

PIA OLSSON

Dialoger mellan en snokande forskare och oförutsägbara ungdomar

Genus och ålder i växelverkan under ett skoletnografiskt fältarbete

Miro¹: - - och vi har bara gjort käbblet till en kiva [kul] grej (Pia: Okej), så att vi är ganska smarta i princip [Pia skrattar], därför att vi, när det nu ändå blir bråk, så varför skulle vi då inte ha lite roligt samtidigt.

Pia: Mm och du, du tänker helt ärligt, att du njuter av hur ni diskuterar i klassen?

Miro: Nå det beror på hur vi käftas, om vi gör det sådär med humor, så att många vet att det är humor, så är det också helt kul att lyssna på ibland (Pia: Mm), men om det är mer liksom ett slagsmål, så är det inte så kul.² (Miro 8.12.2010.)

Diskussionen jag hade med Miro, en 13-årig pojke i en högstadieskola i Helsingfors förlöpte normalt. Miro var en snabb och rättfram berättare, som verkade berätta förbehållslöst om saker och ting. Min respons till Miro's argument – först skratt och sedan ett lite häpet och pedagogiskt tvivlande tonfall – var också ett ganska vanligt sätt för mig att reagera i intervju-situationer. Då, mitt uppe i diskussionen fäste jag inte uppmärksamhet vid det här, men efteråt när jag har lyssnat och läst igenom intervjuerna har jag börjat reflektera över hur jag som forskare med mina intuitiva responser också signalerade mina egna attityder till händelserna i skolan och elevernas beteende. I min diskussion med Miro ovan kan jag i efterhand läsa en dialog inte bara mellan en forskare och hennes informant, utan också mellan en vuxen och en tonårig – inte en diskussion mellan två jämlikar.

Genom att välja någon (ålders)grupp som fokus för forskningen antyder vi forskare alltid att gruppen i sig har en speciell betydelse och att den som sådan skiljer sig från andra grupper. För att göra en sådan åtskillnad mellan grupperna måste vi ha någon slags förförståelse om dem. Denna förförståelse kan ha sin utgångspunkt i våra egna erfarenheter, men också i allmänna uppfattningar som vi – hur vi än reflekterar – inte fullständigt kan undvika eller identifiera. Därtill är det inte bara forskaren som har förhandsuppfattningar om gruppen i fråga, utan också medlemmarna av gruppen har sin egen förförståelse om sig själva. Samtidigt har olika parter också sina egna uppfattningar om forskningens målsättningar. Det är mellan de här olika förhandsuppfattningarna som interaktionen i ett fältarbete börjar. (Koskinen-Koivisto 2014, 31; se också till exempel Strandén 2010, 27–36.)

För etnologer kommer vår förförståelse ofta fram först när vi träffar verkliga personer i vårt fältarbete. För mig blev detta fenomen klart när jag fältarbetade med ungdomar i en högstadieskola i Helsingfors under tre år från hösten 2009 till våren 2012. I min artikel analyserar jag och reflekterar över hur dessa föreställningar kom fram i mitt fältarbete och hur både åldern och genus hos forskaren och hos deltagarna möjligen inverkade i fältarbetsprocessen. Jag har här valt att fokusera just på de här två faktorerna därför att de var sådana som inverkade på hela mitt fältarbete, och därför att de också är sådana faktorer som slutligen var svårast att identifiera under fältarbetet

och som jag delvis bara i efterhand har lärt mig känna igen i mitt forskningsmaterial.³ Reflexivitet i forskningen har definierats av Rosanna Hertz som en kontinuerlig diskussion om det man har upplevt och förmågan att samtidigt leva i stunden (Hertz, 1997, viii). Hur vi som forskare än försöker följa det här idealet finns det situationer och faktorer som vi märker först efterhand. Det som jag har sagt eller gjort i mitt fältarbete utan att då ha förstått dess mening kvarstår, men att analysera min egen roll i processen hjälper mig också att förstå hur jag som forskare har varit medskapare av de sociala strukturer (Ojanen 2015; Irwin 2006) som jag själv har velat analysera.

Frågan är speciellt intressant för mig, eftersom jag har haft intersektionalitet – korsningen av olika slags sociala differenser och deras konsekvenser – som min utgångspunkt i forskningen (Brah & Phoenix 2004, 76; Valovirta 2010). I mitt fältarbete betydde det att jag intresserade mig för de olika skillnader eleverna själva såg i sin sociala miljö och hur dessa möjligen inverkar på deras samspel och självförståelse. Det som jag kanske inte tillräckligt förutsåg innan jag började fältarbete, var de aspekter av intersektionalitet som förekommer i en forskningssituation, till exempel när en medelålders kvinna forskar om unga pojkar. En orsak till denna skenbara naturlighet hos mig kan vara att jag har en son som när jag började fältarbete var nästan i samma ålder som de elever som deltog i forskningen. Jag tänkte mig att jag hade ett rimligt grepp om hur det var att vara en ung människa i början av 2000-talet. Man kan också tänka sig min förmodade förtrogenhet som en orsak till att jag valde detta forskningstema (se Davies 2002, 5). Men det är ju en helt annan sak att vara en mamma än att vara en forskare, fast rollerna kan vara sammanflätade. Man kan också fråga sig om det var en forskare eller en mamma som diskuterade med Miro i intervjuavsnittet i början.

