

Små piger, søde piger, stille piger

– om pigeliv og pigesocialisering

Av Harriet Bjerrum Nielsen

I de sidste par år er der blevet undervist meget i kønsroller. Mængden af undervisningsmaterialer, beretninger om undevisningsforløb etc. tyder på at næppe mange elever i dag forlader folkeskolen, uden at de på et eller andet tidspunkt har arbejdet med kønsrollemønstre og ligestilling.

Hvis man ser på tendenserne blandt de unge som forlader skolen, så er der noget der tyder på, at den megen undervisning i og kritik af kønsrollerne, ikke har haft så stor effekt. Eleverne kan sikkert reproducere kritikken af ulighed og rigide kønsrolleopfattelser, men efterlever de ikke desto mindre ofte meget stereotyp i deres eget liv, både i skolen og bagefter.

Statistiske undersøgelser over skolepræstationer, uddannelses- og erhvervsvalg viser at pigerne klarer sig bedst i skolen indtil omkring 7. klasse. På dette tidspunkt sker der et drastisk fald i præstationsniveau, erhvervsaspiration og erhvervsidentifikation. Der er færre piger der søger erhvervsuddannelse efter endt skolegang og dem der gør det vælger kortere uddannelser end drengene. Der er mange flere arbejdsløse unge piger end drenge. Restgruppen (dvs. dem der hverken har afsluttet eller er igang med enten gymnasial uddannelse eller erhvervsuddannelse) er i Danmark for pigernes vedkommende dobbelt så stor som for drengenes.¹

Den forklaring som hyppigst har været anvendt for at forklare dette billede er den funktionalistiske: piger får efterhånden som de bliver ældre en mere realistisk opfattelse af deres faktiske muligheder og skruer tilsvarende deres forventninger ned. Det er uden tvivl rigtigt, men det forklarer ikke hvorfor pigerne resignerer så hurtigt og tilsyneladende så konfliktløst. Den voksende gruppe af unge arbejdsløse piger i Danmark har ikke været nogen ”besværlig” gruppe for samfundet foreløbig. De har forbløffende hurtigt ”valgt” mand og barn som livsperspektiv og synes ovenikøbet at idealisere dette valg og at tage

afstand fra den kvindefrigørelse som en del af deres mødre har kæmpet for.² Pigerne bliver bremset, men de er tilsyneladende også lette at bremse. Hvis vi nøjes med de statistiske data og de funktionalistiske forklaringer, så får vi et billede af aktive, dygtige piger som pludselig knækkes i pubertetsalderen gennem erkendelsen af de begrænsede muligheder de har som kvinder i vores samfund. Men et sådant billede fortæller ikke noget om den *socialiseringsproces* som fører frem til at pigerne accepterer deres samfundsmæssige skæbne. Funktionalismen kan forklare *hvorfor* socialiseringsprocesser er nødvendige, men de kan ikke forklare *hvordan* socialiseringsprocesser finder sted. Med socialiseringsproces tænker jeg altså på den konkrete og umiddelbart sanselige erfaring som gradvist lejrer sig som subjektiv struktur, med bevidste og ubevidste lag, ikke på om denne proces er funktionel for samfundet eller ej.

Hvis vi skal have fat på socialiseringsprocessen sådan som den udspiller sig gennem sociale interaktionsprocesser, så bliver vi nødt til at inddrage en anden slags data end dem som statistikken arbejder med. Ser vi bag ved de kvantitative data, så viser der sig da også et langt mere komplekst billede af hvad det vil sige at være pige. Og billedet af den aktive pige som pludselig resignerer bliver nuanceret. Vi ser at piger og drenge ikke blot adskiller sig fra hinanden i årskarakterer og skolelængde, om de vælger at gå til fodbold eller ridning, om de læser krigsserier eller romantikserier. Vi ser helt forskellige måder at opfylde skolens krav på, helt forskellige måder at oprette relationer til andre på, at reagere på og organisere sig på. Hvis vi vil forstå pigesocialisering som proces – og det er nødvendigt hvis vi vil forklare såvel skifte i pubertetsalderen som pigernes tilsyneladende resistens overfor oplysning om ligestilling – så bliver kvalitative beskrivelser af pigers konkrete liv helt nødvendige.

Denne artikel handler om pigesocialisering. Jeg vil prøve at vise hvordan og hvorfor de fleste små piger bliver til søde piger når de når op i skole- og førskolealderen. Og jeg vil prøve at vise hvordan og hvorfor nogle af disse søde piger er blevet til stille og usikre piger når vi træffer dem i gymnasiet, under erhvervsuddannelsen eller som arbejdsløse unge piger. Jeg vil fokusere på hvordan pigesocialiseringen disponerer piger til bestemte adfærds- og reaktionsmåder, som ofte forstærker eller ”imødekommer” den undertrykkelse af deres behov og interesser, som de vil møde livet igennem. En sådan synsvinkel er ikke det samme som at sige det er ”pigernes egen skyld” at de undertrykkes. Det betyder at den mest gennemførte og raffinerede undertrykkelse er den hvor man får den undertrykte til selv aktivt at være medskaber af sin egen undertrykkelse. En sådan undersøgelse af hvordan ”de ydre fjender” ef-

terhånden også optræder som "de indre fjender" er ikke kun af teoretisk interesse.³ Den er først og fremmest et vigtigt perspektiv at have med hvis kvindekampen ikke skal ende i naive konspirationsteorier. En frigørelsesproces må netop tage sit udgangspunkt i den modsigelsesfulde og ambivalente erfaring som er pigesocialiseringens resultat, hverken i en forkastelse eller i en idealisering af den. I denne henseende er jeg enig med Ulrike Prókop (Prókop 78) når hun advarer mod såvel at idealisere kvindelighedens empiriske udtryksformer, som mod blot og bart at forkaste dem som kulturelt efterslæb. I de kvindelige erfaringer og i den kvindelige subjektivitet ligger de potentialer gemt som kvindefrigørelsen må bygge på, men de ligger der i en form som er lige så modsigelsesfyldt og bornerte som de sammenhænge den kvindelige subjektivitet har udviklet sig i.

Mit empiriske udgangspunkt i denne artikel er observationer af piger og drenge i skolen.⁴ Men det er en vigtig pointe at forskellen på pigers og drenge måde at være på i en bestemt social situation ikke kan forklares alene inden for rammerne af denne situation. For det første må situationen ses i et horisontalt perspektiv: som ét led i en større livssammenhæng. Piger er ikke kun elever, de er også veninder, søstre og døtre. For det andet må situationen ses i et vertikalt perspektiv: socialiseringsprocessen er en livshistorisk proces hvor erfaringerne akkumuleres og afsætter sig som subjektive egenskaber. Pigerne måde at være elever på kan først forstås når de ses i forhold til disse to perspektiver: livssammenhængen og livshistorien.

I. Pigerne i skolen

a) Pigerne som elever

Den svenske forsker Inga Wemersson beretter i sin disputas "Könsdifferentiering i grunnskolan" om et påfaldende paradoks i læreres vurdering af piger og drenge i skolen: Hvis man spørger lærere (både kvindelige og mandlige) om hvordan de vurderer henholdsvis piger og drenge som elever, så får man svar der stemmer godt overens med statistikken over skolepræstationer: pigerne er dygtige, veltilpassede og problemfri, drengene er aggressive og larmende problemelever. Men beder man nu de samme lærere fortælle om deres elever som individer, så vender billedet. Drengene opfattes som mere interessante. Lærerne fortæller mere engageret og differentieret om drengene som individer. Pigerne, derimod, opfattes nærmest som en ensartet og kedelig flok.

Hvordan man kan forklare det? Man kan selvfølgelig udlægge det som et udslag af sexismen: ligesom alle negre ligner hinanden set med den hvide mands øjne, så ligner alle piger hinanden set gennem den patriarkalske kulturs briller. Det kan der måske være noget om, men sætter man sig som observatør i et klasseværelse, så er Inga Wemerssons paradoks måske ikke så paradoksalt endda.

Det første der springer i øjnene når man observerer klasseundervisning er, at det er drengene der dominerer. Det er dem der taler mest og forstyrrer mest, og det er dem der tager det meste af lærerens tid.⁵ Ved nærmere eftersyn lægger man mærke til, at drengedominansen ikke i første omgang skyldes en forskelsbehandling fra lærerens side, men derimod at drengene selv uopfordret tager ordet meget oftere end pigerne gør det. En stikprøve hvor vi talte uopfordrede elevbemærkninger i to 3. klasser (begge på grundlag af 6 timer)⁶ viste at drengene i gennemsnit tager ordet uopfordret 10 gange så mange gange som pigerne. Pigerne taler stort set kun offentligt når de direkte spørges af læreren. De bryder altså ikke (den officielt formulerede) elevrolle.

Drengenes uopfordrede bemærkninger er af vidt forskellig karakter. Der er en masse vittigheder, metakommentarer, drillerier og fagligt irrelevante bemærkninger. Men der er også en stor del der er fagligt relevante: kommentarer eller indlæg i forbindelse med det som er undervisningens emne. Begge typer af dreng bemærkninger medfører en del respons fra læreren. Både negativ i form af skæld ud og irettesættelse og positiv i form af at læreren reagerer indholdsmæssigt på det drengene siger. Inga Wemersson skriver at den positive andel af denne selvfrekaldte lærerrespons stiger med klassetrinet.

Hvad der er nok så vigtigt som den rent kvantitative betragtning er – som også Wemersson er inde på – at denne forskel på pigers og drenges initiativer i klassen får drastiske konsekvenser for kvaliteten af lærer–elev–interaktionen. Det typiske forløb i undervisningen ser sådan ud: læreren stiller et spørgsmål, en pige markerer og svarer, ofte så kort som muligt. Dernæst bryder en dreng ind – enten ved at få ordet fordi han markerer eller ved at tage det – og kommenterer emnet. Hvis bemærkningen er interessant/relevant afbryder læreren kontakten med pigen og går ind i en diskussion med drengen. Det kan f.eks. foregå sådan: 3. klasse har netop åbnet julekalenderen og på billedet er der et rendyr. Flere børn mener det er et rådyr.

Lærer: Er der nogen der ved hvad det er for et øh, hvad siger du? (Lene markerer)

Lene: En ra, et rendsdyr

Lærer: Et rendsdyr, ikke sandt, ogøh, det rendsdyr der, hører til oppe i øh de nordlige dele der

Kristian: (uopfordret) Det det er sådan som julemanden har på sin slæde (Intermezzo hvor læreren skælder nogle drenge ud)

Lærer: Hvorfor er det netop rendsdyret julemanden tager for sin slæde, ja Kristian

Kristian: Det er fordi øh man siger de kan flyve

Lærer: (lille latter) Nåja, det kan godt ske øhhø det kan det menøh

Kristian: (afbryder) Det er fordi den kan hoppe så langt

Lærer: Ja, detøh de løber meget hurtigt og de kan løbe hen over sneflager dér

Jens: (samtidigt med lærerens replik, uopfordret) Og den har mange kræfter.

