

Södertörns högskola | Institutionen för livsvetenskaper

Kandidatuppsats 15 hp | Utbildningsvetenskap | Vårterminen 2010

Bland maffiasöner, hedersmördare och hemmafruar

– En kvalitativ studie av gymnasieelevers
konstruktion av genus, klass och etnicitet i
pedagogiska rollspel

Av: Linda Säinas

Handledare: Ann Werner

Förord

Jag vill först och främst rikta ett stort tack till alla elever som deltagit i denna studie och delat med sig av sina tankar och upplevelser kring rollspelarbetet. Ett varmt tack också till klassens dramalärare som så generöst släppte in mig under lektionerna .

Jag vill även tacka min handledare Ann Werner, för mycket givande och konstruktiv respons på mitt examensarbete som på många sätt har hjälpt arbetet framåt.

Sist men inte minst: Ett jättetack till min vän och dramapedagogkollega Viktoria Carlsen för många samtal kring både form och innehåll samt för hjälp med arbetets slutliga layout.

Linda Säinas, juni 2010

Abstract

The aim of this study is to investigate, analyze and discuss how Swedish Upper Secondary School students construct gender, class and ethnicity in educational role play within the subject drama. Based on the teacher's instructions, the pupils were divided into different types of families. Within the families each student was assigned a role to develop throughout the semester. This study examines four of these families as constructed in the role plays: The immigrant family, the nuclear family, the lesbian couple, and the family with social problems.

The study is based on gender theory and intersectional theory. Gender theory postulates that gender roles are acquired in a social context. The intersectional perspective claims that construction of gender is closely linked to variables such as class, ethnicity and sexuality.

In this study both observations of the students work and group interviews with the students have been used as methods within a qualitative approach.

The result of the study shows that students design their roles in the “families” on the bases of their own experience as well as on stereotypical images and assumptions of normality.

Keywords: Secondary school pupils, drama pedagogy, pedagogical role playing, gender, class, ethnicity, intersectionality.

Nyckelord: Gymnasieelever, dramapedagogik, pedagogiska rollspel, genus, klass, etnicitet, intersektionalitet.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	6
2. Bakgrund	7
2.1 Dramapedagogik.....	7
2.2 Pedagogiska rollspel.....	8
2.3 Det pedagogiska rollspelets tre olika faser	9
3. Syfte och frågeställningar.....	10
4. Teori	10
4.1 Om genusskapande.....	10
4.2 Intersektionalitet	12
5. Tidigare forskning	13
5.1 Tidigare forskning kring ungdomar och genus, klass, etnicitet och sexualitet.....	13
6. Material och metod.....	15
6.1 Klassen.....	15
6.2 Ämnet dramabeteende.....	16
6.3 Min förförståelse.....	17
6.4 Val av respondenter	17
6.5 Val av metod.....	18
6.6 Gruppintervjuer	18
6.7 Observation.....	20
6.8 Studiens tillförlitlighet.....	21
6.9 Reliabilitet.....	21
6.10 Validitet.....	21
6.11 Generaliserbarhet	22
6.12 Etiska överväganden	23
7. Analysmodell.....	24
7.1 Presentation av informanterna.....	24
7.2 Konflikt i rollspelet.....	24

7.3 Elevernas personliga erfarenhet.....	24
7.4 Elevernas konstruktion av genus, klass och etnicitet	25
7.5 Presentation av informanterna.....	25
8. Resultat och analys.....	26
8.1 Invandrarfamiljen	26
8.1.1 Konflikt i rollspelet.....	26
8.1.2 Elevernas personliga erfarenhet.....	26
8.1.3 Konstruktion av genus, klass och etnicitet	27
8.2 Kärnfamiljen	32
8.2.1 Konflikt i rollspelet.....	32
8.2.2 Elevernas personliga erfarenhet.....	32
8.2.3 Elevernas konstruktion av genus, klass och etnicitet	33
8.3 Det lesbiska paret.....	36
8.3.1 Konflikt i rollspelet.....	36
8.3.2 Elevernas personliga erfarenhet.....	36
8.3.3 Eleverna konstruktion av genus, klass och etnicitet.....	38
8.4 Den sociala problemfamiljen	43
8.4.1 Konflikt i rollspelet.....	43
8.4.2 Elevernas egen erfarenhet.....	44
8.4.3 Elevernas konstruktion av genus, klass och etnicitet i rollspelen	45
9. Slutsatser	48
9.1 Sanningar eller stereotyper.....	49
9.2 Medbilder eller motbilder	50
9.3 Att vara rolig eller djup.....	51
10. Avslutande diskussion.....	52
Litteraturlista.....	52
Bilagor.....	54

1. Inledning

Under min tid som lärarstudent har jag genom utbildningens verksamhetsförlagda utbildning fått tillfälle att observera och undervisa i ett par klasser på gymnasiet som hade rollspel på schemat. Under lektionerna skapade eleverna utifrån lärarens instruktioner en slags fiktiv verklighet där varje elev fick en personlig rollkaraktär som de fick tillfälle att utveckla under terminen. Dessa rollkaraktärer var i sin tur indelade i olika slags familjer som alla levde i samma samhälle och därmed också interagerade med varandra. Under mina tidigare observationer av den ”pseudovärld” som skapades i och med elevernas rollspel slogs jag av sättet hur eleverna gestaltade de olika familjerna: När eleverna antog manliga rollkaraktärer gestaltades dessa som antingen hårt arbetande och frånvarande från hemmalivet, eller ansvarslösa och otrogna. Kvinnliga rollkaraktärer personifierades ofta som omhändertagande och offerande. Samma sak gällde bilden av invandrare som gestaltades som oemanciperade från det svenska samhället och inte sällan kriminella. Hur kommer det sig att elevernas gestaltning av genus, klass och etnicitet såg ut som den gjorde? Berodde det på elevernas egna referensramar, på lärarens instruktioner, eller helt enkelt att stereotyper på scenen har ett underhållningsvärde i sig (se bara på alla såpor på tv!)?

Som dramapedagog har jag arbetat mycket med rollspel och min tidigare erfarenhet säger mig att rollspelmetoden har många styrkor vad gäller både grupp och individstärkande aspekter. Den dramaforskning (se bl.a. Sternudd 2000 & Waldemarsson 1988) som finns inom området tar också upp samma positiva effekter. Rollspel som metod bygger på att de medverkande får i uppgift att ikläda sig rollen som någon ”annan” och genom detta får prova olika fiktiva situationer för att på så sätt nå ny kunskap inom ett visst område. *Vilka* slags rollkaraktärer exempelvis ungdomar väljer att konstruera och *hur* de gör detta, är något jag har velat fördjupa mig i. Arbetet har således drivits av en nyfikenhet att söka svar på frågor kring hur eleverna i ovan nämnda rollspel konstruerade sina rollkaraktärer.

Genom examensarbetet har jag fått en möjlighet att återse en av de klasser som jag observerade och undervisade under min verksamhetsförlagda utbildning och att i åtta veckor följa dem under deras dramalektioner.

I examensarbetet är jag specifikt intresserad av hur eleverna konstruerar genus, klass och etnicitet i rollspelen. Examensarbetet utgår från ett genusperspektiv som bygger på att vi människor inte naturligt ”är” kvinnor eller män utan att det snarare är någonting vi ”blir” genom interaktion med vår omvärld. Jag utgår även från ett intersektionellt perspektiv som

bygger på att människors konstruktion av genus hänger nära samman med variabler som klass, etnicitet och sexualitet. Därför finner jag det naturligt att i arbetet behandla begreppen genus, klass och etnicitet som sociala och kulturella konstruktioner som på olika sätt samverkar i elevernas konstruktion av sina rollkaraktärer.

Lite spetsfundigt uttryckt kan man säga att jag i min studie kommer att undersöka elevernas ”fiktiva konstruktion av reella konstruktioner”. Detta är en tanke som under arbetets gång ibland gett mig en aning svindel. Jag är emellertid övertygad om att elevernas konstruktion av deras rollkaraktärer också säger någonting om deras egen erfarenhet, tankar och värderingar kring den typ av familj de spelar i. Min förhoppning med detta examensarbete är att det ska vara av intresse, både för de som vill arbeta med rollspel i sin egen undervisning, samt de som vill veta mer om ungdomars uppfattningar kring genus, klass och etnicitet.

2. Bakgrund

Eleverna i min studie arbetar under dramalektionerna i skolan med något som kallas för ”pedagogiska rollspel” vilket är en metod som placerar sig inom dramapedagogiken. I följande avsnitt kommer jag därför att ta upp något om dramapedagogik för att på så sätt kortfattat förklara den teoretiska och metodologiska grund som finns inom dramaämnet. För att förklara arbetssättet för det pedagogiska rollspelet kommer jag sedan att utifrån relevant litteratur kring pedagogiska rollspel beskriva det tillvägagångssätt som kan används inom metoden.

2.1 Dramapedagogik

Dramapedagogik är ett ämne med rötter i både humanistisk och samhällsvetenskaplig tradition som har beröringspunkter med sociologi, psykologi, teater, religion och estetik. Dramapedagogiken beskrivs som ett ämne som präglas av sin pedagogiska och estetiska dubbelhet och inom ämnet verkar båda dessa två komponenter integrerat med varandra. I sin doktorsavhandling *Dramapedagogik som demokratisk fostran?* gör Mia Marie Sternudd (2000) följande definition av ämnet.

Dramapedagogisk agering utgörs av människor som tillsammans med andra skapar situationer som är fiktiva- det sker i en annan tid, på en annan plats och deltagarna är i en annan roll än den verkliga/.../ I den kollektiva kommunikationen möjliggörs reflexion, lärande och en undersökning av mellanmänniska situationer där innehåll och konstnärlig form samverkar för att skapa mening. Arbetet är gruppdynamiskt och processinriktad i sin form. (Sternudd 2000 s. 34).

Dramapedagogiken kan användas för en mängd olika syften, bland annat inom utbildning, teater, omsorg och psykiatri. Hur det dramapedagogiska arbetet är upplagt är självklart beroende av ledarens mål och syfte men ämnets dubbla kärna som bygger på att de kommunikativa och konstnärliga processerna samspelar alltid. Sternudd (2000) urskiljer fyra didaktiska typologier inom dramapedagogiken (för en översikt av de fyra olika typologierna se bilaga 1). En av dessa typologier kallas det personlighetsutvecklande perspektivet vars huvudsakliga syfte handlar om självreflexion och gruppdynamisk reflexion (Sternudd 2000 s. 65). De pedagogiska rollspelen som används i undervisningen i den gymnasieklass som jag undersöker ligger inom ramen för det personlighetsutvecklande perspektivet och i nästa avsnitt kommer jag att gå vidare in på rollspelets praktiska och teoretiska aspekter.

2.2 Pedagogiska rollspel

En vanligt använd metod inom det personlighetsutvecklande perspektivet är rollspelet vars huvudsakliga mål kan vara pedagogiskt, terapeutiskt eller teatermässigt. Rollspelet syftar till att deltagarna ska lära sig saker om sig själva, om andra samt om olika sociala situationer. Oavsett vilket mål som finns med rollspelet är dess syfte i första hand pedagogiskt och inte teatralt. Rollspelet syftar inte heller till att repetera och producera en färdig teaterföreställning som ska spelas inför publik (Nilsson & Waldemarson 1988 s. 40). I likhet med teatern bygger däremot rollspelet på att deltagarna sceniskt gestaltar en fiktiv ”som-om” situation som genom agerandet blir *förenklad, konkretiserad* och *fokuserad* i sin form (ibid.). Rollspelen kan genom att låna teaterns klädedräkt på detta sätt utforska verkligheten: det sceniska agerandet blir själva kärnan som gruppen tar avstamp ifrån för att nå en vidare diskussion och reflexion kring ämnet som rollspelet berör. Eftersom fokus inte bör ligga på det teatrala uttrycket i rollspelet bör ledare och deltagare undvika att uttrycka sig värderande om spelet var ”bra” eller ”dåligt” samt bedöma enskilda prestationer kring hur deltagarna spelar sin roll eftersom detta i rollspel är oväsentligt. Rollspel strävar efter att nå kunskap om realistiska situationer vilket betyder att läraren i sina instruktioner bör ta avstamp i troliga händelser.

Det finns en mängd olika slags rollspelsvarianter beroende på lärarens och gruppens syfte och mål, vidare kommer jag att gå närmare in på det pedagogiska rollspelet (Nilsson & Waldemarsson 1988 s.11). Detta eftersom den typ av rollspel stämmer bäst in på den rollspelsmetod som min undersökning analyserar. Enligt Nilsson & Waldemarsson (1988) är syftet med pedagogiska rollspel bland annat att ge kunskap som inte går att läsa sig till, att klargöra och studera speciella frågor och problem samt att skapa en grund för att medverka till

förändring av åsikter, attityder och värderingar bland de medverkade. (Nilsson & Waldemarsson 1988 s. 12). Sternudd beskriver att det övergripande målet med pedagogiska rollspel är att de medverkande ska tränas i att förstå samband mellan ”olika dynamiska processer som sker på individ – grupp och samhällsnivå (Sternudd 2000 s. 111).

Ett pedagogiskt rollspel följer ofta en modell som bygger på tre olika faser där varje fas har ett uttalat syfte. Jag kommer vidare i nästa avsnitt att förklara hur dessa faser är uppbyggda för att läsaren på så sätt ska få en överblick av hur ett pedagogiskt rollspel fungerar praktiskt. Jag utgår här från Nilsson och Waldemarssons *Rollspel i teori och praktik* (1988) som ger en utförlig modell över arbetsgången. Däremot är det mycket viktigt att komma ihåg att detta är en *teoretisk bild* av hur rollspel kan byggas upp. Rollspel kan självklart i olika undervisnings-sammanhang se mycket olika ut. Dessa olikheter kan i sin tur bero på en mängd olika faktorer. Här spelar fokus på ämnesinnehåll, lärarens erfarenheter och intresse in samt också den undervisande gruppens karaktär och förhållningsätt till undervisningsinnehållet. Reflektioner kring rollspelens uppbyggnad (samt dess eventuella för- och nackdelar) i den klass jag undersöker är något jag kommer att återkomma till i detta arbetes slutsatser.

2.3 Det pedagogiska rollspelets tre olika faser

Det pedagogiska rollspelet startar med en *inledningsfas* som syftar till att deltagarna ska bygga upp en inre bild av de situationer samt de roller deltagarna ska spela. Innan spelet iscensätts, beskriver och fördelar ledaren roller samt väljer en spelstruktur. Nästa fas kallas *spelfasen* och bygger på själva genomförandet av spelet där den tänkta situationen spelas upp, med eller utan närvaro från de andra gruppmedlemmarna som publik. Syftet är att gruppmedlemmarna utifrån spelet ska skapa en slags ”gemensam verklighet” som gruppen sedan kan ta avstamp i från under nästa fas.¹ *Diskussionsfasen* räknas enligt Nilsson & Waldemarsson (1988) som pedagogiskt mycket värdefull eftersom det är här deltagarna får tillfälle att gemensamt diskutera de aktuella rollspelen. I denna fas strävar man efter att deltagarna ska nå en ökad reflexivitet kring det ämne som rollspelen berör. Fasen bygger på tre moment; *kommentera, diskutera och generalisera*. Kommenteringen möjliggör att speldeltagarna kan prata av sig kring sina upplevelser och tankar runt spelet. Diskussionen handlar om att de agerande tillsammans med publiken diskuterar vad som hänt i spelen vilka

¹ Att de medverkande är delaktiga i ett rollspel betyder inte per automatik att upplevelsen av rollspelen blir den samma för alla individer. Men att göra och inte bara tala blir ändå ett sätt att ta avstamp i något konkret.

konsekvenser detta får för rollkaraktärerna samt om det finns några alternativa handlingsmönster som skulle kunna prövas. Den sista delen bygger på en generalisering där gruppdeltagarna diskuterar huruvida spelet kan ge nya insikter kring deltagarnas egen vardag eller kring andra människor i andra situationer (Nilsson & Waldemarsson 1988 s. 18-22).

3. Syfte och frågeställningar

Syftet med examensarbetet är att undersöka en rollspelsprocess i en årskurs tre på gymnasiet. Genom gruppintervjuer och deltagande observationer ämnar jag göra en kvalitativ analys som syftar till att ta reda på hur eleverna går till väga när de konstruerar sina rollkaraktärer. Mitt examensarbete har ett intersektionellt perspektiv och arbetet är därmed inriktat på att specifikt undersöka elevernas konstruktion kring genus, klass och etnicitet i rollspelen samt att undersöka om och i så fall hur dessa komponenter samspelar med varandra .

Min frågeställning lyder:

Hur konstruerar eleverna genus, klass och etnicitet i rollspelen?

4. Teori

Denna uppsats bygger på ett antagande att genus, klass och etnicitet bör ses som sociala och kulturella variabler varvid jag inledningsvis kommer att upp teorier kring genusskapande. Eftersom begreppet genus inte kan ses som en isolerad enhet när det handlar om konstruktion av individers identiteter utan något som istället samverkar med begrepp som klass, sexualitet och etnicitet kommer jag vidare i detta avsnitt ta upp den intersektionella teorin som syftar till att behandla dessa variabler som begrepp som samverkar och därmed är beroende av varandra.

