

Berättelser om skolan, berättelser om kön

AV ANNA SOFIA LUNDGREN

Om man slappnar av med ögonen och ställer in skärpan på långdistans, flyttas man bakom sin egen kropp, blir kroppen bara som ett nyckelhål att titta genom. Känslan av att vara en fluga på tapeten, en fluga som inte syns men ser, infann sig. Jag satt längst bak i klassrummet, vägde på stolen trots att det var förbjudet, och tittade mot evigheten.

Avpersonifierade såg jag kropparna röra sig; en del med försiktig elegans, andra utan förbehåll. Då och då skymtade en bok. Det var den det handlade om. Boken var en boll och kropparna sträckte sig efter den, de positionerade sig så att de blev spelbara. Runt planen publik utan intresse, stilla, tysta, sittande.

Plötsligt tränger sig ljuden på, de skär genom min behagliga bubbla. Jag fokuserar det som händer, försöker se innan tillfället är borta. Några av de stående pojkarna har redan satt sig, de andra tappar snart intresset för spelet. Ägaren får tillbaka sin bok, och flickorna och de pojkar som inte deltagit fortsätter med det de gjort hela tiden, ser inte ut att ha noterat händelsen över huvud taget.

Det är så påfallande. Kropparnas rörelser i rummet är så tydligt betydelsebärande, så tydligt viktiga.

Läsa kroppen

Berättelser om kroppar i rörelse och stillhet är berättelser om möjligheter, men också antydningar om det som inte går. Som medföljande observatör¹ under tre år i en högstadiesklass tyckte jag mig ha utvecklat en avsevärd kompetens i utnyttjandet/uthärdandet av den alienerades position. Det handlade inte enbart om exotisering. Mitt utanförskap var inte bara påtagligt, det var ofrånkomligt, men belönades möjligen med de perspektiv och de förtroenden som endast en främling kan få tillträde till (jfr Simmel 1981).

En läsning av mina berättelser om skolan — berättelser om skoldagarnas banala och samtidigt enorma händelser och företeelser — avslöjar redan kända fakta. De kroppar som rör sig mest, har manligt kön. Det är de som tar rummet i besittning, som fyller det med armar, ben, suddgummin och skrik. Rörelsen i rummet är manlig, eller rättare sagt, definieras som manlig, gör de kroppar som rör sig manliga, ristar manlighet i dem. Kvinnligheten — manlighetens tänkta motsats — sitter stilla (jfr bl.a. Gordon 1996).

Men läser man kropparnas texter noga blir de otydliga. Detaljerna förvirrar. Det finns inget lexikon för den läsare som har

kroppar som bokstäver, ord. Bland dem som inte nyttjar kroppen som ett expressivt och offensivt redskap finns ju inte bara flickor. Det är annars lätt att tro att det skulle vara så, att det går gränser mellan pojkarnas och flickornas rörelse- eller kroppsscheman; vid första anblicken är det lätt att naturliggöra skillnader i genus genom att reducera dem till skillnader i kön. Så är det alltså inte, och forskaren får vara uppmärksam på skillnader i genus också mellan individer av samma biologiska kön, och vice versa (Abrahams 1995).

De yviga rörelserna konstruerar kanske manlighet, sätter en gnutta manlighet av en viss sort hos den som utför rörelsen, men den är inte enbart manlig, stillheten inte kvinnlig endast. Var i rummet man drar sina egna kroppsliga gränser är inte heller det enda som gör kön, men öppnar kanske för kompetenser som möjliggör andra, och fler, strategier för könsliga iscensättningar. Frågan om kroppars rumslighet får och har politiska implikationer och konsekvenserna hjälper till att förverkliga normerna om könens olikhet. Hela tiden är det en fråga om makt.