Lærer: Og den er stærk og hører jo også oppe i sneen (...) på de store, store fjeldmarker (...)

Kristian: (afbryder) Er der virkelig marker dér?

Lærer: Ja det hedder

Kristian: (samtidig med lærerens replik) Nåja af sne

Lærer: Det hedder jeldmarker, det er ikke sådan marker med korn (...)

Når læreren så ofte tager drengenes uopfordrede bemærkninger op og kommenterer dem, tror jeg ikke så meget det skyldes at læreren er nødt til at gøre det for å holde drengene i ro – sådan som Dale Spender skriver i sin antologi "Learning to lose". Jeg tror snarere det skyldes at drengene med den slags fagligt relevante bemærkninger indtager en elevrolle som læreren egentlig synes bedre om end han officielt foreskriver eleverne. Ingen lærer ønsker at undervisningen skal slæbe sig afsted som autoritære svar på uægte spørgsmål, men derimod at den skal flyve livligt afsted med engagement og reaktion fra elevernes side. Hvor drengene på det relationelle plan prøver at omdefinere undervisningssamtalen til en jævnbyrdig samtale dér fastholder pigerne selv en asymmetrisk lærer-elev-relation. Drengenes kommentarer kan ofte være for mange, men pigerne minder hele tiden læreren om undervisningens autoritære grundstruktur, og det er ubehageligt, ikke mindst for den progressive lærer. Derfor er pigerne faktisk lidt irriterende i deres artighed!

På den anden side er pigernes artighed og passivitet en betingelse for at undervisningen kan gennemføres. Derfor er læreren alligevel nødt til at forstærke den positivt ved at rose den. Her ligger måske forklaringen på Inga Wemerssons paradoks. Hvis alle elever var lige så aktive som drengene ville undervisningen bryde sammen. Og hvis alle elever var ligeså pasive som pigerne ville alt blive kedelig overhøring. Læreren har brug for både pasive og aktive elever for å få undervisningen til at fungere. Det er rigtigt at drengene

profiterer på at pigerne holder sig til elevrollen. Men det forklarer jo ikke *hvorfor* pigerne vælger at følge reglerne og drengene at bryde dem. Piger og drenge præsenteres for samme sæt af regler for hvordan de skal opføre sig i klasseværelset, men drengene indkalkulerer skæld ud som en nødvendig omkostning – og lærer af erfaring at det ofte betaler sig at bryde regler. Der er ikke noget der tyder på at pigernes regelbrud sanktioneres strengere end drengenes. Det er snarere omvendt: uopfordrede bemærkninger fra pigerne modtages næsten altid positivt af læreren fordi hun/han ikke forventer en negativ holdning hos pigerne.

Den vægt pigerne lægger på at leve op til elevrollens formelle side, modsvares tilsyneladende ikke af et engagement i undervisningens indhold. Pigerne er som regel mere optaget af hvordan de skriver eller tegner noget, end hvad de skriver/tegner. Vi ser også en tendens til at pigernes aktivitet stiger i de mere strukturerede undervisningssekvenser (overhøring), mens den falder i mere ustrukturerede faser med fri samtale og diskussion. Som f.eks. her i 2. klasse (observationsnotat):

Klassen arbejder med et hæfte om "Børn og voksne". De taler om en side hvor forskellige voksne er fotograferet mens de udfører forskelligt slags arbejde. Det første billede forestiller en politimand. Lone og Esther lytter. Mette, og senere Trine fortæller at de kender nogen der er indenfor politiet. Jakob fortæller noget om politi, og mens han gør det begynder pigerne igen lavmælt på yndlingstemaet: friserer. Drengene kaster sig nu ud i en større diskussion om politi, private vagtværn etc., pigerne ordner hår. Hver gang læreren stiller et eksakt spørgsmål (F.eks. "Hvad forestiller næste billede?") melder pigerne sig. Og hver gang der snakkes ud fra billedet falder pigerne fra igen. Da f.eks. billedet af en maler fører diskussionen over på giftige maling og arbejdsmiljø, så er der gang i den private pigesnak igen.

I dette eksempel bruger pigerne tiden til at snakke indbyrdes, men andre gange ser de ud til at være langt væk i dagdrømme. De keder sig åbenlyst, men protesterer ikke på anden måde end ved passivitet og drømmeri. Derfor er de heller ikke noget "problem" for lærerne. Men der er noget der tyder på at denne problemfrihed har en bagside som læreren for at få undervisningen til at glide med så mange elever, må forstærke positivt. Bagsiden af velopdragenheden og den passive protestform ser ud til at være en undertrykkelse af egne behov og lyster.

En anden karakteristisk forskel på piger og drenge i klassen er at de ting de fortæller når de selv tager ordet, er forskellige. Drenge fortæller om facts eller

om spændende oplevelser. Formen er gerne dramatisk med mange forstærkende elementer, (som skal understrege hvor sjovt, uhyggeligt eller interessant fortællingens emne er). Pigerne taler mest om familien eller om nogen de kender, har oplevet. Deres historier er ofte *mærkeligt* pointeløse og har ofte karakter af ”jeg har (eller min familie har) oplevet det samme” som det der netop er blevet fortalt. Pigerne fortæller altså sjældent nye ting, men fortæller at de har gjort det samme. Derved bliver indholdet i deres fortællinger meget mere relationelt. Vægten lægges ikke på indholdet i emnet, men på at det er mig der har oplevet det (og fortæller det til dig). Dette passer godt ind i billedet af piger som mere relationsorienterede, her orienterede mod at fortælle læreren noget, men det betyder ikke at drengene er ligeglade med relationer. Deres historier har også en klar relationel funktion, men her er modtagerne nok i lige så høj grad resten af drengegruppen og relationen skabes med andre midler: man markerer sin position ved at være underholdende/imponerende.

Nogle forskere mener at man forklarer pigernes desengagement overfor undervisningens indholdsmæssige side med at skolen altid behandler drengenes erfaringer (for at få dem interesserede i at deltage) og kun sjældent pigernes (se f.eks. Dale Spender, og Brock-Utne og Haukaa 80). Hvis det er rigtigt, så fører det over i et andet spørgsmål om hvorfor piger, 8 år gamle, allerede opfatter alt hvad der ikke lige vedrører deres egen person eller familie som drengemner. Hvornår og hvorfor forsvinder pigernes nysgerrighed på verden?

Opsummerende:

Pigerne gør hvad der bliver sagt, med det resultatet at de ikke selv får sagt noget. De holder sig til reglerne og synes ikke som drengene at være motiveret til at bryde dem. De kan ofte virke som om de keder sig og tænker på helt andre ting, især synes deres engagement i undervisningens indhold at være mindre end drengenes. Men deres desengagement fører sjældent til protester, derimod til passivitet. Når pigerne fortæller noget på eget initiativ handler det næsten altid om dem selv eller deres familie.

b) Pigernes forhold til læreren og de andre elever

Hvis vi flytter opmærksomheden fra pigen som elev og ser på hvordan hun indgår i interaktioner med lærer og elever uden for klasseoffentligheden⁷, så får vi et mere aktivt billede af hende. Det gælder for alle de klasser vi har været i, at piger er meget hjælpsomme og meget opmærksomme overfor såvel læreren

som overfor de andre elever. Denne opmærksomhed blev f.eks. også os til del som observatører. Pigerne spurgte os ud om vores privatliv, bad os hilse vores børn, lagde mærke til om vi havde nyt tøj på, spurgte hvorfor vi tog skoene af eller ikke havde briller på idag. Drengene bemærkede knapt nok vores eksistens, kun vores båndoptagere. På samme måde kontakter pigerne ofte læreren privat og fortæller noget om sig selv eller veninderne, eller spørger til lærerens private forhold.

I gruppearbejdet og det individuelle arbejde er pigerne meget hjælpsomme overfor hinanden og overfor drengene. Pigerne hjælper drengene med at høre efter og med at løse opgaver og de hjælper lærerne ved at sætte drengene igang. Deres holdning overfor drengene i disse situationer kan variere fra det stiltfærdigt hjælpsomme til det moderligt irettesættende. Pigerne får nogen gange også pålagt denne hjælpelærerkfunktion af læreren. Pigerne bruges ofte som "buffere" mellem to urolige drenge (dette er også helt klart en af funktionerne bag de kønsblandede grupper).

Under arbejdet sidder pigerne ofte og småsnakker med hinanden, men så lavt at det ikke generer nogen. Det bliver sjældent til egentlige samtaler, men er en slags ledsagesnak til det de er i gang med: se jeg har tegnet min storebror med hat på, se jeg har ryddet op i min farveæske, se jeg har skrevet 5 tallerne på en anden måde. Drengene har tilsyneladende et skarpere skel mellem arbejde og snak. Enten arbejder de (og så kommunikerer de ikke) eller også kommunikerer de (og så afbryder de arbejdet)."

Pigerne er meget sensitive overfor om nogen blandt pigerne eller de voksne er kede af det. De er meget bekymrede hvis en af de andre pigerne græder eller ser forknyt ud (dette gælder dog ikke altid – se næste afsnit om venindegruppen). Derimod gælder denne opmærksomhed ikke i så høj grad drengene, som kan slås og græde 1 meter fra dem uden at de bemærker det. Pigernes optagethed af at skabe private relationer både til os og de andre piger kan undertiden føre til en slags spil hvor de på skrømt lader som om de vil/ikke vil noget, eller lader som om de er sure over noget, eller mener noget de ikke mener. F.eks. siger en af pigerne til mig en morgen jeg kommer at idag vil hun ihvertfald ikke båndoptages. Da jeg så gør mine til at sætte båndoptageren op et andet sted spørger hun mig om jeg ikke kan sætte den op over hendes bord. På samme måde kunne pigerne indbyrdes ligesom *spille* at de fornærmede hinanden: "Jeg kan ikke li dig fordi du ikke kan li mig". Specielt overfor den mandlige lærer spillede pigerne i 2. klasse ofte fornærmede og surmulende, uden at det så ud til at de mente det særligt alvorligt. Resultatet af disse spil

er at de får etableret en kontakt om deres egen person (de følelsesmæssige reaktioner). Muligvis var der en kerne af alvor i disse spil, men det var i såfald oprør som aldrig blev effektureret rigtigt. På den ene side ser det ud til at pigerne underkaster sig lærerautoriteten. De tilpasser sig elevrollen og deres utilfredshed kommer kun til udtryk gennem passivitet eller oprør på skråmt. På den anden side kan man også beskrive dem som uanfægtede af autoriteten: de prøver ikke at fremhæve sig selv på andres bekostning, de prøver ikke at få del i lærerens magt. Dette ses f.eks. hvis man ser på hvordan piger og drenge sladrer om hinanden. Pigerne sladrer stort set kun hvis de selv bliver generet og ofte prøver de længe at klare situationen selv. Drengene derimod sladrer oftest om ting som ikke vedrører dem (f.eks. at en anden elev sidder og læser tegneserier). De sladrer næsten kun om andre drenge og bruger sladring som magtmiddel indbyrdes. Pigerne driller de bare. Både i deres forhold til læreren og i forhold til deres måde at sladre på virker drengene meget mere optaget af lærerautoriteten, enten konkurrerer de med den, eller også hævder de den overfor andre drenge.