Etnografisk forskning är alltid en kulturell verksamhet, där också forskarens ålder, genus och etnicitet inverkar. Denna utgångspunkt gör att det kan vara svårt att lösgöra sig från sina förhandsantaganden och se det över-

raskande i sin forskningsmiljö. (Arvastson & Ehn 2009, 21.) Den svenska etnologen Maria Bäckman har framfört att fastän reflexivitetet nuförtiden framhävs är det ofta så att vi etnologer och antropologer glömmer att analysera till exempel vårt genus i förhållande till fältarbetet och våra metodologiska val, eller att vi medvetet vill se oss som genusneutrala i vårt fältarbete (Bäckman 2003, 38–39). Kanske det samma kunde sägas om åldern. Vi kan ju på förhand tänka oss in i de olika upplevelsevärldar som olika generationer har, men ändå kan det vara svårt att förutse hur detta realiserar i fältarbetet.

Frågan om forskarens genus och ålder anknyter också till resonemang över etnografins hierarkiska maktrelationer: vad som ses viktigt för forskningen och hur vi värderar den information som vi får på fältet (Tolonen & Palmu 2007, 94). För att bäst kunna förmedla den information som är viktig också för dem som vi forskar om, måste vi reflektera över våra egna utgångspunkter utifrån de signaler som kan uttolkas ur interaktionen i fältarbetet. När vi som forskare representerar ”vuxna” inför dem som deltar i forskningen, måste vi fästa speciell uppmärksamhet på hur deltagarna har möjlighet att uttrycka sina tankegångar.

Skolan jag fältarbetade i låg i ett innerstadsområde i Helsingfors. Den var en högstadieskola med ungefär 400 elever, i huvudsak i en ålder mellan 14 och 16 år. Ungefär 20 % av skolans elever hade något annat språk än finska som sitt modersmål (Olsson 2011). Min interaktion med eleverna baserades på intervjuer och observationer, alltså på klassiska etnografiska metoder. Jag började mitt fältarbete när eleverna började i skolan i deras sjunde klass, och följde deras skolstig till slutet av högstadiet. Det var 17 elever från olika klasser som anmälde sig frivilliga till forskningsprocessen, och nästan alla av dem var också aktiva deltagare under forskningsperioden. Jag hade själv redan före fältarbetet kategoriserat några grupper som jag ville inkludera i forskningen. En av dessa var klassen för elever med inlärningsssvårigheter och en annan var gruppen för elever som just hade flyttat till Finland och

inte ännu var integrerade i den allmänna undervisningen. Att delta i forskningsprojektet var ändå öppet för alla, och vilka som slutligen deltog i det berodde på elevernas eget intresse.

Jag var sporadiskt närvarande på fältet under de tre åren och just därför var kanske interaktionen mera uppenbar i intervju- än i observationssituationerna. Observationerna blev ändå en viktig del av interaktionen genom att jag använde mina observationer som stimulans för intervjuerna. Det som jag upplevde i olika situationer på fältet kunde avvika från hur eleverna själva tolkade situationerna. Det var just dessa avvikelser som synliggjorde både min förförståelse och inverkan av olika bakgrund hos mig som forskare och de intervjuade.

Forskaren som snokare?

Frågan om hur forskarens genus och ålder kanske hade en inverkan på forskningsprocessen kom fram redan i början av fältarbetet då jag försökte motivera elever att delta i projektet. I skoletnografier har genus varit en fråga som har intresserat forskarna. Man har kritiskt påstått att de första skoletnografiska studierna fokuserades (för) mycket på pojkar och också på sysselsättningar och bullersamhet i stället för på dem som var stillsamma eller undvikande. Som en motstrategi till detta fokuserade man mera på flickforskning under 1990-talet också i skoletnografier. I de pedagogiskt orienterade etnografiska studierna har pojkarna på 2000-talet igen kommit i fokus. (Tolonen & Palmu 2007, 94; Lunabba 2013, 16.)

Min ursprungliga idé var inte att pojkarna skulle framhåvas i forskningen, men i början av mitt fältarbete var det just de som var aktiva och ville delta i projektet. Några flickor kom ju med under processen, men under det första året var det bara en flicka som deltog. Till slut var sex av de sju ton elever som deltog i projektet flickor. Man kan ju fråga sig varför det just var pojkarna som ville delta och inte flickorna? Varför öppnades fältet just genom pojkarna? Och hade det här någonting att göra med mig, mitt kön och min ålder?

Fast det i skolvärlden är föräldrarna som tar beslut om deras barn kan eller får ta del i ett forskningsprojekt, var det viktigt för mig att eleverna själva ville komma med och binda sig till ett projekt som skulle ta tre år. Därför bad jag först eleverna om deras samtycke när jag presenterade projektet för dem och först efter det bad de om samtycke av sina föräldrar om de tänkte delta i projektet. De situationer där jag presenterade min forskning i klasserna var ändå snabba och oftast lite rastlösa. Det kändes som om jag skulle ha stulit tid antingen från undervisningen eller från elevernas extra fritid. Jag började min presentation med att berätta om etnologin och vad jag tidigare hade gjort som forskare. Jag försökte också förklara hurdan forskning jag hade tänkt göra i skolan och vad de olika metoderna skulle betyda för eleverna.

I de här situationerna fick jag också några frågor gällande forskningen och mig själv. Jag frågades till exempel om jag var svenskspråkig och om jag får betalt för det som jag gör (fältdagbok 29.3.2010). Kanske de här frågorna pekar på att ungdomarna i någon mån var intresserade av min person, men mest var frågorna ställda – eller så tolkar jag dem – för att förorsaka lite förvirring i situationen och för att skämta med mig. Sällan talade vi heller senare om mig och mina intressen. Efteråt har jag tänkt att detta också säger någonting mera om våra roller i forskningssituationen. Fastän jag försökte göra intervjusituationerna till jämlika diskussioner enligt kvinnoforskningens föresatser (Niskanen & Turunen 2007, 78–79; Oinas 2004, 209), liknade situationerna mera traditionella intervjuer än en dialog mellan människor med likadana erfarenheter. Det här visar å ena sidan på ungdomarnas egna uppfattningar om intervjusituationen men å andra sidan också på en växelverkan där forskarens personlighet inte spelade så stor roll för dem som deltog.

