

Hur kan lärare motverka en antipluggkultur bland pojkar?



Fredrik Zimmerman
*lektor på lärarutbildningen
vid Högskolan i Borås*

Utifrån frågan varför pojkar generellt presterar sämre i skolan än flickor har det gjorts flera studier i skolor med en dominerande antipluggkultur eller "ingen ansträngningskultur" bland pojkarna. Dessa studier visar att de normer som konstrueras bland pojkar försvårar deras möjligheter att studera. Denna artikel fokuserar på en studie utförd på en skola med en dominerande pluggkultur bland pojkarna. I texten redogörs för hur lärarna har bidragit till att konstruera denna kultur. Utifrån pojkarnas egna utsagor har lärarna bidragit till att skapa dominerande normer bland pojkarna som de själva hävdar gynnar deras studier. Normer kan vara hindrande, men detta specifika fall visar att normer även kan upplevas som möjliggörande.

När jag går in i Ludusskolans elevkapprum för första gången hör jag hur olika pojkar står och pratar studier med varandra. De pratar om vad de ska studera, om huruvida en film om vatten är värd att kolla på (vilket den är) och de förhör varandra på glosor. Dessa observationer görs flera gånger dagligen under den tid jag är på skolan. Under mina observationer av och intervjuer med eleverna blir det alltmer tydligt att det finns en dominerande pluggkultur bland pojkarna. Denna pluggkultur utmärks av att ingen pojke utsätts för någon social kostnad ifall han studerar öppet inför sina jämnåriga elever och att pojkarna anser att man

ska studera för att bli bättre i ett ämne. Med uttrycket social kostnad menas att om man bryter mot en norm kan man förlora i status, bli retad eller utsatt för andra liknande negativa konsekvenser. Syftet med denna artikel är att undersöka vad lärarna på Ludusskolan gör som bidrar till att konstruera en dominerande pluggkultur bland pojkarna. Även om det inte är artikelns fokus kan det vara ett viktigt tillägg att flickorna på Ludusskolan i våra intervjuer säger att de gynnas av den dominerande pluggkulturen bland pojkarna. Flickorna, som tidigare gått på andra skolor, säger att de har lättare för att göra sin röst hörd och visa sin kunskap på denna skola eftersom de slipper nedvärderande kommentarer från pojkarna. Både flickor och pojkar gynnas av en pluggkultur.

Flickor har i Sverige under de senaste tio åren haft cirka 25 poäng mer än pojkar i meritvärde i avgångsbetyget i grundskolan (Skolverket 2017). Att flickor generellt har högre betyg än pojkar har dock varit fallet längre än så (SOU 2009). Det är fler flickor som får högsta betyg och fler pojkar som får underkänt betyg. Flickor har högre betyg än pojkar även om man ser till subgrupper som föräldrars utbildning och födelseland (Skolverket 2017). Att pojkar oavsett undergrupperna klass eller etnicitet får sämre resultat än flickor tyder på att kön har ett unikt inflytande över prestationerna i skolan (Wernersson 2010). En bidragande orsak till pojkars sämre prestationer i skolan har ofta hävdats vara en dominerande antipluggkultur bland pojkarna. Inom skolor med en dominerande antipluggkultur anses det vara en feminin handling att studera ambitiöst och pojkarna visar sin maskulinitet genom att ta avstånd från denna förment feminina handling. Johansson (2012:122) kommenterar förhållandena

på en skola med att "vi kan alltså se hur till och med skolämnen kategoriseras och placeras på en skala som mäter graden av manlighet". Detta fenomen har uppmärksammats på flera skolor.

I en studie av Kärnebro (2013) blev de få pojkar som intog en studiemotiverad position utsatta för nedvärderande kommentarer av de andra pojkarna. Renold (2001) fann att de högpresterande pojkarna ansågs vara feminina och blev retade genom att kallas feminina, töntar eller mesiga. Rosvall (2012) fann att pojkarna i den klass han följde fostrats in i en motståndskultur mot skolan, det vill säga att de reproducerade ett maskulint antipluggideal. Det har uppmärksammats av Phoenix (2004) att pojkar tar till strategier för att inte visa sig ambitiösa i skolan så att de ska slippa att bli retade av jämnåriga kamrater. Bland pojkarna i Jacksons (2010) studie framkom det att högpresterande pojkar sågs som mesar. Jackson (2010) hävdar att pojkarnas rädsla för att bli sedda som mesar hindrar dem från att prestera i skolan.

