

## Det nödvändiga samtalet

Gunilla Molloy

For more than twenty-five years Swedish and international studies have been showing how girls are "learning to lose" within the school system. Even if girls score better results on written tests, their voices are not heard in the debates that take place in the classrooms. Many teachers see the dominance of boys as a "natural" expression for boys, connected to the biological sex and not as a sign of construction of masculinity. This article analyses the possibilities of adding a gender perspective to the framework of deliberative communication, as a means not only for girls, but also for more silent pupils of both sexes, to voice their opinions in the classroom debates. This will be done by reference to empirical results from a thesis published in September 2002.

"Jag blir så trött så att jag vill spy". Repliken är queer- och genusforskaren Tina Rosenbergs. Hon säger den i TV-programmet *Röda Rummet* som svar till filmaren och författaren Carl Henrik Svenstedt i ett samtal om Johanna Sinisalos bok *Bara sedan solen sjunkit*. Svenstedt har just sagt att boken i Finland säkert kan ses som bra och till och med som speciell, men knappast i Sverige. "Vem är du som avgör vad som är bra eller inte?", svarar Tina Rosenberg och tillägger att "jag är så trött på denna svenska överlägsna attityd, det ständigt svenska sättet att nedvärdera det finska, att jag vill spy". Rosenbergs replik är oväntad i ett program som utmärkt sig för städade och verserade konversationer om litteratur. Men det är knappast för dess brott mot mediets förutsägbara diskurs som jag minns den. Utan snarare för att den i min tolkning uttryckte en länge närd irritation mot "ett ständigt sätt" att beskriva en företeelse. Ty även jag är så trött att jag vill spy. Inte över den svenska överlägsna attityden gentemot finsk kultur, om vilken jag vet ganska lite. Utan över "ett ständigt sätt" att redovisa flickors tillkortakommanden i den svenska skolan, om vilket jag vet en hel del.

### Skolan som (o)demokratisk institution

Och inte bara jag. Såväl svensk som internationell forskning beskriver sedan mer än tjugo år tillbaka hur flickor blir förlorare i skolsystemet (Einarsson

& Hultman 1984, Öhrn 1990, Elmfeldt 1997, Molloy 2002, Spender 1980, Stanworth 1981, Sadker & Sadker 1994). Rapport efter rapport lyfter fram samma resultat. Flickor sitter bredvid pojkar i samma klassrum och undervisas av samma lärare som följer samma kursplan. Ändå lämnar många flickor skolan med den underförstådda kunskapen att pojkar i klassrummet får ta mer av samtalsutrymmet, att pojkars beskrivningar av verkligheten tillåts dominera och att skolan och lärare ger större utrymme åt pojkarnas intressen. Ett annat utslag av pojkars dominans över flickor i skolan kan visa sig i nedsättande kommentarer, i sexuella tillmälen som "hora" och även i form av andra fysiska och sexuella trakasserier (Lundgren 2000). Om det senare skrivs och rapporteras det mindre. I en forskningsöversikt om könsmonster i skolan skriver skolforskaren Elisabet Öhrn (2002) att det är slående hur lite som skrivs i svensk utbildningsforskning om sexualitet, sexuella trakasserier och tillmälen. Ändå vet vi att det förekommer. Dels för att media rapporterar om det. Dels för att flickor själva nu börjat protestera, som till exempel då gruppen "Vägra kallas hora" bildades av unga flickor. Att inget sker när pojkars dominans av talutrymmet dokumenteras i rapporter och avhandlingar, kan kanske bero på att den ses som en beklaglig men snudd på ofrånkomligt "naturlig" företeelse, redan inskriven i klassrumsdiskursen. Pojkars sexuella trakasserier mot flickor kan tolkas som ett relationellt "spel" på individnivå, vilket det inte är. Mäns dominans över kvinnor är ett strukturellt samhällsproblem. Eftersom skolan är en spegling av det svenska samhället, är det inte förvånande att våld ökat även i skolan. Enligt en beräkning som barnombudsmannen gjort och som utbildningsdepartementet ställt sig bakom, mobbas varje dag 90 000 barn i skolan. Varje dag är det uppskattningsvis 270 000 barn som mobbas och en miljon barn som tittar på. De lärare som *inte* finner samhällskonflikter återspeglade i en eller annan form i de klasser han/hon undervisar, har antingen blundat för dem eller tolkat dem som personkonflikter mellan enstaka elever. Detta våld utförs inte enbart av pojkar mot flickor, utan sker även mellan pojkar. En del flickor har också börjat agera fysiskt våldsamt. Men jag väljer här att diskutera vad som redan är väl belagt; pojkars dominans över talutrymmet, eftersom jag önskar diskutera en framkomlig väg att arbeta med problemet.