4.1 Om genusskapande

Genom historien har skillnader mellan män och kvinnor ofta förklarats som biologiska skillnader. Nutida forskning visar dock att skillnader mellan kvinnor och män snarare handlar om socialisation och uppfostran än om biologi. Med detta synsätt ”är” vi inte vårt kön utan könet är snarare något vi ”blir”. Sociologen och maskulinitetsforskaren R. W. Connell talar om att kvinnor och män ingår i en genusordning som fungerar som ett rådande mönster i vårt

sociala sammanhang och i våra dagliga aktiviteter (Connell 2002 s. 19). På liknande sätt beskriver den svenska genusforskaren och historikern Yvonne Hirdman hur människor föds in i en samhällsstruktur där det finns tydliga normer kring hur en man och en kvinna ska vara och att dessa normer är något som vi både medvetet och omedvetet inordnar oss inom. Enligt Hirdman (2001) fungerar genusordningen som en struktur för könen som bygger på två olika principer. Den första principen är *könens isärhållande*, som bygger på att män och kvinnor är olika och den andra rådande principen för genusordningen är *hierarkin*. (Hirdman 2001). Historiskt sett har det i samhället härskat en hegemonisk maskulinitet där mannen setts som den rådande normen och kvinnan i sin tur har definieras som det mannen *inte* är. Därigenom har kvinnan fått mindre handlingsutrymme än mannen vilket har lett till ojämnlighet inom både den privata och offentliga sfären. Genus kan därigenom ses som en hierarkiskt fundamental organiseringsprincip i samhället som vi både reflekterat och oreflekterat förhåller oss till.

Genus kan inte reduceras till en "skillnadens teori" som bygger på biologiska orsaker men *samtidigt* kan inte heller biologi helt särskiljas från psykologiska orsaker. Detta eftersom människokroppen är förbunden med de sociala praktiker som den ingår i. Connell menar att hur dessa människokroppar blir till, inte alls beror på slumpen eftersom kroppar alltid är förbundna med dagliga sociala praktiker. På detta sätt blir människokroppen både objekt och agenter i sociala praktiker (Connell 2002 s. 67). Connell förklarar detta som ett *socialt förkroppsligande* vilket kan handla om enskilda människors agerande men också "en grupp, en institution eller ett helt komplex av institutioner (Connell 2002 s. 68).

Den sociala världen måste ständigt återuppbyggas genom handlingar och praktik för att behålla sin giltighet. Detta innebär att genus är en ständig process som iscensätts och reproduceras. Genus bör därför inte ses som något statiskt eller som någonting som kan kopieras från generation till generation utan genus är något som ständigt förändras och ombildas genom nya sociala processer (Connell 2002 s. 70-73). Connell menar därför att det är fel att enbart reducera genus till en socialiseringsprocess där det växande barnet står under påverkan av "socialiseringsagenter" (familj, skola, kamratgrupp, massmedia etc.) och som under barndomen lär sig "det rätta genusrelaterade tänket" för att sedan i vuxen ålder per automatik internalisera den rådande normen av hur en man och kvinna ska vara. I stället bör man, enligt Connell tala om *multipla mönster* för maskuliniteter och femininiteter där tillförskansandet av genus är en långt mer aktiv process än att enbart lära sig "rätt beteende". Att lära sig genus handlar om att skaffa sig en genuskompetens eftersom genusmönstren uppträder i en människas liv som en serie av möten med dess begränsningar och möjligheter i

den rådande genusordningen. I dessa möten kan man ”improvisera, kopiera, skapa och på så sätt utveckla karaktäristiska strategier för att hantera de situationer där genusrelationer är närvarande” (Connell 2002 s. 110). Den personliga genusutvecklingen kan således ta många olika vägar beroende på en människas livsvillkor och dennes tillförskansade erfarenheter. Här nämner Connell exempelvis ”klassklyftor, etnisk mångfald, regionala skillnader, nationellt ursprung som betydande faktorer i skapandet av genus. (Connell 2002 s.112).

4.2 Intersektionalitet

Den intersektionella teorin har sitt ursprung i en antirasistisk kritik av feminismen och växte fram som en reaktion på att feminismen till stor del utgick från frågor som rör den vita medelklasskvinnan (de los Reyes & Mulinari 2005 s.17). I Sverige är intersektionalitet ett relativt nytt begrepp och två av dess främsta företrädare är Paulina de los Reyes och Diana Mulinari som bland annat skrivit *Intersektionalitet, kritiska reflektioner över (o)jämnlikhetens landskap* (2005). Teorin syftar till att eliminera gränserna mellan köns, etnicitet och klassanalyser och försöker på detta sätt utmana föreställningen om bruket av könet som ”en vetenskaplig kategori bortom etniska, klassmässiga, nationella och historiska konnotationer” (de los Reyes & Mulinari 2007 s.27) I stället för att se på kön, klass och etnicitet som oberoende variabler syftar den intersektionella perspektivet till att studera hur dessa begrepp samverkar i stället för att vara separata. När en människa ”gör” kön ”är det ofrånkomligt att hon också ”gör” sexualitet, etnicitet och klass (de los Reyes & Mulinari 2005 s.90). Inom den intersektionella teorin är frågan om makt central, och teorin syftar till att synliggöra hur olika situationsbundna och historiska maktrelationer skapas genom ”görandet” av genus, klass, sexualitet och etnicitet. Som ett exempel kan nämnas begreppet heteronormativitet, det vill säga hur föreställningen om att alla människor är heterosexuella om inget annat anges, historiskt fungerat styrande i människors konstruerande av sexualitet som deltar in människor i ”normala” eller ”avvikande”.

Att dela upp världen i isolerade kategorier är något som görs i maktrelationer och genom ständigt söka efter olikheter cementeras och reproduceras dessa olikheter: Vanliga exempel på detta olikhetstänkande är exempelvis man- kvinna och invandrare- svensk. Denna form av kategorisering skapar per automatik en över- och underordning där olikheterna fungerar deskriptivt och hierarkiskt. Frågor som handlar om vad som utgör *orsaken* till olikheter mellan människor glöms bort eller förbises och viftas bort som ”naturliga” skillnader (ibid.) Det hegemoniska maktförhållandet i samhället gör enligt de los Reyes & Mulinari att ”kön”

per automatik är vit, heterosexuell, medelklass så länge inget annat anges och risken är att detta skapar ett vi och dom- tänkande som gör att marginaliserade grupper i samhället inte kan göra sina röster hörda. Eftersom alla maktdiskurser samtidigt möjliggör motdiskurser påpekar de los Reyes & Mulinari emellertid att det är viktigt att inte enbart ge utrymme åt ”normalen” i samhället utan att även ge röst och därmed synligöra marginaliserade grupper i samhället som annars kanske bara får nöja sig med att bli talade om (de los Reyes & Mulinari 2005 s.90).

5. Tidigare forskning

Under detta avsnitt kommer jag ta upp relevant litteratur för examensarbetets ämnesval. Eftersom jag ämnar undersöka gymnasieelevers rollkonstruktioner kommer jag i följande avsnitt att upp aktuell, svensk forskning som berör ungdomars konstruktion av genus, klass etnicitet och sexualitet .

5.1 Tidigare forskning kring ungdomar och genus, klass, etnicitet och sexualitet

I avhandlingen *I en klass för sig* gör socialantropologen Fanny Ambjörnsson (2004) en jämförande studie av hur tjejer på två skilda gymnasieprogram på samma skola konstruerar femininitet. Undersökningen syftar till att se hur skapandet av femininitet blir till i skärningspunkten mellan klass och etnicitet (Ambjörnsson 2004 s. 11). Tjejerna som Ambjörnsson har följt under ett års tid går på barn- och fritidsprogrammet samt på samhällsprogrammet och lever på många sätt i olika världar vad gäller hemförhållanden, val av kläder, självbild, etc. Genom att ta utgångspunkt i två olika tjejgrupper med skilda klassbakgrunder försöker Ambjörnsson se hur tjejernas feminina genuspositioner skapas och upprätthålls. Studien visar att de föreställningar som råder om hur en ”normal” tjej ska vara skapas inom ett heteronormativt ramverk som möjliggör, men också sanktionerar tjejernas konstruktioner av feminint genus och att dessa konstruktioner också styrs av tjejernas klassmässiga hemvist. Eftersom de elever som jag själv undersöker både klassmässigt, utbildningsmässigt och socialt ligger närmast tjejerna som går det samhällsvetenskapliga programmet så är det främst dessa delar i Ambjörnssons undersökning som jag vidare kommer att referera till. I undersökningen kommer Ambjörnsson fram till att eleverna i det samhällsvetenskapliga programmet iscensätter en mer måttfull femininitet än de elever som

går på barn och fritidsprogrammet. För samhällstjejerna tycks egenskaper som återhållsamhet, reflexivitet, empati och verbalitet vara kodord och detta är enligt Ambjörnsson typiska drag för den intellektuella medelklasskvinnan (Ambjörnsson s. 2004 s.58-66).

Vid sidan av positioneringar kring heteronormativitet och klass visar studien att den ”hegemoniska vitheten ” också fungerar som en effektiv gräns när tjejerna konstruerar kön. Den stereotypa idén om invandrantjejer som förtryckta och kuvade hjälper samtidigt de undersökta tjejerna att positionera sig själva som fria och moderna. Tjejerna uppger också att en eventuell partner med invandrabakgrund skulle riskera att de får en lägre status i kamratkretsen. (Ambjörnsson 2004 s. 264). Killar och tjejer med invandrabakgrund får utifrån de undersökta tjejernas konstruerande av vithet både strukturellt och symboliskt underläge .

I studien *Ungdomar och genusnormer på skolans arena* har Eva Lundgren och Renita Sörensdotter (2004) genom deltagande observationer och intervjuer undersökt högstadieskolors syn på kropp, kön och sexualitet. Undersökningen visar att ungdomarna i studien baserar sin förståelse på att skillnaderna mellan könen inte beror på biologi utan snarare på social inlärning. Däremot påvisar ungdomarna att det finns speciella sätt som tjejer och killar förväntas bete sig på i samhället och att detta förväntade beteende ofta överrensstämmer med tjejers och killars faktiska beteende (Lundgren & Sörensdotter 2004 s.42). Författarna slår likt Ambjörnsson fast att normen om heterosexualitet är outtalad så länge något annat inte anges och att sexualitet är något som fungerar starkt reglerande för hur ungdomarna ska agera gentemot andra eftersom den indelar människor i två olika kön som förväntas vara olika och också begära varandra (Lundgren & Sörensdotter 2004 s.200). Heteronormativiteten i Lundgren & Sörensdotters studie sätter därmed en effektiv gräns för killar och tjejer bör vara, hur de klär sig och hur de agerar gentemot varandra. Ungdomarna menade vidare i studien att tjejer kan vara mer fysiskt intima med varandra än killar utan att ses som homosexuella, vilket enligt författarna speglar rådande genus och sexualitetsnormer i samhället i stort. När det gäller homosexualitet uttrycker ungdomarna en liberal syn, där deras föreställningar av homosexuella till stor del baserades på mediebilder (tv, filmer etc.). Däremot yttrade enligt författarna killarna i undersökningen mer homofobiska uttalanden än tjejerna (Lundgren & Sörensdotter 2004 s. 175).

I både forskningsområden och i media har det på senare tid talats mycket om att det finns en utbredd antipluggkultur bland pojkar i dagens skola vilket gör att pojkar halkar efter i undervisningen. I *Maskuliniteter på schemat pojkar och flickor och könsskapande i förskola och skola* (red. Marie Nordberg 2008) tar åtta olika maskulinitetsforskare upp hur pojkar

konstruerar kön inom utbildningsväsendet. Texterna utgår från en vilja att vidga en stereotyp bild av manlighet. Författarna hävdar också att denna bild inte bör förstås entydigt, eftersom maskulinitet och femininitet inte kan ses som entydiga begrepp utan måste förstås genom killars olikhet ”där det stereotypa manlighetsgörat kan förstås som en reaktion på att bedömas, mäts mot andra barn och ständigt räknas som otillräckliga” (Nordberg 2008 s. 220). Ord som *tjej, kille, invandrarkille* innebär istället föränderliga praktiker som ”omformas genom att knyts till vissa innebörder och handlingar” (ibid.). Författarna menar också att det finns en fara i att ständigt reproducera en tudelad könsmodell vilket ofta görs helt oreflekterat i det vardagliga livet men också i utbildningsvärlden, i forskar och myndighetssammanhang. Genom att ta fasta på de faktorer som bygger på skillnader mellan könen befästs och cementeras en könskomplementär bild vilket gör att detta slags könstänkande får fortsatt giltighet.

I *Etnicitet - perspektiv på samhället* (red. Peterson & Hjelm 2008) tar forskare från skilda discipliner upp olika perspektiv på etnicitet. Boken ger många exempel på hur etnicitet på olika sätt samspelar med exempelvis kön och klass när det gäller människors sätt att skapa sig identiteter. Författarna menar att social orättvisa skapas när identiteter på olika sätt blir till hinder för individer i samhället. Ett vanligt förekommande tillvägagångssätt är att osynliggöra dessa hinder genom att förklara orättvisorna som något som ligger i en viss människas eller en viss grupp av människors ”kultur”. Genom ett sådant synsätt skapas gränser mellan ”vi” och ”dom” vilket förstärker ojämnlighet i samhället.

6. Material och metod

6.1 Klassen

De elever som undersöks i mitt examensarbete går sista terminen i årskurs tre på ett naturvetenskapligt program med inriktning beteendevetenskap på en gymnasieskola i en av Stockholms södra kranskommuner. På skolan finns teoretiska program som natur samhälle och teknik samt även mer yrkesinriktade program som el-, energi-, och frisörprogram. Gymnasiet har ett högt söktryck och beskrivs av både elever och lärare som ”populär”. Skolan rymmer 1200 elever.

Klassen som eleverna går i, läser ett naturvetenskapligt program med inriktning beteendevetenskap. Den beteendevetenskapliga inriktningen innebär att eleverna utöver programspecifika ämnen även läser ämnen som psykologi, filosofi och drama. Programmet

har en hög intagningspoäng (290 poäng inför läsåret 09/10) och klassen beskriver sig själva under intervjuerna som ”studiemotiverade” och ”ambitiösa”. En rådande princip i klassen tycks alltså vara att anstränga sig hårt i skolan och många elever strävar efter att gå ut gymnasiet med MVG i alla ämnen. Klassen består av 32 elever varav 17 stycken är tjejer och 15 stycken är killar. Eleverna i klassen är med några få undantag homogent, etniskt svenska. De flesta av eleverna kommer från akademikerhem och bor i närliggande villaområden kring skolan medan ett fåtal av eleverna kommer från andra delar av Stockholm. Jag tolkar detta som att klassen till stor del kan sägas tillhöra medelklassen.

6.2 Ämnet dramabeteende

Som en del av den beteendevetenskapliga profilen läser klassen i årskurs tre en lokalt utformad kurs som går under namnet ”dramabeteende.” Kursen går en dag i veckan under 2,5 lektionstimmar och sträcker sig över hela läsåret. Undervisningen drivs av skolans dramalärare och i huvudsak vigs lektionerna åt ett rollspel som bygger på att klassen blir tilldelade olika familjer och i dessa får gestalta olika familjemedlemmar som alla är boende i ett fiktivt samhälle. Rollspelen ska sedan ligga som ett underlag för diskussioner som ”ska leda till att få kunskap i samarbete och konfliktsituationer” (ämnets kursbeskrivning från 2008). Ett annat syfte med undervisningen är att eleverna ska kunna relatera innehållet till de teoretiska kunskaper i ämnena psykologi, filosofi som ingår i klassens beteendevetenskapliga profil. Läraren har arbetat efter samma koncept kring rollspelen i flera år och eleverna vet redan innan att de under det sista läsåret ska genomföra en rollspelsprocess. Många elever som jag pratat med uppger att de upplever dramalektionerna som ett tacksamt avbrott från den vanliga undervisningen. Lektionerna beskrivs som något annorlunda och roligt och de flesta av eleverna verkar förväntansfulla inför lektionerna.

Min upplevelse av dramalektionerna är att läraren gett eleverna mycket frihet att själva utveckla sina rollfamiljer. Läraren har satt ramarna för arbetet genom att han bestämt vilka familjer som ska ingå i rollspelen och eleverna har sedan, under ledning av läraren, arbetat mycket självständigt med att forma sina rollkaraktärer. Att lärarens undervisningsätt och personlighet påverkar elevernas arbete med sina karaktärer ska självfallet inte negligeras. Dock syftar denna undersökning till att utforska *elevernas* konstruktion av sina rollkaraktärer . Därför kommer lärarens roll under lektionerna inte att undersökas närmare i detta arbete .

