

Om flickors inflytande i skolan

AV ELISABET ÖHRN

Elever tycks i allmänhet ganska skeptiska till sina möjligheter att påverka¹ i grundskolan. Det gäller i synnerhet påverkan av undervisningens innehåll och form. En svensk studie visar att högst var tionde elev anser sig ha inflytande över sådant som lektionsinnehållet, vad man skall ägna tid åt i läroboken och provens utformning (Ekholm & Lindvall, 1991). Sett i relation till kön finns åtminstone två förhållanden som komplicerar denna allmänna bild. Det ena rör de institutionella villkoren med sin strukturering av könsrelationerna, sin "gender regime" (Connell, 1987, s. 120). Det andra förhållandet rör flick- och pojkelevers sätt att förhålla sig till sin underordnade position. Trots beskrivningen av en institutionaliserad könsrelation med kvinnlig underordning är det vanligen pojkar som i forskningslitteraturen beskrivs konfrontera sin position. Och det är nära nog enbart pojkar som beskrivs göra det kollektivt och offentligt.

Jag skall nedan något diskutera forskning kring anpassning, motstånd, inflytande och kön i skolan. Mot bakgrund av denna skall jag sedan presentera en grupp flickor som agerar öppet för att påverka. Det intressanta med denna grupp är att den agerar med användande av en smågruppspraktik, som ibland beskrivits som snarast manlig för möjligheter till kollektiv handling. Så sker t.ex. hos Lever (1976) i en fortfarande ganska flitigt citerad artikel om kamratgruppens

betydelse för utvecklingen av sociala färdigheter.

Tidigare forskning

Även om såväl flickor som pojkar i egenskap av elever befinner sig i en situation präglad av relativ underordning, så tycks pojkars göranden och låtanden ha större återverkningar på skolverksamheten. Shilling (1991) konstaterar att det till dominansrelationen mellan vuxen och barn i skolan läggs en i termer av kön, som innebär att pojkar på olika sätt kan använda sig av patriarkala uppsättningar av regler och resurser för kontroll.²

Beskrivningen av flickors position i klassrummet härrör till stor del från studier som fokuserar det offentliga klassrumsskeendet, dvs. den verksamhet som utspelar sig öppet i storgruppen. Somliga studier pekar på att flickor gör sig mer gällande i mindre grupper (Holden, 1993) och förmår påverka utanför klassrumsoffentligheten (Jones, 1993). I vad mån köns inflytande skiljer sig åt mellan olika verksamheter och situationer i skolan vet vi annars inte så mycket om. Tendensen inom den klassrumsforskning som studerar maktaspekter har snarare varit att fokusera själva underordningen än att lyfta fram och problematisera dialektiken i maktrelationen. Detta hör naturligtvis samman med att underordningen är en

slående realitet som förvisso inte är "färdig-studerad". Inte desto mindre blir det paradoxala resultatet understundom att beskrivningen av flickor tenderar att ske i termer av vad de *inte* är och gör. Från senare 1980-talet och framåt har vi emellertid sett allt fler studier som fokuserar flickors verksamhet. Behovet av att i högre utsträckning fokusera motstånd och förändring (jfr Oldersma & Davis, 1991) har synliggjorts av bl.a. Walkerdine (1990) som pekar på att skilda kombinationer av kön, status och traditionella könsföreskrivningar möjliggör olika maktrelationer.

Flickor beskrivs i forskningslitteraturen sällan protestera och försöka påverka på det sätt pojkar sägs göra. Det slags öppna motstånd med grupper av elever i tydlig opposition mot auktoriteten som ges i Willis (1977) stilbildande och klassiska studie av arbetarpojkar, återfinns sällan i beskrivningar av flickor (jfr Davies, 1984). I jämförelsen med pojkar är det flickors yttre anpassning och icke-offentliga handlande som lyfts fram. Så sker t.ex. hos Anyon (1983) som i hög grad präglat förståelsen av hur flickor förhåller sig till sin position och varit betydelsefull genom sin betoning på att flickor faktiskt gör motstånd. Anyon pekar på att anpassning och motstånd kan förhålla sig på olika sätt till varandra och till det offentliga/privata. Vad som utåt förefaller att vara anpassning kan rymma motstånd. Utifrån sin egen empiri menar Anyon att könen skiljer sig åt med avseende på former för motstånd. Pojkar sägs i större utsträckning protestera öppet, medan flickor vanligen utvecklar mindre tydliga former som frånvaro från lektioner, minimalt deltagande i undervisningen, etc. Drag av den beskrivning Anyon gör av flickors och pojkars olika sätt att förhålla sig till underordningen i termer av öppet/dolt motstånd återkommer hos andra. Mac an Ghail (1988) beskriver en hållning av "resistance within accommodation" hos den

