

## Flickor blir "flickor" i ett socialt spel av betydelser och sätt att vara

*"Flickor" kan inte längre uppfattas som helt enkelt socialiserade till passande könsroller. De positionerar in sig själva. Flickor blir "flickor" genom att delta i det sociala spel av betydelser och sätt att vara och bete sig som definierar dem som "flickor".*

När barnen lär sig sitt samhälles diskurser, lär de sig också att rätt placera in sig själva som manliga eller kvinnliga varelser... (Davies, 1989 a, s 5)

...kvinnliga lärare och små flickor är inte enhetliga personligheter i unika positioner utan produkter av en kedja av olika jag, i maktrelationer som hela tiden växlar och förändras, och som ena stunden ger dem makt och i nästa stund gör dem maktlösa. (Walkerdine 1981 s 4).

Det "postmoderna äktenskapet" (Bordo 1992) mellan den feministiska vetenskapen och den poststrukturalistiska tankevärlden ger nya möjligheter att förstå flickornas socialisation, "hur flickor blir flickor", i ett vidare perspektiv än att bara se flickor som "missgynnade" och socialiserade inom ramen för förtryckande patriarkala strukturer.<sup>1</sup>

Det är särskilt diskursens och subjektivitetens språk som öppnar möjligheter att tala om det komplexa och motsägelsefulla när det gäller att förstå flickornas skolsituation. Men det finns problem. Om man fokuserar på kvinnors och flickors mångskiftande och fragmenterade erfarenheter, måste man ifrågasätta raka – och tvingande – maktbegrepp, såväl som användningen av begreppet "flickor" i pedagogisk forskning.

Som feministiska forskare i pedagogik har vi traditionellt lagt huvudvikten vid "hur flickor missgynnas".- Denna användbara fras har nu blivit problematisk och svår att använda. När vi t ex har talat om *flickornas* relativa tystnad i klassrummet, *flickornas* överrepresentation när det gäller valet av ämnen som inte leder till yrkesutbildning, *flickornas* brist på rollmo-

deller bland rektorer och skolledare har vi bortsett från klass- och rasförtryck och privilegier genom att inte se de specifika och skiftande sätt på vilka de uttrycks i flickornas vardag. Det är ofta flickor som tillhör *etniska minoriteter* som är "tysta" på lektionerna (Jones 1989 a), och det är flickor ur *arbetarklassen* som väljer utbildning med anknytning till hem och hushåll och enklare kontorsgöromål, och det är *svarta flickor* som inte har några rollmodeller med makt och inflytande i skolans hierarki.

Kritiken mot feministisk pedagogisk forskning för att den inte tillräckligt har uppmärksammat skillnaderna *inom* gruppen flickor är inte ny. Att feministisk pedagogikforskning skulle vara klassblind (Arnot 1981) och monokulturell (Bryan m fl 1987, Awatere 1984) har framförts av socialistiska feminister och svarta kvinnliga pedagoger sedan en tid tillbaka. Nu påstår även "post-strukturalistiska" feminister att mycket av det som har räknats som feministisk analys begränsas av de grundläggande antagandena – t ex "den olyckliga och betungande fiktionen" att kvinnor är en enhetlig kategori (Di Stefano 1988) och det "totaliserande" patriarkatsbegreppet (Cocks 1989) – som inte ser de motsägelser och komplexiteter som finns i flickors erfarenheter, och särskilt skiljelinjerna inom flickgruppen.

Fastän det innebär en risk att använda termen "flickor" på grund av dess alltför generella innebörd, kan man inte utan vidare förkasta den. Liksom termen "kvinna" är den grundläggande för vårt politiska och koncep-



*Katarina Pettersson. Utan titel. Teckning i blyerts och krita.*

tuella arbete som feminister inom pedagogiken. Man kan naturligtvis välja att både använda och förkasta den. Det kan vara ett strategiskt problem, och vi måste fråga, på samma sätt som *Lyn Yates*: "Var och hur kan man med fördel betrakta flickor som en enhetlig kategori? Och var och hur är det viktigt att fokusera på skillnaderna inom gruppen flickor?" (Yates 1990, s 40). Eftersom poststrukturalismen leder oss in på skillnaderna, det mångskiftande inom flickornas erfarenhetsvärld, skulle vi också kunna fråga: var och hur gör de poststrukturalistiska tolkningarna nytta (Gilbert & Taylor 1991).