En dominerande antipluggkultur verkar uppkomma främst i skolor där en majoritet av pojkarna kommer från arbetarklass (Jackson och Nyström 2015). Jackson och Nyström (2015) menar att pojkar från medelklassfamiljer har lättare för att visa upp goda betyg i skolan. Det innebär inte att pojkar från medelklassen kan studera öppet inför jämnåriga utan en social kostnad. Pojkarna kan få goda betyg så länge de inte visar att de anstränger sig (Jackson och Nyström 2015). Denna "ingen ansträngningskultur" har i olika studier funnits vara dominerande vid flera skolor. Holm (2008) fann i sin studie att pojkarna kunde visa upp goda betyg utan att tappa status så länge de inte visade sig ambitiösa i skolan. Det som utmärker en "ingen ansträngningskultur" är att pojkarna får ha goda betyg men de kan inte visa sig ambitiösa i skolan utan en social kostnad. Nygren (2009), som studerat en skola med en dominerande "ingen ansträng-

ningskultur" bland pojkarna, menar att många pojkar inte klarar av skolan just på grund av det. Den sociala pressen att visa ett avståndstagande från att studera ambitiöst försvårar pojkars skolgång. Nyström (2012) ger i sin studie exempel på hur pojkar förhandlar om sin identitet med jämnåriga elever för att inte bli sedda som personer som studerar ambitiöst. Detta hyllande hos pojkar av att vara duktig utan att behöva studera fann även Holm och Öhrn (2014) i sin studie. Jakobsson (2000) fann i sin studie att pojkar oftare än flickor hänvisar goda resultat till begåvning och talang och inte till ansträngning. Detta menar Jakobsson (2000) leder till sämre prestationer för pojkarna. Det finns flera studier som visar hur pojkar följer de dominerande normerna i skolan och att de ofta stjälp pojks prestationer. Därför är det viktigt att söka efter exempel där dessa normer har motverkats och undersöka vad som bidragit till det. Innan jag presenterar min studie av en sådan skola vill jag redogöra för vad jag menar med normer och vad som kan påverka konstruktionen av dessa.

Teoretisk utgångspunkt

Studierna kring pojkars visade syn på studier handlar om vilka normer som konstrueras och blir dominerande inom ett socialt sammanhang. Pearse och Connell (2016:31) definierar normer som "collective definitions of socially approved conduct, stating rules, or ideals". De utvecklar normbegreppet med att förtydliga att det i många fall konstrueras skilda normer för flickor och pojkar. De definieras då som könsnormer och är de värderingar och regler som finns i en given gemenskap eller institution om det korrekta handlandet av kvinnor och män (Pearse och Connell 2016:31). De normer som män ska modellera sitt handlande efter för att få status kallar Connell för en hegemonisk maskulinitet. Denna maskulinitet definieras som att det är "the most honoured or desired" (Connell 2000:10). I denna definition används begreppet för att visa den maskulinitet som är mest beundrad och begärd i en

viss social kontext, det vill säga den position av maskulinitet som ses som normal och ett ideal som pojkar och män bör eftersträva. Vilka normer gällande maskulinitet som blir hegemoniska inom en social kontext kan variera.

De normer som blir dominerande inom en viss social kontext konstrueras bland annat genom olika bestraffningar när man avviker från dem. Dessa bestraffningar behöver inte vara tydliga, utan är ofta subtila som att man utsätts för en viss kyla eller små förödmjukelser (Foucault 1987). Foucault (1987) menar att individen bland annat lär sig dessa normer genom andras blick. Foucault (1987:189) skriver att individerna manifesterar blickens verkningar "genom sina absolut genomskådliga och lydiga kroppar". Att individer handlar efter blickens ägares normer manifesterar blickens verkningar och normernas inflytande. Blicken från andra blir då ett sätt som normer reproduceras och normaliseras på. Pearse och Connell (2016) skriver att normalisering kan vara och upplevas som ett hinder. Samtidigt påpekar de att normaliserat handlande också kan upplevas som gynnsamt och frigörande.