flickgrupp han studerar. Llewellyn (1980) talar om flickors motstånd som antingen individualiserat och personligt eller osynligt. Andra pekar på hur flickor skapar sig utrymme utanför lärarens kontroll och — utan att störa verksamheten — ägnar sig åt annat (Griffin, 1985). Liknande beskrivningar återkommer i senare forskningsöversikter av fältet (Woods, 1990).

Den viktiga teoretiska markering som görs i studier som dessa är att de betonar både flickor och pojkar som aktörer. De konstaterar att flickor måhända inte formulerar explicita protester på samma sätt som Willis pojkar, men understryker samtidigt att detta inte innebär att flickor — eller offentligt "tysta" pojkar — instämmer med eller är likgiltiga inför villkoren. De försöker utveckla vägar för att påverka. De handlingsvägar som beskrivs är förvisso inte könsspecifika. Motståndsstrategier som opererar under sken av anpassning finner vi även hos pojkar (se t.ex. Mac an Ghail, 1994), men i beskrivningen av motståndets könsskiljande drag lokaliseras de till flickor. Samtidigt finns det naturligtvis också exempel på flickor som mera öppet ger uttryck för sin hållning. McRobbie (1977/1991) visar t.ex. hur de engelska arbetarflickor hon studerade avvisade skolan utan våldsamma konfrontationer, men ibland genom att visa sig öppet kritiska. En dansk studie (Jensen m.fl., 1984) beskriver flickor som understundom protesterar öppet. Dessa studier aktualiserar också förhållandet att en kritisk hållning kan vara tydlig för läraren även om den inte formuleras explicit i ord. Flickorna i den danska studien agerade t.ex. på sätt som fick läraren att gå i svaromål eller ta hänsyn till dem, trots att de inte formulerat explicit kritik.

Enstaka studier visar flickor som konfronterar auktoriteten på sätt som liknar de som beskrivs hos pojkar. Skeggs (1991) finner t.ex. i en studie av sexuella trakasserier i

skolsituationen att flickor — i tillägg till mer lågmälda handlingar — går till direkt angrepp. Hon beskriver flickor som öppet konfronterar lärare genom att offentligt kritisera eller genera dem, och som gör det med tydligt stöd av andra flickor. Liksom Skeggs har jag bland flickor funnit strategier av såväl yttre anpassning som direkt konfrontation (Öhrn, 1993). När lärare talar om sådana konfrontationer så är det utifrån att de visserligen är ovanliga, men ytterligt svåra att hantera när de inträffar. Flickorna uppfattas som svåra att predicera och styra. De agerar på ett sätt som lärarna inte säger sig riktigt förstå. Följden blir att lärarna inte vet vare sig vad de har att vänta eller hur de skall agera (jfr Davies, 1984).

Det är tydligt att könsens respektive möjligheter till inflytande varierar och samspelar med de omgivande villkoren (se Öhrn, 1990). I största allmänhet vet vi emellertid lite om påverkansprocessen — hur den varierar och vad den opererar på — och det gäller i särskilt hög grad flickors försök att vinna inflytande. Nedan skall jag med några resultat från en studie av maktrelationer i årskurs nio, fokusera en grupps påverkansförsök i relation till de omgivande villkoren. Framställningen handlar om en grupp flickors agerande för att påverka genom användande av olika regler och resurser. Detta är en aspekt av en studie som rymmer ytterligare en skolklass — och pojkar! — som inte diskuteras här. Den som vill veta mer om studiens uppläggning, teoretiska utgångspunkter och resultat, hänvisas till Öhrn (1997).