Opsummerende:

Pigerne er venlige, omsorgsfulde og opmærksomme overfor andre. De lægger mærke til hvis nogen er kede af det. De er meget optaget af at oprette private relationer til andre, ikke mindst læreren, og nogen gange udarter denne optagethed sig til forstillelse og spil. De accepterer lærerens autoritet og forsøger hverken at anfægte den eller påtage sig den. De er ikke interesserede i magt, men i intimitet. Intimiteten oprettes privat og det betyder at de i mindre grad end drengene betragter hinanden som konkurrenter og derfor også opfører sig mere solidarisk overfor hinanden i klasseoffentligheden. Kun når de direkte forulempes appellerer de til lærerautoriteten.

c) Pigerne som veninder

Det er efterhånden et veldokumentert faktum at der er markante forskelle på piger og drenge venskabsstrukturer. Disse forskelle kan påvises lige fra børnehvealderen (5–6 år) og til pubertetsalderen og udviser store fællestræk på tværs af socialt og geografisk miljø. (Se f.eks. Berentzen 79 og 80, Gulbrandsen 78 og Gulbrandsen og Miljeteig 79.)

Drengene leger sammen i store grupper som er hierarkisk opdelt med en leder og en rangfølge under ham. Det er lederen der bestemmer legen og alle drenge som accepterer dette kan være med i legen. Drengens status i gruppen

vindes gennem deres aktiviteter eller præstationer. Berentzen viser i sine studier at det ofte er den dreng der finder på en god leg eller som besidder et særlig eftertragtelssværdigt objekt som bliver lederen.

Pigernes venindestruktur er dyadisk og dyaden er ikke bygget op omkring bestemte aktiviteter. Man finder først en at være sammen med, og kan dernæst begynde at lege noget. Ofte er legens primære funktion at bestyrke alliancen. Pigerne understreger deres alliancer ved at tale fortroligt sammen, have hemmeligheder, rose hinandens tøj, forsikre hinanden om at de bliver inviteret til fødselsdagsselskab, ved at bakke hinanden op overfor andre, ved at udelukke andre piger fra legen (ofte før de har spurgt om de må være med) og ved at finde steder at være hvor de er isoleret fra de andre piger. Berentzen har gjort den iagttagelse at pigers leg sjældent som drengenes foregår midt i rummet eller midt på pladsen, men i aflukker (f.eks. mellem buske, under borde eller i hjørner) eller langs vægge og gærder. Der er ingen fast leder i en pigealliance (men Berentzen observerede at pigerne meget hyppigt legede mor og barn og at det da altid var mest eftertragtet at være moren fordi så skulle man være den der bestemte). Billedet her er hentet fra Berentzens studier af 5–6 årige børn i en norsk børnehave i 1967, men det stemmer til mindste detalje med de observationer vi gjorde i en dansk 2. klasse i 1981.

Hvor drengenes organisation kommer istand uden ret megen forhandling på forhånd ser piger ud til at være meget optaget af at planlægge og aftale. De aftaler hvem de skal følges med, hvem de skal være sammen med om eftermiddagen. I vores 2. klasse så vi talrige eksempler på denne planlæggende og verbale regulering af legen. Hvis 2 piger havde aftalt at lege i frikvarteret spurgte de andre piger individuelt og efter tur om de måtte være med. Dette betød at store dele af frikvarterene ofte gik med forhandlinger om hvad hver især havde lyst til og hvordan man tilgodeså alle. Pigernes optagethed af den *måde* tingene sker på synes imidlertid at svække deres engagement i tingene. Berentzen bemærker om pigernes leg: ”Som ellers når pikene havde bestemt seg for å leke, ble ikke leken startet med samme glød, forventning og latter som guttenes lek” (Berentzen 80, s. 81). Det ser ud til at forhandlingsfasen, ”måden”, bliver til sagen selv. Ihvertfald bemærkede vi også at pigerne, når de endelig blev enige, sjældent kastede sig så ivrigt ud i legen som drengene. Hvis de f.eks. legede tagfat, så løb de kun på skrømt efter hinanden, lod sig fange frivilligt og lo meget. De brugte aldrig hele kroppen eller alle kræfterne for at slippe væk eller fange. Det virkede som om det var samværet og den fælles beslutning, ikke legen i seg selv, der var det vigtigste.

Et væsentligt problem som pigerne støder ind i når de forsøger at fungere sammen i større pige grupper er at deres intentioner om at alt skal gå rigtigt og regelret til krydses af deres interesser i at danne og bestyrke alliancer til bestemte andre piger. Dyadestrukturen støder sammen med gruppestrukturen. Det betyder at der under demokratibestræbelserne ligger en uformuleret magtstruktur hvor de piger som er mest eftertragtede som veninder (i vores 2. klasse var det – sikkert ikke utypisk – de piger som var længst i fysisk udvikling og som gik i det smarteste tøj) også er dem der får flertallet med sig i beslutningsprocesserne. Omvendt tæller de mindre eftertragtede pigers ønsker også mindre når behovene skal tilgodeses. Denne spænding mellem magt og demokrati som findes i venindegruppen tror jeg er central. Den fører ofte til forsøg på udglatning hvor beslutninger som er rene magtafgørelser overfor den tabende part legitimeres som rimelige og i alles interesse. Et enkelt eksempel: Pigerne i 2. klasse skal stille op på række. Der er kun 5 i skole idag, og derfor må en stå alene. Meget hurtigt bliver det besluttet at en af de piger som har mindst prestige som veninde skal stå alene. Dernæst vender en af de andre sig om mod hende og siger sukkersødt moderligt trøstende: ”så kan du stå ved siden af Kirsten og Harriet” – en ringe trøst når man er blevet vraget af venindegruppen!

Når pigerne skændes er det meget ofte om den *måde* en anden har sagt noget på. (På et tidspunkt fandt vi to hjeneveninder grædende i hver sin ende af skolegården. Den ene græd fordi den anden under legen havde sagt noget til hende på en *grim* måde. Den anden græd fordi hun ikke havde *ment* det på den måde og derfor var blevet misforstået). Pigerne sensitivitet overfor måden man siger og gør tingene på bruges også negativt som middel i deres indbyrdes konflikter. Ofte fomærmer pigerne hinanden. I eksemplet med pigerne i rækken blev der sagt noget venligt som stod i åbenlys modstrid med den behandling den 5. pige rent faktisk havde fået. I det følgende eksempel ser vi det omvendte: drilleri og kritik fremsat i en så venlig tone at den pige der bliver drillet bliver usikker på hvordan det egentlig skal opfattes (observationsnotat):

”2. klasse har sang. Efter første sang hvor Mette og Anja synger kraftigt med, siger Trine veninde-perfidt til Mette at hun synger helt falskt. Mette smiler usikkert. Anja siger: ”Det er nok mig”. Trine: ”Nej, det er Mette”. Under næste sang synger Mette svagere. Efter sangen fortæller Trine om et billede hun har af Mette hvor denne ser latterlig ud (Trine demonstrerer et ucharmerende

overbid). Mette smiler usikkert igen. Begge Trines bemærkninger er fremsat med et smil, sådan at resultatet er en blanding af venindeintimitet mellem de 3 og giftighed overfor Mette”.

Eksemplet viser også noget andet, nemlig at den måde piger siger noget på som regel først får sin fulde betydning når hele konteksten det siges i kendes. Konteksten for denne lille episode er at der i flere dage har været store konflikter i pigegruppen. Trine har forkastet en tidligere veninde fordi hun vil være veninde med Anja. Anja er ikke så interesseret, men forholder sig åbent til flere af de andre piger, bl.a. Mette. Derfor har de 3 idag indgået alliance og har hele dagen udelukket resten af klassens piger. Men 3-kløveret er kun en mellemløsning for Trine, hun forsøger forsigtigt at få skubbet Mette ud, hvilket også lykkes dagen efter.

Pigernes konflikter forløber i det stille. Markeringerne er altid verbale og netop udnyttelsen af samspillet mellem kontekst, indholds- og relations-kommunikation gør det vanskeligt for udenforstående at vurdere om pigerne er venlige eller fiendtlige overfor hinanden. Når drengene blev sure på hinanden førte det enten til slagsmål eller utvetydige verbale markeringer (”Din åndsvage lille fede bahamafis!”) fremsat med dirrende stemme og røde ansigter. Pigernes aggressioner kommer til udtryk mere indirekte. Tag f.eks. en samtale mellem to piger hvor de aftaler at lege sammen om eftermiddagen. Foregår den for næsen af en tredje pige, som netop har fået at vide af den ene pige at de ikke kan lege sammen om eftermiddagen fordi pigen skal besøge sin bestemor, så er der tale om en fjendtlig handling – selvom det måske ser mere fredeligt ud end når 2 drenge tømmer en tredje drengs skoletaske ud over hele gulvet.

Vi fulgte en lang og udmattende konflikt i pigegruppen i 2. klasse over en 2-ugers periode, hvor en pige (Lone) faldt fra at være veninde med den pige (Trine) som var mest eftertragtet som veninde, til at blive totalt udelukket af de andre piger og nærmest mobbet af dem. Lone reagerede ikke ved at græde eller ved at klage til læreren (tværtimod benægter hun at der er noget i vejen da læreren ser at hun sidder for sig selv. I interviewet vi tog med hende bagefter nægter hun også at kende noget til konflikten og sidder bare tavs og forlegen). Hun kæmper en desperat kamp for at vinde venindernes anerkendelse igen. Der er tilsynelatende ingen årsag til udelukkelsen andet end at hun generelt har meget lav prestige i pigegruppen. Hun bruger alle midler, hele hendes adfærd synes at være en desperat benægtelse af det faktum at hun er udstødt. Hvis hun får blot ét venligt ord fra Trine er hun villig til straks at være illoyal

overfor resten af pigegruppen. Når Trine afviser hende lader hun som om hun ikke bemærker det og byder sig til igen og igen. Når de andre piger ler af hende, ler hun selv højt og påtaget. Det ser ud til at Lone bruger al sin psykiske energi på venindegruppen, og at det har sammenhæng med hendes præstationer i skolen og opførsel hjemme. Hun er åndsfraværende i timerne, og i den periode vi følger hende kan hun ikke svare på de mest elementære spørgsmål. Sidder bare med et fjollet smil og kan ikke koncentrere sig om det læreren spørger hende om. Læreren fortæller os at forældrene har klaget over at Lone hjemme er mut og tillukket og får pludselige og uforklarlige grådanfald. Men ingen får noget at vide om hvad der egentlig sker og udefra ser pigegruppen jo så fredelig og stilfærdig ud. Det er ikke som med de drenge som altid er oppe og slås ...

