

Tidskrift

*för lärarutbildning
och forskning*

*Journal of
Research in Teacher Education*

nr. 1-2 2004

***Tema:
normer***





Tidskrift

för lärarutbildning och forskning



Nr 1-2/2004

Årgång 11

FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION

Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr.1-2 2004 årgång 11

Tidskrift för lärarutbildning och forskning (fd *Lärarutbildning och forskning i Umeå*) ges ut av Fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet. Syftet med tidskriften är att skapa ett forum för lärarutbildare och andra didaktiskt intresserade, att ge information och bidra till debatt om frågor som gäller lärarutbildning och forskning. I detta avseende är tidskriften att betrakta som en direkt fortsättning på tidskriften *Lärarutbildning och forskning i Umeå*. Tidskriften tar emot manuskript från personer utanför Umeå universitet.

Tidskrift för lärarutbildning och forskning beräknas utkomma med fyra nummer per år.

Ansvarig utgivare: Dekanus Rolf Hedquist 090/786 59 61

Redaktör: Docent Per-Olof Erixon, 090/786 64 36,

e-post: Per-Olof.Erixon@educ.umu.se

Bildredaktör: Doktorand Eva Skåreus

e-post: eva.skareus@educ.umu.se

Redaktionskommitté:

Docent Johan Lithner, Matematiska institutionen

Professor Åsa Bergenheim, Pedagogiskt arbete

Universitetslektor Håkan Andersson, Pedagogiska institutionen

Universitetsadjunkt Ingela Valfridsson, Institutionen för moderna språk

Professor Gaby Weiner, Pedagogiskt arbete

Doktorand Eva Skåreus, Institutionen för estetiska ämnen

Redaktionens adress:

Tidskrift för lärarutbildning och forskning, Per-Olof Erixon, Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet, 901 87 UMEÅ.

Grafisk formgivning:

Eva Skåreus och Tomas Sigurdsson, Institutionen för estetiska ämnen

Illustratör: Eva Skåreus

Original: Print & Media, Umeå universitet

Tryckeri: Umeå universitets tryckeri

Tekniska upplysningar till författarna:

Tidskrift för lärarutbildning och forskning framställs och redigeras ur allmänt förekommande Mac- och PC-program. Sänd in manuskript på diskett eller som e-postbilaga.

Distribution: Lösnummer kostar 40 kronor (dubbelnummer 70 kronor) och kan beställas från Lärarutbildningens kansli, Umeå universitet, 901 87 UMEÅ. Helårsprenumeration kostar 120 kronor. Pg 1 56 13 - 3, ange *Tidskrift för lärarutbildning och forskning i Umeå*, konto 130-6000-9, samt avsändare. Använd gärna det förtryckta inbetalningskortet.

Tidskriften distribueras gratis till institutioner inom lärarutbildningen i Umeå.

Tidskrift för lärarutbildning och forskning är från och med nr 1/1999 utlagd som elektronisk tidskrift på den hemsida som Fakultetsnämnden för lärarutbildning i Umeå har: <http://www.educ.umu.se>. Förbehåll mot detta måste göras av författaren före publicering.

© författarna, illustratörer

Innehåll

REDAKTIONELLT	7
----------------------------	---

ARTIKLAR

<i>Lena Rubinstein Reich och Ingegerd Tallberg Broman:</i> Homogeniserings- och särartspraktiker i svensk förskola och skola	13
<i>Maria Wester:</i> Om normer, normbildning och uppförandenormer.....	29
<i>Anders Birgander:</i> Avvikande eller annorlunda: Hinder för undervisningen om homosexuella.....	49
<i>Jenny Gunnarsson, Hanna Markusson Winkvist och Kerstin Munck:</i> Vad är Lesbian and Gay Studies? Rapport från en ny kurs i Umeå.....	63
<i>Per-Olof Erixon:</i> Skolan i Internetgalaxen.....	85
<i>Agneta Lundström:</i> Mobbning – eller antidemokratiska handlingar?.....	97

RECENSIONER

<i>Anders Garpelin:</i> Ung i skolan. Om övergångar, klasskamrater, gemenskaper och marginalisering – en presentation.....	111
<i>Garland Allen och Jeffrey Baker:</i> Biology: Scientific Process and Social Issues.....	117
<i>Don E. Merten:</i> The Meaning of Meanness: Popularity, Competition and Conflict among Junior High School Girls	121

FÖRFATTARE I DETTA NUMMER	125
--	-----

FÖREGÅENDE ÅRS NUMMER	126
------------------------------------	-----

FÖRFATTARVÄGLEDNING	129
----------------------------------	-----



Redaktionellt

Detta nummer av *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* problematiserar på olika sätt och med olika utgångspunkter några av de normer som är förbundna med verksamheten i skolan.

Skolgång försiggår i ett bestämt tidsrum i en människas liv. Skoldagarna växlar i ett cykliskt mönster med studiedagar och ferier, och skoldagen är inordnad på ett bestämt sätt i dygnet. Skolan är platsen där samhället har organiserat inläring av barn och ungdom i byggnader med skolgård, klassrum, lärare, gymnastiksal osv. Skolan är underkastad lagstiftning som uttrycker samhällets dominerande syn på jämlikhet, utbildning, intelligens och kreativitet. Allt detta och mycket mer påverkar och sätter ramar för de olika aktiviteter som tar plats i skolan, vare sig det är i klassrummet, i lärarrummet eller på skolgården.

Skolan är på detta sätt en institution som delvis lever sitt eget liv. Gunnar Berg gör en distinktion

mellan skolan som *organisation* och skolan som *institution*, där organisationen står för en formell styrning och institutionen skola, med vilket historia och tradition är intimt förbundet, för en informell styrning (Berg, 1995). Det handlar om olika styrinstrument för skolan. Påbud och politiska beslut sipprar sakta ner i det kanalsystem som utgör skolan.

I boken *Om normer* (1974) problematiserar Nils Christian Sundby begreppet *pliktnormer*, dvs. normer som innefattar förbud, påbud eller tillåtelse. Det som utmärker pliktnormer, som är helt centrala i juridiska sammanhang, är ”skallkaraktern”. Sundby menar att pliktnormerna enbart utgör en enskild kategori i den totala normmängden och inför därför begreppet *kvalifikationsnormer*, som supplerar pliktnormerna. Kvalifikationsnormerna beskriver Sundby som normer som lägger ett mönster på verkligheten eller vår bedömning av verkligheten genom att ge kriterier för när exempelvis man kan tala

om ett mål i exempelvis fotboll eller ett drag i schack. Kvalificeringar utgör inte som direktiv enkla handlingspåverkande utsagor. Ändå har kvalificeringarna ett slags ”skall-karaktär”. Många kvalifikationsnormer förutsätter ett slags fastställande. Det krävs ofta en särskild kompetens, reserverat för ett antal nyckelpersoner, för att innehållsmässigt och mer eller mindre villkorligt kunna göra det, till exempel Nationella förbund för olika sporter som bestämmer regler av olika slag.

Skolan innehåller också med Sundbys utgångspunkter en mängd kvalifikationsnormer, som styr verksamheten och anger förutsättningarna för den. Det är i sammanhanget intressant att Sundby använder olika spel för att exemplifiera kvalifikationsnormerna. Spelet i klassrummet och skolan kunde man i linje med detta tala om. Här finns det naturligtvis en rad förgivet tagna kvalifikationsnormer som finns kvar sedan decennier tillbaka, vilka man av olika skäl tar alldeles för givna. Till dessa kvalifikationsnormer skulle man utan tvekan kunna hänföra frågor som rör undervisningsinnehåll och former för undervisning. Till spelet i skolan hör att man arbetar med olika innehåll i en speciell ordning. Man slutför ett område innan man har möjlighet att gå till ett annat etc.

En pliktnorm som mer än kanske många andra sätter ramarna för verksamheten i skolan är skolplikten. Det är påbudet att alla barn upp till en viss ålder ska gå i skola. Till det påbudna i skolan hör också tolerans mot olika åsikter, Pliktnormer är påbud, som man också önskar att elever internaliserar. Det är önskvärt att elever inte enbart känner ett tvång att gå i skolan, utan också uppfattar det som något nyttigt, viktigt och roligt. Detsamma kan man önska sig av andra pliktnormer som gäller i skolan.

Av detta följer också att det Sundby kallar kvalifikationsnormer inte kan gälla generellt, utan att de skiljer sig åt i olika sammanhang och över tiden. Kraven på vad som ska betecknas som ett mål i fotboll på en stor fotbollsarena kan sannolikt skilja sig från vad som betecknas som ett godkänt mål på en gräsplan utanför en skola på den svenska landsbygden. Vi vet också att dagens regler för fotboll skiljer sig på flera och avgörande punkter från dem som gällde i början av förra seklet. Sundbys distinktioner producerar en rad intressanta frågeställningar inom ett område som kanske mer än tidigare står i fokus när man diskuterar skola och undervisning.

Den svenska kulturen som norm i skolan står i centrum för Lena Rubinstein Reichs och Ingerd Tallberg Bromans artikel ”Homogenise-

rings- och särartspraktiker i svensk förskola och skola – en kritisk diskussion av resultat, inriktning och begrepp i klass-, köns- och etnicitetsforskning”. Homogeniseringspraktiken innefattar i Rubinstein Reichs och Tallberg Bromans framställning hur förskola och skola i sin strävan efter att forma klassrums- eller förskolekulturer med en gemensam referensram överför vad de uppfattar som den svenska kulturen som nyckel till tillträde. Lärarens förhållningssätt blir ett ”lika”-perspektiv som uppfattas som jämlikhetssträvan. I det dualistiska perspektiv som utvecklas och odlas blir det som inte är ”lika”, dvs. något som bryter mot normen, lätt ”olikt”. De kunskapsregimer som utvecklas ringar in den problematiska andre. Detta blir också lätt de dominerande diskursiva föreställningarna om klass, kön och etnicitet, vilket inte bara formar det pedagogiska handlandet i skolan, utan också forskningsrådets och skolpolitikerens formuleringar.

Maria Wester lyfter i sin artikel ”Om normer, normbildning och uppförandenormer”, som utgör en del av ett pågående avhandlingsprojekt i pedagogiskt arbete vid Umeå universitet, fram de uppförandenormer och handlingsregler som styr verksamheten i skolan. Normer kan i högsta grad sägas vara förbundet med kunskapsregimer. Wester tar sin utgångspunkt i

Håkan Hydéns modell för normbildning, i vilken utgångspunkten är att handlingar är normstyrda, men också att man måste ta sin utgångspunkt i utförda handlingar i den miljö man vill studera. Orsakerna till handlandet kan på detta sätt blottläggas.

I artikeln ”Avvikande eller annorlunda? Hinder för undervisningen om homosexuell”, aktualiserar Anders Birgander en annan ”lika”-norm, nämligen heteronormativitetens överhöghet i samhälle och skola. Birgander betonar att undervisning inom området HBT handlar om demokrati, jämställdhet och mänskliga rättigheter, dvs. av samhället uppställda pliktnormer. Jenny Gunnarsson, Hanna Markusson Winkvist och Kerstin Munck presenterar den tvärvetenskapliga kursen ”Lesbian and Gay Studies”, som startade vid Humanistiska fakulteten i Umeå hösten 2001.

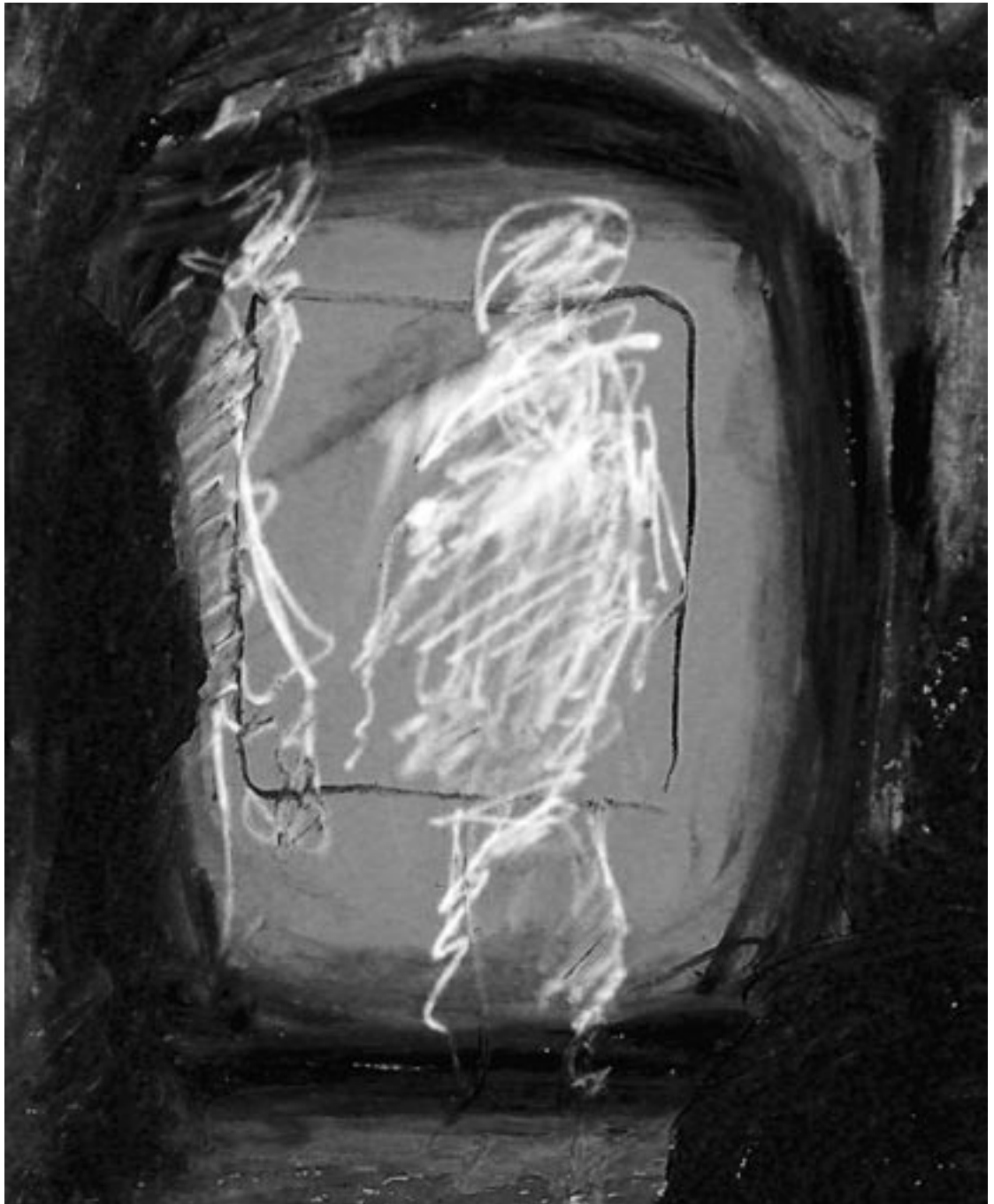
Agneta Lundström diskuterar i artikeln ”Mobbing – eller anti-demokratiskt beteende?”, också detta som del i ett avhandlingsprojekt i pedagogiskt arbete och Genusforskarskolan, begreppet mobbing. Lundström finner att betydelseinnehållet har expanderat och kommit att innefatta en rad olika företeelser. Hon introducerar istället begreppet ”anti-demokratiska beteenden”, där mobbing ingår som en del.

Det här tidskriftsnumret berör också en annan sorts norm. I artikeln "Skolan i Internetgalaxen" lyfts skriftnormen och dess dominerande inflytande i skolan fram. Liksom i flera andra länder utvecklades i Sverige ett oupplösligt och sammantvinnat symbiotiskt förhållande mellan skolundervisning och det som inom anglosaxisk forskning kallas "literacy", dvs. ungefär läs- och skrivinlärning (Tyner, 1998). Förbindelsen mellan skrift och skola tycks fortfarande i flera avseenden vara starka, inte bara när det gäller undervisningsinnehåll, utan också när det gäller skriften som norm för kommunikation. Detta sker samtidigt som den traditionella skriften utanför skolan utsätts för väldiga krafter. Många samhällsliga institutioner har blivit alltmindre autonomt skriftspråkliga och alltmer visuella i det att bilder och layout fått allt större betydelse. Inför denna "new visual literacy", ny skriftkultur, utbildar skolan, menar Kress & van Leeuwen (1996) illitterata individer.

Per-Olof Erixon

Referenser

- Berg, Gunnar** (1995). *Skolkultur, lärare och skolledare. Slutrapport från en sexårig forskartjänst med inriktning på 'skolledningsfunktionen'*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Kress, Gunther and Theo van Leeuwen** (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London and New York: Routledge.
- Sundby, Nils Christian** (1974). *Om normer*. Oslo, Bergen, Tromsø: Universitetsforlaget.
- Tyner, Kathleen** (1998). *Literacy in a Digital World. Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.





Homogeniserings- och särartspraktiker i svensk förskola och skola

Lena Rubinstein Reich och Ingegerd Tallberg Broman

- en kritisk diskussion av resultat, inriktning och begrepp i klass-, köns- och etnicitetsforskning

Abstract

Denna artikel utgår från en genomgång av forskning som under de senaste fyra decennierna studerat den svenska förskolan och skolan utifrån klass-, köns- och etnicitetsperspektiv. Artikeln exemplifierar och diskuterar både forskningens resultat och inriktning. Forskningsresultaten visar på vad vi valt att beteckna som homogeniserings- och särartspraktiker i nutida förskole- och skolverksamheter.

Forskningens inriktning visar en periodisering, så tillvida att klass, kön eller etnicitet har använts som analytiska begrepp i olika utsträckning under olika tidsperioder. Forskningen fokuserar huvudsakligen ”de olika – de andra”, mer sällan de grupper som utgör norm. Avslutningsvis diskuteras kunskapsregimer som reproducerande kraft i såväl pedagogisk praktik som i forskning, samt problematiken med den kategorisering som användandet av begreppen klass, kön och etnicitet leder till i skolforskningssammanhang.

Inledning

I en tidigare publicerad forskningsöversikt (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002) har vi behandlat forskning som studerat den svenska förskolan och skolan utifrån klass-, köns- och etnicitetsperspektiv. Den forskning som granskats bestod främst av avhandlingar och forskningsrapporter från de senaste fyra decennierna.¹

En ambition i vår översikt var att belysa nutidsprocesser i ljuset av en historisk genomgång, som diskuterade den svenska skolans bakgrund och förändring från en urvalsskola till en skola för alla. I denna artikel vill vi diskutera några av forskningens resultat och då främst den påvisade homogeniserings- och särartspraktiken i nutida förskole- och skolverksamheter. För att förstå denna redovisade praktik diskuterar vi inledningsvis särart, homogenisering och mångfald i en kortfattad skolhistorisk tillbakablick. Vi vill betona vikten av att diskutera resultat från stu-

dier av nutidsfenomen mot ett historiskt sammanhang, och i förhållande till förskolans och skolans uppdrag, så som dessa formulerats i ett hegemoniskt samhällsperspektiv.

Förutom denna mer resultatinkriktade del, vill vi påvisa mönster i själva den forskning vi granskat. Vi diskuterar dess periodisering, dess fokusering på ”den andre”, och dess begränsade inriktning på innehåll. Avslutningsvis diskuterar vi kunskapsregimer som reproducerande kraft i såväl pedagogisk praktik som i forskning, samt problematiken med kategorisering efter begreppen klass, kön och etnicitet i skolforskningssammanhang.

Särart, homogenisering och mångfald

Före starten av en gemensam grundskola 1962 präglades den svenska skolhistorien av tydliga klass-, köns- och etnicitetsstrukturer, av en organiserad särartspraktik och av medelklass/överklass, manlig och svensk hegemoni.² Utifrån en rådande särartsideologi, som markerade könsåtskillnader, utvecklades skolor för flickor som kan beskrivas som etableringen av en särartspraktik (Kyle, 1972; Nordström, 1987). Som utgångspunkt för solidaritet och sammanhållning i såväl läroverk, flickskola som

folk- och fortsättningsskola lyftes nationen och folket fram. Nationell fostran uttrycks som ett viktigt mål, både i förskoleåldrarna och bland äldre elever (se exempelvis Florin & Johansson, 1993; Kyle, 1972; Linné, 2001).

På 1940-talet tar planeringen av den jämlika, gemensamma och sammanhållna skolan form. En skola för alla med lika möjligheter till utbildning ska skapas för ökad social och ekonomisk jämlikhet genom garanterat tillträde och lika behandling oavsett klass, kön eller geografisk tillhörighet. Den välfärdsstat som byggs upp ska omfatta ett folk med gemensamma referensramar och värden. I det projektet stärks en gräns som redan existerar, nationens gräns. Det var till en bestämd form av skola, innehåll och socialisation som nya grupper skulle infogas. De skulle där få ta del av ett gemensamt kunnande och gemensamma normer, som syftade till att skapa samhörighet. Detta var en ambition som också gällde den framväxande förskolan (Hultqvist, 1990; Vallberg Roth, 2002). Skolpolitiska dokument och statliga utredningar kan sägas påbjuda ett homogeniseringsuppdrag, ett uppdrag lärare har att implementera i verksamheten. Den gemensamma skolan formas i en anda av rationalitet, objektivitet och vetenskaplighet och blir ett uttryck för moderniteten.

Jämlikhet och kravet på en skola för alla skapas med fokus på arbetarklassen, men det är då svensk arbetarklass. Det är först i början av 1960-talet som jämlikhetssträvan också kommer att gälla den mellan invandrare och svenskar. Då leder jämlikhetssträvan till en helt ny, svensk invandrar- och minoritetspolitik (SOU 1974:69) som sammanfattande formuleras i de tre övergripande målen: jämlikhet, valfrihet och samverkan. För skolans del implementeras dessa bl a i hemspråksreformen 1976. Här kan avläsas en motsättning till målet lika behandling, i det att skolan också ska erbjuda valfrihet i form av språklig och kulturell utveckling samt tillhörighet. Denna möjlighet till kulturbevarande uttrycker Monika Eklund (2003) som att en anomali kom in i ”en skola för alla”. Lösningen på denna anomali blev att kulturbevarande var möjligt, men det placerades utanför den ordinarie undervisningen.

I början av 1990-talet bryts diskursen om den sammanhållna skolan och fristående skolor etableras. Valfrihet och individualisering framhålls, medan mål som ickesegregering och social utjämning tonas ner. Förändringarna beskrivs i termer av ett utbildningspolitiskt paradigmskifte (Englund, 1995). Det sker en förskjutning vad gäller idealet om kulturell tillhörighet och

identitet från betoning på *en* kultur och *ett* kulturarv till flera kulturer och kulturella identiteter (Boman, 2002, s 383). Kravet på och erkännandet av mångfald i skolan introduceras.

Det kollektivt och gemensamma goda får inte längre ensam prioritet. Homogeniseringspraktik kombineras eller ersätts med en särartspraktik, t ex i form av möjligheten att t ex etablera religiösa och etniska friskolor och införande av flick- och pojkundervisning inom klassens ram. En fråga som Ajagån-Lester (2001) ställer sig är om etablerandet av etniska friskolorna utgör en möjlighet eller utvisning av invandrare utanför det normala. Runfors (2003, s 116) talar om särartspolitikens paradox, som innebär att institutionaliserade metoder som ska ge de Andra erkännande att avvika, samtidigt tvingar dem att etikettera sig med hänvisning till särskildhet.

Forskningen redovisar homogeniserings- och särartspraktiker

Den forskning som vi granskat i forskningsöversikten ger många exempel på nutida homogeniserings- och särartspraktiker. Homogeniseringspraktik innefattar normalisering och moralisering, och är speciellt tydligt redovisad

i etnicitetsforskning.³ Särartspraktik innefattar en konstruktion och markering av skillnad. Denna markerade olikhet hanteras antingen organisatoriskt, genom tillskapandet av segregerade verksamheter, eller genom en kompensatorisk praktik i den sammanhållna gruppen. Särartspraktik skildras såväl i köns- som i etnicitetsforskning.⁴

Forskningen beskriver olika former av motståndsstrategier i förskola, skola och klassrum, vilka vi ser som reaktioner på dessa praktiker och normer. Dessa kan uttryckas som aktivt agerande i form av protest, stökighet, ombytlighet, eller som passivt agerande med likgiltighet och tystnad (Evaldsson, 2000; Malmgren, 1985; Trondman, 1991; Weiner & Berge, 2001; Öhrn, 1990). Motståndsmönster kan också beskrivas i termer av instrumentell anpassning och genomskapandet av privata arenor inom klassrummet (Berggren, 2001; Lundgren 2000).

Homogeniseringspraktik innefattar att formas och bemötas i en riktning mot normen, mot svensk medelklass, med dess språk, värden och normer, framtidsbilder, kunskaper och kompetensbehov. I flera studier av mångetniska förskolor och skolor konstateras att kulturella olikheter inte uppmärksammas i skolarbetet. Lärarna strävar efter att forma klassrums- eller

förskolekulturer med en gemensam referensram och är angelägna att överföra vad de uppfattar som den svenska kulturen som en nyckel till tillträde till samhället. Lärarens förhållningssätt är ett ”lika”-perspektiv som uppfattas som jämlikhetssträvan (Ehn, 1986; Ronström, Runfors & Wahlström, 1995). Det är en svensk skola, en nationens skola. Svenskheten finns och bevaras i institutionerna. I den skolan förblir enspråkighet och svenska norm. Istället för att se det som berikande om en elev har tillgång till två eller flera språk ses det snarare som en brist.

Vi vill framhålla att de nutida uttrycken för homogeniserings- och särartspraktiker, som framkommer såväl i klass, köns- som etnicitetsforskning, med fördel kunde studeras i ett bredare sammanhang än som vanligen tillämpas. Praktikerna måste diskuteras i förhållande till skolans historia, dess uppdrag, dess innehåll och aktörer. Behandlingen av olikhet i svensk kultur och skolverksamhet behöver analyseras i ett vidare och kontextuellt maktperspektiv. För möjligheten att hantera variation, att praktisera den idag ständigt upprepade mångfalden, är de gällande historiska och nutida diskurserna rörande norm och det normala, hegemonisk likhet och avvikande olikhet nödvändiga att tydliggöra.

Efter denna diskussion om homogenisering, särart och mångfald och hanterandet av likhet-olikheter, vill vi så gå över till att diskutera den klass-, köns- och etnicitetsforskning som vi granskat, dess inriktning, fokus och begrepp. Hur framstår den i ljuset av den här skisserade problematiken?

Periodisering av forskningsfokus

Översikten har exemplifierat och diskuterat klass-, köns- och etnicitetsforskning rörande förskola och skola från de senaste fyra decennierna, dvs från den tid då vi fick en skola för alla. Vi kan då konstatera att kritisk granskning av skola och barnomsorg har under skilda tidsperioder skett utifrån olika perspektiv och olika analytiska begrepp. Under 1970-talet var utgångspunkten framför allt klass- och socialgrupp, vilket följdes av en period med dominerande köns- / genusperspektiv under slutet av 1980-talet och början av 1990-talet. Under 1990-talet och framför allt under början av 2000-talet har etnicitetsperspektivet varit framträdande. Under de senaste åren föreligger också forskning som arbetar med kombinationer av flera analysbegrepp.

Forskning och utvecklingsprojekt som utgår från jämlikhetsmålen och diskuterar dess konsekvenser för skolans verksamhet, inklusive

ämnesdidaktiken återfinns inte i någon större omfattning. Detta kan diskuteras i förhållande till att forskning är beroende av ett antal styrfaktorer, däribland forskningsrådets prioriteringar och problemanalyser i skolutredningar etc. Om det för jämlikhetsmålen, inriktade på klass, återfinns en avsaknad av uppföljning genom exempelvis riktgivande texter i styrdokument, så är situationen annorlunda vad avser kön och jämställdhetsmål. Det kan sägas ha skett en förskjutning från en markerad jämlikhetssträvan inriktad på klass och grundad framför allt i en mansdominerad socialdemokratisk rörelse, till markering av jämställdhet inriktad på kön. Kön och jämställdhet har satts i fokus bl a av företrädare på centrala myndighetspositioner och uttrycks t ex i styrdokument för förskola och skola, och som prioriterade områden för forskning och utvecklingsprojekt.

Klassforskningen är generellt sett relativt begränsad i svensk skolforskning från de decennier vi har behandlat. Den har främst varit inriktad på hur samhället reproduceras genom utbildning och på social snedfördelning genom hela utbildningssystemet (se exempelvis Broady, 2000; Persson, 1994; Svenning & Svenning, 1979). Jeanette Hägerström framhåller i vår forskningsöversikt (Tallberg Broman et al., 2002) att den svenska klass- och skolforsk-

ningen framför allt fokuserat strukturell nivå. Som undantag från detta nämner hon bl a Elisabet Öhrns forskning på klassrumsnivå och Mats Trondmans individ- och klassinriktade ungdomsforskning. Till detta kan läggas Jeanette Hägerströms egen avhandling, ”Vi och dom och alla de andra” (2004)⁵, som utgår från kommunal vuxenutbildning, och som är ett exempel på en problematiserande analys utifrån såväl klass, kön som etnicitet.

Köns / Genusforskningen har under framför allt 1990-talet och början av 2000-talet bl a behandlat hur genus, genusordning och genusmönster skapas och upprätthålls i skolsammanhang. Skolhistorisk forskning diskuterar hur innehåll, organisation, medveten socialisation och regelsystem skapade klass och kön (exempelvis Florin & Johansson, 1993; 1996; Johansson, 1995; Kyle, 1972). I nutidsskolan fokuseras främst interaktion, kommunikation och relation elev / lärare, elev / elev i problematisering kring hur kön, – hur norm och olikhet – representeras och konstrueras (se exempelvis Berggren, 2001; Malmgren, 1992; Månsson, 2000; Nilsson-Lindström, 1998; Odelfors, 1996; Staberg, 1992; Öhrn, 1990). Reproduktion av genusordning beskrivs, men i senare års texter framhålls också en ökad variation och påtagligt kontextuella och situationella könsmönster.