Lärarnas normerande blick

En stor del av Ludusskolans lokaler är utformad som stora öppna ytor och väggarna till angränsande rum är till större delen gjorda av glas. En lärare har en god överblick över vad som försiggår i dessa lokaler. Enligt eleverna ingriper lärare snabbt om det händer något. Efter de beskrivningar som eleverna gör räcker det med en lärare som har överblick över utrymmena och det är nästan alltid en lärare som har ansvar för ett visst område inne i skolbyggnaden. Under mina observationer händer det märkbart ofta att lärare kommer och sätter sig vid ett bord mitt bland eleverna för att planera kommande undervisning. Blandningen av vuxna och elever upplevs därför som naturligt. Det är flera pojkar som i olika samtal påtalar

hur positivt de upplever det att det finns vuxna närvarande i rummen och att de snabbt ingriper om något händer.

Sai: Den här skolan har inte alls mycket sånt, det är mest positivt tycker jag.

Jacob: Ifall det är nåt så tar dom tag i det på en gång.

Sai: Det som är bra med det också är att lärarna dom, vad heter det, dom tar ju verkligen tag i det och löser det. Det är inte direkt att dom kommer och skäller ut dom utan dom hjälper till bara liksom.

Flickorna har samma uppfattning gällande mobbning.

Sara: Jag har inte märkt det någonting.

Lova: Nej, inte jag heller. Det rättar ju till sig också de har ju gjort så att skolan inte ska bli lika mycket mobbing med glasväggar och det ska vara lätt att se in till rum och sådär. Så är lärarstationerna öppna så att man ser allt.

Sara: Det är lärare överallt och så det är inte nån som kan få chansen att mobba någon heller.

I relationer bland pojkar skapas ofta hierarkier (Connell 1995). Det som skiljer sig mellan olika relationer är vilka som placeras i den mest statusfyllda positionen. De pojkar som intar positionen av hegemonisk maskulinitet skiljer ut sig beroende på vilka normer som konstruerats och blivit dominerande. Om normerna konstrueras i relationer mellan pojkar utan vuxnas inblandning finns det risk för att det är de starkaste pojkarna som får tolkningsföreträde och har störst inflytande över normerna. Då händer det att pojkar som studerar ambitiöst blir retade och de pojkar som tydligast visar ett avståndstagande från studier får högst status. På Ludusskolan har vuxen-

närvaron gett stöd till de killar som vill studera ambitiöst och detta har konstruerat normer som gynnar studerande. De killar som visar minst ambition i skolan och tydligast bryter mot dess regler hamnar längst ned i hierarkin. Johannes är en av de killar som visar lägst studieambition och han beskriver sin situation så här:

Johannes: Dom ser mig eller oss typ som efterblivna, som inte pluggar.

På skolor med en "ingen ansträngningskultur" bland pojkarna påverkas flickors syn på sig själva av de dominerande normerna. Flickor beskriver sig själva som att de inte är smarta för att de måste studera för att få bra betyg (Holm och Öhrn 2014). Inom en "ingen ansträngningskultur" ska man få goda betyg utan att studera ambitiöst. Inom den dominerande pluggkulturen på Ludusskolan är det tvärtom. Där finns synen att man inte är smart för att man inte pluggar (eller att man ser sig själv som "efterbliven" i andras ögon, som i Johannes fall). Detta visar hur individens syn på sig själv påverkas av den sociala miljö man vistas i. På skolor med exempelvis en dominerande antipluggkultur hamnar de killar som visar tydligast avståndstagande från studierna i den mest statusfyllda positionen. På Ludusskolan med en dominerande pluggkultur är det tvärtom. Genom att alla förväntas ha viljan att studera ambitiöst, flickor och pojkar, bevisar pojkarna inte sin maskulinitet genom att ta avstånd från studierna. Då även pojkarna anser att man ska studera ambitiöst ses inte denna handling som feminin och den motsatta handlingen blir då inte heller maskulin. Det finns heller inga flickor som säger att de ser sig själva som mindre intelligenta bara för att de måste studera, det tas för givet att alla måste anstränga sig.