Ett empiriskt bidrag

Studiens uppläggning

Syftet med det projekt som diskuteras nedan var att ur ett könsperspektiv studera maktrelationer i klassrummet, med fokus på ele-

vers strategier för att vinna inflytande och motstå underordning. Studien som omfattade två klasser i årskurs nio hade en explorativ ansats och genomfördes med hjälp av observationer och gruppintervjuer. Dessa rörde elevers strategier för att vinna inflytande över den egna situationen respektive skeendet i klassen, de reaktioner strategierna mötte och de situationer där de uppträdde. Observationer och intervjuer knöts till varandra genom användandet av en slags "critical incidents" där intervjuerna, utöver gemensamma frågor till de klasser som ingick, tog upp förhållanden som noterats under observationerna av respektive klass. Varje klass observerades under en sammanhängande tvåveckorsperiod, varefter eleverna intervjuades i små grupper med kamrater av samma kön.

Den klass som diskuteras i den här artikeln bestod av elva flickor och elva pojkar. Klassen kom från en skola i ett förortsområde till Göteborg. Majoriteten av de förvärvsarbetande i området är arbetare. Tillsammans med lägre tjänstemen utgör de en betydande merpart av de boende (Statskansliet, 1990). Omkring en femtedel av klassens elever hade föräldrar som var födda utanför Norden. En stor del av eleverna hade gått tillsammans sedan skolstarten. De kände varandra väl och umgicks i mindre grupper med klasskamrater av det egna könet på fritiden.

Resultat

Observationerna visar att klassens flickor och pojkar i likartad omfattning deltar i det offentliga klassrumslivet när det gäller att besvara frågor, kommentera, samtala och diskutera. Båda könen deltar också aktivt i lärarinitierade förhandlingar om tidpunkter för läxor och prov. I denna aspekt av påverkan skiljer de sig alltså inte märkbart åt. Däremot finner vi att det vanligen är klassens flickor som står för de elevinitierade påver-

kansförsöken. Detta är också det mönster eleverna själva beskriver. Det är flickor som föreslår förändringar, kritiserar och protesterar.

Beata: Nej, det är mest tjejerna tycker jag.

Öhrn: Det är det?

Gabriella: Ja, det tycker jag också i våran klass för det är mest tjejer som försöker förändra alla saker och så. Så som är intresserade av såna grejor.

Flickor och pojkar i klassen är tämligen eniga om att detta hör samman med att pojkar inte bryr sig lika mycket om vad som händer i klassen. Utöver detta hänvisar flickor till pojkarnas rädsla för andra, i synnerhet för lärare, och för risken att få låga betyg. Pojkarna själva talar inte om sin tystnad som ett uttryck för rädsla, men anser att det i största allmänhet är så att elever tiger av oro för sanktioner.

Öhrn: Vad tycker lärarna när elever protesterar på det här sättet då?

Jakob: Det bör man nog helst inte göra för mycket nej. Det ska man nog inte göra.

Riskerna med att öppet ifrågasätta auktoriteten påtalas ofta i intervjuerna. Den allmänna förståelsen — i synnerhet formulerad av pojkar — är att den som yttrar sig kritiskt riskerar sänkta betyg. Betygen uppfattas inte bara som en bedömning av akademiska prestationer, utan som en sanktion eller en resurs som lärare kan använda för att belöna eller bestraffa förhållningssätt och handlingar. Detta är också den bild som de protesterande flickorna i klassen ger uttryck för. Det finns ingenting i studien som tyder på att de skulle vara omedvetna om de risker som pojkarna påtalar. Det finns heller ingen anledning att tro dem om att vara mindre intresserade av goda betyg. Det tycks snarast vara så att de *trots* dessa förhållanden väljer att protestera. Flickorna själva pekar i intervjuerna härvidlag på två förhållanden. Det ena är uppfattningen att de egna protesterna

speglar ett ansvarstagande eller en känsla av rättvisa; man har ett ansvar att påtala sådant som är fel.

Ebba: Ja, jag tycker tjejer beter sej mer vuxet än vad killar gör. För killar dom liksom, "nej, jag skiter i det, det spelar inte så stor roll" och så där, men då typ, jag menar tjejer tar ju itu med det.

