



UPPSALA
UNIVERSITET

Tyst i klassen!

En etnologisk studie
om språkets sociala roll
i en högstadiemiljö

Petra Bäckman

FORUM FÖR SKOLAN
— som kulturmiljö och arbetsplats

Sammandrag

Den här uppsatsen undersöker hur det talade språket påverkar socialt samspel, kamratkultur och arbetsmiljö i skolan. Studien bygger på material som är insamlat genom etnologiskt fältarbete på en högstadieskola i Uppsala, med tyngdpunkt på kvalitativa metoder, såsom intervjuer och observationer. Språket kan betraktas som ett socialt redskap, som ständigt används av skolungdomarna i vardagen, för att skapa nya eller bekräfta redan befintliga sociala och kulturella mönster. Uppsatsen beskriver skolmiljön som präglad av maktrelationer och språket som en bärare av makt. Eleverna kan upprätthålla en hierarkisk social struktur genom att använda generaliserande benämningar gentemot andra elever. Genom att använda förnedrande skällsord som associeras med kvinnor, invandrare och sexuellt avvikande, har man med hjälp av språket makten att bekräfta en svensk, maskulin norm. Bland eleverna finns också olika strategier för att göra sina röster hörda genom ljudmatta – antingen genom ljudmässig överröstning, eller genom att använda ord som genom sin laddade innebörd väcker särskild uppmärksamhet. Slutligen beskrivs hur ungdomarna anpassar sitt språk efter olika situationer och sammanhang. Varje uttalande betraktas som ett resultat av en mer eller mindre medveten riskbedömning, vars konsekvenser är avgörande för individens sociala roll.

Sammandrag	2
Inledning	4
Syfte	4
Metod och material	5
Perspektiv och avgränsning	5
Teorier och begrepp	6
Upplägg och forskningsbakgrund	7
Ord och grupptillhörighet	8
Att uttrycka makt	8
Inkluderande eller exkluderande språkbruk	9
Jag är inte...	10
Benämningarnas makt	11
Vad är normalt?	13
Skällsorden bekräftar normalitetsdiskursen	14
Tyst i klassen! eller Kampen om orden	17
På rasten	17
I klassrummet	17
Ord som hörs bättre än andra	19
Att anpassa språk	20
En motsägelses konsekvenser	20
Att slappna av från rollen	21
Kontroll över sin roll	22
Avslutande diskussion	23
Referenser	25
Otryckta källor	25
Tryckta källor	25

Inledning

”Det finns inga på förhand existerande begrepp och ingenting är distinkt för-
rån språket uppträder.”

(Saussure, 1970)

Att språk och kultur står varandra nära är ingen ny idé. Det är en fascinerande tanke att det är med språket som redskap, som mänskligheten bygger upp, kommunicerar, bekräftar och reproducerar den enorma väv av normer, värderingar, organisation och beteendemönster som vi lever i, och som med ett övergripande begrepp kan benämnas som kultur. Jag vill här klippa ut en liten del av den svenska kulturen och det svenska samhället och titta närmare på det lilla urklippet. Det handlar om en vanlig högstadieskola i en vanlig svensk stad och om hur elevernas vardagliga språkbruk kan tolkas och förstås som en del av den kulturmiljö som skolan utgör. Mitt besök på högsta-
dietet var en upplevelse med blandade känslor. Alla år som gått sedan jag själv gick i nian var plötsligt som bortblåsta där jag stod med mitt block i korridoren och väntade på nästa lektion. Då jag förlikat mig med min roll som observatör fick jag en spännande inblick i skolmiljön och möjlighet att uppmärksamma språkets roll i den dagliga kommunikationen mellan eleverna på skolan. Att studera språket är på ett sätt att studera kulturen i sin mest koncentrerade form. För precis som citatet från Saussure belyser, så kan ingenting av våra kulturella handlingsmönster och värderingar förmedlas, bekräftas eller definieras utan ord och begrepp. Mitt intresse för språket grundas i ett intresse för människans vilja att kategorisera sig själv och andra utifrån grupper, i ett ständigt sökande efter gruppidentitet. Många av de etnologer, sociologer och antropologer vars forskning jag läst och inspirerats av i mitt arbete, beskriver just gruppbildningar och identitetsskapande med språkbruk som ett av flera exempel på hur detta kan ta sig uttryck. Jag vill vända på saken och utgå från språket såsom eleverna uppfattar det, och som jag hör det. På så sätt vill jag visa att språket inte bara måste vara en konsekvens av ett visst förhållande, utan likaväl kan vara en skapande förutsättning som *ger* konsekvenser.

Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur det talade språket påverkar socialt samspel, kamratkultur och arbetsklimat i en högstadiemiljö. Av syftet följer nedanstående tre mer specifika frågor som jag vill försöka svara på i uppsatsen. *Hur skapas och upprätthålls den sociala rangordningen med hjälp av symbolladdade ord och benämningar? Hur förmedlar man med hjälp av språket en bild av vad som är normalt och normativt? Hur används språk som redskap för att göra sig hörd och för att förmedla makt och kontroll?*

Metod och material

Genom projektet Forum för skolan¹ – ett samarbetsprojekt mellan Uppsala kommun och Etnologiska institutionen vid Uppsala universitet, kom jag i kontakt med Lillbergaskolan som är en av skolorna som är knutna till projektet. Efter att ha bekantat mig med skolmiljön genom några dagars observationer i uppehållsrum, korridorer och matsal valde jag att koncentrera mitt arbete till en enda klass, bestående av 30 stycken 15-åringar, varav 17 flickor och 13 pojkar. Avsikten med detta var att göra en renodlad kvalitativ studie där jag följer ett fåtal elever och deras specifika situation. Samtidigt som dessa elever befinner sig i den generella och alldagliga situation som skolgång innebär, utgör just deras vardag ett unikt material som det är omöjligt att dra några generella slutsatser utifrån. Ändå vill jag inte utesluta möjligheten att elevernas individuella uttalanden och erfarenheter skulle kunna gälla för fler. Den etnologiska tanken bakom detta är att det är möjligt att med hjälp av en mindre del, belysa den helhet som delen ingår i.

Mitt insamlade, empiriska material består av observationer, fältdagboksanteckningar, 22 skriftliga frågesvar och fem inspelade elevintervjuer på 45-60 minuter styck. Då jag refererar till detta material i min text vill jag understryka att alla personnamn samt klassbeteckningen 9F, är fingerade för att kunna garantera informanterna så stor anonymitet som möjligt. Intervjuerna är gjorda i grupper om tre elever och bygger på att eleverna samtalar fritt kring de teman och nyckelord som jag presenterar under samtalets gång. Jag försökte undvika att formulera färdiga frågor, som kan styra och påverka informantens svar. Att tala kring ett tema som till exempel stilar och gång på skolan, eller hur en vanlig lektion kan se ut, tror jag ger öppnare och mer utförliga svar. Jag är dock medveten om att intervjuerna är gjorda i interaktion mellan intervjuare och informanter. Det är därför inte möjligt att genomföra en intervju som inte är färgad av mina förväntningar, min förståelse och mina tidigare erfarenheter. Under observationerna i klassrummet påverkade dessutom min närvaro vissa elever mer än andra, vilket också har präglat min uppfattning av skolmiljön och enskilda elever. (Pripp, 2005, sid. 45) Genom att aktivt förhålla mig till min egen roll som intervjuare och observatör, vill jag tillägna mig kulturforskarens reflexiva syn på materialet och därmed skapa ett verklighetsförankrat och relevant kunskapsbidrag till forskningen kring skola och ungdomar.

Perspektiv och avgränsning

Jag har begränsat mitt undersökningsfält till att omfatta Lillbergaskolan; en kommunal högstadieskola i Uppsala. Skolans upptagningsområde omfattar ett större bostadsområde med medelklassprägel, men tar också emot ett stort antal elever från ett mindre samhälle utanför staden. Med anledning av de två profilklasser som finns på skolan, en kulturklass och en idrottsklass, söker sig även elever med specialintresse hit från övriga stadsdelar. I delar av mitt material, såsom exempelvis observationer från korridoren och uppehållsrum, betraktar jag hela skolan och alla elever som upptagningsfält, men i den största delen av materialet, som också fokuseras mest i denna uppsats, koncentrerar jag mig på den nämnda niondeklassen. Jag har i denna studie inte haft möjlighet att fördjupa mig i elevernas sociala och kulturella bakgrunder, utan tolkar materialet utifrån deras agerande i den aktuella miljön,

¹ Mer info finns på <http://www.anthro.uu.se/forskning/etnologi/forum/index.shtml>

nämligen skolan. Eftersom mina informanter uteslutande är elever, är tanken att min studie ska presenteras ur ett elevperspektiv, även om det är svårt för mig som utomstående att helt och fullt tillägna mig elevens synsätt. Lärare och andra vuxna är endast närvarande i den mån de interagerar med eleverna under de lektioner jag funnits med som observatör. Beteende eller kommentarer från deras sida har jag dock valt att inte kommentera, i syfte att behålla elevperspektivet.

