire, Richard (2010) *Why Boys Fail: Saving Our Sons from an Educational System That's Leaving Them Behind*. New York: AMACOM.
- Whyte, William Foote (1981/1943) *Street corner society: the social structure of an Italian slum*. Chicago och London: The University of Chicago Press.
- Willis, Paul (1977) *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Westmead, Farnborough, Hants. England: Saxon House.
- Willis, Paul (2000) *The Ethnographic Imagination*. Cambridge: Polity.
- Woodhead, Martin (1997) Psychology and the Cultural Constructions of Children's Needs. ". I verket James, Alison & Prout, Alan (red.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London & New York: Routledge Falmer.
- Woodhead, Martin (1999) Reconstructing Developmental Psychology –Some First Steps. *Children and Society*. Vol. 13. Issue 1, 3–19.
- Yrjölä, Pentti (2004) Pojat ja tytöt oppimistulosten arviointien valossa. I verket *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*. Helsingfors: Opetushallitus.
- Zelizer, Viviana H. (1985) *Pricing the Priceless Child. The Challenging Value of Children*. New York: Basic Books.

Övriga referenser

Barnskyddslag 13.4.2007/417.

Lag om grundläggande utbildning 21.8.1998/628.

Lag om medicinsk forskning 9.4.1999/488

Opetusviraston vuosikertomus 2010 / Utbildningsverkets årsberättelse 2010.
Helsingfors: Helsingfors utbildningsverk.

Bilaga 1

Observationsblankett

OBSERVATIONSBLANKET

Nr: _____

Forskningskontext _____

Tidpunkt: ___ / ___ / ___ kl. ___ : ___ — ___ : ___

Episod	Dokumentation			Forskarens position			Elever
	Nr.	röst-memo.	ren-skriven	avlägsen	delaktig	styrande	
	1						
	2						
	3						
	4						
	5						
	6						
	7						
	8						
	9						
1				2			
3				4			
Övrigt:							

Bilaga 2

Brev till föräldrarna

Koulun oppilashuoltoon liittyvää tutkimusta [REDACTED] [REDACTED] yläkoulussa!

Arvoisat [REDACTED] luokkien vanhemmat!

[REDACTED] luokilla tehdään syyslukukauden 2008 aikana koulun oppilashuoltotyöhön ja muuhun auttamistyöhön liittyvää tutkimusta. Kyseiset luokat ovat valikoituneet tutkimuskohteeksi satunnaisesti. Tutkimuksessa paneudutaan nuorten kouluarjen tutkimiseen sekä erityisesti oppilashuoltotyön ja auttamistyön kehittämiseen. Hankkeessa paneudutaan ensisijaisesti poikien kouluarjen tutkimiseen.

Tutkimus on etnograafinen, joka tarkoittaa käytännössä sitä että tutkija osallistuu syyslukukauden aikana koulun toimintaan ja havainnoi koulun arkea opetuksen ja muun koulussa tapahtuvan toiminnan yhteydessä. Havainnoimalla kerättyä aineistoa täydennetään myös muulla aineistolla, kuten esimerkiksi haastattelulla. Hankkeeseen liittyvää tutkimusta tehdään myös toisessa yläkoulussa Helsingissä.

Tutkimuksen aikana koulun oppilaista ei kerätä henkilötietoja eikä muita henkilökohtaisia tietoja. Ennen tutkimuksen julkaisua aineistossa esiintyvät nimi- ja muut tunnistetiedot muokataan siten että tutkimusaineistossa esiintyvät oppilaat eivät ole tunnistettavissa. Tutkimuksen tekemiseen on koulutuksen järjestäjän lupa.

Tutkimus liittyy Helsingin yliopiston sosiaaliryhmien laitokselle tehtävään väitöskirjatutkimukseen ja toteutetaan sosiaaliryhmien käytäntötutkimuksen erikoistuneessa Mathilda Wrede-instituutissa. Tutkimusta ohjaa käytäntötutkimuksen professori Ilse Julkunen sekä perhe- ja sosiaalipsykologian dosentti Harriet Strandell.