Johanna Aromaa ja Miia-Leena Tiili har föreslagit att en identifiering och en uppfattning om kroppslig kunskap, och empati som en del av den, borde ses som centrala delar av forskarens professionella färdigheter. De ser empatin

som en form av den intersubjektiva interaktionen, där det finns en part som förstår och en annan som blir förstådd. (Aromaa & Tiili 2014, 262, 267, 272.) Jag hade själv väntat mig att en sådan empatisk intersubjektivitet skulle ha formats lättare mellan mig och flickorna än med pojkarna – trots ålderskillnaden. Men jag lärde mig att en empatisk intersubjektivitet inte uppstår automatiskt, utan kräver tid och grundar sig på ömsesidigt förtroende.

När man har möjlighet att intervjua samma personer många gånger kan de intervjuades sätt att berätta förändras, vilket också har att göra med förtroendet och växelverkan mellan alla parter. Till exempel enligt Venla Sykäri och Eerika Koskinen-Koivistos analys kan de som intervjuas i de första intervjuerna sträva efter att berätta om sina erfarenheter på ett sätt som gör dem till begripliga, koherenta berättelser. Senare blir informanterna mera lediga och reflexiva i sitt sätt att behandla sina erfarenheter (Koskinen-Koivisto 2014, 35; Sykäri 2012, 81). Det här är dock någonting som jag inte har märkt med mina unga intervjuade när jag har läst igenom transkriberingarna. Jag kände att jag borde ha skapat ett förtroende redan innan jag fick samtycket från eleverna. Här gick någonting fel mellan mig och flickorna. Det syntes inte bara i deras ovillighet att delta i projektet, utan också i olika sporadiska möten med dem i skolans korridorer:

Under rasten när jag väntade på följande skoltimme började flickorna från 7A samlas i närheten. När de märkte mig, började de vända blickarna och jag hörde ordet "seurata" (följa med). Situationen förmedlades också till pojkarna som kom fram till flickorna. Jag gick då fram till gruppen och berättade att jag inte var där för att spionera på dem utan bara väntade på att timmen skulle börja. Skaran skingrades snabbt och någon sade, att inte hade de tänkt så. (Fältdagboken 19.11.2009.)

Jag fick också feedback från några flickor under fältarbetet att jag verkade skrämmande där jag gick i korridoren med min anteckningsbok (fältdagbok 4.12.2009, 1.2.2010), fast det annars för mig verkade som om jag var nästan

osynlig i de bullriga korridorerna. Oberoende av vilka motiveringar flickorna hade för sina reaktioner visar dessa exempel att observation inte bara är forskarens privilegium utan att rollerna på fältet kan bli utbytta. Forskaren blir också undersökt och satt på prov av människorna på fältet. Hur undersökningen sker är också beroende av samspelet av genus, ålder och andra bakgrundsfaktorer hos både forskaren och individerna på fältet. (Pripp & Öhlander 2011, 131.)

Etnologen och pedagogen Marjatta Kalliala som har forskat om barn på daghem har betonat betydelsen av intensivt lyssnade och en viss maktighet för att kunna producera fruktbar information med barnen. Barnen behöver få en känsla av att de har rätt att bli hörda via forskningen och forskningsprojektet. (Kalliala 1999, 68.) Det som blev ett problem för mig var att jag inte alltid hittade vägen till att skapa en grund för detta lyssnande.

Petri Paju har beskrivit att han aldrig i sin skoletnografiska forskning har hamnat i en situation där han hade behövt "tigga" om information från fältet (Paju 2011, 33). För mig blev känslan av att tigga i någon mån bekant när jag försökte aktivera så många elever som möjligt att delta i projektet. I den första klassen i allmän undervisning där jag presenterade min forskning var det bara två pojkar som genast anmälde sig som frivilliga att delta. De andra var inte intresserade. Några av flickorna i klassen sade att de var rädda för arbetsmängden men också för metoderna. Observationen fick ett nytt namn bland flickor: "snokande". (Fältdagbok 18.11.2009.) Av någon orsak avfärdades samarbetet i en flickdominerad klass. Andra forskare har anmärkt att man inte borde göra för rätlinjiga tolkningar om betydelsen av genus i växelverkan mellan forskare och elever i ett skoletnografiskt fältarbete. De hävdar att man hellre borde försöka att förstå olikheter i inställningen genom att se på hurdana flickor och hurdana pojkar som har olika inställningar till forskningen och forskarna. (Se till exempel Gordon & al. 2007, 49–50; mera allmänt se Warren 1988, 16–17.) I mitt fältarbete var inställningen till projektet på basis av genus trots allt iögonfallande.

Fast ingen av flickorna sade det, har jag själv tänkt att det kanske var just ålderskillnaden som upplevdes som problematisk. Här påstår jag att nyckelorden är just "snokandet". Jag tolkar deras ordval som ett tecken på misstroende för mina mål och också för min förmåga att förstå dem. För dem var empatisk inter-subjektivitet inte en möjlighet. De kände sig obekväma med att exponera sin tankevärld och vardagliga rutiner för mig. Generationsmässigt representerade jag deras föräldrar eller mammor, inte någon som de kunde diskutera med som likvärdiga. För mig – som tänkte att jag ändå hade liknande erfarenheter som en kvinnlig elev i högstadiet – kom detta som en överraskning. Denna atmosfär som jag upplevde som kritisk och också i någon mån fientlig, inverkade på processen så att jag efter några försök gav upp min strävan att aktivera flickorna att delta i forskningsprojektet.