Det andra flickorna pekar på är förlitandet på gruppen och den trygghet den ger. Det är utifrån styrkan i att vara en grupp som de agerar.

Med gruppen som bas

Nästan samtliga flickor i klassen talar om gruppen som central för villigheten att stå upp för egna åsikter i klassen. De beskriver sig själva som en sammansvetsad grupp där medlemmarna känner varandra väl och pratar mycket med varandra. Sex av klassens elva flickor — bland dem de mest offentligt aktiva — säger att de har känt varandra länge och ofta möts utanför skolan. Ett par andra små grupper av flickor är relativt nära knutna till denna större. Gruppernas gränser förefaller att vara ganska lösa och innebära varierande umgänge flickorna emellan. På så sätt ingår nästan alla klassens flickor i en storgrupp med omfattande inbördes kontakter.

Kunskapen om de andra och deras förhållningssätt ger en plattform att agera utifrån i klassrummet. Man behöver inte oroa sig så mycket för hur andra skall reagera.

Katrin: Om killarna tycker nånting är fel så, dom är väl mer *tysta* ändå. Dom typ tycker nåt är tråkigt, så gör dom ingenting. Men tjejer typ "det här var tråkigt. Det här vill jag inte göra. Kan vi inte göra nåt annat i stället?" (med hög röst). Så typ mer tjatar (kamraten instämmer). Dom kanske typ änna går och typ... ingenting. Typ så.

Öhrn: Varför är dom [pojkarna] tystare så då?

Katrin: Vet inte faktiskt, men typ vi tjejer vi är ju några tjejer då som alltid är med varandra så här, så man är ju inte rädd för att göra bort sej, för att det finns ingen att göra bort sej för typ.

Den som tar till orda i klassrummet kan alltså göra det utifrån vetskapen att man känner varandra och varandras åsikter i gruppen. Det finns en relativt stabil bas av kunskaper om andras hållning att lita till. Till och med en flicka som av andra beskrivs som extremt tyst, uppfattar att hon kan göra sin röst hörd via klasskamraterna. Att vara en stark grupp uppfattas också innebära att risken för att negligeras eller tystas av lärare minskar. Enstaka elever kan tystas, men läraren kan inte, som en flicka säger, "slänga ut halva klassen".

Detta att tillhöra ett kollektiv, uppfattas alltså som väsentligt både för den interna styrkan att driva sin linje och för möjligheten att lyckas påverka. Det finns också hos pojkarna i den här klassen en tydlig tro på *gruppens* påverkansmöjlighet framför individens. Även pojkarna menar att det är som grupp man kan påverka. I deras fall motsvaras dock inte idealet av praktiken. De utgör ingen sammansvetsad grupp.

En kollektiv process

Beredskapen att ta till orda i opposition mot auktoriteten innebär inte att flickornas hållning mot lärare präglas av ständig konfrontation. Flickor i den här klassen visar sig, liksom andra, ha flera påverkansscripts som de kombinerar på olika sätt. Ibland verkar dessa tydligt i enlighet med skolans regler för elevdeltagande. Ibland innebär de konfrontation, men även denna tycks ske med hörsamhet mot skolans yttre regelverk. Detta visade sig t.ex. i en lärar—elevkonflikt som inträffade under observationsperioden. Denna åskådliggör också några drag i flickgruppens modell för handling.

Konflikten kring Klassfrågan sträcker sig i observationerna över två dagar. Den nämns första gången högt i klassen i början av en lektion av två flickor efter ett möte med skolledaren. Det visar sig att det evenemang klassen planerat har gått i stöpet. Klassens flickor och pojkar håller en lärare för ansva-

rig. Under resten av denna dag och den följande ägnar sig flickorna åt intensiva förhandlingar och diskussioner. De pratar om situationen, vem som har sagt och gjort vad. Olika aspekter av vad som hänt, hur och när dras samman och gås igenom åter och återigen. På det här viset formuleras en gemensam basbeskrivning av händelseförloppet. Olika tänkbara strategier för att lösa konflikten tas också upp. Somliga förslag förkastas och andra accepteras. Denna process sker i smågrupper under raster och — när så är möjligt — lektioner. Flickorna cirkulerar i klassen, byter plats, pratar i nya grupper. Tillfälliga grupper formas, upplöses och bildar nya konstellationer.