I en postmodern tid då det vetenskapliga intresset för teoretiska ambivalenser och motsägelser tycks urholka möjligheterna till en politiskt trygg position för feministerna inom pedagogisk forskning (och överhuvudtaget inom samhällsforskningen), verkar "nyttig" poststrukturalism ligga utom räckhåll. Mycket har åstadkommits av en feminism som åberopar "modernistisk" auktoritet, sanning och övertygelse på den vetenskapliga arenan. Nu (som många redan har påpekat under protest), just när kvinnorna kan göra anspråk på en plats inom vetenskaplig teoribildning, undermineras tilltron till våra utsagor av postmodern ambivalens i förhållandet till kunskap och sanning.<sup>2</sup>

Mot denna ambivalens har två av de mest betydande teoretikerna inom pedagogisk forskning tagit till orda med en poststrukturalistisk teori som kan användas av feministiska klassrumsforskare. Med tanke på dessa forskare vill jag i denna artikel närmare visa några av de möjligheter som finns och frågor som föranleds av deras arbeten. Innan jag gör detta, vill jag dock kommentera hur jag använder termerna "postmodernism" och "poststrukturalism". Mycket har skrivits om de olika definitionerna av dessa termer, och hur de används av olika författare. Jag har tagit fasta på *Patti Lathers* (1990) betydelser som de enklaste och mest användbara här. Lather följer tendensen hos amerikanska samhällsforskare att se termerna som utbytbara, även om hon hävdar att "postmodern" avser de kulturella förändringarna i en postindustriell och postkolonial tidsepok, medan "poststrukturalistisk" avser hur

dessa förändringar utvecklats inom vetenskaplig teori.

### "Nyttig" poststrukturalism

Hellre än att ägna sig åt en förlamande ambivalens, tar *Bronwyn Davies* och *Valerie Walkerdines* feministiska poststrukturalism upp en "säker" osäkerhet, genom att fokusera på det komplexa och mångskiftande i könsbegreppet. De är inriktade på subjektiviteten, d v s de sätt på vilka en person ger betydelse åt sig själv, andra och omvärlden (Davies & Banks 1992 s 2) och särskilt barns olika könssubjektiviteter och hur dessa utvecklas i familjen och i skolan. De försöker förstå både hur barn "görs till subjekt" av och genom den sociala ordningen, och hur de är både agenter och subjekt inom och emot denna ordning. Människor ses inte som passivt formade av andras agerande, inklusive de "sociala strukturerna", utan "snarare som om de aktivt utvecklar sig själva inom de diskurser genom vilka de formas" (Davies & Banks 1992 s 3).

Flickor kan därför inte längre uppfattas som helt enkelt socialiserade till passande könsroller. De "positionerar in sig själva". Som Walkerdine uttrycker det i en aktuell uppsats: "Vi håller inte med om att patriarkatet...är en monolitisk kraft som tvingar på flickorna deras socialisering...[det är snarare så att] positioner skapas som kan intas av subjekten" (1989 a, s 205). Flickor blir "flickor" genom att delta i det sociala spel av betydelser och sätt att vara och bete sig, dvs diskurser, som definierar dem som "flickor" (se Davies 1989 b, s 238). De diskurser som ger möjliga positioner eller "sätt att vara" (subjektiviteter) förändras i motsägande riktningar. Det finns inte bara ett sätt på vilket flickor, som grupp eller som individer, kan fixeras i vårt medvetande.

I detta perspektiv blir Yates frågor beträffande *var* och *hur* vi ska behandla flickor som en enhetlig kategori respektive som individer med stora inbördes olikheter något urholkade. Vad man kan säga är att betydelsen varierar. Som strategi kan feminister på ett personmöte om läroplaner med fördel använda termen "flickor" när de vill argumentera för mera resurser åt flickorna, och kvinnor som

tillhör maorifolket kan behöva argumentera för särskilda resurser åt vissa flickor på grund av deras särskilda behov. Men faktum kvarstår att man i det poststrukturalistiska perspektivet måste komma ihåg att det *alltid* är problematiskt att tala om "flickor", eftersom uttrycket har så skiftande innebörder.

När det gäller skola och utbildning, betonar Walkerdine och Davies de olika och motsäggande diskurserna om kvinnlighet som existerar inom skolan och familjen. Det finns många möjligheter för ett kvinnligt subjekt, det finns ett spektrum (även om det har sina gränser) av olika sätt för flickor att vara flickor. Att vara eller bli en "flicka" i skolmiljön är därför ett tema med variationer som skiftar inom de diskursiva kontexterna eller inom olika komplex av vedertagna betydelser. Sålunda begränsas "flickornas" möjligheter av de förhärskande uppfattningarna om vad som är kvinnligt, men de är också olika – i den mån dessa uppfattningar är olika. I en skolmiljö som särskilt betonar att flickor ska uppföra sig i enlighet med god ton och etikett kan högröstade och stöjande flickor komma att betraktas som okvinnliga, bråkiga och allmänt svårhanterliga. I andra miljöer där fysisk styrka värderas högt får dessa flickor en helt annan position, kanske blir de beundrade som modiga och duktiga. Poängen här är att detta att vara flicka – att utveckla kvinnliga subjektiviteter – är mycket olika i olika sammanhang.