6.3 Min förförståelse

Eftersom jag tidigare under 20 veckor har gjort min verksamhetsförlagda utbildning på skolan och då både observerat och undervisat klassens dramalektioner är jag ett känt ansikte bland eleverna. Jag upplever att det underlättat min studie av eleverna eftersom eleverna verkar känna sig obesvärade i min närhet. Eftersom jag följt klassen sedan de började rollspelen har jag även fördelen att ha varit med om rollspelsprocessen över en relativt lång tidsperiod och har därmed en god förförståelse kring vilka familjer som representerades i rollspelen samt hur arbetet med dessa familjer har utvecklats över tid. En möjlig nackdel med att jag undervisat i klassen förut är att det ibland varit svårt för både mig och eleverna att hålla isär min lärar- och ”forskarroll”. Det är möjligt att min otydliga roll även kunde påverka resultatet i intervjuerna eftersom det finns en risk att eleverna upplevde mig som ”allierad med läraren” och att elevernas utsagor skulle kunna påverka deras framtida betyg i ämnet. Det sistnämnda var dock inte något som uttalades direkt till mig. Eftersom elevernas intervjusvar visade på både positiva och negativa erfarenheter kring deras rollspelande samt av den otvungna stämning som rådde under intervjuerna så bedömer jag att denna faktor inte spelar nämnvärd roll för studiens resultat.

6.4 Val av respondenter

Eleverna som ingår i klassen har av läraren grupperats i tio olika slags familjer som tilldelats olika epitet (för en översikt över alla familjer som gestaltades i rollspelen se bilaga 2).

På grund av arbetets begränsade omfång har det inte varit möjligt att studera samtliga familjer i rollspelen utan jag har funnit det nödvändigt att begränsa antalet respondenter. Urvalet av respondenter har varit strategiskt, (Stensmo 2002 s. 30) eftersom jag bestämt mig för att fokusera på de familjebildningar som kan vara intressanta för min undersökning. Jag har således valt att koncentrera min undersökning på fyra olika ”familjer” som av läraren tilldelats epiteten ”*kärnfamiljen*”, ”*den sociala problemfamiljen*”, ”*invandrarfamiljen*” samt ”*det lesbiska paret*”. Anledningen till att just dessa familjer valdes ut är att de olika familjekonstellationerna kan rymma *olika* slags familjebildningar. Här kan finnas olika slags feminiteter och maskuliniteter som därför kan rymma skilda konstruktioner vad gäller klass, sexualitet och etnicitet. Därmed blir familjerna intressanta för min undersökning.

6.5 Val av metod

Metodvalet för examensarbetet har en kvalitativ ansats. Enligt Stukat (2005) bygger det kvalitativa synsättet mer om att skapa en förståelse och göra en tolkning av undersökningens material och mindre om att generalisera, förklara eller att förutsäga något. I kvalitativa undersökningar räknas ofta forskarens förförståelse (som tankar känslor, erfarenheter) som användbart i tolkningen av materialet (Stukat 2005 s. 32). I min egen undersökning anser jag det oundvikligt att bortse från min egen förförståelse av dramaämnet samt av klassen men jag strävar efter att förklara mitt eget ”filter” på ett så tydligt sätt som möjligt. För att söka svaren på mina frågor har jag valt använda mig av kvalitativa intervjuer samt deltagande observationer av klassrumsinteraktionen under dramalektionerna. Genom ett kompletterande metodval hoppas jag kunna få en rikare och mer mångsidig bild av hur eleverna går tillväga när de konstruerar sina rollkaraktärer än om jag bara valt att använda en metod. Att använda sig av en kombination av observationer och intervjuer är vanligt i etnografiska forskningsområden eftersom man genom kombinationen av dessa metoder kan upptäcka ”två sidor av samma mynt.” Lundgren och Sörensdotter (2004) menar att utförandet av deltagande observation och intervjuer kan vara givande eftersom dessa fungerar kompletterande; intervjuer kan ge svar på individernas värderingar medan observationer i sin tur kan ge svar på hur individerna handlar (Lundgren & Sörensdotter 2004 s. 14). Detta är någonting som även Stukat är inne på eftersom han menar att intervjuer kan blottlägga individers uppfattningar och observationer säger något om vad som faktiskt äger rum. (Stukat s 36, 124). Nedan följer en presentation av de två olika metoderna samt hur jag gått tillväga för att utföra dessa.

6.6 Gruppintervjuer

Eftersom eleverna under lektionerna arbetat i sina ”familjer” tillsammans och på så sätt utvecklat en gemensam historia kring dessa, kändes det relevant att intervjua eleverna gruppvis i de familjer de var indelade i. Det faktum att dramaämnet är inriktat på gruppprocess och i hög grad bygger på att eleverna hämtar kunskaper och erfarenheter av varandra (Sternudd 2000, Waldemarsson 1988) gjorde också att valet av gruppintervjuer kändes väl motiverat. Enligt Stukat är just gruppintervjuer fördelaktiga genom att den utnyttjar dynamiken mellan människor och är användbara när forskaren vill åt gruppens åsikter (Stukat 2005 s. 41). En tredje anledning till att jag fann gruppintervjun som en lämplig metod är att

jag ville skapa en så icke-hierarkisk stämning som möjligt: Om jag som representant från vuxenvärlden som dessutom undervisat klassen, skulle göra en så kallad en-till-en intervju fanns det en risk att det skulle finnas en klyfta mellan mig och eleverna som skulle få eleverna att känna sig obekväma av situationen.

Innan jag påbörjade min undersökning utförde jag en pilotintervju med två elever i en parallellklass till klassen som är mitt undersökningsprojekt. Detta gjordes av två syften; dels för att prova mina frågor och dels för att se hur gruppintervjun som form passade mitt syfte. Mina erfarenheter från pilotintervjun tydde på att gruppintervjun som metod var fördelaktig, eftersom formen skapade en otvungen stämning och att gruppintervjun kunde fånga elevernas uppfattningar av hur de konstruerade genus, klass och etnicitet men att mina frågor behövde tematiseras och preciseras.

En semistrukturerad intervjuguide utformades därefter med på förhand definierade teman (se bilaga 3). Den semistrukturerade intervjun har fördelen att ge både struktur och flexibilitet genom att intervjuguiden rymmer förutbestämda teman men intervjuaren kan förändra frågornas form och ordningsföljd för att på så sätt kunna följa upp det som kommer fram under intervjuerna (Kvale 2009 s. 140). Den semistrukturerade intervjuformen utnyttjar därmed interaktionen mellan intervjuare och respondenterna (Stukat 2005 s.39). Utifrån mina huvudfrågor som var uppdelade i olika teman, följdes svaren upp på ett mer individualiserat sätt för att passa de olika familjerna.

De fyra intervjuerna utfördes på lektionstid under fyra veckor i ett rum som angränsade till skolans personalrum. Sammanlagt tolv personer intervjuades. Eftersom jag intervjuade eleverna familjevis, var antalet elever i grupperna olika vid intervjutillfället beroende på vilken familjekonstellation som intervjuades. Intervjun med kärnfamiljen bestod av två elever, invandrarfamiljen bestod av sex elever, det lesbiska paret bestod av två elever samt den sociala problemfamiljen av fyra elever. Samtliga intervjuer var mellan 30-40 minuter långa. Något som var märkbart var att interaktionen mellan eleverna i de olika gruppintervjuerna var väldigt olika. I vissa fall talade eleverna mycket och gärna och samtalet flöt på av sig själv. I andra fall märkte jag av att eleverna svarade på frågorna men att jag var tvungen att ställa följdfrågor för att komma djupare in på ämnet. Att tempot och interaktionen såg så olika ut kan bero på en mängd olika faktorer. Detta kan exempelvis bero på relationen mellan eleverna inom familjerna, individuellt intresse för rollspelen samt också – antalet elever i gruppintervjun. Här upplevde jag en tendens av att de båda parintervjuerna blev mer eftertänksamma och ingående medan de två intervjuerna med fyra familjemedlemmar eller fler blev ordrikare och snabbare i tempot.

De fyra intervjuerna har spelats in och sedan transkriberats. Vad gäller utdragen av transkriptionerna i resultat och analysdelen har jag strävat efter att behålla elevernas autentiska talspråk. I vissa fall när det blivit oklart kring vem eleverna syftar till när de talar, har jag i parentes förtydligt detta.

6.7 Observation

Den andra metoden bygger på mina egna observationer av klassens dramalektioner. Sammanlagt har jag inom ramen för denna undersökning observerat elevernas rollspel vid åtta olika lektionstillfällen. Jag har utgått från en ostrukturerad observationsmetod (Stukat 2005 s 51) där jag under dramalektionerna fortlöpande antecknat mina iakttagelser i en loggbok. Efter lektionstid har jag sedan försökt att skriva rent och systematisera mina anteckningar då jag fortfarande haft iakttagelserna från rollspelen i relativt färskt minne.

Eftersom undersökningen koncentrerar sig på fyra av de familjer som deltar i rollspelen har fokus på mina observationer legat på interaktionen i dessa familjer. Däremot har jag även valt att ta med de övriga elevers kommentarer eller agerande kring de berörda familjernas rollspel. Detta har gjorts när jag noterat händelser som jag upplevde kunde berika min analys. En anledning till att jag valt att använda mig av observation som metod handlar om att jag genom att observera elevernas rollspel vill få kännedom kring själva handlingen i rollspelen. En annan anledning som motiverar metodvalet är att deltagande observationer ger en möjlighet att fånga saker som enligt Ambjörnsson är både svårformulerade och outtalade (Ambjörnsson 2004 s. 39). I mitt eget fall har det handlat om att försöka fånga upp hur eleverna rent kroppsligt beter sig under rollspelen. Vad händer med deras kroppar när de går in i sin rollkaraktär? Observationsmetoden har även varit användbar när det gäller att studera den outtalade interaktionen som många gånger under lektionerna har rått mellan aktör och publik under rollspelen.

Ofta görs en distinktion mellan ”ickedeltagande deltagande” och ”deltagande observation”. Den icke-deltagande observationen bygger på att forskaren distanserat studerar sitt undersökningsobjekt som genom en glasvägg, utan eget inblandande. Den deltagande observationen bygger i sin tur på att forskaren deltar i det sociala sammanhanget under samma förutsättningar som undersökningsobjektet, för att på så sätt skapa en förståelse för vad som äger rum i den aktuella situationen (Stukat 2005 s.). I realiteten kan dessa begrepp gå i varandra. Under observationerna kunde och ville jag inte göra mig själv helt osynlig under själva observationsprocessen. Visserligen deltog jag inte på samma villkor som de

övriga i klassen men i min observatörsroll har jag ändå varit aktiv genom att ställa frågor och tala med eleverna.

Genom att observera använder sig forskaren sig själv som mätinstrument (Stukat 2005 s.49) och genom ett sådant mätinstrument är det svårt att inte blanda in sina egna åsikter och erfarenheter. Det har därför varit viktigt att förhålla mig reflexiv till mina egna tankar och känslor kring elevernas arbete med rollspelen. Detta för att vara medveten om att mitt eget ”vuxenfilter” i många fall är annorlunda än elevernas.

6.8 Studiens tillförlitlighet

I följande avsnitt kommer jag ta upp examensarbetets tillförlitlighet vad gäller reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

6.9 Reliabilitet

Enligt Stukat (2005) handlar reliabiliteten om en undersöknings tillförlitlighet. Reliabiliteten avser därför hur noggrant och pålitligt det mätinstrument jag använt i min undersökning har varit. Generellt är reliabiliteten svårare att göra i kvantitativa metodval som i kvalitativa intervjuer samt i observationsmetoder. Detta handlar om att det i sådana metodval alltid finns en viss form av intersubjektivitet hos forskaren som gör att denne tolkar materialet utifrån sin egen förståelse. Inom den kvalitativa intervjumetoden måste man även ta i beräkning att interaktionen mellan intervjuare och informanterna påverkar studiens reliabilitet eftersom personkemin mellan forskaren och informanterna kan vara helt avgörande för vilka svar forskaren får. (Stensmo 2002 s. 30). För denna undersökning som bygger på kvalitativa intervjuer samt observationer av klassrumsinteraktion har både begrepp som ”intersubjektivitet” och ”personkemi” spelat en roll för resultatet. Därför anser jag att reliabiliteten för denna undersökning är låg.

6.10 Validitet

En undersöknings *validitet* handlar om frågor kring huruvida undersökningen verkligen mäter det som den avser att mäta. Enligt Stensmo (2002) handlar validiteten om den valda metoden ger en sann bild av över det man vill undersöka (Stensmo 2002 s. 39). Eftersom jag i undersökningen använder mig av både kvalitativa gruppintervjuer och deltagande observationer tror jag att detta har resulterat i en djupare inblick kring de frågor som ingår i

examensarbets syfte än om jag bara använt en metod. Dock finns det ett antal möjliga felkällor med ovan nämnda metoder: Vad gällande gruppintervjuerna menar Stukat (2005) att det finns det en risk att gruppintervjun som form lockar till majoritetsåsikter och att individer under intervjun inte känner sig trygga med varandra och därför inte vågar säga vad de egentligen tycker (Stukat 2005 s. 41). Att *alla* intervjusituationer är en konstlad situation i sig är något jag anser att man får ta med i beräkningen. De intervjuade kan hålla inne eller på olika sätt anpassa sina svar gentemot varandra eller mot intervjuaren. Graden av informanternas ”uppriktighet” är inte något jag kan bedöma utan jag har i analysen av intervjuerna utgått från det som verkligen sagts i intervjuerna.

Enligt Stukat är också en möjlig felkälla i observationsmetoden att eleverna uppför sig på ett annat sätt när de *vet* att de är observerade (Stukat 2005 s. 50). Detta är någonting som blev märkbart när jag försökte observera de olika familjerna enskilt när de höll på att förbereda rollspelen som sedan skulle spelas upp för publik. Eleverna blev störda och generade av att jag iakttog dem i repetitionsskedet. Eftersom jag upplevde att eleverna blev hämmade i sin arbetsprocess av att jag observerade dem så bestämde jag mig för att koncentrera mina observationer till den undervisning som skedde i helklass där jag mer obemärkt kunde smälta in i mängden. Jag kan genom valet att inte observera elevernas arbete i smågrupper ha gått miste om händelser och samtal som handlade om eleverna konstruktion av sina rollkaraktärer.

6.11 Generaliserbarhet

Enligt Stukat handlar en undersöknings generaliserbarhet om hur pass generellt resultatet är utöver den undersökta gruppen (Stukat 2005 s. 129). Frågor om mitt resultat av eleverna konstruktion av sina rollkaraktärer också kan ses som gällande för andra ungdomar faller nästan på sin egen orimlighet. Detta handlar dels om att de undersökta eleverna läser en lokalt utformad kurs i ämnet drama vilken är specifikt utformad för dessa elevers utbildning. De unika rollspel som utformas under lektionerna är också det som ligger som grund för denna undersöknings resultat, varvid resultatet inte kan ses som generaliserbart för andra elever som har rollspel på schemat. Eftersom eleverna som ingick i de olika familjerna var koncentrerade på olika slags företeelser, är det även svårt att göra någon jämförande analys av resultatet. Däremot är det möjligt att resultatet kan spegla likartade attityder och upplevelser kring genus, klass och etnicitet hos ungdomar med liknade klassmässig och social hemvist som mina informanter i undersökningen har. Trots detta bedömer jag denna undersöknings generaliserbarhet som låg.

6.12 Etiska överväganden

Enligt HSFR (Humanistiska och samhällsvetenskapliga forskningsrådet) finns det fyra etiska krav på vetenskaplig forskning vilka är; *informationskravet*, *samtyckekravet*, *konfidentialitetskravet*, samt *nyttjandekravet* (källa: www.hsfr.se). I följande avsnitt kommer jag att gå in på hur jag i undersökningen förhållit mig till dessa principer. Vad gäller *informationskravet* har jag informerat hela klassen under lektionstid kring vilka frågor som mitt examensarbete kretsade kring. Detta var viktigt eftersom trots att min undersökning koncentrerades på fyra av familjerna i rollspelen var det oundvikligt att under mina observationer av dramalektionerna att bortse ifrån intryck rörande klassen som helhet. Vad gäller *samtyckekravet* har jag informerat både klassen som helhet samt de elever som intervjuades i enighet med HSFR:s riktlinjer eftersom jag talade om att undersökningen bygger på elevernas frivillighet och att de därmed när som helst kan avbryta sin medverkan. Eftersom eleverna som går i årskurs tre på gymnasiet alla var över 18 år fann jag det inte nödvändigt att begära vårdnadshavares tillåtelse. De intervjuade eleverna tillfrågades också om jag som underlag fick kopiera och använda mig av de berörda elevernas personliga loggböcker. Dessa har inte används senare i undersökningen utan lästes av mig för att skaffa mig en djupare förståelse kring elevernas rollspelsprocess. Samtliga av de tillfrågade eleverna tackade ja till att delta i studien. Vad gäller kravet på *konfidentialitet* har jag informerat de intervjuade eleverna om att det bara var jag som kommer att lyssna på de inspelade intervjuerna och att elevernas svar sedan kommer att transkriberas och anonymiseras. För att skydda elevernas anonymitet är elevernas riktiga namn fingerade i utdragen från transkriptionerna. I stället har jag fått elevernas tillåtelse att i resultat och analysdelen använda mig av de fingerade rollnamn som eleverna har hittat på åt sin egen karaktär. Den sista etiska riktlinjen, *nyttjandekravet*, innebär att det material jag samlade in under arbetet med uppsatsen enbart får användas för själva forskningsändamålet vilket eleverna också blivit informerade om.