Teorier och begrepp

Mitt grundläggande perspektiv är kulturanalytiskt, vilket innebär att jag vill problematisera och exotisera skolvardagen, som den upplevs av eleverna. Genom att ställa mig utanför det till synes vanliga och betydelselösa och betrakta det ur nya vinklar, hoppas jag kunna tillföra ett nytt perspektiv på skolmiljön i vardagen (Ehn & Löfgren, 2001). För att tydligare kunna beskriva det material som jag lagt tyngdpunkten på i min uppsats och dess betydelse i ett forskningssammanhang, hämtar jag inspiration och lånar vissa begrepp från ett antal betydande kulturforskare. Den engelske sociologen Anthony Giddens beskriver livet som ett reflexivt projekt, vilket innebär att människan hela tiden själv skapar sin framtid genom strategiska val. Valen görs utifrån en riskbedömning, alltså en medvetenhet om de risker som finns och vilka konsekvenser de kan få för ens egen framtid. Detta kallar Giddens för riskkultur. Giddens talar också om ett aktivt uppsökande av risker, vilket vissa individer tillämpar för att få uppleva spänning och berusning. Giddens ger tydliga exempel såsom rökning, spel och fortkörning. (Giddens, 2002, sid. 150ff) Jag vill överföra begreppet riskkultur till skolmiljön och visa hur riskbedömningar ständigt sker bland de ungdomar jag studerat. Jag fokuserar främst på det risktagande som uttrycks i dagligt tal. Ett ordval eller ett ställningstagande att vara tyst eller att skrika ger olika konsekvenser både på kort och lång sikt.

För att beskriva hur en individ övertar omvärldens syn på sig själv och gör den till sin självbild använder jag Goffmans beskrivning av individen som aktör och omvärlden som publik. Tonåringens laborerande med identitet, klädstilar och roller är något av en teater, både inför sig själv och inför andra. Att som Goffman se livet som ett framträdande på en teaterscen gör det lättare att förstå hur man kan använda språket på olika sätt vid olika framträdanden och i olika roller (Goffman, 2004). Bland ungdomarna i skolan blir också publikens betydelse i de olika framträdandena tydlig. Språk och ordval kan anpassas efter den publik som för tillfället är viktigast att tillfredsställa.

Under mitt arbete har jag även inspirerats av Foucaults tankar kring makt och motmakt som ständigt närvarande krafter i varje mänsklig relation. Foucault ser makten som förmedlare av normer och upprätthållande av kraft i fråga om samhällsliga mönster. (Foucault, 2004, sid. 104ff, Lindgren, 2003, sid. 360) Jag tolkar Foucault som att makt varken behöver vara destruktiv eller innebära översitteri, eftersom maktens styrka ofta ligger i att vara outtalad eller till och med omedveten. Makt kan ta sig uttryck på minst de två olika sätt som exemplifieras i den här studien. Dels i form av en generell, kontrollerande kraft som gör att alla som avviker från normen utsätts för sociala straff, så som elaka kommentarer, utfrysning eller menande blickar, i ett försök att korrigera och rätta in den avvikande i ledet igen. Dels finns makt i offentliga eller privata relationer mellan människor, där en av parterna har tolkningsföreträde i väsentliga frågor och därmed har kontroll och

inflytande över den andra partens liv och åsikter. Jag menar att skolmiljön ger nästan övertydliga exempel på maktens befintlighet och konsekvenser om man betraktar relationen mellan lärare och elever, samt den traditionellt moraliska anda som bör efterlevas, med krav på ett visst sätt att uppföra sig och uttrycka sig. Skolmiljön är präglad av samhället i övrigt och kan i vissa fall ses som ett koncentrat av dess värderingar och normer, där Foucaults maktbild går utmärkt att använda som spegel.

Upplägg och forskningsbakgrund

Jag kommer huvudsakligen att ägna ett kapitel åt var och en av de tre frågor som jag formulerade till följd av syftet. Under rubriken Ord och grupptillhörighet koncentrerar jag mig på hur ord och benämningar kan skapa och upprätthålla en social ordning bland olika grupper och individer på skolan. Ungdomsforskaren Paul Willis har i detta kapitel varit en inspirationskälla och jag har kunnat dra flera paralleller mellan mitt eget arbete och hans studie av en grupp ynglingar ur arbetarklassen. Jag inför begreppet icke-identitet som myntades av Jesper Fundberg, då han beskrev identitets- och genusskapande hos unga fotbollsspelare. Jag visar här att det är ett användbart begrepp i ett vidare sammanhang. Med stöd av Anna Sofia Lundgren, som följt en högstadielklass i tre år, kan jag konstatera att benämningar har stor betydelse för hur ungdomarna kategoriserar och placerar in sig själva och andra i grupper med olika status och egenskaper, samt för hur de skapar sina egna självbilder.

I nästa kapitel, som heter Vad är normalt?, undersöker jag hur användandet av skällsord kan urskilja det normativa gentemot det avvikande. Eftersom de ofta förekommande orden ”hora” och ”bög” visar en fokusering på tillmälen som antyder en avvikande sexualitet, har det varit givande att jämföra mitt material med Jesper Fundberg, Anna Sofia Lundgren, Maria Bäckman och Fanny Ambjörnsson, som alla studerat genus och sexualitet bland ungdomar.

Kapitlet Tyst i klassen! beskriver hur eleverna kan utöva makt och motmakt genom att ta kontroll över och försöka dominera ljudrummet. Detta kan antingen göras genom att, oavsett vad man säger, prata eller skrika så starkt att man överröstar andra eller genom att använda ord som uppmärksammas särskilt på grund av att de är tabuladdade eller avvikande på annat sätt. Även här har Anna Sofia Lundgren belyst viktiga perspektiv. Jag har också använt mig av sociologen Philip Lalander och socialpsykologen Thomas Johanssons resonemang kring tabu som gruppssymbol.

I det fjärde och sista kapitlet diskuterar jag hur elevernas anpassning av språket kan förstås utifrån Goffmans resonemang kring individens olika roller och vilken betydelse närvarande och frånvarande publik har för språk, roller och självbild. Detta kapitel är mer resonerande och visar en helhetsbild av elevernas olika språkliga arenor och hur man genom strategiska riskbedömningar, medvetet eller omedvetet anpassar språket för att uppnå eller undvika vissa resultat.

Ord och grupptillhörighet

I tidigare studier där språkets sociala funktioner uppmärksammas, bland annat hos Willis och Goffman, blir det tydligt att språket inte bör studeras i sig självt, utan i samband med talaren och därmed också med talarens sociala tillhörighet. Identitet, grupptillhörighet, socialgrupp, kön och etnicitet är faktorer som kan ha stor betydelse för språket och som ger varje individ olika språkliga förutsättningar (Goffman, 2004, Willis, 1991). Det är konsekvenserna av dessa förutsättningar som kan ses och höras i en högstadiesklass, som 9F. Grupptillhörighet kommer därför att vara ett återkommande tema i denna uppsats – framförallt eftersom det kan användas som ett redskap för att lättare tydliggöra och lyfta fram språkets funktion och betydelse. Att göra denna typ av studie i skolmiljö visade sig vara mycket givande. Skolsystemet bygger på en hierarkisk struktur, där man i takt med stigande ålder och kunskapsgrad klättrar uppåt, både på den intellektuella och på den sociala statusstegen. Bekräftelse på var man befinner sig i denna officiella hierarkiska ordning brukar vanligtvis delas ut i form av omdömen och betyg. Min upplevelse av skolmiljön är dock att hierarkin inte alltid är uteslutande horisontell. Den visar sig också i form av ett flerdimensionellt mönster som innebär att samma individ kan befinna sig högt upp i hierarkin i ett visst sammanhang och lägre ner i ett annat. Förutsättningen för detta är den gruppindelning som jag antar att många minns från sin egen skoltid och som jag även har sett finns på Lillbergaskolan. Till att börja med har denna gruppering genomförts av skolsystemet, genom indelning i olika klasser, och sedan förfinats av eleverna själva, genom indelning i kompisgäng efter åsikter, klädstil, intressen osv. Dessa gruppindelningar och den hierarkiska ordning som råder inom och mellan dem, är mer av inofficiell karaktär och behöver nödvändigtvis inte ha något samband med den officiella hierarkin. Att denna typ av grupp-mönster existerar blev tydligt för mig redan under mina första besök och observationer på skolan, då jag iakttog skolans pingisbord och de lunchlediga elever som kom och gick där. Vissa välkomnades in i spelet med höga tillrop, medan andra fick den svåra frågan ”Får jag vara med?” ignorerad. Vissa tilltalades med ett vänskapligt smeknamn och andra objektifierades med ett ”du där” eller ”din långa människa” (Fältanteckningar 2005-10-13). Skillnader och urval var för mig som utomstående omöjliga att se eller förstå, men uppenbara för den som själv utgjorde en del av gruppmönstret.