Detta inser man lätt om man tänker på innebörden i begreppet "kvinna" som skiftar inom olika diskursiva kontexter. Jämför innebörden t ex när begreppet används av feminister, av kvinnorna i bowlingklubben, bland fotomodellerna på modellagenturen, bland religiösa fundamentaliser eller i det tuffa snacket vid bardisken. Dessa olika innebörder ger både begränsningarna och möjligheterna när det gäller vad kvinnor – och flickor – i dessa kontexter kan göra och hur de kan förhålla sig – och hur de uppfattar sig själva. I sitt dagliga liv kan flickor (och kvinnor) uppträda i olika skepnader och positioner samtidigt, och de kan "utveckla sig själva" som flickor i de positioner som står öppna för dem. En flicka kan t ex vara mycket säker och självständig i vissa situationer, men också mycket känslig för och

påverkad av vad pojkarna tycker. Och en flicka som arbetar hårt och är mycket framgångsrik kan klä sig synnerligen "feminint" och rutinmässigt föga sig efter pojkarna när hon förhandlar om både intellektuella och icke-intellektuella feminina subjektiviteter.

Feministiska flickor kan tycka om att titta på sina kvinnliga favoritmodellernas kroppar samtidigt som de retar sig på att kvinnokroppen framställs som någonting som är skapat för att tittas på. De kan vara kritiska mot sina egna kroppar och på samma gång anse att kvinnor borde acceptera, ja t o m uppskatta sina kroppar som de i verkligheten är. Sådana motsägelser är typiska för flickors och kvinnors vardagsupplevelser. Flickor och kvinnor intar ständigt motsäggande subjekspositioner och uppfattar simultant olika innebörder av bilder, symboler, texter och sig själva.

### *Klass och "ras"*

*Alla* innebär/positioner – och sätt att vara – står inte till förfogande för flickor. Olika konstellationer av positioner möter t ex arbetarklassens och medelklassens flickor i skolan, vilket är ett resultat av de olika materiella och diskursiva villkor som gäller för dem.

De tonårsflickor ur arbetarklassen som beskrivs i *Angela McRobbies* (1978) klassiska forskning kan tolkas som om de själva positionerade sig i en kvinnlighetsdiskurs enligt vilken den kvinna är framgångsrik som är attraktiv för männen. Flickor som är duktiga i skolan och inte är ute med pojkarna (vanligtvis flickor ur medelklassen) placeras lågt på skalan som "plugghästar" eller förlorare. När flickor med arbetarklassbakgrund väljer bort skolarbetet, kan man se det som att de samtidigt gör *motstånd* mot den kvinnliga subjeksposition som innehas av de fogliga och "asexuella" skolflickorna, medan de själva *anpassar* sig till en sexualiserad kvinnlig position som i deras ögon ger bättre utsikter till ett någorlunda hyggligt liv i framtiden jämfört med att gå och hoppas på skolmeriter som de inte har stora möjligheter att uppnå (se Anyon 1983).

På liknande sätt varierar de möjliga subjektiviteterna/subjekspositionerna kraftigt när det gäller "ras", vilket speglar de motsäggande

förhållanden som format och formar bilden av etniskt avvikande familjer. För t ex maoriflickor på Nya Zeelands landsbygd är detta att "vara flicka" mera likt att vara maoriman än att vara *pakeha*, dvs en vit flicka. "När jag var barn i Waikaremoana", skriver *Rangimaria Rose Pere* (1988), "såg jag både män och kvinnor som utförde samma sysslor – från att hjälpa till vid barnafödelse och sköta om spädbarnen till att sätta upp stängsel, plöja och jobba med vägbyggen...". En maoriflicka förväntas vara lika stark och aktiv som sina bröder, och en vuxen maorikvinna är en person med betydande makt och inflytande i sitt samhälle, som uppfostrare och rådgivare. Utanför detta samhälle, i det större sociala sammanhanget, har maoristammens flickor och kvinnor subjektpositioner med relativ fattigdom, arbetslöshet, tämligen låg utbildningsnivå och dålig hälsa.

I klassrummet bland *pakeha*-flickorna kan vissa maoriflickor positioneras, eller positionera sig, i opposition mot de rådande diskurserna genom att visa sig säkra och kraftfulla. Fastän detta kan vara en stark positionering för dem själva som individer i det dagliga livet och ett uttryck för deras kulturella subjektiviteter, kan det också betyda att de förlorar makt inom skolans kultur eftersom dessa flickor i lärarens eller skolans diskurs blir betecknade som "svåra" och problematiska.

### *Implikationer för forskning*

När flickor uppfattas som positionerade på olika sätt och inte entydigt är maktlösa måste den feministiska klassrumsforskningen ändra sin fokusering på de "missgymnade" flickorna. Tidigare feministiska klassrumsanalyser har tenderat att se flickors klassrumserfarenheter som entydigt negativa och förtryckande, men en förskjutning av intresset mot den *ojämna fördelningen* av makten medför att studierna kan fokusera på de *olika* positioneringar som flickor kan ha i klassrummet.

Ett bra exempel är *Lise Birds* (1992) studie av flickor på lägstadiet i skolor i Nya Zeeland. Bird visar hur flickor ofta får makt i klassrummet genom att de hjälper läraren att hålla ordning, instruera och övervaka. Denna positionering kan ses som moderlig auktoritet när det

gäller omvårdnad och kontroll. Medan vissa pojkar skaffar sig makt i klassrummet genom att bete sig aggressivt, får flickorna makt genom att de identifierar sig med – och har kunskap om – sina kvinnliga lärares regler och inställning.<sup>1</sup> Bird visar hur flickorna i klassrummet på samma gång som de har lärarmakt "över" pojkarna också utsätts för pojkarnas traktasserier.

