

Könskoreografi och symboliskt våld i skolan

AV BRITT-MARIE BERGE

i denna artikel kommer jag att ge ett antal konkreta vardagliga exempel från olika undervisningsmiljöer. Dessa exempel är hämtade från forskningsdata, som på olika sätt speglar temat "Kropp och kön i skolan". De flesta utgör mina egna forskningsdata, men jag kommer även att använda mig av andras erfarenheter. Jag skall berätta om oväntade händelser — sådant som vid den tidpunkten "bråkade" med forskarna. Det gäller situationer där informanterna antingen inte svarade eller inte agerade som förväntat. Jag skall även berätta om hur detta tvingat oss att se komplexiteten i det som handlar om kropp och kön i skolan samt i grova drag beskriva några teorier och begrepp, som hjälpt oss att kasta ljus över motsägelserna.

Kropp och kön i skolans slöjdundervisning

De första exemplen är hämtade från ett projekt om slöjdläroarbetsutbildningar (Berge 1992). Projektet gick ut på att undersöka på vilket sätt de skolpolitiska målen för jämställdhet i skolan hade givit avtryck i slöjdläroarbetsutbildningen. Redan under 1960-talet gjordes förändringar i organisationen av slöjdundervisningen i syfte att öka jämställdheten mellan

könen. Flickslöjd och pojkslöjd slogs samman till ett ämne "Slöjd", som gjordes obligatoriskt för både flickor och pojkar på låg och mellanstadiet. Detta var ett led i de skolpolitiska målen att bryta traditionell arbetsdelning mellan könen vad gäller såväl obetalt som betalt arbete. För att på sikt förändra den kraftigt könssegregerade arbetsmarknaden i Sverige var ambitionen att även försöka förändra de könsstereotypa studievalen. För att påverka framför allt pojkars beteende blev även Hemkunskap obligatoriskt och Barnkunskap infördes som nytt skolämne på schemat på högstadiet. För att påverka framför allt flickorna gjordes även olika satsningar för att intressera flickor för naturvetenskap och teknik.

Datainsamlingen, som gjordes på två läroarbetsutbildningar i två universitetsstäder, bestod av klassrumsobservationer, intervjuer och olika skriftliga dokument som uppsatser och enkäter. Eftersom de blivande lärarna satte högt värde på praktikmomenten i utbildningen, gjorde jag de första observationerna och intervjuerna i grundskolan. Redan de två första intervjuerna tog en vändning som jag då var helt oförberedd på.

Den första informanten är en av de textil-lärare som vid tidpunkten ansvarar för praktikmomenten på läroarbetsutbildningen. Hon undervisar i slöjd på mellanstadiet. Helt en-

ligt mina intentioner börjar hon att berätta om sin undervisning dvs. hur hon organiserar undervisningsgrupperna, vilket innehåll hon lyfter fram och vilka undervisningsmetoder hon använder. Hon upplever inte att kön har särskilt stort förklaringsvärde för förmågan att slöjda i mjuka material. Skickliga slöjdare finns bland både flickor och pojkar och svårigheter med de textila slöjdteknikerna har både pojkar och flickor. De skolpolitiska ambitionerna har varit framgångsrika i slöjden är budskapet. Vi börjar att diskutera det fria valet av slöjdart på högstadiet och plötsligt tar intervjun en vändning:

Det är ju löjligt med en man att vara kvinna. Då är man ju på sned med hela sexuallivet och allting. Och jag må ju säga, att när min egen son till sjuan... Han är mycket blyg eller har varit, eller tystlåten är ett rättare ord. Om han då kommer och säger till en kompis; att jag har tänkt att ta textilslöjd. Trots att jag är textillärare, så vad sa jag: Men

du, gör inte det! Därför han hade ju det där att kämpa med att han var lite tillbakadragen. Och då fick jag för mig att sätter han sig där så har han ännu mer emot sig... Ja, det lever kvar på det sättet att det är väldigt löjligt och en smula misstänksamt om en man närmar sig det kvinnliga (Berge 1992:199).

Jag minns att jag blev olustig till mods. Kropp, kön och sexualitet passade inte riktigt in i de pedagogiska teorier och modeller, jag då hade lärt mig.