Så vi vet. Ingen skolforskare kan idag förneka kunskapen om en ojämlig maktbalans i skolan mellan pojkar och flickor. Men vad händer? Praktiskt taget inget. Om pojkar vore vita och flickor svarta, skulle svenska skolan kunna anmälas till FN för brott mot de mänskliga rättigheterna. Men diskrimineringen i den svenska skolan handlar inte om den apartheid som vi lärt oss känna igen och vidta sanktioner emot (eftersom den även drabbar män), utan om en könets apartheid, som bara drabbar flickor. Att

forskningsresultat beskriver en odemokratisk situation som pågår i en skola som av riksdag och regering har givits ett demokratiskt uppdrag utan att något händer – det får mig med Tina Rosenbergs uttryck ”att spy”. Det är en föga vetenskaplig hållning. Men den är trots det min utgångspunkt för denna artikel.

## Klassrummet som (o)demokratisk arena

I skolan, skriver Sven-Eric Liedman (2000) i en artikel i *Utbildning & Demokrati*, ”förekommer demokrati både som lärostoff och som en allmän inställning till medmänniskor och samhälle”. *Lpo94* skriver under rubriken ”Skolans värdegrund och uppdrag” att det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Enligt *Lpo94* är värdegrunden en samlande benämning för vissa grundläggande demokratiska värderingar som skall genomsyra skolans verksamhet. Men värdegrunden kan uppfattas olika. En del forskare menar att värdegrunden i sig är innehållslös och måste konkretiseras för att den skall kunna ges innebörd och mening (Hedin & Lahdenperä 2000). Jag menar att de formuleringar som finns under rubriken ”Förståelse och medmänsklighet” i *Lpo94* om att ”[i]ngen skall i skolan utsättas för mobbning” och att [t]endenser till trakasserier skall aktivt bekämpas”, enbart är innehållslösa så länge som de inte efterföljs. I sin skrivning är de tillräckligt tydliga för att kunna användas som riktlinjer för lärare i det dagliga arbetet. Ändå sker det sällan. På samma lektioner som behandlar demokrati som ”lärostoff” kan flickor tystas av pojkar eller kalla ”hora” utan att det sker någon koppling mellan lärostoff och en ”allmän inställning till medmänniskor”.

Skolan domineras av sin kunskapsförmedlande tradition. Men skolan har två uppdrag, varav det andra är den demokratiska fostran som beskrivs i *Lpo94*. Samtidigt som många lärare undviker att medvetet ”fostra”, så sker i skolan en indirekt fostran av olika attityder och uppfattningar. Den amerikanska litteraturteoretikern Louise M Rosenblatt (1995) skriver om svensklärare:

They have not realized that, willy-nilly, they affect the student's sense of human personality and human society. More directly than most teachers, they foster ideas about human nature and conduct, define moral attitudes and habitual responses to people and situations (s 4).

Rosenblatt syftar på den indirekta fostran som svensklärare kan bibringa vid läsning av skönlitteratur och vid diskussioner om litterära karaktärer.

Jag menar att det är inte bara vid läsning av skönlitteratur som lärare överför "ideas about human nature and conduct". Den lärare som tillåter pojkar att tysta flickor med tillmälet "hora" under pågående lektion utan att reagera, överför sannolikt uppfattningen att detta är acceptabla "moral attitudes and habitual responses to people and situations". Rosenblatts citat kan därmed omfatta alla lärare och inte bara svensklärare.

Författarna till *Värdegrundsboken – ett samtal för demokrati i skolan* skriver att skolan på många sätt inte dragit nytta av sin potential som demokratisk institution och social mötesplats och inte lyckats förena kunskapsförmedling med sitt demokratiska uppdrag (Zachari & Modig 2000). Därför har skolan inte heller kunnat spela den roll i värdegrundsfrågor som den skulle kunna. En utmaning för skolan idag är att få de demokratiska värderingarna att genomsyra den praktiska verkligheten, eftersom *hur* skolan fungerar är demokratisk fostran i praktiken. I det sociala rum som klassrummet utgör och i den byggnad som skolan är, rör sig eleverna i en värld där "de etiska och moraliska koderna beror på lärare, ämne och plats" (Zachari & Modig 2000). Skolan är den enda mötesplats där unga människor av olika kön och olika bakgrund finns tillsammans under en längre tid. Det leder oundvikligen till värderingskonflikter. Om skolan blundar eller avstår från att ta upp frågor som är känsliga eller provocerande, som nu ofta sker, avsägar sig skolan också möjligheten att diskutera och föra kontinuerliga samtal om etiska, moraliska och demokratiska frågor. Här ligger en utmaning för skolan.