Kön representerar den kategori, kring vilken det utvecklats många åtgärdsprojekt för förändring i riktning mot uttryckta normer och ideal. De framskrivna könsnormerna såväl i läroplaner som i många åtgärdsprojekt⁶ motsvarar snarast ett svenskt tjänstemanna-, medelklassideal, men kön diskuteras i projekten sällan i sina klass- och etnicitetsrelationer. Som Annick Sjögren påpekar är förhållandet till variation komplicerad i den svenska kulturen, i den svenska skolan. (Sjögren, 2001b). Jämställdhetsarbete, i mer modellän problematiserande form, motsvarar en form av homogeniseringspraktik, som innefattar ett markerat dualistiskt och konserverande könsbegrepp. Här återfinns flera exempel (JäMO 2000; Wahlström, 2003). I åtgärdsprojekt har det framför allt varit flickor som fokuserats. Brister upprepas och kompensatoriskt handlande beskrivs. Flickor får extra undervisning, speciella utbud etc samtidigt som det är uppenbart sedan länge, att flickor som grupp har en stabil och överlägsen skolframgång, vad avser meritvärden, framför pojkar. Men det kompensatoriska tänkandet fortsätter.

Språk i fokus har dominerat etnicitetsforskningen under hela den studerade perioden. De huvudsakliga frågorna har gällt hur man uppnår tvåspråkighet, hur man lär sig svenska och hur lärande sker om man inte har svenska som för-

staspråk. Forskningen handlade inledningsvis om lämpligast organisation av undervisning, språkmodeller och om hemspråkets betydelse. Med ändrade strukturella förhållanden, med ökad andel skolor med i stort sett enbart flerspråkiga elever, har språkforskningens inriktning förändrats och alltmer fokuserat svenska som andra språk (Axelsson, 2001; Sjögren, Runfors & Ramberg, 1996). Forskning om språk är nödvändig men dess dominans kan ha förhindrat framväxt och fokus på kritisk granskning av skolan för alla i ett etnicitetsperspektiv. Sedan 1990-talet har forskningsfokus dock vidgats och etnicitet blivit ett synligare perspektiv. Etniciteten och modersmålets betydelse för elevers identitetskonstruktion belyses i flera studier (se t ex Hill, 1996; Norrbacka, 1996; Sahaf, 1994). Det är först på slutet av 1990-talet som forskningen i återkommande resultat visar att skolan bemöter och behandlar minoritets elever annorlunda än majoritets eleverna (se t ex Lahdenperä, 1997; Parszyk, 1999).

Redan tidigt påtalas att forskningen inom detta område nästan helt saknar studier av sambanden mellan det politiska systemet, integrationen av invandrare och skolans struktur, processer och resultat (Johansson, 1996). Dock finns senare exempel på sådana studier, se Bunar (2001).

De olika – de Andra fokuseras i forskningen

Vi menar att det i klass- köns- och etnicitetsforskningen framför allt är den Andre / de Andra som uppmärksammas. Det som betraktas som norm synliggörs mer sällan. Denna norm utgörs för klass av medelklass, vad gäller kön utgörs den av – framför allt i skolhistorien – av pojke, man, manligt. Vad gäller etnicitet är normen svenskhet, att vara av svensk bakgrund, att vara enspråkig och tala svenska. Medelklassbarnens och de svenska elevernas kultur, förhållande till olika skolämnen, möte med skolvärld, studiehållning, förhållande till värden och begrepp som exempelvis familj, religion, auktoritet och jämställdhet etc synliggörs och problematiseras inte, inte heller deras föräldrar och bakgrundsfamiljer. De är från början rätt. De är norm. Dessa elevgrupper behandlas ej heller med den kollektiverande hållning som arbetarbarn, flickor och invandrarelever möter. För de grupper som utgör norm tycks kategorin vara vidare, öppnare och tillåta skillnader, som sammanhänger med andra faktorer. De som tillhör normgrupper kan i större utsträckning leva sitt liv utanför kategorierna och individualiseringen är mer självklar. De kan också göra fler kategoriöverskridande val, exempelvis av gymnasieprogram och yrkesval (Staberg, 1992; Svensson, 1995; Wernersson, 1991).

För "de andra" är kollektiviseringen, bristfokuseringen och kulturaliseringen tydligare. Det diskursiva forordet av exempelvis "flickan", "invandrareleven", "arbetarklasseleven" är kopplad till många associationer av negativ och bekymrad art. För "invandrarflickan" är exempelvis begrepp som osynlig, inestängd, problematisk, klämd mellan två kulturer ofta förekommande, oftare än framgångsrik, kulturkompetent, transnationell (Andersson, 2003; Ålund, 1997).

För förståelse av skolans praktik, med dess drag av homogenisering, normalisering och maginialisering, efterfrågar vi ytterligare forskning som fokuserar det myckna förgivettagna i svensk förskola och skola, liksom forskning inriktad på norm och på de kunskaps- och maktregimer som formar individen mot normen.

Individen, inte innehållet i fokus

Den klass-, köns- och etnicitetsrelaterade forskningen som problematiserar den svenska förskolans och skolans innehåll är av begränsad omfattning. Granskas den forskning som behandlar skolinnehåll och kön, – där det uppfattas mer förekommande än vad avser innehåll i förhållande till klass och etnicitet – så framgår att fokus på traditionellt maskulint kodade kun-

skapsfält, som teknik, matematik, naturvetenskap och IKT är det mest förekommande. Det är inte innehållet i sig som diskuteras främst. Det är snarare flickors förhållande till dessa kunskapsfält, och detta med en underliggande ambition som syftar till förändring av flickornas relation till kunskapsområdet. Pojkars förhållande till kvinnligt kodade förskole- och skolverksamheter, ämnen och program är så gott som aldrig fokuserade och problematiserade.⁷ Detta mönster i forsknings- och åtgärdsprojekt, där "de andra" fokuseras i ett bristperspektiv i förhållande till norm, menar vi kan diskuteras i termer av reproduktion och tillämpning av normerande kunskaps- och maktregimer. Det är då den forskning som ej föreligger, de forskningsfrågor som ej formuleras som är det utmanande.

Kunskapsregimer och kategorierna klass, kön, etnicitet

Vi inleder med några ord från en presentation av en ny bok av författaren Imre Kertész⁸:

"I Västerlandets historia har identiteten gärna använts som ett redskap med vars hjälp makten motiverat sina privilegier och trampat ner de oönskade.... De oönskade har motstått namnets och identitetens värde genom att förvandla sig.

De har listat sig ut ur den klass, ras, kategori och lägerbarack där makten placerat dem”.

Kunskaps- och maktregimer anger normerna, mot vilka individen studeras och granskas (Foucault, 1971 / 1995). Kategorierna homogeniserar och inom dessa uppfattas likhet som bortser från relevanta skillnader inom kategorin, framhåller Kerstin von Brömssen (2003 s 91). Dualismen innebär en komplicerad problematik, flickor – pojkar, invandrarelev – svensk etc. De blir avskilda och inskrivna i sina egna kategorier. Vi vill då mena att de dominerande diskursiva föreställningarna om klass, kön och etnicitet i förskola och skola formar inte bara det pedagogiska handlandet utan påverkar också forskningsrådets och skolpolitikernas formuleringar, forskningspraktiken och dess undersökningsmetoder.⁹ Thomas Östros och Lena Hallengren skriver i SDS 10/11 2003,¹⁰ om de mycket olika studieprestationerna i olika kommuner och kommundelar, som skolstatistiken redovisar. ”De stora skillnaderna i skolresultat som beror på elevernas sociala och etniska bakgrund, måste motverkas”, skriver de två ministrarna som tillsammans ansvarar för hela vårt utbildningssystem, (vår kursivering). Kunskapsregimer ringar in den problematiska andre. Problem läggs i elevernas bakgrund, inte i skolans praktik eller i de strukturella förutsätt-

ningarna för skolans verksamhet. Här återkommer en mer än hundraårig argumentation. Det är elevernas bakgrund som utgör problem, men som förskola och skola – eller numera också den framlyftna idrotten¹¹ – ska påverka, disciplinera och homogenisera.

Under senare år har vikten av att integrera begrepp som klass, kön, etnicitet och att placera den studerade frågan i sitt lokala, kontextuella sammanhang framhållits.¹² Begreppen kan analytiskt studeras var för sig, de har en olikartad logik, men i våra liv och vardagserfarenheter samspelar de i skapandet av en integrerad ojämlikhetsstruktur.¹³ Det är en viktig slutsats, och begreppens intersektionalitet är idag ett mycket aktuellt forskningsproblem.¹⁴ Vi kan dock instämma med Judith Butler, som framhäver att det skulle innebära en epistemologisk imperialism att i sin analys uttrycka ansatsen, att behandla alla slags maktförhållande och deras interagerande (Butler, 1993).

Senmoderniteten avspeglas i form av behov av nya begrepp och analysverktyg i den nyproducerade forskningen. Människorna framträder mer kontextuella och mycket mer motsägelsefulla och varierade än vad generell kategorisering stämmer överens med. Ett exempel kan hämtas från en studie av tonårsflickor i en

multietnisk stadsdel, där de intervjuade tonårsflickorna framstår som inkonsekventa och motsägelsefulla, utanför en bestämd könsordning (Andersson, 2003). Istället kan man enligt Åsa Andersson (a.a. s 239) se flera och sinsemellan motsägelsefulla könsordningar, som är inskränkta i etniska, generationsberoende, stilmässiga och diverse andra ordningar. Dessa kan inte genom annat än mer eller mindre påtvingade förenklingar urskiljas och renodlas var för sig.

Annick Sjögren (2001b) har påpekat vikten av att ”pedagogik måste tänkas om”. Den pedagogiska praktiken, processerna måste uppmärksammas, liksom innehållet i förskola och skola. Uppenbart är att undervisning, lärande och synen på kunskapens konstruktion och vem skolans kunskap är relevant för utmanas i en allt mer kulturellt globaliserad värld (von Brömsen, 2003). För att kunna möta senmoderniteten och praktisera mångfald är det nödvändigt att analysera de gällande historiska och nutida diskurserna rörande norm och det normala, hegemonisk likhet och avvikande olikhet. Det är när vår identifiering med normen destabiliseras som vi öppnar upp för en ny pedagogik, framhåller Gunilla Dahlberg (2003).

I denna artikel har vi exemplifierat processer som normalisering samt homogeniserings- och

särartspraktiker i svensk förskola och skola. Dessa mönster återspeglas såväl i klass-, köns- som etnicitetsforskning. Vi har också diskuterat forskningens inriktning på ”de olika – de andra”, dess bristfokusering samt problematiken med kunskapsregimernas påverkan på såväl pedagogisk praktik som forskning.

Referenser

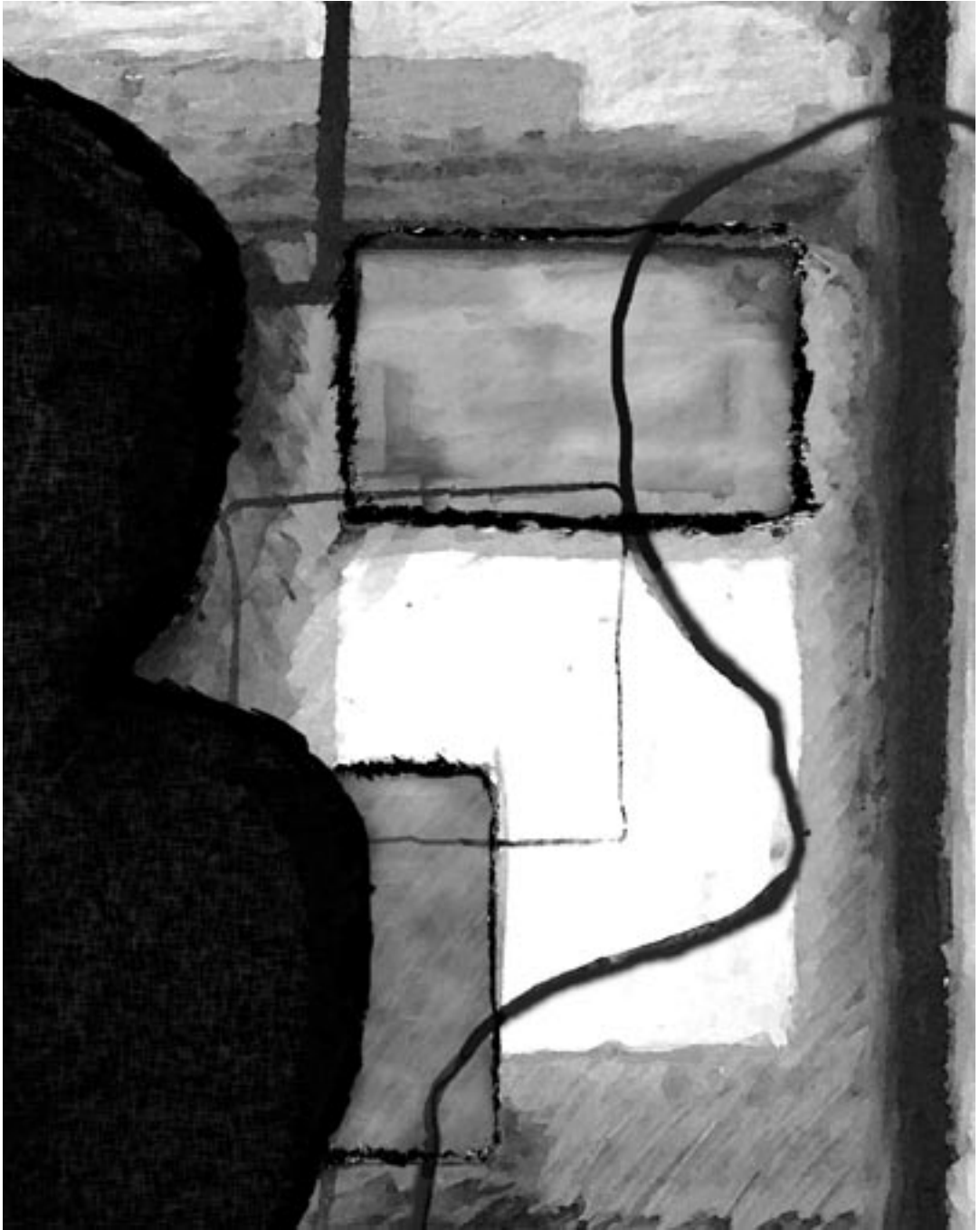
- Ajagän-Lester, L.** (2001) Etniska friskolor och mångkulturell utbildning. Utkast för en diskussion. I G. Bredänge mfl (red), *Utbildning i det mångkulturella samhället*. (IDP-rapporter 2001:02.) Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Andersson, Å.** (2003) *Inte samma lika. Identifikationer hos tonårsflickor i en multietnisk stadsdel*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Axelsson, M.** (2001) Organisation och lärande i skolor med språklig och kulturell mångfald. I M. Axelsson, I. Gröning & B. Hagberg-Persson (Red.), *Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Bel-Habib, I.** (2002) Disciplinering istället för pedagogik. *Invandrare och minoriteter*, 29(2), 16–20.
- Berggren, I.** (2001) *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Boman, Y.** (2002) *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor*. Örebro: Universitetsbiblioteket.
- Bradley, H.** (1996) *Fractured Identities. Changing Patterns of Inequality*. Padstowe: Polity Press.
- Brembeck, H.** (1998) *Inte bara mamma en etnologisk studie av unga kvinnors syn på moderskap, barn och familj*. Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige.
- Broady, D.** (2000) *Välfärd och skola*, SOU 2000:39, Stockholm.
- Bunar, N.** (2001) *Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Butler, J.** (1993) *Bodies that matter. On the discursive limits of "sex"*. New York & London: Routledge.
- Dahlberg, G.** (2003) Är olikheten vår största likhet? Om välkomnandets och gästfrihetens pedagogik. *Locus*, 15(2), 4–14.
- Ehn, B.** (1986) *Det otydliga kulturmötet: om invandrare och svenskar på ett daghem*. Malmö: Liber.
- Eklund, M.** (2003) *Interkulturellt lärande: intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Englund, T.** (red.) (1995) *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HLS.
- Evaldsson, A.-C.** (2000) "För jag är bäst på svenska!" Om sociala och språkliga ordningar i en mångkulturell skola. *Utbildning och demokrati*, 9(2), 29–48.
- Florin, C. & Johansson, U.** (1993) *"Där de härliga lagrarna gro. –" Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914*. Stockholm: Tiden.
- Florin, C. & Johansson, U.** (1996) Tre kulturer – tre historier: disciplinering i läroverk, flickskolor och folkskolor under 1800-talets senare hälft. *Utbildningshistoria: Årsböcker i svensk undervisningshistoria*, 76 (182), 15–46.
- Foucault, M.** (1971/1993) *Diskursens ordning*. Stockholm: Symposion.
- Gannerud, E.** (1999) *Genusperspektiv på lärargärning: om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gens, I.** (2002) *Från vaggan till identitet*. Oskarshamn: Seminarium Utbildning & Förlag AB.
- Hanssen, L.-E.** (2002) Invandrarpolitik i skuggan av jämlikhet. *Invandrare och minoriteter*, 29(2), 38–41.
- Havung, M.** (2000) *Anpassning till rådande ordning, en studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Studia psychologica et paedagogica.

- Hill, M.** (1996) *Invandrarbarns möjligheter om hemspråksundervisning och språkutveckling*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet..
- Hultqvist, K.** (1990) *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm: Symposion.
- Hägerström, J.** (2004) "Vi och dom och alla de andra" Avhandlingsmanus. Lund: Sociologiska institutionen.
- Hägglund, S., Wernersson, I. & Öhrn, E.** (1997) *Utvärdering av lokala jämställdhetsprojekt inom JÄMSAM*. Stockholm: Statens skolverk: Liber.
- Johansson, C.** (2000) *Flerspråkighet i ett mångkulturellt klassrum? Några flerspråkiga elevers förhållningsätt till språklig och kulturell mångfald i skolan*. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för lärarutbildning.
- Johansson, H.** (1996) Invandrarelevens skolsituation. I E-S. Hultinger & C. Wallentin (red.), *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, U.** (1995) Historien om likvärdighet i svensk skola. I *Likvärdighet i skolan – en antologi*. Stockholm: Skolverket.
- JÄMO** (2000). *JämOs handbok mot könsmobbing i skolan*. Stockholm: Jämställdhetsombudsmannen (JämO)
- Kyle, G.** (1972) *Svensk flickskola under 1800-talet*. Göteborg: Kvinnohistoriskt Arkiv nr 9.
- Lahdenperä, P.** (1997) *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.
- Linné, A.** (2001) Moralfostran i svensk obligatorisk skola. I G. Linde (red.), *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, Ann-Sofia,** (2000). Tre år i g: perspektiv på kropp och kön i skolan. Eslöv: Symposion. Serie: *Etnologiska skrifter*; 23.
- Läraryrket** (1998). *Lika för lika. Strategier för en jämställd skola*.
- Läraryrket** (2000). *Genuspraktika för lärare*.
- Malmgren, G.** (1985) *Min framtid. Om högstadielärares syn på framtiden*. Lund: Symposion.
- Månsson, A.** (2000) *Möten som formar: interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Institutionen för pedagogik, (Studia psychologica et paedagogica).
- Nilsson Lindström, M.** (1998) *Tradition och överskri-dande: En studie av flickors perspektiv på utbildning*. Lund: Sociologiska institutionen.
- Nordström, M.** (1987) *Pojkskola, flickskola, samskola: samundervisningens utveckling i Sverige 1866–1962*. Lund: Lunds Universitet.
- Norrbacka, R.** (1996) Tvåspråkighet som ett språk: om några ungdomars förhållningsätt till språk i en mångkulturell miljö i Sverige. I A. Sjögren, A. Runfors & I. Ramberg (red.), *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Odelfors, B.** (1996) *Att göra sig hörd och sedd: Om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. Stockholm: Pedagogiska Institutionen.
- Parszyk, I-M.** (1999) *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i skolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Persson, S.** (1994) *Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. Studia psychologica et paedagogica.
- Ronström, O., Runfors, A. & Wahlström, K.** (1995) *"Det här är ett svenskt dagis" en etnologisk studie av dagiskultur och kulturmöten i norra Botkyrka*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Runfors, A.** (2003) *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.

- Sahaf, A. R.** (1994) *Language, identity and social behaviour a sociocultural approach to the study of the concept "will" on the effectiveness of the "how's" and "why's" of bilingualism*. Linköping: Linköping University.
- Sjögren, A., Runfors A. & Ramberg I.** (red.), *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Sjögren, A.** (2001a) Introduktion. I A. Bigestens & A. Sjögren (red.), *Lyssna. Interkulturella perspektiv på multi-etniska miljöer*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Sjögren, A.** (2001b) Den lilla röda stugan i Sverige. Institutionell svenskhet som uteslutande mekanism. I B. Blehr (red.) *Kritisk etnologi. Artiklar till Åke Daun*. Stockholm: Prisma.
- SOU 1974:69** *Invandrarutredningen 3. Invandrarna och minoriteterna*. Stockholm: Liber förlag.
- Staberg, E-M.** (1992) *Olika världar, skilda värderingar* (Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 32). Umeå.
- Svenning, C. & Svenning, M.** (1979) *Daghemmen, jämlikheten och klassamhället*, Malmö: Liber Förlag.
- Svensson, Allan,** (1995). *Att välja eller välja bort naturvetenskap och teknik. En årskull från grundskolan – förutsättningar och bildningsval*. Nothäfte nr 3.
- Tallberg Broman, I.** (2001) *Pedagogiskt arbete och kön*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L. & Hägerström, J.** (2002) *Likvärdighet i en skola för alla – historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket.
- Trondman, M.** (1991) Den panerade grytlappen. Om manlig motkultur, kreativitet, humor och självbedrägeri. I A. Löfgren & M. Norell (red.), *Att förstå ungdom. Identitet och mening i en föränderlig värld*, Stockholm/Stehag: Symposion.
- von Brömssen, K.** (2003) *Tolkningar, förhandlingar och tytnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Vallberg Roth, A-C.** (2002) *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Wahlström, K.** (2003) *Flickor och pojkar och pedagoger*. Kristianstad: Sveriges Utbildningsradio.
- Weiner, G. & Berge, B-M.** (2001) *Kön och kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Wernersson, I.** (1991) *Könsskillnader i gymnasieskolan: en kunskapsöversikt (Vad säger forskningen? 2)*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Ålund, A.** (1997) *Multikultiungdom*. Lund: Studentlitteratur.
- Öhrn, E.** (1990) *Könsmönster i klassrumsinteraktionen. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, E.** (2002) *Könsmönster i förändring? – en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.

Noter

- ¹ För närmare presentation av syfte, tillvägagångssätt, resultat och utförliga referenser, se rapporten.
- ² Se vidare exempelvis Johansson, 1995; Florin & Johansson, 1996; Tallberg Broman, 2001.
- ³ Se exempelvis Evaldsson, 2000; Johansson, 2000; Parczyk, 1999; Ronström, Runfors & Wahlström, 1995; Runfors, 2003; Sjögren, 2001, Ålund, 1997.
- ⁴ Bel-Habib, 2002; Evaldsson, 2000, Gannerud 1999; Kyle, 1972, Nordström, 1987; Månsson, 2000; Runfors, 2003; Sjögren, 2001,
- ⁵ Jeanette Hägerström disputerar på denna avhandling i ämnet sociologi, den 28 april, 2004.
- ⁶ Jämför Hägglund, S; Wernersson, I & Öhrn, E (1997) i utvärdering av lokala jämställdhetsprojekt inom JÄMSAM. Se även Anna Sofia Lundgren (2000, 2001) som granskat skrifter utgivna av Utbildningsdepartementet och Skolverket under 1990- talet
- ⁷ Det sker endast på vuxennivå, där manliga könsbrytare relation till kvinnliga arbetsfält som förskola och sjukvård behandlas. Se exempelvis Margareta Havungs avhandling: "Anpassning till rådande ordning, en studie av manliga förskollärare".
- ⁸ Stefan Jonsson: Självporträtt inför avgrunden. En presentation av Imre Kertesz bok: En annan. Krönika över en förvandling. DN 10/9 2003.
- ⁹ För intressanta diskussioner om intervjufrågor som avspeglar av maktrelationer och kulturaliseringsstendenser, se Åsa Andersson 2003 och Helene Brembeck, 1998.
- ¹⁰ Hallengren, Lena & Östros, Thomas. Skolan har en nyckelroll. Sydsvenska Dagbladet, 031110, s 2.
- ¹¹ Ambitioner som uttryckts för den svenska skolan för alla, såsom jämlikhet, jämställdhet och integration, har under de allra senaste åren överflyttats till, eller kompletterats med inriktning mot idrotten som möjliggörare av detta uppdrag. Idrotten fokuseras nu i starka ordalag och med stora ekonomiska investeringar (bl a Handslaget) Det är samma bristgrupper som har identifierats, det är arbetarbarn/ ungdomar, det är flickor/ kvinnor och det är invandrarbarn / ungdomar, som liksom tidigare uttryckts för skolan, nu genom idrotten skall integreras till en större delaktighet och gemenskap.
- ¹² Se exempelvis Bradley 1996; Öhrn, 2002. Skolan som ett enhetligt begrepp är dock en mycket seg struktur.
- ¹³ Se Hägerström, 2002 i den refererade kunskapsöversikten, s 58.
- ¹⁴ Se exempelvis Lykke, Nina Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen. (2003). Kvinnovetenskaplig Tidskrift, nr 1, 47–56.





Om normer, normbildning och uppförandenormer

Maria Wester

Hur ska elever uppföra sig i skolan? Hur ska lärare uppföra sig? Är det skillnad på uppförandenormer för pojkar och flickor? Vilka sanktioner används och vilka är tillåtna att använda om någon bryter mot normen? Hur ser förhållandet mellan vad som sägs och vad som görs – retorik och praktik – ut? Detta är frågor som debatterats under lång tid och som många människor har åsikter om, vilket kan illustreras med de nedanstående exemplen från Kamratposten och Aftonbladet. Men tyckandet har vida överstigit den vetenskapliga forskningen i detta ämne. Därför handlar mitt avhandlingsarbete – med arbetsnamnet ”Kepsar, snus och allmänt hyfs” – om uppförandenormer i den svenska skolans högstadium. Syftet är att undersöka vilka uppförandenormer som råder i det svenska högsta-diet och hur dessa förhåller sig till maktaspekter som kön, klass och etnicitet.

Vissa regler känns det som om lärarna i skolan använder bara för att de SKA ha regler. De gör ingen nytta och då blir jag irriterad. Till exempel regeln att man inte får ha keps i klassrummet. Varför inte? Kepsen är inget som bryter mot någon lag. Däremot är det personens sätt att visa sig själv och sin stil. Jag har själv frågat lärarna i skolan varför man inte får ha kepsen på och då kommer de med tafatta svar eller argument som (enligt mig) är jättedåliga. (Rebecka, 14 år)¹

I min skola får vi inte tugga tuggummi. Varför? Jo, för att det räknas som godis. Men LÄRARNA får gärna tugga tuggummi. Vi har frågat varför de får det. Lärarna blir bara så sura då. Det är ingen idé att diskutera. Jag blir så less på alla onödiga regler. Det spelar ingen roll om tuggummit är sockerfritt. En kompis till mig ville ta med sig ett intyg från sin tandläkare, men vår lärare sa att det inte var någon idé. De säger att de bestämt tuggummi-reglen tillsammans med eleverna, men det undrar jag. Det måste ha varit väldigt länge sedan i så fall... (Jullis, 12 år),²

Det finns en ny lag i Sverige. Den heter "Lagen om ungdomars företrädere och allmänna överlägsenhet" och är tillkommen för att säkerställa unga människors rätt att uppföra sig som de vill. Rent juridiskt upphäver den nya lagen både vanligt hyfs och så kallad vett & etikett. [...] § 8: Be aldrig om ursäkt! Unga kan allting. Det enda som saknas i deras vitterhet är förmågan att begå misstag. Därför ska unga aldrig åläggas att be om ursäkt. Icke ens om man genom handling eller tanke förorsakat stort lidande äger motparten rätt att inkräva ordet förlåt. Unga äga dock rätt att som bortförklaring åberopa andras misstag³

Föreliggande text består av tre avsnitt, av vilka det första är av utredande karaktär, där jag skriver om hur begrepp används och definieras samt teorier om hur normer bildas. Eftersom uppförandenormer ligger i fokus för mitt arbete vill jag visa hur det begreppet förhåller sig till de andra begreppen. Det andra avsnittet handlar om problem i begreppsanvändningen i litteratur om normer i den svenska skolan. I det tredje avsnittet redogör jag slutligen för mitt eget normbegrepp.

Normer i teori och tillämpning

Inledning

Normer, moral och etik är begrepp med lång historia. Etik kommer från grekiskan och betyder bruk eller sed. Moral kommer från latin och betyder sed. Orden används ibland synonymt, särskilt i engelska och amerikanska. Ibland används orden i skilda betydelser. Etik har genom sin del av disciplinen filosofi en vetenskaplig ställning. Moral används i vardagligt språkbruk om synen på rätt och fel, gott och ont i vardagslivets handlingsnormer.⁴ Studiet av begreppen kan hänföras till flera discipliner. Jag har valt att börja med psykologi och biologi, inom dessa ämnen ryms mycket av det som idag ses som vedertagen kunskap om normer. Synen på barns utveckling som genomsyrar läroplaner har dessutom påverkats och utgått från utvecklingspsykologer som Piaget.