De pojkar som med myror under skinnet skruvar på sig, nervöst stampar med fötterna i golvet och rör sig från bänk till bänk under lektionerna, är också de som hörs mest. Ofta är det så, och uppmärksamheten vänds mot dem — min, liksom lärarnas. Det är många gånger en negativ uppmärksamhet, sysselsatt med förmaningar, men en uppmärksamhet som likafullt tar både tiden och rummet i anspråk och besittning (jfr t.ex. Spender & Sarah 1980; Deem & Weiner 1984; Mahony 1985:53 om "linguistic space"). De som inte tar för sig av tiden, lärartiden, sitter i sina bänkar. Ibland med händerna i luften, vändande på sin tur, men oftare i samspråk med bänkgrannarna.²

De budskap som de kroppsliga texterna förmedlar till sina betraktare/uttolkare är

både medvetna och omedvetna för de individer som samtidigt är dessa kroppar (jfr Turner 1984; Shilling 1993). Kroppen/jaget som presentationsmedel, som redskap för självpresentation, nyttjas aktivt. Det är hela tiden ett spel som pendlar mellan blodigt allvar och lek.

"Jag tycker om kläder, att klä mig. Det tycker jag är viktigt i skolan", säger en pojke och intar omedelbart en gungande kroppshållning med en karakteristisk armföring igenkännbar från MTV:s rappande musikvideor. Han ler och nickar takten med huvudet som från en ohörbar musik. "Jag är ju cool, eller hur?" fortsätter han och accelererar ytterligare kroppsspråket tills vi tillsammans inser att det nått gränsen och vi skrattar under mitt instämmande. Han är cool. Visst är han det!

I kroppsföringen fanns också det inte alltid lika tydligt tänkta; det som gör att skillnad uppstår, som gör att hans kropp blir igenkännbar inte bara som *hans* kropp, utan också som en manlig kropp. Det är det där svärfångade som hänger så väl samman med hans övriga åtbörder; sättet att förhålla sig till lärare, till killar och till tjejer, sättet som gör honom till en av de elever som lärarna hela tiden måste förmana, men samtidigt inte kan låta bli att tycka om. Lärarna befinner sig i en utsatt position, och kanske känns det tryggare att se eventuellt motstånd mot sig själv och skolan tydligt, än att bara ana det. "Pojkarna är mer öppna", sa flera av de lärare jag pratade med, och "flickorna håller sig på sin kant", "de delar inte med sig", "man lär inte känna dem". Att utsagorna delvis är resultat av stereotypiseringar hjälper inte de elever som läraren, utan att alltid kunna definiera varför, känner sig "ha svårt för".

Men som sagt, manligheter bör precis som kvinnligheter stå i plural och det finns inte *ett* kroppsspråk som gör dessa, inte några fasta bestämmelser för vad rörelser betyder.

Läsaren lämnas åt observationer, förkunskaper, spekulationer och förutfattade meningar.

Förstå könet i skolan

Elevernas berättelser om skolan, också de resultat av läsningar, visar tolkningsperspektivens relativitet. Kroppen, den bekönde kroppen, står ständigt i centrum, är ständigt en aktör på de scener skolans rum utgör. Men elevernas berättelser om skolans betydelser vrider sig från lektionernas innehåll och interaktionen med lärarna, mot det liv som levs samtidigt. I korridorerna, uppehållsrummen, matsalen, men också i klassrummen bortom undervisningen, sker det som verkligen är viktigt. I dessa rum framträder kropparnas utseende och rörelser som tydligt betydelsebärande.

"Nu ska jag berätta hur det ligger till", skriver en pojke i mitt anteckningsblock. "I skolan går man mellan lektionerna och hoppas att man inte ska få spö! Näerå. Jag tänker i alla fall mycket på att inte vara för kaxig. Jag tror att i skolan måste vi som är elever sköta oss själva."