7. Analysmodell

7.1 Presentation av informanterna

Inledningsvis kommer jag att i avsnittet ”presentation av informanterna” göra en kort sammanfattning av elevernas svar under intervjutillfället rörande deras egen bakgrund och deras framtidsdrömmar. Anledningen till detta är att jag vill ge en bild över elevernas egna socioekonomiska bakgrund eftersom denna kan påverka elevernas konstruktioner av sina rollkaraktärer.

7.2 Konflikt i rollspelet

Eleverna har under de åtta veckor som jag deltagit under lektionerna haft i uppgift att utarbeta och spela en konflikt som sedan ska få sin lösning. Idéerna kring vad som ska hända i rollspelet är i huvudsak gruppens egna förslag kring hur de vill utforma sina karaktärer och vad de vill ska hända i familjen². Sammanfattning av elevernas konflikt bygger på mina egna observationer av rollspelen under lektionstid. Eftersom denna undersökning handlar om elevernas egna uppfattningar av konstruktion av genus, klass och etnicitet i rollspelen har jag vid i slutskedet för mitt fältarbete i klassen bett respektive familj läsa igenom sammanfattningen av konflikten. Detta har gjorts för att säkerställa att min uppfattning om vad som skett i rollspelen stämmer överrens med elevernas uppfattning om vad som skett. Anledningen till att jag tar med en beskrivning av intrigen är att jag vill ge läsaren en tydlig bild av i vilken riktning eleverna konkret har styrt sin konstruktion av genus, klass och etnicitet i rollspelen. Jag är också övertygad om att elevernas utformande av själva händelseförloppet står i direkt förbindelse med elevernas uppfattningar kring genus, klass och etnicitet och händelseförloppet blir därmed ett relevant segment för min studie.

7.3 Elevernas personliga erfarenhet

I följande avsnitt kommer jag att ta upp elevernas egna erfarenheter kring den slags familj de spelar i rollspelet. Detta eftersom elevernas egna, personliga förförståelse kring den typ av familj de spelade många gånger visat sig stå i direkt förbindelse med hur de konstruerade genus, klass och etnicitet inom sina familjer.

² I några enstaka fall har eleverna idéer utformats i samråd med klassens lärare. Jag kommer i dessa fall att vara tydlig i när och hur detta skett.

7.4 Elevernas konstruktion av genus, klass och etnicitet

Som sista del i analysen kommer jag att ta upp hur eleverna har konstruerat sina familjer vad gäller genus, klass och etnicitet. Jag utgår här från elevernas intervjusvar och kommer i de fall där jag finner att mina egna observationer under lektionstid fungerar antingen berikande eller kontrasterande, att hänvisa till dessa. Eftersom min studie har ett intersektionellt perspektiv som utgår från att begrepp som genus, klass och etnicitet är komponenter som verkar samtidigt i skapandet av identiteter (Connell 2002, de los Reyes & Mulinari 2005) är det naturligt att analysera dessa komponenter tillsammans och inte i skilda enheter. De undersökta eleverna spelar sina rollspel inom olika familjer. Dessa familjen har skilda intriger i rollspelen, olika antal familjemedlemmar, samt inte minst, skilda sätt att konstruera genus, klass och etnicitet i rollspelen. Eftersom variationen således är stor, blir därmed också resultatet som presenteras familj för familj inte likartat och därmed är inte heller resultaten helt jämförbara sinsemellan. I examensarbetets slutsatser kommer jag dock att sammanfatta resultaten från de fyra olika familjerna genom att ta upp gemensamma nämnare för familjernas rollkonstruktioner samt vad som eventuellt skiljer dessa åt.

7.5 Presentation av informanterna

Vid tiden för intervjuerna går eleverna den sista terminen på gymnasiet. När jag ber eleverna berätta om sin klass beskriver eleverna denna som ”ambitiös” och smart”. Vidare berättar eleverna att de flesta i klassen hade mycket goda studieresultat från grundskolan och att de under gymnasiet har bestått av en hel ”samling av människor som förut varit bäst i klassen”. Många av eleverna upplever att de blir sporrade av den studiemotiverade miljön medan några tycker att det ibland blir lite för ”hetsigt” och att det därför kan kännas jobbigt om man skulle misslyckas med något skolarbete. Samtliga elever utom en elev bor i hus som ligger i närliggande villaområden till skolan. De flesta av eleverna har föräldrar med akademisk utbildning såsom läkare, jurister, journalister samt chefer för olika slags företag. Tre av eleverna har också föräldrar som arbetar inom bygg eller hantverksbranschen, Eftersom eleverna snart går ut skolan, frågade jag vad de har för planer efter studenten: Här visade eleverna en påfallande homogenitet då samtliga av de tolv intervjuade eleverna hade planer på att inom ett år söka sig till universitet och högskola. Samtliga elever berättade också att de innan högskolestudierna hade bestämt sig för att ta ett sabbatsår. De flesta av eleverna skulle då åka utomlands, vissa elever bara för att ”resa runt” men de flesta skulle studera språk. Många av eleverna menade att de arbetat så hårt under gymnasietiden och att de behövde göra

något annat innan de kände sig redo inför vidare högskolestudier. När jag bad eleverna göra en framtidvision kring över hur de trodde att deras liv skulle se ut om tio år trodde samtliga elever att de skulle arbeta inom något akademiskt yrke. Här nämndes yrken som läkare, journalist, ”någonting med ekonomi” samt psykolog. På frågan om vad eleverna tyckte var viktigt i sitt framtida liv svarade eleverna på två olika sätt: Antingen ville de arbeta med något där de kunde hjälpa människor eller arbeta med något där man tjänade mycket pengar. I framtidsvisionen blev det också tydligt att eleverna såg sig själva som boende i villa eller i en lägenhet i centrala staden. Några av eleverna hade även planer på att studera och bosätta sig utomlands.

8. Resultat och analys

I följande avsnitt kommer jag att presentera resultat och analys för respektive familj enligt analysmodellen som presenterades i föregående avsnitt.

8.1 Invandrarfamiljen

8.1.1 Konflikt i rollspelet

I rollspelen spelar eleverna en invandrarfamilj från Turkiet. Familjen består av en pappa som äger en kebabkiosk, en mamma som är hemmafru samt parets tre barn som alla är i övre tonåren. I familjen bor också faderns mamma. Familjen är troende muslimer och håller hårt på sin ”kultur”. Familjemedlemmarna vill heller inte beblanda sig med det svenska samhället. Den enda som egentligen vill ingå i det svenska samhället är den äldsta dottern som studera på högskolan och har svenska vänner. När dottern avslöjar att hon har en svensk pojkvän, låser pappan med hjälp av den äldsta sonen in henne. För att rädda familjens heder mördas hon av sin pappa och sin bror.

8.1.2 Elevernas personliga erfarenhet

För att få en förståelse kring av hur eleverna konstruerade sina rollkaraktärer var det viktigt att få en bild av elevernas egna referensramar kring begreppet invandrare. Därför frågade jag vid intervjutillfället om eleverna kände någon som har invandrat till Sverige eller någon som hade invandrade föräldrar. En paus uppstår som följs av ett generat skratt. ”Några kanske, inte de närmaste” säger en tjej sedan. ”Inga alls men de finns ju i fotbollslaget fast vi umgås inte annars” svarar en kille. En annan kille uppger att han känner en kille från Serbien men tillägger lite trevande ”men han är ju som en svensk”. De hänvisar till att där de bor inte

”finns speciellt många invandrare” samt att mycket umgänge sker inom den egna skolklassen som är entydigt homogent svensk³. Eleverna ger här uttryck för den bostadsmässiga och utbildningsmässiga segregering som är en reell verklighet, inte minst i Stockholmsregionen. Att boendeform är nära förknippat med socioekonomisk status är något som är välkänt fenomen, och forskning har bland annat belyst hur svenskglea förortsområden blir till stigmatiserade områden där få svenskar vill bo på grund av områdets låga status. Andersson (i Peterson & Hjelm 2008) belyser att även de resurstarka individerna i samhället är segregerade. Här handlar det däremot snarare om en slags ”självsgregation”. I och med att resurstarka individer har en större valfrihet att välja boendeform och område väljer de ofta privilegierade områden. Självsegregationen leder då till ”positiva grannskapseffekter, frånvaro av fattigdomsrelaterade sociala problem och bättre service genom högre lokal köpkraft” (Andersson 2009 s.133). Forskning visar, enligt Andersson, ett större segregationsindex bland höginkomsttagare än låginkomsttagare inom storstadsregionerna. Att de rika är mer segregerade än de fattiga är dock sällan något som problematiseras vare sig i forskning eller bland mina informanter. De intervjuade eleverna i gruppen är alla boende i villaområden präglade av hög socioekonomisk status. Detta bidrar till att det finns få möjligheter för eleverna att uppleva ett mångfaldigt spektrum av klass och etnicitet. Här ser vi att även den homogent svenska medelklasskulturen som eleverna befinner sig inom fungerar självreglerande då den även implicit styr elevernas val av skola och programinriktning, kamratumgänge etc. Sammanfattningsvis går det alltså att konstatera att eleverna i sin vardag inte beblandas sig med något större mångfald av etniciteter och klasser.

8.1.3 Konstruktion av genus, klass och etnicitet

När jag frågar eleverna om eventuella inspirationskällor till sina rollkaraktärer hävdar några att de, i alla fall, i början av terminen utgått mycket från de fördomar som de upplever finns i samhället kring begreppet invandrare. Några elever bestrider dock detta och menar att de inte alls jobbade med fördomar, utan att de i stället *drev* med fördomarna om invandrare. På frågan om vad eleverna upplevde att det fanns för olika slags fördomar kring invandrare ger eleverna följande exempel.

Pappan: Det känns inte som om vi tror att alla turkar har... kebabkiosk men vi driver med det.

³ Med undantag för två elever som har föräldrar från andra länder i Norden och en elev som har en förälder från Frankrike.

Sonen: Jo men religion, att det är heder.

Dotter 2: Att man inte får dejta svenska.

Dotter 3: Att man ska hålla på sig

Att eleverna väljer att familjen ska ha sitt ursprung från Turkiet verkar inte var något som skett slumpvist. Tidigare svensk forskning visar att just begreppet ”turk” ofta är förknippat med en mängd negativa konnotationer, detta oavsett om ”turk” står för en individs egentliga nationalitet eller om begreppet bara är ett stigmatiserande samlingsnamn för de individer som på något sätt signalerar ”invandrarskap” (de los Reyes & Mulinari 2005 s. 121). I Ambjörnssons studie (2004) visas hur begreppet ”turk” beskrivs med negativa ordalag bland tjejerna och fick på så sätt beskriva egenskaper som tjejerna absolut inte skulle kunna föredra hos en potentiell partner. Här nämns klädstil ”slemmig turk med sidenskjorta”, såväl som kvinnoförnedrande åsikter, ”turkåsikter” (Ambjörnsson 2004 s.253). På liknande sätt tycks de intervjuade eleverna i min undersökning koppla samman föreställningar om fördomar i samhället kring invandrare med föreställningar om fördomar mot ”turkar”. Eleverna påstår sig driva med fördomarna kring invandrare i sina rollspel i stället för att bygga rollspelen på fördomarna. Trots detta är de medvetna om att karaktärerna i deras rollspel tenderar att bli schablonartade vilket de själva verkar tycka är problematiskt. Eleverna förklarar att fördomarna kom till som en slags ”nödlösning” i början av rollspelsarbetet och förklarar att anledningen då var att de själva inte hade någon direkt erfarenhet av invandrare. Följande utdrag av intervjun illustrerar elevernas tankar kring detta:

Dotter 3: Men lite så är det ju också att man bygger på sina fördomar.

Farmor: Det är ju risk att man fastnar i fördomarna utan att man egentligen menar det – För att man vill att det ska vara roligt.

Dotter 2: Om man inte pratar om fördomarna utan bara gör dom då blir det kanske bara att bygga på dem.

Det är tydligt att eleverna själva tycker att det är problematiskt att de bygger sina rollspel på fördomar eftersom de på så sätt riskerar att ”fastna i dem”. Eleverna tycks också mena att om man bara spelar upp fördomar utan att reflektera över dem finns det risk för att fördomarna bara byggs på och därmed fungerar reproducerande.

Eleverna har tidigare varit inne på vilka fördomar som finns kring invandrare i samhället. Jag frågar sedan vad eleverna själva har för idéer kring vad som skiljer en invandrarfamilj från en svensk familj.

Sonen: Lite mer tigtare liksom. Att hela familjen håller ihop

Mamman: Och att dom bor trångt, i liten lägenhet. Med vuxna barn som inte flyttar hemifrån förrän dom gifter sig.

Dotter 1: Jo att dom lever mer inpå varandra. Att det är viktigt att man säger allting till varandra. Man ska inte ha hemligheter inför varandra. Och om man gör det så är det ett jättestort brott liksom.

Dotter 3: Och att barnen måste lyda allting också. Jag tror att barnen är friare i en svensk familj.

Mamman: Men det är så hetsigt med dom på något sätt... Det är så hårt, dom kan inte prata ödmjukt eller normalt liksom HÄRMAR.

Eleverna nämner att en skillnad är att invandrare lever mer inpå varandra. Med detta uttalande tycks de mena en fysisk trångboddhet där eleverna tänker sig att familjen de spelar i rollspelen bor i en liten hyreslägenhet. De tycks också mena en slags psykisk trångboddhet där elevernas uttalanden vittnar om att i en invandrarfamilj, lever familjemedlemmarna mer ”inpå” varandra och att det är ett brott inom familjen att ha hemligheter inför varandra. Vidare hävdar en elev att barnen i en invandrarfamilj har mindre frihet än svenska barn. En elev menar att invandrare är ”hetsiga” och inte kan prata ödmjukt. Denna ”hetsighet” är något som kännetecknar invandrarfamiljens rollspel i hög grad då jag som observatör upplevde att dessa elever var de som i jämförelse med de andra familjerna i rollspelen som mest markant ändrade sitt kroppsspråk, sitt tonläge och sin intonation under rollspelen. Pappan och sonen i rollspelen utstrålade ofta aggressivitet i spelen. Jonsson (i Nordberg 2008) som undersökt killars maskulinitetskapande i en mångkulturell högskola beskriver begreppet *invandrarkille* som en position som ständigt iscensätts genom språkliga handlingar och praktik. Denna position kan förstås som en stereotyp, eftersom den reducerar invandrare med några få ”igenkännbara kännetecken” (Jonsson i Nordberg 2008 s. 41). Att reducera invandrarkillen till en stereotyp där det ”avvikande” förstärks och ställs mot det ”normala svenska” fungerar också som en hierarkisk maktprocess. Denna maktprocess reproduceras sedan i alla samhälls institutioner, i skolvärlden, på arbetsmarknaden och inte minst genom medias stereotypa bild av invandrarkillen. Jonsson beskriver hur ett tv-team kommer till den förortsskola där han gör sitt fältarbete och hur tv-teamet vinklar inslaget genom att ordet ”förortsskola” effektivt länkas samman med negativa konnotationer som ”skadegörelse”. På likartat sätt som tv-teamet i Jonssons undersökning länkar samman utsagor om invandrarkillar som skapar stereotyper länkar de två eleverna som spelar sonen och pappan i rollspelen samman begreppen invandrarkillar och män med kvinnoförtryck, aggressivitet och fiffelverksamhet. På detta sätt (åter)skapar de myten av invandarmaskulinitet som något särskiljande där begreppen svenskhet och invandrare skapar en hierarkisk distanseringseffekt. När eleverna i början av terminen spelade upp rollspelen pratade de med bruten svenska, vilket var en källa till

munterhet både bland dem själva och hos den övriga klassen. Detta var emellertid någonting som de slutade med efter en tid. När jag under intervjun frågade varför de slutade bryta säger en elev skämtsamt ”vi var inget bra på det” men tillägger snabbt ” det blev för oseriöst.”

Det är slående att fördomarna som eleverna påstår sig att driva med, samt deras egna utsagor kring hur en invandrarfamilj verkligen ”är” inte skiljer sig speciellt mycket åt. I spelen växer en bild av den trångbodda, närmast klaustrofobiskt patriarkalt styrda familj som livnär sig på sin kebabkiosk och allehanda fiffelaffärer.

Under den tid jag observerade elevernas rollspel handlade dessa till stor del om en konflikt de själva kommit fram till. Konflikten byggde på att den äldsta dottern som beskrivs som den som är ” mest svensk” under intervjutillfället har en relation med en svensk pojkvän. Den äldsta dottern i familjen berättar att hon är den som vill införa svenska traditioner i sin familj, vilket motsätts av de övriga familjemedlemmarna .

Dotter 1: Och jag försöker, jag kom på julafton med paket, julklappar till familjen. Och då blev det ett jättebråk.

Jag: Är ni muslimer?

Sonen; Exakt. Religionen är jätteviktig. Ja vi vill ju egentligen integrera med det svenska samhället, alls.