Birds forskning visar att medan flerfaldiga subjektpositioner är öppna för flickor i lägstadiets klassrum (och på andra ställen), så är flickorna fortfarande ohjälpligt påverkade av könsrelationerna i ett större sammanhang, eftersom flickorna tar sig an den till buds stående subjektpositionen som mamma/lärare/vårdare. Med andra ord, spridningen av den dominerande framställningen av könen, och de processer som ska genomgå för att lära in "de vanliga" könsdifferentierade positionerna, kan fortgå ostört. Det finns inte något "rent" (eller könsneutralt eller icke-patriarkaliskt) utrymme där flickor kan utvecklas och bli starka och kraftfulla.

Dock är poängen den, att den sociala ordning inom vilken kvinnlighetens diskurser konstrueras (dvs får sin struktur genom de skiftande betydelser som genom historiens gång givits t ex uttrycket "flicka"), inte är alldeles heltäckande; varken inom eller mellan sociala klasser och etniska grupper kan flickor enkelt ses som genomgående förtryckta. Det är i sprickorna i denna ojämna mur som möjligheterna till motstånd och förändring kan utvecklas.

### *Feministisk påverkan på diskursen*

Feminister och feministiska lärare har försökt att åstadkomma sådana sprickor genom att erbjuda mera varierade kvinnlighetsdiskurser: motståndsdiskurser som betecknar kvinnor som aktiva, självständiga och kraftfulla snarare än passiva, beroende och söta. Davies forskning (1989 c; Davies & Banks 1992) om barns läsning av feministiska bilderböcker ger intressanta inblickar i många av de svårigheter som möter feminister som försöker bygga upp nya subjektpositioner för flickor. Hennes forsk-

ning visar också det komplexa i vad det kan innebära att säga att flickor "utvecklar sig" som flickor i de positioner som är öppna för dem.

Det kan förutsättas att ett större urval av mindre underordnade subjektspositioner kommer att "stå till buds" för flickor som läser feministiska texter eller råkar bli undervisade enligt icke-sexistiska läroplaner. Davies påpekar att sådana antaganden baseras på en alltför enkel syn på hur flickor blir "flickor". Hon visar hur subjektiviteten inte enkelt är ett medvetet val bland en rad möjligheter. Barn (och vuxna) är mindre benägna att inta ovanliga än vanliga subjektspositioner. Detta beror på att de dominerande positionerna är inbäddade i det komplex av innebörder som uttrycker vad som är "vanligt" och vad vi kan ta för givet när det gäller t ex kön. De "alternativa" eller oppositionella positionerna uppfattas i regel inte som eftersträvsvärda eller ens möjliga. Det är särskilt fallet om arbetsdelningen i flickornas (och pojkarnas) familjer fungerar efter ett traditionellt mönster. Ta t ex barnens läsning av den feministiska sagan "Påsprinsessan" som beskrivs av Davies (1989 c). Några flickor tyckte inte att prinsessan, som i sagan blev smutsig när hon utförde hjältemodiga bedrifter och som vägrade att gifta sig med prinsen, var särskilt djärv och beundransvärd, utan de tyckte att hon var ful och misslyckad. Hon kunde inte positioneras in som en "riktig" prinsessa, eftersom hennes utseende och sätt att bete sig inte rättade sig efter det rådande mönstret inom den dominerande diskursen om prinsessor och kvinnlig lycka. Givetvis kunde de flickor som läste sagan på detta sätt ha "rätt" när de vägrade att acceptera prinsessan som hjältinna – den smutsiga och ogifta prinsessan kunde ju i det verkliga livet vara dömd att leva ett olyckligt liv just på grund av de ofta negativa sociala och materiella positioner som står till buds för kvinnor som är annorlunda! Den starka, autonoma position som uppenbarligen visades upp i texten var inte "möjlig" för de här flickorna.

Davies' forskning visar riskerna med alltför enkla föreställningar om flickors stora valmöjligheter ("flickor kan klara vad som helst", "man behöver inte raka benen") och uppmanar till viss försiktighet när det gäller tron på

att icke-sexistiska läroplaner ska kunna skapa någon större förändring för flickornas del. Flickorna har rika möjligheter att observera och uppfatta normala kvinnors positioner i media, i familjen, i vardagslivet – inklusive tystnaderna – och de anpassar vanligen sina egna önsningar och beteenden till dessa parametrar. Detta är inte bara falsk inlärning som kan rättas till med ett visst mått av feministisk fostran; det är inte ett val mellan att vara fri eller förtryckt. Det är snarare ett val mellan att vara OK och normal eller att vara konstig, mellan att positionera sig i centrum eller ute i marginalen – även om det är marginaliserade centra som är reserverade för kvinnor.