I genomsnitt lyckas flickor bättre än pojkar på skriftliga prov, det vill säga då klassrumsdiskursen inte är ett offentligt samtal utan en tyst kunskapsutvärdering eller kunskapskontroll. Men i klassrumsdiskussionen, där etiska och moraliska frågor skall tas upp, blir flickors röster inte hörda, *trots* att frågor av dessa slag ofta drivs av just flickor (Skolverket 1999). Det offentliga samtalet i klassrummet borde därför bli en av dessa utmaningar. Hur få det offentliga samtalet att fungera så att *både* pojkar och flickor kan uttrycka sina åsikter? Det vore av speciellt intresse att lyfta fram samtalet, kommunikationen i klassrummet, eftersom det också är samtalet som står i centrum för modern demokratiforskning. Inom denna forskning används begreppet *deliberativt samtal*. Sådana samtal kännetecknas av att skilda synsätt ställs mot varandra och olika argument ges utrymme. Samtalet skall innebära respekt och tolerans för den andre. Det skall även finnas en strävan efter att komma överens eller åtminstone nå temporära överenskommelser (Englund 2000). För att sådana samtal skall vara möjliga krävs att inga uppfattningar utesluts på förhand (*non-repression*) och att inga individer utesluts (*non-discrimination*) (Roth 2001). Vi-

dare sägs att samtalsprocessen skall regleras av ömsesidighet, offentlighet och ansvarighet. Samtal av detta slag räknas som bärande element i ett demokratiskt samhälle. Skolan är den enda arbetsplats i Sverige där både pojkar och flickor finns under en längre tid. Det vore därför en klar markering och en pedagogisk poäng att skolan drog nytta av sin potential som mötesplats för båda könen genom att undersöka hur det deliberativa samtalet skulle kunna gestaltas i praktiken för att ge *alla* större utrymme i det offentliga samtalet. I Skolverkets nyligen presenterade referensmaterial om värdegrundsarbete, *Med känsla och kunskap*, fann man att kontinuerliga samtal och reflektion var de oundgängliga instrument som krävs för att grundlägga såväl kunskap som känsla hos barn, unga och vuxna.

Jag skall återkomma till det deliberativa samtalets möjligheter i klassrummet. Men först en diskussion om den maktobalans som finns inskriven mellan könen på såväl individuell som strukturell nivå och som tydligt visar sig i skolan. Jag menar nämligen att många lärares oproblematiserade syn på vad kön "är" och skall "vara" kan vara *ett* hinder för genomförande av deliberativa samtal.

## Det problematiska könet eller det oproblematiserade könet

Jag har hitintills skrivit om "pojkar" och "flickor" som heterogena grupper, vilket de inte är. I en del klassrum talar någon flicka lika mycket som en del pojkar, eller några flickor lika mycket som några pojkar eller till och med några flickor mer än de flesta pojkar. Men det är inte den vanligaste bilden. Den kan heller inte användas för att bortförklara de samstämmiga forskningsresultat jag nämnt tidigare. Uppfattningen att pojkar "är" på ett visst sätt och flickor därmed "är" annorlunda och på ett motsatt sätt (eftersom de inte är pojkar), är fortfarande en relativt vanlig uppfattning bland lärare (Molloy 1992, 2002). Uppfattningen att kön skapas och återskapas i samspel människor emellan och därmed också förändras över tid, diskuteras sällan i skolan. Inte heller att kön är en historisk, social och kulturell konstruktion. Ofta anser lärare (och inte bara de) tvärtom att till biologiskt kön är vissa "naturliga" egenskaper knutna, som till exempel att pojkar talar mer än flickor, som "är" mer tystlåtna.

Men inom feministisk forskning betraktas kön istället som en fundamental utgångspunkt för den organisation som finns i varje samhälle. Kön ses som en kategoriserings- och ordningsprincip som återspeglas i alla sociala och samhällsliga strukturer. Begreppet *genus* syftar på de strukturella

och socialt grundade skillnader mellan vad vi lärt oss att se som uttryck för ”manligt” och ”kvinnligt”. Ett av dessa uttryck för ”manlighet” är att dominera det offentliga samtalsutrymmet. Eftersom ”kvinnlighet” ses som manlighetens motsats, kan konstruktion av kvinnlighet bli att framstå som tystare. Tar man (som pojke) för mycket av det offentliga talutrymmet blir man visserligen ett problem i klassrumsdiskursen, (framför allt om det finns fler sådana pojkar i klassen), men man är inte *onaturlig*. Så kan däremot de flickor uppfattas, som inom det rådande genussystemet tar lika mycket utrymme som pojkarna – eller ännu värre – mer. Om genussystemet skriver Yvonne Hirdman (1988) att det är ”ett nätverk av processer, fenomen, föreställningar och förväntningar, vilka genom sin interrelation ger upphov till ett slags mönstereffekter och regelbundenhet”. Hirdman (2000) skriver om detta genussystem att det bygger på två grundläggande logiker, varav den ena är isärhållandets logik:

Att hålla isär. Om det är något mönster vi enkelt kan se och enkelt kan belägga så är det isärhållandets starka, dirigerande logik, den som allra tydligast kommer fram i detaljerade praktiker eller föreskrifter om genusarbetsdelningen (s 66).