Det som hände mellan mig och flickorna kunde kanske också beskrivas som en negativ snöbollseffekt. När några av flickorna ställde sig negativt till projektet, blev det samtidigt svårt att motivera andra. Jag vill hävda att detta fenomen har att göra med de sociala hierarkierna som finns i skolvärlden. Skoletnograferna har framfört att ungdomskulturen i skolorna betonar vanligheten. I skolans offentliga rum, där "avvikande" beteende lätt registreras (Souto 2011, 112), kan också aktivt deltagande i en forskningsprocess vara en oklok strategi. I början av mitt forskningsprojekt skulle deltagandet kanske ha betytt en utbrytning från den här typen av uniformitet. Denna synpunkt gäller också hela forskningstemat som hade mångkulturalism och olika slags differenser i fokus. Det kan vara att några kände att ett engagemang i att tala om olikhet skulle innebära att de själva var "annorlunda" och inte representerade det "normala".

Att bli synliga

Pojkarnas motiveringar till att delta var både innehållsfokuserande och praktiska. För några var deltagandet mycket personligt motiverat. Vernerer kom själv till mig i skolans korridor och frågade vad jag höll på med. För honom var

jag med min anteckningsbok inte en skrämmande syn, bara någonting som var intressant för honom. När han hörde temat för min forskning anmälde han sig genast. Senare i en intervju beskrev han vad han själv väntade sig av forskningen och varför han själv ville vara med:

Vernerer: Nåå kanske därför att jag har varit i en skola där det finns många olika kulturer, jag har själv många olika ursprung "i misstag", jag behärskar språk och förstår mycket om olika kulturer och har att göra med dem varje dag. På det sättet kunde man kanske få information om hurdant livet är för barn som är i en omgivning där det finns många kulturer eller i en skola där det finns många kulturer, hur man reagerar på det i sitt liv i normala situationer.⁴ (Vernerer 9.3.2010.)

För Vernerer betydde deltagandet att han kunde dela med sig av sin expertis om det tema som han såg var en viktig del av projektet. Hans entusiasm att berätta om sina erfarenheter med anknytning till frågorna om mångkulturalism och olikhet var märkbar också i senare intervjuer. Att själva bli hörda var också viktigt för andra pojkar. Ville som studerade i klassen för elever med förlängd läroplikt sade att för honom var det viktigt att det skulle bli en bok om honom och hans klass (fäldtagbok 11.11.2009). Enligt dylika motiveringar var det främst pojkar som ville bli synliga och de hade en stark motivering att delta. Här tangeras det problem som skoletnograferna tidigare har lyft fram: att skolelever som är stillsamma och undvikande lätt blir utanför den skoletnografiska forskningen. Att göra etnografisk forskning förutsätter en viss personlighet hos forskaren. Vi borde vara sociala och aktiva i att ta kontakt med fältet. Men jag hävdar att etnografisk forskning också förutsätter vissa karaktärsdrag hos dem som deltar i forskningen. Därför kan det vara så att metoderna vi använder lockar just vissa personligheter, vilket leder till en betoning av forskningens innehåll på ett visst sätt.

De flickor jag talade med angav till exempel tidsbrist som skäl till att inte delta. Vi gjorde intervjuerna under skoldagen och att delta i

forskningsprojektet betydde att man inte kunde delta i undervisningen då. För pojkarna var detta inte ett problem. På den praktiska nivån var intervjuerna också ett sätt att få omväxling i skoldagen. Pojkarna förstod inte dem som tyckte att de inte kunde delta i forskningen för att inte missa skolarbetet. ”Du måste bara säga, att man får skippa timmen [speciellt matematik eller modersmål], då skulle alla komma med”, rådde mig Arttu ännu under det andra läsåret (intervjun 14.2.2011). Men så lätt var det inte. Arttus råd var ändå viktigt för mig i och med att hans intresse visade att också han hade intresse för hur vårt fältarbete i allmänhet lyckades. Också andra pojkar gav mig råd om hur jag borde närma mig andra elever (till exempel Miro 8.12.2010).

Detta tolkar jag också som ett sätt att visa den expertis som pojkarna hade om sin generation. De visste vilka motiv ungdomarna kunde ha för att delta och också vilka utvägar jag kunde använda för att få dem med. Denna expertis var de färdiga att delge mig – en vuxen som de kanske såg som en utomstående.

Att de flesta eleverna var pojkar betydde att jag också lärde mig ett visst sätt att kommunicera och lärde upp mig om vissa teman som återkom i våra diskussioner. Detta betydde samtidigt att jag kanske inte kunde belysa och beakta flickornas intresseområden när jag intervjuade dem, på samma sätt som jag hade gjort med pojkarna. Salla anmälde sig att delta i forskningen mycket senare än pojkarna och därför försökte vi gå igenom alla olika teman som jag hade behandlat tidigare med pojkarna också med henne, men under en kortare tid. I det följande diskussionsfragmentet blir jag överraskad av ett ämnesområde som jag inte alls förr hade tänkt som ett tema för diskussion, men som definitivt var betydelsefullt för samspelet i den sociala miljön – och inte bara för flickor utan också för pojkar. De ord som vi använde med pojkarna för att beskriva fenomenet var bara annorlunda än de som Salla valde här (Olsson 2013). Fragmentet visar också hur känslig relationen mellan forskaren och informanten kan vara. Mitt skratt, som bara var en signal av häpnad – inte illvilja – ledde

till att Salla blev osäker på sitt tema och hur det passade i intervjun:

Pia: Okej [skratt]. Nå jag började fundera på, att vilka olika teman det ännu finns som vi inte har talat om men som jag har diskuterat med pojkar...