Det går inte att forma en normfri plats; normer behövs för att människor ska kunna umgås. Det som varierar

är vilka normer som blir dominerande och lärare har ett starkt inflytande över detta om de är närvarande bland eleverna. Pojkarna menar att lärarnas normerande blick inte har gett dem mindre frihet utan mer. Lärarnas närvaro ger pojkarna en möjlighet att studera ambitiöst utan att bli retade och detta utvecklar dem i högre grad än om pojkarna själva hade fått konstruera de dominerande normerna. Då hade risken funnits att de starkaste pojkarna skapat en dominerande antipluggkultur. Lärarna bidrar med en "intern normpacifiering" då aggressivitet inte skapar dominans. Jag liknar detta vid att polisens uppkomst medförde en intern pacifiering (Giddens 1996). Tidigare var det den starkaste personen eller gruppen som bestämde. När polisväsendet växte fram blev polisen den starkaste gruppen och detta minskade bråken och makten hos de starkaste personerna. På samma sätt bidrar närvarande lärare till att andra normer än att de starkaste killarna bestämmer kan bli dominerande. Att ett visat avståndstagande från studier inte ger status bland pojkarna medför att pojkar kan tala om för varandra att de ska gå och studera utan någon social kostnad. Ingen kille retar någon för att han studerar, denna kommentar har inte någon kraft eftersom eleverna anser att man ska agera på detta sätt.

Ett av de vanligaste klagomålen bland eleverna på Ludusskolan är att det är svårt att få en sittplats i de stora utrymmen där lärarna befinner sig. Lärarnas svar på detta är att det finns mindre rum längre ned i korridoren. Jag går vid olika tillfällen och sätter mig i dessa bakre rum. De bakre rummen har bord, stolar och soffor precis som de stora utrymmena men de saknar insyn från lärare. Dessa rum står ofta tomma eller så används de stundtals av de mest ambitiösa killarna (eller tjejerna) när de behöver studera på egen hand en stund. De kan redan ha genomfört den uppgift som de flesta killarna håller på med och då får de mer avancerade uppgifter. Eleverna säger alltså

att de helst vill vara i lärarnas normerande blick och observationerna visar att trots att det finns andra rum att vara i så stannar eleverna hos lärarna. Att lärare genom sin närvaro aktivt är med och konstruerar de normer som blir dominerande på skolan gynnar pojkarna. Pojkarnas positiva tal om lärarnas normerande blick visar att det normaliserade kan upplevas som gynnsamt och frigörande. Vilka normer som lärarna förespråkar tas upp i det följande.

Man blir bra

En diskussion om studieteknik är ständigt närvarande under många samtal mellan lärare och elever. Det har inte funnits ett särskilt fokus på pojkarna från lärarnas håll. Det är en generell praxis att jobba med elevernas studieteknik, vilket har bidragit till bildandet av en pluggkultur bland pojkarna. Dagen startar ofta med att elever och lärare diskuterar schemat och vad eleverna ska studera. När jag går runt i salarna efter att eleverna lämnat skolan för dagen blir jag varse att en rad studiefrågor har avhandlats innan eleverna gått hem.

- Hur kändes skrivuppgiften för dig?

- Fundera på användbara strategier som är bra för dig under ett sådant test!

Ett annat exempel är:

Jag jobbar bäst med ...

Jag jobbar bäst i ...

Jag är mest effektiv när ...

Jag jobbar bäst på (f.m, e.m)

(Fältanteckning)

På anslagstavlor finns olika artiklar om exempelvis hur viktigt det är med sömn för studierna och det sitter upp skyltar till vissa rum om hur man ska stude-

ra. Hur och att man måste studera för att bli duktig i ett ämne är något som genomsyrar arbetet på skolan.

Vid en basgruppsträff berättar handledaren att hon ska vara ledig på eftermiddagen så att klassen får gå till andra klassers salar för att ha eftermiddagens basgruppsträff. Många i klassen suckar efter denna nyhet. Amelia höjer sin röst utan att räkna upp handen och protesterar mot detta och frågar om de inte kan få ha basgruppsträffen själva om hon lovar att ta ansvar för den. Detta godkänner läraren och litar på att hon tar ansvar för detta. När jag är med på eftermiddagens basgruppsträff som Amelia tog ansvar för har hon gjort tre frågor om hur dagens studier har gått. Frågorna är upplagda på en hemsida som alla elever på basgruppsträffen går in och svarar på (detta är en teknik som lärarna ofta använder sig av). Sedan kan man se den statistiska uppdelningen av svaren direkt och sedan diskuterar eleverna svaren. Alla elever gick på träffen och ingen gick hem före utsatt tid. (Fältanteckning.)