Psykologi och biologi

Inom ämnet psykologi och framförallt utvecklingspsykologi och socialpsykologi har normer studerats under lång tid. Piaget och Kohlberg citeras ofta. Piaget's fokus är barnet som medlem i den sociala gruppen. Han intresserar sig mer för hur barnet kom fram till svar på frågor än för själva svaret och ägnade sig mest åt den kognitiva aspekten av barns psykiska utveckling och inte

så mycket åt den emotionella.⁵ Piaget hävdar att affektiv och kognitiv utveckling är förbundna med varandra, men i andra sammanhang framhåller han att tanke och känsla är klart åtskilda. Piagets teorier har tillämpats på barns moralutveckling av bland andra Thomas Lindstein.⁶ Han menar att riktningen i moralutveckling går från klar egocentrering till sociocentrism – från att ha jaget till att ha sin grupp i centrum. Han skiljer också medvetenhet om och praktik av regler. Medvetenhet om regler – kunskap om olika typer av regler och respekt för dem – skiljer sig ofta markant åt under barnets moralutveckling. Utveckling går från upplevelser av regelbundenheter via upplevelser om regler som något utifrån kommande och oföränderligt till att regler ses som ömsesidiga överenskommelser. Tidiga erfarenheter av att bli tagen på allvar har stor betydelse för vilka samspelsmönster barnet tar med sig. Vuxen- och föräldrapåverkan kan ha stor betydelse men aldrig ensamma föra barnet vidare i moralutvecklingen. För detta krävs samarbete med jämna åringa – då avmystifieras regler och auktoritetsupplevelsen förändras till att regler ses som resultat av fria val. Piagets teorier har kritiserats, bland annat för att han enbart observerade pojkar.

Kohlberg har studerat barns bedömningar av moraliska dilemman.⁷ Hans teori är en stadie-

teori baserad på studier av pojkar⁸ som sedan har tillämpats på både pojkar och flickor.⁹ Han menar att moralbedömningen påverkas av en kombination av mognad och miljö, men ändå följer en viss lagbundenhet. Små barn bedömer handlingar konkret och utifrån förväntningar om straff. Senare blir egen vinning av betydelse för bedömningen innan barnet uppnår nästa stadium med en medvetenhet om andras åsikter och avsikter samt anpassning till auktoriteter. Nästa stadium innebär identifikation med individer eller grupper med hög status och den följs av att individerna inser lagarnas och reglernas relativa karaktär. I det högsta stadiet, som endast en minoritet av befolkningen uppnår, kan individen både följa yttre regler och låta sig styras av egna moraliska principer förankrade i inre altruistiska värden. Den individ som nått detta stadium håller sig till högre moraliska principer som går utöver lagen, till exempel rättvisa och jämlikhet.

Carol Gilligan, amerikansk feminist och beteendevetare, har kritiserat Piaget för att flickor är en biföreteelse i hans forskning och Kohlberg för att han baserat sina resultat och därmed sin modell på pojkar. Kohlberg hävdar att hans sekvens av stadier är universellt tillämplig men få når hans högsta stadier. Gilligan har i sina studier låtit elvaåringar lösa ett moraliskt dilemma,

utarbetat av Kohlberg. Hennes resultat visar att bland dem som inte uppnår de högre stadierna i moralutveckling enligt Kohlbergs modell, utgör flickor en majoritet. Detta förklarar Gilligan med att Kohlbergs tolkningar av barnens svar utgår från den osynliga manliga normen vilket resulterar i att pojkar oftare bedöms ha uppnått en högre moralisk nivå. Kohlbergs system är inte heltäckande menar hon eftersom flickors ”svar faller genom maskorna i Kohlbergs poängsystem, och med hans perspektiv kommer hennes svar att ligga utanför moralens område”.¹⁰ Flickors omdöme placeras ofta på tredje stadiet där moral tolkas i mellanmännsliga termer och godhet är det samma som att hjälpa och glädja andra. I fjärde stadiet underordnas relationer regler och i stadium fem och sex underordnas relationer universella rättvisepprinciper. Gilligan menar att denna syn på moralisk utveckling utgår från det mognadsbegrepp som bygger på studier av pojkars liv och individuationens betydelse i utvecklingen. Detta är paradoxalt, hävdar hon, eftersom flickors omsorg om och öppenhet för andras behov då ses som en brist i deras moraliska utveckling. Den kan lika väl tolkas som stadium sex – en högre moralisk princip som innebär rättvisa.¹¹

Även i diskussionen om uppförandenormer, liksom i så många andra diskussioner i samhället, diskuteras om det är arvet, miljön eller både och som skapar moral och samvete hos människor. Teorier som betonar biologiska faktorer inverkan på moralutvecklingen får här representeras av H. J. Eysenck.¹² Han hävdar att människor i grunden är själviska, aggressiva och omoraliska. Sådant beteende förstärks av att det ger personen omedelbar tillfredsställelse. Den intressanta frågan är varför människor inte alltid betar sig omoraliskt och socialt, menar han. Vad beror så kallat gott uppförande på? Om svaret är korrekt genomförd betingning enligt Pavlovsk modell, menar han att så kallat omoraliskt uppförande kan ha två orsaker. Den ena består av sociala faktorer, där föräldrar, lärare och kamrater inte ger adekvat respons på det som ses som felaktigt beteende. Den andra består av biologiska faktorer som formar vår personlighet så att vi blir extroverta eller introverta. Det innebär att olika individer är mer eller mindre mottagliga för betingning. Vissa är så oemottagliga att de blir psykopater. Han påvisar ett samband mellan reaktioner i hjärnbarken och mottaglighet för betingning. Hans slutsats är att moralutveckling beror på en kombination av sociobiologiska faktorer.

Mycket av arbetet med och kunskapen om normer bygger på dessa psykologiska och biologiska utgångspunkter.

Vad är normer?

Ordet norm kommer från latinets 'norma' som betyder måttstock eller vinkelmått. Normens funktion är att beordra, ge möjlighet till, tillåta samt förhindra ett specifikt beteende.¹³ Normer är något som beskriver vilka handlingar som är önskvärda eller inte i ett visst sammanhang.¹⁴ Enligt pedagogen Kennert Orlenius är normer baserade på en värdering, en uppfattning om vilka värden som är goda och eftersträvansvärda och vilka som är onda och ska motarbetas. På det sättet fungerar de som handlingsaxiom, det vill säga som skrivna eller oskrivna föreskrifter om hur människor bör eller inte bör handla. Alla människor bär med sig normer men det finns en enorm variation i uppfattningarna om vilka normer som ska gälla. Därför går det inte att prata om normlöshet. Ingen saknar normer. Däremot kan det bli konflikt mellan vilken norm som ska gälla i ett visst läge.¹⁵

Psykologen och pedagogen Gunnel Colnerud skriver om etik och praktik i läraryrket.¹⁶ Hon menar att normer som råder i det sociala sammanhang en människa verkar i, oftast införlivas utan reflektion. Men det finns också möjlighet

att bli medveten om normerna. Handlingar sker med eller utan reflektion. Individen överväger och ställer normer mot varandra och därför kan individen utföra handlingarna som hon eller han egentligen inte anser vara de rätta. Gruppkonformism är exempel på detta. Colnerud har sammanfört värden, principer och normer till kategorier utifrån deras innehåll, enligt uppfattningen att de har ett hierarkiskt förhållande till varandra. Det innebär att normer ligger närmast handlingar och att principer är överordnade normer. Värden ger både normer och principer deras berättigande. Hennes taxonomi består av följande normkategorier: etiska, yrkesinterna, sociala och egoskyddande normer samt systemnormer av två slag.

Rättssociologen Håkan Hydén beskriver normer med hjälp begreppet normtriaden.¹⁷ Enligt denna är normen uppbyggd av tre huvuddelar nämligen värden, kunskap och möjligheter. Dessa tre delar är, i motsats till Colneruds, inte hierarkiskt ordnade i förhållande till varandra. Värden med bakomliggande drivkrafter och motiv såsom moral/etik, känsla, politik, intressen, ekonomi är en del. Den kunskap vi har med olika kognitiva perspektiv, erfarenheter, kompetenser och tradition är en annan del. Den tredje delen är de möjligheter vi har att agera. Dessa möjligheter utgår från systemvill-

korens grunder, det vill säga miljö, samhälle, natur samt biologiska och fysiska realiteter. Allt detta leder till en viss handling i en viss situation – utifrån den aktuella normen.

Studiet av normer i svensk skola

Anders Garpelin skriver om hur ungdomar agerar som elever.¹⁸ Ett centralt tema är stadiövergången från mellanstadiet till högstadiet och hur en grupp anammar vissa normer, bland annat för hur man som elev i en viss klass ska uppträda. Han har observerat och intervjuat elever och kartlagt helklassituationer. Dessa utmärks av att eleverna delvis anlägger ett generellt förhållningssätt som karaktäriseras av ett antal klassrumsnormer. Det mest förkastliga beteendet och grövsta normbrottet är enligt denna studie det som kallas smörande. Detta innebär att ställa sig in, samverka med lärare om sådant som berör alla elever samt visa alltför stort intresse för skolarbetet inför läraren.

Normtriaden har tillämpats av rättssociologen Per Wickenberg som menar att det utifrån den är möjligt att studera ”den bakomliggande normen genom att studera de observerbara handlingsmönstren”¹⁹. Han har studerat miljöarbete i skolan på detta sätt. Colnerud har använt sig av lärares egna utsagor. Dessa har hon kategoriserat och analyserat. Permer och Permer har gjort

intervjuer av olika slag samt videoinspelningar som de sedan tolkat och analyserat. Dessa får visa på några av de metoder som använts i svensk skolforskning om normer – observation, intervju och självrapportering.

Vad är skolans uppdrag i detta sammanhang?

Normer är alltid en del av all undervisning och av hela skolans verksamhet. Skolans uppdrag är att fostra och utbilda elever.²⁰ Det finns normer som gäller vad undervisningen ska innehålla, varför det innehållet ska gälla och hur denna undervisning bör ske för att vara så effektiv som möjligt. Genom historien har olika värdesystem utgjort grunden för undervisningen.²¹

Vilka värderingar som ska gälla i den svenska skolan slås fast i den del av läroplanen som benämns värdegrunden, som består av vissa grundläggande värden: människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta. Som ett övergripande värde gäller demokrati. Skolans mål är att verka för att alla elever ska omfatta dessa värden och handla i enlighet med dem. Dessa handlingar kan då ses som uttryck för att individen omfattar en norm eller värdering. I Lpo 94 står det:

Skolan ska aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktiskt vardaglig handling.²²

Skolans uppdrag är att integrera sina två huvuduppgifter – undervisning och fostran. Det är just i arbetet med normerna denna integrering sker. Detta kanske kommer till sitt vardagligaste och tydligaste uttryck i uppförandenormerna. Vidare i Lpo 94 står det att skolan ska sträva efter att varje elev (mina kursiveringar)

- utvecklar sin förmåga *att göra och uttrycka* medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter
- *respekterar* andra människors egenvärde
- *tar avstånd från* att människor utsätts för förtryck
- *medverkar till att bistå* människor
- kan leva sig in i och förstå andra människors situation och *utvecklar en vilja att handla* också med deras bästa för ögonen
- *visar respekt för och omsorg om* såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv²³

Här är det tydligt att uppdraget handlar om både teori och praktik.

Ska skolan fostra eleverna i betydelsen att lära dem att uppföra sig på ett speciellt sätt? Ska värdegrundsarbete vara korrigerande och normerande eller inte? Är det så att värdegrundsarbete per definition är normerande och korrigerande? Detta är centrala frågor som sällan utretts, men debatterats mycket.

Genom att värdegrunden betonas så starkt i de senaste läroplanerna har många skolor startat värdegrundsprojekt. Värdegrundscentrum²⁴ har gjort en analys av det värdegrundsarbete som idag bedrivs i skolor i Sverige utifrån projektnamn, projektbeskrivningar och projektdokumentation.²⁵ Undersökningen visar inte hur arbetet praktiskt genomförs ute i skolorna. Utifrån dokumentanalysen synliggörs ändå avsikter och praxis genom denna undersökning. Värdegrundsarbete tycks ofta syfta till att skapa en god, positiv, tryggare eller mer kreativ miljö, gärna med fokus på relationer i skolan, bland annat uppförandenormer. Många projekt handlar om att skapa gemensamma värderingar. Jag antar att målet också är att skapa gemensamma normer och det som måhända oreflekterat uppfattas som goda uppförandenormer. Detta är problematiskt eftersom det i läroplanen står att

skolan ska ”vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram” och ”framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana”.²⁶ Många metodböcker i värdegrundsarbete och etik innehåller fallbeskrivningar och övningar som går ut på att eleven ska välja ett visst handlande. När elever och lärare arbetar med sådana övningar är det lätt hänt att de oreflekterat gemensamt väljer det som av omgivningen uppfattas som rätt handlande.

Permer och Permer skriver i sin avhandling om klassrummets moraliska ordning.²⁷ De har utrett vad som blir föremål för moraliska övervägande i klassrummet och om hur den moraliska ordningen organiseras, alltså hur elever och lärare går till väga i praktiken. Många elever i deras undersökning säger att de är medvetna om att det är fel att bråka, retas och att skratta ut varandra. Socialt ansvarstagande innebär för dessa elever att ta hänsyn till varandra.²⁸ Ordning är ett viktigt begrepp för både elever och lärare. För att skapa ordning i klassrummet utgår de från uppförandet och dess normer. Elever och lärare säger till exempel att ordning blir det om man inte stör varandra. Lärare kopplar också ordning till att förbereda och ta hand om utrustning och böcker.²⁹

I sin studie av lärares yrkesetik beskriver Colnerud läraren som mera mäktig än maktlös. Läraren är moraliskt viktig för eleverna och innehar makt i den meningen att han eller hon bestämmer över elevens tillvaro i skolan, åtminstone mer än vad eleven själv gör, hävdar hon. Det är alltså läraren som formar det moraliska klimatet eleverna tvingas leva i. Men läraren är också styrd av kollegialt tryck och skolan som institution. Lärarnas berättelser ger uttryck för en önskan att beskydda eleverna, men de är osäkra på vilken vikt denna omsorg ska ges när den kolliderar med andra normer och krav. Lärare känner sig ibland tvingade att utöva kontroll och tvång mot elever och reagerar ibland mot andra lärares elevkränkande beteende men uppger att de inte förmår skydda eleverna i ord eller handling. En fråga som jag vill väcka här är om och i så fall hur olika lärare erbjuder olika moraliska klimat.

Skola och beteendemodifikation

Kan det i värdegrundsarbete bli så att elever lär sig hur de ska uppföra sig utan att de i själva verket omfattar den norm som antas ligga bakom uppförandet, det vill säga att de gör en sak men tycker en annan? Då är det kontexten eller sammanhanget som styr handlingen, inte den norm personen omfattar. Det går då att säga att detta blir den norm som artikuleras –

var lydig, disciplinerad och anpassad, men tyck vad du vill! Skolan kan kräva vissa handlingar och möjligtvis sanktionera inte önskvärda handlingar men kan inte kontrollera vilka normer och värderingar som eleverna egentligen har. Det finns dock exempel som talar för att det vi gör – även under tvång – så småningom internaliseras hos oss och blir till vår egen norm.³⁰

Hur framgångsrik är skolan när det gäller att påverka och förändra elevers beteenden? Att skolan påverkar elever på många olika sätt ser jag som självklart. Elevernas socioekonomiska bakgrund och lärarens förhållningssätt är exempel på faktorer som formar eleverna och deras beteende och därmed deras attityder, värderingar och normer. Men hur fungerar riktade projekt, till exempel värdegrundsprojekt av den typ som Värdegrundscentrum undersökt? Kan de ge någon påvisbar effekt? I en studie om drogprevention har Torbjörn Sjölund och Sven Andréasson utvärderat förändringar i kunskaper och attityder när det gäller just droger. Beteendeförändringar är också utvärderade, men i mindre omfattning. Det går att dra paralleller mellan arbete med att förändra beteenden när det gäller attityder till samt brukandet av droger och arbete med att få elever att omfatta och leva enligt specifika uppförandenormer. I båda fallen handlar det om att påverka elever till att omfatta

uttalade värderingar och handla enligt dem. Droganvändning är ett beteende som uppenbarligen är svårt för skolan att påverka. Sjölund och Andréassons studie visar att några säkerställda effekter på förändrad inställning till droger eller förändrad droganvändning efter genomfört attityd- och värderingsarbete sällan går att finna.³¹ Om uppförandenormer går att förändra genom olika former av arbete i skolan är inte undersökt, eftersom projekt av den typen inte utvärderats utifrån förändrade attityder, normer eller värderingar. Utifrån resultaten när det gäller drogpreventivt arbete drar jag slutsatsen att det är svårt, om än inte omöjligt. Detta behöver dock inte innebära att skolan inte klarar att göra detta överhuvudtaget. Här behövs ytterligare forskning med inriktning på utvärdering.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis ser vi att normer, normbildning och moralutveckling behandlats och utretts inom olika discipliner. Normbildningen ses som multifaktoriell och kan förklaras utifrån individnivå – både socialt och biologiskt – gruppnivå och samhällsnivå. Ett av skolans uppdrag är att verka för specifika värderingar som kommer till uttryck i både teori och praktik.

***Begreppsförvirringen:
norm, moral och etik***

Ett stort problem med användningen av normbegreppet är att det sällan definieras. Håkan Hydén, som utvecklat en i många stycken användbar normteori, talar om att ”det gängse är att se normer som något som enbart hör den sociala sfären till”.³² Varifrån kommer det som han kallar gängse? Han ger inget svar. Utgångspunkten blir här att normer är sociala överenskommelser. Han ser på normer som en del i ett relationellt sammanhang.

Norm, moral och etik är begrepp som används av Gunnel Colnerud när hon skriver om lärares yrkesetiska konflikter.³³ Hon menar att dessa begrepp har ett hierarkiskt förhållande till varandra. Hon hänvisar till Durkheim som likställer normer och moraliska handlingsregler med moraliska fakta. Moraliska normer skiljer sig från normer i allmänhet.³⁴ På vilket sätt de skiljer sig är oklart. Moraliska konfliktstudier kan avslöja bakomliggande normer, hävdar hon. Colnerud gör ett försök att definiera etik och moral med hjälp av ordens härledning. Etik är moralens teori, menar hon. Moral betecknar de normer som styr handlanden genom internalisering i en viss kultur. Normer är handlingsdirektiv. Det är enligt dessa definitioner ingen skillnad mellan normer och moral. Hon gör alltså ett begrepp av två.

Vad är det då som internaliseras? Och i vilken ordning sker detta? Jag antar att hon menar att en människa i en viss kultur tillägnar sig vissa normer genom internalisering. Problemet i hennes resonemang är att moral och normer blir samma sak – oreflekterade handlingsdirektiv. Hon skriver också att det finns normer som styr handlandet vilket indikerar att det finns normer som inte styr handlandet.

Colnerud förklarar sin taxonomi som består av normkategorier underordnade yrkesetiken. Taxonomin är ologisk, eftersom etiska normer hos henne utgör en egen kategori avgränsad från de andra. En del av de beskrivna konflikterna under andra kategorier, exempelvis yrkesinterna och sociala, kan också ses som etiska. Det problematiska är att begreppet etik används på två nivåer. Hennes övergripande begrepp är yrkesetiska konflikter samtidigt som en av undergrupperna är etiska normer. På detta sätt blir alla konflikter etiska. Colnerud använder begreppet moraliska normer och säger att de är oreflekterade. Hon skiljer i det begrepps-användandet inte på moral och normer, vilket är problematiskt.

Är då en av skillnaderna mellan normer och moral att normer är oreflekterade och att moral övervägs? Den tanken kan skönjas hos Permer

och Permer då de hävdar att ”när moral ses som något som konstrueras, en tillfällig tankebyggnad, kan allting bli föremål för moraliska överväganden”.³⁵ När normer nämns, är de aldrig sammankopplade med reflektion. Kopplingen mellan normer och moral är därför inte klar.³⁶ De har undersökt vad som blir föremål för moraliska övervägande i klassrummet och hur den moraliska ordningen organiseras, alltså hur elever och lärare går till väga i praktiken. Talet om överväganden förutsätter enligt min mening ett aktivt reflekterande. Både elever och lärare tar i sina svar upp ordnings- och uppförandenaspekten. I de svar de redovisar ser jag inte att vare sig lärare eller elever har övervägt vilka normer de anser ska gälla. Trots detta hävdar författarna att

Ordningsaspekten, som även innefattar uppföranderegler, blir som sett ovan ofta föremål för ansvarsöverväganden. Det är i stort sett samma normer och regler som förs fram som viktiga av elever som av lärare.³⁷

Det elever och lärare säger i de citaten är enbart vilken ordning och vilket uppförande som bör gälla, alltså konkreta beskrivningar av önskad ordning. Något aktivt reflekterande över varför det borde vara så redovisas inte. Ibland finns en motivering av konkret karaktär, till exempel att

man ska hålla ordning för att det ska vara fint eller vara tyst för att inte störa andra. Det hör dock till undantagen.

Värde, värdering och värdegrund

Det finns mycket skrivet om att undervisa om och arbeta med värderingar, överföra normer och fostra elever i svensk skola. Ofta skriver författarna utifrån en tanke att det finns grundläggande beteenden och normer som alla – åtminstone alla vuxna – är överens om. Som exempel kan jag nämna boken ”Var går gränsen?”. Den är skriven av två beteendevetare, Björn Lindell och Veikko Hartikainen. I förordet till sin bok skriver de:

Respekt för andra och sig själv, sociala spelregler, en gemensam värdegrund är nödvändigt i sammanhållna grupper. [...] En konstruktiv individualisering bygger på att en gemensam social värdegrund är etablerad.³⁸

Författarna betonar också att syftet med deras bok är att ge praktiska verktyg och förhållnings-sätt. De ger sig alltså inte ut för att förklara hur normer uppstår eller problematisera frågan om huruvida skolpersonal ska eller inte ska verka för och kräva ett visst beteende av elever.

Princip och plikt

Vad skiljer normen från principen? En princip är inom etiken en maxim, handlingsregel eller förutsättning för handlande eller viljande. En viss överlappning måste sägas finnas i definitionerna, då båda förklaras som handlingsregel. Däremot är inte normen en förutsättning för handlande eller viljande, vilket principen kan vara. Colnerud talar om grundläggande allmänmänskliga plikter, grundade på värden, vars vikt det råder överensstämmelse om i en kultur. Men är de då allmänmänskliga? Plikt är enligt NE ett

etiskt och juridiskt begrepp. Det man av etiska eller rättsliga skäl bör göra därför att man har en viss ställning eller står i en viss relation till andra. Efter Kant blir plikt ett centralt begrepp i etiken och ställs mot drifter, önskningar och böjelser.³⁹

Eftersom det står att det är något man bör göra, kan det lika väl definieras som en moralisk norm. Begreppet princip används i Colneruds hierarki i betydelsen förutsättning för handlande eller viljande. Detta är också den definition NE anger för princip:

inom filosofin [ett] begrepp som används bl a i metafysiken i betydelsen grund, yttersta grund-

sats eller förutsättning för någots existens, i etiken i betydelsen maxim, handlingsregel eller förutsättning för handlande eller viljande.⁴⁰

Vilka förutsättningar skulle det då kunna vara? Kanske är det yrkesposition, kön, klass, etnicitet?

Sammanfattning

Olika begrepp, norm, moral, plikt, princip, värden och etik, används som om det fanns en allmän överenskommelse om tolkning och definition. Detta leder till att begrepp inte definieras i det sammanhang de används och olika innebörder tas för givna. Begreppsförvirringen är stor. Detta kan bero på att begreppen ses som vedertagna och därför inte definieras.

Förslag till normbegrepp

Begreppsdefinition

I talet om moral, ansvar, normer, hänsyn och respekt är det, vilket inte nog kan understrykas, viktigt att förklara vad man menar med varje begrepp. I Permer och Permers undersökning ser man att lärare och elever använder dessa ord på olika sätt och med olika innebörd. Vilken definition författarna utgått ifrån i sitt analysarbete är inte tydligt.

Colnerud skriver att läraren skapar det moraliska klimatet och styr elever, själv styrd av kolleger och skolan som institution. Men hon skriver inget om att läraren är styrd eller ens påverkad moraliskt av elever. Det tror jag att läraren ofta är. Jag tänker på min egen inställning i veganfrågan, där jag gick ifrån okunnig oförståelse till att själv sluta äta kött. Detta berodde åtminstone delvis på diskussioner med elever som var övertygade och övertygande veganer.

Det är sannolikt att skolor i sitt arbete med värdegrundsprojekt skulle utföra sin uppgift bättre om de problematiserade begreppen. Detta framhålls också av Joakim Lindgren vid Värdegrundscentrum. Han skriver

Att konkretisera och uttolka värdegrundens abstrakta mål för att kunna praktisera dem i metoder och arbetssätt är både viktigt och krävande. Analysen visar att det finns brister i detta hänseende.⁴¹

Begrepp förbundna med normer är sammanflätade och det är svårt att reda ut sambandet och förhållandet dem emellan! Jag väljer att se på förhållandet som överlappande fält. Etik som moralens teori är det första fältet, bakomliggande värderingar är det andra, vilket ligger till grund för moral som etikens praktik

som det tredje fältet. Normer är det fjärde och det som visar sig i handling det femte. I ordet uppförandenormer ligger att det handlar om normer som gäller hur man uppför sig. Dessa normer kan artikuleras på olika sätt – i handling och verbalt, genom aktivitet eller vald passivitet. Dessa begrepp är värdeladdade, positivt eller negativt.

Jag kommer att utgå från Nationalencyklopedins definition av norm. Mitt fokus är uppförandenormer. Detta begrepp definierar jag så här: de handlingsregler som styr uppförande och som en individ huvudsakligen tillägnat sig utan reflektion men i ett socialt sammanhang. Hur tillägnandet sker beskrivs nedan.

Normer skiljer sig från moral huvudsakligen genom att moral är något som individen övervägt, alltså något som är föremål för ett aktivt reflekterande. Normer kan diskuteras, men införlivas inte hos en individ på detta aktiva och medvetna sätt. Personer tillägnat sig normer genom social, kulturell, emotionell och intellektuell påverkan. Tillägnelseperspektivet innebär att utveckling ses som en dynamisk, aktiv, ömsesidig process som hör ihop med människors deltagande i kulturella aktiviteter.⁴² Detta bygger på en syn på människor som aktiva individer som konstruerar normer i samverkan med andra.

Detta skiljer sig något från internalisering som mer innebär ett direkt övertagande. Jag väljer därför begreppet tillägnelse.

Teoretisk utgångspunkt i normstudiet

Håkan Hydén, svensk rättssociolog, har utvecklat en modell för normbildning som jag väljer att utgå ifrån.⁴³ Hans normteori utgår från att handlingar är normstyrda – alltså speglar handlingen normen. För att studera normer tar man alltså sin utgångspunkt i utförda handlingar i den miljö man vill studera. På detta sätt är det möjligt att komma åt orsaken till handlandet, menar han.

Normteorin bygger på att normen har tre huvudförutsättningar, nämligen kunskap, värden och möjligheter att realisera de önskade värden man har kunskap om och vill genomföra. Var och en av dessa huvudförutsättningar har i sin tur olika bakomliggande förutsättningar. Värde hänger samman med drivkrafter, det vill säga motiv för människans handlande. Det finns olika motivationssystem, både yttre och inre. De inre är till exempel den enskildes samvete. De yttre kan vara religion och olika ideologier. Det finns fler – till exempel ekonomiska motiv, egoistiska, gruppcentrerade eller altruistiska. Utifrån det som ska studeras undersöks vilka motiv som styr i det

studerade fallet. Teorin visar enbart på vilken typ av värde som är relevant som drivkraft. För kunskapsbegreppet är kognitionen central, alltså hur vi ser, uppfattar och tänker om världen. Denna påverkas bland annat av genus, utbildning, etnicitet och makt men också från vilken roll i samhället man uttalar sig ifrån. Den tredje förutsättningen, möjligheter, utgår från systemvillkoren runt individen. Exempel på dessa är samhället, miljö, natur, biologiska och fysiska realiteter.

Dessa tre huvudförutsättningar påverkar varandra i själva normbildningsprocessen. Värdet påverkar kunskapen som är relaterad till och beroende av systemen och systemvillkoren som i sin tur påverkar vilka värden som gäller i samhället. Systemvillkoren handlar mest om disciplinering utifrån i form av begränsningar och möjligheter beroende på till exempel samhällsliga villkor och fysiska lagar. Värden och kunskap handlar mest om inre disciplinering hos individen. Jag har tidigare ifrågasatt logiken i detta, då möjligheten för individen att styra förvärvandet av värden och kunskaper är större än vad möjligheten att påverka systemvillkor är. Jag anser trots detta att denna modell är möjlig att använda. Det är komplicerat att urskilja vilken av de tre huvudförutsättningarna som ska fokuseras i det som studeras. Jag anser att en ökad

tonvikt måste läggas på relationerna mellan dem, vilket jag också planerar att göra.

När normteorin ska användas på konkreta fall måste samtliga faktorer beaktas. Utgångspunkten är alltid frågan: Vad bestämmer handlandet? I och med denna utgångspunkt har normteorin ett handlingssteoretiskt innehåll och är något som utvecklas i ett aktörsperspektiv i förhållande till vilka värden och vilken kunskap som gör sig gällande. Därefter måste nästa fråga ställas: Vad ligger bakom normen i det särskilda fallet? Då har man gått över till systemteori – i vilken verklighet normen konstruerats. Poängen är sedan att studera samspelet mellan värde, kunskap och möjligheter i det särskilda fallet. Detta innebär för mig ett sätt att studera individen i ett socialt sammanhang.