Feministiska forskare i pedagogik har pekat på olika möjligheter till fokusering. Om t ex socialisation tolkas komplext i termer av att flickor (och pojkar) "utvecklar sig själva" i de till buds stående könspositionerna, som kännetecknas av ojämnt fördelade och mångskiftande former av makt, måste vi ta lika stor hänsyn till barnens subjektiviteter som de karakteristiska som tvingas på dem av lärare, föräldrar och läroplaner i konstruktionen av respektive kön. Detta tyder på att forskarna bör studera de processer som gör att flickorna "korrekt" positionerar sig själva i de diskurser som står till buds för dem, inklusive sanktioner gentemot vissa positioner och uppmuntran till andra, som kan variera avsevärt mellan och inom klass och ras, kulturella och diskursiva miljöer.

Att fokusera på hur diskursen skapar subjektiviteter kan ge möjligheter för oss som forskare att hjälpa till att bygga upp och ställa till förfogande nya subjektspositioner som står emot de dominerande formerna. Om vi ser flickorna som inplacerade i olika positioner, blir möjligheterna till motstånd många fler när vi börjar tänka på flickorna som kraftfulla. Att framställa flickorna som kraftfulla när vi talar om dem är en del av processen att vidga gränserna för möjliga diskurser om/för flickor och därmed för kvinnliga subjektspositioner som i praktiken kan vara tillgängliga. Eller med andra ord: vi kan bidra till att öka antalet sätt för flickor att "vara".

*Diskursiva framsteg  
i klassrummet*

Poststrukturalismens betoning av diskursens/innebördens betydelse när man vill skapa möjligheter för sätt att vara/subjektiviteter är också ett drag i Walkerdines forskning om barn i skolmiljö. Walkerdine (1986, 1989) och Walkerdine & Lucey (1989) använder data som tidigare samlats in av olika forskare rörande interaktionen mellan lärare, föräldrar och barn. Hon undersöker hur det språk som används för att tolka och beskriva barns sätt att bete sig begränsar de verkliga möjligheterna för beteendet. Hon visar hur termer som "mor", "barn", "flicka", liksom begreppen "barns utveckling" och "matematik" är diskursivt uppbyggda; dvs hon visar hur dessa termer (liksom alla andra) får sin innebörd av den plats de har i ett historiskt och kulturellt betydelsesammanhang, och hur dessa diskurser ger möjligheter till materiell erfarenhet som t ex framgång i skolan och hur denna framgång ska tolkas.

Ta t ex "matematik", denna speciella väv av beteenden och begrepp som lärs ut i förskolan och på lägstadiet i västvärldens skolor. Walkerdine diskuterar den vanliga uppfattningen att matematiska termer som "mer" eller "mindre" är abstrakta. Hon menar att dessa ord snarare får sin innebörd inom speciella kulturbebyggade seder och bruk. "Mer" är en term som särskilt intresserar Walkerdine. På grundval av data om mödrars och lärares interaktion med flickor påpekar hon att samma ord används i klassrummet och i hemmet, men den implicita innebörden är olika i olika sociala klasser. I medelklassfamiljen kan "mer" användas som ett uttryck för positiv kvantitet ("Vill du ha mer att dricka?"), medan det i arbetarklassfamiljens diskurs ofta har negativ innebörd, som ett omöjligt krav ("Mycket vill ha mer") eller ett förbud ("Du får inte mer"). Dessa innebörder uppstår ur speciella materiella villkor och dessa i sin tur placerar barnen i olika positioner inom de matematiska diskurserna i klassrummet. Medelklassbarnets uppfattning om kvantitet liknar skolans. Arbetarklassbarnet måste ändra sin uppfattning för att få den att stämma med skolans – en svår övergång när de

ord som används är precis desamma – fastän innebörderna är implicit olika och inte explicit har förklarats.

På liknande sätt är det med bruket att "leka affär" på matematiklektionerna. Denna diskursiva praxis, säger Walkerdine, erbjuder två subjekspositioner för de barn som deltar i leken: eleven som räknar och affärsinnehavaren/köparen som räknar. Båda är nödvändiga för att leken ska "lyckas" som inlärningstillfälle i matematik; barnen måste kunna vara köpare och säljare av "varor", men de måste också kunna överföra dessa transaktioner till abstrakta matematiska problem. Hon menar att flickor har en benägenhet att sätta sig emot denna förändring i betydelsen – det är "ett högt språng över verklighetens värld för att kunna kontrollera den bättre" (Walkerdine 1989, s 62). Pojkar som inte har medelklassbakgrund tycker också att det är svårt. Enligt Walkerdine är "normen" som ligger till grund för denna övning i abstraktionsförmåga ett medelklasssubjekt som inte räknar för att överleva utan är inställd på kvantitetsabstraktioner. Men, det måste upprepas, barn ur arbetarklassen och även många medelklassbarn befinner sig i positioner som ligger utanför den elementära matematikens implicita diskurser.