Eleverna har lärt sig hur man kan diskutera studier och har influerats i sin jargong av lärarnas återkommande arbete med studieteknik. Detta märks vid händelser som i exemplet ovan, men det är som tydligast i elevernas jargong mellan varandra och att den utgår från perspektivet att man *blir* bra på ett ämne. Pojkar resonerar oftast att man är bra i ett ämne och flickor att man *blir* bra i ett ämne (Jakobsson 2000). Att få pojkar att resonera att man blir bra i ett ämne gynnar deras resultat. Elever som resonerar att man är bra i ett ämne, vilket är vanligare bland pojkar, klarar de uppgifter som de är bra på. När de sedan stöter på uppgifter som de inte kan, tänker de att detta är jag inte bra på och lägger inte ned tid på uppgiften.

Elever som har synen att man blir bra på ett ämne resonerar annorlunda när de får en uppgift som de inte kan. De tänker att detta kan jag inte nu, men jag kan bli bra på det och lägger mer kraft på att lösa uppgiften (Mueller, Dweck och Kruglanski, 1998; Gundersen, Gripshover, Romero, Dweck, Goldin-Meadow och Levine 2013).

Lärarnas diskussion om studieteknik bidrar till synen att man inte är, utan blir bra i ett ämne. Detta gynnar pojkarna främst på två sätt. Dels skapar det perspektivet att alla kan bli bra i ett ämne, dels befäster det uppfattningen att man måste studera för att bli duktig. Lärarnas närvaro bidrar på detta sätt till konstruerandet av en dominerande pluggkultur bland pojkarna. Även de pojkar som är minst ambitiösa med studierna och har mest svårigheter i skolan menar att det beror på att de inte studerar. Så de killar som har högst betyg och de som inte lyckas lika bra hänvisar främst till sitt studerande gällande sina prestationer i skolan.

Utmana pojkarna att ta ansvar

Något som störde pojkarnas studerande på Ludusskolan var att de upplevde en social press att framhäva sig själva i många situationer för att bli socialt accepterade. Detta ledde till att pojkar skojretade varandra i klassrummet. Lärarna avbröt alltid när en pojke skojretade en flicka med motiveringen att så gör man inte. Däremot avbröt de inte när killar skojretade varandra. Detta reproducerade synen att pojkar ska vara tuffa och tåliga och klara av att ta emot de nedsättande skämt som skojretande innebär. Pojkarna bekräftade detta i sina intervjuer genom att berätta att de upplevde att de som killar förväntas vara tuffa och tåliga av lärarna på ett sätt som inte förväntades av tjejerna. Det skulle ha gynnat pojkarna om de hade haft samma sociala förväntningar på sig att inte skojretas. Detta märktes under vissa situationer då alla elever satt tysta och lyssnade, även de killar som brukade störa genom att skojretas. När det kom

gäster och pratade inför eleverna satt de tysta och lyssnade även om dessa tillställningar pågick längre än de längsta lektionerna. De pojkar som brukade höras mest under lektionerna satt tysta och om de pratade med killen bredvid, gjordes det så tyst att de inte störde. Detta är ett exempel på att pojkar är uppmärksamma på vilka normer som gäller i den specifika situationen.

Eleverna beskriver Ludusskolan som speciell för att de upplever att de behöver ta ett större eget ansvar för sina studier än på andra skolor. Det är ett märkbart mönster i intervjuerna att till skillnad mot flickorna berättar de flesta av pojkarna att de hade det svårt med detta under en längre tid i början av sin tid i skolan. Men de lärde sig studiedisciplin efter hand. De säger också att detta är något som kommer att gynna dem i framtiden.

Alexander: Man får ett försprång om man går på den här skolan för att man fattar lite mer hur det går till.

Christopher: Ja.

Amelia: Man vet att man måste ta ansvar.

Christopher: Man vet vad det innebär.