Hydéns utgångspunkt för normanalys är att handlandet betraktas som individuellt. Men om ett värde har en stark position tenderar normen att tillämpas allmänt. Detta kan empiriskt visas i allmänt förekommande handlingsmönster.

Normtriadens begränsningar

Normtriaden, som beskrivits ovan har både förtjänster och svagheter, hävdar jag. Hydén och Wickenberg tänker sig som jag förstår det att i och med att man studerar handlingar, kommer

han åt normen. Men gör man verkligen det? Människor kan handla som de tror att de förväntas göra, men att det innebär att de omfattar den normen är inte bevisat i och med det. Elever i skolan har sannolikt en rätt klar bild av hur de förväntas uppföra sig. De har suttit på klassråd där trivselregler har diskuterats. Att de vet och uppför sig enligt de regler som gäller behöver inte innebära att de har eller ens håller med om den bakomliggande normen.

Ett annat problem med denna modell är att drivkrafter och kognition är något som finns inom människan. Systemvillkoren däremot ligger som jag förstår det utanför och kan ses som grunden för våra möjligheter att agera. Där finns till exempel lärares normer, skolans kultur och läroplanes värdegrundsportal. Inom systemvillkoren kan också den yttre disciplineringen rymmas, t ex i form av straff och belöningar, vilket också kan ses som en drivkraft. På så vis hamnar systemvillkoren inom människan. Detta skapar en obalans mellan begreppen och gör att det blir problematiskt att jämföra dessa tre faktorer. Därför är inte denna normtriad helt logisk, hävdar jag. En möjlig vidareutveckling av bilden skulle kunna vara att ytterligare betona relationerna mellan drivkrafter, kognition och systemvillkor.

Utifrån min definition på uppförandenormer som de handlingsregler som styr uppförande och som en individ huvudsakligen tillägnar sig utan reflektion men i ett socialt sammanhang ska jag med hjälp av modellen normtriaden studera olika aspekter av uppförandenormer i svensk skola. Normtriaden som modell för normstudier har många förtjänster, men också brister som kan kopplas till begreppsdefinition.

Käll- och litteraturförteckning

- Arfwedson och Arfwedson** (1995) *Normer och mål i skola och undervisning*. Stockholm: Hls förlag
- Bjerg, Jens** (red 1998) *Pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Colnerud, Gunnel** (1995) *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Stockholm: HLS förlag,
- Eysenck, H.J.** *The Biology of Morality*, ur Puka, Bill (ed) *Moral development* (1994). New York & London: Garland publishing, inc.
- Garpelin, Anders** (1998) *Skolklassen som ett socialt drama*. Lund: Studentlitteratur.
- Gilligan, Carol** (1982) *Med kvinnors röst*. Stockholm: Prisma.
- Havnesköld, Leif och Risholm Mothander, Pia** (2002) *Utvecklingspsykologi. Psykodynamisk teori i nya perspektiv*, Stockholm: Liber.
- Hydén, Håkan** (red. 1998), *Rättssociologiska perspektiv på hållbar utveckling*. Lund: Univ. Sociologiska institutionen.
- Kelsen, Hans** (1991) *General Theory of Norms*, Oxford: Clarendon Press, 1991.
- Kohlberg Lawrence**, *Moral development: Vol 3, Kohlbergs original study of moral development*, ed. Bill Puka. New York & London: Garland publishing, Inc, 1994.
- Lindell, Björn och Hartikainen, Veikko** (2001) *Var går gränsen? Värdegrunden i praktiken* Uppsala: Uppsala fortbildning AB Förlag
- Lindgren, Joakim** (2001) *Värdegrund i skola och forskning 2001* Umeå: Print & Media, Umeå universitet
- Lindstein, Thomas** (1980) *Normer och regler ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv i Normer och normlöshet. Essäer om skolmoral och samhällsmoral*. Utbildningsdepartementets normgrupp (red). Stockholm: Liber.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94

Nationalencyklopedin, Bra Böcker, 1989, Höganäs

Orlenius, Kennet (2001) *Värdegrunden – finns den?*. Stockholm: Runa förlag.

Permer, Karin och Permer, Lars Göran, (2002) *Klassrummets moraliska ordning*. Malmö: Lärarutbildningen.

Sjölund, Torbjörn och Andréasson, Sven, (2002) *Prime for Life i gymnasiet, I*, Rapport nr 23, Stadprojektet, www.stad.org.

Värdegrund i skola och som forskning – en översikt. Värdegrundscentrum, Umeå universitet

Kamratposten nr 14, 2003,

Westgårdh, Anders, *Skrik högt: "Gubbjäväl" – och "Kärringhelvete"*, Aftonbladet 2002-10-29

Noter

- ¹ Mattias Danielsson och Katarina Schück, "Det är orättvist!!!" *Kamratposten* nr 14 2003, s.10–11
- ² Mattias Danielsson och Katarina Schück, "Det är orättvist!!!" *Kamratposten* nr 14 2003, s.10–11
- ³ Anders Westgårdh, "Skrik högt: 'Gubbjäväl' – och 'Kärringhelvete'". *Aftonbladet* 2002-10-29
- ⁴ Gunnel Colnerud, *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Avhandling för doktorsexamen (Stockholm: HLS förlag, 1995), 11.
- ⁵ Havnesköld, Leif och Risholm Mothander, Pia (2002) *Utvecklingspsykologi. Psykodynamisk teori i nya perspektiv*, Stockholm: Liber.
- ⁶ Thomas Lindstein, "Normer och regler ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv" i *Normer och normlöshet. Essäer om skolmoral och samhällsmoral*. Red. Utbildningsdepartementets normgrupp (Stockholm: Liber, 1980), 114–121.
- ⁷ Lawrence Kohlberg, *Moral development: Vol 3, Kohlbergs original study of moral development*, Avhandling för doktorsexamen ed. Bill Puka (New York & London: Garland publishing, Inc, 1994), 320–368
- ⁸ Lawrence Kohlberg, *Moral development: Vol 3, Kohlbergs original study of moral development*, Avhandling för doktorsexamen ed. Bill Puka (New York & London: Garland publishing, Inc, 1994), 79.
- ⁹ Carol Gilligan har använt Kohlbergs teori för studier av både pojkars och flickors moralutveckling. Carol Gilligan, *Med kvinnors röst*. (Stockholm: Prisma, 1982), 29–44.
- ¹⁰ Carol Gilligan, *Med kvinnors röst*. (Stockholm: Prisma, 1982), 36.
- ¹¹ Carol Gilligan, *Med kvinnors röst*. (Stockholm: Prisma, 1982), 29–36.

- ¹² Hans Jürgen Eysenck, "The Biology of Morality", i *Moral development*, ed. Bill Puka (New York & London: Garland publishing inc, 1994), 212–222.
- ¹³ Hans Kelsen, *General Theory of Norms* (Oxford: Clarendon Press, 1991), 96–101.
- ¹⁴ Normer är enligt Nationalencyklopedin (NE) handlingsregel, påbud om hur man bör handla eller om hur något bör vara beskaffat eller organiserat [...] det 'normala' eller godtagna beteendet i t.ex. en social grupp; konvention, praxis. Ett *normsystem* anger det normala mönster som individers handlingar bör överensstämma med. Normer kan delas in i rättsliga, ekonomiska, moraliska, estetiska, tekniska etc. De är i allmänhet intimt förbundna med sociala värden, och de utgör medel för att förverkliga tillstånd som värderas högt av den samhällsgrupp som bejakar dem. De formella lagarna uttrycker en del av samhällets normsystem, andra finns nedlagda i traditioner, seder och bruk.
- ¹⁵ Kennert Orlenius, *Värdegrunden – finns den?* (Stockholm: Runa förlag, 2001), 15.
- ¹⁶ Gunnel Colnerud, *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Avhandling för doktorsexamen (Stockholm: HLS förlag, 1995), 11–15.
- ¹⁷ Håkan Hydén, red, *Rättssociologiska perspektiv på hållbar utveckling*. (Lund: Univ. Sociologiska institutionen, 1998), 63–67.
- ¹⁸ Anders Garpelin, *Skolklassen som ett socialt drama*. (Lund: Studentlitteratur, 1998), 149.
- ¹⁹ Håkan Hydén, red, *Aspekter av och perspektiv på normer*. (Lund: Sociologiska institutionen, 1998), 135.
- ²⁰ *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94
- ²¹ se till exempel Arfwedson och Arfwedson, *Normer och mål i skola och undervisning*. (Stockholm: Hls förlag, 1995) De skriver bl.a. om undervisning och undervisningsprocesser som samhällsfenomen. I detta ingår hur olika syn på människan och ideologier och religion påverkar och påverkas av undervisning och skolan som institution. 38–45
- ²² *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94, 10
- ²³ *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94, 10
- ²⁴ Nationellt centrum Värdegrund – Livsvetenskap är en nationell centrumbildning vid Umeå universitet som drivs i samverkan med Ersta Sköndal högskola på uppdrag av utbildningsdepartementet. Centret arbetar bland annat med forskning och dokumentation inom värdegrundsområdet.
- ²⁵ *Värdegrund i skola och som forskning – en översikt*. Värdegrundscentrum, Umeå universitet, 7–8
- ²⁶ *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94, 6
- ²⁷ Karin Permer och Lars Göran Permer, *Klassrummets moraliska ordning*. Avhandling för doktorsexamen (Malmö: Lärarutbildningen, 2002), 25.
- ²⁸ Karin Permer och Lars Göran Permer, *Klassrummets moraliska ordning*. Avhandling för doktorsexamen (Malmö: Lärarutbildningen, 2002), 110.
- ²⁹ Karin Permer och Lars Göran Permer, *Klassrummets moraliska ordning*. Avhandling för doktorsexamen (Malmö: Lärarutbildningen, 2002), 107–109
- ³⁰ Det så kallade "Stockholmssyndromet" är ett exempel på detta. Namnet kommer från ett bankrån med gisslantagande på Norrmalmstorg i Stockholm. Rånare och gisslan satt i flera dygn tillsammans i ett kassaskåp och vid fritagandet hade en del av gisslan fått sympatier för rånarna, vilket förvånade omvärlden.
- ³¹ Torbjörn Sjölund och Sven Andréasson, *Prime för Life i gymnasiet, I*, Rapport nr 23, (Stadprojektet , www.stad.org, 2002), 23.

- ³² Håkan Hydén, red. *Rättsociologiska perspektiv på hållbar utveckling*. (Lund: Univ. Sociologiska institutionen, 1998), 63.
- ³³ Gunnel Colnerud, *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Avhandling för doktorsexamen (Stockholm: HLS förlag, 1995), 6–7.
- ³⁴ Enligt NE kan normer delas in i bland andra rättsliga, ekonomiska, moraliska, estetiska och tekniska. Som jag förstår det styr de alla handlandet men inom olika områden.
- ³⁵ Karin Permer och Lars Göran Permer, *Klassrummets moraliska ordning*. Avhandling för doktorsexamen (Malmö: Lärarutbildningen, 2002), 38.
- ³⁶ Karin Permer och Lars Göran Permer, *Klassrummets moraliska ordning*. Avhandling för doktorsexamen (Malmö: Lärarutbildningen, 2002)
- ³⁷ Karin Permer och Lars Göran Permer, *Klassrummets moraliska ordning*. Avhandling för doktorsexamen (Malmö: Lärarutbildningen, 2002), 110.
- ³⁸ Björn Lindell och Veikko Hartikainen, *Var går gränsen? Värdegrunden i praktiken* (Uppsala: Uppsala fortbildning AB Förlag, 2001), 3.
- ³⁹ Nationalencyklopedin, Bra Böcker, 1989, Höganäs
- ⁴⁰ Nationalencyklopedin, Bra Böcker, 1989, Höganäs
- ⁴¹ Lindgren, Joakim (2001) *Värdegrund i skola och forskning 2001* Umeå: Print & Media, Umeå universitet, 18
- ⁴² Jens Bjerg, red. *Pedagogik en grundbok*. (Stockholm: Liber, 1998), 179.
- ⁴³ Håkan Hydén. *Rättsociologiska perspektiv på hållbar utveckling*. (Lund: Univ. Sociologiska institutionen, 1998), 63.



Avvikande eller annorlunda?

Anders Birgander

Hinder för undervisningen om homosexuella¹

Bakgrund

I slutet av april 2003 beslöts att ett obligatoriskt moment om homo- och bisexuella samt transpersoner (HBT) ska ingå i all lärarutbildning vid Umeå universitet. Fyra studerandetimmar avsattes för avsnittet, uppdelat på en storföreläsning och ett tvåtimmars gruppseminarium där undervisningen inriktas på didaktik för studenternas blivande undervisningsstadium. Införandet av momentet slogs upp i teve och press inte bara nationellt utan även i övriga Europa samt i USA. En grupp, QUB (QueerUtBildning), bestående av några homo- och bisexu-

ella studenter och en lärare vid Umeå universitet, arbetade i drygt två år med det innehållet i HBT-momentet som de ansåg vara relevant i en modern lärarutbildning.

I psykologen Hans Hanners examensarbete² återges en redogörelse för hur norska ungdomar (födda 1977–1985) skattar homosexuella personer. Dessa står, som kan utläsas av tabellen nedan, inte högt i kurs hos skolungdomar. Uppgifterna kommer från databasen till Ungdataundersökelsen. Utdraget är gjort av Bera Ulstein Moseng, NOVA, Oslo.

Tabell 1. Attityder till homosexuella hos norska skolungdomar. Genomsnittliga skattningspoäng.

Ålder	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Genomsnittlig skattningspoäng	2,71	2,74	3,24	3,54	3,71	3,83	3,71	4,03	4,27

Skattningarna gjordes på en skala från 1 till 10 där 1 var den mest negativa skattningen och 10 den mest positiva.

De låga siffrorna för 12- och 13-åringarna (födda -85/-84) kan rimligtvis inte bero på att barnen själva i den åldern fått tillräckligt stor personlig erfarenhet av HBT-personer för att kunna bilda sitt eget omdöme. De bör snarare tolkas som reaktioner på värderingar som äldre kamrater och/eller vuxna gett dem. Kan resultatet bero på att de vuxna har varit och fortfarande är övertygade om att homosexuella är pedofiler och har varnat sina barn för sådana? Pedofili är utövande av makt och inte en sexuell läggning. Pedofili behandlas därför inte vidare i denna artikel.

Bi- och homosexuella har inte något särskilt utseende och uppför sig inte på något särskilt sätt. Homosexualitet handlar om vad som utspelar sig mellan personer av samma kön utifrån ömsesidig lusta, i fullt samförstånd och på lika villkor. Attraktionen riktas till personer av det egna könet, sensuellt, sexuellt och känslomässigt. För heterosexuella (straighta) är känslorna desamma men riktas till personer av annat kön än det egna. Bisexuella attraheras av både kvinnor och män. Olika undersökningar räknar med att HBT-personer är ungefär lika frekventa som vänsterhänta. QUB-gruppens grundfråga var varför samhället fortfarande dras med fördomar om homosexuella och hur dagens närmare 900 000 skolelever skulle kunna påverkas

till en bättre förståelse. Tre begrepp framstod som centrala: heteronormativitet, sexifiering och homofobi.

Heteronormativitet

Under 1970-talet uppstod i USA en rörelse som snabbt antog det engelska ordet queer (= annorlunda, underlig) och spred sig till övriga världen. I gayparader skanderades *we are here, we are queer – get used to it!* Ursprunget till rörelsen finns i feministisk teori och gaystudier. I Sverige är det främst Tiina Rosenberg och Don Kulick, båda verksamma vid Stockholms universitet, som är kända inom forskningsfältet. En av grundidéerna inom queerteorin är att homosexualitet inte kan studeras utan att först heteronormativiteten³ granskas. Hans Olsson och Jonas Schild Tillberg (1996)⁴ beskriver att en upplösning av heteronormativitet sker i fyra steg: tolerans, acceptans, respekt och ömsesidighet. De hävdar att Sverige bara har nått det första steget, tolerans, och att homosexualitet varken accepteras eller respekteras och att den heterosexuella majoriteten inte känner någon ömsesidighet med homosexuella personer. Heterosexualiteten är den vanligaste formen av sexualitet. Så har det alltid varit. Problemet ligger i det faktum att den har gjorts till norm.

I normala sociala sammanhang, som under en kafferast, berättas det ofta om vad som hänt där hemma. Här används förnamnet eller ord som man/fru, sambo, pojkvän/ flickvän, han/hon. Många homosexuella vågar, på grund av sin inre homofobi (se nedan), inte berätta om sin kärestas kön genom att säga han/hon och inte heller säga förnamnet. De ”mörkar” sig genom livet med hjälp av diverse omskrivningar. En nyttig övning för heterosexuella lärare är att under en dag försöka tala på det sättet och märka hur svår konversationen blir.

Heteronormativitetens överhöghet förorsakar att personer som inte passar in i den får märka av samhällets stereotypisering (se Pattel-Grays schema nedan), de tvingas uppleva marginalisering och osynligskapande, de får veta att de är onormala, avvikande⁵ och felaktiga. I skolorna talas det sällan om HBT. I många fall har läraren den kulturellt nedärvda åsikten att ”inte väcka den björn som sover”, ”i alla fall inte i den här åldern”. Andra kanske försöker vara ”finkänsliga” så att inte någon elev ska känna sig utpekad. En del känner sig inte ha kunskap nog för att ta upp ämnet. ”Det finns inga homosexuella elever på den här skolan” svarade⁶ en rektor den RFSL⁷-förening som erbjöd sig komma och ge HBT-information på hans gymnasieskola. *Man skall ta emot dem med respekt,*

medlidande och finkänslighet. [...] Dessa människor är kallade att förverkliga Guds vilja i sitt liv, och om de är kristna är de kallade att med Herrens offer på korset förena de svårigheter de kan råka ut för på grund av sin läggning meddelar Katolska Kyrkans katekes § 2358⁸. Det är inte finkänslighet det gäller, det är livet. Homosexuella har lika självklar rätt som alla andra att älska, älskas och få leva sin kärlek öppet. För personer som vill förneka HBT-personer den rättigheten handlar det om en åsikt. För homosexuella gäller det rätten att leva ett fullt och värdigt liv utan rädsla.

En av de starkaste normgivarna i Sverige har genom seklerna varit kyrkan. Dess åsikter har i stort fått stå emotsagda. I många århundraden har homosexualitet förklarats vara syndig och därför fördömts. Svenska Kyrkan har nu diskuterat homosexualitet i flera decennier och tre utlåtanden har publicerats under tiden från 1974 till 2002. Det senaste⁹ förespråkar att kyrkan inte ska fördöma samkönad kärlek och inte heller stödja de rörelser som menar sig kunna bota homosexuella från deras homosexualitet. Susanne Lindström konstaterar:

Genom att i diskussionens utgångspunkt göra homosexuella till diskussionsämne gör man dem till ”de andra” och heterosexuella till ”normala”

– de som har rätt att fälla utlåtanden /omdömen. [...] Det som problematiseras är hela tiden homosexualiteten, aldrig heteronormativiteten eller homofobin. Försoningen i den försonande mångfalden handlar således primärt om ett ”vi” som ska ha fördragsamhet med ”dem”, men också om att de som utestängs ska visa tolerans mot de intoleranta.¹⁰

Samtalsdokumentet föreslår alltså att Kyrkan skall visa en *försonande mångfald*. Det innebär att två synsätt ska få existera inom samfundet sida vid sida, både en tolererande och en intolerant inställning. När homosexuella tvingas acceptera att det inom kyrkan visas hänsyn till dem som inte kan acceptera deras liv och identitet strider det mot svensk lagstiftning, och en försonande mångfald innebär att diskriminering legitimeras.¹¹

Sexifiering

Om två män går hand i hand på gatan reagerar en del människor. De kan känna sig besvärade, obekväma, äcklade och rentav bli arga, andra yttrar sig negativt, några få tillgriper våld. Kommentarer brukar innehålla uttryck som ”demonstrera” och ”markera sex”. När lesbiska gör på samma sätt finns reaktionerna där, men vanligen inte lika starka som när det är två män.

De allra flesta reagerar troligen inte på samma sätt när vi ser personer av skilda kön gå hand i hand, vi äcklas troligen inte, blir inte arga, det anses vara helt i sin ordning att de två smeker varandras ansikten, kramas och trycker sig hårt intill varandra. Heteronormativiteten har uppfostat oss i uppfattningen att detta är helt i sin ordning, det ”är det normala”.

En relevant frågeställning blir *varför* bara HBT-personers ömhetsbetygelser anses vara så sexuella. HBT-personerna har i sin uppfostan utsatts för samma heteronormativitet som alla andra. Två helt divergerande uppfattningar ska hos dem lappas ihop till en personlig identitet: *den inre utvecklingen av att definiera sig själv som homosexuell [...] och den yttre utvecklingen av beteende och attityder kongruenta med den inre identiteten*¹². Några lyckas inte komma loss från denna sin inre homosexualitet som enligt psykologisk litteratur anses kunna skapa *störningar i den sammanhängande självbilden*¹³. En skamkänsla uppstår, *den största patogena faktorn i inre homofobi*¹⁴ (för begreppet homofobi, se nedan) och kan korreleras med ord som *sexuellt pervers, sjuk och defekt samt bristande maskulinitet*¹⁵. [...] *Ju mer öppen man är desto mindre inre homofobi lider man av*¹⁶. En del HBT-personer reagerar faktiskt negativt även när de ser andra homosexuella

öppet betyga sin samhörighet, på samma sätt som heterosexuella.

Arbetslivsinstitutet publicerade den 25/9 2003 sin enkätundersökning om homosexuellas upplevelser på arbetsplatsen. Nära nog 50 % uppfattar att kolleger har fördomar och 25 % upplever sig ha blivit kränkta. Ofta påtalar den som blir utsatt inte händelsen. Rädslan, den inre homofobin som beror på heteronormativiteteten, är stark. Tidningen Expo 1/2003 skriver¹⁷:

Homosexuella accepterar i större utsträckning hot och utsatthet. De härdas och ser hot och trakasserier som en del av sin vardag. På så vis hotas de direkt eller indirekt till tystnad [...] Detta styrks också av forskningen på området. Endast var fjärde homo- eller bisexuell anmäler brott de utsatts för. Anledningen till att inte fler går till polisen är att de inte vågar berätta att de är homo- eller bisexuella, att de är rädda för represalier från gärningsmännen eller att de tror att polisen ska betrakta det brott de blivit utsatta för som mindre allvarligt.

Det är inte bara yrkesverksamma som känner så här. Elever inom det obligatoriska skolväsendet och på gymnasiet har det likadant. För dem är skyddet inte lika gott som för de vuxna som yrkesarbetar. I lagen om förbud mot diskriminering i arbetslivet (nr 133/1999) förbjuds

diskriminering på grund av sexuell läggning (med sexuell läggning avses i lagen homosexuell, bisexuell och heterosexuell läggning; transpersoner nämns inte). Det är förbjudet för arbetsgivare att 1/utöva direkt eller indirekt diskriminering, 2/uppmana andra till diskriminering och 3/utöva trakasserier. Arbetsgivaren har också *skyldighet* att *utreda omständigheterna kring de uppgivna trakasserier och i förekommande fall vidta de åtgärder som skäligen kan krävas för att förhindra fortsatta trakasserier* (§ 8).

Att tvingas vistas i en miljö som kan tänkas osynliggöra eller marginalisera homosexualitet eller medverka till föreställningar där den heterosexuella mannen som norm förblir en del av de outtalade självklarheterna betraktas [...] som en indirekt kränkning.¹⁸

Homofobi

Små ”oskyldiga åsikter”, ”pojkestreck” och ”obetänksamma ord” som inte hejdas i tid kan få skrämmande följder. Johan Pettersson slaktades bokstavligt talat i april 2002 i Katrineholm. Mördaren angav sitt motiv vara *hat mot homosexuella*. I sin doktorsavhandling skildrar Anne Pattel-Gray¹⁹ gången för hur stereotypa åsikter kan leda till att mord förövas.

Stereotypen



är en överdriven övertygelse om en kategori. Den används för att rättfärdiga det egna beteendet gentemot den andra kategorin och den rättfärdigar befintliga maktförhållanden.

Fördomar



kan leda till att någon tycker illa om en person utan tillräckligt skäl. De är en (o)vana att dra slutsatser utan kunskap – särskilt farligt när det gäller negativa slutsatser.

Etnocentrism



föreligger om någon betar sej illa mot andra utifrån uppfattningen att den egna kulturen/övertygelsen är överlägsen de(n) andras.

Rasism



uppstår när den egna kulturen/övertygelsen anses bero på en genetisk eller rasbunden överlägsenhet och den anses rättfärdiga diskriminering.

Rasideologi



innebär att rasismen används som skäl för att förneka någon något; rasideologin är en konstgjord företeelse.

Rasistiskt våld



handlar det om när våld eller övergrepp utövas mot en viss grupp under hänvisning till den gruppens åsikter eller levnadssätt.

Så länge skolvärlden låter ett outtalat tabu råda sänds signaler till eleverna att det här är

något de vuxna inte reagerar på. Beteendet får sin auktorisation, åsikterna och fördomarna förs vidare till barnen/eleverna. De hot, kränkningar och de föraktfulla ord som har uttalats ligger kvar i den utsattes minne. Den hotade/mobbade/kränkte har fått en skada som inget kan läka. Många elever har fått höra ”lebba” eller ”böggjävvel” skriket efter sig och personalen har inte reagerat. Lärare tar ibland upp HBT i sin undervisning i årskurserna 7 och senare. Då är det för sent om man betänker tabell 1, det blir bara ett tappert försök att bota den homofobi som redan har uppstått. *Skolans uppgift är att förebygga den.* Till det krävs att HBT ingår i all undervisning, med början i förskolan. Läroplanen, Lpo 94 kap 1, föreskriver att *främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.* Judeförföljelserna ska vi komma ihåg enligt direktiv från Göran Persson, andra pogromer börjar tas upp i sammanhanget, men *öppen diskussion och aktiva insatser* är inte vad som präglar skolans arbete med HBT.

Hos skoleleverna har homofobin ännu inte utvecklats till ideologi, troligen har inte en nio-åring någon medveten värdering om på området, men utan förebyggande åtgärder kan utvecklingen gå dithän. Homosexuella finns med på nynazisternas dödslistor. Skolan ska fostra

dagens unga till demokrati. Vi har demokratisk rätt att framföra åsikter men också skyldighet att ingripa när medmänniskor drabbas negativt av dem. Skolans värld ska vara trygg. Ingen, vare sig föräldrar, lärare, elever eller annan personal ska utsättas för kränkande behandling för att de *är annorlunda* på något sätt. De som agerar enligt normen betraktar sig som normala. Undervisning om HBT handlar inte om avvikelser från det normala utan om normala människor och deras relationer samt hur fördomar och diskriminering påverkar människors liv. Tillspetsat kan sägas att HBT inte är ett minoritetsproblem utan ett majoritetsproblem.

Finns beredskap till förändring?

I *Det osynliga barnet* låter Tove Jansson lilla Ninni komma till muminfamiljen eftersom hon har blivit osynlig genom all den ironi och negativa kritik som hon utsatts för. Den dam hon bodde hos tidigare hade överlämnat henne till Tuutikki (förebilden till den figuren är Toves livslånga sambo, Tuulikki), som vet att bästa stället för barnet att bli synligt igen är att hon får bo i Mumindalen. Ninni börjar efterhand synas delvis allteftersom hon får positiv uppmärksamhet, men den stora förvandlingen sker först när hon, i ilska, biter Muminpappa i svansen. Att vi idag kan se orättvisorna mot

homosexuella och beskriva deras orsaker beror på att några HBT-personer har vågat göra sina röster hörda. Genom århundradena har HBT-personer i stort negligerats, tystats eller förringats – om inte värre. Det engelska ordet *faggott* betyder ursprungligen ”risknippe att tända bål med”, i överförd bemärkelse har det kommit att beteckna en homosexuell man, för straffet för deras *sodomi* var just att brännas levande.

Den medicinska termen *homosexualitet* tillkom i Tyskland på 1860-talet och betecknade att (vilja) idka sexuella övningar med person(er) av det egna könet bara för lustans skull. Termen *heterosexualitet* betecknade att ha sex med (minst en) person av det andra könet utan avsikt att alstra barn, alltså bara för lustans skull, vilket på den tiden ansågs vara näst intill perverst. Under 1920-talet kom Berlin att betraktas som HBT-personernas huvudstad i världen och homosexuella uppmuntrades 1933 av Hitler att lista sig som sådana hos sin husläkare. Den tyske diktatorn ändrade senare lagen och lät sätta många av dessa män i koncentrationsläger, med en rosa triangel som kännetecken. Efter Tredje Rikets fall fick homosexuella finna sig i att fortsatt vara fängslade (fram till 1969) för nazitidens paragraf mot homosexualitet ändrades inte, vare sig i DDR eller i Förbundsrepubliken. Det dröjde ända in på 1990-talet innan homosexuella som

suttit i koncentrationsläger fick ersättning för sitt lidande. Med den vetskapen är det lätt att förstå att det har funnits en tvekan att göra sig hörda/седda. I slutet av 2003 är homosexualitet straffbelagt i ett 90-tal länder, i några av dem är straffet döden. Oviljan att ”komma ut” har minskat för en del, åtminstone i västvärlden, sedan kunderna på bögbaren Stonewall vid Christopher Street i New York den 27 juni 1969 satte sig till motvärn mot trakasserande poliser. Lesbiskas synliggörande kom först senare och skedde till en början främst i feministiska kretsar.