Att "inte vara för kaxig" och "sköta oss själva" är ett sätt att bemästra korridorernas krav. Att sätta på sig "coola kläder" och vara "cool" är ett annat. Åtminstone så länge man som kille inte, genom till exempel "allt för stort" klädintresse, framstår som icke-maskulin, som feminin. "Man får inte va för klädsnobb, heller. Man är ju ingen jävla bög, näerå, men man är ju ingen klädfjolla som... Du vet." Kraven på rätt uppförande är också krav på rätta könsliga prestationer, och i kommentarerna kring vad man absolut inte är, synliggörs uppfattningen om manlighet och kvinnlighet som binärt oppositionella konstruktioner, förenade endast genom sexualiteten, men också definierade genom den. Sådan sexualitet som inte

förenar man och kvinna blir därför inte bara ett hot mot den ständigt närvarande och tvingande heterosexualiteten, utan också ett faktiskt hot mot den egna könsidentiteten, i det här fallet manligheten. Därigenom kan ord som "bög" och "klädfjolla" användas som skällsord, och därigenom blir de samtidigt nödvändiga att ta avstånd ifrån.

En konkret medvetenhet om krav på "rätt" könsligt beteende glimtade med jämna mellanrum fram i samtal och intervjuer med eleverna. En flicka berättar:

Jag tror att det är... killarna som har så jävla höga krav på tjejerna, så vi får typ inte klä oss som vi vill. [...] Vi får inte klä oss som vi vill, vi får inte skratta högt, vi får inte... [...] Det får inte vara för stort, det får inte vara för tajt, det får inte se nördigt ut. Alltså det är typ råmycket sånt där, och råmycket krav, egentligen.

Sanktionerna, alltid dubbelbottnade, alltid syftande till olika saker, kom snabbt och var ofta tydliga. Samma flicka berättar om hur det var en period i nian, då allting var som värst, då varje övertramp mot skolans dominerande killgäng var att utsätta sig:

Mia: Det var jävligt hård stil ett tag. På skolan. Dom slog tjejer... typ, snodde cigg, snodde pengar... allt möjligt, alltså, dom sextrakasserade en. Alltså, det var helt jävla sjukt på skolan.

A. S. L.: Trakasserade dom dig?

Mia: Jahaa, dom gjorde det mot alla tjejer som dom kände.

A. S. L.: Vad gjorde dom då?

Mia: Ja, men alltså, dom kunde typ... Alltså dom gjorde inte det, fatta'ru, inte mot tjejer som Åsa eller nån, utan det var mot tjejer som dom hade kontakt med, alltså vi känner ju varann. (...) Nä, men dom kunde ju ba' komma fram och typ ta en mellan benen, eller på bröstet, eller var som helst, eller... Eller om man, om man gick med väska till exempel... Då blev man av med allt... Dom hoppa ba' på en och slet tag i väskan och sprang i väg med den.

A. S. L.: Fastän dom kände er?

Mia: Ja. Dom gjorde så mot alla och dom... misshandla typ en kompis till mig...

A. S. L.: Men varför gjorde dom så?

Mia: Jo, men dom tyckte att vi stack upp och det är jävligt konstigt egentligen, för dom respekterar invandrantjejerna, och dom sticker fan upp hela tiden... Men dom vill bestämma hur det ska va'. Man får inte se för kaxig ut eller ta sig ton, liksom.

Killarna tog sig rätten att beröra de kvinnliga kropparna, att slå mot dem och att ta vad som tillhörde dem. På samma sätt användes "sexistisk slang", i vilken tjejer tilltalades med ord som hora och fitta (Jfr Mac an Ghaill 1994, fr. a. kap. 4). Dessa straffande praktiker kan ses som objektifieringar av tjejerna, kanske ett sätt att handskas med den gräns mellan manligt och kvinnligt som verkade slingra sig, som så märkbart var av tillfällig och "kontextuellt flytande" karaktär (Mac an Ghaill 1994:93). Den idoghet med vilken övertramp/"failures" vaktades kan förklaras på detta sätt, och den visar också hur skör den verklighet är som tar kön/genus-distinktionerna för givna. På sätt och vis talar mödan om turbulens, komplexitet, och frånvaron av givna identiteter — det som är alldeles självklart för alla behöver inte övervakas. Men mödan visar också behovet(?) av de konstruktioner som ändå föreligger, som ändå gäller, och som på dessa sätt artikuleras.