Återigen blir det tydligt att pojkarna anammat uppfattningen att man blir bra på något genom att utföra det ofta. Flickor har från tidig ålder oftare än pojkar en tydlig förväntan på sig att visa omsorg, vilket danar förmågan till självdisciplin (Melhuish 2010; Sammons 2010). Det förklarar varför flickorna på skolan inte upplevde samma svårigheter att ta ett större eget ansvar. Genom att flickor har en högre förväntan på sig att visa omsorg lär de sig att uppfatta hur andra vill ha det (Giota 2002; Jakobsson 2000; Spinath, Ecker och Steinmayr, 2014). Det märks i flera situationer att flickorna på Ludusskolan är generellt bättre på att veta hur lärarna vill att en elev ska agera. Flickorna

avbryter lärarna på ett sätt som anses godkänt och de kritiserar lärarna och skolan på ett sätt som anses legitimt av lärarna. Under den tid jag är där kritiserar flickorna hur datorerna är, uppdelningen av skåp och upplägget av vissa lektioner och i samtliga fall får de igenom sina förslag på förändringar. Flickorna vet hur man ska lägga fram kritiken på ett sätt som vuxna godkänner. Jag ser inga exempel på att någon eller några killar får gehör för denna typ av kritik. Att flickor är bättre på att uppfatta hur vuxna lärare vill att något ska utföras gynnar deras förmåga att utföra uppgifter på ett av läraren godkänt sätt. Pojkars prestationer i skolan skulle därför gynnas av att de förväntades visa samma form av omsorg från tidig ålder. Enligt pojkarna på Ludusskolan gynnas de av att utmanas att ta mer ansvar.

Medan lärarna utmanar pojkarna att ta mer ansvar hjälper de även dem att göra det genom att diskutera studieteknik och ge tydliga uppgifter. När jag frågade eleverna om de hade betygsstress var det ingen som hade det. Jag frågade varför och förklaringen var att de hade uppgiftsstress. De hade tydliga uppgifter som var kopplade till olika betygssteg, så eleverna visste till stor del vilket betyg de skulle få utifrån vilka uppgifter de utfört på ett bra sätt. En gång i veckan träffade varje elev före eller efter skolan en handledare och diskuterade hur studierna gick. Eleverna förstod att detta var en kontrollfunktion för att se hur de presterade. Men samtliga intervjuade elever upplevde denna stund med handledaren som positiv eftersom de fick prata om sin situation och de frågor och funderingar som de hade. Eleverna upplevde att de blev sedda av läraren under denna stund. Återigen uppskattade eleverna att vara i lärarens blick.

Avslutande diskussion

Exemplet med Ludusskolan visar hur viktigt lärarens agerande är gällande hur normer konstrueras på sko-

lan. Närvaron av en lärares normerande blick kan motverka uppkomsten av en dominerande antipluggkultur. Pojkarna finner det mer befriande och utvecklande att vara i de rum som lärare har kontroll över, då de kan studera utan att utsättas för nedsättande kommentarer. Normer kan med andra ord upplevas som gynnsamma och frigörande. De normer som lärarens blick reproducerar behöver utgå från synen att människan skapar sig själv och kan utvecklas. Inte att pojkar är bra på vissa saker men inte bra på andra, utan att man blir bra inom olika ämnesområden genom ansträngning. Att människan är föränderlig och kan utvecklas berör också att pojkar kan öka sin förmåga till självdisciplin och ta alltmer eget ansvar för sina studier. För att göra detta behöver pojkarna stöd på vägen via exempelvis diskussioner om studieteknik, tydligt upplägg av uppgifter och stödjande kontrollfunktioner.

En viktig iakttagelse på Ludusskolan är lärarnas samordnade syn om hur de ska arbeta. Detta beskrivs även i informella samtal jag haft med lärarna. Det är en grupp ambitiösa arbetskamrater som vill sina elever väl och alla tar ansvar för vad de kommit överens om. För att få denna samsyn och få lärare att arbeta åt ett och samma mål krävs en tydlighet från skolläring och att den samordnar diskussionen mellan lärarna. En ensam lärare har svårt att bidra till en dominerande pluggkultur bland pojkarna. Men utifrån en rådande samsyn bland lärare kring att människan kan förändras och hur man ska hjälpa pojkar att göra det går det att skapa en gynnsam studiemiljö. Denna text har haft ett fokus på pojkarna men avslutningsvis kan det tilläggas att flickorna säger i intervjuerna att de uppskattar att gå på en skola med en dominerande pluggkultur bland pojkarna. De anser att det skapar en bättre studiemiljö även för dem.