Den pæne overflade, kombineret med at pigerne ganske tydeligt ikke er interesserede i at få voksne blandet ind i deres konflikter gør at pigegruppens problemer meget sjældent tematiseres åbent. Og hvis det ind i mellem sker, så er konflikterne vanskelige at formidle til udenforstående, netop på grund af deres inddirekte form. Pigerne prøver at forklare: "Så sagde hun og så sagde jeg, og så troede hun at jeg mente det på den måde, men så sagde jeg også, og så gjorde hun osv. osv.". Læreren opgiver at forstå det, trækker på skulderen og siger at de sikkert bare har misforstået hinanden.

Jeg tror at de mange venindekonflikter ofte har den primære funktion at afprøve og bestyrke aktuelle alliancer. I et interview med Trine fortæller hun lidt om skænderiets funktioner:

Trine har netop fortalt at hun godt kan lide Anja. Jeg spørger om de ikke også af og til er uvenner (det har jeg jo set i ugens løb).

Trine: Jamen det skal man da være, ellers er man ikke rigtig veninder (...) Det ville da være åndsvagt hvis man hele tiden gik og sagde: "Ih godav, godav" (med vrængende lillepigestemme)

Int.: Ville det så blive lidt kedeligt?

Trine: Jeg er da også nogen gange med min veninde f. eks. Det er så sjovt at skændes, man kan simpelthen ikke lade være med at grine (...).

Int.: Det er altså ikke kun væmmeligt at være uvenner, der er også noget rart/

Trine: Ja fordi man bliver jo mere og mere gode venner hver eneste gang man skændes

Int.: Men er det ikke væmmeligt mens man er uvenner?

Trine: Neej (trækker lidt på det) – det er det ikke for man bliver meget hurtigt veninder igen. Jeg kan huske jeg kunne overhovedet ikke undvære hende (veninden).

Venindealliancen handler i høj grad om sig selv: det at man er veninder. Det må derfor hele tiden prøves af, også selvom det nogen gang er på skrømt man afprøver alliancen. Det er nok også en af grundene til at man ikke kan være veninder 3 og 3. Da jeg spørger Trine om det svarer hun at det kan man godt, men det er ikke så godt, man bliver let uvenner og så skal man hele tiden gå og passe på at de to andre ikke er alene sammen for så kunne de sige noget om en og have hemmeligheder. Trines udsagn viser også noget andet. Skænderiet, det hemmelige, er en måde at gøre alliancen (og sig selv) betydningsfuld. Hvis man bare var søde mod hinanden ville det være barnepjat (jvf. hendes vrængende lillepigestemme da hun beskriver en konfliktfri alliance). I forrige afsnit omtalte vi pigernes på-skrømt-adfærd. Der er nok tale om samme fænomen: at pigerne bliver betydningsfulde når de indgår i følelsesmæssige relationer til andre, når andre reagerer på deres følelser. Derfor kan et lille spil med læreren eller et ikke for alvorligt skænderi med veninden bestyrke pigens identitetsfølelse, at hun er noget, at hun betyder noget for nogen.

2. Livssammenhængen: veninderelationer og klasseoffentlighed

Pigernes måde at oprette sociale relationer og pigernes liv i venindegruppen er på mange måder en nøgle til at forstå deres passive og konforme adfærd i undervisningen. Man kan opsummere det på den måde at pigerne ikke har noget socialt eller emotionelt udbytte af klasseoffentligheden. Det har derimot drengene.

Det er helt indlysende at klasseoffentligheden ligger i umiddelbar forlængelse af drengenes venskabsstruktur, mens den er i modstrid med pigernes. I klasseoffentligheden skal man markere sig i en stor gruppe og offentligt. Pigernes venindeforhold er bygget op omkring det modsatte: det dyadiske, det ikke-offentlige og hemmelige. Når drengene markerer sig i klasseoffentligheden f.eks. ved at fortælle en underholdende historie, eller være fræk mod læreren kan det give status i drengegruppen. Hvis en pige gør det samme kan det nærmest betyde det modsatte, nemlig at hun svigter veninden ved at engagere sig i andre ting end forholdet. Pigernes venindestruktur og konflikter lever et stille og hemmeligt liv. Det er defineret ved sin hemmelighed og kan derfor ikke tematiseres i klasseoffentligheden, og det er også vanskeligt at formidle til andre p.g.a. sin kontekstbundne og inddirekte form. Pigerne må derfor oprette et andet skel mellem deres offentlige og sociale liv end

drengene. Deres oplevelser af vrede og nederlag kan ikke kommunikeres til andre udenfor venindegruppen.

Den måde en dreng er overfor læreren kan spille en rolle for hans status i drengegruppen. Det samme gælder ikke for pigen. Det kan være en årsag til at pigen mangler motivation til at bryde lærerens regler. Tværtimod kan man sige at hun får mere fred til sit private venineliv des bedre hun tilpasser sig lærerens forventninger (pigegruppen kunne ofte komme afsted med at snakke hele timen væk uden at læreren bemærkede det – simpelthen fordi han forventede at de passede deres ting). En anden årsag til pigernes konformitet i forhold til elevrollen, kan være at hun ikke er interesseret i at konkurrere med læreren, men i at oprette private relationer til ham. Det kan hun ikke gøre i klasseoffentligheden, men bagefter i en privat snak. Lærerens autoritet accepteres, men uden større interesse. Det væsentlige ligger udenfor denne autoritetsrelation, men pigens accept af autoritetsforholdet bliver betingelsen eller prisen for det intime forhold. Samme struktur ses i venindegruppen: en pige som ønsker at opretholde en alliance til en eftertragtet pige accepterer blankt den andens ønsker om ledelse etc.

Når pigen primært ønsker at få et privat forhold til læreren, ikke at konkurrere offentligt med ham, så betyder det også at hun har råd til at være solidarisk og hjælpsom overfor kammeratene i klasseoffentligheden. En privat relation er netop ikke noget man kæmper om i offentligheden. I venindegruppen fører kampen om private relationer til mindre solidariske væremåder. Men de metoder pigerne bruger der kan netop ikke fungere i forhold til læreren (fortælle hemmeligheder om de andre pigers udelukelser etc.). Desuden fuldbyrdes dyaden med læreren aldrig, dvs. alle pigerne kan have "private" forhold til ham, uden at det generer de andre.

Når pigerne får deres identitet og status bekræftet ved at indgå i intime relationer med andre, drenge ved at gøre noget/have noget, så betyder det også at pigernes interesse i at gå ind i elevrollen ikke har så meget at gøre med undervisningens indhold. For drengene derimod er det omvendt en betingelse for deres identitet og status at de har et aktivt forhold til indholdssiden og derved demonstrerer et overlegent forhold til underkastelsessiden.

Endelig kan man se pigernes elevrolle som en konsekvens af deres optagethed af regler og den måde tingene foregår på. For det første fordi regelsensitiviteten i de situationer hvor autoritetsforholdet accepteres vil betyde regelkonform adfærd. For det andet fordi deres optagethed af måden ting sker på ser ud til at dæmpe deres engagement i sagen selv. Muligvis kan pigernes

hjælpsomhed overfor de andre også ses som en positiv konsekvens af deres sensitivitet overfor hvordan tingene sker.

Ønsket om at blive bekræftet gennem intime relationer og sensitiviteten overfor den måde ting sker på fører til at pigerne er opmærksomme overfor andre, sensitive overfor deres behov, hjælpsomme, hensynsfulde og demokratiske. Men det ser ud til at den pris de betaler for disse positive egenskaber er et mindre umiddelbart forhold til deres egne behov og lyster, et manglende engagement i indholdet og en undvigelse fra åbenlys aggression. Den aggression som helt utvetydigt kommer frem i venindekonflikterne er altid inddirekte. Her viser den negative side af pigernes empati sig: de kender andres reaktionsmåder så godt at de også kan bruge det imod dem.

Man kan sige at pigernes måde at være på ikke alene er en forberedelse til underordnede rolle i samfundshierarkiet. Den er i allehøjeste grad også en forberedelse til parforholdet i den udgave hvor kvinden "lever" af kærlighedsforholdet og bestyrker det ved at gøre det eksklusivt og lukket fra andre.

I dette afsnit har jeg prøvet at vise hvordan den passive og konforme elevrolle pigen vælger, og som skolen forstærker af helt andre årsager, bliver forståelig når man tolker den i lyset af hvad der betyder noget for hendes sociale liv. På den måde kan vi se hvordan pigens totale livssammenhæng påvirker og forstærker bestemte reaktionsmåder og adfærdsmåder hos hende. Og vi kan også til en vis grad påvise konsekvenserne af disse måder at være på, men vi har ikke af den grund forklaret hvorfor pigen er sådan. Hvorfor hun synes at være så afhængig af bekræftelse i intime relationer til andre, at det bestemmer næsten alt andet hun gør. Vi kan påvise hvordan situationen i klasseoffentligheden og i venindegruppen beforder og forstærker tendenserne, men vi kan ikke forklare dem ud fra disse situationer alene.

Det bliver nødvendigt her at trække det andet perspektiv ind, det livshistoriske, for at vise hvordan socialiseringen ikke blot har udstyret pigen med normer for hvordan hun skal være, men mere fundamentalt har formet de behov som hun træder ind i venindegruppen og klasseoffentligheden med.

3. Livshistorien: konflikten mellem kærlighed og autonomi

Jeg mener at den afhængighed af bekræftelse gennem intime relationer, som var så udpræget hos 2. klassepigerne, på frugtbar måde kan tolkes i lyset af nyere psykoanalytisk teori. Den kan udlægges som en fundamental konflikt

mellem kærlighed og autonomi, som grundlægges på et meget tidligt tidspunkt i pigens liv. Tolkningen peger på at de positive sider af pigeligheden: hjælpsomheden, hensynsfuldheden og sensitiviteten overfor andres behov, hænger sammen med pigelighedens mere negative og selvundertrykkende aspekter: passiviteten, afhængigheden og agressionsangsten. På den måde kan den bidrage til en mere indsigtfuld forståelse for pigefrigørelsens vanskelige problematik.