"Jag upplever att killarna sitter mindre still på lektionerna, och att dom liksom pratar mer. Men det är nog bara för att dom inte räcker upp handen alltid, utan bara pratar på." Så säger Karin i en intervju i nian. Hennes upplevelse av klassrumssituationen är inte unik, och fenomenet har också blivit väl dokumenterat (se t.ex. Grugeon 1993; Stanley 1993). Resonemangen har härvidlag rört sig kring lärarens fördelning av sin tid och uppmärksamhet mellan elever av olika kön, samt de politiska konsekvenser ett sådant tal- och rörelsemönster i klassrummet kan tänkas få i framtiden vad gäller könsrepresentation i beslutande instanser i samhället, till exempel.

Sådana studier är naturligtvis mycket vik-

tiga, och kanske har de blivit särskilt viktiga för dagens skola som alltmer rör sig kring individen, och som alltmer både betonar och uppskattar enskilda initiativ och aktivt deltagande i undervisningen. Är den "sen-moderna" skolan med dess inbyggda reflexivitets- och individualitetsarbete ett system som på ett bra sätt tar sig an alla sina elever och ger dem lika möjligheter? Det är ju så att kön inte bara görs i skolan. De elever som kommer dit är redan inskolade. Man måste fråga sig vad detta betyder för alla elevers förmåga att hävda sig i skolarbetet, för deras upplevelser av skolan, och för de kompetenser de där tillägnar sig.³

Precis som Karin talade flera av mina informanter om könsbundna beteenden i klassrummet, men också om hur så kallade "medvetna lärare" försökte förändra. "Jag vet ju att ni kan så mycket, kläm fram det nu!" säger NO-läraren till raden med flickor längst bak i rummet. "Jag hatar när han säger så där", viskar Eva en stund senare. "Det kan du skriva i din bok, att när lärarna fjäskar för en sådär, då sväljer man tungan". En annan flicka beskriver i en intervju hur *hjärnan* stannar vid sådana frågor, ställda till flickorna för att de är flickor, mer till kön än till individer. Båda flickorna upplevde det som fjäsk att de blev uppmärksammade på det här sättet, men de såg det som fjäskande frågor till *tysta* elever, snarare än till *tysta* flickor.

Under diskussioner på lektionstid var det pojkar som angav tonen, men mycket sällan reagerade flickorna negativt på detta. I stället förklarade de bort betydelsen av vad killarna sa, eller suckade över barnsligheten i att prata i munnen på varann och överrösta varann på sådana sätt som det hände att en del av pojkarna gjorde. "Att det är killarna som pratar mest, beror inte på att dom är smartast", förklarar en tjej. "Det beror på att dom skriker högst, och på att dom tror att dom har nåt och säga, och för att vi inte *vill* säga nåt, och för att alla lärarna bara ser dom

Kropparnas rörelser i rummet är så betydelsebärande, så tydligt viktiga. Bild av Berta Hansson, i Mina ungar. Dagbok från en byskola. LTs Förlag, 1979.

som sträcker upp handen högst och bara gapar ut!" När flickorna förklarade varför diskussionerna såg ut som de gjorde, framställde de det som konsekvenser av egna val, och av lärarnas och killarnas inkompetenta eller ohyfsade beteenden. De gav uttryck för åsikter som skalade bort etiketternas betydelser för individens möjligheter, en praktik som möjligen skulle kunna ses som en sorts "kulturell smärtlindring" (Feldman 1994), men som paradoxalt nog också möjliggjorde för mer traditionella genusordningar. Flera elever gjorde nämligen en skillnad mellan "värderingar" och "kön", där de menade att värderingar var konstruerade, medan kön beskrevs i termer av biologiskt givna kompetenser.