Detta mönster är enkelt för varje lärare och varje skolforskare att se i den dagliga praktiken. De flesta lärare sätter i sina klassrum eleverna antingen omväxlande pojke/flicka med förhoppningen att de ”ordentliga” flickorna skall hålla ordning på de ”besvärliga” pojkarna. Eller så släpper de placeringen fri, varpå flickor sätter sig med flickor och pojkar med pojkar. Eleverna upprätthåller därmed själva ett isärhållande mellan könen. Isärhållandet för med sig konsekvensen att se könen som varandras motsatser. Det kan i sin tur innebära att det ses som ”naturligt” för pojkar att tala mer i det offentliga talutrymmet. De talträngda pojkar, vars dominans utgör ett problem såväl för lärare som för flickor, undgår därmed att få sitt agerande problematiserat. Istället kan de uppfatta sig själva – och även omgivningen kan uppfatta dem – som normen för ett genuskorrekt beteende för pojkar. Det innebär problem för tysta pojkar, som därmed kan ses som avvikare från en manlig norm. Enligt Hirdman är det den första logiken, isärhållandets logik, som ger upphov till den andra logiken, hierarkins logik, som säger att mannen är normen. Isärhållandet mellan könen blir därmed enligt Hirdman den struktur som utgör grunden för genussystemet. I svensk forskning har Hirdmans idé om ett genussystem blivit allmänt etablerad. I internationell forskning används ofta begreppet genussystem på liknande sätt (Gemzöe 2002). Hirdman har blivit kritiserad för att hennes begrepp kan beskriva genus-

ordningen emellan könen som entydig och statisk, när det kan finnas stora variationer i praktiken. Men Hirdmans begrepp visar lärare och skolforskare tydligt på de mönster som vi varje dag kan se i olika klassrum. Hirdman skriver också att hennes avsikt varit att visa på mönster i empiriskt material. Att det finns variationer i praktiken är Hirdman själv medveten om. Det är också en del lärare, som antingen kan uppmuntra dessa variationer hos sina elever eller bortse från dem.

Så länge som språket enbart talar om "elever" eller "ungdomar", så undgår också vissa förhållanden att formuleras som ett forskningsproblem. Men ett forskningsproblem är aldrig givet av sig självt. Det klargörs först genom forskarens teoretiska och forskningspraktiska åtgärder (Jank & Meyer 1997). Feministisk forskning – och även skolforskning som inte haft ett uttalat genusperspektiv – har visserligen uppmärksammat flickors tillkortakommanden i skolan. Men få har granskat möjligheten att skapa större samtalsutrymme för tysta elever av båda könen inom det deliberativa samtalets ram, samtidigt som en kritisk granskning av denna möjlighet sker utifrån ett genusperspektiv. Ty samtidigt som jag ser det deliberativa samtalet som en möjlighet för alla elever att få tillgång till det offentliga samtalsutrymmet, ser jag här också några risker.

Den maktobalans som finns i klassrummet mellan könen och som av en del lärare kan ses som ett "naturligt" uttryck för "naturliga" egenskaper hos pojkar och flickor, kan motverka möjligheterna för det deliberativa samtalet. Maktobalansen kan också upprätthållas av lärare, som avgör vad som är "viktigt" eller "rätt". Läraren och eleven har också en ojämlig relation, mycket beroende på att den förra kan bestämma över undervisningens innehåll. Det kan därför ibland bli läraren som avgör:

vilka yttranden (muntliga eller skriftliga) som är godtagbara, värdefulla och/eller relevanta i det givna sammanhanget. Detta kan även innebära att det slutligen också är läraren som avgör vilka "skilda synsätt" som kan ställas mot varandra och vilka "argument" som kan ges utrymme i det deliberativa samtalet (Hultin 2001).