Att uttrycka makt

Personligen föreställer jag mig normer och statusfrågor som extra rörliga och föränderliga just i en skolmiljö, eftersom elever börjar och slutar så ofta som varje hösttermin. Maktpositioner och dominans intas, ifrågasätts och utmanas, förloras och återtas. Eleverna på skolan är dessutom i tidiga tonåren - den ålder då människan är ständigt sysselsatt med att söka efter symboler som kan beskriva eller bekräfta hennes identitet. En stor del av dessa symboler består av talat språk. (Johansson och Lalander, 2002, sid. 50) Språkliga

symboler kan finnas i slangord, jargong, interna skämt eller associationer som bara förstås av en inre krets. En förmiddag iakttar jag hur två tonårskillar, som slagit sig ner i uppehållsrummets soffa, tilltalar sin klasskompis. Klasskompisen kommer gående mot soffan, iklädd en moderiktig keps, när killarna kommenterar: "Kolla hur han ser ut". "Han ser ut som en bonde!" Killen vänder och går iväg, men återkommer strax utan keps och sätter sig i soffan. De andra låtsas inte om förändringen men fortsätter snart: "Kolla strumporna!" "Äkta såna här husmanskoststrumpor..." Killen skrattar urskuldande och försöker hitta på en förklaring till varför han råkar ha just de strumporna på sig. (Fältanteckningar 2005-10-28) Detta enkla exempel visar hur individen eller gruppen i stor utsträckning använder sig av talat språk - där vilka ord om helst kan ta formen av mångtydiga, symbolladdade ord - för att förmedla den makt som enligt Foucault alltid existerar i ett möte mellan två eller flera individer (Foucault, 2004, sid. 105). Under min tid på Lillbergaskolan observerade jag flera olika sätt att bekräfta den egna positionen i förhållande till andra grupper eller individer, endast med hjälp av ord, vilket beskrivs i följande stycken.

Inkluderande eller exkluderande språkbruk

Samma dag som jag presenterar mitt arbete och mitt intresse för språk i klass 9F, startar Alexander, Jonas och Jakob en sammansvärjning. På någons initiativ anstränger de sig för att i sina till synes vardagliga samtal, få in så många svordomar och grova uttryck som möjligt, alltid i min närvaro naturligtvis. Syftet att provocera blir allt tydligare ju mer de hetsar varandra till överdrifter och till slut även till att hitta på nya former av kraftuttryck och könsord. Tilltaget resulterar i stora skrattsalvor på rasterna och fnissattacker och sneglande blickar på mig under lektionstid. "Får du ihop något material?" undrar någon skrattande och tittar menande på mitt anteckningsblock (Fältanteckningar 2005-10-26).

Killgängets starka reaktion på min närvaro fick mig att fundera mycket kring fältarbetet och dess resultat. Samtidigt som jag verkligen upplevde killarnas beteende som störande, var deras språkliga innovationskraft och fantasifullhet fascinerande att iaktta. Med hjälp av språket markerar de tydligt sin självständighet och vad jag uppfattar som en ovilja mot att bli studerade och därmed kontrollerade. De vägrar att underordna sig och visar detta genom att trotsa rådande språknormer. Killarnas beteende visar stora likheter med det beteendemönster Paul Willis, brittisk ungdomsforskare inom Birminghamskolan, observerade hos ett gäng arbetarkillar, the lads, under deras sista obligatoriska skolår (Willis, 1991). The lads väljer att ta avstånd från allt vad skolväsende heter, genom att dels ignorera regler och moral i skolan, dels genom att smita ifrån undervisningen, ofta med hjälp av lögn, och dels genom att på olika sätt reta och trakassera både lärare och de elever som är intresserade av studierna. Genom detta avskärmande beteende ifrågasätter arbetarkillarna de egenskaper som enligt det övriga samhällets ses som kriterier för status och makt, tex. akademisk bildning. Inom deras egen grupp är det helt andra egenskaper och åsikter som ger status, vilket inom gruppen tolkas som det som egentligen är det rätta, trots att det övriga samhället vägrar inse detta. På ett liknande sätt skapar killarna i 9F egna värderingar, där de påhittade svordomarna fungerar exkluderande gentemot mig och de elever som tar avstånd från deras beteende samtidigt som de har en inkluderande funktion gentemot dem som anammar ordleken och tar del av överenskommelsen (jämför Goffmans begrepp "insidehemlighet": Goff-

man, 2004, sid. 127). Därigenom stärks gruppen och kan försvara sin position i klassen.

Det Willis beskriver i sin studie, när han skildrar detta dilemma, är begreppet *hegemoni*, även om inte Willis uttryckligen använder detta ord. Med hegemoni menas den ständiga kamp om makten som förs mellan olika grupper i ett samhälle. Den grupp som har makten, vilket innebär att gruppens värderingar och åsikter anammats av det övriga samhället, innehar en hegemonisk position (Johansson och Lalander, 2002, sid. 37). Överallt där en sådan maktstruktur visar sig finns också utrymme för motmakt och ifrågasättande av detta monopol på kulturen. Detta gör att både Willis studie och händelseförloppet i 9F kan användas som synliggörande exempel på vad Foucault kallar motmakt (Foucault, 2004, sid. 105f). Min forskarroll ger mig automatiskt en maktposition i klassrummet, i och med att jag representerar den akademiska världen – vilken i vårt samhälle, och framförallt inom skolvärlden, har stort inflytande och därmed kan sägas ha en hegemonisk position. Med hjälp av överdrivet och påhittat språk som är avsett att förarga, förvirra eller missleda mig, försöker killgänget i 9F förskjuta makten och permanent eller tillfälligt rubba våra inbördes positioner. Samma typ av aktivt utövande av motmakt förekommer även i förhållandet mellan lärare och elever, där maktrelationen är liknande (se även kap. Tyst i klassen!).

Det finns dock en avgörande skillnad mellan Willis arbetarklasskillar och medelklasskillarna i 9F, som är väl värd att notera. Medan de lads väljer att vända skolans normativa språkbruk till något föraktat och icke-eftersträvansvärt, på grund av att de inte har möjlighet att tillägna sig det, är killarna i 9F högst medvetna om hur de kan byta mellan de olika språkkoderna. Det grova fantasispråket är ett spel som går att avsluta när situationen så kräver. Vid ett viktigt läxförhör där alla förväntas svara på ett korrekt sätt, har varken Alexander, Jonas eller Jakob några problem att uttrycka sig i enlighet med vad skolan anser vara ett bra språk (Fältanteckningar 2005-10-28).

Jag är inte...