HBT-personers historia måste bli känd för att homofobin ska kunna förebyggas. Akademiska kurser i Lesbian and Gay Studies har givits några år i Umeå, på 10p-nivå. Deltagare har önskat en fortsättning upp till minst 20p-nivån, men inget beslut har ännu fattats. Homosexualitet har inte varit obligatoriskt moment på lärarutbildningarna tidigare. Därigenom har skolelever och lärarstudenter undanhållits möjlighet att göra reflekterade ställningstaganden. Fördomar och förutfattade meningar har kunnat florerat och föras vidare till barnen. Inom QUB-arbetet berättade de medverkande studenterna från psykologi- och socionomprogrammen att de inte mött något moment om HBT i sin undervisning. Inte heller i sjuksköterskeutbildningen

finns det med. På läkarlinjen har två frivilliga aktivister svarat på studenternas frågor under ett 60-minuterspass under kursen praktisk sexologi. På polisutbildningen däremot, som är ny vid universitetet, har ämnet en given plats. Det var genom att våga visa berättigad vrede som lilla Ninni blev synlig där i Mumindalen. Många anser att HBT-personer är för högljudda, tar för mycket plats, kräver för mycket. Troligen är det vanan att homosexuella är tysta, inte märks, som ligger bakom det tyckandet. Utan att de själva hade engagerat sig hade homosexuella troligen fortfarande fått lida under *tystnadens tyranni*²⁰.

Det är ju så svårt...

Lärarens vardag är fylld av så många hänsyn. Planeringen tar lång tid och ska göras utifrån de enskilda elevernas olika behov. När så ett nytt moment, HBT, hotar att tas in i ”måstekalendern” upplever en del ett motstånd: dels krävs ännu mer kunskap, dels saknas didaktiska erfarenheter och dels känns det genant att tala om sådant som ändå ”hör sängkammaren till”.

Den didaktiska erfarenheten på området är inte stor i Sverige. Den blir å andra sidan inte större av att homosexualitet fortsatt inte tas upp på lektionerna. Kvinnliga präster var för inte så

länge sedan en omöjlighet. Demokrati fanns tidigare inte med i skolornas läroplaner men är nu ett stående och självklart inslag i så gott som varje ämne. HBT-frågor är en demokratiutbildning. I varje kommun ska från den 1 januari 2004 finnas minst en genuspedagog. Genom ett samarbete med den personen bör bra lektionsförslag finnas tillgängliga för lärarna. RFSL har länge utbildat informatörer som kan bli en bra resurs för de kollegier som vill inhämta kunskap på området.

Vårt lands lagar har under de senaste åren ändrats på många punkter till förmån för HBT-personerna. Så skedde även i Nederländerna, ungefär tjugo år tidigare. Homosexuella hade uppnått så stor jämställdhet i landet, hävdades det, att ämnet inte längre togs upp i skolorna. Sedan mördades under kort tid tre öppett homosexuella lärare just på grund av deras sexuella läggning. Den nederländska motsvarigheten till Lärarnas Riksförbund har därefter uppmanat lärarna i landet att inte längre redovisa sin sexuella identitet för föräldrar eller elever, dvs. att ducka och smyga som förr i tiden. Slutsatsen av detta är att HBT måste ingå som en del av demokratiutbildningen och alltså bli belyst gång på gång i skolan. Det är dubbelbottnat att be t.ex. RFSL att komma och berätta för eleverna på en lektion. Det positiva är att den enskilda

eleven får se en levande ung öppen flata/bög. Det negativa är elevens upplevelse att "ämnet är så känsligt att ta i att ingen lärare på skolan har satt sig in i det så vi inkallar specialister". Eleven får ett intryck av att "ingen lärare här begriper mig".

Kunskap finns att hämta. RFSL har tagit fram en mängd broschyrer, och speciellt framgångsrik har organisationen i sistone varit på att producera information om transpersoner. Filminstitutets projekt *Skolbio* har ett stort antal utmärkta filmer att erbjuda. Skolbibliotekarierna kan tipsa om bra böcker för skolans olika stadier. På webben finns ett stort antal sajter att hänvisa föräldrar, lärare, övrig personal och elever till. Det saknas inte källor för att lärarna ska ha bra på fötterna inför sin undervisning om homosexualitet. Häftet om HBT för lärarutbildningen i Umeå, *Tysta och/eller nedtystade*, framtaget på Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen, innehåller tips om litteratur, tidskrifter, filmer, tidningsartiklar och nätsajter.

Undervisning om HBT handlar om demokrati, om jämställdhet, mänskliga rättigheter. Ett uttalat motstånd, motiverat av åsikten att det handlar om sex, beror inte på attityder från homosexuellas sida, det handlar om tala-

rens egen inställning. Många tänker inte på att ett räkneexempel som handlar om inköp till Evas och Mikaelns familj faktiskt framhåller heterosexuallitet, att det kan ge en signal till den enskilda eleven att ”ordet familj förutsätter man och kvinna”. Men om det skulle handla om Sebastians och Patriks hem finns det säkert personer som reagerar. Det behöver inte vara svårt att undervisa om HBT. Homosexualitet ska föras in i undervisningen på samma sätt som vi lärt oss att belysa övriga demokrati- och värderingsfrågor. Om läraren använder den likabehandlingslag som gäller studenter vid universitet och högskolor efter 2001-03-01 som mall för sin planering behöver inga kränkningar ske.

Källhänvisningar:

Birgander, Anders, *Tysta eller nedtystade*, Inst sv/shv, Umeå universitet 2003.

Edström, Marie, *Teologiska kommitténs förslag om försonad mångfald – är den en teoretisk nödlösning eller ett aktivt arbete för att motverka diskriminering av homosexuella i Svenska Kyrkan?* D-uppsats i teologi, Institutionen för religionsvetenskap, Umeå universitet 2003

Ehlin, Katarina, och Tiensuu, Maria, *Självbild, känsla av sammanhang och locus of control hos homo- och bisexuella personer*, Institutionen för psykologi, Umeå universitet 2003.

Slätt, Richard, och Pettersson, Joel, *Homofobins sista utpost*, tidskriften Expo 1/2003.

Homosexuella i kyrkan. Ett samtalsdokument från Svenska Kyrkans teologiska kommitté. Svenska Kyrkans information, Stockholm 2002.

Hanner, Hans, *Psykisk hälsa och ohälsa hos ungdomar 16–24 år som attraheras av personer av sitt eget kön, en enkätundersökning*, psykologiska institutionen, Stockholms universitet 2002.

Katolska Kyrkans Katekes, Bokförlaget Catholica, 1996.

Kränkningar i skolan. Rapport 5 från Värdegrunden, Göteborgs universitet, 2003.

Lindström, Susanne, *Den Vållvilliga Motviljan. Föreställningar om kön och sexualitet inom Svenska kyrkan*, licenciatavhandling i etnologi, Institutionen för kultur och medier, Umeå universitet 2003.

NSD (Norrländska SocialDemokraten), *Det första lägret. Sexuellt avvikande från Barentsområdet träffas*, 030705.

Olsson, Hans & Schild-Tillberg, Jonas, *Praktiskt taget queer*, i Lambda Nordica 1996:3–4, sid 101–113

Ombudsmannen mot diskriminering på grund av sexuell läggning, (HomO), *Tystnadens tyranni*, Stockholm

2003. Nätupplaga: http://www.homo.se/upload/homo/pdf_homo/tystnadens_tyranni.pdf

Pattel-Gray, Anne, *The Great White Flood: racism in Australia; critically appraised from an Aboriginal historico-theological viewpoint*, Scholars Press, Atlanta, Ga, 1998.

Sveriges Radio, P1, *Läraröppet: Kille Hjärta Kille*, sänt 021024.

Noter

- ¹ I denna text används på några ställen begreppet *homosexuell* (ibland även *gay*) som paraplybegrepp för homo- och bisexuella män och kvinnor samt transpersoner. Så görs för att underlätta framställningen. På inget sätt antyds därmed att transpersonlighet har med sexuell läggning att göra. På engelska betecknar *homosexual* resp. *gay* endast homosexuella män, för kvinnor används *lesbian*. HBT motsvaras av LGBT (Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgendered). Fokus har i artikeln lagts på bi- och homosexuella; transpersoner bör behandlas i särskild artikel.
- ² Hans Hanner, *Psykisk hälsa och ohälsa hos ungdomar 16–24 år som attraheras av personer av sitt eget kön, en enkätundersökning*, Psykologiska institutionen, Stockholms Universitet 2002, sid. 19.
- ³ *Heteronormativitet* betyder att utgå från att alla är heterosexuella tills de bevisat motsatsen.
- ⁴ Artikeln *Praktiskt taget queer*, i *Lambda Nordica* 1996: 3–4
- ⁵ *Det första lägret. Sexuellt avvikande från Barentsområdet träffas* löd rubriken i NSD 030705 när HBT-ungdomar från fyra länder samlats för att utbyta erfarenheter och stärka varandra. Ungdomarna var inte avvikande utan rätt och slätt HBT-personer.
- ⁶ Hämtat från Sveriges Radio, *Läraröppet: Kille Hjärta Kille*, sänt 021024.
- ⁷ RiksFörbundet för Sexuellt Likaberättigande, drygt 6500 medlemmar i föreningar över hela landet, ”HBT-personers fackförbund”.
- ⁸ *Katolska Kyrkans Katekes*, Bokförlaget Catholica, 1996.
- ⁹ *Homosexuella i kyrkan. Ett samtalsdokument från Svenska Kyrkans teologiska kommitté*, sid. 38.
- ¹⁰ Susanne Lindström, *Den Välvilliga Motviljan. Föreställningar om kön och sexualitet inom Svenska kyrkan*,

licenciat-avhandling i etnologi, Institutionen för kultur och medier, Umeå Universitet 2003, sid. 35.

- ¹¹ Marie Edström, *Teologiska kommitténs förslag om försonad mångfald – är den en teoretisk nödlösning eller ett aktivt arbete för att motverka diskriminering av homosexuella i Svenska Kyrkan?* D-uppsats i teologi, Institutionen för religionsvetenskap, Umeå Universitet 2003, sid. 61.
- ¹² Katarina Ehlin och Maria Tiensuu, *Självbild, känsla av sammanhang och locus of control hos homo- och bisexuella personer*, Institutionen för psykologi, Umeå Universitet 2003.
- ¹³ a.a. sid 14.
- ¹⁴ Ibid.
- ¹⁵ ibid.
- ¹⁶ ibid.
- ¹⁷ Richard Slätt & Joel Pettersson, *Homofobins sista utpost*, Expo 1/2003.
- ¹⁸ *Kränkningar i skolan*. Rapport 5 från Värdegrunden, Göteborgs Universitet, 2003, sid 133.
- ¹⁹ Sammandrag av kapitel 1, Anne Pattel-Gray, *The Great White Flood: racism in Australia; critically appraised from an Aboriginal historico-theological viewpoint*, Scholars Press, Atlanta, Ga, 1998.
- ²⁰ *Tystnadens tyranni*, häfte utgivet av Ombudsmannen mot diskriminering på grund av sexuell läggning, (HomO), Stockholm 2003





Vad är Lesbian and Gay Studies?

**Jenny Gunnarsson, Hanna Markusson
Winkvist och Kerstin Munck**

Rapport från en ny kurs i Umeå

Inledning

Hösten 2001 startade den första kursen *Lesbian and Gay Studies* i Sverige – i Umeå. I USA har sådana kurser redan funnits sedan ett decennium tillbaka. Förslag om ett Lesbian & Gay program på grundutbildningsnivå lades vid UCLA i Kalifornien redan 1996.

Forskningen och bokutgivningen inom fältet har varit explosionsartad (Borgström, 1998). En förklaring till detta kan vara det ökade utrymme för marginaliserade grupper som ämnet Cultural Studies skapat vid många västerländska universitet. I Umeå var det Delegationen för tvärvetenskap som med ekonomiskt stöd satsade på kursutvecklingen. Det tvärvetenskapliga perspektivet var självklart: frågor om kön, identitet och sexualitet är ju inte något för endast en specifik disciplin, utan ställs och belyses med fördel av flera och i samverkan. Vid Umeå universitet utvecklades kursen vid den Humanistiska fakulteten och det föll sig naturligt att His-

toriska studier blev moderinstitution, eftersom man där sedan 1996 gett kursen *Homosexualitetens historia*.

Den nya och tvärvetenskapliga kursen *Lesbian and Gay Studies* ges av ett lärarlag bestående av Jenny Gunnarsson från institutionen för kultur och medier, Hanna Markusson Winkvist, historiska studier, och Kerstin Munck, litteraturvetenskap och nordiska språk. I denna artikel vill vi förmedla våra erfarenheter av och reflexioner kring denna kurs.

Lesbian and Gay Studies: kärlek, makt och normer är en fristående 10-poängskurs på grundutbildningsnivå, som under de två år den hittills givits, dragit till sig studenter från universitetets samtliga fakulteter. Då kursen startade hösten 2001 var den överfull, vilket visade ett uppdämt behov. Vi hade redan före kursstart fått ett brev från en student med en kritisk analys av en av kursböckerna och när vi

träffades första gången i september visade det sig att en annan student var igång med att skriva den examinationsuppgift som skulle vara klar i april. Ingen av oss lärare hade tidigare varit med om en sådan rivstart.

Påfallande många av våra studenter ingår i programutbildningar, vilket betyder att de exempelvis är blivande lärare, läkare, socio-nomer, psykologer eller bibliotekarier. De har läst kursen på kvälls- och helgtider utanför sina ordinarie scheman och åtaganden. På det viset har de skaffat sig en unik kompetens. Redan nu har vi hunnit se hur studenter som gått kursen börjat dyka upp som doktorander vid olika institutioner. Kanske har kursen *Lesbian and Gay Studies* bidragit till att uppmuntra en frågande attityd, som de har glädje av i sin forskarutbildning. Omvänt: kanske har vår kurs lockat många just forskningsinriktade studenter, individer med en aktiv nyfikenhet som logiskt leder vidare till forskarstudier. Vid den stora internationella Göteborgskonferensen i maj 2002, "Farväl heteronormativitet", kunde vårt lärarlag stämma av liknande iakttagelser då vi träffade forskare och lärare från besläktade kurser vid andra universitet och högskolor. För även om vår kurs är den första i sitt slag, och oss veterligt hittills enda i Sverige, så finns kurser som *Sexualitetens historia* och *Queerteori* på flera håll.

Detta har naturligtvis varit betydelsefullt och inspirerande för oss.

Syftet med kursen *Lesbian and Gay Studies* är att ge kunskap om samkönad kärlek i ett historiskt perspektiv, skildringar av samkönad kärlek i äldre och nyare skönlitteratur samt bilden av homo- och bisexualitet inom de moderna medierna. I kursen studeras teoribildningar kring kön, sexualitet och identitet genom vilka samhälleliga normer förr och nu kan analyseras. Kursen är uppdelad i två 5-poängsmoduler, "Introduktion" och "Fördjupning". I introduktionsdelen läses några grundläggande teoretiska arbeten, som den numera klassiska skriften *Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence* (1980) av den feministiska forskaren Adrienne Rich, och sociologen Margareta Lindholms artikel "Vad har sexualitet med kön att göra?" (Lindholm, 1996); uppsatser ur antologin *Seklernas sex* (Bergenheim & Lennerhed, 1997); samt mer ämnesspecifika texter från historisk och litteraturvetenskaplig forskning samt medieforskning med illustrerande exempel från historiskt källmaterial, skönlitteratur, film och teve. I fördjupningskursen tillkommer några mer avancerade texter av bland andra Judith Butler, Alexander Doty, Michel Foucault och Eve Kosofsky Sedgwick.¹

I undervisningen varvar vi föreläsningar med seminarier och diskussioner i mindre grupper. I kursplanen står inskrivet att examinationen är löpande i kombination med skrivuppgift eller motsvarande. Med det sistnämnda har vi velat öppna för kreativa lösningar, vilket resulterat i några debattartiklar och en kortare videofilm. De flesta har dock lämnat in mer traditionella skrivuppgifter, där själva ämnesvalet har varit ganska fritt men med krav på tydlig tillämpning av kurslitteraturen och inte minst med tvärvetenskaplig ansats. Inlämnade skrivuppgifter kunde ha rubriker som "Heteronormen – en analys av betänkanterna 'Barn genom insemination' och 'Partnerskap'", "Fri zon? En diskursanalys av en queer tidning", "Sjuk dom! En studie av synen på homosexualitet i två statliga utredningar samt i fragment ur Karin Boyes poesi".²

Vi inleder och avslutar *alltid* en kurs gemensamt. Däremellan ligger de ämnesspecifika föreläsningarna och seminarierna, som binds ihop av den gemensamma teoribildningen och, självklart, av det gemensamma stoffet. Vad som är den dominerande synen på homosexualitet i en viss tid avspeglas ju alltid på ett eller annat sätt i t.ex. skönlitteratur, film och reklam.

Vad är queer?

Vid introduktionen genomför vi en så kallad queerövning, vilken syftar till att konkretisera queerteorin, som sedan tjänar som redskap genom hela kursen. Introduktionsföreläsningen behandlar just teoribildningar kring kön, sexualitet och identitet och infaller efter queerövningen, vilket gör att studenterna kommer till föreläsningen med konkretiserad förståelse. Övningen, som sker i smågrupper, fungerar som en sorts ögonöppnare och banar väg för det fortsatta arbetet. Varje grupp får i uppgift att samtala kring ett föremål som vi delar ut. Det kan vara en Ikea-katalog, ett grattiskort till brudparet, några smurfar, en Barbiedocka, en fotboll eller någon Lucia-attiralj. Till denna första sammankomst har studenterna bland annat läst socialantropologen Don Kulicks introducerande uppsats om queerteori (Kulick, 1996). Nu uppmanas de att i sitt samtal betrakta det föremål som tilldelats dem med queer blick, det vill säga att inte ta något för givet utan att vara öppna för många olika sätt att se och tolka världen via föremålet. Det här inledande samtalet fungerar som kursintroduktion på flera nivåer: de studerande får tillfälle att bekanta sig med varandra samtidigt som de med sina diskussioner tar tag i för kursen centrala frågeställningar kring *normativitet*.

Diskussionerna efter själva övningen brukar bli mycket livliga och vid redovisningen i storgrupp bjuds vi på både allvarliga reflexioner och många hjärtliga skratt. Vem har till exempel tidigare reflekterat över vilka som paras ihop i ordet ”brudpar”, smurfarna som bögar i ett utopiskt homosamhälle, eller sett ett sådant överflöd av garderober på en och samma gång som i en Ikea-katalog?³ Det visar sig att allting är öppet för flera tolkningar än de vi i alla fall går omkring och tror att människor i allmänhet gör.

Att definiera det för kursen så centrala queerbegreppet är ingen lätt uppgift, eftersom dess betydelser till viss del skiftar beroende på såväl kontext som användare.⁴ Vanligt har under 1990- och 2000-talen varit att begreppet används som paraplyterm för olika icke-heterosexuella och/eller icke-heteronormativa identiteter som lesbisk, gay, bisexuell och transidentitet. Enligt vissa användningar av begreppet skulle queer dessutom inkludera heterosexuella vars genuspositioner på ett eller annat sätt kan betecknas som icke-normativa. Vidare kan man tala om queera konstverk, queera kulturella företeelser eller queera åskådarpositioner som går utöver de dominerande normerna kring genuskategorier och/eller sexualiteter (Doty, 2000:6–7; se även Doty, 1993; Rosenberg, 2002:11–12).

Den breda definitionen av queer är en central del av teorins själva budskap, eftersom dess syfte är att ifrågasätta och destabilisera kategorier och dikotomier. En snäv begreppsförståelse skulle motverka detta syfte och innebära en risk att det förlorar sin potential som kritiskt redskap. Trots detta bör dock tilläggas att inte vad som helst som faller utanför någon typ av norm bör betecknas som queer, utan att förhållningssättet alltid är relaterat till en heterosexuell och exkluderande norm för vilken begreppen sexualitet och kön är oskiljbara (Rosenberg, 2002: 11–15).

Ett av queerteorins grundläggande påståenden är att *kulturen är heteronormativ, men inte heterosexuell*. Den är istället, som Don Kulick uttrycker det, ”rikare och mer nyanserad än så” (Kulick, 1996:16). Det queera är alltså ständigt närvarande men på grund av att heterosexualiteten i vår kultur anses vara naturgiven har vi fostrats till att betrakta världen med heteronormativ blick. Således har vi gjorts mer eller mindre blinda för de aspekter av omvärlden som inte passar in i den hegemoniska heterosexuella världsbilden (ibid.). Kulturen har därför *i sig* queera läckage, som kan utnyttjas som ett analysverktyg för att förstå kulturella uttryck även om de vid en första anblick tycks heteronormativa och/eller heterosexuella (Doty, 2000;

Rosenberg, 2002:118). I kursen *Lesbian and Gay Studies* är det just denna utgångspunkt som används för att tillsammans med studenterna arbeta med att tolka och skapa en mer nyanserad och mångfacetterad förståelse för historia, litteratur, teve och film.

Dessa queera läsningar har sina epistemologiska rötter i såväl Lesbian and Gay Studies som feministiska studier men skiljer sig till viss del från dessa bågge traditioner. Feministiska läsningar har till exempel ofta haft som syfte att läsa ett verk för att antingen hitta inbyggd sexism i texten eller för att finna och synliggöra dess feministiska potential medan man i queera läsningar placerar det icke-queera *vid sidan av* det queera (Rosenberg, 2002:117–118). De queera läsningarna kan också sättas i relation till statsvetaren Iris Marion Youngs påstående att minoritetsgrupper ofta utvecklar ett så kallat dubbelt medvetande. Detta sker genom att den underordnade gruppen, som både osynliggörs och schabloniseras, lär sig att tolka sin omvärld med hjälp av både den dominerande kulturens förförståelser och den egna gruppens (Young, 2000:80; jfr Rosenberg, 2002:124).

Med det ovan nämnda som utgångspunkt kan man konstatera att studenterna på grund av sina varierande bakgrunder i fråga om identi-

fikation, erfarenheter och politiska värderingar från början har olika vana vid att läsa kulturen med queer blick. Medan vissa sedan barnsben har tolkat till exempel litteratur och film på detta sätt blir introduktionen av queerläsningar för andra ett helt nytt perspektiv (jfr Norrhem, 1997a:2–3). Den queera blicken kan därmed betraktas som ett slags kulturell kompetens. För de studenter som redan är vana queerläsare bidrar den här typen av undervisning till att deras kunskap blir bekräftad som just kunskap samt att de lär sig att vetenskapliggöra och utveckla denna. De som inte från början besitter kompetensen att göra queertolkningar får möjlighet att utveckla ett nytt perspektiv för att förstå sin omvärld.

Nya perspektiv på det förflutna

Att få tillfälle att förena historisk metod med queera perspektiv i undervisningen är inte bara mycket givande, utan på sätt och vis också logiskt. Historikern Jens Rydström har till exempel hävdat att det finns två aspekter hos queerteori som gör den relevant för historiker att använda. Det ena är valet av undersökningsobjekt och det andra är metod och kunskaps-syn (Rydström, 1995:354; se även Rydström, 1996:87ff).

En uppgift i kursen *Lesbian and Gay Studies* är att, som det står i kursplanen, förmedla ”kunskap om samkönad kärlek i ett historiskt perspektiv”, samtidigt som kursens tvärvetenskaplighet blir tydlig. Vi valde formuleringen ”samkönad kärlek” för kursplanen av två skäl. För det första riskerar bruket av den anglosaxiska termen queer att osynliggöra de mänskliga och relationella aspekter som vi till dels ville överordna de strukturella och normativa infallsvinklarna – utan att för den skull förbigå dessa. Queer definieras ju i första hand som en kritisk hållning gentemot det heteronormativa (Rosenberg, 2002:12). För det andra vore det anakronistiskt att använda sig av begreppet homosexualitet, då dess innebörd har förändrats över tid.

En viktig utgångspunkt för förståelsen av historia och historieskrivning är den att historia måste förstås framlänges. Det förflutnas aktörer, processer och strukturer ska analyseras på historiens villkor, vilket betyder att vi, i enlighet med den amerikanska historikern Joan Scott, måste ”disidentifiera” oss från historiens människor (Scott, 1996:23). Den introducerande föreläsningen till de historiska studierna på kursen utgår därför från den retoriska frågan huruvida man kan påstå att begrepp som homo- respektive heterosexuallitet har haft ett verkligt

innehåll tiden före 1869, då denna terminologi först kom i bruk (Rosenberg, 2002:26ff). Vidare kan frågan om människor identifierade sig med dessa termer sedan de introducerats i tidens vetenskap ställas: hur såg relationen mellan individ och struktur ut?

I diskussionen kring risker och möjligheter med historisk identifikation, ringar man inte bara in sexualitet som kontextbunden, utan också *historiciteten* i skenbart naturgivna fenomen. Parallellt med denna diskussion har det också varit fruktbart att föra in den rent historiografiska översikten av historisk homosexualitetsforskning. Traditionen har sina rötter i den så kallade ”our-story-skrivningen”. Som namnet antyder är ambitionen här att synliggöra de av samhället undanskuffade homosexuella. Ur denna har den essentiella historieskrivningen uppstått, i vilken makt över och förtryck av homosexualitet problematiseras. I kontrast har forskare i Michel Foucaults konstruktivistiska anda, än mer problematiserat maktförhållandena, samt ifrågasatt och ”avslöjat” sådant som tidigare setts som naturgivet. (Rydström, 1995:342ff).

Den ena grundförutsättningen för de metodövningar kring samkönad kärlek i historisk belysning som studenterna får pröva på, ligger alltså i insikten om historieämnets villkor. Den brit-

tiske historikern Edward Hallett Carr beskrev till exempel på sin tid historikerns roll i historieskrivningen, som att denne är delaktig i att faktiskt skapa en *illusion* av att vi äger alla fakta om det förflutna (Carr, 1967:11). Den italienskfödde mentalitetshistorikern Carlo Ginzburg liknar för sin del historikern vid en detektiv, som söker efter historiska sanningar i sprickorna mellan olika sociala skikt och hierarkier (Ginzburg, 1983:15).

Den andra grundförutsättningen är att studenterna även reflekterar över hur kön konstrueras. I de introducerande föreläsningarna diskuteras, utifrån historiska exempel, på vilket sätt idéer om och förväntningar på oss som män och kvinnor skapas samt att dessa inte självklart står att finna i våra kroppar. Också vårt sätt att uppfatta hur kroppen *är*, är en effekt av idéer och föreställningar (Butler, 1990:175; Lindholm, 1996:43ff). Som konkret exempel på detta får studenterna bland annat se en anatomisk illustration från 1611 föreställande en livmoder, i våra 2000-talsögon framställd som en penis (Laqueur, 1999:100). Denna förståelse ger studenterna redskap att mer nyanserat tolka synen på sexualitet, som dessutom alltid genomsyras av synen på kön – kvinnligt och manligt, om man så vill.

I en av de metodövningar som genomförs får studenterna i uppgift att diskutera ett utdrag ur den så kallade uggleupplagan från 1909 av *Nordisk familjebok*. Vid denna tid var begreppen "sexualitet" och inte minst "homosexualitet" väl inarbetade åtminstone i medicinska sammanhang. Sexualiteten definierades nu av sexologin, den vetenskap som följde på medicaliseringen av sexualiteten i slutet av 1800-talet, som en biologiskt medfödd drift. Sexuella handlingar som, förenklat uttryckt, förr ansågs omoraliska började betraktas som patologiska (Lennerhed, 2002:13). Homosexualitet betraktades som driftstörningar och således som onormala, men den homosexuella skulle därmed inte längre självklart straffas. Idéerna om den medfödda homosexualiteten innebar att också yttre tecken kunde sökas hos individen. De homosexuella männen "ha understundom något feminint öfver hela sin personlighet" medan de homosexuella kvinnorna, enligt *Nordisk familjebok*, exempelvis sades ha "ett manligt sätt att kläda sig".

Utifrån frågor som rör synen på kön, normalitet och abnormalitet diskuterar studenterna textens – källmaterialets – tids- och idémässiga sammanhang, dess syfte när det skrevs samt dess kronologiska kopplingar bakåt och framåt. Det tidiga 1900-talets kända sexologer

och psykologer, framför allt Havelock Ellis och Sigmund Freud, påverkade synen på vad man såg som sexuella avvikelser (Weeks, 2000:17–52). Övningen uppmuntrar studenterna till att också göra kopplingar till vår tid. Idéer om homosexualitet som förorsakad av störningar i könsidentitet på grund av fysiologiska eller psykologiska brister kan till exempel spåras i fördomar och homofoba jargonger av idag. Flera studenter uppmärksammade i den här övningen att vi med vår tids ”glasögon” måste gå försiktigt fram i våra tolkningar, då språket i sig har genomgått förändringar. Övningen tjänar alltså flera syften på både metodologisk och analytisk nivå.