Afsnittet bliver skitseagtigt og har en lidt anden status end de tidligere afsnit. Først og fremmest fordi jeg ikke kan belægge teorien med empiriske data fra 2. klassepigernes liv. Jeg vil forsøge at tolke deres måde at være på i skolen og blandt veninderne i lyset af en teori som er opstillet på et andet empirisk grundlag, nemlig kliniske erfaringer med kvinder i terapi. På den måde kan jeg påvise nogle strukturligheder mellem de terapeutiske erfaringer og 2. klassepigernes adfærd, men jeg kan naturligvis ikke bevise at det er sådan det forholder sig. Det følgende skal derfor mere ses som et tolkningsforsøg end som teorien om pigesocialisering.

Ekskurs om psykoanalyse

Når jeg vælger en psykoanalytisk forklaringsmodel og ikke f.eks. en normmodel, sådan som det er mest almindeligt når man taler om kønsspecifik socialisering, så er det fordi jeg mener at socialisering er noget langt mere grundlæggende end internalisering af normer. Samfundet kommer ikke kun ind i individerne gennem indholdet af de normsæt som individet må påtage sig, samfundet kommer allerede ind i selve udformningen af de fundamentale behov som senere kan være drivkraften til en norminternalisering. Hvor normmodellerne ofte blot forudsætter visse fundamentale behov, f.eks. behov for bekræftelse, social accept eller mening, der stiller psykoanalysen spørgsmålet om hvordan sådanne behov skabes og med hvilke omkostninger.

Det var netop denne analyse af behovenes formning Freud foretog, da han i analysen af ødipuskomplekset påviste hvordan en bestemt familiekonstellation (den borgerlig-patriarkalske kernefamilie) ikke blot fungerede som normformidlende instans, men lejrede sig mere fundamentalt som en bestemt psykisk struktur i barnet, en struktur som blev afgørende for hvordan barnet senere ville klare at få sine behov tilfredsstillet i sit sociale liv. Resultatet af socialiseringsprocessen er en psykisk struktur med en bestemt udformning af forholdet mellem bevidste og ubevidste ønsker og med bestemte kompromis-

dannelser mellem dem. På den måde kan normmodellernes "behov for bekræftelse" tolkes som en kompromisdannelse dannet gennem en specifik socialiseringshistorie, og ikke som et universelt givet og for alle mennesker ensartet behov. Som det naturmæssige grundlag for behovsformningen sætter psykoanalysen visse medfødte drifter, selvopholdelsesdrifterne og libidoen. Men dette driftsbegreb bør efter min opfattelse tolkes som en "negativ antropologi". Man forudsætter et aktivt princip, hvilket er nødvendigt hvis man ikke vil ende i en ren determinisme, men bestemmer det ikke substantielt. Drifternes udspring er ikke samfundsmæssige, men enhver formning af dem er det og drifterne er altid allerede formet.

En psykoanalytisk beskrivelse af socialisering er derfor ikke, selvom mange har brugt den sådan, det samme som at sige at subjektiviteten udvikles på en bestemt måde, sådan som det er fastlagt i den ortodokse freudianiske metapsykologi. Man kan diskutere om f.eks. ødipuskomplekset ved sin indsættelse af incestforbudet er universelt for alle menneskelige samfund, men der er næppe nogen der vil hævde at det er universelt i den konkrete udformning som Freud beskrev. F.eks. peger nyere psykoanalytiske teorier på at de samfundsmæssige omstændigheder har bevirket at netop den klassiske ødipale konflikt ikke mere finder sted og at dette generelt skulle betyde opkomsten af en "ny socialisationstype" (se f.eks. Ziehe 75).

En psykoanalytisk forklaring på socialisation er heller ikke en tilbageføring af alt til barndommen, hvorved al senere socialisation overses. Når barndommen er relevant for psykoanalysen er det fordi man i barndommen lærer nogle afgørende måder at klare konflikter mellem behovsudfoldelser og forbud som vil præge ens senere måder at få driftstilfredsstillelse og omgås med driftskonflikter. Barndommen er altså interessant alene fordi den fungerer som struktur i de voksne (se Lorenzer 80). Driftsformningen som grundlægges i barndommen kan repræsentere forskellige grader af fikseringer, men er ikke uforanderlig. Dette er den kliniske psykoanalyse et eksempel på, men det må antages at også andre empiriske konstellationer i livet vil aktivere forskellige dele af personligheden og derved vil "erfaringen" i en vis forstand kunne virke modificerende og nuancerende ind på de grundlæggende strukturer i personligheden. I den forstand er "løbet ikke kørt" når barnet træder ind i latensfasen. (Ekskurs slut).

a) En psykoanalytisk teori om kvindelighed

Den psykoanalytiske forståelse af kvindelighedens dannelse har længe stået i

stampe pga. den ortodokse freudianske teoris mangelfuldheder. Ikke minst kvindebevægelsen har afvist Freuds biologiske begrundelse af penisomisundelsen og i det hele taget at pigens udvikling kun beskrives som en afvigelse af drengens. I de senere år er der imidlertid fra en fransk kvindelig psykoanalytiker kommet et bud på pigens udvikling som bringer diskussionen udover de to nævnte problemer, men som stadigvæk helt bevæger sig indenfor en psykoanalytisk begrebsramme. Det er Janine Chasseguet-Smirgel, som bl.a. i antologien "Kvindelighed" (dansk udgave v/Tania Ørum, 1980) fremstiller dette synspunkt. Men også navne som Mana Torok, Moeller-Gambaroff og Ulrike Prokop er relevante i denne sammenhæng.

Det nye ved deres udlægning af kvindelighedens dannelse er at de ikke ser penisomisundelsen i den ødipale fase (som klinisk er et faktum) som den direkte igangsætter af den psyko-sociale kønsdifferentiering, men som en sekundær dannelse i forhold til en tidligere konflikt i pigens liv. Denne konflikt som udspilles i forholdet til moren i en meget tidlig livsfase handler om autonomi, og denne autonomi som pigens kæmper for at få, men som nægtes hende af moren, symboliseres så i penis, som det der netop er for og udenfor mor-barn dyaden. På den måde bliver penis symbolet på en uløst konflikt i pigens liv. Som J.C.S. skriver så er "penisomisundelse i grunden ikke andet end det symbolske udtryk for et andet ønske. Kvinden vil ikke være mand, men frigøre sig fra sin mor ved at blive fuldstændig autonom, kvinde" (Ørum s. 87). Herved har J.C.S. på den ene side givet penisomisundelsen en helt anden placering i dannelsen af den kvindelige identitet og på den anden side peget på at drengens og pigens udvikling ikke, som Freud antog, er ens indtil erkendelsen af kønsforskellen og dermed indledningen til den ødipale fase, men at pigens og drengens kvalitativt forskellige udvikling begynder længe før, nemlig i det der kaldes den præødipale fase, hvor barnet indgår i et symbiotisk forhold til moren. Det er vejen ud af symbiosen som forløber med forskellig omkostninger for drengen og pigens.

Når denne symbioseproblematik især bliver vigtig for piger, så skyldes det at moren ved en blanding af overbeskyttelse og kontrol hæmmer den lille piges autonomibestræbelser, mere end hun hæmmer sine behov og markerer sin selvstændighed, fordi hun tror det betyder at hun mister morens kærlighed. Selvstændighed og kærlighed kommer til at stå som modsætninger – man kan ikke få begge dele på én gang. Men for at få kærlighed må pigens amputere så store dele af sig selv, at hun også bliver afhængig af det tætte forhold.

Det lille barns behovsudtryk er i begyndelsen centreret omkring: sult, udtømningsfunktioner og seksualitet. Italieneren Elena Belotti beskriver i sin

bog "Sådan bliver du pige" (Kbh. 78) en række undersøgelser der viser at mødre – uden at de selv er klar over det – behandler deres drenge- og pigebørn forskelligt når det gælder amning: flere drenge end piger ammes, drengene er ældre når de vænnes fra, det enkelte måltid varer længere for drengen end for pigen, moren reagerer sterkere på grådighed og forslugenhed hos den lille pige end hos den lille dreng. Undersøgelser viser også at renlighedstræning igangsættes tidligere for pigerne og gennemføres med større strengthed. Men især på det seksuelle område gælder der større restriktivitet overfor pigen. Drengens onani forbydes som regel også, men det erkendes dog at han har både kønsorgan og seksuelle lystfølelser. Pigens seksualitet forties og fornægtes, selv fra de voksnes bevidsthed. Belotti nævner at der kræves mere selvstændighed af pigen i praktiske forhold (lære at spise selv, blive renlig, klæde sig selv på) men det er netop selvstændighed på morens præmisser. På den måde er den tidlige selvhjulpethed hos pigen i de små ting, blot et yderligere udtryk for afvisningen af hendes selvstændighed på egne præmisser. Hendes egne aktive behovsudtryk – fra de over de anale og til de genitale – accepteres ikke i samme grad som drengens. De undersøgelser Belotti henviser til er foretaget på italienske forhold og skal derfor nok tages med en skefuld salt. Men en norsk version af samme historie kan man f.eks. læse om i Liv Sveums casestudy af pigesocialisering i femtiårene i afhandlingen "Fra pike til kvinde" (refereret i Forskningsnytt 1/76). En gruopvækkende historie om hvordan en velmenende mors overbeskyttelse, kombineret med en benhård tvang mht. spising, renlighed, søvn og leg omdanner et robust og livskraftigt barn til en passiv, selvusikker, angst og hjælpeløs pige. Mødrenes nægtelse af de små pigers behovsudfoldelse og seksualitet er sjældent bevidst. Det der sker er en ubevidst videregivelse af morens eget ambivalente og fortrængte forhold til sin egen seksualitet, som hun er blevet udstyret med gennem sin socialisering. Kropshad, seksualangst og selvhad er kendte størrelser hos voksne kvinder og det er dem kvindebevægelsen og kvindefrigørelsen har stået mest magtesløs overfor. Det er gået meget nemmere med den økonomiske og politiske ligestilling, end med den seksuelle og kropslige. Det betyder også at morens videregivelse af sit eget kropshad til datteren kan finde sted også i de tilfælde hvor moren er frigjort på det bevidste plan. Som Signe Arnfred, aktiv i dansk kvindebevægelse og kvindeforskning gennem mange år, skriver: "Jeg kan formentlig ikke lære min datter at elske sin krop mere end jeg elsker min egen" (HUG 24).

For datteren medfører repressionen af hendes seksuelle behov og hendes ønske om autonomi en ambivalent grundholdning til moren og dermed også

til det kvindelige, dvs. sig selv. Hun hader og frygter den mor som gennemfører forbudet og straffer, men hun elsker den mor som belønner hendes fortrængning, og hun lever i en konstant angst for at miste morens kærlighed hvis hun ikke kan holde sine behov i ave. Hadet mod moren bliver en trussel mod den kærlighed hun så hårdt har brug for og hun må derfor introjicere dette had i sig selv, mod netop de ting der truer symbiosen: seksualitet og autonomi.