När jag ber Isabelle beskriva sig själv suckar hon eftertänksamt och säger: ”Jag är inte märkesbög. Jag kommer inte från landet och jag är inte utländsk...” (Intervju 2005-11-11). Hon har precis beskrivit de olika stilar och grupper som enligt henne finns på skolan och hon konstaterar sedan att hon inte tillhör någon av kategorierna själv. Hennes svar påminner mycket om de svar Jesper Fundberg fick av unga fotbollsskallar när han ställde samma fråga till dem. Fundberg konstaterade att killarna sällan talade om sig själva, men desto oftare om hur andra uppträdde och betedde sig och därmed talade de alltså istället om hur de *inte* var. Detta kallar Fundberg för icke-identitet (Fundberg, 2003, sid. 179f). När jag under en annan intervju satt och bläddrade i skolans fotokatalog tillsammans med Linda, Maria och Susanna frågade jag också om det var någon skillnad mellan 9F och de specialinriktade profilklasserna på skolan – en idrottsklass och en kulturklass. Svaren som var luddiga och svävande gick ut på att deras klass var mer vanliga och ganska normala. Kulturklassen kommenterades i förbifarten med att de hade konstiga kläder och vågade ha individuella stilar. Idrottsklassens existens framkallade dock starkare reaktioner och jag fick veta att de var skråniga, högljudda, hade överenergi och trodde att de ägde hela skolan (Intervju, 2005-11-10). Vad beträffar idrottsintresset verkade dock skillnaden mellan idrottsklassen och 9F inte vara så stor, eftersom det endast visade sig vara

några enstaka i klassen som inte aktivt utövade någon sportaktivitet. Linda och Maria pekade i katalogen och berättade om vem eller vilka som sysslade med fotboll, innebandy, ridning, friidrott, konståkning, kampsport, basket eller bara tränade lite i allmänhet. Trots att tjejerna själva hade ett starkt sportintresse var de noga med att ta avstånd från idrottsklassen. De beskrev idrottselevernars utseende och miner i fotokatalogen som överlägset uttråkade eller nedlåtande.

Linda: Här! Särskilt på henne tycker jag att det syns. Okej, nu gillar ju inte henne annars heller... (Intervju 2005-11-10)

Att utseende och attityd betyder mycket blir tydligt när en tjej ur en ”vanlig”, blandad klass blir utpekad och kommenterad:

Linda: Henne skulle man egentligen kunna tro att hon går i idrottsklass om man kollar på det här kortet. Om man tar bort håret och kollar på ögonen. (Intervju 2005-11-10)

Idrottsklassens högljudda utspel på raster och i matsalen kommenterades med uppgivna suckar.

Petra: Vad tror ni är viktigt för dom då?

Linda: Uppmärksamhet. Bara uppmärksamhet tror jag. Jag tror inte det finns nånting annat. Jag tror dom vill att alla ska titta på dom och skratta. (Intervju 2005-11-10)

Jag drar därför slutsatsen att benämningen idrottsklass för dem har ett symbolvärde som innebär en långt vidare betydelse än bara ett intresse för idrott. Att döma av tjejernas uttalanden innebär en ”idrottsklassare” någon som är högljudd, dominant och har ett överlägset beteende. Vi kan se att tjejerna i de båda exemplen ovan har svårt att hitta en tydlig självbild utan att referera till andra. Dessa andra är ofta redan generaliserade, stereotypa benämningar på grupper, som genom ungdomarnas förförståelse förknippas med vissa beteenden och egenskaper. Precis som Fundbergs fotbollsspelare beskriver sig själva såsom inte tillhörande de negativt laddade stereotyperna ”bögen”, ”kärringen” eller ”invandraren”, beskriver Isabelle sig som varken märkesbög, invandrare eller lantis. Detta innebär enligt Fundberg att den som uttalar sig utgår från sig själv som norm och med hjälp av den kategoriserande benämningen ”kommenterar sina egna ideal” (Fundberg, 2003, sid. 186). Att betrakta sig själv som norm kan i praktiken fungera som en strategi för att minska risken att själv bli inplacerad i en icke önskvärd kategori och därmed slippa att förknippas med avvikande egenskaper.

Benämningarnas makt

Daniel däremot svarar att han tillhör dem som Isabelle tidigare kallat bönderna, det vill säga de som kommer från ett mindre samhälle utanför Uppsala. Daniel är ingen bonde i ordets egentliga bemärkelse – han är en kille som spelar bowling och umgås med kompisarna, och han bor en bit utanför staden. Ändå kallar han sig själv bonde, placerar in sig själv i publikens stereotypa rollkaraktär och ger därmed publiken, det vill säga stadsborna, tolkningsföreträde (Goffman, 2004, sid. 27). Samtalet där ungdomarna beskriver sig själva och andra är fyllt av liknande kategoriseringar och benämningar,

vilka tas till hjälp för att skapa en generaliserande översikt över de andra eleverna eller för att peka ut en särskild grupp. Benämningarna kan vara alltifrån de neutrala och allmängiltiga "tjejerna" eller "killarna", till mer stil- och intresseorienterade benämningar som "de som festar", "idrottsklassen" eller "bönderna". Benämningens makt är stor, konstaterar Anna Sofia Lundgren, i sin studie av högstadieungdomar, och menar att konsekvenserna av benämningarna är motsägelsefulla. All benämning och kategorisering innebär en begränsning då benämningen ofta endast tillåter ett begränsat handlingsutrymme (Lundgren, 2000, sid. 111). Ett enkelt och tydligt exempel på sådan begränsning är de ofta traditionella förväntningarna på tjejs respektive killars intressen och egenskaper. Flera av tjejerna har klara uppfattningar om hur killarna begränsas på grund av andra killars förväntningar:

Ingrid: Killarna kanske är rädda för att det ska bli på nåt sätt...som att dom blir nördar om dom säger för mycket. I alla fall bland dom som är lite mer sportiga. Medan tjejerna känner väl mer att dom kan liksom prata. (...) Det blir ju att...man reagerar ju liksom när en kille börjar prata lite mer. (Intervju 2005-11-10)

Linda: Det finns säkert killar som gör det [tycker om teater], men då vågar de nog inte visa det för att dom är rädda att andra ska tycka att dom är fjompiga...eller lite konstiga, som "jaha, tycker du om det? Själv tycker jag om innebandy!" (Intervju 2005-11-10)

Även en begränsande och negativt laddad benämning kan dock upplevas som positiv, då den ger en känsla av att finnas till, att vara någon och att man faktiskt tillskrivs en plats i det sociala (Lundgren, 2000, sid. 111). En kille som undviker att svara för omfattande på frågor i klassrummet och företrar innebandy framför teater håller sig tryggt inom ramen för benämningen kille och kan känna tillhörighet, trots begränsningen. Detta kan förklara varför Daniel, trots att han inte identifierar sig själv med "bönderna" och deras påstådda rasistiska läggning, ändå väljer att benämna sig själv som en bonde, som hänger med sina bondkompisar (Intervju 2005-11-11).

Vad är normalt?

Utifrån mina observationer på skolan uppfattar jag de normer som den enskilda eleven förväntas leva upp till som komplexa och motsägelsefulla. En anledning till detta är att de klassrumsrelaterade normerna och lärarnas förväntningar ser helt annorlunda ut jämfört med kompisgängets normer och krav. I en skrivuppgift som jag delade ut till 22 av eleverna i klassen, bad jag dem att fritt associera kring begreppet normalt, för att få en uppfattning om vilka tankar och värderingar ordet innebar för dem. Det visade sig att många upplevde uppgiften som komplicerad och svår att svara på. Vid intervjuerna hade flera ungdomar på ett positivt sätt beskrivit sig själva som ”normalisar” eller som ”lite mer normala” i jämförelse med andra elevgrupper på skolan. Vid en direkt fråga visade det sig att många hade en negativ eller neutral inställning till begreppet normal medan ingen var av den uppfattningen att normalt innebar något positivt eller eftersträvansvärt. Jag kunde urskilja tre olika uppfattningar som eleverna anslöt sig till. De flesta tyckte antingen att det normala inte finns, eller att allt kan sägas vara normalt eftersom begreppet bygger på en subjektiv åsikt.

Man kan inte definiera ordet normalt eftersom att det som är normalt för dig kanske inte är normalt för mig. (kille, 9F)

Ingenting är normalt för allt är olika. Det är bara ett uttryck. (tjej, 9F)

Då Maria Bäckman diskuterar sexuell normalitet med tonåringar, upplever hon att ungdomarna ser allvarligt på att värdera någon som normal eller onormal och att detta likställs med att utpeka vad som är rätt och fel. Många undviker därför en sådan bedömning. Att uttrycka åsikten att ingenting eller allt är normalt stämmer bättre överens med samhällets och skolmiljöns förespråkande av en fördomsfri hållning (Bäckman, 2003, sid. 81f). Andra i 9F menade att det normala är sådant man upprepar som en vana varje dag och sådant som de flesta gör eller känner till. Ett fåtal uttryckte tydligt en motvilja mot ordet och menade att det stod för en tråkig stereotyp som man inte vill identifiera sig med.