Den andra informanten är en trä- och metallslöjdlärare. Hans berättelse innehåller samma budskap som textillärarens, när det gäller slöjdundervisningen och barnen på mellanstadiet. Det finns absolut ingenting som pekar på att flickor har svårigheter i det tidigare traditionellt manliga ämnet. Det är snarare tvärtom så att flickorna ofta är noggrannare och därför duktiga trä- och metallslöjdare. Vissa flickor kan ha problem med att hantera verktygen, men det har även

vissa pojkar. Lärarens budskap är att kön inte har något stort förklaringsvärde vad gäller färdigheter i trä- och metallslöjd. Därmed tycks skolpolitiken varit framgångsrik även i hans slöjdsalar. Under samtalets gång berättar läraren om hur han tagit sammanslagningen av de båda slöjdinriktningarna på allvar och själv vidareutbildat sig i textilslöjd på Komvux. När han kommer in på egna erfarenheter svänger det hittills positiva budskapet om slöjd och jämställdhet till dess motsats.

Nu ligger det som i tiden att män som håller på med t.ex. knyppling är inga riktiga män, på något vis . . . Vi satt i ett lärarum och då blev det prat om män som stickar och då var det kvinnor runt 30—50 års åldern, i vår ålder ungefär, som inte tyckte att sådana män var spännande män. På något vis fanns inte sensualiteten, spänningen och skillnaden mellan könen, som gör att man lockas, så att säga. Män som stickar, dem tänder jag inte på. Där är logiken och känslan på olika plan (Berge 1992:199).

Så här var tongångarna i mina intervjuer inte bara med lärarutbildare utan även med yngre blivande lärare och jag tvingades inse att kropp, kön och sexualitet har betydelse i pedagogiska processer.

Även om inte alla informanter tillstod att de själva hade negativa upplevelser av människor som frivilligt överskrider de traditionella könsmonstren, så hade de stora insikter i hur "andra" reagerar. En hel del exempel gavs på hur män som under gymnasiet gått beklädnadsteknisk och kvinnor som gått fordonsteknisk utbildning blivit bemötta. Liksom trä- och metallslöjdläraren i exemplet ovan skilde informanterna på intellektuella och känslomässiga reaktioner. Intellectuellt var könsöverskridande inom slöjden normalt, försvarbart och ett viktigt led i att bryta traditionella könsmonster och därmed öka jämställdheten. Känslomässigt däremot så "kändes" det "onormalt". Normen för det som kändes normalt var starkt

knutet till heterosexualitet. Slöjdtekniker i "fel händer" förde tankarna till homosexualitet och reaktionerna mot detta beskrevs ofta i löjets eller t.o.m. föraktets skimmer. Det var fler beskrivningar av "onormala" känslor i berättelser om män och textila tekniker än av kvinnor i manliga verksamheter (Berge 1992:177 ff). Vid tidpunkten för studien visade den officiella statistiken under en treårsperiod att 343 textillärare genomgått utbildningen varav ingen var man samt 249 trä- och metallslöjdlärare varav 15 var kvinnor (Berge 1992:3).

De textila teknikerna visade sig således vara starkast laddade med kön, men de var inbördes olika starkt laddade. Mest kvinnligt (och därmed mest omanligt) var knyppling och finbroderi, därefter kom virkning och stickning medan lagning, lappning och symaskinssömnad var minst laddade. Även om det var mindre kontroversiellt att tänka sig kvinnor som trä- och metallslöjdar, så riskerade de kvinnor som gav sig in i denna lärarutbildning att bli mänskliga anomalier. Budskapet i intervjuerna var att en kvinna i ett manligt yrke varken räknades som lika duktig som en man eller blev uppskattad som kvinna. Trots att de blivande kvinnliga trä- och metallslöjdlärarna var framgångsrika under sin utbildning förväntades de få svårigheter att bli accepterade av framför allt pojkarna i skolan. Samtidigt fanns kommentarer som tydde på att dessa kvinnor inte var åtråvärda som kvinnor (Berge 1992:177 ff).