Salla: Om skönhet.

Pia: Om skönhet? [Skratt]

Salla: Nå hur som helst. Säg du bara.

Pia: Nej säg du bara, vad tänkte du på när du sade att om skönhet?

Salla: Äh jag bara kom att tänka på det i mitt huvud. Det var bara en vits.

Pia: Nej men berätta, fast det skulle ha varit en vits, berätta ändå, det låter som ett ganska roligt tema.

Salla: Nå till exempel make-up. (Salla 23.4.2012.)⁵

Ett annat tema som Salla tog fram var kärleken. Jag frågade henne om olikheter och hon uppfattade mig fel och därför började vi tala om något helt annat än vad vi hade diskuterat med de andra. Också diskussionen om kärleken ledde till vårt huvudtema som var differenser. (Salla 24.5.2012.) Jag vet inte hur pojkarna skulle ha reagerat om jag skulle ha börjat diskutera med dem om kärlek eller skönhet. Jag vet inte, eftersom jag inte frågade. Och varför frågade jag inte? Här var jag fånge av min egen förförståelse och också av den roll som jag hade som forskare med en viss ålder och ett visst genus. När jag reflekterar över de teman som vi diskuterade med pojkarna var det mesta dels mycket allmänna teman där de inte behövde berätta så mycket om sig själva utan mest om den sociala miljön de upplevde i skolan. Det betyder inte att jag inte skulle ha lärt känna en del av pojkarna ganska väl.

Hur djupt och vitt man vill gå i sina etnografiska metoder är också en etisk fråga. Att hålla sig inom specifika ramar kan också vara ett sätt att konstruera förtroende. (Hautaniemi 2004, 40–41.) Men med Salla talade vi om sådana teman som jag inte skulle ha tänkt på att diskutera med pojkarna, till exempel om äktenskap och de förhoppningar som Salla hade om sin kommande make. Med Salla formade

vi kanske ändå en empatisk intersubjektivitet som jag inte kunde forma med pojkarna.

Föregående exempel visar också problematiken med synliggörande. Det gäller inte bara vem som vill bli synlig men också i vilka kontexter man kan och vill bli synlig. Här har forskaren ansvar för att hitta olika rutter till det som är betydelsefullt för dem som deltar i forskningen. Fast fältarbetet alltid är överraskande och baserar sig mycket på improvisation, märkte jag genom mina diskussioner med Salla att ett långt fältarbete också kan leda till schematisering som kan utesluta nya synvinklar – om vi inte har aktiva och självständiga tänkare som Salla att arbeta tillsammans med.

Olika roller på fältet

Det finns många möjliga roller för en forskare att välja när hen agerar på fältet. Hur man väljer sin roll kan man inte alltid bestämma på förhand: i skolvärlden händer det mycket och vanligen dessutom samtidigt, och reaktionerna sitter ofta i ryggmärgen. När vi som forskare observerar vårt fält har det varit ett ideal att vi inte allt för mycket ska influera det vi undersöker. Fastän vi nuförtiden förstår att forskaren redan enbart genom sin närvaro alltid influerar fältet, är det ännu viktigt att analysera hur och i vilken mån vi gör det. Här kommer också forskarens bakgrund, till exempel genus och ålder, att ha betydelse.

När eleverna hade gett sitt samtycke att delta hade jag inte mera något problem med att titta på material. De flesta av de elever som deltog i projektet var aktiva hela högstadieperioden och förhöll sig också öppna till min observation. Det verkade också som om samvaron med mig inte i någon större grad skulle ha inverkat på elevernas beteende, varken på sådana som deltog eller sådana som inte deltog i projektet. Åtminstone både det språk de använde och de saker de sysslade med verkade i mina ögon o censurerade.

På grund av min ålder märkte jag att min naturliga roll speciellt med pojkarna var rollen

av en vuxen och kanske ännu mer en vuxen uppfostrare. Det var också den rollen jag tyckte jag borde ha kontrollerat mest. Ett exempel på detta var det fysiska beteendet som var påfallande speciellt på sjunde klassen, när jag började mitt fältarbete (se också Paju 2011, 67). Det kontinuerliga – eller så kändes det – gnabbet var någonting jag inte kunde undvika att blanda mig i. När jag gjorde det, gjorde jag också dem medvetna om att jag var där och att jag observerade. Och inte bara observerade, utan dessutom aktivt deltog i det som hände i korridorerna. De här situationerna var också sådana som jag själv fäste uppmärksamhet vid och rapporterade om i min fältdagbok.

På platsen var också andra pojkar [än de som tog del av forskningen] och stämningen och beteendet var igen mycket rastlöst och fysiskt. Två gånger intervenerade jag i pojkarnas stök. Arttu och Tuomas försökte stanna utanför, men en av pojkarna tog kontakt med dem med ”lätta” boxningslag och sparkrörelser som nästan träffade. Pojkarna såg besvärade ut, och Tuomas visade det med att peka med två fingrar mot sitt huvud och med att avfyra sin fingerbössa.⁶ (Fältdagbok 16.3.2010.)