Normalt är tråkigt. Å det finns typ ingen som är normal för då skulle man va precis som så man knappt kan vara. Normal är sådär mittemellan och helt sjukt tråkigt och blå. (tjej, 9F)

När någon som inte [gör som alla andra] inte gör det, så uppfattas han/hon som onormal, så på sätt och vis är normal en diskriminering. (kille, 9F)

Jag gillar inte ordet normal. Det finns ingen som kan bestämma vad som är normalt. Det finns säkert folk som tycker att jag är onormal (...). (tjej, 9F)

Samtidigt tolkar jag svaren som att ingen egentligen vill identifiera sig som onormal heller. För samtidigt som man vill eftersträva en annorlunda och unik stil, ser man med viss skepsis på det fåtal elever i klassen som till utseende eller beteende verkligen är avvikande. Linda och Maria uttrycker både

beundran och misstro när de beskriver en klasskompis vars klädstil avviker från deras egen:

Maria: Det är inget fel på henne men...

Linda: Hon vågar liksom se ut som hon vill, hon skiter i vad andra tycker. Hon bryr sig inte. "Om jag vill ha den där tröjan (...) så bryr jag mig inte om vad andra tycker, för jag tycker den är fin" liksom. Om det var jag skulle jag undra vad alla andra tyckte och "vågar jag ha den här?" (Intervju 2005-11-10)

Normal och onormal, upplevs att döma av klassens uttalanden, i sina praktiska betydelse inte som rena motsatser. Normalt uppfattas av eleverna själva inte vara likvärdigt med det normativa utan med en tråkig, grå vardagsstereotyp. Vad som verkligen är normativt måste därför förstås utifrån vad som i praktiken behandlas som onormalt och avvikande. En av Bäckmans informanter i *Kön och känsla* menar att även om man *säger* att allt är normalt är det inte säkert att man *känner* så (Bäckman, 2003, sid. 81). Då kan språkavvändningen avslöja mycket om vad som känns och upplevs som normativt och eftersträvanvärt alternativt avvikande och icke-önskvärt.

Skällsorden bekräftar normalitetsdiskursen

Precis som de tidigare nämnda kategoriserande benämningarna, så har skällsord och svordomar stor makt när det gäller att avgöra vad som är tillåtet och inte. Genom det avståndstagande som skällsorden innebär, förmedlas uppfattningar om normalitet och avvikande.

Daniel: Det värsta man kan säga till en tjej som man bråkar med, alltså som man känner, det är ju typ "hora".

Isabelle: Jaaa... Om man säger det på rätt sätt. Om man bara säger "jävla hora" så är det ju som "vad då, jävla bög", men om man skulle säga så här "du betar dig som en hora bla bla bla", och räkna upp en massa saker. Om man räknar upp personliga saker. Det tar ju mer. (Intervju 2005-11-11)

Ordet hora var det skällsord som väckte mest debatt under intervjuerna och också det ord som, enligt den uppfattning jag fick under observationerna, verkade användas mest frekvent som nedsättande tillmäle mot tjejer på skolan. Jag mötte olika inställningar till ordet från tjejerna i klassen. Linda menar att det är sådant man inte säger. Om någon skulle kalla henne hora tror hon inte att hon skulle bry sig om det. "Jag vet ju att jag inte är det... Och de som säger så har inga liv" förklarar hon med ett visst förakt i tonen (Intervju 2005-11-10). Isabelle däremot kallar ofta sina kompisar för hora. "De vet ju att jag inte menar nåt illa." (Intervju 2005-11-11) Hon tycker att ordet har mist sin laddning och för att man verkligen ska ta illa upp av det måste det sägas på rätt sätt, vilket innebär att det sägs i ett sammanhang där man tydligt syftar på ett personligt agerande som kan ses som slampigt. Tjejernas kommentarer är intressanta att jämföra med Fanny Ambjörnssons studie av genusskapande bland gymnasietjejer (Ambjörnsson, 2003). Ambjörnsson berättar om hur vissa av tjejerna på Barn- och fritidsprogrammet kallar varandra för "hora" i skämtsamt ton. Denna användning av ordet blir särskilt intressant om man även här ser språket som ett maktmedel. Genom att samma ord som används nedsättande eller som skällsord, laddas med ny betydelse eller förs in i nya användningsområden, förlorar det också sin kraft. Att kalla sig själv och sina vänner för "hora" ser Ambjörnsson som

ett sätt att neutralisera ordet och ta udden av det som brukar användas i ett kränkande syfte (Ambjörnsson, 2003, sid. 212ff).

“Hora är det värsta man kan säga till en tjej” säger Daniel (jämför Ambjörnsson, 2003, sid. 187) och fortsätter: “Det värsta man kan säga till killar finns ju inte, för dom bryr sig inte. Killar försöker att inte visa att dom bryr sig.” (Intervju 2005-11-11) Isabelle menar dock, att döma av citatet ovan, att det självklara svaret om man blev kallad hora av en kille skulle vara att kalla honom bög. Tidigare under intervjun har hon redan kommenterat sitt eget användande av ordet.

Isabelle: En sak som jag inte tycker är bra, som jag gör: jag säger bög. Det tycker jag inte är bra. (Intervju 2005-11-11)

Isabelle rannsakar sitt språk och säger att hon absolut inte har någonting emot homosexuella. Ändå använder hon ofta suffixet ”-bög” i olika benämningar såsom ”märkesbög”, vilket hon använt tidigare under intervjun. Jag hade även hört hur Linda och Maria kallade kulturklassen för ”kulturbögar” trots att den klassen bestod av en stor majoritet tjejer.

En känsla av hot mot den egna könsidentiteten främjar användandet av skällsord som markerar ett avvikande från den normativa sexualiteten, såsom tidigare nämnda ”hora” (jämför Lundgren, 1998, sid. 6). Dess maskulina motsvarighet, om någon sådan kan nämnas, är epitetet ”bög”. Medan hora bryter mot den traditionella uppfattningen om kvinnlig sexualitet som känslostyrd och behärskad, utmanar bög den traditionella uppfattningen om manlighet och kopplas samman med femininitet och fjollighet (jämför Lundgren, 1998, sid. 5, Ambjörnsson, 2003, sid. 236). Användandet och målet med skällsorden följer samma mönster som för benämningar och icke-identitet – det är dubbelverkande. Genom att kalla någon annan för hora i kränkande syfte, bekräftar jag att hora är något avvikande och att personen i fråga hör till en avvikande grupp, medan samtidigt jag placerar in mig själv i ett normativt sammanhang. Exemplet visar hur den generella, övergripande makten i samhället får oss att själva upprätthålla och bekräfta vissa normer – såsom här att avvikande sexuellt beteende är onormalt (Foucault, 2004, sid. 104ff, Lindgren, 2003, sid. 360).

Alexander och Jonas använde ofta ordet hora i sin skämtjargon och förmodligen blev det oftare än vanligt under vår intervju. Mina förslag till samtalsämnen försvann någonstans under gapskratt, fniss och råa skämt som till stor del byggde på nedsättande uttalanden om kvinnor och framförallt om invandrare och judar. Att dessa skämt inte var politiskt korrekta var killarna mycket medvetna om, vilket visade sig i inskjutna kommentarer där de antydde att åsikterna egentligen inte var deras egna. På en av skrivuppgifterna jag samlade in stod att läsa i ett postskriptum: ”Hatet mot judar i denna lilla skrivelse är inte riktigt utan fejk!” (Kille, 9F, skrivuppgift 2005-11-09) Trots det fortsatte de att trigga varandra till allt grövre rasistiska skämt och kommentarer. Benjamin, som också närvarade vid intervjutillfället kände sig uppenbart besvärad av situationen och försökte ständigt få sina kamrater att återgå till samtalsämnet genom att återupprepa mina frågor och säga åt dem att skärpa sig eller lugna ner sig (Intervju 2005-11-11). De rasistiska uttalandena kan på samma sätt som de generaliserande stilbenämningarna vara ett sätt att uttrycka icke-identitet. Att visa förakt för invandrare skulle alltså kunna tolkas som ett sätt att framhäva och tydliggöra sin egen normativa svenskhet, både inför sig själv och inför andra. Enskilda ord och tillmälen kan också, när de används inom kamratgruppen, stärka gruppidentiteten och förmedla budskap till omvärlden. Paul Willis beskriver hur the lads genom

att använda nedsättande ord om kvinnor, markerar sina sexistiska värderingar och sin maskulinitet och tar avstånd från allt som kan associeras med tjejer och att vara "tjejaktig" (Willis, 1991, sid. 99 och 253ff). Precis samma mönster beskrivs också av Fundberg i *Kom igen gubbar!*, där han undersöker maskulinitetsskapande i pojkfotbollslag. Där används vissa ord som symboler för sådant som man inom gruppen tar avstånd från. Fundberg tar upp tillmålet "kärring" som kan jämföras med de lads föraktfulla och överlägsna uttalanden om kvinnor. "Kärring" används som skällsord mot någon som uppfattas som alltför vek, feg eller klantig och därmed inte uppfyller kraven på riktig manlighet (Fundberg, 2003, sid. 184ff). Även om Alexander och Jonas i 9F inte har en lika öppet rasistisk och sexistisk hållning som de lads i Willis studie, så använder de sig av stereotypa, negativt laddade bilder av kvinnor, homosexuella och invandrare, och tar avstånd från dessa i syfte att ringa in en självbild som för dem innebär en maskulin normalitet.