Det kan också bli pojkar, som i sin konstruktion av manlighet, avgör vilka yttranden som är relevanta i sammanhanget. Lärare och en del pojkar kan här samspela kring en gemensam uppfattning om hur traditionell manlighet uttrycks i ett förhärskande genussystem (se även Elmfeldt 1997). Tina Rosenbergs replik "Vem är du som avgör vad som är bra eller inte?" kan även i detta sammanhang ha sin giltighet. Den risk jag ser i strävan efter att komma överens för att en temporär överenskommelse ska kunna nås, är att den kan drivas av en person eller en liten dominerande grupp, som



tar sig rätten att avfärda andras argument. Även om enighet och oenighet kan existera samtidigt som ett temporärt beslut fattas, så menar jag att ålder/utbildning/kön och traditionella uppfattningar om vad som är ”manligt” och ”kvinnligt”, kan läggas i den ena vågskålen för att den skall väga över. Personligen menar jag också att det ibland kan vara väl så givande att visa vad man *inte* är överens om, eftersom en demokratisk hållning förutsätter samexistens mellan olika uppfattningar (se även Hultin 2001). Om ett samtal skall kunna utvärderas utifrån kriteriet att olika uppfattningar faktiskt har getts utrymme, krävs enligt min uppfattning att det också utvärderas ur ett makt- och genusperspektiv.

Övergången från teori till praktik innebär därmed en vändning. Istället för att upprätta färdiga ramar för samtalet, vilket jag tror kan innebära en risk för att kriterierna för det deliberativa samtalet kan tolkas som metodanvisningar, menar jag att en mer framkomlig väg vore att diskutera hur kriterierna kan användas för att *utvärdera* det offentliga samtalet i klassrummet. Låt mig ge några exempel från en nyligen genomförd treårig forskningsprocess i fyra olika skolor (Molloy 2002).

## Det deliberativa samtalets form

I denna undersökning iakttog jag vid några tillfällen i en klass samtal som utmärktes av det deliberativa samtalets kvaliteter. Vid det första tillfället läste en lärare med sina elever novellen *Varandra*, som handlar om en pojke som misshandlar sin flickvän. Lärarens metodiska gestaltning bestämde formen för lektionen. Eleverna läste först novellen högt. Därefter skrev de ner sina spontana kommentarer, vilka lästes upp. Läraren delade sedan in dem i tre grupper, där varje grupp representerade en person i texten. Dessa grupper fick skriva ner nya argument och sedan diskutera med (och mot) varandra. Samtliga elever deltog. Diskussionen var livlig, stundtals hetsig. Frånsett synliggörandet av olika elevers ditintills mer eller mindre dolda värderingar om könsmaktsrelationer, så visade diskussionen också hur läsning och samtal om texter i skolan är en *social aktivitet*, som inte nämnvärt skilde sig från en livlig diskussion på ett kafé eller runt ett middagsbord. Det fanns ett ”ämne” om vilket eleverna hade kunskap och åsikter. Det fanns en text som lyfte fram detta ämne. Det fanns tillfälle att gå tillbaka till texten för att se hur personerna i den löste sin konflikt. Det fanns möjligheter för olika uppfattningar att brytas mot varandra när eleverna fick lyssna till andra åsikter än sina egna. Vad eleverna bland annat kunde lära sig av mötet mellan varandra (och texten), var *formerna* för ett demokratiskt samtal om konflikter. Kort efter läsningen och diskus-



sionen om *Varandra* visade läraren en tidningstext för flickorna i klassen. Artikeln handlade om hur unga invandrarflickor i Sverige slutar skolan för att gifta sig (Bodin & Böe 99-05-18). Den metodiska gestaltningen av lektionen, då endast flickor var närvarande, var densamma. Även vid detta tillfälle blev diskussionen livlig och samtliga flickor yttrade sig. Drygt ett halvår senare, då några pojkar i klassen kallat några flickor för "hora", samlades hela klassen till en tre timmar lång sittning. Även då skrevs argument först ned och lärarlaget, som då var samlat, såg till att alla elever fick yttra sig. Under sittningen diskuterades umgängesformer baserade på demokratiska värderingar och konsensus om en önskad klassrumspraktik nåddes mellan eleverna (Molloy 2002).