Dotter 1: Och jag är väl den enda som kanske vill göra det.

Jag: OK, du vill in i det svenska samhället

Dotter 1: Ja, det är väl därför jag...dog förra veckan (i förra veckans rollspel).

Eleverna konstruerar sin familj som ”muslimer” där religionen är ”jätteviktig”. Elevens som spelar sonen uttalande verkar också innebära att det är religionen som är en bidragande orsak till att familjen i rollspelet inte vill integrera med det svenska samhället. När den äldsta dottern försöker införa julklappar och dessutom skaffar en svensk pojkvän så straffas hon för detta genom att bli mördad. Diskussion kring begreppet ”hedersvåld” är något som varit mycket aktuellt under de senaste åren. Enligt de los Reyes & Mulinari (2005) är risken att uppmärksamheten kring hedersvåld ”ökar benägenheten att kulturisera kring alla våldsbrott där personer med invandrabakgrund är inblandade ” (de los Reyes & Mulinari 2005 s. 112). Vaga formuleringar kring ”heder” och ”kultur” riskerar därför att binda samman våld mot kvinnor och män till specifika etniciteter. Vidare menar de los Reyes & Mulinari att kvinnors utsatta position måste uppmärksammas men att det finns en risk med att begreppet hedersvåld bidrar till att normalisera våld mot kvinnor. Eftersom våldet blir kulturellt betingat och därmed ” ingår i deras kultur” (ibid.). I elevernas rollspel går det att se en ”extremvariant” hur begreppet invandrare konstrueras genom att egenskaper och företeelser häftas ihop med varandra på följande sätt invandrare- turk- religiös- muslim- heder- hedersmord.

När jag frågar eleverna om de finns några personliga likheter mellan de själva och den de spelar svarar alla utom en elev nekande. Det verkar snarare som eleverna i och med konstruktionen av invandrarfamiljen utför en slags *antites* av sig själva. En elev som spelar mamman i familjen svarar dock att hon kan känna igen sig i sin rollkaraktär.

Mamman; Jo men jag tror det jag har ju skrivit i min loggbok att jag är väldigt mån om familjen och om mina barn. Det är jag ju i verkligheten också, mån om dom i min närhet.

Det går även att se att i konstruerandet av invandrarfamiljen till viss mån genererar i en slags reflexivitet över vad som egentligen är svenskt. Nedan följer ett utdrag där eleverna resonerar kring detta.

Mamman: Jag har mycket större kontrollbehov tror jag. Och är väldigt mån om mina barn. Fast det är man ju som svensk mamma också. Men jag tror att man som utländsk mamma visar det mer utåt Men jag(rollen) har väldig respekt för pappan i familjen och i en svensk familj tror jag ändå att det är mamman som kan ha makten lite. Män har lämnat över ansvaret, barnuppfostran till mamman läste jag någonstans. Så kan det vara hemma hos mig. Pappa är med lika mycket men det avgörande beslutet har mamma. Tror det är ganska vanligt. Inte på ett ont sätt men jag tror att Sverige är mer jämlika än andra länder.

Dotter 2: Det tror jag. Och sen det där om att du (rollfiguren) alltid har... koll på din man, du ser verkligen allting där. Det är väl en annan fördom också: Att dom äter mycket mat.

Pappan: I Sverige är det nog mer utseendefixerat. Amen såhär "Var försiktig så att du inte tar för mycket och blir tjock". Det ska vara hälsoyttigt... fullkorn och så.

Eleven som spelar mamman i familjen jämför här barnuppfostran i Sverige och barnuppfostran i andra länder. Sedan kommer eleven som spelar dotter 2 in på att en möjlig fördom också kan vara att "de (invandrarna) äter mycket mat" varpå eleven som spelar pappan i familjen funderar kring att det i Sverige är mer utseendefixerat. Enligt Peterson & Ålund (i Peterson & Hjelm 2008) är det vanligt att beteckningen "invandrare" får stå för det traditionella, i motsats till det "svenska" som genom att framstå som det avtraditionaliserade och därför framstår som mer enhetligt och modernt. I elevernas jämförelser mellan svenskar och invandrare syns hur iden om det traditionella "andra" får svenskarna att framställas som mer jämlika och moderna än den familj de spelar i rollspelen .

8.2 Kärnfamiljen

8.2.1 Konflikt i rollspelet

Eleverna spelar en kärnfamilj bestående av en mamma en pappa och en tonårsdotter. Mamman arbetar som sjuksköterska och pappan arbetar som polis. Familjen är aktiv och har många sociala kontakter i området. Mamman och pappan har en bra relation med varandra men har problem med dottern som skolkar mycket och är bråkig hemma. Dottern rymmer efter ett tag hemifrån.⁴ Konflikten som familjen arbetar kring är inte elevernas egna förslag utan är initierad av läraren och bygger på att pappan har en otrohetsaffär med en annan kvinna vilket leder till en tillfällig kris mellan makarna. Paret väljer dock att försonas och fortsätta leva tillsammans.

8.2.2 Elevernas personliga erfarenhet

Intervjusvaren bygger på utsagor från två elever, en kille som spelar "Håkan", pappa i familjen och en tjej som spelar "Maria" som är mamman i kärnfamiljen. Till skillnad från invandrarfamiljen uppger eleverna att de har många egna erfarenheter kring begreppet kärnfamilj när de började med rollspelen. Pojken i intervjun sammanfattar hans egen erfarenhet av en kärnfamilj på följande sätt.

Håkan: Jag tänker typ såhär. Mamma, pappa barn som bor i villa. Och Volvo och vovve. Det är så jag tänker.

Både tjejen och killen uppger att de själva är uppvuxna i en kärnfamilj och säger lite skämtsamt att deras respektive familjer inte befinner sig alltför långt från "villa, volvo, vovve – idealet". Killen målar även upp kärnfamiljsidealet som någonting som är ett möjligt framtidsperspektiv för honom själv.

Håkan: Jag vet inte. Det känns som om det skulle kunna bli så om några år. Det är lite läskigt också. Men det är ju ganska många som lever ett liv som kärnfamilj. Så det är möjligt

Jag: Är det något du vill?

Håkan: Jo det är det väl. Man vill väl ha bra jobb och ha fru och barn.

⁴ Eleven som spelar dotter väljer en bit in på terminen att hoppa av skolan. Dotterns rymmning bör därför ses som ett nödförslag initierat av läraren. Vid tillfället för gruppintervjun med familjen hade denna elev redan slutat skolan och närvarade därigenom inte heller vid intervjutillfället. Därför kommer jag inte att gå närmare in på dotterns rollkaraktär.

Svaret är svårtolkat. Samtidigt som killen tycker det verkar lite skrämmande att se sig själv i en framtida kärnfamiljskontext så tror han att det är fullt möjligt om några år. Skälen till att det tycks honom möjligt är ”att det är många människor som lever inom en kärnfamilj”. En gissning är även här att killens egen uppväxt möjliggör att hans tycker sig se en framtid som ryms inom en kärnfamiljskontext. På min fråga om kärnfamiljslivet är något önskvärt svarar eleven med en viss tvekan jakande och hänvisar till jobb och fru önskvärda saker att ha. Eftersom eleverna har egna personliga erfarenheter av kärnfamiljen så upplever killen att det var lätt att i början av terminen få uppslag till sin rollfigur.

Håkan: Jo men jag tyckte att det verkade ganska ...bra. Eller roligt...jo för det är ju ändå som det är på riktigt. Vi är väl det vanligaste. Det är enkelt att relatera till...

Killens uttalande tyder på att han tycker att det var enkelt att relatera till rollkaraktären eftersom det överrensstämde med hans egen bild av hur en familj kan vara. Tjejen problematiserar dock killens uttalande kring att det är lätt att göra en roll som ligger nära sig själv.

M: Jo men kanske hade det varit lättare att spela en mer skruvad roll. För då får man spela ut mera. Det här är gjort, påhittat. Det blir inte lika, jamen, ”Jag *spelar* den här rollen”. Det kommer inte från mig. Förstår du hur jag menar? Nu blir det verkligt och då kanske känsligt.

8.2.3 Elevernas konstruktion av genus, klass och etnicitet

Att kärnfamilj per automatik leder till att eleverna konstruerar en svensk familj som klassmässigt befinner sig inom medelklassen tolkar jag som ett belägg för att eleverna refererar kärn- familjbegreppet till sina egna referensramar. Något som senare framkommer i intervjun är också elevernas beskrivning av kärnfamiljen som en ”normal” familj. Eleverna beskriver paret som ”vanliga” med ”normala jobb” (polis och sjuksköterska) samt att de också är ”medelklass, normala och lyckliga”. Enligt Ambjörnsson (2004) är begreppet normalitet dubbeltydigt, eftersom det kan förklaras som både ”det vanligt förekommande och det mest eftersträvarsvärda”. Att använda begreppet ”normal” kan därför inte ses som enbart beskrivande – utan fungerar på samma gång reglerande (Ambjörnsson 2004 s.21). När eleverna benämner kärnfamiljen som ”normal” tolkar jag det som att eleverna menar att kärnfamiljen är en, utifrån deras egna referensramar högst en vanligt förekommande familjetyp. Men uttalandet handlar också om att den ”normala, kärnfamiljen med Volvo, villa

och vovve ” implicit fungerar som en reglerande norm kring hur en kärnfamilj *bör* vara och som i sin tur reglerar hur en kärnfamilj *inte* bör vara. Detta eftersom normalitet också per automatik säger något om avvikelser. I Ambjörnssons studie av konstruktion av femininitet hos tjejer som går på samhällsprogrammet fann hon att mycket av tjejernas vardag gick ut på att sträva efter normalitet. Trots detta sågs de tjejer som lyckas att leva upp till normalitetsnormen *för* mycket som alltför normala och därigenom närmast tråkiga vilket enligt Ambjörnsson ”blev en slags nidsbild av den tråkiga vanligheten med vilken ingen ville associeras” (Ambjörnsson 2004 s. 300). Eleverna som spelade paret i kärnfamiljen uttryckte en ambivalens över att spela upp sina rollspel inför den övriga klassen som publik. Detta uttrycker eleven som spelar ”Maria” på följande sätt.

Maria: Jag tycker det är jobbigt . För jag har så svårt att stå inför folk... överhuvudtaget. Det har känts jättejobbigt... varje gång. ”Vill inte, vill inte” egentligen. Det är annat när vi gör rollspelen när ingen tittar, bara vi, då är det kul. Men när man ska spela upp det inför andra. Det blir så mycket krav, på att det ska vara roligt och på att det ska hända massa saker.

Förutom att eleven uttrycker att det är jobbigt att stå inför publik så är en möjlig tolkning att det som Ambjörnsson kallar ” den alltför tråkiga vanligheten” blir ett sceniskt problem för eleven som känner krav på sig att rollspelen ska vara underhållande . Mina egna observationer av familjens rollspel vittnar också om att eleverna i rollspelen tenderar att välja att spela upp lugna familjemiddagar och ”fredagsmys” som ofta kännetecknas av harmoni och konsensus mellan mamman och pappan i kärnfamiljen. Detta görs av eleverna realistiskt, noggrant och inkännande men drar inte ner samma rungande skrattsalvor och applåddåskor från den övriga klassen som när exempelvis invandrarfamiljens eller den sociala problemfamiljen spelade upp sina rollspel.

Vad gäller genuskonstruktioner inom familjen uttrycker eleverna att de valt ganska köntraditionella val yrkesval för sina rollfigurer där ”Håkan” arbetar som polis och ”Maria” som sjuksköterska. Det går däremot inte att finna direkta könsdikotomier inom elevernas personlighetsdrag: tjejen beskriver sin karaktär som ”hetsig, lite hysterisk men omhändertagande” och killen beskriver sin rollkaraktär med ord som ”lugn, snäll och omhändertagande”. Eleverna hävdar också att deras rollkaraktärer är ”jämförbara” och lika engagerade i sin skolkande dotters problem. Under den tid jag observerade klassen fick alla familjer utforma en konflikt som sedan skulle vidareutvecklas och finna sin lösning. Eleverna i kärnfamiljen hade själva svårt att komma på en konflikt och fick då av läraren i uppgift att bygga konflikten på att mannen hade en otrohetsaffär med en annan kvinna. Under

intervjutillfället berättar eleverna att de accepterade lärarens förslag till konflikten men att de kände att en otrohetsaffär inte alls passade in i bilden av hur ”Håkan” var som person.

Följande utdrag beskriver eleverna tankar:

Jag: Hur kändes det att Håkan skulle vara otrogen?

Maria: Nej det var ”oh no” liksom.

Håkan: Jag hade aldrig tänkt mig så. Att Håkan var så.

Maria: Det blev FEL i din karaktär. Han var så där lugn och glad. Vi var lyckliga. Det skulle i så fall passa min personlighet bättre. Men ingen (av oss) skulle nog vara det.

Elevernas motstånd kring den påtvingade otrohetsaffären kan förstås utifrån den normalitet som präglar elevernas konstruktion i rollspelen som jag beskrivit ovan; I en normal kärnfamilj är inte mannen otrogen. Elevernas motstånd verkar också handla om att de inte tycker att bilden av ”Håkan” som lugn, omhändertagande och snäll inte passar ihop med någon som skulle svika sin partner. Tjejen uttrycker också att det är fel i Håkans karaktär och menar att om det är någon som skulle ha en affär i den här familjen är det hon. Elevernas resonemang säger att i den jämställda, mjuka form av maskulinitet som blivit till inom konstruktionen av Håkan” är otrohet en omöjlighet. Connell (2002) påvisar att det inte finns en form av maskulinitet utan snarare flera multipla mönster för maskuliniteter som kan påverkas av klass, generation, eller etnicitet. Lite tillspetsat kan man säga att när läraren ”gör” karaktären ”Håkan” till den promiskuösa, otrogna mannen reproducerar han också en stereotyp maskulinitetsbild. En mansbild långt borta från den hemmakära snälla mannen som ligger i elevernas konstruktion av ”Håkan.” Detta skapar en slags maskulinitetskrock som eleverna får svårt att hantera. Trots att eleverna känner att detta inte passar in med bilden på ”Håkan” väljer de att acceptera att arbeta vidare med den. Detta är inte helt svårt att förstå eftersom de berörda eleverna står i ett slags maktförhållande till läraren som senare kommer att sätta betyg. Killen uttrycker sig vidare om otroheten:

Håkan: Ja det där passade inte mig. Fast det låg väl... under ytan kanske.

Jag: Men hur löste era figurer det här?

Maria: Vi skilde oss inte. Min karaktärs föräldrar hade skiljt sig så jag ville inte utsätta min dotter för det.

Tjejen berättar att deras karaktärer i rollspelen går vidare tillsammans. Efter krisen väljer hon att förlåta sin man eftersom hon inte vill utsätta dottern för en skilsmässa. Här blir det tydligt

hur en stereotyp (den otrogne mannen) på en gång reproducerar en annan stereotyp (den offerande kvinnan som värnar om familjen).

8.3 Det lesbiska paret

8.3.1 Konflikt i rollspelet

Eleverna spelar ett lesbiskt par. Familjen består av två kvinnor. Kim är 40 år gammal och arbetar som sexterapeut. Mia är 35 år gammal och arbetar som inredningsarkitekt. Kim har tidigare varit gift med en man. Paret är lyckliga och lever ett aktivt liv med utlandsresor och många middagar på restaurang. Konflikten bygger på att Kim vill ha barn, vilket Mia inte vill. Detta är en evig källa till argumentation mellan paret. Tillslut avslöjar Kim att hon utan Mias vetskap bestämt sig för att resa till Danmark för att göra en spermainsmination. Mia ställer då ett ultimatum som går ut på att Kim måste välja mellan henne eller ett eventuellt barn. Kims längtan efter barn är stark och paret bryter därför upp. Kim blir sedan gravid och när hon ska på ultraljudsundersökning ringer hon till Mia och ber henne följa med. När Mia kommer till undersökningen och hör barnets hjärtslag känner hon att hon vill ha barnet. Paret återförsonas.

8.3.2 Elevernas personliga erfarenhet

På frågan om vilken erfarenhet eleverna som spelar ”Kim” och ”Mia” har av homosexuella säger eleverna följande:

Mia: Jo men man har ju sett en hel del, de är väl ganska vanliga. Jag känner inte någon personligen. Men man har ju varit på ”Pride”. Där finns det ju många.

Kim: Mina grannar är ett lesbiskt par. Fast det var liksom ingenting man förstod från början, det var mer att hon flyttade in där. Men när hon bott där ett tag hennes...vän förstod folk. Den ena av dom är lite manligare, men annars... som vem som helst. Den ena har barn sen tidigare och har varit gift med en man.