I slutet av andra dagen skall klassen ha klassråd. De båda flickor som tidigare varit drivande, är det också nu. De gör en inledande presentation av problemet och har en ledande roll i den följande diskussionen. Ytterligare tre—fyra flickor tar ofta till orda. De introducerar nya argument och kvalificerar andra. På så vis avlöser de varandra i argumentationen gentemot läraren. Pojkar i klassen beskriver detta som ett drag i flickornas klassrumsstil:

Jakob: Oftast blir det väl ett par stycken som börjar protestera på en gång. Som är överens om att det är fel på nånting.

Donald: Ja, det är mest tjejerna då som typ protesterar. Så börjar dom andra, börjar dra upp grejor och sånt.

Jakob: Ja, dom är duk... Tjejerna är duktiga så på att haka på grejor liksom. Om nån tjej tycker att nånting är fel "ja, tycker jag också" liksom och så då va.

I konfrontationen kring Klassfrågan är flickorna mycket upprörda och diskussionen blir lång och hetsig. Pojkarna säger ytterst lite. Diskussionen fokuserar till stor del huruvida klassen eller läraren är ansvarig för den uppkomna situationen och följaktligen för att åtgärda den. Läraren upprepar lugnt genom lektionen att han inte bär ansvaret

och att detta är något eleverna själva måste lösa. Flickorna är mycket upprörda men lyckas trots detta under slutet av lektionen att bestämma sig för en strategi för att arbeta vidare med Klassfrågan. De verkar därmed själva påta sig ansvaret för den fortsatta utvecklingen. Konflikten mellan flickorna och läraren tycks därvid, efter vad själva säger i intervjuerna, till stor del läggas undan.

Villkor för påverkan

I arbetet med att konsolidera gruppen och argumentationen använde sig flickorna i Klassfrågan både av scripts som rymmer konfrontation och scripts som verkar i enlighet med reglerna. Till de senare hörde t.ex. att man försökte få tid hos (inte inblandade) lärare för att i storgrupp kunna diskutera under förberedelsefasen. Eleverna framhåller genomgående i intervjuerna att möjligheterna att påverka i skolan beror på lärarens hållning. I samband med Klassfrågan visade lärare en viss "hörsamhet". En lärare erbjöd sig t.o.m. att fungera som klassens förlängda röst och presentera dess nya förslag för kollegiet.

Anpassningen till ramarna innebar också att konfrontationen fick ske på avpassad tid och plats; den förlades till det schema-lagda klassrådet. Det hände att någon i klassen försökte föregripa händelsen genom att diskutera med läraren före denna tidpunkt. En av flickorna grep då in och hänvisade till klassrådet. Kanske slog man vakt om detta reguljära inslag i verksamhet för att garantera sig själva en arena även i framtiden?

Möjligheterna till inflytande hör naturligtvis samman med innehåll. Att flickorna fick komma till tals i Klassfrågan innebär inte att de hade samma tillfälle att formulera sig i relation till andra konflikter. Klassfrågan rörde ett elevinitierat arrangemang som — vilket läraren betonade — eleverna själva

primärt hade ansvar för. När samma flickgrupp nalkades lärare och skollledning med synpunkter på deras sätt att bemöta rasismen på skolan, uppfattade de sig inte ha någon framgång. Den bilden delas av klassens pojkar. Jag har tidigare sagt att flickornas nederlag härvidlag hör samman med att de inte erkände skolans överhöghet i ett spørsmål som rör själva dess värdegrund (Öhrn, 1998). Flickorna ifrågasatte med sin kritik av hur rasismen bemöttes, skolans hållning till grundläggande, demokratiska värden. I just det fallet hade också klassens pojkar en annan hållning än flickorna och tillika en som, enligt elevbeskrivningarna, verkade till stöd för skolauktoriteten. I fallet med Klassfrågan fanns ingen sådan motsättning mellan klassens flickor och pojkar. Pojkarna formulerade i intervjuerna en tydlig enighet med flickorna. Att de i konfliktsituationen inte uttalade sitt stöd hänförde de till att flickorna klarade sig bra ändå. Pojkarna "behövde" inte yttra sig. Det här visar på en för pojkarna i klassen fördelaktig aspekt av den utåtriktat aktiva flickgruppen, som kan ha varit väsentlig för att de inte opponerade sig mot flickornas position (jfr Coulter, 1995).