På detta sätt kunde de i modernitetens

individooptimistiska namn tala för traditionella könsroller, utan att därmed tala om förtryck. Om det är något som är snett, sa de, så är det att vissa sysslor värderas lägre än andra. Var och en kan och ska göra som den vill, och "vill man bli hemhjälp så ska man få bli det".

Skolan som "syndabock"

En granskning av elevernas berättelser om skolan och de krav som ställs på dem från skolans (och skollivets) håll, visar en komplex bild. Man kan ana en uppdelning i "skoljag" och "egentliga" jag; en uppdelning som kanske är tydligare och mer explicit hos flickorna och som många gånger

framstår som problematisk. När eleverna förklarar för mig de krav som de upplever att skolan ställer på dem, sker det ofta på ett mycket förenklat sätt. Skolan beskrivs som en överhöghet som bedriver likriktning och som utan att höja på ögonbrynet underordnar sina elever. Denna vanliga "skoldiskurs" fungerar enande för eleverna, gör ett elevkollektiv av dem, men däri ligger möjligen också en strategi för individualitet, och skolan med lärarna — dess utsända — får klä skott för den upplevda begränsande makten. Så här säger Karin:

Eleverna måste va på ett visst sätt för att man är *tonåring*. Man är som ung och kan inte allt, och man är i *puberteten* och då tror dom att man är på ett visst sätt, så där fänig och så . . . Jag tror att lärarna tror att de vet hur vi är. Men så är inte jag. Jag är som en annan än dom vill att eleverna ska va, tysta och snälla och lite fäniga.

I sådana här berättelser gav eleverna mycket sällan några konkreta exempel på situationer då någon lärare faktisk gett uttryck för åsikter om hur eleverna skulle bete sig. Sådana berättelser följde oftare på direkta frågor om specifika händelser, eller i berättelser om enskilda lärares förtjänster och brister. I stället låter Karin här skolan vara abstrakt, hon beskriver inte hur det rent konkret går till när skolan visar vad den tycker om de unga människor som är dess elever.

Emellertid kan man märka att det på något sätt är en fråga om kön, för när Karin i samma intervju på direkt uppmaning berättar mer närgånget om saker som har hänt gör hon en skillnad.

Jag tror inte att alla tänker på hur dom är i skolan och hur dom är annars. Men jag tror ändå att till exempel Mattias, honom känner jag, och han är mycket mer att han pratar och svarar och *gör* saker i skolan, eller på lektionerna, än vad han gör annars. Det är för att man *måste* va så i skolan. Och han springer också omkring mer och kaxar . . . Han gör liksom inte så när han inte är i skolan. Då är han inte lika *ungdomlig*!

Också här talar hon om skolans krav på *eleverna* i allmänhet, och också här talar hon om "ungdomlighet". Ändå är det stora skillnader. Uppmaningar om tysthet, stillhet och kanske till och med fänighet, ställs mot krav på att prata, svara och göra saker. Det är två skilda innehåll i begreppet "ungdomlighet", eller "tonår/pubertet", som beskrivs, och det är innehåll som aktualiseras beroende på vem begreppet tänks beskriva.

Elevernas berättelser hoppade tydligt mellan olika diskurser, både om skolan, om kön och om ungdom. Skolan framstod lika ofta som "förtryckande", "dötrist" och "stenålders", som den beskrevs som "slapp", "viktig" och "bra att ha". Många gånger framställde de skolan som jämställd med lika krav på pojkar och flickor. Men samtidigt som de hävdade detta gav de alltså ibland, kanske omedvetet, uttryck för att denna skola ändå förväntade sig olika beteenden av de två könen. "Skolan vill att man ska va si eller så", och skolan — abstrakt definierad — blir en syndabock; en syndabock som inte sällan användes för att profilera en egen individuell (köns)identitet.