Den materiella effekten av historiskt framvuxna diskurser i och om skolan blir tydlig om man gör en poststrukturalistisk läsning av min egen forskning om flickor från Stilla havsöarna och *pakeha*-flickor i en skola på Nya Zeeland (Jones 1989 b, 1991). Det var en etnografisk studie av vita flickor ur medelklassen och flickor ur arbetarklassen på Stilla havsöarna under två skolår i samma högstadieskola för flickor. Jag kunde visa hur den ena gruppen (medelklassflickorna) lärde sig att lyckas, och hur flickorna i den andra gruppen arbetade hårt men ändå mestadels misslyckades i de nationella slutproven. Moderna sekundärskolor i västvärlden baserar sin modell för undervisning och inlärning på en rad allmänt accepterade innebörder av sådana begrepp som "undervisning", "inlärning", "auktoritet" och "skolarbete". Dessa begrepp existerar inom den diskurs vars subjekt framställs som ett barn som självständigt, aktivt och kritiskt intresserar sig för lärarens ord och de förelagda texterna.

Så är t ex den implicita betydelsen av skolarbete i skolans diskursiva kontext liktydlig med att man arbetar med projekt, tolkar studieplanens text med egna ord och är kritisk till de idéer man möter. Lärarens auktoritet innebär att eleverna ska lyssna till henne, följa hennes anvisningar och använda henne som en resurs, men inte att de okritiskt ska acceptera hennes åsikter som om de vore Guds ord.

Dessa innebörder och de subjekspositioner som de antyder, är just de som redan implicit har intagits av *pakeha*-flickor ur medelklassen till följd av medelklasskulturens sätt att vara och uppträda. Men Stillahavsöarnas arbetarklassflickor uppfattar däremot skola och auktoritet på ett helt annat sätt, genom diskurser som skapats inom deras egen historia och kultur och som fäster stort avseende vid de äldres visdom och auktoritet. Den subjeksposition som de vanligen intar som elever i denna diskurs är den vördnadsfulla och accepterande mottagaren av kunskap. För dem är skolarbete en hårt styrd verksamhet med läraren som den auktoritet som förser dem med nödvändig, sann och korrekt information. En duktig elev enligt detta sätt att se är inte kritisk och kan inte förväntas bidra med egen kunskap. I praktiken betyder detta att de här flickorna placeras in i systemet som "inte särskilt framstående elever", "lata", "dåliga i skolan".

Om man använder denna typ av analys ser man att barnen med arbetarklassbakgrund på sätt och vis har misslyckats innan de ens har börjat; de kan inte bli "duktiga elever" inom sekundärskolans dominerande diskurser. Genom att på detta sätt fokusera på den diskursens betydelse för skolframgång får vi en ny infallsvinkel på sådana problem som "minoritetsflickor är ganska dåliga i skolan" och "flickor är ganska dåliga i matematik". Dessa påståenden kan inte längre ses som ett enkelt konstaterande av statistiska fakta, fakta som skulle kunna se annorlunda ut om barnen arbetade flitigare, undervisades bättre, fick mera stöd och uppmuntran. Samningen i ett sådant påstående är en produkt av satsens egen implicita innebörd (den innebörd som läraren ger den) och vad som räknas som skolarbete och matematiskt tänkande.

Forskare är välkomna att dekonstruera lä-

rarnas språk och texter för att locka fram den möjliga innebörden och därmed *implikationerna för vad som sker i klassrummet*. Om vi (som lärare, föräldrar, forskare) menar att minoritetselevernas svaga skolprestationer tyder på dålig undervisning eller (vanligare) bristande förmåga och låg motivation hos eleverna, då anser vi troligen att lämpliga åtgärder borde vara mer elevcentrerad undervisning, mera disciplin och/eller uppmuntran, och bättre strukturerade undervisningsprogram. Men om vi istället (som minoritetselever eller föräldrar) ser svaga prestationer som en följd av den dolda kulturella konstruktion som är bärande för skolarbetet – då kan vi ifrågasätta (eller acceptera) dess innebörder, och vad de i själva verket står för. Man bör noga betänka att skolarbetets terminologi och begrepp är inbäddade i skolans struktur och historia och den dominerande kulturkontext där skolan är placerad; på grundval av dessa förhållanden har man bestämt hur arbetet i praktiken ska gå till. Det finns behov av en öppen redovisning av diskurserna i skolan så att de kulturbundna konstruktionerna skolarbete, auktoritet m fl friläggs.

Undervisning och inläring kan därigenom ses som *kulturbunden praxis* snarare än bara som bra (eller dålig) undervisning, och gott (eller mindre gott) arbete. I fokus kommer då de möjligheter som erbjuds olika grupper av elever genom denna kulturbundna form av skolarbete och dess implicita diskurser och innebörder, och inte bara om eleverna är duktiga eller inte.