Eleven som spelar ”Mia” uppger att hon inte känner några homosexuella personligen men hänvisar till att hon varit på Pride. Eleven som spelar ”Kim” hänvisar till sina grannar som är lesbiska. Hon berättar att detta inte var något som ”folk förstod” eftersom deras sexualitet inte var synlig från början och att den ena parten i förhållandet tidigare varit gift med en man. Detta är någonting som hon verkar ta tagit fasta på i sitt eget konstruerande av rollen då hon bestämt att hennes karaktär tidigare har varit gift i ett heterosexuellt förhållande. Hon

beskriver sedan att hennes grannar förutom att en *kanske* var lite manligare var som ”vem som helst”. Att elevernas uppfattning bygger på att en lesbisk kan vara ”som vem som helst” är någonting som återkommer gång på gång under intervjun. Eleverna säger att homosexuella är ”vanliga” och det enda som egentligen skiljer dem från andra människor är att de blir kära i någon av samma kön. Min tolkning är att i dessa två elevers värld är inte homosexualitet något konstigt och att de nogsamt vill poängtera detta för mig. I Lundgren & Sörensdotters (2004) undersökning uttrycker de undersökta ungdomarna en liknande liberal syn på homosexualitet som mina informanter. En skillnad är dock att ungdomarna i Lundgrens och Sörensdotters undersökning var noga med att poängtera det *avvikande* eller det *annorlunda* i homosexualiteten. När det avvikande ständigt måste definieras och föras fram är det enligt författarna tydligt att heterosexualiteten förblir normativ medan homosexualiteten fungerar som dess motpol (och därmed också upprätthåller heterosexualiteten som norm). I stället för att påpeka det avvikande med att vara påpekade eleverna i min undersökning det *normala* i att vara homosexuell (eller snarare att man kan vara normal trots att man är homosexuell). När vi i intervjun talar vidare kring elevernas erfarenhet av homosexualitet blir det tydligt att eleverna upplever sig ha olika stor kunskap om lesbiska och bögar.

Mia: Alltså annars så vet jag inte så mycket om lesbiska. Det är ju mer vanligt med bögar tycker jag. Vad man vet om dom, eller ja, vad man vet om fördomarna om dom i alla fall.

Kim: Jo dom (bögar) är väl mer öppna.

Mia: Ja för på tjejerna hör man inte på rösten. På killar hör man ju direkt.

Kim: Det är väl ett sätt för dom att signalera vem dom är till andra.

Eleverna tycks här mena att det är lättare att se vilka individer som är bögar än vilka som är lesbiska. Eleven som spelar ”Mia” hävdar att hon inte vet så mycket om lesbiska och att hon vet mer om bögar (i alla fall om fördomarna om dem). Eleven som spelar Kim tror att bögar är mer öppna, varpå eleven som spelar ”Mia” hävdar att på bögar går det att höra på rösten vem som är bög eller inte. Enligt Lundgren & Sörensdotter (2004) finns det en uppfattning kring att bögar skulle vara med ”avvikande” i sin personlighet än lesbiska. Anledningen till detta, menar de är att det finns en föreställning om att bögar skulle uppträda mer feminint än andra män (Lundgren & Sörensdotter 2004 s.168). Detta är något jag tolkar att också eleven tycker när hon hävdar att ”det hörs mer på rösten” (på homosexuella killar). I den undersökningen av ungdomar och genusskapande som Lundgren & Sörensdotter gjort, menar informanterna att bögar visar tydligare signaler kring sin sexualitet än lesbiska. Vilket överrensstämmer med mina informanters uppfattning. Författarna menar att detta bland annat

kan bero på mediapresentationer i film och tv där homosexuella män ofta är mer synliggjorda än kvinnor (Lundgren & Sörensdotter 2004 s. 169).

8.3.3 Eleverna konstruktion av genus, klass och etnicitet

När jag ber eleverna att presentera sina rollfigurer säger en av tjejerna att de i rollspelen försökt att undvika en ”stereotyp” bild av lesbiska.

Mia: Jag spelar en kvinna som är 35. Hon jobbar som inredningsarkitekt. Vi har väl försökt att inte vara så... stereotypa lesbiska.

Kim: Jag är Kim, 40 år. Sexterapeut. Jag är den känsliga i förhållandet. Lite mera kvinnan kanske. Eftersom det är jag som vill ha barn...

Mia: Men samtidigt kör du ju motorcykel...

Kim: Jo men det finns ju både det där hårda och det där mjuka.

Eleven som spelar ”Kim” beskriver sig som den känsliga i paret och är också den av parterna som vill ha barn. Eleven kopplar detta till att hon därför kanske bör ses som kvinnan i förhållandet. Den andra tjejen som spelar ”Mia” invänder då genom att säga att ”Kim” också kör motorcykel, vilket hon då verkar se som en manligt kodad aktivitet. Eleven som spelar ”Kim” säger därefter att i hennes karaktär ryms både ”mjuka” och ”hårda” egenskaper. Jag tolkar det som om att hon menar både manliga och kvinnliga egenskaper. Något senare i intervjun återgår jag till frågan kring undvikandet kring stereotypa bilder av lesbiska.

Jag: Ni sa nyss att ni har försökt undvika att vara stereotyper?

Mia: Men samtidigt är jag karriärist och det ses väl som...manligt. Men de bilder vi valde på oss själva. Det är liksom inte kortsnaggat hår och så. Inga...manskläder.

På liknande sätt som ”Kim” relaterar motorcykel till något typiskt manligt menar tjejen som spelar ”Mia” att hennes karaktär är ”karriärist” vilket hon med tvekan tolkar som typiskt manligt. Eleverna har under lektionstid fått göra ett collage där de bland annat fått välja ut bilder på personer från olika tidningar som de tycker överensstämmer med hur deras rollfigurer ska se ut. Det är dessa bilder som eleven refererar till när hon berättar att hon och den andra tjejen som spelar det lesbiska paret inte har valt ut bilder som överensstämmer med bilden av lesbiska med ”kortsnaggat hår och i manskläder”. I Ambjörnssons studie (2004) visade tjejerna från det samhällsvetenskapliga programmet en öppenhet gentemot homosexuella.

Däremot kunde de visa upp en irritation mot en tjej i klassen som var öppet lesbiskt. Irritationen handlade inte om den lesbiska tjejens sexualitet, utan snarare om hur hon klädde sig. Vid ett intervjutillfälle uttryckte en av tjejerna att hon undrade varför lesbiska tjejer alltid måste se så ”typiska” ut. Tjejen i Ambjörnssons studie beskriver denna ”typiskhet” på följande sätt: ”Fjällrävenryggsäck, linnen och inte rakade någonstans” (Ambjörnsson 2004 s. 230). Ambjörnsson tolkar detta som att tjejerna egentligen hade problem med inte var själva ”lesbiskheten” utan den ”okvinnlighet” som S-tjejerna tog avstånd från eftersom den stod i opposition mot gängse normen av en slags kvinnlig femininitet som genomsyrade S-tjejernas konstruktion av genus. När eleverna i min undersökning talar om att de velat frångå rådande schablonbilder om lesbiska kan man tolka detta på två sätt: Eleverna visar ett vidgat perspektiv på att ett lesbiskt par både kan vara och se på olika sätt. Det går också att tolka elevernas motstånd till schablonbilden kring lesbiska med snaggat hår och manskläder utifrån Ambjörnssons resonemang ovan, som ett sätt att mota bort bilden av den ”okvinnliga kvinnan” eftersom denna bild är ett hot mot elevernas egen konstruktion av femininitet. När vi sedan i intervjun talar om hur det kändes när de fick reda på att de skulle spela ett lesbiskt par säger eleverna följande:

Jag: Hur kändes det i början att spela den här familjen

Mia: Lite konstigt...att vara lesbisk helt plötsligt. Men det var ju ändå lätt att komma på saker som kunde hända den här familjen. Man har ju fördomar som man kan spela ut

Jag: Vad har man för fördomar då?

Mia: Jag vet inte.. att dom gör mycket tillsammans. Att dom är glada jämt och...

Kim: Flätar varandras hår... SKRATT.

Mia: Lite så att dom pillar på varandra och gosar med varandra. Förlåter varandra snabbt. Ja för att dom är tjejer.

I intervjun framkommer att trots att eleverna velat söka sig bort från schablonbilden av den manligt lesbiska menar de att deras konstruktion av rollkaraktärerna till en början byggde mycket på fördomar. När jag frågar vilka slags fördomar eleverna har i åtanke, säger eleven som spelar ”Mia” att ”dom gör mycket tillsammans och är glada jämt”. Eleven som spelar ”Kim” säger skämtsamt att ”flätar varandras hår” ”Mia” menar vidare att lesbiska har en stor fysisk närhet till varandra (de pillar på varandra och gosar med varandra). Hon hävdar också att de ”förlåter varandra snabbt” och ger som en förklaring till att de är ”gosiga och förlåtande” med att det beror på att ”de är tjejer”. Eleverna har i sina tidigare utsagor talat om att de i sin konstruktion av rollkaraktärerna vill utgå från en bild av att lesbiska är mer manliga i rollspelen. Utifrån uttalandena ovan där eleverna berättar om fördomar de upplever finns kring lesbiska växer nu en bild fram där kvinnlig homosexualitet verkar betyda en

”kvinnlighet i extremvariant”. I Lundgrens & Sörensdotters studie menar informanterna att det verkar vara mer i ”tjejens natur” att gulla med varandra och ha mycket fysisk kontakt och ”kroppslig närhet förefaller vara reserverat för tjejer (Lundgren & Sörensdotter 2004 s. 171). I Ambjörnssons studie bekräftas detta och Ambjörnsson menar att den fysiska närheten hänger nära samman med tjejernas konstruerande av feminint genus. Att vara omhändertagande och förlåtande är något som också Hirdman menar har varit feminint kodat ur ett historiskt perspektiv (Hirdman 2001). En tolkning är här att tjejernas fördomar kring kvinnlig homosexualitet egentligen inte alls handlar om föreställningar om lesbiska, utan snarare om föreställningar kring feminint genus. De egenskaper som tjejerna tar upp ovan är alla egenskaper som många gånger i samhället ses som ”typiskt kvinnliga”.

När vi under intervjun kommer in på om eleverna tror att det är vanligt att människor har fördomar mot homosexualitet säger eleverna följande:

Mia: Inte mot tjejer. Men mot killar är det nog det. Killar har svårare att fixa homosexuella.

Jag: Jo för det har jag tänkt på: Hur skulle det bli om två av killarna i klassen fick spela ett homosexuellt par?
SKRATT

Kim: Omöjligt.

Mia: Dom hade bara skojat bort det. Det skulle inte blivit några djupa känslor alls

Jag: Varför skulle det bli så tror ni?

Mia: Tror att dom skulle tycka att det är pinsamt bara.

Kim: Men det är inte accepterat på samma sätt. Men det är som killar som är helt homofobiska sen går dom och tittar på lesbisk porr.

Mia: Motsägelsefullt nähä.

Eleverna menar att det är vanligare att manlig homosexualitet är något som människor kan ha svårt att hantera. Vidare påstår de att detta inte gäller alla, utan att det är killarna som har svårt att hantera homosexualitet. I Lundgren & Sörensdotters studie (2004) ger killarna uttryck för mer homofobiska uttalanden och handlingar än tjejerna. Det är en uppfattning som mina informanter verkar dela då de på min fråga om hur de tror att killarna i klassen hade reagerat om de skulle få uppgiften att spela ett bögpar: Efter att eleverna brustit ut i ett gapskratt hävdar de bestämt att detta skulle vara en omöjlighet eftersom killarna ”bara skulle skojat bort det”. Anledning till detta, tror tjejerna, är att killar tycker manlig sexualitet är ”äckligt” och ”inte lika accepterat”. Om killarna i klassen skulle spela homosexuella i rollspelen (utan att skämta bort det) menar informanterna att det skulle finnas en risk för att de själva skulle kunna misstänkliggöras som homosexuella. Att denna rädsla också skulle kunna gälla informanterna i *deras* konstruktion av det lesbiska paret är dock inte något som framkommer

varken under intervjuerna eller under elevernas rollspel. Eleven som spelar ”Kim” tar sedan upp det paradoxala med att ”homofobiska” killar ändå tittar på lesbisk porr. Enligt Lundgren & Sörensdotter (2004) är det vanligt förekommande med heterosexuell pornografi där kvinnor har sex med varandra. Detta är dock inte något som enligt författarna ska förknippas med lesbiskt sex, eftersom heterosexuell pornografi som innefattar två kvinnor inte innebär att kvinnorna har sex för sin egen skull utan snarare är till för killars och mäns njutning (Lundgren & Sörensdotter 2004 s. 171). På samma sätt tolkar jag den heterosexuella pornografen som mina informanter under intervjun benämner som ”lebbsex”. När eleverna som spelade det lesbiska paret i början av arbetet med rollspelen spelade upp scener inför den övriga klassen blev det tydligt för mig som observatör att detta med killarnas sexualiserande syn på lesbiskhet blev något märkbart i rollspelskontexten. Halvt kvävda men ändå hörbara uttalanden och skratt var vanliga bland killarna i klassen. Kommentarer som ”lick my pussy” och ”girlsex” florerade bland vissa av killarna. Detta beteende slutade dock efter en tid. Anledningen till att den sexistiska stämningen mattades av tror jag handlade om en markering från klassens lärare som förklarade att killarnas beteende var störande. Jag tror också att det handlade om att när rollspelen i det lesbiska paret mer styrdes in på fertilitet och barnafödande föll killarnas pornografiska repliker ganska platt. Vid intervjutillfället går det ändå att märka en tendens till att eleverna som spelade det lesbiska paret har blivit påverkade av stämningen i den övriga klassen.

Mia: Men det blir väl lite så att när man spelar upp för klassen så vill man att det ska vara roligt.. att man vill att folk skrattar och då formas karaktären efter det..att det ska vara kul.

Jag: Så publiken, klassen har påverkat er lite?

Kim: Jag vet inte hur djupa rollspelen blir med tanke på det.

Mia: När dom har blivit djupa har vi ändå skojat bort det liksom. När dom (rollfigurerna) har bråkat har det liksom blivit ...”vi går in på rummet” och blir sams.

Att eleverna vill att deras rollspel ska bli roliga är inget som är speciellt utmärkande för just det lesbiska paret. Detta är tvärtemot någonting som återkommer vid alla intervjutillfällen med de olika familjerna. Att eleverna som spelar det lesbiska paret använder sig av sexuella anspelningar som exempelvis ”gå in på rummet och bli sams” för att vara roliga, är dock något som är specifikt för just denna familj och kan tolkas som en replik på de sexualiserade förväntningar som finns hos några av killarna i publiken. Mycket av denna analys har handlat om hur de elever som spelar det lesbiska paret konstruerar genus och sexualitet i rollspelen. Anledningen till att detta har fått ta så stor plats är att konstruktionen av genus och sexualitet

varit överordnad för eleverna som spelade det lesbiska paret. Jag kommer nu uppehålla mig vid konstruktion av klass och etnicitet i elevernas rollspel eftersom detta är någonting jag kommer att återkomma till under mina slutsatser. Eleverna beskriver att ”Kim” och ”Mia” har det gott ställt och att de gillar att njuta av ”livets goda”. Som jag tidigare nämnt gillar karaktärerna restaurang besök och långa utlandssemestrar. Eleven som spelar ”Kim” beskriver det lesbiska paret klassmässiga hemvist på följande sätt.

Kim: Vi har det bra. Vi kan unna oss allt vi vill. Vi behöver inte tänka på pengar.

Vidare beskriver eleverna att både ”Kim” och ”Mia” har bra arbeten (sexterapeut och inredningsarkitekt) och gillar att arbeta jobbar hårt. När jag frågar eleverna om det finns något som de känner igen hos sin rollkaraktär svarar de följande:

Kim: Ja men ambitiös det är både hon och jag. För mig är det viktigt med ett bra jobb Jag kommer säkert också gilla att arbeta mycket, som hon .

Mia: Att ha ett ordnat liv. Med intressant arbete. Inte för att jag vill bli sexterapeut. Men att brinna för sitt jobb och ha en lång utbildning kanske.

Eleverna upplever att saker som de har gemensamt med sin rollkaraktär är ”att vara ambitiös” Eftersom karaktärerna i rollspelet är vuxna, blir elevernas identifikation med rollen mer av en framtidsbild. Där bra jobb och utbildning samt att jobba hårt är saker som eleverna eventuellt kan finna som möjliga i deras egen framtid. Jag tolkar detta som att eleverna inom ramen för den lesbiska familjen lägger in önskvärda kvaliteter som de själva önskar att de kommer att ha. Vad gäller konstruktion av etnicitet inom det lesbiska paret finns egentligen inte speciellt mycket att tillägga. Den är oproblematiskt vit.

Avslutningsvis vill jag gå in på den öppenhet och variation som eleverna visar i konstruktionen av det lesbiska paret. Enligt Lundgren och Sörensdotter (2004) visar aktuell forskning att det under de senaste tiotal år skett en större öppenhet vad gäller homosexuella vilket jag tycker mig finna spår i elevernas konstruktion av det lesbiska paret. Eleven som spelar ”Kim” säger i intervjun följande.

Kim: Men dom är ju samma. Det är som vilket förhållande som helst. Skillnaden är väl att de är mer tigha. Man skyddar sig kanske mer från omvärlden. Fast när vi tagit in andra i rollspelen som hennes (Mias) föräldrar. Då har dom inte alls varit fördomsfulla. Dom älskar sin dotter i alla fall.