Ett annat exempel på källmaterial som studenterna får analysera utgörs av ett utdrag ur SOU 1935:68. Denna utredning diskuterade vissa ändringar av strafflagen. Vid den tid då utredningen slutfördes, hade frågan om homosexualiteten som kriminell lyfts upp på den politiska agendan. Svaret på den homosexuella gåtan stod att finna i könshormonerna, menade man. Freuds teorier om rudimentär bisexualitet hos individen, som – om denna stördes i sin känslomässiga utveckling – riskerade att utveckla homosexualitet, hade fått genomslag. I Medicinalstyrelsens yttrande i frågan jämfördes homosexualitet därför med sinnessjukdom och skulle sålunda betraktas och behandlas som

sådan (SOU 1935:68:78). Vid denna tid hade också Freuds så kallade förförelseteori fått fäste, vilket innebar att man särskilt ville skydda barn och unga från homosexuella ”förförare”. Emellertid skulle skyddet inte:

ske i form av straff för handlingar, som hos vederbörande äro uttryck för hans fysiska eller psykiska skapnad, utan av samma åtgärd, som samhället vidtager mot andra på det psykiska området anormala [...] (SOU 1935:68:78).

Studenterna får utifrån utredningstexten tillfälle att diskutera skillnader i synsätt över tid samt identifiera sexualteoretiska och psykoanalytiska förklaringsmodellens påverkan. I citatet ovan förs ett resonemang som pekar framåt i tid: år 1944 avskaffades kriminaliseringen av homosexuella handlingar (och även tidelag som reglerades av samma lag). Ett paradigmskifte hade således ägt rum.

Med kunskapen om hur normer upprätthålls och hur avvikelser förklaras ges studenterna även möjlighet att reflektera över dessa omständigheters påverkan på den enskilda individen. Spänningsförhållandet mellan individ och struktur sätts därmed i fokus i en metodövning som tar avstamp i ett källmaterial av privat-personlig karaktär.

Lydia Wahlström tillhör en av den svenska kvinnorrörelsens portalfigurer.⁵ I läsningen av ett utdrag ur hennes memoarer *Trotsig och försagd* (1949) prövade studenterna olika tolkningsmodeller av de beskrivningar hon själv gör av sin barndom och sina erfarenheter senare i livet. Wahlström representerar kanske något som ligger nära vad vi idag definierar som lesbisk (Eman, 1993:14). På sin ålders höst ska hon emellertid ha yppat att hon var bisexuell (Mannerheim, 2000:93).

Om sin barndom skriver Lydia Wahlström, född 1869, att hon omnämndes som ”pojkflicka” och ”ett naturens misstag” – tillmälen som inte tycks ha bekommit henne (Wahlström, 1949: 10). Dessa omständigheter samt det faktum att hon själv menade att hon från fadern fått en ”utebliven” sons uppfostran, kan ses som ett sätt att skapa autenticitet i livshistorien (jfr Lundahl, 1998:10f). Wahlström bröt nämligen på fler än ett sätt de traditionella förväntningarna på kvinnor från den övre medelklassen.

I studiet av Lydia Wahlströms memoarer kan studenterna omsätta inte bara teorier om individens identitetsformering i praktiken, utan också få en ökad känslighet för närläsning av text. I Wahlströms beskrivningar av sin relation till litteraturkritikern Klara Johanson, eller K. J.

som hon kort och gott refereras till, får studenterna ”upptäcka” på vilket sätt ett intimt förhållande kan skildras subtilt, samt på vilket sätt detta både osynliggör och möjliggör: osynliggör då den faktiska relationen hålls ”hemlig” för många, och möjliggör då öppenheten finns där för somliga läsare – studenterna själva i detta fall.

Sammanfattningsvis är det historiska perspektivet på samkönad kärlek i kombination med övningar i historisk metod något av en ögonöppnare för de flesta kursdeltagare. I de individuella fördjupningsuppgifter som lämnades in, framgick det inte minst att kursen lyckats stimulera till ett medvetet historiskt tänkande, där frågor kring dåtid, nutid och framtid knöts ihop på ett intresseväckande sätt.

Text och tolkning.

Queera läsningar av skönlitteratur

Vi börjar det litteraturvetenskapliga seminariet med att fråga studenterna vilka homosexuella författare och/eller texter om homosexuella som de läst under sin gymnasietid. De flesta säger att de inte läst någon, medan en och annan har läst Jonas Gardell eller Karin Boye. Man skulle kunna säga att deras svar delvis avslöjar skolans osynliggörande av homosexualitet. Litteratur-

historien är inte renons på vare sig homosexuella författare eller verk som behandlar homosexualitet i något avseende! Historikern Svante Norrhem har pekat på journalisters, kulturskribenters och litteraturvetares ovilja eller oförmåga att ställa nya frågor till Selma Lagerlöfs författarskap utifrån de nya perspektiv offentliggörandet av breven till Sophie Elkan och Valborg Olander öppnat (Norrhem, 1997b; Lagerlöf, 1992). Den nyare forskningen, till exempel litteraturvetaren Lisbeth Stenbergs avhandling *En genialisk lek* (2001), kring Selma Lagerlöfs författarskap tycks ännu inte ha nått ut.

I den första litteraturvetenskapliga föreläsningen kan vi luta oss mot den historiska bakgrund som studenterna är införstådda med genom den föreläsning i sexualitetshistoria som de redan fått. Många av våra studenter är unga – födda på 1980-talet – och blir både överraskade och chockade över synen på och behandlingen av homosexuella under den senaste 100-årsperioden.

De författare som får bli introducerande vägvisare är alla var och en på sitt sätt representativa för det sena 1800-talet och det tidiga 1900-talet: Selma Lagerlöf, Oscar Wilde, Radclyffe Hall och Edward Morgan Forster. Deras författaröden illustrerar tidsklimat, olika förfat-

tarstrategier och vad dessa ledde till i fråga om reception och publikmottagande. Selma Lagerlöfs författarskap inbjuder till intressanta diskussioner kring kärlekens roll i texterna – inte minst med tanke på det sätt som Lagerlöfs relationer till kvinnor har diskuterats av eftervärlden (Stenberg, 1996, Munck, 1998).

Oscar Wildes liv och författarskap ledde till fängelse (Ellmann, 1988:477). Eftersom kvinnor inte ansågs ha någon sexualitet, omfattades de inte av den lag som tillämpades på Oscar Wilde. Därför klarade sig Radclyffe Hall undan med ett åtal mot romanen *The Well of Loneliness* (1928). Den förbjöds i Storbritannien trots att hon ansträngt sig att anpassa beskrivningen av romanens lesbiska huvudperson efter Havelock Ellis tongivande teorier om "sexual inversion in women" (Faderman, 1981:317–323; Newton, 1990; Weeks, 2000:17–52). E.M. Forster, slutligen, skrev sin roman *Maurice* under 1900-talets första decennium, men lät den ligga kvar i skrivbordslådan och den gavs ut 1971, året efter hans död.

De olika författarödena och deras verk levandegör den samkönade kärlekens historia från det sena 1800-talets kriminalisering och tabun till det sena 1900-talets nya möjligheter: i ett nytt tidsklimat kunde Forsters roman till och med

filmas (1987). Filmen prisbelönades i Venedig för Hugh Grants och James Wilbys skådespelarprestationer som de förälskade unga männen.

För att studenterna ska få tillämpa ett queerperspektiv i aktiv läsning, hålls en seminarieövning kring två kärleksscener i texter av Agnes von Krusenstjerna, den ena hämtad ur kap. XVI i *Älskande par* och den andra ur kap. XIX i *Av samma blod*. I bägge scenerna deltar Angela, men i den första tillsammans med Thomas och i den andra med Agda. Alla könsmarkörer såsom personliga pronomen och namn är borttagna. Studenterna läser och diskuterar scenerna och prövar olika könskonstellationer, innan vi kikar i ”facit”, det vill säga tar del av Agnes von Krusenstjernas ograverade text. Diskussionens vågor brukar gå höga under denna queera när-läsningsövning. När vi sedan läser romaner från vår egen tid (Eva Lejonsommar, Louise Boije af Gennäs, Ola Klingberg, Jonas Gardell m.fl.) har studenterna hunnit tillägna sig teoretiska redskap som gör att de med ganska säker blick lokaliserar både stereotyper och avgörande förändringar över tid.

I fördjupningsmomentet anläggs ett queerperspektiv på en enaktare av August Strindberg. Rollbesättningen i *Leka med elden* lämpar sig synnerligen väl för en tillämpning av Eve Kosof-

sky Sedgwicks resonemang i den numera klassiska *Between Men* (1985). Triangeln, två män och en kvinna, iscensätter i Strindbergs enaktare den homoerotiska laddning, som Kosofsky Sedgwick beskriver. Hon synliggör den tunna gräns mellan homosocialt och homosexuellt begär som oftast döljs av samhällets homofoba krafter. Strindbergs författarskap har under senare år uppmärksammats just för sina erotiska trianglar, där tydliga bindningar mellan de manliga aktörerna öppnar för queerteoretisk analys (Lönngren, 2002). Nyligen kom också en amerikansk doktorsavhandling om just homosexualitetens plats i Strindbergs verk (Roy, 2002a; 2002b).

Över huvud taget är det givande att tillämpa könsteoretiska perspektiv på litterära texter. En växelverkan uppstår så att teorin blir tydligare samtidigt som den litterära texten öppnar sig för nya, förut osedda dimensioner. Eve Kosofsky Sedgwick demonstrerar själv detta i standardverket *Epistemology of the Closet*, där hon närläser ”Esters bok” ur *Bibeln* och Racines drama *Esther* (1689). Hon tar Esters handling att komma ut som judinna inför kung Ahasveros – kung Xerxes i den svenska bibelöversättningen år 2000 – som utgångspunkt för ett resonemang kring den homosexuella kommatut-processen (Sedgwick, 1990:78–82). Hennes

resonemang tillämpar studenterna sedan vid läsningen av några äldre klassiker valda bland romaner av Herman Bang, André Gide, Margareta Suber och Karin Boye, samt 60-talspionjärer som Anna-Karin Svedberg, Eva Alexanderson och Bengt Martin. Här blir Kosofsky Sedgwicks kunskapsfilosofiska grundtanke bekräftad, nämligen att den homosexuella garderoben är strukturellt inbyggd i det heteronormativa samhället samtidigt som den på individnivå både förtrycker och bekämpas. Detta visar protagonisterna i dessa äldre romaner, eftersom författaren konstruerar sina figurer i samspel och växelverkan, både med och mot sin tids värderingar.

I fördjupningskursen tillämpas också Marilyn R. Farwells resonemang i *Heterosexual Plots and Lesbian Narratives* (1996) på romaner från 1970-talet (Lisa Alther, Rita Mae Brown, Bente Clod) och några senare postmoderna romaner (Vigdis Grimsdottir, Jeanette Winterson). Skillnaden mellan 70-talets ganska fast utmejslade sexualitetskategorier och den postmoderna romanens mer flytande gränser förde oss ut på ett gungfly av svåra frågor kring kön, identitet och sexualitet. Blotta uttrycket "lesbian narrative" hos Farwell väckte frågor kring vad som egentligen konstituerar en "lesbisk roman". Är det författarens, läsarens eller protagonistens sexualitet

som är det avgörande? Och hur läser vi den postmoderna romanen, där kategorierna tycks ha upplöst? Det litteraturvetenskapliga seminariet utmynnade på det viset i en rad frågor, som studenterna tog med sig – något som ju är en drömsituation för läraren. Det motsatta, dvs. en kurs som avslutar med en punkt, leder ju knappast vidare.

Vi behandlar endast skönlitteratur från 1800-talets senare del och fram till vår egen tid. Bland lyriker märks detta i våra val från de tidiga Walt Whitman och Emily Dickinson till de sena Steinar Opstad, Malin Backström och Jenny Morelli. Att vi inte valt att ta med till exempel Sapphos lyrik eller Shakespeares sonetter hänger samman med att homosexualitet som begrepp eller kategori uppstår under 1800-talet. Den skönlitteratur som tas upp väljs för att den speglar människors förhållningssätt till denna nya kategori, det länge tabubelagda fack, som vissa människor placerades i. Skönlitteraturens olika gestaltningar av samkönad kärlek över lite drygt en hundraårsperiod visar på de konstruerade kategoriernas föränderlighet över tid.

Massmedier – osynligheter, stereotyper och homoerotiska ögonblick

Att få studenter intresserade av medieforskning är i regel inte svårt. Medier är en del av vår vardag och de allra flesta kan därför enkelt relatera till dem. Den stora utmaningen i undervisning om medier är därför istället att erbjuda redskap för kritisk reflektion kring sådant man som medieconsument inte tidigare tänkt på, samt att lyfta fram och arbeta med de många olika tolkningsmöjligheter som finns. På temat ”moderna medier” belyses i huvudsak två spår: dels hur heteronormativitet tar sig uttryck i mainstreammedierna, dels queera tolkningsmöjligheter av i första hand teve och film.⁶ Genom detta upplägg visas hur både det heteronormativa och det queera, precis som i litteraturen och i det historiska källmaterialet, ständigt är närvarande i den del av vardagslivet som medierna utgör (Kulick, 1996:16; jfr även Rosenberg, 2002:117–118). De medier som i första hand diskuteras under kursen är de större kommersiella eller statligt finansierade medierna som ju är de medier de allra flesta av oss kommer i kontakt med.

Vid första föreläsningen på temat behandlas särskilt nyhetsmediernas speciella logik och hur den påverkar framställningar av homo- och bisexualitet. Nutida journalistik karaktäriseras av bland annat snabb produktion och konkur-

rens om läsarnas uppmärksamhet. Journalistiken kännetecknas så att säga av en mängd brister – brister i tid, utrymme, personal och uppmärksamhet – varför den journalistiska metoden kan ses som ett slags problemlösning för att få bukt med detta. Standardteknikerna för att hantera denna brist på resurser inom journalistiken är flera. Man använder sig av *tillspetsning* och *konkretisering* som är ett sätt att göra det abstrakta hanterligt genom illustrerande exempel och förenklingar. Genom att använda sig av en *vinkel* eller en *krok* som man ”hänger upp” en händelse på, kan enstaka händelser användas för att berätta om ett större skeende. Till exempel kan Pridefestivalen användas som en krok för att skriva ett reportage om komma-upprocessen. *Personifiering* är det man kan kalla att ”ge något ett ansikte”. I Sverige tjänar till exempel kända par som Efva Attling och Eva Dahlgren eller Jonas Gardell och Mark Levengood med jämna mellanrum som homosexualitetens ansikten i medierna. *Intensifiering* och *polarisering* förekommer till exempel i form av artiklar där journalisten ställer två motsatta åsikter mot varandra och där frågan som diskuteras kan vara ”för eller emot att homosexuella par ska få gifta sig” eller liknande. För att fånga läsarens uppmärksamhet är också ”dramatiseringen” av olika händelser ett viktigt redskap (Petersson & Carlberg, 1990:95).

Trots, eller snarare just därför, att medierna fyller en sådan viktig funktion för ett demokratiskt offentligt rum finns det anledning att ha ett kritiskt förhållningssätt mot de följer den journalistiska metoden kan ha – i synnerhet för minoritetsgrupper. *Öppenhet och motstånd*, en studie om hur homosexualitet skildrats i pressen under första hälften av 1990-talet, används som studenternas första läsning i medieämnet (Andreasson, 1996). Här tydliggörs hur språkbruket är att betrakta som ett problem i mediernas framställningar av homosexuella, särskilt i fråga om rubriksättningar. Bristen på utrymme och behov av slagkraftiga rubriker gör till exempel att lesbiska osynliggörs. En följd av detta är att ordet ”bögäktenskap” använts för att beteckna samkönade äktenskap i allmänhet och ”bögvåld” har fått betyda våld mot homosexuella. Även det i rubrikerna vanliga prefixet ”homosex-” kan skapa märkliga konnotationer för läsaren – för vad är egentligen en ”homosexbokhandel”, ett ”homosexcafé” eller en ”homosexkonkurs”?

Eftersom *Öppenhet och motstånd* behandlar åren 1990–1994 får studenterna till undervisningstillfället i uppgift att själva söka fram en mer samtida artikel som på något sätt berör homo- och bisexualitet. Genom att tillsammans diskutera aktuella artiklar ges studenterna möjlighet

att få en bild av pågående mediedebatt. Medan kurslitteraturen beskriver partnerskapslagen som den största politiska frågan under första hälften av 1990-talet, har kursen givits under en period då till exempel frågan om lika rättigheter till adoption har drivits. Genom studenternas egna insatser skapades härmed möjligheter att diskutera aktuella mediala ämnen, och uppgiften visade sig vara ett väl fungerande komplement till kurslitteraturen. Trots att studien visar att homosexuella inte längre är lika osynliggjorda i nyhetsmedierna som tidigare, utan att synligheten tvärtom ökade drastiskt under förra decenniet, är både lesbiska och bisexuella betydligt mer osynliga än homosexuella män (Andreasson, 1996:62–63, 199, 202).

Efter den kritiska genomgången av nyhetsmedier går vi i kursen vidare till mer fiktiva medieformer som teveserier och film. Även här dryftas både osynliggörande och stereotypisering, men som ett mer upplyftande inslag tillkommer sedan också queerläsningarna. Före kurstillfället såg studenterna på egen hand en helt valfri film där de flesta valde en med tema homo- eller bisexualitet. Dessutom ingick i uppgiften att söka rätt på en recension av samma film. Vi hade läst Tiina Rosenbergs artikel ”Det nya Lukas-evangeliet” som behandlar mediernas heteronormativa mottagande av Lukas

Moodyssons *Fucking Ämål* (Rosenberg, 2000). Nu blev uppgiften att granska den tolkning recensenten gjort av den valda filmen: var också den heteronormativ, vilka andra tolkningsmöjligheter av filmen vore möjliga? Ett viktigt spår som diskuterades var osynliggörandet av bisexualitet, vilket lyftes av studenterna själva. En av dem hade valt att kommentera en recension av samma film som Rosenberg, *Fucking Ämål*, men hade till skillnad från henne analyserat hur den mottagits av en gaytidskrift. Genom att recensenten där i motsats till mainstreammedierna hade lyft upp just det lesbiska temat, menade studenten att man förbisett att åtminstone en av huvudpersonerna mycket väl skulle kunna tolkas som bisexuell.

Dubbla åskådarperspektiv, eller det Iris Marion Young kallar för det dubbla medvetandet, har för en icke-heterosexuell publik spelat stor roll i konsumtionen av medier av olika typer. Den kompetens queerläsningar innebär har historiskt varit (och är fortfarande) betydelsefull för en mediepublik som tillhör en grupp som i medierna antingen representerats på ett stereotypiserande sätt eller osynliggjorts. Genom att i sin personliga tolkning inte ta heterosexualiteten för givet finns möjligheter för identifikation även i de fall samkönad kärlek eller flirt inte är uttalad (Doty, 1993; 2000; jfr även Norrhem, 1997a).

Särskilt tydligt i Hollywoodfilmens historia blev under 1930-talet det dubbla medvetande, som Young talar om, då filmbranschen i USA upprättade ett frivilligt kontrakt under namnet "Motion Picture Production Code" – mer känt som "Hayes Code" – vilket gick ut på ökad kontroll eller censur av homosexuella yttringar eller antydningar. Men trots en omfattande självcensur förmådde inte branschen att radera icke-heteronormativa uttryck från vita duken, vilket i första hand berodde på att man inte hade den kulturella kompetens som krävs för att förstå det vi idag benämner de queera uttrycken (Russo, 1987:31).

För att placera queerläsningar i ett filmhistoriskt perspektiv visas under kursen filmen *The Celluloid Closet* som är en diskuterande historisk genomgång av hur homosexualitet skildrats i Hollywoodfilmens historia. Filmen är baserad på forskning som är publicerad i en bok av filmvetaren Vito Russo (1987) och presenterar en stor mängd filmklipp från stumfilmens tid fram till 1990-talet. Klippen varvas med kommentarer från bl.a. manusförfattare och skådespelare. Här framkommer att många, men inte alla, av de queera uttrycken i filmerna är medvetet inlagda i handlingen, eller som Gore Vidal, manusförfattare till *Ben Hur*, säger: man blev väldigt bra på att skapa subtexter.

Tack vare censurreglerna lärde sig filmskapare att "skriva filmer mellan raderna" och vissa människor lärde sig också att se film på det sättet. Att queerläsa film är alltså inget radikalt nytt. Oavsett om manusförfattaren medvetet har lagt in queera inslag eller inte finns de där och det är just detta studenterna arbetar med. Upphovsmannens eller -kvinnans intentioner är visserligen ur ovan beskrivna filmhistoriska perspektiv intressant att lyfta fram och diskutera, men samtidigt är det viktigt att påpeka att en medieprodukts queerpotential inte nödvändigtvis är beroende av författarens tänkta budskap. Vi använder till exempel Alexander Dotys påstående att vissa till synes heteronormativa medieprodukter kan visa sig ha större queer potential än de som går under beteckningen "queer" eller "gay" (Doty, 1993:8). Genom att jämföra ett avsnitt av gaysåpan *Queer as folk* med den till synes mer "straighta" *Sex and the City* visade det sig att många i studentgruppen upplevde den sistnämnda som queer i högre grad. Det är alltså inte den queera avsikten som är avgörande.

Likaså visade sig den berömda författaren J.R.R. Tolkiens sexuella läggning och intention irrelevanta i fråga om hans *Sagan om ringen* är queer eller inte. Två olika studenter kom vid två skilda kurstillfällen fram till att sagans huvudpersoner, Frodo och Sam, är – om inte

ett par – i alla fall definitivt kära i varandra. En student gjorde dessutom en jämförelse mellan boken och filmen och fann att filmen blivit "heterosexualiserad" bland annat genom att man ökat utrymmet betydligt för en kvinnlig roll, samt att vissa tydliga kärleksförklaringar mellan de båda manliga hoberna tagits bort. I boken yttras orden "jag älskar dig" vilket tyder på en stark affektion mellan emellan (jfr Sedgwick, 1990).

Med hänsyn till ovan beskrivna tolkningar och de många, många fler som gjorts under kursens gång är det svårt att säga något annat om medierna än det Alexander Doty själv gör: "There's something queer here" (Doty, 1993:1).

Avslutning

Genom kursen *Lesbian and Gay Studies* blir studenterna medvetna om det historiskt föränderliga i synen på kön, identitet och sexualitet. Historieämnets ryggrad, källkritiken, är ju en metod som vidare betraktat är väsentlig för all utbildning till analytiskt tänkande. Den historisk-empiriska utgångspunkten som ges studenterna på kursen, innebär inte bara en bredare kunskap om historia, utan leder dessutom till – vad historiedidaktiker benämner – ett ökat historiemed-

vetande. Förståelsen för de villkor som påverkat det förflutnas människor, fördjupar också insikten om de komplexa processer som styr våra liv idag. Frågan om man kan tala om homosexuella innan begreppet ”uppfanns” finner under kursen inget svar – vilket i sig är viktigt. Historia som ett flerperspektivistiskt ämne kräver av den som studerar det förflutna inte minst en förståelse för att svaren varierar beroende på i vilken historisk kontext vi befinner oss.

Studenterna får möta texter av författare som på olika sätt har överskridit samhällets normer. Samkönad kärlek gestaltas eller omformuleras i litterära texter; studenterna övar upp sin blick för det dolda, förträngda och outtalade. Det är för många av dem en omvälvande insikt att frågor kring sexualitet på olika sätt tar sig uttryck i texter av våra internationellt mest kända författare, Selma Lagerlöf och August Strindberg. Då vi närläser kärleksskildringar av Agnes von Krusenstjerna ställs de ibland också inför egna blockeringar eller blinda fläckar. Den heterosexuella matrisen avslöjas genom studium av äldre skönlitteratur, men också i problematiseringar av samtida skildringar, där studenterna reagerar mot klichéer eller alltför snabba kategoriseringar.

Övningen i att både kritiskt granska och tolka samtida kulturyttringar fortsätter i studiet av

nutida medieskildringar. Ett centralt inslag i medieforskning är ideologikritik. Genom att vi tillsammans belyser de stereotyper som förekommer i nutida dagspress synliggörs hur fördomar om homo- och bisexualitet trots stora politiska landvinningar lever kvar i det offentliga samtalet – parallellt med alla dessa homoerotiska ögonblick som florerar i mediasamhället. De queera flirtar och kärleksuttryck vi lär oss att se i populärkulturella fiktioner bekräftas i kursen som lika sanna som de dominerande heteronormativa tolkningarna. På så vis erkänns de läsningar vissa av våra studenter sedan tidigare gjort av sina favoritprogram och -filmer som giltiga medan andra lär sig att betrakta massmedierna genom en ny lins.

Eve Kosofsky Sedgwick har sagt att okunskap är den hegemoniska gruppens privilegium (Sedgwick, 1990:4ff). Kursen *Lesbian and Gay Studies: kärlek, makt och normer* bryter en tystnad och bidrar till att öppna garderoben. Ambitiösa och ansvarsställande studenter har sökt sig till kursen för att de inte vill träda ut i yrkeslivet som ”privilegierat okunniga”.

Abstract

In the Fall of 2001 the first undergraduate course on *Lesbian and Gay Studies* was introduced in Sweden – in Umeå. The aim of this interdisciplinary course is, in contrast to similar courses on e.g. Queer Studies at other universities in the country, to give students a deepened knowledge in, and a broader understanding of how “same sexed relations” can be interpreted in *Modern History*, *Modern Literature*, and the *Media*. In this article experiences of, and thoughts on this unique setting are discussed.

The course grants for 10 credits, and divides into four parts: introduction, historical studies, literature, and media and communication. Each part contains guiding lectures, interactive workshops, and formal seminars. Students also write individual papers: methodologically based on e.g. Queer Theory or Queer Readings. By and large, this is a course which stimulates students to raise new questions, and to analyse and deconstruct by nature given concepts as gender, sexuality, and identity.

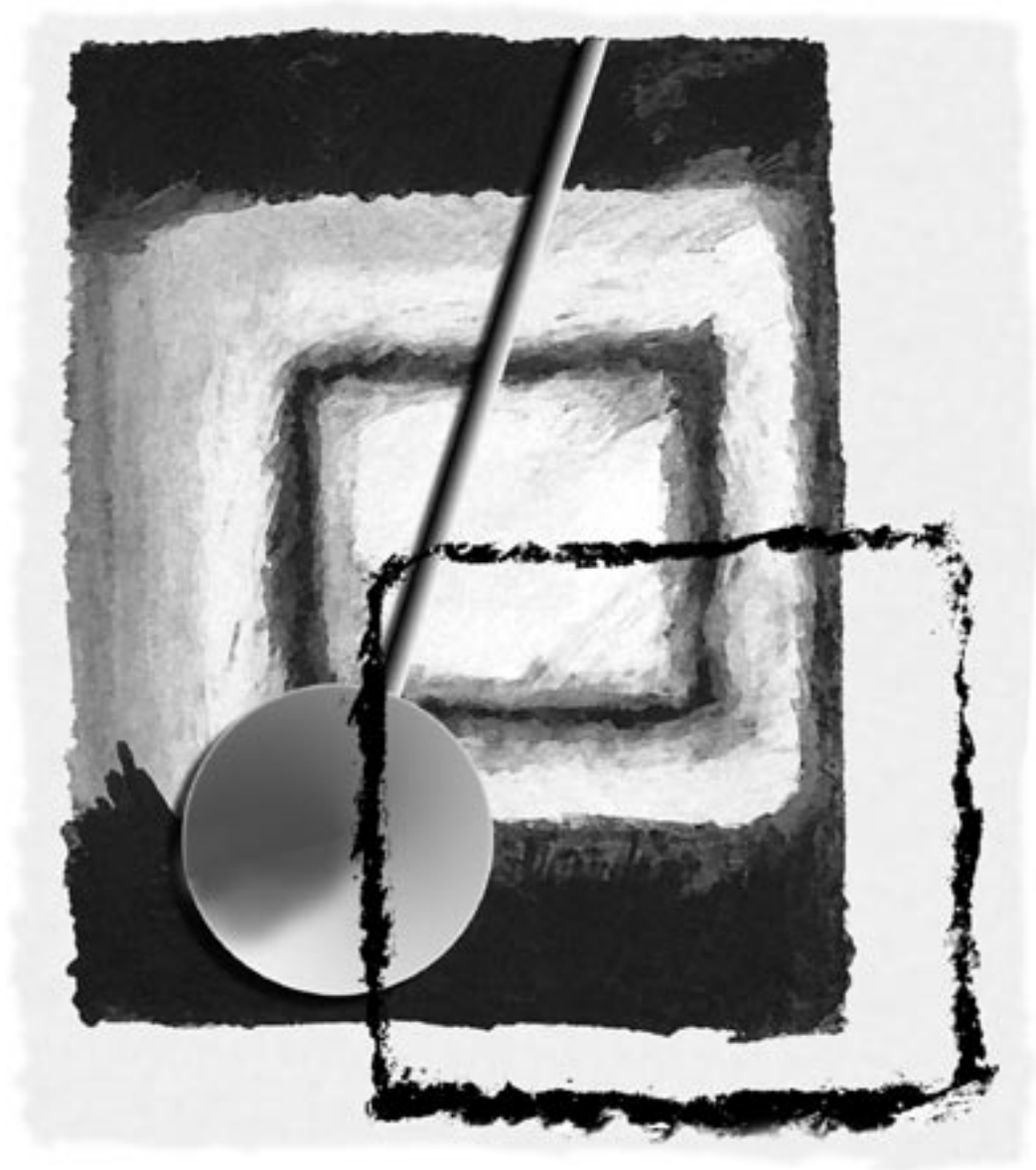
Referenser

- Andreasson, Martin** (1996) *Öppenhet och motstånd. Om homosexualitet i massmedia 1990–1994*. Stockholm: Folkhälsoinstitutet.
- Borgström, Eva** (1998) Queerstudier i USA – och i Sverige? *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr 1, s. 8–22.
- Butler, Judith** (1990) *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York och London: Routledge.
- Carr, Edward Hallett** (1967) *What is History?* New York: Vintage Books.
- Doty, Alexander** (2000) *Flaming Classics. Queering the Film Canon*. New York och London: Routledge.
- Doty, Alexander** (1993) *Making Things Perfectly Queer. Interpreting Mass Culture*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Downing, John D.H.** (2001) *Radical Media. Rebellious Communication and Social Movements*. London: Sage.
- Ellmann, Richard** (1988) *Oscar Wilde*. New York: Alfred A. Knopf.
- Eman, Greger** (1993) *Nya himlar över ny jord*. Stockholm: Ellerströms.
- Faderman, Lillian** (1981) *Surpassing the Love of Men*. New York: William Morrow.
- Farwell, Marilyn R.** (1996) *Heterosexual Plots and Lesbian Narratives*. New York och London: New York University Press.
- Ginzburg, Carlo** (1983) *Osten och maskarna. En 1500-talsmjölnares tankar om skapelsen*. Stockholm: Ordfront.
- Kulick, Don** (1996) Queer Theory: vad är det och vad är det bra för? *Lambda Nordica*, nr 3–4, s. 5–22.
- Lagerlöf, Selma** (1992) *Du lär mig att bli fri. Selma Lagerlöfs skriver till Sophie Elkan*. Urval och kommentarer av Yng Toijer-Nilsson. Stockholm: Bonniers.