Tyst i klassen! eller Kampen om orden

Något jag snabbt kunde konstatera efter samtalen med eleverna var att det inte bara var ordens bokstavliga eller symboliska innebörd som var viktig. Att man pratar, hur man pratar och när man pratar spelar stor roll i förmedlandet av makt och identitet.

På rasten

Som jag tidigare nämnt uppfattas eleverna i idrottsklassen av många i 9F som stökiga, högljudda och överlägsna.

Maria: Jag tycker dom [idrottsklassen]hörs hela tiden. Till exempel om man sitter därinne i det där rummet.. och vi.. vi bara sitter ner och dom bara ”ARGHH” och kastar sig över en.

Linda: Dom har verkligen överenergi. Inte konstigt att dom går i idrottsklassen.

Petra: Men det där som du sa förut... att dom tror att dom... eller att det är dom som bestämmer..?

Maria: Jaaa... det kan nog vara så...men det är nog både och... Fast det verkar ju verkligen så eftersom dom skriker och har sig hela tiden.(Intervju 2005-11-10)

I ovanstående citat ser vi hur en högljudd och pratig attityd kopplas samman med självsäkerhet, arrogans och en mer eller mindre uttalad makt. Idrottsklassens försök till makt visar sig framförallt på rasterna, i korridoren och i uppehållsrummet, genom att de rent fysiskt kräver plats och pratar eller skriker så högljutt att de övriga elevernas uppmärksamhet dras till dem och fokus på allt annat försvinner. Linda försöker förklara deras beteende med att de har överenergi. Förmodligen är det delvis beroende på övriga elevers förväntningar som idrotts eleverna själva identifierar sig med självbilden som energiska och tävlingsinriktade och därför vill förmedla denna identitet genom att hävda sig själva som ”ägare av skolan”. Genom att ockupera ljudrummet stärker de sin egen gruppidentitet och gör ett försök att utöva makt över resten av skolan. De elever i 9F som inte väljer att acceptera idrottsklassens beteende genom att bli kompisar med dem, uttrycker en motmaktsreaktion genom förlöjligande, förringande eller oförstående kommentarer. ”De tror att de bestämmer allt” eller ”jag förstår inte hur de orkar” var återkommande kommentarer från många av tjejerna och några av killarna bland dem som intervjuades.

I klassrummet

Även i klassrummet är språket och pratandet ett givet redskap för att upprätthålla eller ifrågasätta maktfördelningen mellan lärare och elever. Situationen för eleven är dock kluven och svårhanterlig med tanke på det faktum att det å ena sidan är eftersträvansvärt att prata i klassrummet – under förutsättning att det sker under ordnade former. Å andra sidan kan det straffa sig

att vara för alltför pratsam. I praktiken innebär de ordnade formerna att man håller sig till ämnet och pratar när man tilldelas ordet av läraren.

Simon: Jag har alltid fått skäll i mina dar för att jag pratar för mycket.

Karl: Ja, i ettan blev ju hans mun igentejpad.

Simon: Ja, ja då blev min mun igentejpad

Anton: Vår lärare var helt bitchig. Hon tog fram sån här silvertejpd och satte för munnen på honom. (Intervju 2005-11-28)

Alla jag pratar med i 9F är överens om att många i klassen har svårt att hålla tyst och jag får veta att de av lärarna har kallats för skolans trevligaste men pratigaste klass. Trettio pratiga tonåringar gör att de flesta lärare måste tjata, skrika eller tillämpa olika omplaceringar av elever, för att kunna genomföra sina lektioner, vilket är tidskrävande och störande för dem som vill arbeta.

Ingrid: Då blir det jättejobbigt för jag liksom jag tar ju hjälp av mina kompisar som jag sitter bredvid och så. Och då om vi byter platser då måste ju jag ha ännu mer hjälp av läraren istället, och det behöver ju dom också som också brukar ta hjälp av sina kompisar, som egentligen inte pratar så mycket. Då blir det jättejobbigt.

Emma: Alla sitter med handen uppe i stort sett.

Ingrid: Som förra lektionen – jag hann göra ett tal ungefär. Och vi har ändå 50 minuters lektion. (Intervju 2005-11-10)

Ingen av de intervjuade eleverna tyckte dock att ett knäpptyst klassrum var ett eftersträvanvärt mål eller den bästa lösningen. Den traditionella uppfattningen om att tystnad i klassrummet ses som ett mått på disciplin, verkar prägla elevernas tankegångar när de ivrigt argumenterar för och motiverar varför de vill småprata på lektionstid. För några av eleverna är pratet en möjlighet till samarbete, med bättre studieresultat som följd, för andra är det en protest mot skolan och mot allt som sägs av läraren. Att prata om annat än vad som tas upp på lektionen kan vara ett sätt att ifrågasätta lärarens maktposition och uttrycka motmakt (Foucault, 2004, sid. 105). Många av eleverna, även de som visat ett stort intresse för studierna och har höga ambitioner, tycker att känslan av tvång och maktlöshet på vissa lektioner gör det svårt att hålla intresset uppe (jämför Lundgren, 2000, sid. 62). Vetskapen om att de är tvungna att diskutera ett visst ämne får dem att vilja prata om vad som helst förutom just det.

Isabelle: Läraren pratar om tråkiga saker.

Petra: Vad då?

Isabelle: Nämen typ så här regeringen eller hur man böjer verb. (...)

Emelie: Vi typ småpratar om vadsomhelst.

Isabelle: Ja. Om allt annat förutom skolan. Då kan man prata om...”oj, en ful kråka utanför fönstret”

Daniel: Men om man inte har nånting att prata om alls, då sitter man och typ...

Isabelle: ...och flamsar och petar på varann och kastar sudd på människor. (Intervju 2005-11-11)

Anna Sofia Lundgren beskriver ett liknande skeende i den högstadielklass hon följt. Eleverna viskar, småpratar och kommenterar om läraren och undervisningen på ett sätt som kan uppfattas som arrogant eller utmanande. Lundgren menar dock att denna motmaktsreaktion från ungdomarnas sida egentligen inte syftar till att störa eller förändra undervisningen på något sätt – ett resonemang som jag vill instämma i. Istället för genomgripande konsekvenser vill eleverna uppnå en tillfällig spänning eller förskjutning i maktbalansen, som kan fungera som en bekräftelse av lärar- respektive elev-

rollen och deras inbördes relation. Vad som vid första anblicken är en utmaning och ett ifrågasättande av läraren och makten, kan alltså om man drar det ett steg längre, även fungera som ett reproducerande och konfirmerande godkännande av den redan befintliga rollpositionen (Lundgren, 2000, sid. 60ff).

Ord som hörs bättre än andra

Här vill jag återkoppla till Alexander och Jonas och deras rasistiska skämt. Rasistiska uttalanden och skämt kan klassas som tabubelagda i vårt samhälle och har just därför ett starkt symbolvärde. Gruppen kan ses som ett symbollaboratorium där man kan experimentera med symboler av detta slag – kanske för att utarbeta interna betydelser för symbolerna. Tabubelagda ord och ämnen kan tillåtas inom en grupp i syfte att stärka gemenskapen och ge en känsla av undantagstillstånd som gör att gruppen förknippas med något speciellt och gränsöverskridande (Johansson och Lalander, 2002, sid. 66). I detta fall tycker jag mig se fler funktioner med att röra upp det tabubelagda och förbjudna. När Alexander och Jonas skämtar, stärker de inte bara sina gemensamma band, utan väcker också uppmärksamhet bland dem som hör på. Att beröra ett tabu är ett säkert sätt att skapa reaktioner och visa upp en utmanande attityd inför omvärlden. Det är också ett risktagande som skapar spänning i vardagsrutinen, då reaktionerna från omvärlden kan variera och ge positiva eller negativa konsekvenser beroende på sällskap och situation (Giddens, 2002, sid 150ff).