Berättelser om lyckosam slöjdundervisning enligt de skolpolitiska målen för grundskolan gick stick i stäv med lärarutbildarnas och lärarkandidaternas erfarenheter av dessa tekniker i händerna på köns mogna människor. Berättelser om könsöverskridande på mellanstadiet gick också stick i stäv med val av slöjdart på högstadiet. Eleverna valde traditionellt könsbundet, när obligatoriet försvann och fria val erbjöds.

Hur skulle dessa motsägelser förstås?

Den som först hjälpte mig att kasta ljus över dem var filosofen och vetenskapsteoretikern Sandra Harding. Jag skall berätta om hur jag började tänka om dem med hjälp av Sandra Hardings s.k. mångsystemteori som huvudraster (Harding 1986,1987).

Kön är en relation. Som individ blir du vad du är, men också vad du inte är i relation till de människor du möter under ditt liv i olika situationer. Kön är därmed huvudsakligen en konstruktion. När en ny människa föds kommer hon att undersöka och prova sig fram i världen och hon kommer att möta olika reaktioner på sina försök. Hon kommer att lära sig vilken "ordning" som egentligen gäller i det samhälle hon växer upp i. Hon ser hur hon blir bemött, när hon överskrider eller balanserar på gränsen för vad som räknas som "ordningen". Det betyder att hon införlivar "ordningen" dvs. maktrelationer i kroppen, och ordningen blir till vanor. Beskrivningar av enskilda individer kallar Sandra Harding *individuella kön*. Under uppväxten lär sig individer vilka människor som arbetar med vad och hur deras arbeten värderas. Arbetsdelningen mellan könen kallar Sandra Harding *strukturella kön*. I ett samhälle finns även föreställningar om vad som räknas som kvinnligt eller manligt vad gäller exempelvis beteende, utseende och egenskaper. Detta benämner Sandra Harding *symboliska kön*. Vilka arbeten människor delar sinsemellan och vilka innebörder som ligger i de symboliska könen förändras över tid och rum.

Så snart den universelle mannen löses upp försvinner också hans dolda följeslagare den universella kvinnan. I stället står vi inför myriader av kvinnor som lever i komplicerade historiska sammanhang av klass-, ras- och kulturell tillhörighet (Harding 1987:5).

I alla dessa historiska sammanhang av klass-, ras- och kulturell tillhörighet har dock kön alltid en betydelse, eftersom kategorisering-

en av människor i två kön är en av de mest grundläggande sorteringar vi gör av varandra. Det första som bestäms när vi föds är vårt kön. Det är dock viktigt att återigen understryka, att vad det betyder att vara kvinna eller man varierar.

Då Sandra Hardings mångsystemteori bidrog med flera begrepp för kön — strukturellt kön, symboliskt kön, individuellt kön — så kunde motsägelserna börja få en mening. Individer kan vara med om att förändra traditionella könsmonster exempelvis slöjdlärare i sina slöjdsalar och uppleva detta framgångsrikt, men dessa förändringar kan strida mot de symboliska kön som dessa individerna präglats av under livets gång. Det finns därför stunder när lärarna upplever dessa tekniker som onormala i händerna på fel kön. Även om många pojkar bevisligen är duktiga på att slöjda i mjuka material och t.o.m. tycker att det är roligt, så påverkas pojkar av de symboliska könen när obligatoriet försvinner och de själva skall manifesteras i val av slöjdart på högstadiet. Det samma gäller flickorna i trä- och metallslöjden.

Varifrån kommer dessa symboler? Studier av historiskt material och av andra kulturer visar att de mest könsladdade textila teknikerna varit vanliga även i mäns händer. I exempelvis bygder i Boråstrakten och södra Halland, där gårdens inkomster i hög grad varit beroende av textilslöjd, finns en tradition av manliga textilslöjdare. Finbroderi och knyppling har haft betydelse i konstruktionen av adelns kvinnor. Detta togs senare över av den framväxande borgarklassen. Kvinnor från de högre klasserna handarbetade för nöje och estetik och även för att behaga männen. Knyppling och broderi ansågs ge kvinnan en behagfull kroppsställning. Att dessa textila tekniker var knutna till vissa grupper visar det faktum att allmogens döttrar inte fick slöjda för nöjes skull. I folkskolan ansågs finbroderi och knyppling

skadligt, då allmogens döttrar kunde glömma eller bli odugliga i det nödvändiga vardagsslöjdandet. Här är utrymmet för litet för att beröra dessa spännande historiska sammanhang av kön, klass och kulturell tillhörighet (se vidare Berge 1992:36 ff, 207 f). Jag vill med denna utveckling peka på hur vissa symboler som är knutna till vissa grupper konstrueras av kön lever vidare, får tolkningsföreträde och tas över av andra grupper.