Dessa tre exempel, varav det första är knutet till en skönlitterär text, det andra till en tidningstext och det tredje till den text som utgjordes av genuspraktiken i klassen, illustrerar Robert Scholes (1985) påpekande att "all kinds of text, visual as well as verbal" kan användas. Exempelen visar också att konflikter kring makt och kön redan fanns i klassrummet. Diskussionen visade även att ämnet var subjektivt relevant för eleverna och deras liv. Text och liv gick här samman, dels i en diskussion om etiska ställningstaganden och dels gavs konkreta råd. Lärarens metodiska gestaltning var konstruerad från uppfattningen att all språkutveckling sker i samtal, vars innehåll är meningsfullt för de inblandade. I denna klass, där ingen av eleverna hade svenska som modersmål, var denna pedagogiska hållning utgångspunkten för undervisningens form och innehåll. Jag menar att eleverna, förutom att utveckla sitt språk under dessa diskussioner, även utvecklade sitt tänkande och sin förmåga att föra ett engagerat samtal under demokratiska former. Kursplanens skrivningar för de samhällsorienterande ämnena om att "lyfta fram makt- och konfliktperspektiv och betona värdet av samtal och argumentation mellan företrädare för olika åsikter", gestaltades här på en svensklektion. Samtidigt bearbetades de konflikter som fanns i klassrummet *genom* språket under demokratiska former. Dessa tre diskussioner, vars innehåll jag här gett exempel på, menar jag utmärker sig även genom sin form, sitt didaktiska *hur*. De går att utvärdera utifrån kriterierna för det deliberativa samtalet. Skilda synsätt ställdes mot varandra, olika argument gavs utrymme, en strävan fanns efter att komma överens eller åtminstone nå temporära överenskommelser. Inga uppfattningar var uteslutna på förhand och heller inga individer. Att eleverna fick börja med att skriva och tänka kring sina argument, gav tysta elever av *båda* könen möjlighet att formulera sig innan diskussionen blev muntlig.

## Det deliberativa samtalets innehåll

Men lika viktigt som samtalets didaktiska *hur* var naturligtvis dess didaktiska *vad*. Det första ämnet, relationerna mellan könen såsom det skrevs fram i novellen *Varandra*, engagerade båda könen. Det andra ämnet, giftermål vid femton års ålder, engagerade alla flickorna. Lärarens omsorg om elevernas *språkutveckling*, som också visade sig i hans val av texter, sammanföll med elevernas engagemang i de frågor som texterna lyfte fram. Om det tredje "ämnet", då några pojkar kallat flickorna i klassen för "hora", hade alla åsikter. Vid detta tillfälle tillgodosåg läraren elevernas krav att få diskutera klassrumspraktiken, eftersom några flickor vägrade att gå till skolan.

Lika tillmötesgående var inte samma lärare, då en flicka i klassen, Saha, ville diskutera makt och demokratifrågor. Saha hade en egen vald text som utgångspunkt, dokumentärromanen *Såld*, som beskriver hur unga flickor i England av sina fäder säljs som barnbrudar till Jemen. Under tre år, från sjunde till nionde årskursen, försökte hon föra in den i klassrummet, men avvisades av läraren. Sahas argument för att få in boken i klasrumssamtalet var att hon tycker "det är viktigt att prata om det hade varit så här idag. Om det var någon som man känner som det handlar om. Det här är väldigt allvarligt tycker jag liksom att ens egen pappa liksom gör så här. Om ni skulle vara i en sådan här situation, vad skulle ni göra då?" Saha, som har syriansk bakgrund, kände flera flickor i Södertälje som blivit bortgifta med män de själva inte valt. Hon var också väl medveten om den hotbild som fanns kring många unga flickor, som i likhet med Fadime Sahindal, valde ett eget liv i strid mot familjens önsningar. När klassen i åttonde årskursen skall läsa temaområdet "andra världskriget", väljer Saha att arbeta med frågor om "demokrati och makt". Hon säger att hon vill ställa frågan:

att vad för makt har man över sig själv liksom? Vi lever ju i en demokrati. Det gör att vi får uttrycka oss liksom hur vi vill, säga vad vi har för åsikter, vi får klä oss som vi vill, tro på vad vi vill, är det en sorts makt vi har liksom? Är det makt över oss själva?

Sahas uppfattning om vilken makt medborgare i en demokrati har handlar på ett plan om åsikts- och religionsfrihet. Men på ett annat plan finns osäkerheten om vilken makt ett barn har gentemot sina föräldrar i hennes fråga om "vad har man för makt över sig själv"? Frågan skulle också kunna omformuleras till en diskussion om individ kontra kollektiv. Jag menar

att för den demokratiska fostran som är skolans uppdrag, är den en utmärkt ingångsfråga. Men eftersom Saha har en roman som *Såld* som utgångspunkt (och dessutom *Inte utan min dotter*), tvekar läraren. Han säger att han inte vet hur han skall hantera ”sådana aspekter” och syftar därmed på att ”religion är känsloladdat i den här klassen”. Men att dessa två böcker skulle behandla ”religionsfrågor” är lärarens uppfattning. Sahas uppfattning är att de behandlar maktfrågor. I detta fall blir det lärarens uppfattning om textens *vad* som med Eva Hultins formulering ”avgör vilka ”skilda synsätt” som kan ställas mot varandra och vilka ”argument” som kan ges utrymme i det deliberativa samtalet”. I den fältundersökning jag syftar på var denna lärare inte ensam om att avvisa de ämnen eleverna ville diskutera. I en annan klass föreslog eleverna ”själv mord”, vilket denna lärare inte visste ”hur hon skulle hantera” och därför avvisade. I samma klass föreslog eleverna ett år senare ämnet sexualitet, vilket också blev problematiskt. Frågor om liv och död, om sexualitet och om demokrati är frågor som eleverna föreslog och som lärarna avvisade för att de själva inte visste ”hur de skulle hantera dem” (Molloy 2002).