- Laqueur, Thomas** (1999) *Om könenas uppkomst. När kroppen blev kvinnlig och manlig*. Stockholm/Steag: Symposion.
- Lennerhed, Lena** (2002) *Sex i folkhemmet. RFSUs tidiga historia*. Hedemora: Gidlunds.
- Lindholm, Margareta** (1996) Vad har sexualitet med kön att göra? *Lambda Nordica*, nr 3–4, s. 38–53.
- Lundahl, Pia** (1998) *Lesbisk identitet*. Stockholm: Carlsson.
- Lönngren, Ann-Sofie** (2002) Illusionen av en kvinna. En queerteoretisk analys av det homosexuella tabut i *En dæres försvarstal*. *Lambda Nordica*, nr 1, s. 6–21.
- Mannerheim, Brita** (2000) Röster om Lydia Wahlström sammanställda av Brita Mannerheim. *Lydia Wahlström. Till hundraårsminnet av hennes doktorsdisputation 1898*. Gunilla Strömholm (red.), Uppsala.
- Munck, Kerstin** (1998) Makt, sexualitet och gränsöverskridanden hos Selma Lagerlöf. Exemplet ”Dunungen”. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 2, s. 31–38.
- Newton, Esther** (1990) The Mythic Mannish Lesbian. Radclyffe Hall and the New Woman. *Hidden from History*. Duberman-Vicinius-Chauncey (red.), s. 281–293. New York: Meridian.
- Norrhem, Svante** (1997a) De homosexuella rollerna. Om underordning och osynliggörande i TV-serier. *Kulturella Perspektiv*, nr 1, s. 2–13.
- Norrhem, Svante** (1997b) Hur kunde Selma skildra kärleken så passionerat? *Lambda Nordica*, nr 3, s. 37–51.
- Peterson, Olof och Carlberg, Ingrid** (1990) *Makten över tanken. En bok om det svenska massmediesamhället*. Stockholm: Carlssons.
- Rosenberg, Tiina** (2000) Det nya Lukas-evangeliet. Om det heteronormativa mottagandet av Fucking Åmål. *Lambda Nordica*, nr 4, s. 23–36.
- Rosenberg, Tiina** (2002) *Queerfeministisk agenda*. Stockholm: Atlas.
- Roy, Matthew M.** (2002a) *August Strindberg's perversions. On the Science, Sin and Scandal of Homosexuality in Strindberg's Works*. Washington: University of Washington.
- Roy, Matthew M.** (2002b) Strindbergs förgiftade natur. En textstudie om lika-könad lusta. *Lambda Nordica*, nr 1, s. 45–69.
- Russo, Vito** (1987) *The Celluloid Closet. Homosexuality in the Movies*. New York: Harper & Row.
- Rydström, Jens** (1995) Homosexualitetens historia – ett försummat forskningsfält. *Historisk tidskrift*, nr 3, s. 338–354.
- Rydström, Jens** (1996) Queer teori och historia. *Lambda Nordica*, nr 3–4, s. 81–99.
- Scott, Joan** (1996), After History. *Common Knowledge*, nr 5.
- Sedgwick, Eve Kosofsky** (1985) *Between Men. English Literature and Male Homosocial Desire*. New York: Columbia University Press.
- Sedgwick, Eve Kosofsky** (1990) *Epistemology of the Closet*. Berkeley: University of California Press.
- Stenberg, Lisbeth** (1996) Text och förklädnad. En läsning av Selma Lagerlöfs novell ”En fallen kung”. *Lambda Nordica*, nr 2, s. 34–47.
- Stenberg, Lisbeth** (2001) *En genialisk lek. Kritik och överskridande i Selma Lagerlöfs tidiga författarskap*. Göteborg: Skrifter utg. av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet, nr. 40.
- Wahlström, Lydia** (1949) *Trotsig och försagd*. Stockholm.
- Weeks, Jeffrey** (2000) *Making Sexual History*. Cambridge: Polity Press.
- Young, Iris Marion** (2000) *Att kasta tjejkast. Texter om feminism och rättvisa*. Stockholm: Atlas.

Noter

- ¹ Kursplanen med litteraturförteckning kan beställas från Institutionen för historiska studier, Umeå universitet.
- ² Observera särskrivningen som ska vara just en särskrivning i detta fall.
- ³ "Garderob" är en sedan länge använd metafor för döljandet och osynliggörandet av homosexuella. Metaforen gäller såväl på individuell som strukturell nivå.
- ⁴ Ordet "queer" betyder ursprungligen "avvikande" eller "knäpp" och användes tidigare i USA och England som ett skällsord mot homosexuella. Ordet kom dock under 1990-talet att omladdas med en positiv betydelse, först av aktivistgruppen Queer Nation som arbetade mot våld mot homosexuella i New York (Kulick 1996: 7–8).
- ⁵ Om Lydia Wahlström finns mycket skrivet. För en inblick se t.ex. antologin *Lydia Wahlström. Till hundraårsminnet av hennes doktorsdisputation 1898* (2000), Gunilla Strömholm (red.), Uppsala.
- ⁶ Med mainstreammedier avses de större kommersiella eller statligt finansierade medierna som riktar sig till en så kallad bredare allmänhet. De medier som inte inkluderas av begreppet – alternativa medier – är t.ex. fanzines, dvs. mindre icke-kommersiella och icke-professionella tidskrifter, föreningsbrev eller mindre specialinriktade tidskrifter (se t.ex. Downing 2001).





Skolan i Internetgalaxen

Per-Olof Erixon

I Thorsten Jonssons kongeniala översättning av Ernest Hemingways roman, *For Whom the Bell Tolls* (1940), finner vi på försättsbladet en översättning av den engelske barockpoetens John Donnes i olika sammanhang förekommande predikotext ”Devotions” från början av 1600-talet (Hemingway, 1941):

Ingen människa är en *ö*, hel och fullständig i sig; varje människa är ett stycke av *fastlandet*, en del av det *hela*; sköljes en *jordklump* bort av *havet*, varder *Europa* i samma mån mindre, såsom ock en *udde* i havet bleve, såsom ock ett *jordagods*, tillhörande dina *vänner* eller dig *själv*; varje människas *död* förminskar *mig*, ty jag är innesluten i *mänskligheten*; och sänd för den skull aldrig bud och fråga för vem *klockan* klämtar; den klämtar för *dig*.

John Donne

Orden ”The Bell Tolls for Thee” bildar som bekant utgångspunkt för Hemingways roman,

som under titeln *For Whom the Bell Tolls* utkom 1940. Handlingen är i romanen förlagd till det spanska inbördeskriget. Budskapet är att när friheten går förlorad på ett ställe innebär det en förlust för alla.

Det finns något ödesmättat i denna dikt, som jag inte här tänker utveckla ytterligare. Vad jag istället vill ta fasta på är några andra konnotationer som dikter öppnar upp för och som jag vill aktualisera. Det handlar om skolans plats och funktion i samhället, specifikt med fokus på den nya mediesituation vi idag lever i. Begreppet kreativitet är i sammanhanget viktigt¹.

Människan är en social varelse, dvs. del av en kontinent, av en helhet. Detta vill jag använda som en replik mot de diskurser som säger att människan är en *ö*; var och en är sin egen lyckas smed”. Det är tillsammans med andra vi utvecklas, och inte bara med sådana som är lika oss. Olikheten är en viktig faktor.

Det är en tanke som utmanar de diskurser som idag lyfter fram homogeniteten; som vill skapa skolor byggda på tanken att likheterna ska vara det som förenar. Det kan aldrig få utgöra helheten – bara enfalden.

Men olikheten och heterogeniteten är inte bara en politisk fråga, dvs. en fråga som gäller hur vi önskar bygga vårt samhälle. Det är också en pedagogisk fråga. Det är heterogeniteten/olikheten som utgör helheten. Överfört till dagens mångkulturella Sverige erbjuder detta enorma möjligheter, men också hot om vi inte hanterar det på ett förståndigt sätt.

Postfordism

Ekonomisk rationalisering, privatisering, avreglering och förändringar av villkoren för den offentliga sektorns verksamhet tillhör dagens mantra. För arbetslivets vidkommande konstaterar man att de globala ekonomiska förändringarna bidragit till att teorier om konkurrens och marknadskrafter utvecklats och att ord och begrepp som *förändringar*, *flexibilitet*, *kvalitet* och *speciella nischer* lyfts fram. Idéer om massproduktion av gammal kapitalistiskt märke framstår som obsoleta (Kelvin et al, 1994).

Skola, universitet, sjukvård och omsorg förväntas att i allt större utsträckning konkurrera på en så kallad öppen marknad. I kölvattnet av dessa idéer har en terminologi som korsar diskurserna för management och företagande å ena sidan och diskurser förbundna med utbildning och utbildningsreformer å den andra utvecklats. Lärande organisationer, samarbete, nätverk etc. är inte bara neutrala begrepp i en vokabulär. De utgör diskurser som lägger perspektiv både på hur världen är och borde vara ordnad. De förändrade förhållandena på arbetsmarknaden går ibland under begrepp som "postfordism" (Lipietz, 1992).

Till förändringarna i livsvärlden hör att subkulturella skillnader som identitet och tillhörighet med avseende på kön, etnicitet, generation och sexuell läggning etc. blir alltmer framstående markörer. Samtidigt invaderas livet av massmediekultur och globala informations- och kommunikationsnätverk. I allt detta blir det privata alltmer offentligt och ett potentiellt ämne för mediediskussion.

Sett i ett stort historiskt perspektiv talar man inom kommunikationsforskningen om fem olika kommunikationskulturer eller faser: den muntliga kulturen, skriftkulturen, den tryckta kulturen, den audiovisuella kulturen och multi-

mediekulturen. Den muntliga kulturen är således den tidigaste formen av kommunikationskultur (Drotner, 1996). Det var via antikens Grekland som en skriftkultur utvecklades. På 1450-talet uppfann tysken Johann Gutenberg (omkr. 1399–1468) boktryckarkonsten med rörliga typer. Den innebar ett teknologiskt jättesprång. För första gången i historien blev det möjligt att reproducera kommunikation. Under 1900-talet har de tryckta medierna kompletterats med en bred uppsättning medietekniker – från mekaniska medier som fotografi och film via elektroniska medier som TV till den digitala datorn.

Ska man tolka innebörden av titeln till Casells senaste bok, *Internetgalaxen* (2003) främjar Internet början på ett nytt globalt tillstånd, som bland annat innebär ökad samkoppling på global nivå, ökad lokal flexibilitet och anpassningsförmåga till nya omständigheter. Den praxis som växer fram när det gäller att beskriva de nya kommunikationsmedierna är CMC, som är en förkortning för *computer mediated communication* (Dahlgren, 2002). Ibland används också den engelskspråkliga benämningen *cyberspace*, på svenska cyberrymden, för att hänvisa till det platslösa rum som Internet utgör. På olika sätt omstrukturerar Internetanvändningen våra uppfattningar av tid och rum och inverkar på

vår uppfattning om oss själva och vår identitet. Till dessa förändringar kan vi lägga språkliga förändringar

I tanken på att vi lever i framväxten av en ny typ av samhälle; ett informations- eller konsumtions-samhälle, ligger en föreställning om att sakernas nuvarande tillstånd går mot sitt slut, därav begrepp som postmodernitet, postindustriellt samhället, postkapitalism etc. Enligt den franske filosofen Lyotard går med postmodernismen den ”stora berättelsen” upp i rök, alltså den narrativa ”röda tråd” med vars hjälp vi inplaceras i historien såsom varelser med ett avgjort förflutet och en förutsägbar framtid (Lyotard, 1985).

Utmärkande för den postmoderna estetiken är ett kullkastande av moderna konventioner, värden och strukturer. Den moderna ordningen med distinkta stilar och värdeskalor ersätts av ett mer fluktuerande och obestämbart tillstånd där det mesta är möjligt. I allt fler kulturella sammanhang möter vi eklekticism, eller *bricolage*, dvs. en benägenhet att plocka stilelement från olika texter och genrer för att sammanfoga dem till något nytt. Kausalsamband, mellanmänskliga relationer och kronologisk struktur tydliggörs inte. Istället kännetecknar postmodernt ”berättande” av en tilltalande inter-

textualitet, som även den har att göra med ett eklektiskt förhållningssätt (Jansson, 2002).

Samtidigt med alla dessa samhälleliga tendenser inom såväl muntlig och skriftlig kommunikation som skriftligt berättande synes skriften vara det teckensystem som inte bara har dominerat, utan också fortsätter att dominera i utbildningsväsendet, liksom det traditionellt dominerat det visuella landskapet i vårt västerländska samhälle under lång tid. Kress & van Leeuwen kallar denna tradition ”old visual literacy”, dvs. gammal skriftkultur (Kress & van Leeuwen, 1996, 21–22).

Skolgång försiggår i ett bestämt tidsrum i en människas liv. Skoldagarna växlar i ett cykliskt mönster med studiedagar och ferier, och skoldagen är inordnad på ett bestämt sätt i dygnet. Skolan är platsen där samhället har organiserat inlärning av barn och ungdom i byggnader med skolgård, klassrum, lärare, gymnastiksal osv. Skolan är underkastad lagstiftning som uttrycker samhällets dominerande syn på jämlikhet, utbildning, intelligens och kreativitet, och de tilldelas i bästa fall resurser i förhållande till de pedagogiska behov som man kan nå enighet om. Allt detta och mycket mer påverkar och sätter också ramar för de olika aktiviteter som tar plats i skolan, vare sig det är i klassrummet,

i lärarrummet eller på skolgården. Man talar om det lösgörande – dekontextualisering – av lärandet som sker i en institutionaliserad miljö som skolan (Säljö, 2000).

Skolan är på detta sätt en institution som delvis lever sitt eget liv. Gunnar Berg gör en distinktion mellan skolan som *organisation* och skolan som *institution*, där organisationen står för en formell styrning och institution för en informell styrning (Berg, 1995). Det handlar om olika styrinstrument för skolan. Påbud och politiska beslut sipprar sakta ner i det kanalsystem som utgör skolan.

När den svenska folkskolan inrättades 1842 var det i första hand inte läsning man skulle lära den fåvitska befolkningen att behärska. Det har Egil Johansson visat att allmogen behärskade redan på 1600-talet (Johansson, 1977). Det handlade till stor del om att lära befolkningen att skriva. Historiskt är läsförmågan från 1500-talet och framåt intimt förbundet med protestantismens spridning, vilket innebär att spridningen var störst i norra Europa (Tyner, 1998). Liksom i flera andra länder utvecklades ett oupplösligt och sammantvinnat symbiotiskt förhållande mellan skolundervisning och det som inom anglosaxisk forskning kallas ”literacy”, dvs. ungefär läs- och skrivinlärning.

Skolans diskursiva praktik är historiskt således förbunden med den skriftliga normen. Vi ska inte glömma bort att skolan som institution ingår i bygget av en nation, där inte bara kungen, Gud och Fosterlandet omtalades i ental och vördades, utan också skriftspråket. Nationsbygget krävde också skriftnormer, på samma sätt som järnvägen krävde gemensamma tidszoner.

Förbindelsen mellan skrift och skola tycks i flera avseenden vara starka, inte bara när det gäller undervisningsinnehåll, utan också när det gäller skriften som norm för kommunikation. Detta sker samtidigt som den traditionella skriften utanför skolan utsätts av väldiga krafter. Många samhällsliga institutioner har blivit alltmindre autonomt skriftspråkliga och alltmer visuella i det att bilder och layout fått allt större betydelse. Inför denna "new visual literacy", ny skriftkultur, utbildar skolan, menar Kress & van Leeuwen illitterata individer (Kress & van Leeuwen, 15).

I takt med att det som går under benämningen *Computer Mediated Communication* har utvecklats har också literacy-begreppet vidgats till att även innefatta andra modaliteter, dvs. semiotiska sätt att uttrycka sig på. För att med begrepp fånga den vidgning av kompe-

tens som krävs i ett multimodalt samhälle har också begrepp som *computer literacy*, *information literacy*, *technology literacy*, *visual literacy* och *media literacy* introducerats (Tyner, 1998).

Forskare från en rad olika områden bildades i september 1994 gruppen *The New London Group* med syfte att initiera diskussioner kring den utveckling som här kortfattat berörts. Två stora och grundläggande förändringar identifierades, båda av betydelse för literacy i skola och undervisning. Det gäller dels de olika och multimodala sätt som finns för meningsskapande processer, som har med lingvistiska, visuella, ljudliga, rumsliga, multimodala meningsmönster och hur dessa förhåller sig till varandra att göra, dels de lokala skillnader som utvecklas samtidigt som de globala uppkopplingarna och kontakterna ökar (Cope & Kalantzis, 2002). Mot denna bakgrund lanserar The New London begreppet "Design" i betydelsen "designs of meaning", som innefattar en grammatik för skilda typer av semiotiska system, såsom grammatik för språk, grammatik för film, grammatik för fotografiet, grammatik för rörelser etc.

Även om Vygotskijs namn aldrig nämns i sammanhanget finner man att hans syn på kreativitet finns med som en fond i diskussionerna (Vygotskij, 1995). Kreativitet är ju att blanda

det man vanligtvis inte blandar; att se nya sammanhang och att förbinda tankar och idéer som är åtskilda i en mer reproducerande kultur. Medvetandet är för Vygotskij dynamiskt och föränderligt och speglar den omgivande kulturen både till form och till innehåll. Vygotskij menar att alla människor är kreativa, även det lilla barnet. Reproduktionen hör ihop med minnet och är en nödvändig förutsättning för tänkandet, men det är den kreativa aktiviteten som gör att människan kan skapa något nytt.

Den kreativa förmågan kallar Vygotskij för fantasi. För Vygotskij är fantasi inget primitivt eller metafysiskt utan en medvetandeform – kombinationsförmåga – som hör ihop med verkligheten på olika sätt. Ju rikare verklighet, desto mer möjligheter till fantasi och vice versa. Vygotskij talar om två grundläggande typer av handlingar; en reproduktiv, som har med vårt minne att göra. Människan reproducerar eller upprepar tidigare skapade och utarbetade handlingsmönster. Det bidrar inte till att något nytt skapas. Men, och det är viktigt, det är en viktig förmåga.

Utöver den reproducerande aktiviteten talar Vygotskij om den kombinatoriska eller kreativa. Det som ger upphov till nya bilder eller handlingar. Det är just människans kreativa aktivitet

som gör henne till en framtidsinriktad varelse, som skapar sin framtid och samtidigt förändrar sin nutid, som Vygotskij uttrycker det. Fantasin är grunden för varje kreativ aktivitet inom alla kulturens områden och möjliggör det konstnärliga, vetenskapliga och tekniska skapandet. Det innebär också att alla det dagliga livets föremål, och de allra enklaste och vardagligaste är så att säga kristalliserad fantasi.

Enligt den vanliga föreställningen är skapandet något som tillkommer ett fåtal genier. Men Vygotskij framhåller det anonyma kollektiva skapande arbete som bedrivs av okända upptäckare. Den skapande fantasin under varje period av barnets utveckling arbetar på sitt speciella sätt. Fantasin är beroende av erfarenheten och barnets erfarenhet skapas och växer undan för undan.

”Genrer i rörelse”

I en studie jag just påbörjat tillsammans med min kollega Johan Elmfeldt vid Malmö högskola och som heter ”Genrer i rörelse” står ungdomars estetiska textproduktion i skolsammanhang i fokus. Studien syftar till att litteratur-, skriv- och mediepedagogiskt studera de textpraktiker som utvecklas av eleverna i gymnasieskolan i spänningsfältet mellan svenskämnets traditio-

nellt bestämda skriftspråkliga genrer, ett friare skapande skrivande och samtida mediekulturer. Studien väcker i anslutning till detta bland annat följande frågeställningar:

1. vilka föreställningar har elever och svensk-lärare om genrer för skrivande och möjligheterna att bryta mot dem?
2. vilka förhandlingsstrategier för hur texter ska se ut och för vad som går att ge uttryck åt utvecklar lärare och elever när man initierar projekt i skapande skrivande?
3. hur förhåller sig dessa estetiska praktiker till litterär socialisation, till svenskämnets traditionellt skriftspråkliga genrer och till populärkulturellt och medialt konstruerad genrepraxis?
4. hur upprättar elever och lärare gränssnitt mellan estetiska textpraktiker inom skolan som offentlighet och fritiden som privatsfär?
5. vilka tematiska mönster med avseende på reflexivitet och identitetsskapande framträder i elevernas texter?

I en förberedande studie framkommer att elevernas förhållningssätt till skola och undervisning på flera och avgörande punkter tycks vara stadd i förändring. På olika sätt och med olika betoningar tycks ungdomar idag ha mindre

respekt för genregränser när de skriver. De är beredda att bryta upp traditionella mönster och skapa egna, både med texten som sådan och med bilden och texten tillsammans.

Från vissa utgångspunkter noterar man att dagens gymnasieelever vågar bryta mot de plikt- och kvalifikationsnormer som rör skrivandet och som råder i skolan. Samtidigt tycks de noga när deras texter får en funktion, dvs. när de skriver reportage och artiklar för olika mottagare. De känner till kvalifikationsnormerna och gör en uppdelning mellan det som skrivs internt i skola och det som skrivs för en extern publik, dvs. ska publiceras.

Samtidigt kan detta ses som uttryck för ett processuellt tänkande, som utvecklats både under inflytande av skrivprocessen som pedagogisk modell och de möjligheter till ordbehandling som datorn ger. En text är inte klar förrän den har en läsare. Skrivprocessen betonar att texten ska ha en mottagare. Elevernas vana att lämna ifrån sig texter bestående av vad lärarna uppfattar som ”ofantligt många stav- och slarvfel” är kanske uttryck för detta. En text som enbart skrivs för skolsammanhanget lägger man inte så mycket tid på. Den är att betrakta som något preliminärt, något som ännu söker såväl sin slutliga form som sin läsare och funktion.

Skrivprocessen som pedagogisk idé kan sägas bygga på och befrämja ett sorts cirkulärt skrivande. Förbindelserna med begrepp som icke-linjärt, loop, cyberetiskt system, medieekologi framstår som tydliga och närmast uppenbara. Det är en händelse som ser ut som en tanke att skrivprocessen introducerades i Sverige 1983. Det var ungefär samtidigt som de första datorerna intog sina platser i några utvalda hem och då ord som "word process" sökte sin väg in i vårt språk och våra föreställningar. Förhållandet bör undersökas mer noggrant.

Datorn understödjer på olika sätt det processuella skrivandet. Var exakt i en textstruktur man börjar blir inte betydelsefullt. Stycken och meningar låter sig med lätthet flyttas. Början kan visa sig lämplig som en avslutning etc. Därför kan man också säga att skrivprocessen aldrig sannolikt hade fått det genomslag den fått om inte datorn och möjligheterna till ordbehandling hade funnits.

Många av de förändringar i elevernas skriftspråk som lärarna uppmärksammar, såsom förkortningar, siffror istället för bokstäver, talspråkighet, avsaknad av styckeindelningar etc., är sådant som från vissa utgångspunkter kan förklaras med Internet. Men det finns också andra sidor av detta mynt. En förklaring är att

eleverna ofta får skriva genrer som till sin karaktär är personliga och intima. När man exempelvis studerar en epok och läser exempelvis *Den unge Werthers lidanden* eller de isländska sagorna får eleverna inte sällan i uppgift att skriva texter utifrån alternativa perspektiv. Ofta tycks det då bli i form av dagbokstexter, såsom Lottes dagbok, eller Ebbes brev till sin syster etc.

Det här tycks vara en allmän utveckling i dagens skola, nämligen att det personliga och intima får en allt större plats i skolan. Det intima och personliga kan från en innehållslig utgångspunkt sägas vara förbundet med vad Gee kallar de primära diskurserna ("primary discourses") (Gee, 1996). Det personliga och intima är i mindre utsträckning än det formella och offentliga förbundet med grammatik- och skrivregler. Man kan också uttrycka det så, att det med ett innehåll följer en språklig form. Vi förbinder lätt förmågan att skriva korrekt med avseende på stavning, grammatik och genre med möjligheterna att kommunicera. Vi förutsätter att en god kommunikation kräver ett grammatiskt och ortografiskt korrekt språk. Skrivfel av olika slag uppfattas som brus som försvårar möjligheterna att kommunicera.

Denna förbindelse kan dock problematiseras. Den kommunikation som sker i intimsfären,

dvs. i hemmet, mellan vänner och familjemedlemmar, innehåller och tillåts innehålla språkliga fel av olika slag. Det kan gälla inköpslistan över vad som ska inhandlas vid nästa besök i matvaruaffären, förälderns meddelande till barnet om vad denne förväntas göra efter hemkomsten från skolan på eftermiddagen, kärleksbrevet mellan de förälskade tonåringarna, e-postmeddelandet till frun etc. Alla dessa kommunikationssituationer utgör utan undantag vad man kan kalla genuina kommunikationssituationer. Man kan hävda att felen ingår som naturliga delar i dessa kommunikationsformer. De behöver i den meningen inte utgöra några funktionella fel.

Förhållandet kan jämföras med de klädedräkter vi bär i olika sammanhang. I främlingars närvaro bär man fina kläder, för att markera vem man är, delvis för att följa konventioner. Förhållandet är detsamma för de sekundära formella diskurserna. Utanpåverket och det som uppfattas som korrekt är betydelsefullt. Hemma går man i ledig klädsel, kanske med nötta och trasiga jeans etc. Detta förhållande sätter också sina lingvistiska spår i diskurserna.

Det finns ytterligare en aspekt av detta. De primära diskurserna är intimt förbundna med talspråket. Talspråket kan ses som en frizon där språket tillåts utvecklas och förändras. Språk-

historiskt vet vi att rörelser och förändringar inom de talspråkliga diskurserna med olika fördröjning söker sig in i de mer formella och skriftspråkliga diskurserna. Till dessa skillnader kan ytterligare en läggas. Medan skriftspråket till sin karaktär och uppbyggnad är mer linjär, är talspråket, som tidigare framkommit, mer associativt och icke-linjärt.

Till dessa förändringar i skolan kan läggas andra. Som framgår av lärarnas synpunkter är frågan om elevernas *plagierande* en av de mer brännande frågorna i skolan i dag. Det är uppenbarligen så att just Internet skapat goda möjligheter att göra andras texter till sina egna och att problem uppstår när texter ska bedömas och betygsättas. Vad man kan kalla plagierande i olika former är en viktig del av vår kulturhistoria. Tanken på det originella konstverket är som bekant en produkt av romantiken. Estetiska ideal före romantiken byggde till stora delar på förmåga att efterbilda de klassiska verken.

Ungdomskulturen är full av exempel som i detta sammanhang utövar sin påverkan. Rapmusikens bygger som bekant på idén att använda redan existerande rytmer och melodislingor, men ladda dem med egna betoningar och placera dem i nya sammanhang.

Samtidigt med denna utveckling tycks *bilden* ha intagit en mer framträdande plats. Det kan naturligtvis från en utgångspunkt ses som ett uttryck för ett motstånd mot att i mer elaborerad form uttrycka sig språkligt. Samtidigt är det svårt att frigöra sig från tanken att det också är ett uttryck för bildens allt större betydelse i vårt samhälle. Jag har tidigare hänvisat till modern literacy-forskning, som på bred front hävdar betydelsen av ett vidgat literacy-begrepp. Skriften spelar fortfarande en stor roll, men allt oftare framträder bilden som ett verktyg för kommunikation, både för sig självt och i kombination med det skriftliga språket.

Det stora intresse för *lay out* som lyfts fram uttrycker med denna utgångspunkt ett intresse från elevernas sida inte bara att ersätta det skrivna ordet med bilder och andra illustrationer, utan snarare kanske behovet att kombinera texter och bilder till en helhet som också kan sägas utgöra något mer än summan av dessa delar.

På detta sätt bryter nya kommunikationsformer sin väg också in i skolan, även om skolan i flera avseenden öppnar moteld på olika fronter och med olika vapen. Skolan bygger på en överordnad tanke om hur undervisning ska organiseras för att vara effektiv, dvs. en sorts linearitet.

Skolan tycks förutsätta linjära strukturer. Detta är en av flera förklaringar till den förbindelse som råder mellan skola och literacy. Inlärninng i en kontext är öppen, intuitiv och icke-linjär.

Samtidigt tycks inrättande av ett skolsystem har varit förutsättningen för att läs- och inte minst skrivförmågan ska kunna utvecklas i en kultur och ett samhälle. Av detta lär vi oss att om multiliteracy inte bara ska bli en angelägenhet för några utvalda, man talar om ”digital divide”, måste multiliteracy också bli en angelägenhet för skolan.