Om Jonas och Alexander använder ordet jude i ett skämt, har ordet åtminstone fyra olika innebörder beroende på tolkning och situation. För det första är det helt enkelt en benämning på en folkgrupp. För det andra är det i sitt sammanhang ett nedsättande uttalande med nazistiska undertoner. För det tredje är det en samhörighetsmarkering som uttalas i samförstånd med den inre kompiskretsen och för det fjärde är det ett verbalt uppror mot de samhällseliga normerna som talar om vad man får och vad man inte får säga. Med detta vill jag uppmärksamma hur orden i sin egenskap av kulturella symboler, kan ha fler funktioner än att bara kommunicera sin bokstavliga innebörd. Som kulturellt laddade kan orden betraktas som mångbottnade symboler, vilkas betydelse varierar beroende på sammanhang och situation. Utan de associationer som orden framkallar med hjälp av vår kulturella förförståelse och erfarenhet, blir den bokstavliga betydelsen naken och utan positiv eller negativ laddning. Därmed är inte sagt att den bokstavliga betydelsen är oviktig. Tvärtom så är den ju den enda betydelsen som kan förstås på samma sätt av alla och som inte kan motbevisas eller ignoreras. En medvetenhet om vilka ord som är tabubelagda i vissa sammanhang eller väcker särskilda reaktioner i vissa sällskap kan i viss mån användas som kontrollredskap. Antingen kan man medvetet undvika dessa ord och inge ett artigt och välanpassat intryck, eller så kan man använda orden för att väcka uppmärksamhet eller utmana och provocera sin omgivning. När Alexander och Jonas manövrerar användandet av tabun på ovanstående sätt vill jag framförallt tolka det som en motmaktsattack mot det hegemoniska språkbruket samt som en sammansvetsande gruppkod.

Att anpassa språk

Eleverna i 9F har nyligen skrivit en uppsats i svenska på temat "Alla mina språk" och har därför tänkt igenom om och hur man anpassar sitt språk efter omgivning, situation och sällskap.

En motsägelses konsekvenser

Både Ingrid och Matilda menar att de gör en medveten anpassning av sitt språk i klassrummet som innebär en skärpning och censurering av både ordval och åsikter.

Ingrid: I klassrummet blir det stelt och påtvingat. Det blir ju som såhär: Nu ska man prata om det här, nu ska man verka intresserad, nu ska man se glad ut... (...) Det blir tillgjort på något sätt. (...)

Matilda: Det blir som att alla ska försöka säga nånting smart. (Intervju 2005-11-10)

Det är alldeles för hård press från lärare och kommande slutbetyg för att våga argumentera mot en lärare, menar Ingrid. Istället gäller det att anpassa diskussionsinläggen till vad man tror är "rätt" åsikt. Matilda håller med, men lägger till att hon faktiskt har börjat säga emot ibland.

Matilda: Jag har börjat kunna göra det nu på senare tid...

Ingrid: Jag har märkt det! [skratt]

Matilda: ...om jag tycker att han [läraren] är helt konstig...

Ingrid: Jag tycker att det är jättebra att du gör det, men jag är ändå så här "Gud hur vågar hon?" (...)

Matilda: Men om det är någon som tycker annorlunda än jag så blir jag nästan mer eggad att säga vad jag tycker. (Intervju 2005-11-10)

Klassrummets riskkultur gör sig påmind. Att uttala sig i klassrummet kräver en ständig riskbedömning, och ett motargument är för tjejerna ett risktagande som det är svårt att förutse konsekvenserna av (Giddens, 2002, sid. 150ff). Att en argumentation mot läraren förutsätts öka risken för negativa konsekvenser, kan naturligtvis bero på den maktrelation som finns mellan lärare och elever. Makten ger läraren inflytande över eleverna och deras framtid vilket placerar Ingrid, Matilda och de andra i en beroendeställning. En motsägelse innebär ett utövande av motmakt från elevernas sida, vilket är ett risktagande i sig. Dessutom kan motsägelsen tolkas som ett ifrågasättande av normen. Det finns en önskan hos de flesta elever att närma sig det normativa, vilket i klassrumssituationen bestäms av läraren, som då har makt att bedöma uttalanden som normala eller avvikande. Ett avvikande svar innebär ett avvikande från normen, vilket genom den maktstruktur som beskrivs av Foucault, kan resultera i negativa sanktioner från såväl lärare som övriga elever (Foucault, 2004, sid. 103ff).

Ingrid: Jag skulle aldrig göra det [argumentera mot läraren] i skolan. För då känns det som att man "Jaha nu blir det minus" liksom, i betygen och så... (Intervju 2005-11-10)

En motsägelse kan således antas få vidare konsekvenser än man först anar, vilket gör att Ingrid väljer att undvika denna risk.

Andra elever upplever inte saken på samma sätt. Linda menar att det är i skolan man kan tillåta sig att vara lite mer frispråkig, medan man får tänka sig för hemma så att inte mamma hör att man svär. Isabelle tycker att det är fånigt att anpassa sig efter lärarna. ”Jag pratar likadant med dem som med mina kompisar.” (Intervju 2005-11-11) Däremot tycker hon att hon anstränger sig mer för att prata mer vuxet när hon umgås med sina föräldrars kompisar till exempel. Av detta kan vi dra slutsatsen att olika elever bedömer risker och konsekvenser som olika allvarliga, beroende på hur de ser på sig själva och sin omgivning. Uttryckt med Goffman beror det på vilken av ens roller man anser vara den viktigaste och vilken publik man helst vill tillfredsställa (Goffman, 2004, sid 197). För Ingrid är rollen som elev viktig och hon har ambitionen att spela den som det förväntas av henne. Därför är lärarna hennes viktigaste publik och hon är noga med att de ska uppskatta vad de ser. När Simon räcker upp handen och svarar på frågan om varför muslimer har flera fruar, med motiveringen ”För att det är roligt!”, är det däremot inte hans mål att svara läraren utan att roa klasskompisarna. (Fältanteckningar 2005-10-26) För honom är kompisarna en viktigare publik och han utnyttjar läget för att få ett allmänt fnissande som bekräftelse på sin roll som rolig och pratsam. Att läraren inte får en seriös bild av Simon som elev, är mindre viktigt.

Att slappna av från rollen

Vid flera tillfällen under min tid i klassen händer det att lärare är sjuka utan att man har kunnat få fram en vikarie. Följden blir att klassen uppmanas att arbeta självständigt i ett klassrum utan lärare. Vid ett av dessa tillfällen är ljudnivån i klassrummet högre än vanligt och stämningen är uppskruvad och samtidigt mer avslappnad än på en lärarledd lektion. Vissa arbetar febrilt medan andra tar en paus och diskuterar film. Då och då tittar läraren från klassrummet bredvid in, för att se till att allt går lugnt till och för att svara på frågor som dyker upp. Det är intressant att notera hur eleverna, trots prat och skratt, lyckas reagera på ljudet från ett dörrhandtag som trycks ned och genast sänka rösterna till ett mer lågmält mummel, som läraren lätt kan överrösta. Dessa reaktioner och anpassningar som genomfördes som enligt en tyst överenskommelse visar hur de flesta elever ändå identifierar sig med rollen som elev, men endast i förhållande till, eller i samspel med, en lärarroll. Då läraren lämnar rummet slappnar eleverna av från sina rollframställningar och kan tillåta sig en friare och högljuddare samtalston. Goffman beskriver hur eleverna i ett klassrum kan skapa en föreställning inför varandra, där det går ut på att så snabbt och obemärkt som möjligt kunna gå ur sin elevroll och sedan gå in i den igen, så snart situationen så kräver (Goffman, 2004, sid. 197). Detta är ungefär vad som händer senare samma dag då klassen har engelska. Några av killarna börjar prata med förställda röster i skrikig falsett, så snart läraren för ett ögonblick lämnat rummet. Poängen med detta är att testa hur långt det är möjligt att gå i ett beteende som är oförenligt med elevrollen, utan att läraren vid sin återkomst misstänker något. Genom att ta den risk det innebär att bryta klassrummets vardagsrutin när läraren inte är närvarande, ser killarna en möjlighet att upprätthålla en bild av status, både hos läraren och hos de klasskompisar som uppskattar ett avbrott i lektionen. Om läraren upptäcker uppträdet blir konsekvensen att

statusen går förlorad – hos läraren för att de missbrukat dennes förtroende och hos kompisarna för att upptäckten tog udden av triumfen.