Kropp och kön på universitet

Om nu bevisligen många, både flickor och pojkar, både tycker om att arbeta med alla slöjdtekniker på låg- och mellanstadiet och får erfara med hela kroppen att de både klarar av det och tycker det är roligt; varför låter de symboliska kön styra deras studieval? Varför får de sådan genomslagskraft?

Samma fråga ställer sig ett antal kvinnliga universitetslärare runt om i världen. Jag hämtar nu exemplen från en antologi i vilken kvinnliga universitetslärare publicerar erfarenheter från USA, Australien, Kanada och England (Luke & Gore 1992). Exemplet är tämligen allmängiltiga i västvärlden och liknande händelser inträffar även i Sverige. Här refererar jag till mina egna och mina kollegers erfarenheter. I antologin berättar några universitetslärare om hur de med hjälp av feministisk pedagogik strävat efter att bryta de manliga studenternas dominans genom att stärka de kvinnliga studenterna på olika sätt. Att männen skulle reagera negativt var lärarna förberedda på, men att även en hel del av kvinnorna var kritiska och handlade mot sina egna intressen hade de svårt att förstå. När lärarna ville ge alla lika talutrymme klagade många kvinnor och menade att de upplevde det som mycket obehagligt och som ett tvång att behöva yttra sig lika mycket som männen.

Många kvinnliga studenter var också rädda för att bli betraktade som feminister. Ordet feminism har en väldigt negativ klang för många unga kvinnliga studenter.

En av författarna i Magda Lewis' antologi (1992) använder begreppsparet "önskan" å ena sidan och "hot" å den andra för att förstå hur det kommer sig att kvinnor tycks agera tvärt emot sitt eget bästa. Hon tar exempel från annan forskning om heterosexuella relationer i vardagslivet som hon sedan överför till diskussioner om vad som händer i klassrum (Lewis refererar till Kathleen Rockhill 1987).

Rockhills exempel går ut på att en kvinnas önskan om att göra karriär kan stöta på motstånd hos hennes partner. Kvinnan känner sin partner och vet hur han brukar reagera. Kvinnan överlägger med sig själv och ställer sin önskan om att komma vidare i karriären mot de hot detta skulle innebära för henne själv eller för relationen med mannen. Liknande överväganden är vanliga särskilt inom heterosexuella par och familjer. Magda Lewis ser många paralleller till kvinnors agerande inom akademien. Kvinnors önskan om att få plats i seminarierummen sätts i relation till de reaktioner eller hot som de tror de kan utsättas för om de tar större plats och utmanar den rådande könsordningen. Tänkbara hot är förlöjligande, att stämplas som feminister och för att männen vänder dem ryggen. Dessa hot kan vara en förklaring till att kvinnor avstår från sina önskningar och anpassar sig till den rådande ordningen. Att handla i linje med den rådande ordningen behöver dock inte nödvändigtvis betyda att kvinnorna avstår från sina önskemål. Kvinnor kan använda anpassning som medvetna strategier för att genom inflytelserika män skaffa sig fördelar och på sikt söka uppfylla sina önskemål.

Om vi följer Magda Lewis' resonemang och utgår från Sandra Hardings grundtes att kön är en relation, så dominerar vissa män i

exempelvis seminarierummen, för att de tillåts att göra det. Övriga närvarande uppfattar att de, av olika skäl, har mer att vinna på att låta bli att kräva mer utrymme.