Gemensamt för flera av de roller skolan tillskrivs är att den på skilda sätt används i ett sökande efter förklaringar av oklarheter av olika slag. Det gäller oklarheter över vad skolan egentligen är, vad ungdom kan innebära, vad kön är och vad detta innebär för den egna identiteten som flicka eller pojke.

Oavsett vilken roll skolan faktiskt spelar för ungdomars könskonstruktioner och funderingar kring kön, så laddas den av eleverna själva med betydelser som kan vara mer eller mindre fasta, mer eller mindre uttalade, men som alltid tillåter dem att använda den som en fast åsiktsmaskin emot vilken de kan spela ut sina funderingar. Precis som med talet om reklamens idealkroppar vilka kunde förkastas och eftersträvas på en och samma gång, kunde alltså skolan som fenomen tillskrivas funktioner som tillät

eleverna att genom kontrastering förtydliga sina egna ståndpunkter, upplevelser och identiteter, sin egen unicitet och särprägel. Kunde de inte säga hur de var, kunde de åtminstone säga hur de inte var.

Skolan och den närvarande omvärlden

Den svenska skolan är en institution som så gott som alltid varit under uppbyggnad/re-formering. Kanske står det största brottet att finna vid efterkrigstidens införande av gemensam och sammanhållen skolgång, helt genomförd i grundskolereformen.

Utvecklingen i skolstadgarna har följt samhällets utveckling. Dagens skola är sålunda mindre auktoritär, och mer inriktad på den kunskap som produceras och används i nuet, än på inpräntande av kanon. Kanske kan man därför anta att omvärlden i form av samtidskunskap, men också av elevernas privata sociala världar och erfarenheter i högre grad genomsyrar, och betydelsegörs, i dagens skola. Samhällets granskande inblickar har också ökat, på bekostnad av skolans autonoma regler (jfr Frykman 1998).

Naturligtvis påverkar samhällets normer och tänkesätt de strukturer som är skolans. Lärare och elever, men också själva skoldagens idégrunder, är produkter av ett samhälle med vissa kulturella kunskaper, ett visst vetande. De utgör en i skolan ständigt närvarande omvärld, en omvärld som trots läroplanernas föreskrifter ser vissa saker, men inte andra. Detta tar sig uttryck i kommentarer och tillsägelser, i uppmärksamhet och ignorans, och trots ambitioner mot jämställdhet och en vilja att förändra, blir skolan en plats också för citerande praktiker, för reproduktion av samhälleliga normer.

Ibland är de tecken som talar till eleverna markanta, så iögonenfallande att eleverna reagerar. "Om ni ska hamra på nåt, då ska ni hålla längst bak. Inte som tjejrna gör och

hålla längst fram och bara mesa er. Då går det inte bra", förklarade teknikläraren för några av pojkarna. När två flickor i en intervju kommenterar händelsen, utbrister en i ett "Jaha, tack så mycket!" Minnet gör henne arg, hon menar att hon kan hantera hammare så gott som någon, att könsidentiteten inte sitter i armarnas och händernas skicklighet i snickeri. Men hennes reaktion är inte självklar och hon råkar i diskussion med sin kamrat som tar läraren i försvar. Försöken till förklaringar får i samtalet inte någon chans och avbryts slutligen med ett "Det [lärarens sätt] var ett dåligt sätt. Dom hamrar väl inte med pitten heller?" Hade de gjort det, hade hon erkänt sitt underläge, menar hon.

Sådana övertydliga exempel på användande av stereotypa föreställningar om kön och dess förmågor förekom då och då, ibland utan eftertanke, ibland med en ironisk blinkning. De senare gav kanske tydligare utrymme för reaktion och opposition, och var också ibland *menade* som provokationer, men de var förvisso samtidigt också delaktiga i ett upprepanande av befintliga kategorier, som hur skämtsamma de än var menade, verkade begränsande, just därför att de fanns och därför att de var möjliga och så lätta att uttrycka.