Kontroll över sin roll

Att ha kontroll över sina olika roller när det gäller ordval och beteende ökar möjligheterna till hög status i flera sammanhang. För skoleleven kan detta innebära en svår balansgång då han eller hon i stort sett alltid måste förhålla sig till två olika roller – den som spelas inför lärarpubliken och den som spelas inför kompispubliken. Under en språklektion får jag bevittna en språklig kollaps då balansgången blev för svår. En grupp tjejer arbetar länge och väl på den dialog som de fått i uppgift att spela upp i teaterform. De frågar om svåra ord som de gärna vill ha med för att få dialogen trovärdig. Killarna bredvid sätter ihop sin dialog med minsta möjliga ansträngning, med hjälp av färdiga formuleringar i boken. När det är dags för redovisning börjar tjejerna med att gå fram till tavlan. Men redan efter bara ett par ord bryter alla tre ihop i ett fnissanfall som inte går att hejda. Det jag hinner uppfatta är att namnen på de påhittade karaktärerna döljer ett internt skämt. Tjejerna kan inte fullfölja redovisningen, utan måste lämna över till killarna som framför sin något simplare dialog – dock på ett korrekt sätt (Fältanteckningar 2005-10-26). Vad tjejerna upptäckte var att det interna skämtet, som verkade småroligt och oskyldigt dem emellan, blev omöjligt att använda inför läraren och resten av klassen. Förmodligen avslöjade humorn för mycket av kompisgängets interna roller, inför fel publik, vilket resulterade i en absurd, komisk och besvärande känsla – som fick utlopp i ett fnissanfall.

Avslutande diskussion

Är jag den jag är på grund av hur jag talar, eller talar jag som jag gör på grund av den jag är? Det talade språket har visat sig vara en bärare och förmedlare av såväl kulturella föreställningar som personliga drag och åsikter. Samtidigt som språket är ett resultat av vissa kulturella och sociala värderingar, är det också genom språket som dessa värderingar återskapas och bekräftas. På Lillbergaskolan speglar språkanvändningen både vårt samhälles fasta, traditionella normer och värderingar, som förstås likadant av alla med vår kulturella bakgrund, och samtidigt elevernas föränderliga, interna språk, vars symbolvärde skulle förbli oförstått och värdelöst i en annan miljö. Ungdomarnas språk är flexibelt och anpassas med små eller stora medel efter sällskap, situation och syfte. Elevernas tankar, åsikter och beteende visar att vad som kan kallas ett normativt språkbruk är så gott som alltid situationellt betingat, vilket gör det riskabelt att försöka se generella mönster när det gäller att knyta vissa grupper till särskilda språkstilar. Istället vill jag belysa en komplex språkbild där språket används som redskap för att uppnå medvetna eller omedvetna mål och resultat i skolkulturens vardagliga interaktion. Något som jag endast snuddat vid i den här studien är en genusaspekt på språket. I mitt empiriska material finns det mycket kvar att hämta när det gäller generaliserande förväntningar och föreställningar om tjejers respektive killars ”typiska” sätt att prata. En vidareutveckling av dessa ledtrådar skulle kunna komplettera den här uppsatsen på ett intressant sätt.

Under min studie av klass 9F på Lillbergaskolan kunde jag konstatera att det talade språket påverkade (och även påverkades av) det sociala samspelet, kamratkulturen och arbetsmiljön i skolan. Mitt syfte med uppsatsen var att undersöka *på vilket sätt* denna påverkan tar sig uttryck. För att beskriva detta har jag tagit hjälp av tre nyckelbegrepp som har betydelse genom hela uppsatsen: Foucaults *maktbegrepp* (Foucault, 2004, sid 103ff, Lindgren, 2003, sid. 360), Giddens begrepp *riskkultur* (Giddens, 2002, sid. 133ff, 274) och Goffmans begrepp *roll* (Goffman, 2004). Jag upplevde att skolmiljön genomsyrades av maktrelationer och att språket användes på olika sätt för att pröva och ifrågasätta eller bevisa och bekräfta makten. Genom att ladda slumpvis valda ord med en symbolisk betydelse, som bara uppfattas av särskilt utvalda, skaffar en grupp elever sig makten att inkludera eller exkludera andra elever i en specifik gemenskap eller sammanhang. Genom att sinsemellan kategorisera och skapa benämningar på olika elevgrupper tillskriver ungdomarna med hjälp av generaliserande benämningar, vissa elever en viss sorts egenskaper, såsom att alla i idrottsklassen är stökiga och högljudda. Ovanstående två exempel visar hur språket används som redskap för att skapa och upprätthålla social rangordning. Genom benämningar, men framförallt genom skällsord används språket för att formulera och förmedla vad som är normativt respektive avvikande. Den benämning som används i egenskap av skällsord eller svordom, innebär ett automatiskt avståndstagande från exempelvis ”bögar”, samtidigt som det bekräftar användarens normalitet. Utöver detta kan man som elev skaffa sig kontroll och inflytande genom att med överröstande högljuddhet eller med hjälp av tabubelagda ord väcka extra uppmärksamhet hos lärare och övriga elever. Man kan även medvetet

anpassa sitt språk och de ord man använder efter sällskap och situation och på så sätt vinna eller förlora status. Den övergripande makt som jag har beskrivit gör att jag vill kalla skolmiljön för en riskkultur. Varje uttalande som kan ses som ett ifrågasättande eller utmanande av makten är ett risktagande som kräver en noggrann riskbedömning. Konsekvenserna är avgörande för elevens roll och hans eller hennes sociala position. Om elevrollen skiljer sig mycket från familjrollen eller kompisrollen kan konsekvenserna av och reaktionerna på risktagandet bli olika beroende på publiken. Att språk, makt, risk och roller hör ihop på det här sättet är ett mönster som kan iakttas i stora delar av mitt empiriska material från klass 9F. Sambandet ger ett intressant perspektiv på språkets funktion och en insikt i dess betydelse för skolmiljöns sociala struktur.

Referenser

Otryckta källor

Fem inspelade gruppintervjuer:

Ingrid, Matilda, Emma (2005-11-10)

Linda, Maria, Susanna (2005-11-10)

Benjamin, Alexander, Jonas (2005-11-11)

Emelie, Isabelle, Daniel (2005-11-11)

Anton, Karl, Simon (2005-11-28)

Informanternas namn är fingerade. Inspelningarna förvaras hos författaren.

22 skriftliga, anonyma frågesvar (2005-11-09)

Observationer och anteckningar gjorda vid olika tillfällen under perioden 2005-10-06 tom 2005-11-28

Tryckta källor

Ambjörnsson, Fanny 2004. *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag

Bäckman, Maria 2003. *Kön och känsla. Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Stockholm: Makadam förlag

Ehn, Billy & Löfgren, Orvar 2001. *Vardagslivets etnologi*. Stockholm: Natur och Kultur

Foucault, Michel 2004 (1976). *Sexualitetens historia*. Band 1. Viljan att veta. Göteborg: Daidalos

Fundberg, Jesper 2003. *Kom igen, gubbar! Om pojkfotboll och maskuliniteter*. Stockholm: Carlssons Bokförlag AB

Giddens, Anthony 2002 (1991). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos

Goffman, Erving 2004 (1959). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag

Lalander, Philip & Johansson, Thomas 2002. *Ungdomsgrupper i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur

Lindgren, Sven-Åke 2003. "Michel Foucault och sanningens historia". *Moderna samhällsteorier* (Per Månsson red.). Stockholm: Bokförlaget Prisma

Lundgren, Anna Sofia 1998. "Berättelser om skolan, berättelser om kön". *Kulturella perspektiv*

Lundgren, Anna Sofia 2000. *Tre år i g. Perspektiv på kropp och kön i skolan*. Stockholm: Symposion

Pripp, Oscar 2005. "Reflektion och etik". *Etnologiskt fältarbete* (L.Kajser & M. Öhlander red.). Lund: Studentlitteratur

de Saussure, Ferdinand 1970. *Kurs i allmän lingvistik*. Staffanstorps: Bo Cavefors bokförlag.

Willis, Paul 1991 (1977). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget

Websidor

<http://www.anthro.uu.se/forskning/etnologi/forum/index.shtml> (2006-01-17)