Symboliskt våld och könskoreografi

Pierre Bourdieu kallar detta fenomen för *symboliskt våld*. Bourdieu använder begreppet symboliskt våld, när en grupps normer och värderingar blir erkända som de normala av alla närvarande. En grupp kan tillgripa symboliskt våld, när öppet våld är omöjligt. Symboliskt våld är vanligt i pedagogiska sammanhang (se t.ex. Bourdieu & Passeron 1970 a, b). Är det så att de symboliska könsens symboliska våld är så erkända och införlivade hos individer på universiteten (och i skolan) att feministisk pedagogik upplevs som hotande inte bara av män utan också av kvinnor? Är det så att de symboliska könsens symboliska våld är så erkända att pojkar och flickor föredrar att göra traditionella studieval i skolan (och till universiteten)? Jag menar att kraften i de symboliska könen är mycket stark, särskilt som de finns som vanor i våra kroppar.

Det är viktigt att igen understryka det som både Harding och Bourdieu påpekar, nämligen att de symboliska könen är laddade med såväl klass som etnicitet. De varierar i tid och rum. Vi lever i komplicerade relationer av klass, kön och kulturell tillhörighet. Hur dessa tar sig uttryck det är en fråga vi måste undersöka.

Enligt skollag, högskolelag och nationella läroplaner skall lärare i såväl grundskola, gymnasium som på universitet beakta jämställdhetsaspekten i undervisningen. Med hjälp av de teorier och begrepp jag hittills beskrivit kan vi dra slutsatser att; om lärare önskar förändra könsrelationer i sina klassrum, så skall de förändra något de själva varit med om att skapa (om de undervisat

gruppen tidigare). För att lyckas med en förändring, måste varje lärare först försöka utröna vilken ordning alla inblandade, av olika skäl, tycks ha godkänt. Det sätt på vilket individer *positionerar* (Alcoff 1988) sig i relation till varandra kan ge en vink om denna ordning. Sagt med Sandra Hardings termer har individers olika sociala och kulturella sammanhang (klass, kön, etnicitet) dvs. interrelationen mellan strukturellt kön, symboliskt kön och individuellt kön på ett komplext sätt betydelse, när individer positionerar sig i relation till varandra som könsvarigheter i skolan. Symboliskt våld och individers positioneringar handlar ofta om "oskrivna lagar" och "dolda läroplaner". Jag brukar använda begreppet *könskoreografi*. Könskoreografin anger de turer och steg som alla inblandade erkänner går an för flickor och pojkar samt för män och kvinnor i klassrum (Berge 1992, 1998a, 1998b). Om koreografin uttrycks i kroppars positioneringar i klassrum, så uttrycker kroppar levd erfarenhet och levd erfarenhet har betydelse när individer positionerar sig i olika situationer. Ingen står utanför, vi bär alla på en könskoreografi, vars turer och steg är infiltrerade ända in i våra känsloliv. Vi bär den som känslor och vanor i våra kroppar. Lärare som arbetar med könsmedveten pedagogik måste därför vara medvetna om hur de själva är indragna i skapandet av kön i klassrummet. Om lärare skall förändra relationer i sina klassrum, så måste de förändra sina egna vanor och rutiner.

Jag skall avslutningsvis ge några exempel på hur de symboliska könen ständigt är närvarande i skolan. De första exemplen är hämtade från en nyligen avslutad studie (Berge 1997). Vid en skola är lärarna positiva till könssensitiv pedagogik. De tycker att pojkarna tar alldeles för mycket av deras tid på flickornas bekostnad. De lägger ner stor tid och möda på att utveckla en pedagogik som såväl syftar till att bryta orättvisa köns-

relationer här och nu i klassrummet som att på sikt, genom könsmedvetet innehåll och könsmedvetna undervisningsmetoder, fostra eleverna till jämställda vuxna samhällsmedborgare. Men även dessa lärare har införlivat symboliska kön som blivit till vanor och rutiner. Jag har haft möjligheter att göra klassrumsobservationer, intervjuer och samla in olika skriftliga dokument från elever och lärare på denna skola. Syftet med min medverkan var bl.a. att jag via kontinuerliga datainsamlingar skulle försöka sätta fingret på yttringar av symboliskt våld. Även om lärarna hade gjort åtskilligt i sina klassrum för att eliminera detta, var vi medvetna om att människor, av olika skäl, vill försöka få tillbaka sina gamla positioner och därmed återskapa symboliskt våld. Tanken med vårt samarbete var att de exempel vi fann av symboliskt våld skulle vara centrala i lärares diskussioner om hur pedagogiken skulle kunna förändras och utvecklas.