Att eleven här uppfattar att lesbiska kanske är lite mer "tightare" bör ses som att eleven har en medvetenhet kring att detta är en möjlig reaktion på människors fördomar. Eleverna har under rollspelen samarbetat med elever som spelar en annan familj som agerat "Mias" föräldrar och i dessa spel har inte parets sexualitet varit något som utgjort något problematiskt. Att eleverna som spelar det lesbiska paret väljer att bygga sin konflikt kring insemination och barnafödande tyder också på en öppenhet. Homosexuellas rätt till att skaffa barn har om vi bara tittar på de närmsta tjugo åren varken varit oproblematiskt eller självklart. Jag vill härmed knyta an till Connell(2002) som menar att den rådande genusordningen i ett samhälle inte är någon segmenterad eller beständig ordning. Att genusordningen består av gränser i samhället som ständigt förflyttas säger Connell är beroende på människors sociala praktiker. Att genus är föränderligt beror därmed på många olika faktorer som står i inbördes relation till varandra. Detta sker på olika plan i samhället bland annat genom historiska händelser, politiska strömningar människors attityder samt av vardagliga aktiviteter. Att frågan om homosexuellas rätt att skaffa barn är något som lyfts fram som en självklarhet i elevernas rollspel är ett (om än litet och ytterst kontextuellt) bevis på att genusgränser kan flyttas.

8.4 Den sociala problemfamiljen

8.4.1 Konflikt i rollspelet

*Familjen består av Padre som är pappa i familjen och arbetar med allehanda slags maffiaverksamhet, Annika som är mamma i familjen har tidigare arbetat som frisör men är nu hemmafru. I familjen finns också två barn: Alejandro 25 år som hankar sig fram på diverse skumraskaffärer samt Isabella som är tolv år och går i skolan. Padre äger en kemtvättsinrättning som fungerar som en täckmantel för en framgångsrik kriminell affärsverksamhet. Familjen har det mycket bra ställt och äger en stor luxuös villa samt ett mindre antal fastigheter. Tillskillnad från de övriga familjerna som är med i rollspelen, har den sociala problemfamiljen inte **en** huvudkonflikt: Snarare har familjen många konflikter gentemot varandra som bygger på inbördes trassliga relationer. Konflikterna handlar bland annat om att pappan jobbar för mycket och struntar i familjen. Konflikterna handlar också om pappans besvikelse över sin misslyckade son samt om dotterns dåliga resultat i skolan.*

8.4.2 Elevernas egen erfarenhet

Eftersom begreppet ”social problemfamilj” kan betyda många olika saker så frågade jag i början av intervjun eleverna vad de själva hade för idéer kring vad begreppet stod för.

Padre: Jag tänker på ... socialt. Alltså, ordet.. det är *relationen* mellan familjemedlemmarna som inte fungerar. En familj som är väldigt splittrad. Man är liksom i olika läger som våran familj (i rollspelet) är. Man har ingen sammanhållning man är ganska splittrad

Isabella: Man är liksom inte som en familj, utan mer som en massa människor som är i strid liksom

Padre: Fast när man först tänker på det. Då tänker man nog att det kan vara en familj som har det väldigt dåligt ekonomiskt. Men vi valde ju att vara en maffiafamilj och vi är väl de sista som har det dåligt ekonomiskt. Vi är extremt rika. Jag är extremt framgångsrik

Allejandro: Det var nog inte meningen så från början kanske. Men det var ju kanske roligare så...än att gå på socialbidrag

När jag ber eleverna att definiera vad en social problemfamilj är, visar det sig att eleverna definierar begreppet med att det är relationerna mellan familjemedlemmarna som är problemet. Familjen bygger inte på enhet utan på splittring menar de vidare. Eleven som spelar ”Padre” i familjen säger att det första man kanske kommer att tänka på är en familj som har det dåligt ställt ekonomiskt. I stället har eleverna valt att konstruera familjen som en maffiafamilj som på icke laglig väg har det mycket gott ställt men däremot har dåligt fungerande relationer mellan familjemedlemmarna. Killen som spelar Allejandro hävdar att det kanske var ”meningen” att de skulle vara en familj som ”gick på socialbidrag” men att det var roligare att göra familjen framgångsrik. Att eleverna tolkar epitetet ”social problemfamilj” på ett så analytiskt sätt tror jag beror på att klassen läst en hel del psykologi inom utbildningens beteendevetenskapliga profil som de relaterar kring när de talar i termer kring sin familj som splittrad och i strid med varandra. Eleverna uppger att de tycker att det verkar tråkigt att spela en familj som har det dåligt ställt. Därför väljer de att göra en familj som ”har det extremt gott ställt” vilket jag tolkar som ett sätt att ge sin familj mer status i det fiktiva samhället. Eleven som spelar mamman i familjen säger att det inte är något som de är ensamma om i rollspelen.

Annika: Alltså när alla i klassen tillsammans fick göra en karta och rita upp hur de bodde så skulle ALLA ha värsta villorna med pool och så. Det är så typiskt vår klass på något sätt.

Eleven refererar här till en karta som gjordes gemensamt i klassen där eleverna fick rita upp hur respektive familjs bostad såg ut. Vad eleven menar är det ”typiska” i beteendet hos

klassen är lite svårtolkat. När jag vid intervjutillfället bett eleverna berätta om hur de upplever sin klass har ord som ”tävlingsinriktade” och ”ambitiösa” kommit upp. Eleverna har även som en inledande fas vid intervjutillfället fått göra en framtidsvision kring hur de tror att deras liv kommer att se ut om tio år. I elevernas framtidsvision rymdes inte sällan önskningar som att ha det bra ekonomiskt ställt och bo i ett stort hus. Jag tolkar därför att det ”typiska” i att eleverna i klassen, om än på ett lekfullt sätt och bara i fantasin också tävlar i status i och med sina rollkaraktärer.

8.4.3 Elevernas konstruktion av genus, klass och etnicitet i rollspelen

Jag har i ovanstående avsnitt nämnt något kring elevernas val av att göra en rik social problem familj. Viktigt att komma ihåg är att pengarna som den sociala problemfamiljen äger har kommit av ”Padres” illegala affärer och inte genom laglig väg. När eleverna inom den sociala problemfamiljen spelat upp rollspel där de interagerar med de andra familjerna framkommer det också tydligt att den sociala problemfamiljen inte är accepterade av de övriga familjerna. Dock visar rollspelen att det finns en sympati mellan invandrarfamiljen och sociala problemfamiljen. Eleverna under intervjun menar att sympatin beror på att dessa två familjer har många ”likheter”: Invandrarfamiljen har sin kebabkiosk på samma gata som ”Padre” har sin ”kemtvätt och båda familjerna får in pengar på en delvis olaglig väg. Mammorna i de båda familjerna är också hemmafruar. Det blir här tydligt att i elevernas konstruktion av dessa två familjer finns spår av både etnificering och exotism.

Mycket av rollspelen i den sociala problemfamiljen kretsar kring att pappan i familjen är den som ständigt är borta på uppdrag och för att kompensera familjen överöser han dem med gåvor när han kommer hem. Fram växer en komplementär bild av mannen och hustrun där mannen är den som håvar in pengar och kvinnan är den som ansvarar över barn, hus och hem. Rollspelen speglar en könsuppdelning som bygger till stor del på kontrast. En sådan kontrasterande hållning har enligt Hirdman (2001) varit historiskt gällande och bygger på ett genuskontrakt som handlar om att mannen ska ta hand om kvinnan och försörja henne och att kvinnan därför förpassas till hemmets domäner (Hirdman 2001s. 85). Hemmafruidealet må kännas långt borta i vår tid men kanske inte alltför långt borta ändå. När jag frågar eleven som spelade ”Annika” i familjen hur det kommer sig att karaktären skulle vara hemmafru, berättar eleven att hon ”ville likna någon som är som i svenska hollywoodfruar”. Eleven påstår sig här ha hämtat inspiration från tv-serien som är en realitysåpa om svenska hemmafruar som

lever i lyx och överflöd i Hollywood. Serien verkade mycket populär bland tjejerna i klassen innehållet diskuterades ofta under lektionstid. I klassens tio olika familjebildningar fanns också tre familjer där eleven spelade en kvinna som var hemmafru (däremot fanns det ingen hemmaman). Min tolkning är att hemmafruidealet som finns i serier som Hollywoodfruar men också serier som "Desperate housewives" var någonting som eleverna såg som inspirationskällor i det egna skapandet i rollkaraktärerna. Följande utdrag får illustrera "Padre" och "Annikas" olika slags sätt att konstruera sin rollkaraktär.

Annika:. Det var ju bestämt från början att jag skulle vara en typ hemmafru och bara bry mig om utseendet. Det känns som att jag har lite mer åsikter nu. Förut var jag verkligen bara... gjorde som min man sa. Men det var ganska tråkigt i längden Hon gillar att shoppa, saker och smink. Och så familjen. Familjen är viktig. Hon blir ju sur på Padre när han är för risky med sina affärer. Han borde sätta oss före.

Padre: Ja och Padre har liksom lite problem hemma, inte överrens med de andra. Han har väldigt kort stubin. Han har ett väldigt lugn. Men när stubinen brinner av då börjar han skjuta folk. Eller ja, ungefär så. Han blir väldigt aggressiv. Och så jobbar han hela tiden och allt handlar om jobbet. Han är väl väldigt trångsynt min karaktär. Men med tiden har jag kommit på att det är mer komplicerat än så. Han har väl något djup sår... Eller något problem. Han mår inte så jävla bra. Han har problem och gräver ner honom i jobbet. Så jag skulle verkligen inte vilja vara honom direkt. Hans frihet är hela tiden begränsad. Han måste hela tiden styra upp sina affärer.

Jag vill med detta utdrag från intervjun visa på den komplementära könsuppdelningen mellan paret där eleverna håller sig kring en stereotyp bild och hämtat inspiration från film och tv. Det blir även märkbart att en sådan stereotyp bild inte blir intressant i längden för eleverna. eftersom både "Padre" och "Annikas" karaktärer allt eftersom det hållit på längre med rollspelen skapat en mer mångsidig karaktär. Där eleven som spelar Annika gör sin rollkaraktär "bestämdare" och killen som spelar rollfiguren "Padre" med tiden kommer på att "det är mer komplicerat än så". Att "Padre" och "Annikas" rollkaraktärer bygger på ett traditionellt könstänkande kopplas också till etnicitet vilket följande utdrag vittnar om.

Jag: Vad har ni för etnicitet?

Padre: Don Giovanni! Vi är italienare så klart!

Annika: Fast jag är svensk

Jag: Hur tänkte ni kring det?

Padre: Inte så mycket. Vi fick snygga namn. Och imagen så klart

Jag: Hurdå image?

Padre: Alltså maffiaboss. Det är ju väldigt mycket maffia i Italien så vi gjorde den kopplingen. Bilden av en gangster liksom. Och familjebilden liksom

Annika: Ja lyxhustru, hemmafrun.

Eleverna berättar att de valt att sin familj i rollspelen ska vara italienare. Anledningen till detta säger killen som spelar pappan i familjen att de fick ”snygga namn” men att det också handlar om ”image”. Eleven hävdar vidare att det förekommer mycket ”maffia” i Italien och att ”bilden av gangster” är det som har varit styrande när det gäller elevernas val av etnicitet. Eleverna verkar här hämta sin inspiration från maffiafilmer vilket också blir tydligt i elevernas rollspel. Där framförallt eleverna som spelar männen i familjens karaktärer tycks vara kopierad från filmer som ”gudfadern” eller något liknande. Eleverna som spelar ”Padre” och ”Annika” i rollspelen tycks också mena att de hämtat inspiration från själva ”familjebilden”. Som Annika förklarar med orden ”lyxhustrun, hemmafrun”. Att relationen mellan ”Padre” och ”Annika” är föga jämställd har jag tidigare varit inne på. Genom att placera det ojämlika förhållandet inom kontexten av en annan etnicitet, möjliggörs för eleverna att kunna spela ut saker som inte är kulturellt gångbara i en ”svensk” kontext. Det blir tydligt att eleverna tar fasta på den sociala problemfamiljens ”annorlundaskap”, ett annorlundaskap som legitimerar ickepolitiskt korrekta och ”osvenska” handlingar. Enligt Persson & Ålund kategoriseras människor in i olika etniciteter där de andra, främmande ofta antas vara mer traditionella än svenskar. (Peterson & Hjelm 2007 s. 18).

Eleven som spelade ”Padre” uppger att han både kan förstå sin rollfigur och också (till viss del) identifiera sig med denne. Eleverna som spelade mamman och dottern i familjen upplevde att de kunde känna i gen sig i sin rollfigur ”litegrann”. Detta gäller dock inte alls eleven som spelar den äldre sonen, Alejandro som gång på gång under intervjutillfället återkommer till att hans inte sympatiserar med sin rollkaraktär. Detta är något som också de andra eleverna som spelar i familjen ofta återkommer till:

Padre: Ja sonen är ju väldigt misslyckad. Padre är väldigt besviken på honom. Han är väldigt klantig. Han försöker också vara kriminell. Han vill också gå i pappans fotspår men det lyckas inte.

Alejandro: Näe. Min är ju på HELT fel väg i livet.

Isabella: HELT misslyckad

Alejandro: Han har ju tagit ganska många dumma beslut. Väljer inte att plugga. Försöker inte att hitta goda förebilder. Han väljer inte en väg som jag vill välja. Nej jag gillar inte heller min, han är ju lite misslyckad och så. Han försöker i alla fall. Det finns väl någonting hos honom som brinner att han vill lyckas och så. Det är ju lite positivt. Men näe, egentligen inte. Jag känner förakt inför honom.

Vad är det som gör att eleven som spelar Alejandro känner förakt? En möjlig tolkning är att det handlar om ”Alejandros” misslyckande. Eleven berättar att han skapat en rollkaraktär som har valt fel väg i livet genom att han inte vill plugga och skaffa goda förebilder. En möjlig tolkning är att inom rollkaraktären ”Alejandro” finns allt det där som är lågstatus utifrån klassens normer, förkroppsligat och kondenserat. ”Han är misslyckad och inte som jag” känns

som andemeningen i både elevens utsagor kring sin rollkaraktär och i elevens sätt att gestalta sin rollkaraktär på scenen; ”Alejandro görs med närmast parodisk ”italiensk” brytning med ett mycket fattigt talspråk som kantas av allsköns svordomar. Detta förstärks av ett tillhörande överdrivet kroppsspråk som enligt min uppfattning verkade ligga långt ifrån hur eleven som spelar Alejandro agerar privat.

9. Slutsatser

Intentionen som styrkt detta arbete har varit en önskan att ta reda på hur eleverna konstruerar genus, klass och etnicitet i de undersökta rollspelen. Min undersökning visar att elevernas egna erfarenheter och sociala tillhörighet i högsta grad är av betydelse för hur deras familjer har ”blivit till”. Resultaten visar att eleverna i sin konstruktion av sina familjer förhåller sig kring en rad olika faktorer som övergripande handlar om elevernas erfarenhet men också bygger stereotypa bilder, antaganden om normalitet samt också en önskan att göra ”roliga” rollspel. Dessa faktorer kommer jag i följande avsnitt att sammanfatta. Jag kommer även att koppla resultaten från undersökningen till den metodik som jag i bakgrunden i detta examensarbete tagit upp kring rollspel .

Inledningsvis vill jag först göra en återkoppling till den teori som ligger som grund för denna uppsats genom att knyta an till Connells tankar (2002) kring att barn och ungdomar inte tillförskansar sig genus enbart i form av en socialiseringsprocess som kopieras från generation till generation. Connell talar istället om den njutbarhet som finns i att tillförskansa sig genus hos unga. Detta är något som jag tycker varit märkbart i elevernas rollspel, där jag sett en lust att både leka, improvisera och kopiera olika genusmönster. Jag är i detta avseende övertygad om rollspelets pedagogiska styrka. Utifrån ett intersektionellt perspektiv har jag upplevt att det blivit tydligt att vissa familjer (främst invandrarfamiljen) har häftats samman med vissa slags negativa egenskaper och att dessa egenskaper har förstärkts genom rollspelen. Risken blir då att stereotypa bilder i rollspelen reproduceras och därmed får fortsatt giltighet även utanför dramalektionerna.

Mina slutsatser av resultatet av undersökningen är att eleverna förhåller sig till olika motpoler i sina konstruktioner av genus, klass och etnicitet. Dessa motpoler kommer att redovisas nedan.

9.1 Sanningar eller stereotyper

Den första motpolen som eleverna förhåller sig till i sin konstruktion av i sina rollfigurer är *sanningar* eller *stereotyper*. Under intervjutillfällena kom det fram att samtliga av familjerna åtminstone i början av rollspelet har utgått från de stereotyper som de uppfattade finns i samhället kring den familj de spelade. Detta har gjorts på olika sätt: Eleverna som spelade kärnfamiljen menade att det fanns stereotyper kring begreppet ”kärnfamilj” som också överrensstämde med sina egna erfarenheter kring kärnfamiljen. De elever som spelade det lesbiska paret har försökt att jobba sig ifrån stereotypen kring lesbiska. Eleverna som spelade invandrarfamiljen påstår sig driva med stereotypen som finns i samhället. Slutligen påstår eleverna som spelade den sociala problemfamiljen att de tänkt ”tvärtom” genom beslutet att göra familjen till en rik maffiafamilj.