### *Diskursiva förändringar*

Det är transformation och mångfaldigande av diskurser (och därmed möjliga subjektiviteter) som främst intresserar feministiska post-strukturalistiska forskare. För att använda ett trivalt men belysande exempel: när en kvinna rakar benen och målar läpparna kan hon betraktas som ett objekt för patriarkalisk längtan och som om hon ställde upp på den manliga normen för kvinnlig skönhet; men det kan också betyda att hon aktivt väcker kvinnors längtan och ansluter sig till de skönhetsnormer som kvinnor har valt. Naturligtvis kan inte



hennes beteende förstås utanför den patriarkaliska kultur och historia där hon lever sitt liv. Men det förefaller mig som om en diskursiv konstruktion av kvinnor och flickor som starka och kraftfulla, som skapare av sina egna subjektiviteter inom och gentemot de "utrymmen" som de erbjuds, är till nytta därigenom att den öppnar fler möjligheter för flickor och kvinnor att utveckla och använda ett större register av beteenden. Jag tycker att en viktig uppgift för forskare bör vara att visa upp eller undersöka de könsbundna subjektiviteter som erbjuds flickor och kvinnor, och de sätt på vilka vi tar till oss eller förkastar dem – och på liknande sätt diskurserna om skolarbete och matematik, och de sätt på vilka olika flickor är inplacerade i dessa diskurser.

Som jag redan nämnt, ligger det en risk i att fokusera på makten som ojämn och fragmentarisk, och på olikheter i flickors sociala positioner. Denna begreppsbyggnad kan alltför lätt leda till ett försäligt antifeministiskt stöd för bibehållande av *status quo* i skolan genom kommentarer i stil med "Flickor har det bra nu för tiden, dom har en hel massa fördelar och nackdelar att välja mellan, precis som pojkar" eller "Man kan inte prata om 'flickor' längre (så låt oss sluta med det)". Och komplexiteten kan leda till en förlamande ambivalens hos de feministiska aktivisterna. De gamla dikotomierna ledde till klara ställningstaganden och incitament till handling; de nya komplexiteterna kan få motsatt effekt. Som *Joan Cocks* uttrycker det:

Kan militant motståndsvilja tändas av komplexa, och inte enkla, idéer? Eller är kraften i de enkla idéerna en nödvändig tändande gnista för uppror? Är desillusionen – när livet ytterst visar sig vara komplicerat och inte enkelt – upprorsens oundvikliga slut? <sup>5</sup>

*Översättning: Inger Henrysson*

#### NOTER

<sup>1</sup> Relationen mellan "postmodernism" och feminism har behandlats i många uppsatser och böcker. En bra sammanfattning finns i Lather (1991), och jag vill (äminstone) lägga till Creed 1987, Mascia-Lees *et al* 1989, och Brodrick 1992.

<sup>2</sup> Se exempel i Middleton & Jones 1992.

<sup>3</sup> Enligt vissa postmoderna texter är denna ambivalens

äminstone delvis resultatet av en urholkning av västvärldens fallocentriska logik och inlärd föreställningar om kunskap och objektivitet (Lather). Eftersom denna destabilisering har orsakats av feminismen, är kanske feministiska forsknings- och utbildningsmiljöer inte fullt så "ambivalenta" som andra.

<sup>4</sup> Walkerdine menar att det är därför som flickor tenderar att klara sig så bra på lägstadiet (1989 s 70).

<sup>5</sup> 1989, s 6.

#### LITTERATUR

- Acker, Sandra, "Feminist Theory and the study of gender and education", *International Review of Education*, 33, s 419-435, 1987.
- Ayvon, Jean, "Intersections of gender and class: accommodation and resistance by working class and affluent females to contradictory sex-role ideologies" i S Walker & I. Barton (red), *Gender, Class and Education*. Falmer Press, Lewes, 1983.
- Annot, Madeline, "Culture and political economy: dual perspectives in the sociology of women's education", *Educational Analysis* 3(1), s 97-116, 1981.
- Awatere, Donna, *Maori Sovereignty*. Broadsheet, Auckland 1984.
- Bird, Lise, "Girls and positions of authority at primary school", i S Middleton & A Jones (red), *Women and Education in Aotearoa*, Vol 2, Bridget Williams Books, Wellington, 1992.
- Bordo, Susan, "Review essay: postmodern subjects, postmodern bodies", *Feminist Studies*, 18(1), s 159-175, 1992.
- Brodrick, Somer, *Nothing Matters: a feminist critique of postmodernism*. Spinifex Press, North Melbourne, 1992.
- Bryan, Beverly, Dadzie, Stella & Scafe, Suzanne, "Learning to resist: black women and education", i G Winer & M Annot (red), *Gender under Scrutiny: new inquiries in Education*, Hutchinson, London, 1987.
- Cocks, J, *The Oppositional Imagination: feminism, critique and political theory*, Routledge, London, 1989.
- Creed, Barbara, "From here to modernity: feminism and post-modernism", *Screen* 28(2), s 47-67, 1987.
- Davies, Bronwyn, "Education for sexism: a theoretical analysis of the sex/gender bias in education", *Educational Philosophy and Theory*, 21 (1), s 1-9, 1989 a.
- Davies, Bronwyn, "The discursive production of male/female dualism in school settings", *Oxford Review of Education*, 15 (3), s 229-241, 1989 b.
- Davies, Bronwyn, *Frogs and Snails and Feminist Tales: preschool children and gender*, Allen & Unwin, Sydney, 1989 c.
- Davies, Bronwyn & Banks, Chas, "The gender trap: a feminist post-structuralist analysis of primary school children's talk about gender", *Journal of Curriculum Studies*, 24 (1), s 1-25, 1992.
- Di Stefano, Christine, "Dilemmas of difference: feminism, modernity and postmodernism", *Women and Politics*, 8 (3/4), s 1-21, 1988.
- Gilbert, Pam & Taylor, Sandra, *Fashioning the Feminine: girls, popular culture and schooling*, Allen & Unwin, Sydney, 1991.