Tutkimukseen ja haastatteluihin osallistuminen on vapaaehtoista. Mikäli ette halua että lapsenne osallistuu tutkimukseen, pyydämme ystävällisesti palauttamaan ohessa oleva lomake täytettynä 1.9.2008 mennessä [REDACTED] kouluun tai ilmoittamalla asiasta suoraan tutkijasosiaaliryhmien johtajalle. Mahdollisiin kysymyksiin ja muihin tiedusteluihin vastaa tutkijasosiaaliryhmien johtaja Harry Lunabba sekä käytäntötutkimuksen professori Ilse Julkunen.

Ystävällisin terveisin,

Harry Lunabba
Tutkijasosiaaliryhmien johtaja
Puh. 09-310 44919
sähköposti: harry.lunabba@helsinki.fi

Ilse Julkunen
Käytäntötutkimuksen professori
Puh. 050 354 4746
sähköposti: ilse.julkunen@helsinki.fi

Bilaga 3

Brev till föräldrarna

Bästa föräldrar!

Under vårterminen 2009 genomförs en studie vid [REDACTED] högstadielklasser som fokuserar på elevvårdsarbete samt annan stödverksamhet i skolan. Avsikten med studien är att samla in information om elevers erfarenheter och uppfattningar om stöd- och elevvårdsverksamheten i skolan. Speciell uppmärksamhet riktas på hur pojkar använder och uppfattar stödresurserna i skolan samt hur stödverksamheten med pojkar kunde utvecklas. Inom den pedagogiska och den samhällsvetenskapliga forskningen har man redan en längre tid efterlyst insatser för att utveckla skolans stödverksamhet för att förebygga pojkars utsatthet och dalande skolframgång. Avsikten med studien är att få insyn i hurdana utmaningar och möjligheter det finns att bemöta pojkar i skolvardagen samt hur man kan förebygga pojkars utsatthet i skolan.

Studien är etnografisk, vilket innebär att forskaren deltar och observerar vardagsaktiviteter under en längre tidsperiod. Studien genomförs under vårterminen så att forskaren deltar i några klassers undervisning samt i andra vardagsaktiviteter i skolan. Studien kompletteras med intervjuer med elever och skolpersonal. Forskningsarbetet är en fortsättning på en studie som påbörjades i en annan högstadieskola i Helsingfors hösten 2008. Studien görs inom ramen för doktorandprogrammet i socialt arbete vid den samhällspolitiska institutionen vid Helsingfors universitet. Handledare för studien är professor i praktikforskning Ilse Julkunen samt docent i familjesociologi Harriet Strandell vid Helsingfors universitet. Forskningstillstånd har anhållits från Helsingfors utbildningsverk.

Deltagande i intervjuer är frivilligt. Eleverna kommer att informeras om forskningen och de får själva ta ställning till huruvida de vill delta i intervjuer. Inga personuppgifter av de deltagande eleverna samlas in. Allt material kommer att revideras innan avhandlingen publiceras så att elevernas person- eller andra identifieringsuppgifter inte är igenkännbara. Ifall Ni inte vill att ert barn intervjuas ber vi er vänligen meddela barnets klassföreståndare eller forskarsocialarbetare Harry Lunabba per e-post harry.lunabba@helsinki.fi eller telefon 09-310 44919, dock senast 27.2.2009.

Närmare upplysningar om forskningen kan fås av forskarsocialarbetare Harry Lunabba och professor i praktikforskning Ilse Julkunen.

Med vänlig hälsning,

Harry Lunabba
Forskarsocialarbetare
Tfn. 09-310 44919
harry.lunabba@helsinki.fi

Ilse Julkunen
Professor i praktikforskning
Tfn. 050 354 4746
ilse.julkunen@helsinki.fi



MATHILDA WREDE-INSTITUTET
AB DET FINLANDSSVENSKA KOMPETENSCENTRET
INOM DET SOCIALA OMRÅDET – FSKC
Göksgränden 3 a A, 00500 HELSINGFORS
www.fskc.fi