Litteratur

- Aspers, P. (2009). Empirical Phenomenology: A Qualitative Research Approach (The Cologne Seminars). *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 9(2), 1–12.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Connell, R. (2000). *The men and the boys*. Cambridge: Polity.
- Foucault, M. (1987). Övervakning och straff: fängelsets födelse. Lund: Arkiv.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1996). *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur.
- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling: En litteraturoversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 279–305.
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S. och Levine, S. C. (2013). Parent Praise to 1- to 3-Year-Olds Predicts Children's Motivational Frameworks 5 Years Later. *Child Development*, 84(5), 1526–1541.
- Hammersley, M. och Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. (3 uppl.) Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Holm, A. (2008). *Relationer i skolan: en studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Holm, A. och Öhrn, E. (2014). Diskurser om prestationer, begåvning och arbete. I: Öhrn, E. och
- Holm, A. (red.), *Att lyckas i skolan: om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jackson, C. (2010). 'I've been sort of laddish with them ... one of the gang': teachers' perceptions of 'laddish' boys and how to deal with them. *Gender and Education*, 22(5), 505–519.
- Jackson, C. och Nyström, A-S. (2015). 'Smart students get perfect scores in tests without studying much': why is an effortless achiever identity attractive, and for whom is it possible? *Research Papers in Education* 30(4), 1–18.
- Jakobsson, A. (2000). *Motivation och inlärning ur genusperspektiv: en studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johansson, T. (2010). Etnografi som teori, metod och livsstil. *Educare*, 1, 7–30.
- Johansson, T. (2012). *Den lärande människan: utveckling, lärande, socialisation*. (1 uppl.) Malmö: Liber.
- Kvale, S. och Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3 [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kärnebro, K. (2013). *Plugga stenhårt eller vara rolig?: normer om språk, kön och skolarbete i identitetsskapande språkpraktiker på fordonsprogrammet*. Diss. Umeå: Umeå universitet
- Melhuish, E. (2010). Why children, parents and home learning are important. I: Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. och Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routledge.
- Mueller, C. M., Dweck, C. S. och Kruglanski, A. W. (red.) (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52.
- Nygren, G. (2009). Barnens och kamratkulturens betydelse för skolframgång. I: Meurling, B. och Nygren, G. (red.) (2009). *Skolvardag och framtidsambitioner: etnologiska perspektiv på utbildning*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Nyström, A-S. (2012). *Att synas och lära utan att synas lära: en studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Pearce, R. och Connell, R. (2016). Gender Norms and the Economy: Insights from Social Research. *Feminist Economics*, 22(1), 30–53.

- Phoenix, A. (2004). Neoliberalism and masculinity. Racialization and the contradictions of schooling for 11–14-year-olds. *Youth and Society*, 36(2), 227–246.
- Renold, E. (2001). Learning the 'hard' way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 369–385.
- Rosvall, P. (2012). "... det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras ...": en etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Sammons, P. (2010:11). I: Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. och Taggart, B. (2010): *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routledge.
- SCB (2016). <http://www.scb.se/sv_/Dokumentation/Klassifikationer-och-standarder/Socioekonomisk-indelning-SEI/> Hämtat 2016-11-17.
- Skolverket (2017). <<http://siris.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:147:0::NO::>> Hämtat 2017-04-01.
- SOU (2009:64). *Flickor och pojkar i skolan – hur jämställt är det? Delbetänkande av Delegationen för jämställdhet i skolan*. Stockholm: Fritze.
- Spinath, B., Ecker C. och Steinmayr R. (2014). Gender differences in school success: what are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, 56(2), 230–243.
- Walford, G. (2008). The nature of educational ethnography. I: Walford, G. (red.) *How to do educational ethnography*. London: Tufnell Press.
- Wernersson, I. (2010). *Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker?* Stockholm: Fritze.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs] (reviderad utgåva)*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga: Urval och metod