Unga pojkar är ju också en grupp som det är lätt att associera med stereotypa föreställningar. Man har bundit samman adolescensen med föreställningar om positiva framtidsförväntningar men också med uppfattningar om oberäknlighet och problem som uppstår av den orsaken (Aapola & Kaarninen 2003, 12–13; Puuronen 2006, 11; Strandell 2010, 92). Det beteende som jag observerade i skolan stödde också idén om just pojkarnas oberäknlighet, både i deras fysiska och sociala beteende. Detta kom fram till exempel när jag diskuterade med Johannes och Verner om deras sätt att klara sig i skolans sociala miljö. I diskussionen använde jag ordet ”överlevnadsstrategi”, som kom naturligt efter att jag hade lyssnat på pojkarnas beskrivning av deras skolliv som jag tolkade som oförutsägbart och lite skrämmande. Men svaret som jag fick av pojkarna – ”inte är det här någon djungel” – visar hur naturligt elevernas beteende i skolan var för dem och hur min formulering av frågan visade

att jag inte hade förstått vad de ville berätta mig. Kanske framstod faktiskt skollivet för mig som en djungel, åtminstone då och då (se också Olsson 2014), vilket i sin tur säger mera om mig och om min ställning som äldre och kvinnlig forskare.

Det som överraskade mig mest var just att jag själv ganska ofta kände att jag måste uppbringa allt mitt kurage för att möta ungdomarna i skolan. Så var det även om alla som deltog i forskningen visade den bästa samarbetsförmåga och alltid var mycket positiva till kontakten med mig. Jag är trots detta inte ensam med känslan att uppleva skolan som forskningsmiljö som skrämmande. Maria Bäckman har beskrivit början av sitt fältarbete och menar att det var så arbetsamt att behärska situationen att det var svårt för henne att alls koncentrera sig på själva observationen (Bäckman 2003, 31).

En sak som jag inte beaktade tillräckligt när jag började fältarbetet i skolan var att klasserna som sociala miljöer var ganska nyttillkomna. Det var inte bara jag som var ny i den kontexten. Alla hade börjat i en ny skola i augusti och efter några månader kom jag till klassen med mina egna intressen. I en sådan situation kan forskaren också ses som en störande faktor (Gordon & al. 2007, 58–59). Att ta rollen som deltagare i ett forskningsprojekt var en roll till för eleverna bland deras nya klasskamrater. Kanske krävde detta mera energi och mod än jag kunde förutse. Det här är kanske också en orsak till att det blev en lång process att så småningom få med eleverna i forskningsprojektet.

René León Rosales har beskrivit sitt samspel med eleverna på sitt fält i en lågstadieskola och tolkat att både hans bakgrund och hans intressen hjälpte honom att fördjupa relationen med pojkarna. Han spelade fotboll med dem och hjälpte också till i undervisningen i klasserna. (Rosales 2010) Jämfört med denna situation blev min relation med eleverna för det mesta mera avlägsen. Jag var en av de vuxna i skolan, kanske med en lite obestämd status. Mera socialt var förhållandet mellan mig och eleverna

i klassen för ungdomar med inlärningsssvårigheter. Att klassen var så liten och att den sociala miljön var så tät gjorde att jag var mycket synligare där än i de andra klasserna. Där hade jag också motsvarande erfarenheter som René León Rosales, nämligen att min närvaro i klassen ledde till tätare kontakter mellan mig som forskare och deltagarna. En annan orsak till detta kan vara att de vuxnas roll i klassen var annorlunda än inom den allmänna undervisningen: de var mera närvarande och kände de individuella eleverna i klassen mycket väl. På något vis skymdes gränsen mellan de vuxna och ungdomen i denna kontext. I klassen hade jag ändå alltid rollen som forskare och det kom också fram i benämningen av mig: det var ”forskaren Pia” som besökte klassen. Jag försökte inte heller själv dölja min ursprungliga roll i de olika situationerna (Davies 2002, 7), utan idén var att också jag som forskare kunde bli en naturlig del av skolans sociala miljö.

Att bli avvisad och accepterad

I min artikel har jag fokuserat mycket på de kritiska punkterna i mitt fältarbete. Det fanns ändå många lyckade möten och diskussioner som jag kan tolka som positiva för alla parter. Det som förenar de olika fenomenen i min ovanbeskrivna analys är hur en forskare blir accepterad eller avvisad i sitt fältarbete och hur forskaren överhuvudtaget gör fältet till ”sitt”. Forskningen är inte det samma som fältet, utan en tolkning av fältet. Denna tolkning av fältet kan också definieras som en interaktiv värld mellan forskaren och dem som är föremål för forskningen. (Ojanen 2008, 3, 12; Charmaz & Mitchell 1997, 210). Genom att använda pronomenet ”mitt” när en forskare talar om sitt fält kan han eller hon understryka den reflexiva aspekten mellan sig själv och fältet. Det som vi forskare kan berätta om fältet är alltid tolkat av oss och genom det som vi har upplevt på fältet. Men att skriva ”mitt” fält betyder också att vi har hittat vår egen plats på fältet: vi är eller har varit en del av fältet och kan till och med ha en känsloladdad relation till det. För att detta ska vara möjligt, måste vi i någon mån bli accepterade av fältet eller av en del av det.

Jag blev både accepterad och avvisad i mitt arbete. Detta berodde på de olika slag av växelverkan och personligheter som rymdes inom fältet. Jag påstår att min ålder tillsammans med mitt genus var en starkare påverkande faktor än jag hade tänkt på förhand. De är också sådana egenskaper som inte går att dölja. Här framhävs faktumet att i etnografiskt arbete är forskaren själv det viktigaste verktyg hen har.

Ofta får man läsa om reflexiv positionering i forskning där forskaren har överskridit olika slags gränser – såsom genus – i sin forsknings-sammanställning. Kaija Heikkinen skriver i detta sammanhang om det residualas betydelse, med vilket hon syftar på sådana situationer där till exempel forskarens genus gör att hen inte kommer att få all information som han eller hon kunde få med ett annat genus. (Heikkinen 2010, 218–221.) I mitt fältarbete blev

detta synligt med både pojkarna och flickorna. Det som inte blev klarlagt varierade mellan de olika grupperna men också mellan olika personligheter inom grupperna.