## Det nödvändiga samtalet

Min undersökning visar att tonåringar vill diskutera demokrati- och moralfrågor, men att lärare ibland undviker dessa diskussioner. En utvärdering av skolan avseende läroplanernas mål från Skolverket bekräftar detta:

I studien av elevers förmåga att göra medvetna etiska ställningstaganden framkommer att undervisningen sällan tar upp demokratiska, etiska och moraliska frågor. Ändå är detta frågor som engagerar ungdomar: det finns en vilja att diskutera och ta ställning. Varken skolornas inre miljö eller undervisningens innehåll förefaller alltså skapa goda förutsättningar för demokratisk och etisk mognad (Skolverket 1999, s 30).

Trots detta förefaller eleverna enligt utvärderingen att utvecklas till demokratiska individer. I samma text skriver rapporten att demokratifrågor prioriteras av lärarna och att de engagerar sig i elevernas demokratiska utveckling, trots att *undervisningen* sällan tar upp dessa frågor. Denna motsägelse benämns i rapporten men diskuteras inte. Frågan blir då *var* elevens utveckling sker, om det antingen är i personliga kontakter med läraren eller utanför skolan (eller både och). Motsägelsen i rapporten förtjänar därför en närmare granskning. Under rubriken ”Att göra medvetna etiska ställningstaganden” beskrivs också att ”[i] likhet med

andra studier visar denna utvärdering att faktorer som kön, socialgrupp, diskussioner i hemmet har större genomslag än skolfaktorer.”

I min studie är det några flickor som driver moral- och demokratifrågor, men alla gör det inte. Skolverkets rapport skriver om ”flickornas överlägsenhet när det gäller snart sagt alla aspekter av den medborgerligt-moraliska kompetensen jämfört med pojkarna”. Tänkbara orsaker till denna skillnad skulle kunna vara ”flickornas större förmåga att uttrycka sig i tal och skrift och större förtrogenhet med att diskutera moralfrågor i hemmet”. Jag kan tänka mig även andra orsaker, som att konstruktion av kön också spelar roll. Att ”bry sig”, att vara ”omhändertagande”, att ställa frågor som ”hur skulle du göra”, att visa empati, är en del av många flickors könskonstruktion. Men tyvärr visar texten i Skolverkets rapport på samma isärhållande av kön som jag tidigare diskuterat:

Att tillvarata flickornas engagemang för denna typ av frågeställningar räcker inte. Pojkarnas sätt att tänka och resonera behöver uppmärksammas på *pojkarnas egna villkor* och i sammanhang som pojkarna är förtrogna och hemmastadda med (s 76, min kursivering).

Att ”pojkar” skulle ha ett ”eget sätt” att tänka förefaller mig märkligt. Vari skulle det bestå? Och vem skall definiera hur pojkarnas ”egna villkor” i skolan skall se ut? Rapporter har redan dokumenterat hur åtskilliga pojkar skapar ”egna villkor” i klassrummet på bekostnad av tystare elever av båda könen. Skolverkets förklaring att pojkar avvisar moral- och demokratifrågor i klassrumsdiskursen för att de inte skulle känna sig hemmastadda där, bör undersökas närmare. Dessutom faller de flickor, som inte är intresserade av demokratifrågor och de pojkar som är det, utanför en sådan förklaringsmodell. Att skolan skulle skapa ”egna sammanhang” för pojkar i vilka de skulle kunna diskutera moralfrågor, förefaller grunda sig på samma resonemang om isärhållande av biologiskt kön som jag tidigare diskuterat. Ett ”eget sammanhang” strider dessutom mot ett grundläggande kriterium för ett deliberativt samtal, nämligen att inga individer får uteslutas (*non-discrimination*).

Skolforskaren Elisabeth Öhrn diskuterar i en artikel med titeln ”Marginalization of democratic values: a gendered practice of schooling?” utifrån Skolverkets rapport också frågan om pojkars svagare intresse för demokratifrågor. Öhrn refererar till två fältstudier, i vilka några flickor vid olika tillfällen drev demokratifrågor. Öhrn påpekar att vid båda tillfällena sågs frågorna inte som skolfrågor utan snarare som uttryck för privata intressen, vilket min undersökning med eleven Saha och romanen *Såld* också pekar på. Flickorna i Öhrns studie fick därmed inte heller stöd för sina

handlingar från skolan. Budskapet till pojkarna blev därmed dubbelt. För det första, att när demokratiska och ansvarstagande handlingar förvisas från skolan till flickornas privata sfär, får de både en lägre status och en genusmarkör. För det andra, att då marginaliseringen av dessa handlingar sker, vars syfte är omsorg om andra, fräntas pojkarna möjligheter att utföra liknande handlingar i skolsammanhang (Öhrn 2001). Med tanke på att även elever av båda könen själva upprätthåller ett isärhållande av kön, menar jag att detta kan vara en av flera troliga förklaringar.