Pigens måde at indgå i relationer til andre grundlægges gennem dette tidligste forhold til moren. Det overstås ikke, men ”genopføres” hele tiden, også over for andre end moren, f.eks. veninderne, lærern, mændene. Det er blevet pigens måde at oprette relationer til andre på. Dermed naturligvis ikke sagt at det der sker senere ingen betydning har. Pigen har stadigvæk meget at lære om hvordan hun bør opføre sig i forskellige situationer, hvordan hun må udtrykke sine behov og hvordan hun må eller ikke må vise aggression. Det der er grundlagt er drivkraften til den videre socialisering: den konstante angst for ikke at blive elsket hvis hun hævder sine egne behov. Pigen lærer at kun hvis man giver afkald på sig selv bliver man elsket og netop fordi hun har måttet opgive så vitale dele af sig selv bliver kærligheden fra en anden en eksistensbetingelse for hende. Dette fører til mindreværdsfølelsen: hun elskes ikke for det hun er, men for det hun har givet afkald på – og det fører igen til et umætteligt behov for kærlighed og anerkendelse (det er det der kaldes narcissisme). Afkaldet på selvstændighed, på autonomi og aktiv seksualitet er betingelsen for andres kærlighed og anerkendelse. Pigen må fortrænge disse ting, men hun må også fortrænge den vrede og aggression som en sådan fortrængning medfører. I det omfang de alligevel realiseres oplever pigens angst eller skyldfølelse: angst for seksualitet og autonomi (det er i denne forbindelse man har talt om kvinders præstationsangst og succesundvigelsesmotiv, se f.eks. henvisninger hos Prokop 78), men også angst for aggression.

Nu er denne beskrivelse af den kvindelige socialkarakter naturligvis meget generel. I praksis vil socialiseringen til kvindelighed forme sig efter mere specifikke historiske, klassemæssige og individuelle forhold. Alligevel mener jeg at det er påfaldende i hvor høj grad de grundlæggende strukturer i Chas-seguet-Smirgels ”kvindelighed” der kan genfindes i skolepigernes adfærdsmåder. Samtidig gør teorien det plausibelt at se pigelighedens positive sider: evnen til indlevelse i andres behov, sensitivitet overfor måden at gøre tingene på og de kommunikative evner, som noget der udvikles i sammenhæng med det store behov for andres bekræftelse og anerkendelse.

b) De små piger

Selvom der findes strukturelle ligheder mellem Chasseguet-Smirgels beskrivelse af de kvindelige reaktionsmåder og småpigernes måder at være på, så er det dog en teori om de voksne kvinder og ikke om pigerne. Billedet passer ikke i alle detaljer. F.eks. har vi ikke hos pigerne set det mindreværd og den selvusikkerhed som skulle være en vigtig del af den kvindelige socialkarakter. Pigerne er godt fomøjede med at være piger og er forargede på drengene fordi de er så larmende og urolige. Deres veltilpasethed virker ikke defensiv, men er deres positivt oplevede identitet. Samtidig er teorien også for generel til at forklare pigeadfærdens mere specifikke udtryksformer. Det er ikke uden videre klart at vanskeligheder med autonomi kan forklare f.eks. pigernes manglende interesse i undervisningens indhold og i aktiv fysisk udfoldelse.

De områder hvor strukturen ligheden er mest iøjnefaldende er i pigernes forhold til læreren og pigernes måde at oprette veninderelationer på. Amerikaneren Nancy Friday har i sin bog "Min mor – mit jeg" beskrevet pigers forhold til venindegruppen som en videreførelse af relationen til moren. Angsten for at åbenlys vrede og aggression kan betyde dyadens ophør genfindes også i venindegruppen. Pigernes aggressioner overfor hinanden kommer altid frem i inddirekte form og den pige som blev udstødt i vores 2. klasse viste aldrig sin vrede åbenlyst overfor de andre piger. Hun forsøgte blot desperat at blive optaget igen. Nancy Friday mener at pigernes optagethed af regler og aftale og også deres forsøg på at glatte uoverensstemmelser ud og tildækkede reelle magtforhold kan tolkes som reaktionsdannelser mod vreden og som en gensidig sikring af dyaden. Med reglerne kontrollerer pigerne deres trofasthed overfor hinanden. Et andet symbiotisk træk ved veninderelationen er at pigernes værste middel mod hinanden er ignorering, udelukkelse eller trussel om ikke at ville være med mere. Åbenlys aggression er sjælden, ikke blot på grund af pigernes angst for at vise den, men også fordi den sjælden er nødvendig. Det er fuldt tilstrækkeligt at aktivere den anden piges indgroede rædsel for adskillelse og forladthed.

Imidlertid ville det være forkert udelukkende at opfatte veninderelationerne som en forlængelse af forholdet til moren. Venindegruppen har også træk der peger i en anden retning, nemlig forsøg på at unddrage sig morens magt og kontrol. Som også Nancy Friday gør opmærksom på er venindegruppen netop det sted hvor pigerne selv tør bryde med rollen som den søde og veltilpassede pige. Det er helt tydeligt at pigerne i deres venindeliv afgrænser sig fra de voksnes indblanding og at deres hemmeligheder

også, i høj grad er hemmeligheder for de voksne. Hemmelighederne kredser ofte om seksualiteten – lige fra dens udtryk gennem hår- og tøjinteresse, til mere åbenlys snak om drenge og sex – og står dermed i modstrid med de søde pigers liv.⁹

Hvordan fortielsen og fornægtelsen af den lille piges seksualitet kan medføre at hun hæmmes i kropslig udfoldelse og orienterer sig mod at være et passivt objekt for andre, har Simone de Beauvoir beskrevet i sin klassiker ”Det andet køn”. I modsætning til Fridays analyse af venindegruppen, hæfter Beauvoir sig næsten udelukkende ved pigelighedens negative aspekter. Men hendes beskrivelse af sammenhængen mellem seksualitetsfornægtelsen og pigernes passivitet er alligevel så belysende at jeg vil tage den med her. Det kan måske forekomme lidt besynderligt i denne sammenhæng at indrage en så erklæret antifreudianer som Simone de Beauvoir. Imidlertid er Beauvoirs kritik af Freud og hendes egen udlægning af kvindelighedens historie på mange måder parallel med de nye psykoanalytiske teorier. Det gælder dels opfattelsen af den prædipale periodens afgørende betydning, dels forståelsen af penismisundelsen som en sekundær dannelse i forhold hertil. På den måde bliver Beauvoirs argumentation imod psykoanalysen i 1949, hvor bogen udkom, til en argumentation for Chasseguet-Smirgels omtolkning af psykoanalysen 15 år senere (1964).¹⁰

Beauvoir mener at børn i 1-årsalderen (efter afvænningen) begynder at udvise en karakteristisk indsmigrende og ”koket” adfærd for at vinde omverdenens opmærksomhed og beundring. Dette forsøg på at få de andre til at bemærke en, så man kan spejle sig i deres reaktion, mener Beauvoir, iøvrigt med en henvisning til Lacan, er afgørende for identitetsdannelsen. Dette gælder for begge køn. Drengen afvises i første omgang i denne ”kvindelige” kokette adfærd, men som kompensation får han en positiv reaktion på sit køn, helt bogstaveligt udmøntet i morens/barnepigens omtale af og kælen for hans penis, f.eks. i skiftesituationen. Pigens køn forbliver ”usynligt”, både i fysisk og i social forstand (jvf. at drengens kønsorgan har navn, pigens ikke). Pigen må derfor fortsat bruge hele sin krop for at spejle sig i de andres reaktioner og derigennem opnå den selvfølelse og identitet, som er helt nødvendig for begge køn. Drengen derimod kan objektivere sig selv i sit køn og ”beholde sin krop for sig selv”:

Drengen tvinges til at komme ud over dette stadium, man befrier ham fra hans narcissisme ved så at sige at placere den i hans penis. Pigen derimod bestyrkes i den tilbøjelighed til at gøre sig selv til objekt, der er fælles for alle børn (Beauvoir, Bd. II, s. 25)

Hvor drengen har et alter ego i sit køn, der giver man pigen en dukke, som jo netop til forskel fra penis afspejler hele hendes krop og er passiv. Denne analyse af dukkens betydning som identifikationsobjekt og mindre som træning til moderskabet, bekræftes også af den iagttagelse at pigers dukker meget ofte ligner dem selv!

Konsekvensen bliver at drengen kan bruge sin krop i udforskningen af verden. Udadvendt og selvhævdende erfarer han gennem denne aktivitet sin krop som et redskab hvormed han kan underlægge sig verden og forandre den. Han er også optaget af andres meninger om ham, men det afgørende er at der ikke består noget modsætningsforhold mellem det han skal være for andre og hans vilje til at bekræfte sig selv i konkrete handlinger. Hos piger er der derimod fra begyndelsen af en konflikt mellem hendes eksistens som selvgdydigt væsen og hendes rolle som den anden. Hun lærer at hun for at behage må give afkald på sin selvstændighed og især sine aggressive selvhævdende handlinger. Dette bliver en ond cirkel, for des mindre erfarer hun også sig selv som handlende subjekt. Istedet for vender hun sin aktivitet og opmærksomhed mod sin egen krop, udsmykker og udstiller den, men lever i stadig usikkerhed overfor den. Den krop som hun vinder beundringen med, er jo samtidig den som rummer det forbudte, fortiede og derfor mystiske seksuelle impulser.

Pigernes optagethed af deres krop som objekt og ikke som redskab til udadrettet handling så vi også i 2. klassepigernes voldsomme optagethed af hår og tøj. Den pige som kom i skole med særligt kunstfærdige fletninger eller opsat hår, bevægede sig som en dronning og fik de andres udelte beundring. Men også i pigernes leg, hvor de sjældent bruger deres krop med samme iver og selvforømmelse som drengene, viser noget om pigernes objektforhold til deres egen krop. At piger for at få bekræftelse må investere sig selv og ikke det hun kan eller gør, er netop det der karakteriserer pigernes måde at oprette relationer på. Kernen i venindeforholdet er ikke at man gør noget sammen, men at man tilbyder fortrolighed og nærhed. Intimiteten, hemmelighederne, den konstante afprøvning af forholdet, viser hvordan forholdet handler om sig selv og om det at man tilbyder hele sin person for den anden. Det er også ret forståeligt at venindealliancen er så sårbar. Går den i stykker er det hele pigens værdi som person der afkræftes. Meget af den energi som drengene udfolder i fysisk leg eller i engagement i undervisningen er hos pigerne sandsynligvis bundet i deres veninderelationer.

Simone de Beauvoir mener at pigens måde at være på for en stor del vil være karakteriseret af hendes ambivalens overfor at hun er bestemt som objekt og ikke som handlende subjekt. Pigen forholder sig tvetydigt, hun både

accepterer og protesterer mod sin skæbne. "Selvopgivelsen kan have sine tillokkelser, men lemlæstelsen vækker også afsky" (Beauvoir, bd. II, s. 42).