I ett av klassrummen var flickorna duktiga, tongivande och tog för sig av talutrymmet under diskussioner. Under en av de observerade lektionerna skulle eleverna träna högläsning. Läraren placerade dem i könsblandade smågrupper och uppgiften var att läsa högt för varandra. Flickorna som var överlägsna pojkarna i läsning tog kommandot i grupperna och höll både ordningen i gruppen och rättade till pojkarnas läsning. Lärarens argument för varför detta arrangemang också var bra för flickorna var bl.a. att flickorna fick känna sig överordnade och att de fick träna ledarskap. Enligt mina anteckningar förekom inga protester från de övriga lärarna. Detta tycktes vara tämligen normala rutiner i klassrummen.

I en av parallellklasserna gällde den motsatta ordningen. Där fanns en grupp mycket tongivande och duktiga pojkar, som tog för sig av talutrymmet i klassrummet. De hade dock en ovana att ständigt kommentera sina klasskamraters insatser, kommentarer som

ofta tog sig uttryck i förakt och förlöjlighanden. Lärarnas uppfattning var att dessa pojkar behövde lära sig empati och solidaritet. Skolan hade redan ett faddersystem, där dessa pojkar fick ansvara för var sin yngre pojke. De uppgifter som pojkarna fick ansvar för var ofta knutna till olika idrottsövningar, där de agerade tränare i relation till de yngre pojkarna. Men ytterligare insatser behövde göras, enligt lärarna. Jag frågade om inte arrangemanget i parallellklassen skulle passa, dvs. att dessa duktiga pojkar skulle agera stödtrupper till flickorna. Den första spontana reaktionen var bestörtning. Förslaget uppfattades som helt otänkbart. När jag påpekade att det gått för sig med flickorna i parallellklassen blev de fundersamma. Lärarna menade dock att även om detta vore tänkbart, så skulle aldrig pojkarna gå med på ett sådant förslag. Det skulle inte vara någon idé att ens försöka. Vad dessa pojkar behövde var i stället krävande uppgifter, som utmanade deras förmågor. Det otänkbara var således att duktiga pojkar skulle ägna sin tid och sina kunskaper till att hjälpa fram flickor.

I båda klassrummen var det pojkarnas behov som stod i fokus för undervisningens uppläggning och genomförande. I det första fallet var det pojkars behov av att i lugn och ro få träna högläsning i mindre grupper som var normen. I skenet av ledarskapsträning fick flickorna fungera som stödtrupper till pojkarna. De protesterade aldrig och denna uppläggning var heller inte ifrågasatt i lärargruppen. I det andra fallet var det omtanken om pojkarnas behov av att få krävande och utmanande uppgifter som stod i fokus.

Dessa till synes oförargliga, vardagliga och förmodligen mycket vanliga händelser i våra skolor är exempel på när symboliskt våld är närvarande, dvs. hur pojkars behov blir erkända av alla parter som fullständigt legitima och normala. Det var först när dessa likartade fall ställdes bredvid varandra som

det symboliska våldet kunde synliggöras och strategier för förändring kunde diskuteras i lärargruppen.

I slöjdstudien finns många liknande exempel på symboliskt våld. När uppläggning av slöjdundervisning i könsblandade grupper kom på tal var följande kommentarer typiska från såväl lärarutbildare som lärarkandidater.

Det skall ju inte vara flickaktigt, när man skall sy någonting. Utan då måste man ju välja någonting, som passar över könsgränserna. De har ju försvunnit de där typiskt flickaktiga sakerna som fanns förr i slöjden.

Man körde på som vanligt. Bilar och båtar. Ja, precis på vanligt sätt jobbade vi. Det märktes ingen skillnad (Berge 1992:180).

Även här är pojkars behov normen för normal uppläggning av slöjdundervisningen. I textilslöjden undviker lärarna produkter som kan uppfattas som flickaktiga av pojkarna. I träslöjden har lärarna dock fortsatt som förut och flickorna har fått anpassa sig till den slöjd som sedan länge bedrivits med pojkars intressen som utgångspunkt.