Det offentliga framträdandet hos studiens flickor "bars" av en smågruppspraktik som sannolikt till stor del utvecklats i det sociala livet utanför skolan. Smågruppsumgänget är inte unikt för den här gruppen utan beskrivs ofta som karakteristiskt för flickors vänskapsrelationer (Kampmann, 1993). Samtidigt som flickornas smågruppspraktik hör till kamratlivet utanför lektionssalen, har den sannolikt i den här klassen kunnat utvecklas i relation till verksamheten i skolan. De här flickorna gick i grundskolan under en tid när grupparbete och samarbete lyftes fram i undervisningen³. I det avseendet kan tekniker för smågruppshanterande ha spelat med — och opererat på — institutionsvillkoren.

Avslutande kommentar

De könsmönster som beskrivs i tidigare forskning pekar vanligen på att det är pojkar som öppet försöker påverka i klassrummet. Flickors försök att vinna inflytande tycks, i den mån de alls beskrivs, mindre inriktade mot det offentliga skeendet och mer orienterade mot skapandet av ett eget utrymme i skydd av en yttre anpassning. Denna slags könsmönster i offentligt deltagande hänförs ofta till skillnader i social orientering, framväxta ur tidigare erfarenheter i bl.a. kamratgruppen. I det sammanhanget beskrivs smågruppsorienteringen, som anges vara mera vanlig bland flickor, ibland som närmast manlig för kollektivt offentligt handlande. Resultaten från den studie som presenterats i den här artikeln ger en annan bild. Här ser vi hur en grupp flickor bygger sitt offentliga deltagande på just smågruppspraktiken. Här framstår agerandet i smågrupper, där flickorna talar sig samman och utvecklar en gemensam förståelse, som central för det offentliga framträdandet. Smågrupperna kan alltså både användas för personligt utbyte (Sorensen, 1991) och tjäna som arenor för att utarbeta strategier.

Noter

- ¹ Jag utgår i artikeln från en vanlig indelning av maktbegreppet i två delar som refererar till den legitima, tilldelade makten respektive underordningen, där den senares makt kallas inflytande (se t.ex. Jonasdóttir, 1986; Lamphere, 1974). Begreppet inflytande används här synonymt med påverkan.
- ² Empiriska exempel från Norden återfinns t.ex. i Hjort (1984), Lindroos (1995), Arnesen (1997).
- ³ Det är möjligt att den svenska skolan i det avseendet skilt sig från andra europeiska länder (jfr Hägglund, 1992).

Litteratur

Anyon, Jean, 1983. "Intersections of gender and class: Accommodation and resistance by working-class