Fordelene ved at være objekt er at der ikke kræves og forventes noget særligt – det fører, siger Beauvoir, til at piger får smag for nemme eskapismeformer: dagdrømmeri, passivitet, fysisk ugidelighed. Samtidig er nægtelsen af pigen som handlende individ med indflydelse på sit eget velfærd en lemlæstelsesproces som fører til depression og lidelse.

Som objekt har pigen ingen indflydelse på sin egen skæbne. Der er ingen sammenhæng mellem hendes handlinger og hendes velfærd, hendes eneste mulighed for at ændre på sin situation er at appellere til andre: "Hun er 12 år og hendes bane er forlængst afstukket. Hun lærer sin historie at kende uden at skulle skabe den" (s. 47). Hendes afhængighed af andre gør at hendes oprørsforsøg forbliver tvetydige: hun græder fordi hun er ulykkelig, men samtidig ved hun også at hun virker rørende i sine tårer. Hendes protester er afmægtige, fordi hun er blevet afhængig af bekræftelsen fra dem hun retter sin protest mod. Det bliver til "a comedy of escape" som Beauvoir udtrykker det. Gennem sin lidelse får hun i særlig grad den omsorg hun har behov for. Kærlighed og lidelse sammenknyttes allerede for den lille pige.

Vi kan genkende visse av disse træk i det vi har kaldt 2. klasse pigernes "påskrømt adfærd", f.eks. når de protesterer overfor læreren, men gør det på en så ineffektiv måde at resultatet bliver opmærksomhed mod deres person. Pigerne gør sig betydningsfulde ved at spille sure overfor læreren, ved at skændes med bedsteveninden, ved at have hemmeligheder. I pigernes sagtmodige afinden sig med lærerens autoritet og med undevisningens kedsommelighed ser vi måske også dette træk: at pigerne har lært at acceptere kærlighedens pris.

c) De store piger

Tilfredsheden med at være Pige varer ikke ved. En voldsom mindreværdsfølelse hos pigerne er et stadig tilbagevendende træk i de undersøgelser der handler om gymnasiepiger. I folkeskolen ser det ikke ud til at den sociale baggrund spiller nogen iøjnefaldende rolle for hvordan pigerne er. Det gælder nok at mellemlagspigerne er fagligt stærkere end arbejderpigerne, men de er lige søde og veltilpassede. (Derimod er der meget tydeligere differentieringer i drengegruppen, hvilket også bekræftes i Wernerssens studie). Når vi træffer pigerne i gymnasiet er der sket store differentieringer.

En gruppe piger er blevet meget stille og tavse, en anden gruppe hævder sig mere aktivt som drenge. "De stille piger" (se M. Kristiansen 80 og B.

Christensen m.fl. 80) forklarer selv at de ikke tør sige noget i skolen fordi de føler sig dumme og umulige. De fikses så meget på at de skal sige noget at de flygter i baggrunden. Hverken de stille eller de aktive piger synes om at gå i gymnasiet, men hvor de aktive mener at det er skolen der er noget galt med, der vender de stille piger det indad som selvhad og mindreværdsfølelse. Ikke overraskende ser der ud til at være sammenhæng mellem pigernes sociale baggrund og hvilken gruppe de tilhører. I begge undersøgelser er alle de stille piger fra arbejderhjem og er første generation i gymnasiet.

De stille piger siger selv at det især er to ting der har været vanskelige ved overgangen fra folkeskole til gymnasium. Det ene er at præstationskravene er nogle andre i gymnasiet. I gymnasiet stilles der krav om selvstændighed i meninger og argumentation, orientering om politiske begivenheder, avislæsning, og der stilles krav om et selvstændigt forhold til undervisningen.

Det andet problem de kommer tilbage til er at venindegruppen ikke er fulgt med over i gymnasiet. De føler sig ensomme og isolerede. Gymnasiet har betydet en geografisk og social opsplitning af deres livssammenhæng, som er langt mere vital for dem end for drengene.

Endelig kunne man tilføje en tredje ting, som pigerne ikke selv nævner, men det skyldes nok at det er sket allerede i folkeskolens sidste klasser: drengenes indtræden på scenen. De er nok også medvirkende til at ændre venindegruppens funktion og betingelser.

Når de små piger er relativt tilfredse med at være piger, så kan det nok til en vis grad udlægges som en "latensproblematik", dvs. at pigens behov og omverdenens krav er blevet forsonet i et nogenlunde stabilt kompromis hvor pigen får en vis grad af tilfredsstillelse i en form som omverdenen kan acceptere. Denne kompromisdannelse er pigernes sødme og veltilpassethed: den tilfredsstiller de voksne, og den betyder for pigerne selv dels kærlighed og anerkendelse, dels fred for de voksne i andre sammenhænge. For de små piger giver det udelte positiv reaktion fra omverdenen at de er søde og veltilpassede. Lærerne roser og fremhæver dem, det samme gør deres forældre. Drengene kan de vise omsorg og hjælpsomhed overfor, hvilket både bestyrker deres selvfølelse og også giver dem anerkendelse. I venindegruppen finder de nære og fortrolige relationer til piger som har akkurat samme relationsbehov som dem selv.

Men på et tidspunkt begynder læreren at kræve noget andet af dem. Pludselig får de ikke mere anerkendelse blot for at være søde, velopdragne og hjælpsomme. Pubertetsalderen reaktiverer konflikten med forældrene. Drengene, som før var nogen de kunne hjælpe og opdrage på, kan pludselig

selv. Og når de forelsker sig i drengene og forsøger at bruge deres relationelle kundskab fra venindegruppen, så reagerer drengene på helt andre måder, fordi de som pigerne ikke har en årelang træning i parforholdets symbiotik. Samtidig forsvinder venindegruppen som det emotionelle og sociale holdepunkt, dels fordi de geografisk og socialt splittes, dels fordi drengenes mellemkomst forandrer gruppens regelbundne og trygge univers. Ingen regler gælder mere.

Det er en tidsindstillet bombe for en lille pige at vælge at løse sine konflikter med omverdenen ved at blive sød.

4. Pigelivets modsigelser og pigefrigørelse

Jeg sagde i indledningen at en direkte tematisering af kønsroller og ulighed sjældent fører de store forandringer med sig. Artiklen har forsøgt at vise nogle af årsagene til dette: kønsrolleadfærd er ikke et ydre, rationelt lag af personligheden, men noget der er dybt indvævet i såvel en livssammenhæng som en psykodynamisk dannelsesproces. En ligestillingsoplysning som holder sig inden for rationalitetens og ideologikritikkens grænser vil enten være effektiv, fordi den lukker øjnene for hvordan undertrykkelsen også er en behovsformende proces, eller den vil møde direkte modstand, fordi den forstyrrer sammenhængen i pigernes liv. Derfor hjælper velmenende og fomuftig oplysning sjældent. Men hvad hjælper så?

Jeg mener at en frigørelsesproces må tage sit udgangspunkt i de modsigelser og ambivalenser som pigelivet selv udvikler og ikke i et på forhånd fastsat mål for ideell og frigjort kvindelighed. En afvisning af pigernes socialkarakter med henvisning til dens mange negative sider, sådan som Simone de Beauvoir tenderer mod, overser at pigesocialiseringen udvikler nogle kvaliteter som ikke findes i den mandlige socialkarakter. Omvendt så betyder en idealisering af pigernes socialkarakter, sådan som visse dele af feminismen tenderer mod, at man overser at de positive sider ofte er omkostningsfulde kompromisdannelser. Pigesocialiseringen udvikler både positive og negative egenskaber hos pigerne, men den udvikler dem i en uløselig enhed. Derfor er det ikke så let at vælge at fastholde de gode sider, samtidig med at man ændrer på de dårlige. Dette betyder ikke at valget står mellem at bevare piger som de er, eller at lave dem om til drenge. Men det betyder at en frigørelsesproces er noget som man måske kan sætte igang, men som man ikke kan forudsige resultatet af.

Hvis jeg afslutningsvis skulle pege på nogle af disse modsigelser i pigelivet, så finder jeg dem først og fremmest i venindegruppens struktur og funktion. For det første er venindegruppen det sted hvor pigerne selv tør bryde med rollen som den søde og veltilpassede pige. For det andet eksisterer der i venindegruppen en spænding mellem kommunikativ evne og magtanvendelse. Pigerne behov for kærlighed og anerkendelse udvikler deres sensitivitet for den måde tingene sker på og dermed deres sans for demokratiske og behovsorienterede beslutningsprocesser. På den anden side betyder det selvsamme behov for kærlighed og anerkendelse at de i disse beslutningsprocesser samtidig må kæmpe med de andre piger om de mest eftertragtede veninder. I denne modsigelse og i pigerne ofte skyldbetyngede bevidsthed om modsigelsen, må der ligge et potentiale for erkendelse og videreudvikling i forhold til et af de mest centrale samfundsmæssige problemer: forholdet mellem demokrati og magt.

Kvinder repræsenterer ikke alene kærligheden, mændene ikke alene magten. Men kvinderne er måske dem der mest umiddelbart fra deres eget liv har erfaring med modsigelsen.

Noter

1. Der henvises her til danske forhold på grundlag af Ørum 73 og 75, Undervisningsministeriets udvalg vedr. kønsroller og uddannelse. For tilsvarende norske forhold kan henvises til Brock-Utne og Haukaa 80.
2. Der henvises her til en debat i den danske offentlighed om de unge arbejdsløse piger (især i Socialistisk dagblad, Information, Politisk Revy og Arbejderpolitik, sommeren 79). Debatten var foranlediget af den danske socialrådgiver og radiomedarbejder Tine Brylids tale 8. mars 79 i København, hvor hun påpeger at de unge arbejdsløse piger presses over i en position hvor de selv "vælger" giftermål og svangerskab for at have noget at leve for. Pigerne udviser samtidig en negativ holdning over for kvindebevægelsen og ligestillingsdiskussionen.
3. Udtrykket "de indre fjender" er hentet fra en artikel af Signe Arnfred, Susi Frastein og Suzanne Giese, med titlen: *De indre fjender. Om kvindelighedens dilemmaer* (HUG 24/79). Artiklen er en del af en større diskussion som i de sidste år er blevet ført i Danmark om mor-datter forholdet og dets betydning for kvinders vanskeligheder ved deres egen frigørelse. Udtrykket er blevet en slags samlebetegnelse for det synspunkt at kvindeundertrykkelsen også bygges ind i os og bliver en del af vores reaktions- og oplevelsesmåder, og ikke kun manifesterer sig som mænds direkte undertrykkelse af kvinder, sådan som en mere ekstrem feministisk position vil hævde.
4. Mine data som hele det følgende afsnit bygger på er indsamlet i forbindelse med to forskellige forskningsprojekter. Det ene – *Projekt Skolesprog* – var et 3-årigt forskningsprojekt, støttet af Statens humanistiske forskningsråd i Danmark. Projektrapporten er publiceret som bog: *Skoledage*, Kbh. 79. Projektet er dels en undersøgelse af skolesocialisering på

grundlag af båndoptagelse og observationer i danske skoleklasser (fordelt på 1., 3. og 6. klassetrin), dels pædagogiske udviklingsarbejder i 2. og 6. klasse.