- Jones, Alison, "WHICH girls are learning to lose?" i S Middleton (red), *Women and Education in Aotearoa*, Allen & Unwin, Wellington, 1989 a.
- Jones, Alison, "The cultural production of classroom practice", *British Journal of Sociology of Education*, 10 (1), s 19-31, 1989 b.
- Jones, Alison, 'At school I've got a chance'. *Culture/Privilege: Pacific Islands and Pakeha girls at school*. Dunmore Press, Palmerston North, 1991.
- Jones, Alison, "Am 'I' in the text? Writing feminist research", i S Middleton & A Jones (red), *Women and Education in Aotearoa*, Vol 2, Bridget Williams Books, Wellington, under tryckning.
- Lather, Patti, *Feminist Research in Education: within/against*. Deakin University Press, Geelong, 1990.
- Lather, Patti, *Getting Smart: empowering approaches to research and pedagogy*, Routledge, Nedw York, 1991.
- McRobbie, Angela, "Working class girls and the culture of femininity", i Women's Studies Group, *Women Take Issue*, Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, 1978.
- Mascia-Lees, Frances, Sharpe, Patricia, & Cohen, Colleen Ballerino, "The postmodernist turn in anthropology: cautions from a feminist perspective", *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 15 (1), s 7-33, 1989.
- Middleton, Sue & Jones, Alison, (red), *Women and Education in Aotearoa*, Vol 2, Bridget Williams Books, Wellington, 1992.
- Nicholson, Linda, (red), *Feminism/Postmodernism*, Routledge, New York, 1990.
- Pere, Rangimarie Rose, "Te Wheke: whaia te maramatanga me to aroha", i S Middleton (red), *Women and Education in Aotearoa*, Allen & Unwin, Wellington, 1988.
- Walkerline, Valerie, "Sex, power and pedagogy", *Screen Education*, 38, 1981.
- Walkerline, Valerie, "Post-structuralist theory and everyday social practices: the family and the school", i Wilkinson, Sue, (red), *Feminist Social Psychology: developing theory and practice*, Open University Press, Milton Keynes, 1986.
- Walkerline, Valerie, *Counting Girls Out*, Virago Press, London, 1989 a.
- Walkerline, Valerie, "Femininity as performance", *Oxford Review of Education*, 15 (3), s 267-279, 1989 b.
- Walkerline, Valerie & Lucey, Helen, *Democracy in the Kitchen*, Virago Press, London, 1989.
- Yates, Lyn, *Theory/Practice Dilemmas: gender, knowledge and education*, Deakin University Press, Geelong, 1990.

#### SUMMARY

Feminist classroom researchers have mainly focused on girls' disadvantages. They have overlooked the specific and varying ways in which social class or race oppressions and privileges are expressed in girls' everyday lives. Socialist feminists and black women teachers have long criticized feminist research in education for being class-blind and mono-

cultural. Now, post-structuralist feminists also argue that feminist analysis is limited by its assumptions that women are a uniform category.

*Bronwyn Davies* and *Valerie Walkerdine* have studied how children's diverse gendered subjectivities develop. "Girls" can no longer be seen as socialized into their appropriate gender. They position themselves. Girls become 'girls' by participating within the available set of social meaning and practices which define them as 'girls'. The discourses which provide the available positions or "ways to be" shift in contradictory ways. There is no one way in which girls as a group, or as individuals, can be fixed in our understanding.

However, all positions are not available for all girls. When working class girls reject school work and prefer to accommodate to a sexualized feminine positioning, it may be seen as a protest against the feminine subject position of the high-achieving, non-boy oriented 'swots'. It is doubtful whether non-sexist curricula would imply any major changes for the girls.

*Alison Jones'* ethnographic study of white middle-class girls and working-class Pacific Islands girls in a New Zealand school shows that concepts like "authority" and "school work" mean different things in the two groups. White middle-class girls accept the teacher's authority without uncritically accepting her views. Working-class girls from the Pacific Islands culture have grown up to accept the wisdom and authority of their elders, and tend to see the teacher as an 'authority' who provides them with true and correct information that should not be questioned.

Foregrounding the significance of discourse for school success constitutes a new approach to understanding why minority girls do not do so well in school. Working class children simply cannot become "good students" within the dominant discourses of secondary schooling.

It is important that researchers expose the gendered subjectivities offered to girls and women, as well as the discourses on school work and mathematics, and the ways in which different girls are located within those.

*Alison Jones*  
Department of Education  
University of Auckland  
Private bag 92 019  
Auckland  
New Zealand