Kunde jag kanske ha gjort någonting på ett bättre sätt om jag hade förstått lite bättre hur det kan vara att arbeta med skolelever? Eller skulle jag ha varit ännu räddare och kanske gett upp hela företaget? Etnografiska sanningar är alltid partiella – bundna och ofullständiga, skriver James Clifford (1986, 7). För att verkligen inse detta måste vi forskare ha erfarenheter både av att bli avvisade och godkända. Dessa erfarenheter konkretiserar våra möjligheter på fältet. Den etnografiska processen kan inte gå enligt ett manuskript – den har inget sådant. Våra fält öppnas för oss genom olika aktörer och genom olika teman, genom olika slags deltagare och olika slags forskare.

¹ Elevernas namn är pseudonymer.

² Miro: - ja meillä se käreämä on vaan käännetty huviks (P: Okei), et me ollaan periaatteessa aika viisaita [Pia nauraa], koska me, ku sitä käreämää tulee kuitenkin, ni miksei saman tien vois nauttia.

P: Mm no ja sä, säkö ihan rehellisesti ajattelet, että sä nautit siitä tavasta, millä teidän luokassa keskustellaan?

Miro: No riippuu tietenkin, miten haukutaan, jos me haukutaan sillee niinku huumorilla ihan niinku sillee monet tietää, et se on huumorin, ni kyl sitä on ihan kiva kuunnellaki välillä (P: Mm), mut jos esim niinku tappelu ei oo niin kiivaa.

³ Det finns också andra faktorer i mitt samspel med eleverna som jag måste reflektera över: till exempel kulturella differenser och elevernas möjlighet att uttrycka sig själva i intervjusituationer (se Olsson 2012).

⁴ Verner: Noo koska varmaan siitä, koska mä oon täällä koulus, missä on erilaista kulttuuria, mä oon ite monen alunperästä tullu erheestä, sit mä puhun kieltä ja sit mä ymmärrän, katon ja ymmärrän paljon erilaisesta kulttuurista ja oon asioissa erilaisissa kulttuuriissa joka päivä, ni sitte sitä kautta ehkä sitte saataisiin jotain tietoa, että minkälainen olisi elämä tavallaan lapsilla, joka on alun perin jossakin ympäristössä, jossa on monta kulttuuria tai koulussa, missä on monta kulttuuria, miten hän reagoi siihen elämässään normaaleissa tilanteissa. (Verner 9.3.2010.)

⁵ Pia: Okei [naurhaata]. No sitten tota mä yritin tossa miettiä, että mitä eri teemoja meil on vielä läpikäymättä niistä, mitä mä oon noitten poikien kanssa keskustellu...

Salla: Kauneudesta.

Pia: Kauneudesta? [Naurhaata]

Salla: No ihan sama. Sano sä vaan.

Pia: Eiku sano sä vaan, mitä sä ajattelit, kun sä sanoit, et kauneudesta.

Salla: Ääh se vaan tuli mun mieleen päässä. Se oli vaan vitsi.

Pia: Eiku kerro, vaikka olis ollu vitsiki niin kerro vaan, se kuulostaa mun mielestä aika hauskalta teemalta.

Salla: No esim meikki. (Salla 23.4.2012.)

⁶ Paikalla oli jälleen myös muita poikia [kuin tutkimuksessa mukana olevia] ja toiminta oli jälleen varsin levotonta ja fyysistä. Kaksi kertaa puutuin poikien touhuun. Arttu ja Tuomas pyrkivät pysymään toiminnan ulkopuolella, mutta yksi pojista otti kontaktia ”kevyyllä” nyrkkeilyotteilla ja lähes osuvilla potkuliikkeillä. Tätä pojat pitivät selvästi kiusallisena, minkä Tuomas osoitti osoittamalla kahdella sormella päähänsä ja ”laukaisemalla” sormipyssynsä. Merkki oli tarkoitettu viestiksi minulle tilanteesta. (Kenttäpäiväkirja 16.3.2010.)

KÄLLOR OCH LITTERATUR

KÄLLOR

Fältarbetet under 2009–2012 (intervjuer och observationer) i en helsingforsisk skola gjort av skribenten. I skribentens besittning under forskningsprocessen, efter detta i Helsingfors stadsmuseums samlingar.