Är en förändring möjlig?

Är det någon idé att tro på en pedagogik som syftar till jämställda relationer mellan flickor och pojkar i skolan och mellan män och kvinnor på universitet och högskolor? Som framgått, räcker det inte med enbart organisationsförändringar av utbildningar. Att ha den förhoppningen är att underskatta de krafter som ligger i de strukturella könen och de symboliska könen. Ett steg på väg är dock att avslöja hur de strukturella och symboliska könen interrelaterar och blir till förkroppsligade egenskaper och rutiner hos enskilda människor, vilka fortsätter att upprätthålla symboliskt våld i enskilda klassrum. Ett stort steg på väg är att var och en börjar tvivla på sina egna rutiner och förhållnings-

sätt dvs. att kritiskt granska hur du själv skapar kön i klassrummet. Genom att studera och bli medveten om variationer av könsrelationer i tid och rum blir du även medveten om att andra ordningar är möjliga och att livet i klassrummet skulle kunna se ut på andra sätt. Om lärare bidrar till en sådan kunskap och om lärare steg för steg försöker relatera till sina elever på ett mer könsmedvetet sätt, kan aktörer i klassrum tillsammans vinna nya insikter som på sikt kan få människor att tillsammans försöka skapa nya symboler och sätt att förhålla sig till varandra. En sådan process skulle vara långsam och motsägelsefull — men möjlig. Om detta sker i tillräckligt många klassrum kommer en mer varaktig förändring att vara möjlig på sikt.

Referenser

- Alcoff, Linda, 1988. "Cultural feminism versus poststructuralism: The identity crisis in feminist theory." I: *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 13, no. 31.
- Berge, Britt-Marie, 1992. *Gå i lära till lärare — en grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläraryrket*. Umeå, Pedagogiska institutionen: Umeå universitets tryckeri. (Diss.)
- Berge, Britt-Marie, 1997. "Styra eller styras — att skapa kön i klassrummet." I: Nordborg, G. (red), *Makt och Kön — 13 bidrag till feministisk kunskap*. Stockholm: Symposion.
- Berge, Britt-Marie, 1998a. "Fear of 'Disorder'? Resistance to and fear of female advantage." I: MacKinnon, A.; Elgqvist-Saltzman, I. & Prentice, A. (eds.), *Education Into the 21st Century. Dangerous Terrain for Women?* UK: Falmer Press.
- Berge, Britt-Marie, 1998b. *Action Research for Gender Equity*. Open University Press (Forthcoming).
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude, 1970a. "Utbildningssystemets ideologiska funktion." I: Berner, B., *Skola, ideologi och samhälle — ett kommenterat urval av franska utbildningstexter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude, 1970b. "Pedagogisk och språklig auktoritet." I: Berner, B., *Skola, ideologi och samhälle — ett kommenterat urval av franska utbildningstexter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

- lot/Establet, Poulantzas. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Harding, Sandra, 1986. *The Science Question in Feminism*. USA: Cornell University Press.
- Harding, Sandra, 1987. "Instabiliteten i den feministiska teoribildningens analytiska kategorier." I: *Kvinnovetenskaplig Tidskrift* 2—3:1987.
- Lewis, Magda, 1992. "Interrupting patriarchy: politics, resistance and transformation in the feminist classroom." I: Luke, Carmen & Gore, Jennifer (eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge.
- Luke, Carmen & Gore, Jennifer (eds.), 1992. *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge.
- Rockhill, Kathleen, 1987. "Literacy as threat/desire: longing to be SOMEBODY." I: Gaskell, J. & MacLaren, A. (eds.), *Women and Education: A Canadian Perspective*. Calgary: Detseling Enterprises.

Summary

Gender-Choreography and Symbolic Violence in Various Educational Environments

The article presents a number of occurrences from diverse educational environments. The examples are taken from research data and mirror in a variety of ways the theme: Body and gender in the school. At first sight the examples appeared contradictory and incomprehensible to the researchers. However, with the aid of Sandra Harding's multi-system theory and the concepts gender-choreography and symbolic violence, the complexity and contradictions of the informants' ideas about sex and their actions in different educational contexts are described, analyzed and understood.