Många gånger under 7, 8 och 9 g:s högstadietid fick eleverna alltså aktiv om än ibland outtalad hjälp med att dra gränser mellan det manligt och det kvinnligt accepterade — både av lärare och av andra elever. Det gällde allt från outtalade föreställningar om och förväntningar på heterosexualitet och pojkars och flickors "vara", till mer uttalade förväntningar på könens respektive egenskaper, och markeringar när eleverna betedde sig "fel".

— Vad är du för en grabb som inte träffar bollen? frågar gympaläraren.

— Du skriver lika illa som en kille, säger en annan lärare till en flicka. Brister i det man som individ av ett visst kön borde

kunna, leder till liknelser med det andra könet. Mer svårgripbart, mer undflyende, var ändå det som inte sades.

Könet, ständigt där

Om man slappnar av med ögonen och ställer in skärpan på långdistans flyttas man bakom sin egen kropp, och lyckas man dessutom slå lock för öronen, blir kropparnas rörelser tydliga kulturella markörer.

Kanske beror det på att man oftast finner det man söker, detta att mina analyser av egna och andras berättelser om vad som händer i skolan "avslöjar" dem som så tydligt påverkade av föreställningar om kön. Men kön och genus är kategorier som ständigt verkar genomkorsa livet, på flera sätt. Ibland finns de medvetet i talet och i rörelserna, ibland inte. Ibland förklaras de i stället bort, ignoreras de, som om de vore rester från en annan tid och därmed utan betydelse.

Reproduktionen av föreställningar kring kön/genus finns närvarande i allt vi gör som bekönde varelser. Det sker inte bara när lärarna medvetet eller omedvetet åkallar stereotypa normer. Inte heller sker det bara när det uppstår tydliga mobbningssituationer, när flickor kan kallas hora och fitta, och när pojkar kan kallas böggjävlar. Det händer inte bara när lärarna vanmäktigt ser på, försöker ta itu med det de upplever som problem, eller när de ignorerar dem.

Snarare är det alltså så att kön och könsförtryck sker hela tiden. Det sker i kropparnas rörelser och rörelseutrymmen, och i vardagliga handlingar. Det sker i språket, i avdramatiserade berättelser och banala minnen. Också i det medvetna arbetet för jämställdhet i skolorna finns de upprepningar som är reproduktionens konkreta praktiker.

Min storslagna och kanske övermodiga förhoppning är att ett närsynt studium av en

så fantastiskt vanlig praktik som skolgående, kan säga något om de processer som är i schvung när föreställningar om kön/genus reproduceras, förändras och inkorporeras i människors självbilder, samt vad skolan som institution kan ha att göra med det.

Noter

- ¹ Jag väljer här att använda begreppet "medföljande observatör" i stället för det mer vanliga "deltagande observatör". Min närvaro på fältet innebar ju inte ett anpassande till och efterlevande av de krav som omgärdade mina informanter (jfr Ehn & Löfgren 1996).
- ² Flera studier har tolkat flickors tystnad i skolan som en motståndstrategi (se t.ex. Draper 1993). Sådana studier är naturligtvis viktiga som analyser av maktens beskaffenhet och gör flickor rättvisa genom att inte framställa dem som passiva. Men de kan också fungera cementerande i det att de inte alltid uppmärksammar övergripande maktstrukturer (jfr Ebert 1992/1993).
- ³ Denna frågeställning synliggör en svårighet för den konstruktionistiskt influerade forskningen, som ju ofta värjer sig mot förklaringar som grundar sig i särartstänkande. Jag tror därför att det är viktigt att poängtera att när jag talar om att identiteter (som t.ex. könsidentiteter) är kulturellt konstruerade, så innebär inte detta att de är mindre äkta. "Konstruktion" ska inte ställas *bredvid* "äkthet", utan bör i stället förstås som det som *är* och *gör* äkthet. Kön är alltid redan "gjort", men också alltid i vardande (jfr t.ex. Butler 1993; Grosz 1994; Shilling 1993).