Jag har valt att studera en skola med en dominerande pluggkultur bland pojkarna. Jag har alltså gjort ett strategiskt val av min undersökningsplats för att jag vill undersöka ett specifikt fenomen. Walford (2008:17) hävdar att: "Site selection should be based upon the particular theoretical or practical issue that the researcher seeks to investigate." Valet av undersökningsplats handlar i detta fall inte om att öka generaliserbarheten av resultaten, utan det är det speciella i fallet som gör det intressant. Flyvbjerg (2001) menar att det kan vara fruktbart att välja det speciella fallet då det kan vara utifrån detta som man lär sig som mest. Vidare hävdar Flyvbjerg (2001) att det ofta är svårt att nå "hårda/generaliserbara" fakta ur det speciella fallet, just för att det avviker från det generella. Det är dock inte målet med denna typ av undersökning, utan målet är att dra lärdomar från det. "Proof is hard to come by in social science because

of the absence of 'hard' theory, whereas learning is certainly possibly" (Flyvbjerg 2001:73). Min vilja har varit att dra lärdomar av min undersökningsplats om vad som bidrar till att konstruera en pluggkultur bland pojkar. På detta sätt kan valet av undersökningsplats ge bidrag till forskningen kring varför pojkar generellt presterar sämre i skolan än flickor. Denna forskning har främst fokuserat på skolor med en dominerande en antipluggkultur eller "ingen ansträngningskultur".

Jag har följt två klasser som gått sitt sista år på högstadiet. Klass 9d bestod av 20 elever (13 flickor och 7 pojkar) och klass 9e bestod av 19 elever (9 flickor och 10 pojkar). Skolan har cirka 100 elever i varje årskurs på högstadiet. Enligt SCB:s (2016) socioekonomiska indelning kom cirka hälften av eleverna från familjer med arbetaryrken och resterande hälften hade föräldrar med tjänstemannayrken förutom några som var företagare. Ungefär en fjärdedel av eleverna hade en

historia av invandring i familjen. Avgångsbetyget för pojkarna ligger tydligt över det nationella genomsnittet för pojkar, speciellt när det gäller pojkar som är godkända i samtliga ämnen. Flickorna på skolan har i genomsnitt högre betyg än pojkarna på skolan men skillnaden är mindre än halva den nationella betygsskillnaden mellan flickor och pojkar. Skolan, som jag valt att kalla för Ludusskolan, ligger i utkanten av en mellanstor stad i Sverige. Få av eleverna bor så att de har denna friskola som sin närmaste skola, de har således gjort ett aktivt val för att gå där. I intervjuer med eleverna om varför de valde denna skola verkar det inte ha förekommit någon större pedagogisk diskussion i familjen. De flesta motiverar valet med att de hade en kompis som skulle gå på skolan och att den hade ett bra rykte.

Jag fick tillåtelse att vara på skolan under en period av tre månader. De första fem veckorna var jag där samtliga dagar utom tre och resterande tid var jag där en till två dagar i veckan. Under denna tid har jag utfört icke-deltagande observationer (exempelvis suttit längst bak i ett klassrum) och deltagande ob-

servationer (exempelvis suttit med en grupp elever under rasterna eller när de utfört en uppgift). Utöver detta genomfördes 15 gruppintervjuer där samtliga elever intervjuades vid två olika tillfällen. Intervjuerna var semistrukturerade och lät eleverna diskutera hur de upplevde sin vardag på skolan (Kvale och Brinkman 2014). Metoderna observation och intervju har haft samma prioritet (Johansson, 2010) och har fått komplettera varandra (Aspers 2009). Det har varit en fördel att lyssna på hur eleverna beskriver sitt handlande och samtidigt se hur de agerat via observationer. Det har gett en fördjupad förståelse av vad som händer. Meningen finns inte bara i orden, utan även i ordens praktik och visuella intryck. Genom att jag deltar i de vardagliga aktiviteterna och kan ställa frågor till eleverna kring dem, se vad de ser, få reda på deras uppfattningar och tolkningar, får jag mer kunskap och en djupare förståelse av deras skolvardag (Hammersley och Atkinson, 2007). Namnen på elever och skola är fingerade och undersökningen är gjord efter riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet 2017).