Det andet forskningsprojekt *Piger og drenge i skolen* er et jeg i øjeblikket arbejder på sammen med Kirsten Larsen fra København. Vi får også støtte fra Statens humanistiske forskningsråd og vores undersøgelse er dels en efterundersøgelse på Projekt skolesprogs materiale, dels en indsamling af nyt materiale der kan belyse forskellen på pigers og drenges adfærd i undervisningen. Observationerne fra 2. klasse har jeg foretaget sammen med Kirsten Larsen og mange af de tanker der fremsættes i artiklen er resultat af fælles anstrengelser.

5. I Projekt Skolesprog blev der lavet kvantitative beregninger på taletiden 1. 6 klasser (1., 3. og 6. klassetrin). Resultatet var at mellemlagsdrenge gennemsnitligt siger 3 gange så meget som arbejderpiger, 2 1/2 gange så meget som arbejderdrenge og 2 gange så meget som mellemlagspiger. Både køn og klassebaggrund ser altså ud til at spille en rolle, men hovedskellet går mellem mellemlagsdrene og resten af eleveme.
6. De to tredjeklasser er identiske med de to i Projekt Skolesprogs materiale.
7. Klasseoffentlighed betyder: det samtalerum som indbefatter hele klassen som modtagere. Når man siger noget i klasseoffentligheden henvender man sig principielt til hele klassen. Begrebet bruges i analogi med Habermas' begreb om borgerlig offentlighed, som betegner den sfære hvor privatfolk samles som publikum. Offentlighedens modsætning er det private. I privatsfæren fremtræder man som menneske med følelser og private oplevelser. I offentligheden er man samfundsborger og må tale sagligt og alment om tingene.
8. Berentzen 1980, har gjort parallelle observationer. Han bemærker at drengenes kommentarer ofte forsøger at igangsætte en leg eller en samtale, mens pigernes kommentarer ofte har karakterer af enkeltstående konstateringer.
9. Pigernes dobbeltliv mellem at være søde piger alene, og at være frække, seksuelle og regelbrydende i venindegruppen, kan også bekræftes hvis vi ser på den triviallitteratur der sælges til piger. På den ene side romantikblade hvor alt der blot lugter af udfordrende seksualitet er som støvsuget væk. Her er det den søde og beskedne pige som vinder heltens kærlighed og familiens grænseløse lykke. (Ruth Gjesing 80). På den anden side pop- og idolblade med en så pågående og aggressiv seksuel tone at de nærmest må karakteriseres som ren pornografi for 12–14 årige piger. Her ser vi en udstilling af de mandlige idolars kroppe, som ikke lader mandepornografiens udstilling af kvindekroppe meget efter (Se Karen Borgnakkes analyse af disse blade i artiklen "Beat, sex og idoldyrkelse", 1976).¹³ Mange ting tyder på at dobbeltheden i triviallitteraturens modsvars af to forskellige brugsituationer: romantikserien er den man græder over alene hjemme på divanen, popbladene er samtaleemnet i venindegruppen, hvor man hemmeligt og i fællesskab bryder alle regler som gælder for søde piger.

Karen Borgnakke har i nogle senere artikler om disco-kulturen (Borgnakke 79 a og 79 b) gjort opmærksom på at denne dobbeltheden i triviallitteraturen i stigende grad også kan findes hos det enkelte idol i popbladene og at den kan ses som forskellige faser i idolets historie på stjernehimmelen. Efter en første fase hvor det åbenlyst seksuelt udfordrende idol John Travolta lanceres, følger en fase hvor fokus rettes mod mennesket bag idolet: en usikker og genert dreng, som føler sig fremmed i al berømmelsen. Som konsekvens heraf beskriver Karen Borgnakke det sidste Travolta-billede som stof i pigernes "hverdags-drøm", som netop placerer dem selv i den søde pigerolle (en sød pige er netop hvad en genert dreng længes efter) som de ved de må blive i, mens det første Travolta-billede indgår i den vilde seksuelle, men ganske urealistiske oprørsdrøm. Dette betyder naturligvis ikke at popblade i sig selv er mere "frigørende" end romantikhæfter. Men det peger på vigtigheden af at

forstå mediekonsumets sociale og psykologiske brugssammenhæng. Popbladende og romantikserierne er et udtryk for den kapitalistiske bevidsthedsindustri fænomenale evne til at opfange behov, som velmenende pædagoger og forældre knapt nok opdager fordi de kun forholder sig moralsk til behovstilfredsstillelsens former.

10. Simone de Beauvoir skriver at "kastraktion først får karakter af frustration, hvis pigen i forvejen af en eller anden grund er utilfreds med sin situation" (Beauvoir, bd. II, s. 23). Denne utilfredshed mener hun begynder i forholdet til moren som "påtvinger (pigen) sin egen skæbne, og heri ligger på den ene side en hovmodig fremhævelse af det kvindelige, på den anden side en slags hævnakt over for det" (s. 27) – hun videregiver altså sin ambivalens overfor sit eget køn. Simone de Beauvoir beskriver detaljert hvordan en bestemt pigeadfærd bliver konsekvensen af disse tidlige frustrationer og hvordan den patriarkalske magt og kultur pigen gradvis opdager med sit bevidste jeg forstærker og imødekommer den mindreværdsfølelse som allerede grundlægges i det tidlige forhold til moren.
11. Den manglende sammenhæng mellem egne handlinger og egen velfærd som noget der karakteriserer kvindesocialiseringen har også andre indenfor helt andre teoretiske rammer gjort opmærksom på. Det gælder f.eks. Petterson og Villadsen 81 i artikel "Opdragelse til depression" hvor de (ganske vist på baggrund af hundre forsøg(!)) opstiller en sammenhæng mellem depressivitet og manglende muligheder for ved egne handlinger at ændre på sin situation.

Interessant i denne sammenhæng er også Wemerssons påvisning af at læreren i højere grad synes at differentiere blandt drengene på baggrund af deres individuelle handlinger, mens pigerne betragtes som en homogen flok uden individuelle karakteristika. Pigernes muligheder for selv at ændre lærerens opfattelse af dem er derfor også mindre. (Wemersson 77).

Referencer

- Arnfred, Signe (1979): Kvinder er døtre af mødre. *HUG* 24, Kbh.79.
- Amfred, Signe, Susi Frastein, Suzanne Giese (1979): De indre fiender. Om kvindelighedens dilemmaer. I: *HUG* 24, Kbh.
- de Beauvoir, Simone (1949): *Det andet køn*. Dansk udgave i 3 bind, Kbh.
- Belotti, Elena Gianni (1978): *Sådan bliver du pige*. Kbh.
- Berentzen, Sigurd (1979): Et samhandlingsperspektiv på studiet av barn. *Tidskrift for samfunnsforskning* nr. 5–6. Oslo.
- Berentzen, Sigurd (1980): *Kjønnskontrasten i barns lek*. Sosialantropologisk institutt, Universitetet i Bergen, skriftserie nr. 3. Bergen.
- Borgnakke, Karen (1976): Beat, sex og idoldyrkelse. Borgnakke og Schmidt (eds.): *Pop og idoldyrkelse*. Kbh.
- Borgnakke, Karen (1979a): Discofeber – kulturindustri, musiken och sinnligheten. I: *KRUT* 9. Stockholm 1979.
- Borgnakke, Karen (1979b): Discofeberen – den kommercialiserede sanselighed. *Unge Pædagoger* 2 og 3. Kbh.

- Brock-Utne, Birgit og Runa Haukaa (1980): *Kunnskap uten makt*. Kvinner som lærere og elever. Oslo.
- Christensen, Bodil, Lone Dirckinck-Holmfeld og Kirsten Jørgensen 1980 *Gymnasiet og pigerne*. Specialeprosjekt, samfundsfag, Ålborg universitet-scenter, Ålborg.
- Friday, Nancy (1979): *Min mor – mit jeg*. En datters søgen efter identitet. Kbh. 1979.
- Gammelgård, Judy (1979): Om kvindelig seksualitet og kvindelighed. *Kontext* 39. Århus.
- Gjessing, Ruth (1980): *Kvinde- og ungdomssocialisation*. Speciale i dansk, Ålborg Universitetscenter, Ålborg.
- Gulbrandsen, Liv Mette (1978): *En funksjonel analyse av barns sosiale relasjoner*. Aktive personlige nettverk hos åtte-åringer i to bydeler i Oslo – sentrum og drabant. Institutt for anvendt sosialvitenskapelig forskning, arbeidsrapport nr. 30. Oslo.
- Gulbrandsen, Liv Mette og Per Miljeteig-Olssen (1979): Barns sosiale nettverk. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 5–6. Oslo.
- Kristiansen, Marianne (1980): De stille piger. *Kontext* 40. Århus.
- Lorenzer, Alfred (1980): Barndom. I: *Kontext* 41. Århus 1980.
- Petterson, Birgit og Jytte Villadsen (1981): Opdragelse til depression. *Forum for kvindeforskning* nr. 1, Kbh.
- Prokop, Ulrike (1978): *Kvindelig livssammenheng*. Randers.
- Prosjekt Skolesprog (1979): *Skoledage I–II*. Kbh.
- Spender, Dale and Sarah, Elisabeth: *Learning to loose – sexism and education*.
- Sveum, Liv: 1976 Fra pike til kvinne. En utviklingsstudie av feminin identitet. I: *Forskningsnytt* 1, Oslo 1976.
- Togåby, Lise (1981): *Færdig med skolen – og hvad så?* Politica, Århus.
- Undervisningsministeriet (1978): *Kønsroller og uddannelse*. Først redegørelse fra det af undervisningsministeren nedsatte udvalg vedrørende kønsroller og uddannelse. Kbh. 1978.
- Ve, Hildur: Datteren min og jeg. *Kontrast* 5–6, Oslo 1980.
- Wemersson, Inga (1977): *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg Studies in Educational Sciences. 22. Göteborg Universitet.
- Ørum, Bente (1973): *Kønsforskelle blandt skoleungdom*. Socialforskningsinstituttets publikation nr. 59, Kbh. 1973.
- Ørum, Bente (1975): Er skolen med til at sikre at kønsrollerne ikke forsvinder? *Uddannelse* 5a, Kbh. 1975.

Ørum, Tania (ed) (1980): Kvindelighed. Kvindefrigørelse og psykoanalyse.
Kbh.

Ziehe, Thomas (1975): *Pubertät und Narzissmus*. Frankfurt am Main.

(*Sosiologi i dag* 3–4/1981)