Att pojkar därför, enligt Skolverkets förslag, skulle få ett eget revir i vilket de kan känna sig ”hemmastadda”, finner jag tveksamt. Tvärtom menar jag att elever av båda könen bör delta i det nödvändiga samtalet om demokratiska värderingar. Demokratifrågor bör i skolan bli både ”lärostoff och en allmän inställning till medmänniskor och samhälle”, som Liedman skriver. Då kan inte den ena parten dra sig undan. Hur svåra dessa samtal än kan bli, så är det skolans uppdrag att gestalta dem. Frågorna finns redan i klassrummet, hos eleverna. Det är lärarnas uppgift att ge dessa nödvändiga samtal en form, i vilka skilda synsätt kan ställas mot varandra och olika argument kan ges utrymme, där inga uppfattningar utesluts på förhand, men heller inga individer. Med beaktande av de risker som jag diskuterat tidigare, skulle detta nödvändiga samtal om demokratifrågor kunna föras i klassrummet för att utvärderas utifrån det deliberativa samtalets kriterier, men med beaktande av makt- och genusperspektiven.

## Referenser

- Bodin, Anna & Böe, Sigrid (1999-05-18): Skolbarn eller barnbrud. Del 1. ”Vi vill köpa din dotter”. *Dagens Nyheter*, s A5.
- Elmfeldt, Johan (1997): *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Statens skolverk.
- Einarsson, Jan & Hultman, Tor G (1984): *God morgon pojkar och flickor*. Lund: Studentlitteratur.
- Gemzöe, Lena (2002): *Feminism*. Stockholm: Bilda Förlag.

- Hedin, Christer & Lahdenperä, Pirjo (2000): *Värdegrunden och samhällsutvecklingen*. Forskarrapport på uppdrag av Värdegrundsprojektet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Hirdman, Yvonne (1988): Genussystemet – reflektioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 9(3), s 49–63.
- Hirdman, Yvonne (2000): Om genuskontrakt. *Häftan för kritiska studier*, 33(2), s 28–38.
- Hultin, Eva (2001): *Deliberativa samtal i skolan – utopi eller reell möjlighet?* Örebro universitet, Pedagogiska institutionen. [Opublicerat.]
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997): Didaktikens centrala frågor. I Michael Uljens, red: *Didaktik*, s 47–74. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, Sven-Eric (2000): Demokrati, kunskap och fantasi. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9(1), s 11–25.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundgren, Anna Sofia (2000): *Tre år i g. Perspektiv på kropp och kön i skolan*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Molloy, Gunilla (1992): *God morgon, fröken. Ett samtal om makt, kön och lärarprofessionalism*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Molloy, Gunilla (2002): *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Doktorsavhandling. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.
- Rosenblatt, Louise M (1938/1995): *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- Roth, Klas (2001): *Democracy, Education and Citizenship. Towards a Theory on the Education of Deliberative Democratic Citizens*. Stockholm: HLS Förlag, Studies in Educational Sciences, 32.
- Sadker, Myra & Sadker, David (1994): *Failing at Fairness. How America's Schools Cheat Girls*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Scholes, Robert (1985): *Textual Power. Literary Theory and the Teaching of English*. New Haven: Yale University Press.
- Skolverket (1999): *Läroplanerna i praktiken*. Rapport nr 175. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket. (2000): *Med kunskap och känsla. En fördjupad studie om värdegrunden*. Stockholm: Statens skolverk.
- Spender, Dale, red (1980): *Learning to Lose. Sexism and Education*. London: The Women's Press.

- Stanworth, Michelle (1981): *Gender and Schooling. A Study of Sexual Divisions in the Classroom*. London: Hutchinson.
- Zachari, Gunilla & Modig, Fredrik (2000): *Värdegrundsboken*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Öhrn, Elisabet (1990): *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies in Educational Sciences, 77.
- Öhrn, Elisabeth (2001): Marginalization of democratic values: a gendered practice of schooling? *International Journal of Inclusive Education*, 5(2/3), s 319–328.
- Öhrn, Elisabeth (2002): *Könsmönster i förändring? – en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Statens skolverk.