Litteratur

- Abrahams, John, 1995. *Divide and School. Gender and Class Dynamics in Comprehensive Education*. London: The Falmer Press.
- Butler, Judith, 1993. *Bodies That Matter: on the Discursive Limits of "Sex"*. New York and London: Routledge.
- Deem, R. & Weiner, G., 1984. *Co-education Reconsidered*. Milton Keynes: Open University Press.
- Draper, Joan, 1993. "We're back with Gobbo. The re-establishment of gender relations following a school merger." I: Woods, Peter & Hammersley,

- Martyn, *Gender and Ethnicity in Schools. Ethnographic Accounts*. London & New York: Routledge.
- Ebert, Teresa, 1992/1993. "Ludic Feminism, the Body, Performance, and Labor: Bringing Materialism Back Into Feminist Cultural Studies." I: *Cultural Critique*, nr 23, s. 5—49.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar, 1996. *Vardagslivets etnologi. Reflektioner kring en kulturvetenskap*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Feldman, Allen, 1994. "On Cultural Anesthesia: From Desert Storm to Rodney King." I: *American Ethnologist, The Journal of the American Ethnological Society*, vol. 21, no. 2.
- Frykman, Jonas, 1998. *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska Media.
- Gordon, Tuula, 1996. "Citizenship, Difference and Marginality in Schools: Spatial and Embodied Aspects of Gender Construction." I: Murphy, Patricia & Gipps, Caroline V., *Equity in the Classroom. Towards Effective Pedagogy for Girls and Boys*. London: Falmer Press.
- Grosz, Elizabeth, 1994. *Volatile Bodies: Towards a Corporeal Feminism*. Sydney: Allen and Unwin.
- Grugeon, Elizabeth, 1993. "Gender implications of children's playground culture." I: Woods, Peter & Hammersley, Martyn, *Gender and Ethnicity in Schools. Ethnographic Accounts*. London & New York: Routledge.
- Mac an Ghaill, Máirtín, 1995 (1994). *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Mahony, Pat, 1985. *Schools for the boys?* London: Hutchinson.
- Shilling, Chris, 1993. *The Body and Social Theory*. London: Sage.
- Simmel, Georg, 1981. "Främlingen". I: *Hur är samhället möjligt? Och andra essäer*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Spender, D. & Sarah, E., 1980. *Learning to Loose: Sexism and Education*. London: Women's Press.
- Stanley, Julia, 1993. "Sex and the quiet schoolgirl." I: Woods, Peter & Hammersley, Martyn, *Gender and Ethnicity in Schools. Ethnographic Accounts*. London & New York: Routledge.
- Turner, B.S., 1984. *The Body and Society*. Oxford: Basil Blackwell.

Summary

Stories About School — *Stories About Gender*

The fact that boys often take more place in school, and therefore get more of the teachers' time, is well documented. This article deals with questions concerning the meaning of physical and verbal space in the classroom situation. What does it mean for the construction of gender? When asked to explain expectations from teachers and other pupils, and when they are to explain why they behave in traditional gender specific ways, pupils tend to use individualistic arguments. In this way they can talk about what's possible and what isn't, without talking about oppression. Most pupils say the school treats boys and girls in the same way, but at the same time, quite a lot of them feel they are restricted by the school, and (although often unconsciously) they use "school" as a scapegoat proclaiming that the school has expectations on how they should behave as boys and girls — expectations they cannot feel comfortable with. Whether or not the pupils intended to talk about gender relations when they talked about school, the stories about school always contained stories about gender; what it is, what it means, and how to enact it.