Att eleverna på olika sätt har låtit stereotypa bilder leda deras konstruktioner av rollkaraktärerna är inte speciellt underligt: Redan när eleverna av läraren tilldelas får fixfärdiga familjekonstellationer som exempelvis ”invandrarfamilj” manar detta till ett stereotypt tänkande då man funderar på vad som skulle tänkas vara ”typiskt” för en sådan familj. Detta skapar då en process där eleverna utifrån tidigare erfarenhet konstruerar sina rollkaraktärer utifrån antaganden kring vad som är ett typiskt eller inte typiskt beteende. Resultatet i min undersökning visar att eleverna process i sin rollkonstruktion till stor del handlar om vad de anser vara normalt eller avvikande. Enligt Ambjörnsson (2004) är normalitet inte ett fast segment i tillvaron utan normaliteten skapas utifrån vad som är vanligt förekommande och önskvärt inom den *egna* sfären. Min undersökning visar att det är utifrån elevernas egna erfarenheter och sociala position huruvida något anses som en stereotyp bild eller inte. I Ambjörnsson studie refererar till kulturteoretikern Stuart Hall och förklarar stereotypen på följande sätt.

”Stereotypen tar fasta på enkla lättförståeliga och erkända karakteristika av en person eller grupp och låter dessa egenskaper representera allt/.../. Genom att på detta sätt fixera, förenkla och överdriva reduceras också den representerade till en fast och förutsägbar figur- en stereotyp” (Ambjörnsson 2004: 232).

Att arbeta med stereotyper är vanligt förekommande inom drama och teaterarbete. Nilsson & Waldemarsson (1988) talar också om att det pedagogiska rollspel som metod inte bygger på att gestalta verkligheten utan snarare en förenklad, konkretiserad och kondenserad bild av verkligheten.

I min studie visas att eleverna sett en risk med rollspelen är att de blir för ytliga. En elev som spelar i invandrarfamiljen menar också att det finns en risk att rollspelen bygger på eventuella fördomar. En förklaring till att stereotypa bilder blivit så tongivande inom vissa familjer är att under själva lektionstiden har det sällan givits tid för *diskussionsfasen*, den tredje fasen i pedagogiskt rollspel (se avsnitt 2.3). Denna fas handlar enligt Nilsson & Waldemarsson om att deltagarna tillsammans sätter ord på det som händer i rollspelen och därmed försöker översätta den fiktiva situationen till en den reella verkligheten. I stället för att eleverna tillsammans reflekterar i gruppen får alla elever inom lektionen skriva sina rollfigurers rolldagbok. Detta är något som eleverna värdesätter mycket och flera av eleverna talar under intervjuerna att rolldagboken hjälpt dem att få en djupare insikt i sin rollfigur. Jag tror dock att det hade behövts mer tillfälle för eleverna att diskutera och reflektera gruppvis kring vad som händer i rollspelen för att kunna nå en ökad reflexivitet kring de företeelser spelen berör.

9.2 Medbilder eller motbilder

Den andra motpolen som eleverna förhåller sig kring i sin konstruktion av familjerna är *medbilder* eller *motbilder*. Här går det att se en tydlig tendens av att de elever som ansåg sig personlighetsmässigt eller erfarenhetsmässigt nära den familj de spelade *eller* de elever som upplevde att sin rollkaraktär hade hög status i samhället visade på en högre identifikation. Detta gäller kärnfamiljen, det lesbiska paret och pappan i sociala problemfamiljen. Eleverna som spelade i invandrarfamiljen samt även sonen i sociala problemfamiljen uttalade att de varken kände igen sig i, eller tyckte om sin rollkaraktär. Detta är symptomatiskt eftersom både invandrarfamiljen och ”den misslyckade maffiasonen” är de rollkaraktärer som inte besitter samma sociala status som de andra familjerna i det fiktiva samhället som skapades av eleverna under rollspelen. När eleverna berättar om sig själva vid intervjutillfället växer det fram en bild av ungdomar från villa, föräldrar med akademisk bakgrund. Eleverna talar om att pengar, och bra jobb och bra utbildning är åtråvärda saker för dem. Jag tolkar det som att dessa åtråvärda saker som eleverna önskar i sitt framtida liv också är sådant de vill att sin rollkaraktär ska ha. En elev uttryckte detta när hon under intervjun uttalade att det var ”typiskt” för klassen att göra rollfigurer som hade det gott ställt. De elever som inte hade möjlighet att skapa ett ”gott liv” för sina rollkaraktärer var tvungna att distansera sig ifrån dem. Som ett exempel på detta måste killen som spelar den ”misslyckade maffiasonen” ständigt påtala att det är rollen är misslyckad (och inte han själv).

Samtidigt går det att se att de elever som har rollfigurer som de anser vara placerade långt ifrån sig själva i sin konstruktion har tagit ut ett större svängrum i sin konstruktion av karaktären. Under mina observationer har jag upplevt att invandrarfamiljens och den sociala problem familjens rollspel skapar mer dramatiska händelser och går in i sin roll mer än de andra familjerna. Det är också tydligt att dessa familjer som är placerade i en annan etnicitet och enligt eleverna är mer ”annorlunda än de själva” gör att eleverna tillåter sig att spela ut binära könsrollsmönster, förtryck och ojämnlighet. Detta står i kontrast till exempelvis kärnfamiljen som genom att de konstruerat sina karaktärer inom ramen för vad det själva anser vara ”det normala” har svårt att hitta på vad som ska hända sina karaktärer i rollspelen.

9.3 Att vara rolig eller djup

Den tredje och sista motpolen som eleverna förhåller sig till i sin konstruktion av rollkaraktären är begreppen *rolig* och *djup*. Eleverna säger i samtliga intervjuer att de upplever att de ”skruvat till” karaktärerna lite extra. Anledningen till detta är att de ofta spelar upp sina rollkaraktärer inför den övriga klassen som publik. Vissa elever uttrycker att de vill vara roliga medan andra, speciellt kärnfamiljen upplever det problematiskt att de *inte* är roliga. Att publiken påverkar elevernas rollspel har jag också sett under mina observationer då jag upplevde att det ibland fanns en förväntan från publiken på att rollspelen ska vara underhållande. Vad dessa förväntningar handlade om var olika från familj till familj: När det gällde det lesbiska paret fanns förväntningar på sexualitet på invandrarfamiljen byggde förväntningarna på det schablonmässiga ”annorlundaskapet. Det blir här märkbart att estetiken och pedagogiken, det som Sternudd (2002) beskriver som dramaämnets dubbla kärna här kommer i en slags konflikt. Den pedagogiska reflektionen kring det som Sternudd beskriver som en utforskning av mellanmännsliga situationer riskerar att hamna i skymundan på bekostnad av att göra av att göra ”roliga” spel. Eftersom stereotypier har ett underhållningsvärde i sig gör att eleverna väljer att överdriva sina rollkaraktärer på ett igenkännbart sätt för att få de andra i klassen att skratta. En elev säger till mig att det är så roligt med dessa lektioner ”för vi (i klassen) får verkligen skratta och ha kul tillsammans”. Min upplevelse av lektionerna är också att eleverna hade enormt roligt. Jag tror verkligen att detta med att ha roligt och skratta tillsammans är underskattat i skolan (åtminstone under lektionstid). Utifrån observationerna av klassens rollspel är jag övertygad om att skrattet har lett till att öka gruppens sammanhållning och kan leda till en stressreducering i en annars

tävlingsinriktad klass. Jag vill dock problematisera skrattet lite: Frågan är *hur* man skrattar och åt *vem*?

10. Avslutande diskussion

Under den period jag följt elevernas rollspelsprocess har jag upplevt att den ”som - om” situation (Nilsson & Waldemarsson 1988) som rollspelandet har inneburit att eleverna fått möjlighet att testa och utforska olika identiteter och positioner i samhället. På många sätt har elevernas rollspel har påmint mig om hur små barn leker. Många av eleverna uppger att arbetet med familjerna har gett dem en slags djupare kunskap kring hur människor med samma situation i det verkliga livet kan ha det. Ibland har det nästan känts som om de olika karaktärerna fått eget liv. Eleverna pratar exempelvis vid intervjutillfällena om sina rollkaraktärer i ”jag” form och många elever talar om att det känns tråkigt att ”lämna” sin karaktär nu när terminen snart är slut. Efter att ha följt elevernas rollkaraktärer under en period, kommer jag ibland på mig själv att tänka på dessa karaktärer som om de faktiskt existerade på riktigt. Det faktum att elevernas karaktärer tenderar att bli så levande, anser jag vara det pedagogiska rollspelets stora styrka men också en av metodens brister. När eleverna i sin konstruktion av sina rollkaraktärer hämtar sin inspiration kring stereotypa bilder och dessa bilder förblir okommenterade finns det en risk att stereotypierna reproduceras och därmed får fortsatt giltighet som ”fasta och ”sanna”. När elevernas rollkonstruktioner däremot innebär ett öppet utforskande kan gränser för normalitet och sanningar om ”vi och dom” plötsligt bli flyttbara. I arbetet med uppsatsen har jag upplevt att resultatet inte blir ett ”antingen eller” svar, utan snarare ett ”både och.” Jag har upplevt att eleverna i sitt arbete med rollspelen både reproducera stereotyper men också utforskat de olika familjerna de spelat. För att rollspel inte ska fastna vid enbart ett synliggörande av stereotyper utan också leda till en ökad reflexion och ett utmanande förhållningsätt kring stereotypa bilder av individer och grupper, krävs ett ifrågasättande av de normer och värderingar som tas för givet inom gruppen

Eftersom detta arbete har byggts på elevernas konstruktioner av sina rollkaraktärer har lärarens roll inte undersökts närmare. Ett förslag på fortsatt forskning kring pedagogiska rollspel är därför att studera om och i så fall hur en lärarens instruktioner, förhållningsätt och attityd färgar av sig på elevernas rollspelsprocess.

Litteraturlista

Tryckta källor

Ambjörnsson, Fanny (2004), I en klass för sig. Stockholm: Ordfront förlag.

Connell, R. W. (2002) , Om genus. Göteborg: Daidalos AB

Hirdman, Yvonne (2001), Genus, om det stabilas föränderliga former. Liber AB: Malmö

Kvale, Steinar (1997), Den kvalitativa forskningsintervjun, Lund: Studentlitteratur.

Lundgren, Eva & Sörensdotter, Renita (2004) . Dalarnas forskningsråd: Falun.

Nilsson, Björn & Waldemarsson, Anna-Karin (1988). Rollspel i teori och praktik. Lund: Studentlitteratur.

Nordberg, Marie (red), (2008), Maskulinitet på schemat . Malmö: Liber AB

de los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005), Intersektionalitet: Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap Malmö: Liber AB

Peterson, Abby & Hjelm Mikael, red, (2007), Etnicitet, perspektiv på tillvaron. Malmö: Gleerups förlag AB

Stensmo, Christer (2002), Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion. Uppsala: Kunskapsförlaget.

Sternudd, Mia Marie (2000), Dramapedagogik som demokratisk fostran: Fyra dramapedagogiska perspektiv- dramapedagogik i fyra läroplaner. Uppsala: Uppsala universitet.

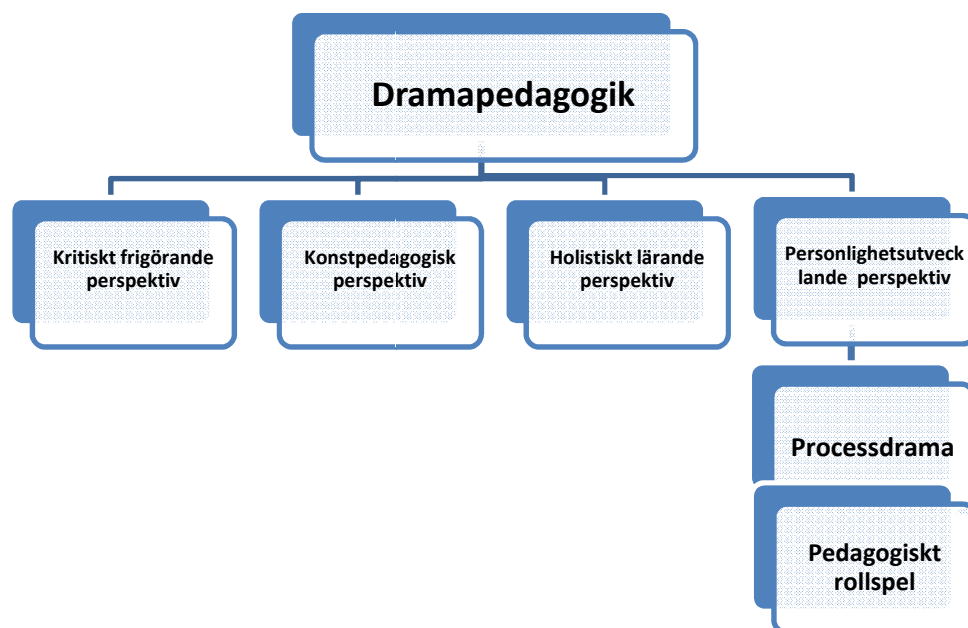
Stukat, Staffan (2005), Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap . Lund: Studentlitteratur.

Elektroniska källor

Humanistiska och samhällsvetenskapliga forskningsrådet: www.hsfr.se

Bilagor

Bilaga 1. Översikt av dramapedagogikens fyra olika didaktiska typologier.



Bilaga 2. Familjer som ingår i klassens rollspel

Kärnfamilj 1

Kärnfamilj 2

Det äldre paret

De äldre systrarna

Invandrarfamiljen

Studentkollektivet

Det lesbiska paret

Den sociala problemfamiljen

Ensamstående mamma med barn

Bilaga 3. Intervjuguide till "familjerna"

Elevernas bakgrund

Bor ni nära skolan? Hur bor ni? Vad gör era föräldrar? Vad gör ni på fritiden? Vad har ni för planer efter studenten? Vad tror ni att ni gör om 10 år? Vilka spelar ni i rollspelen?

Klassen

Berätta om ert program. Varför valde ni just det här programmet på den här skolan? Hur är ni som klass? Hur tror ni att andra elever på skolan ser på er klass?

Förförståelse kring familjen

När läraren delade in er i familjer inför rollspelet: Kommer ni ihåg era första bilder av hur en XXX-familj var? Vad hade ni fått den bilden ifrån? Kommer den från egna upplevelser? TV eller film? Annat? Känner ni någon XXX-familj som ni kunde relatera till? Hur är de? Vad hade du för känslor inför att spela en medlem i en XXX-familj?

Gemensam konstruktion av familjen

Efter ett tag fick ni i gruppen bestämma vem som skulle spela vem inom familjen: Kan ni berätta lite hur ni kom fram till vem som spelade vem? Varför tog ni just denna roll? Berätta om någon speciell händelse i er familjs liv som ni minns. Har ni i gruppen varit överrens om hur en XXX-familj är? Har ni varit överrens om hur de olika karaktärerna i familjen ska vara? Upplever ni att ni på något sätt ändrat uppfattning om den typ av familjer ni spelar (i verkligheten)?

Individuell konstruktion av rollkaraktären

Om ni jämför med i början: upplever ni att era rollkaraktärer har ändrats? På vilket sätt har den ändrats? Vad tycker ni om/ tycker inte om med er rollkaraktär? Liknar rollkaraktärerna er själva? I så fall hur? Finns det någon annan typ av familj ni hellre skulle vilja spela? I så fall varför?

Elevernas uppfattning kring normer om kön, klass och etnicitet.

Vad finns det för bild av en typisk XXX-familj i samhället? Vad i den bilden anser ni stämmer/ inte stämmer? Finns det någon skillnad i bilden av en hur en kvinna/tjej ska vara och hur en man/kille ska vara i en XXX-familj? Vad skiljer en svensk från en invandrare? Ett lesbiskt par från ett heterosexuellt par? En familj ur medelklassen från en familj från arbetarklassen?

Elevernas konstruktion av kön, klass, etnicitet i rollspelen

På vilket sätt skiljer sig din mamma/pappa/son/dotter i XXX-familjen från en mamma/pappa/son/dotter från kärnfamiljen? Från familjen från Turkiet, osv? Rollspel som metod strävar ofta att gestalta troliga händelser: Kan ni ge exempel på troliga

situationer som kommit upp i rollspelen? Kan ni ge exempel på några rollspel som ni tycker blivit orealistiska? Varför har de blivit orealistiska? Vad finns det för fördelar/nackdelar med realistiska/orealistiska spel?

Lärarens roll

Hur mycket kännedom har läraren om er familj? Vad tror ni läraren har för syn på den typ av familj ni spelar? Upplever ni att lärarens syn har påverkat er i arbetet med familjerna? Har ni fått tillräckligt med eget utrymme i arbetet med er egen familj? Skulle urvalet av familjer se annorlunda ut om klassen själva skulle ha bestämt vilka familjer som ska finnas med i rollspel? Vilka familjer skulle finnas med om ni fick bestämma? Varför?

Är det något annat ni vill tillägga?