LITTERATUR

- Aapola, Sinikka & Kaarninen, Mervi: Näkökulmia suomalaisen nuoruuden ja nuorison historiaan. Johdanto. Nuoruuden vuosisata. Suomalaisen nuorison historia. Toim. Sinikka Aapola & Mervi Kaarninen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 2003.
- Aromaa, Johanna & Tiili, Miia-Leena 2014. Empatia ja ruumiillinen tieto etnografisessa tutkimuksessa. – Pilvi Hämeenaho & Eerika Koskinen-Koivisto (toim.) Moniulotteinen etnografia. Ethnos toimitte 17. Helsinki: Ethnos ry.
- Arvaston, Gösta & Ehn, Billy 2009. Observationens dynamik. – Gösta Arvaston & Billy Ehn (red.) Etnografiska observationer. Lund: Studentlitteratur.
- Brah, Avtar & Phoenix, Ann 2004. Ain't I a woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies* 5:3, 75–86.
- Bäckman, Maria 2003. Kön och känsla. Samlevnadsundersökning och ungdomars tankar om sexualitet. Göteborg: Makadam.
- Charmaz, Kathy & Mitchell, Richard G. jr. 1997. The Myth of Silent Authorship. Self, Substance, and Style in Ethnographic Writing. – Rosanna Hertz (ed.) *Reflexivity and Voice*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Clifford, James 1986. Introduction. – James Clifford & George E. Marcus (eds) *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, Lon Angeles & London: University of California Press.
- Davies, Charlotte Aull 2002. *Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others*. London & New York: Routledge.
- Gordon, Tuula, Hynninen, Pirkko, Lahelma, Elina, Metso, Tuija, Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Hautaniemi, Petri 2004. Pojat! Somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 41. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Heikkinen, Kaija 2010. Läsnaolon haasteet. Sukupuoli ja etnisyyden tiedon paikantumisessa. – Jyrki Pöysä, Helmi Järviluoma & Sinikka Vakimo (toim.) *Vaeltavat metodit. Kultaneito VIII*. Joensuu: Suomen Kansantietouden Seura.
- Hertz, Rosanna 1997. Introduction: Reflexivity and Voice. – Rosanna Hertz (ed.) *Reflexivity and Voice*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE publications.
- Irwin, Katherine 2006. Into the Dark Heart of Ethnography: The Lived Ethics and Inequality of Intimate Field Relationships. *Qualitative Sociology* 29:2.
- Kalliala, Marjatta 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumässä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Koskinen-Koivisto, Eerika 2014. Her own Worth. Negotiations of Subjectivity in the Life Narrative of a Female Labourer. *Studia Fennica Ethnologica* 16. Helsinki: Finnish Literature Society.
- Lunabba, Harry 2013. När vuxna möter pojkar i skolan – insyn, inflytande och sociala relationer. *Mathilda Wrede-institutets forskningsserie 1/2013*. Helsingfors: Mathilda Wrede-institutet.
- Niskanen, Heli & Turunen, Arja 2007. Etnologinen haastattelu – feministinen metodi. – Pia Olsson & Terhi Willman (toim.) *Sukupuolen kohtaaminen etnologiasa*. Ethnos-toimite 13. Helsinki: Ethnos ry.
- Oinas, Elina 2004. Haastattelu: kokemuksia, kohtaamisia, kerrontaa. – Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino.
- Ojanen, Karoliina 2008. Kenttäkokemuksesta tiedoksi. *Elore* vol. 15, 1/2008.
- Ojanen, Karoliina 2015. ”This Kind of an Ols Man and a Ypung Pretty Girl Like You”. Understanding Ethnographic Fieldwork through Reflexivity. *Ethnologia Scandinavica* vol. 45/2015.
- Olsson, Pia 2011. 'Gingerbread' and Ethnic Identification. Teenage Schoolboys Experiencing and Defining Racism. *Ethnologia Fennica* vol 38/2011.
- Olsson, Pia 2012. Erilaista etnografiaa? Kehitysvammaiset nuoret etnografisen kenttätöiden osallistujina. *Elore* vol. 19, 2/2012.
- Olsson, Pia 2013. Feasting on Matter? Material Culture, teenage Boys and Doing the Right Thing. *Ethnologia Scandinavica* vol. 43/2013.

- Olsson, Pia 2014. ”Ei tää mikään viidakko oo” – Tutkijan vastuu ja erilaiset erilaisuudet. – Mika Gissler, Marjatta Kekkonen, Päivi Känkänen, Päivi Muranen & Matilda Wrede-Jäntti (toim.) Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolut -vuosikirja 2014. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Paju, Petri 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Julkaisuja 115. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Pripp, Oscar & Öhlander, Magnus 2011. Observation. – Lars Kajser & Magnus Öhlander (red.) Etnologiskt fältarbete. Lund: Studentlitteratur.
- Puuronen, Vesa: Nuorisotutkimus. Vastapaino, Tampere 2006.
- Rosales, René León 2010. Vid framtidens hitersta gräns. Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Souto, Anne-Mari 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Julkaisuja 110. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Strandell, Harriet 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. – Hanna Lagström, Tarja Pösö, Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten etiikka. Julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Strandén, Sofia 2010. ”I eld, i blod, i frost, i svält.” Möten med veteraners, lottors och sjuksköterskors berättande om krig. http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/66195/stranden_sofie.pdf?sequence=1
- Sykäri, Venla 2012. Dialogic Methodology and the Dialogic Space Created after an Interview. – RMN newsletter 4, 80–88. http://www.helsinki.fi/folkloristiikka/English/RMN/RMNNewsletter_4_MAY_2012_Approaching_Methodology.pdf
- Tolonen, Tarja & Palmu, Tarja 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Valovirta, Elina 2010. Ylirajaisten erojen politiikkaa. – Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen (toim.) Käsikirja sukupuoleen. Tampere: Vastapaino.
- Warren, Carol A. B. 1988. Gender Issues in Field Research. Qualitative Research Methods Series, Volume 9. Newbury Park, London & New Delhi: Sage.

SUMMARY

Dialogues between the stalking researcher and unpredictable youth. The interplay between gender and age in a school ethnographic fieldwork

The interaction between the researcher and the people in her field is based on the pre-comprehensions they have of each other. Despite the emphasis on reflexive work in our research processes, these comprehensions can sometimes be difficult to recognize during the actual fieldwork. Sometimes it is only afterwards as we read our notes that we come to understand the subtle signals we give to each other in our interaction.

These signals and comprehensions are explored in this article using a school ethnographic fieldwork as an example. The focus is on the ways gender and age can affect our work in the field. Their impact can be already visible in the ways people participate in our research and also in the ways we as researchers demarcate our research questions and react to certain themes. However, it is not only the researcher's age or gender that affects the process, but also the way in which these factors interact between the researcher and the subjects who are the focus of the research. The ways in which an empathetic inter-subjectivity is – or is not – formed during the fieldwork cannot be anticipated, but is something that is based on the dynamics established in the field.