- and affluent females to contradictory sex-role ideologies." I: Walker, S. & Barton, L. (red.), *Gender, Class and Education*. Lewes: The Falmer Press.
- Arnesen, Anne-Lise, 1997. *Gender, Difference and Marginalization in School: Teachers "Defining" pupils*. Paper presenterat vid NFPF:s kongress, Göteborg 6—9 mars.
- Connell, R. W., 1987. *Gender and Power*. Cambridge: Polity Press.
- Coulter, Rebecca Priegert, 1995. "Struggling with sexism; experiences of feminist first-year teachers." I: *Gender and Education*, 7, 33—50.
- Davies, Lynn, 1984. *Pupil Power: Deviance and Gender in School*. Lewes: The Falmer Press.
- Ekholm, Mats & Lindvall, Kerstin, 1991. *Eleverna och demokratin i skolan. Enkätbelysning och en värderande diskussion*. Forskningsrapport 91:6. Högskolan i Karlstad.
- Griffin, Christine, 1985. *Typical Girls?* London: Routledge & Kegan Paul.
- Hjort, Katrin, 1984. *Pigepædagogik*. Köpenhamn: Gylendals pedagogiska bibliotek.
- Holden, Cathie, 1993. "Giving girls a chance: patterns of talk in cooperative group work." I: *Gender and Education*, 5.
- Hägglund, Solveig, 1992. *What did They Learn?* Reports from the Department of Education & Educational Research, 1992:04, University of Göteborg.
- Jensen, Poul E.; Krogh-Jespersen, Kirsten; Kruse, Anne-Mette; Reinsholm, Niels & Reisby, Kirsten, 1984. *Skoleliv — Pigeliv*. Köpenhamn: Unga Pædagoger.
- Jonasdóttir, Anna, 1986. "Kön, makt, politik." I: Gannet, H. m.fl. (red.), *Feminism och marxism. En förälskelse med förhinder*. Stockholm: Arbetarkultur.
- Jones, Allison, 1993. Becoming a "Girl": post-structuralist suggestions for educational research." I: *Gender and Education*, 5.
- Kampmann, Jan, 1993. "Könnets betydning i småbarns relationsdannelse." I: Nielsen, A. M.; Stormhøj, C.; Søndergaard, D.; Frimodt-Møller, I.; Hansen, K. G. & Eriksen, T. R. (red.), *Køn i forandring*. Köpenhamn: Forlaget Hyldespjæt.
- Lamphere, Louise, 1974. I: Rosaldo, M. & Lamphere, L. (red.), *Women, Culture & Society*. Stanford: Stanford University Press.
- Lever, Janet, 1976. "Sex differences in the games children play." I: *Social Problems*, 23.
- Lindroos, Maarit, 1995. "The production of 'girl' in an educational setting." I: *Gender and Education*, 7.
- Llewellyn, Mandy, 1980. "Studying girls at school." I: Deem, R. (ed.), *Schooling for Women's Work*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Mac an Ghaill, Máirtín, 1988. *Young, Gifted and Black*. Milton Keynes: Open University Press.
- Mac an Ghaill, Máirtín, 1994. *The Making of Men*. Buckingham: Open University Press.
- McRobbie, Angela, 1991. "The culture of working-class girls (först publicerad 1977). I: McRobbie, A., *Feminism and Youth Culture*. Houndmills: Macmillan.
- Oldersma, Jantine & Davis, Kathy, 1991. "Introduction." I: Davis, K.; Leijenaar, M. & Oldersma, J. (red.), *The Gender of Power*. London: Sage publications.
- Shilling, Chris, 1991. "Social space, gender inequalities and educational differentiation." I: *British Journal of Sociology of Education*, 12.
- Skeggs, Beverly, 1991. "Challenging masculinity and using sexuality." I: *British Journal of Sociology of Education*, 12.
- Sørensen, Anne S., 1991. "Könskulturer och könets kultur." I: Ganetz, H. & Lövgren, K. (red.), *Om unga kvinnor*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Statskansliet, 1990. *Statistisk årsbok Göteborg*.
- Walkerdine, Valerie, 1990. *Schoolgirl Fictions*. London: Verso.
- Willis, Paul, 1977. *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Woods, Peter, 1990. *The Happiest Days? How Pupils Cope With School*. London: The Falmer Press.
- Öhrn, Elisabet, 1990. *Könsmönster i klassrumsinteraktion*. Göteborg: Acta Gothoburgensis Universitatis.
- Öhrn, Elisabet, 1993. "Gender, influence and resistance in school. I: *British Journal of Sociology of Education*, 14.
- Öhrn, Elisabet, 1997. Elevers inflytande i klassrummet. Rapporter från institutionen för pedagogik, nr 1997:05, Göteborgs universitet.
- Öhrn, Elisabet, 1998. "Gender and power in school: On girls' open resistance. I: *Social Psychology of Education*, 1.

Summary

On the Influence of Girls in School

Drawing upon a study of gender, power and resistance in grade nine, this paper focuses on girls' attempts to exert influence in school. Previous research usually describes such behaviour as more frequent among boys. In the class described here however, girls are those acting openly in order to have an influence and pursue their principles. The result point to the girls' small group interaction as vital to these collective actions. Contrary to some studies which point to the small group practice as more or less detrimental to collective actions it seems here to be the very basis of the girls' activities.