Den dag andra modaliteter på en mer jämställd nivå kan hävda sin plats i ett skolsammanhang kommer inte bara uttrycksformerna att förändras, utan sannolikt också delar av den struktur som idag bygger upp både organisationen och institutionen skola.

Den klocka som klämtar i Internetgalaxen den klämtar också för skolan.

Referenser

- Berg, Gunnar** (1995). *Skolkultur, lärare och skolledare. Slutrapport från en sexårig forskartjänst med inriktning på 'skolledningsfunktionen'*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Castells, Manuel** (2003). *<Internetgalaxen> Reflektioner om Internet, ekonomi och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Cope, Bill & May Kalantzis** (2002) (Eds). "Introduction. Multiliteracies: the beginning of an idea". *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and New York: Routledge.
- Dahlgren, Peter** (2002). "Internetåldern", i Peter Dahlgren (red.) *Internet, medier och kommunikation*. Lund: Studentlitteratur.
- Drotner, Kirsten, Klaus Bruhn Jensen, Ib Poulsen, Kim Schröder** (1996). *Medier och kultur. En grundbok i medieanalys med medieteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Gee, James Paul** (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London & Bristol, PA: Taylor & Francis
- Hemingway, Ernest** (1941). *Klockan klämtar för dig*. Stockholm: Bonniers.
- André Jansson** (2002). *Mediekultur och samhälle: en introduktion till kulturteoretiska perspektiv inom media- och kommunikationsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Egil** (1977). *The history of literacy in Sweden: in comparison with some other countries*. Umeå: Umeå universitet.
- Kelvin. F. Cross, John J. Feather, and Richard. L. Lynch** (1994). *Corporate Renaissance: The Art of Reengineering*. Cambridge, Mass: Blackwell.
- Kress, Günther and Theo van Leeuwen** (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London and New York: Routledge.
- Lipietz, Alain** (1992). *Towards a New Economic Order. Postfordism, Ecology and Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Lyotard, Jean-François** (1985). *The Post-modern Condition*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Säljö, Roger** (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tyner, Kathleen** (1998),). *Literacy in a Digital World. Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Vygotskij, Lev S** (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Noter

- ¹ Texten utgör en lättare redigerad version av Per-Olof Erixons docentföreläsning, som hölls den 9 oktober 2003.





Mobbning – eller anti-demokratiska handlingar?

Agneta Lundström

Abstract

This article explores the concept of *mobbning*, which is mainly used in school settings, and involves repeated bullying of one child by another, from a Swedish perspective. *Mobbning* has been given much attention in the media during the 1990s and is mentioned in the school regulations of 1994. A special interest has been in what might be termed 'anti-democratic' acts and processes in schools. It is argued in the paper that the phenomena of mobbning is more talked about than occurring in reality. The paper explores what we mean when we label something *mobbning*. This study is based on teacher's descriptions of situations in schools when mobbning has occurred.

Inledning

Ett av de viktigaste målen för svensk skola är att fostra individen till en känsla av rättvisa, generositet, tolerans och ansvar (Lpo-94). Trots denna betoning av demokratiska värden fann Skolverket i en undersökning 1997 att det sociala klimatet i skolor hade blivit hårdare. Nästan en tredjedel av lärarna rapporterade om ökade problem med våld, mobbning och rasism (Skolverket, 1998).

År 1994 infördes en paragraf i skollagen som ålägger den som verkar inom skolan ett speciellt ansvar:

Verksamheten i skolan ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan ska främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan

1. främja jämställdhet mellan könen
2. aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden (Skollagen, 1999 I:a kap § 2)

Mobbning innebär enligt min förståelse att en grupp elever återkommande riktar förtryckande handlingar, som döljs för vuxna, mot en annan elev. Som specialpedagog har jag arbetat mycket med stök och bråk i skolan som behövt ingripanden av vuxna. Men är detta mobbning?

Istället vill jag introducera begreppet anti-demokratiska handlingar och processer, med vilket jag avser rasism, trakasserier, mobbning, våld och sexuella trakasserier mellan och inom könen. De behöver inte vara direkt riktade mot en och samma person men finns där och utgör därmed ett arbetsområde att förhålla sig till som pedagog. Jag förstår dessa handlingar och processer som uttryck för en bristande jämställdhet och demokrati i skolan och menar att de hämtar näring ur anti-demokratiska värderingar och villkor i vårt samhälle.

I denna artikel vill jag närmare granska vilka betydelser som verksamma grundskollärare lägger i begreppet mobbning. Artikeln utgör en explorativ förstudie till i ett större avhandlingsprojekt i pedagogiskt arbete. Avhandlingen

kommer att behandla kvinnliga och manliga lärares förhållningssätt till anti-demokratiska handlingar och processer i skolan. Denna förstudie utgår från hur 14 erfarna grundskollärare beskriver ett minne av skolmobbning från sin yrkesutövning och därmed också vad de lägger i begreppet mobbning

Definitioner av mobbning

I forskningen kring mobbing och modeller för arbetet mot mobbning finns både motsättningar och enighet. Oenigheten gäller bland annat det antal personer som ingår i en mobbningsprocess. Det handlar också om förståelsen av begreppet makt. Mobbning kommer av engelskans mob som betyder pöbel, folkmassa. Peter Paul Heinemann, som introducerade begreppet i Sverige menade att mobbning var en typ av gruppvåld (Heinemann, 1972). Dan Olweus, mobbningsforskare från Norge, som fått stort inflytande även i Sverige, kom att utvidga begreppet mobbning till att även omfatta när en individ tillfogar en annan individ skada eller obehag.

Att en eller flera individer upprepade gånger och under viss tid tillfogar en annan individ skada eller obehag. Mobbning förutsätter en viss obalans i styrkeförhållandena: den som blir utsatt, mobboffret, har svårt att försvara sig mot den

eller de som angriper. Mobbning kan ske direkt med fysiska eller verbala medel, eller indirekt, t.ex. genom social isolering ("utfrysning")

(Olweus i *Nationalencyklopedin* under ordet "mobbing").

När det gäller antalet som mobbar går en skilljelinje mellan de som anser att det är en grupp som mobbar (Heinemann, Pikas) och de som anser att även en individ kan mobba. (Olweus, Ljungström, Fors, Björk)

Om åsikterna går isär när det gäller antalet individer som kan ingå en mobbningsprocess är forskarna dock överens om andra utmärkande drag för mobbing:

1. Mobbaren/mobbarna utför negativa handlingar mot en utsatt person.
2. De negativa handlingarna måste vara upprepade och pågå över en längre tidsperiod.
3. Det måste finnas en obalans i makt till mobbarens/mobbarnas fördel.
4. Offret är en individ.
5. Många forskare anser dessutom att mobbing är ett intentionellt handlande. (Ericsson 2002)
6. Karl Ljungström menar också att verklig mobbing i skolan är dold för vuxna (Ljungström, 1994).

Innehållet i de negativa handlingarna kan bestå av hån, hot, att kalla någon för öknamn, att slå, att knuffas och sparka liksom att göra miner, visa tecken, att ignorera och utesluta någon. (Olweus 1993a i Ericsson, 2002) Det kan också beskrivas som en serie kränkningar där varje kränkning är en sorts inkompetensförklaring (Björk, 1995).

Uppfattningen att mobbaren har större makt än offret delas av forskarna, även om graden av överläge hos mobbarna diskuteras. Olweus beskriver mobbarna som aggressiva mot både kamrater och vuxna. De dominerar andra och har föga medkänsla med offren. De har en genomsnittlig eller relativt god självkänsla. De är oftast pojkar. När mobbarna är pojkar är de oftast fysiskt starka. Offrens yttre avvikelser är inte av avgörande betydelse för att mobbing ska uppstå, enligt Olweus. Istället pekar Olweus på att det är individens personliga egenskaper eller reaktionsmönster som betyder mycket för uppkomsten av mobbing (Olweus, 1992). Mobbaren är skicklig på att återopa regler och skapa nya allt efter den situation som råder (Björk, 1995). Om offren är pojkar är de oftast fysiskt svagare, passiva och tillbakadragna (Olweus, 1992). Pikas talar om att offer kan utstråla dissonans och ha en del i att irritera andra. Han betonar att mobbing är en interaktion som

sker på ett medvetet sätt (Pikas, 1987). Mobbning förstås av Pikas som ett kommunikativt problem, där offret antas ha sänt ut signaler till mobbare (Pikas 1973, Björk 1995).

Fors (1994) betonar obalansen i maktförhållandet mellan offer och förövare. Hon placerar ansvaret hos plågaren. Samtidigt sägs offret aktivera något hos plågaren. Offrets beteende får en känslomässig laddning hos plågaren som har med plågaren att göra. Hos offret kan helt andra känslor aktiveras, t.ex. av rädsla och känsla av hot. Maktlöshet i tidiga relationer skulle enligt Fors förklara att plågaren mobbar svagare. Mobbning förstås då i termer av projektioner, dvs. att plågaren betraktar en del av det egna psyket som om det fanns hos ett yttre objekt, offret. Plågaren projicerar sitt hat och sin vrede på offret och handlar som om offret i själva verket var aggressivt, även om offret känner sig starkt hotat (Fors 1994).

Björk (1995) förstår mobbning som en relationsegenskap och inte som individuella egenskaper hos individerna. Hon ser offret som en aktör som har förmåga att ändra sin del i relationen och betonar att offer inte är maktlösa.

Jag ser det som oerhört viktigt, att utveckla ett förhållningssätt, som framhäver bådadas ansvar för situationen. (Björk 1995)

Hägglund (1996) fokuserar omkringliggande faktorer och betonar de sammanhang, där skolmobbning initieras och vidmakthålls. Skolan som socialt rum kännetecknas av att elever alltid är underordnade lärare och andra vuxna. Elevers olika insatser jämförs och värderas och de måste vara där enligt skolplikten. Dessa yttre villkor kan utgöra riskfaktorer och bidrar till att mobbning uppstår (Hägglund, 1996). Att synen på att makten ligger hos mobbaren och inte offret är en synpunkt som framträder tydligt hos Olweus och Fors medan interaktionen betonas hos både Pikas och Björk.

Heinemann, Pikas och Olweus bidrog förhållandevis tidigt till att utveckla en medvetenhet om mobbning bland elever inom skolan. Bullying, som används som begrepp i engelsktalande länder, innefattar också enstaka tillfällen av översitteri. De skandinaviska länderna har dominerat mobbningsforskningens första skede. (Björk 1995, Eriksson 2002)

Undersökningens uppläggning

Som feminist och före detta kvinnojoursaktivist bör jag med mig ett arv från kvinnorörelsen, där metoder för att göra det personliga politiskt användes. Vi började med våra egna liv som utgångspunkt för att i ett senare skede sätta in

de mönster vi upptäckte i större teoretiska sammanhang. Feminister världen över har arbetat med erfarenheter som de samlat och systematiserat genom att sitta tillsammans i en runda och turas om att berätta om sina erfarenheter av skilda områden i livet. Det material Women's Liberation Movement i USA framställt för att höja medvetandet inom kvinnogrupper möjliggjorde att ny kollektiv kunskap om kvinnors erfarenheter kunde systematiseras och utmana traditionell forskning (Boye, 1979, Kling, Lundström & Wolf-Watz, 2001). Skulle pedagoger kunna göra på liknande sätt?

De pedagoger som ingår i denna förstudie har studerat tillsammans under ett år på en vidareutbildning. De utgör en blandning av erfarna förskollärare, fritidspedagoger, grundskollärare och gymnasielärare. De träffades cirka en gång i månaden och kommunicerade via dator, eftersom de kom ifrån olika delar av landet och hade god skrivvana. De var indelade i grupper, bestående av cirka fem medlemmar. Grupperna låstes så att deltagarna kunde skriva med vetskap om att de kände varandra och att det som skrevs inte kunde läsas av andra. Som lärare hade jag tillgång till alla gruppernas "inre rum". Denna runda var planerad att föras på distans via datorn genom att pedagogerna skrev ner ett mobbningsminne för att stärka sin förståelse

inom området. Det var frivilligt vilket minne de ville skriva om. Jag klargjorde att det var helt i sin ordning att inte berätta om något som kunde kännas alltför svårt att dela. De medverkande fick följande uppgift att bearbeta och skriva om: *Gör en beskrivning där du minns om du själv (som elev/lärare/förälder) varit i närheten av mobbning. (Din egen förståelse av mobbning)*

Materialet insamlades hösten 2001 under en pågående kurs. Efter en förfrågan hösten 2002 om jag fick möjlighet att använda deras avidentifierade berättelser om mobbning gav 65 av 84 sitt samtycke. En av de 65 berättelserna rörde en mobbningssituation utanför skolmiljö. Därför utgår den. Av de återstående 64 pedagogerna var 60 kvinnor och fyra män, vilket är en vanlig könsfördelning i den vidareutbildning av förskollärare, fritidspedagoger, grundskollärare och gymnasielärare detta avser. De kom från olika delar av landet och är födda mellan åren 1946 och 1973. Berättelserna är skrivna i jagform och representerar en blandning av konkret berättande på ett mer eller mindre detaljrikt sätt och en mer reflekterande eftertanke på slutet. Texternas längd varierar mellan drygt en halv sida och sex sidor datorskriven text. De tre olika perspektiven av de 64 berättelserna är skrivna ur ett: – elevperspektiv (24) som mobbare (6), offer (5) och observatörer (13) – pedagogper-

spektiv (32) varav förskollärare (6), fritidspedagoger (5) och grundskollärare (21) – föräldraperspektiv (8).

Ett urval av 14 berättelser har här gjorts där lärarna har en positionsmakt (Miller, 1976) i kraft av sitt yrke att aktivt motverka mobbning. Närheten till det egna ansvaret ansåg jag vara viktig, eftersom en distans till det egna ansvaret kan förändra förståelsen. Jag var intresserad av förståelsen i nära anknytning till det egna ansvaret för att aktivt motverka mobbning. Texterna har tolkats enligt en hermeneutisk ansats.

Behovet att skapa sin berättelse är grundläggande för de flesta av oss. Betydelse och tolkningen av berättade historier håller oss ständigt sysselsatta, både som forskare och lärare. Hermeneutiska tekniker lämpar sig väl för att analysera skrivna berättelser (Crossley, 2000). Att göra ett minnesarbete bakåt i tiden ger lärarna en möjlighet att reflektera över sitt ”jag” som ett ”mig” i interaktion med andra. Lärarnas självreflexiva förmåga ges en chans att öka genom relationerna till de andra medlemmarna i sin grupp (Crossley om Mead 2000).

Rundan som metod (Kling, Lundström och Wolf-Watz 2001) hjälper pedagogerna att minnas och att börja sätta ord på en mobb-

ningsverklighet som ofta ligger långt tillbaka i tiden eller fallit i glömska. Några uttryck för detta kan presenteras:

Tack ... för att ni så tidigt skickade in uppgiften så jag fick starta med att läsa era berättelser. Innan dess kändes det alldeles tomt, jag hade ingen som helst mobbningssituation som dök upp i mitt medvetande och jag tänkte som så att jag har nog inte varit med om det. Det var som ett rullband som startade när jag började läsa era berättelser. (Hillevi)

Det verkar som om de flesta inte varit med om någon situation, inte vetat om eller glömt. De situationer i mitt arbete jag minns är de då jag fått veta om dem efter lågstadiet på grund av att ingen var medveten då. Så finns det situationer som vi tagit tag i och jag tror de löst sig och sedan var det inget mer med dem, de har fallit i glömska. Många fall som kunde ha utvecklats till mobbning. (Erika)

Resultat

Av de 14 grundskollärarna som i sina berättelser själva haft en positionsmakt där de kan ha förväntats vara aktiva i att försöka hantera mobbning är 13 kvinnor och en är man. Framställningen bygger på berättelser där sju pojkar respektive sju flickor är offer. Grundskollärarna i de sju pojkerberättelserna alla är kvinnor. Genomgående är mobbarna flera till antalet och de riktar sig i alla dessa sju berättelser mot en person. Mobbningen innefattar kränkande ord som ”fläskis”, ”äckel”, utestängning från gemenskapen, fysiskt våld som sparkar och slag, sexuella ofredanden och mordhot.

I fem av dessa berättelser beskrivs den pojke som blir utsatt med ord som låg social kompetens, ängslan, tjock, lillgammal, i utkanten av klassen, delade inte de andras intressen, mår inte speciellt bra, ensam, lite udda, lugn på ytan men med ett häftigt humör.

Patriks kroppsspråk uttrycker ängslan och oro men han söker ändå kontakt med de andra eleverna och vill ibland vara med när de spelar fotboll eller landbandy, men får inte tillåtelse att alltid vara med. När han är med och spelar så är det alltid som på nåder av de andra. I lagspel blir han ofta tillsagd att inte göra si eller så, därför att hans uppenbarelse utstrålar osäkerhet. Han har

inte mod och kraft att försvara sig. Vissa gånger verkar det som att han inte orkar och drar sig därför tillbaka och vill vara ensam. (Vera)

De mobbade pojkarna i dessa sju berättelser blev framförallt utsatta av andra pojkar. Lärarna tolkar mobbarnas handlingar som ett tvång till ett aggressivt beteende, en brist på kommunikativ kompetens; att pojken som mobbar mår dåligt psykiskt eller att mobbaren tar sig rätten att plåga de som är yngre.

De kvinnliga lärarna säger sig förstå mobbarnas mer omedelbara motiv. Man ser det som uttryck för hämnd för tidigare utsatthet och mobbning, maktutövning, maktspel, en strävan efter hög status och en position i gruppen etc.

Lärarna säger också att de lyssnade, observerade och samtalade med elever om vad som hände. Fem av sju lärare beskriver ett aktivt strukturerat arbete mot mobbning, då det enligt dem oftast skedde en klar förbättring. Tre av lärarna beskriver en mer genomgripande förändring till det bättre och två menar att det blev klart bättre, även om resultatet inte var helt igenom lyckat. Två nämner inte något om arbetet för att motverka mobbning. Dessa berättelser är mer deskriptiva.

En genomläsning av de berättelser som gäller direkta ingripanden mot mobbning ger intrycket av att även när resultaten var lyckade, fanns det gränser för vad som kunde göras.

Vi upplevde att mobbningen upphörde. Mycket tack vare att de tongivande killarna i klassen inte var de aktiva i mobbningsituationen. Genom att medvetandegöra deras roll som passiva deltagare kunde förloppet ändras. (Birgit)

Birgit inser och erkänner sin brist på makt inför de ”tongivande” pojkarna. Om det hade varit de som mobbat skulle detta inte ha fungerat. Omständigheter utanför lärarens kontroll beskrivs som nödvändiga för resultatet. I materialet återfinns ett exempel, där läraren Rut beskriver hur berörda lärare försökte att samtala med en pojke som fått alltför mycket med sig i ett sexuellt trakasserande beteende gentemot yngre pojkar. Inget hjälpte. Pojkarna svarade att det bara var på ”kul”. Rut skriver:

Eftersom de var en grupp starka killar så var det hopplöst att komma någonstans i diskussionen. (Rut)

Både Birgit och Rut beskriver hur det finns gränser för vad de kan åstadkomma när de försöker att aktivt motverka mobbning. Den

positions-makt de har i kraft av sitt yrke kan lätt utmanas om eleverna är tillräckligt starka.

Sju grundskollärare, sex kvinnor och en man, berättar om situationer där flickor varit offer. I fyra av berättelserna framgår att mobbarna är flera som riktar sig mot en. I en berättelse är det en mobbare som mobbar en annan elev och i ytterligare en berättelse är det en flicka som mobbar flera andra. Här har således gränserna för vad mobbning är vidgats ytterligare. Motiv som anges till att flickor som mobbar är behov av kontroll, att de är fångna av Jante-lagen, att de är styrande i relationer och att de har en social osäkerhet. Det kränkande de utsätter andra för är i form av lappar med elaka omdömen, anonyma telefonuppringningar, psykningar, uteslutningar, förlöjliganden och hot om våld och död. I samtliga sju berättelser är det mycket knapphändiga beskrivningar av offret, som sällan beskrivs med några mer utvecklade personliga egenskaper. ”Lite utanför, lugn och tillbakadragen, gillade inte att spela fotboll” etc är omdömen som används. Istället kan offret beskrivas i positiva ordalag.

En av flickorna i klassen var väldigt utåtriktad, älskade att spela teater och uppträda och hon var fantastiskt duktig på att sjunga och dansa. Trots att klimatet i klassen inte tillät henne att

göra det hon gillade, så gjorde hon det i alla fall. Jag upplevde det positivt och hoppades att hon skulle få flera med sig. Tyvärr fick det en annan utveckling. (Solveig)

Beskrivningarna är fylligare när det gäller flickor som plågar. Här en flicka som härskar:

Hon visade liten hänsyn mot vuxna och kamrater, framförde spydiga kommentarer, ibland ”utstuderat elak” (var medveten om vad hon sade eller gjorde). Hon hade sådan makt över andra barn att ingen vågade säga emot eftersom de visste att hon skulle ge igen senare....Ofta påverkades skolarbetet eftersom hon hade fullt upp med att ha kontroll på vad som skedde runtomkring, vad klasskamraterna sade och gjorde osv. (Annika)

I ett annat exempel framställs en flicka som mobbad i betydelsen utanför:

Hon är en väldigt utåtriktad tjej, negativ och aggressiv till det mesta som har med skolan att göra...Nu vet jag att hon inte har det så lätt hemma. Det finns både alkohol och våld med i bilden och både sociala och PBU är inkopplade.

På grund av hennes stora koncentrationssvårigheter och det där att hon alltid hamnar ”mitt” i lekens hetta undrar jag i mitt stilla sinne om hon inte lider av DAMP eller något liknande. Det är jag dock inte jag kapabel att bedöma, jag kan bara tro. (Julia)

I en av berättelserna beskrivs gruppens klimat som fientligt.

Många av flickorna var duktiga i skolarbetet men som jag upplevde det litade de inte på varandra. Istället passade de på varandra och det gällde att inte göra bort sig. Det var heller inte tillåtet att visa att man var duktig på någonting. Många ville inte redovisa eller prata inför klassen. Klimatet var inte tillåtande och eleverna trodde att de andra skulle skratta om man gjorde fel...Man kan säga att det var ”Jantelagen” som rådde. (Solveig)

Två berättar om mobbning där en flicka är offret och en pojke är mobbare. En av flickorna beskrivs som annorlunda i sitt beteende, men beskrivningen av pojken som plågade henne är mer utvecklad:

Till saken hör att pojken inte heller var utan udda beteenden, och det hade varit många möten kring honom. Jag anser att han borde ha varit föremål

för vidare utredning och i behov av kontakt med BUP, men vad gör man när föräldrarna slår bakut och inte vill inse att det finns svårigheter? Vad gör man när en elev börjar prata för sig själv, som en radioapparat, under det han spänner ögonen i en och yttrar saker om våld och död? (Åsa)

När den flicka som pojken brukar rikta sin vrede mot är borta riktas det mot läraren Åsa.

Jag tror inte att det i detta fall handlade om makt, utan en pojkes dåliga psykiska mående som måste komma ut någonstans. Tyvärr var flickan ifråga lämplig som "offer" då det på något sätt var lite legitimt sen tidigare att utsätta just henne. (Åsa)

Den andra berättelsen handlar om en pojke som ständigt retar en flicka, och som vid dessa tillfällen får häftiga och våldsamma utbrott. Båda beskrivs som utanför den sociala gemenskapen.

Hå sin sida ...klassades som DAMP...Han hade stora koncentrationssvårigheter och kunde inte följa undervisning eller samtal i grupp. ...

...Hon fungerar utifrån en låg frustrationströskel. Stora överkrav och lite smidighet och en utsatt-het som delvis kan förstås mot bakgrund av hennes tidigare hemsituation. (incestuös) Gunnar

Berättelserna där flickor är offer för mobbning är mer varierade och begreppet mobbning omfattar mer än det som forskare definierar som mobbning.

Slutdiskussion

Den här artikeln fokuserar begreppet mobbning och frågan hur verksamma pedagoger förhåller sig till begreppet; vad man lägger in i det, om det uppfattas som vittomfattande eller snävt etc. Mitt bidrag till mobbingsdiskussionen blir genom denna förstudie att skilja ut det som skolans personal möter i form av anti-demokratiska handlingar och processer från mobbning.

Enligt min mening kan man tala om en mer ursprunglig uppfattning av begreppet mobbning. Min egen uppfattning om vad mobbning är har starkt påverkats av Heinemann och Pikas, för vilka mob just betyder grupp, liksom av Ljungström när det gäller uppfattningen att mobbning tenderar att döljas för vuxna.

Gränserna för vad mobbning anses vara har expanderat, både bland forskare och bland lärare.

En fråga som aktualiseras är varför begreppet mobbning fått denna vidare betydelse. När

det gäller forskarna torde Olweus tidiga vidgning av begreppet till att omfatta när en enda individ som plågar en annan utgöra en viktig förklaring. Den påverkan hans definition fått på efterföljande forskare och allmänheten har varit betydande. När det gäller lärarnas tolkning av begreppet mobbning kan det intensiva här-och-nu-arbetet inom skolan påverka hur begreppet kommer att uppfattas. I en klass som består av 30 elever kan rent matematiskt 435 relationer upprätthållas (Ellmin, 1985). Under en skoldag har en lärare cirka 500 meningsutbyten med elever, av vilka 87 kan beskrivas som kommentarer till beteenden av antingen positiv eller negativ art (Doyle, 1986). Komplexiteten i en sådan verksamhet med både kunskapskrav och fostrande uppgifter kan bidra till att definitioner och teorier internaliseras selektivt av verksamma lärare och omformas efter behov i vardagen. Trycket från samhället på att mobbning inte får förekomma bidrar kanske också till förstärkt vaksamhet mot mobbning. Så kommer mobbning att betyda allt mer för allt fler.

På individnivån dominerar ett psykologiskt tänkande både bland forskare och lärare, vilket ofta är könsneutralt och utgår från att människor har samma egenskaper (Broverman, Broverman, Clarkson 1970,) känsloliv, (Miller 1976) och

moraliskt tänkande (Gilligan 1985) oavsett kön och makt. Ett medicinskt tänkande har ytterligare stärkts genom den senaste tidens neuropsykiatriska diagnoser. Förakt mot svaghet, lusten att plåga den som visar känslor av maktlöshet sätts inte i samband med manlig dominans (Miller, 1976, Hirdman, 2001, Lundgren, 1991) eller maskulinitetskulturer där manlig hegemoni råder (Connell, 1999).

Genom att förstå mobbning som en relation försvinner lätt makten hos mobbaren i en här-och-nu-situation. Mobbning tenderar att förvandlas till en konflikt mellan jämnstarka. Stora maktojämlikheter när det gäller ekonomi, rasism och sexism tenderar att osynliggöras inom mobbningsdiskussionen.

Antidemokratiska handlingar och processer svävar inte fritt från individer. Det är flickor och pojkar i skolan som både utsätter andra för att blir sårade och det är flickor och pojkar som blir sårade. Personal som arbetar i skolan är kvinnor och män som också kan såra och bli sårade. Att bli sårad och missuppfattad är risker vi tar när vi möts med olika uppsättningar regler för vad som vi anser är demokratiskt och inte.

Mobbningsforskare har bidragit till att synliggöra bestämda fenomen som uppstår mellan elever under skoltid. Samtidigt riskerar begreppet mobbning att osynliggöra våld och sexuella trakasserier under det som idag definieras som negativa handlingar. Det allvarligaste med mobbningsbegreppet är dock att sambandet mellan vad som händer i de vuxnas värld och i skolvärlden riskerar att försvinna.

Därför anser jag att ett begrepp som ”anti-demokratiska handlingar och processer” vore att föredra som ett samlande begrepp, där mobbning kan ingå som en del. Handlingar som inte är avsiktligt menade att såra men ändå gör det kommer då upp till diskussion. Dialogen om vad som ingår i demokratiska handlingar, processer och dess motsats kan föras av alla medborgare och det finns ett värde i detta. Ingen behöver stå utanför eller ovanför den diskussionen.

Allt fler män har lämnat lärararbetet, vilket skulle kunna tolkas som att kraven på ansvar har ökat hos framförallt kvinnlig skolpersonal att motverka allt ont som sker mellan elever. Skollagens tydligt uttryckta krav på skolans personal att aktivt motverka mobbning ökar ansvaret hos yrkesutövarna inom skolan. Det betyder inte att makten och möjligheten att

fullfölja uppgiften ökar. Vi behöver vara fler medborgare för att fullborda uppgiften.

It takes a village to raise a child. (Okänd)

Lärare delar varje vardag, vecka efter vecka, år efter år med elever i större och mindre grupper. Det saknas forskning rörande lärares egna upplevelser av den fostrande uppgiften (Colnerud, 1995) och vad kön betyder för det som pågår i ett klassrum (Öhrn, 2001).

För att kunna möta det av lärare ofta uttalade behovet av att få tid för reflektion kommer jag att i nästa projekt att möta kvinnliga och manliga lärare som tillsammans med mig reflekterar över de anti-demokratiska beteenden de möter i skolan. Ett syfte med det är att undersöka vad kön betyder både för förståelsen av och det pedagogiska arbetet med anti-demokratiska handlingar och processer. Ett annat syfte är att utveckla mitt eget förhållningssätt som kvinnlig lärarutbildare i förhållande till manliga och kvinnliga lärare i fostransfrågor.

Referenser

- Björk Gunilla** (1995) *Mobbning ett spel om makt – fyra fallstudier av mobbning i skolmiljö*. Inst. för socialt arbete. Göteborgs universitet
- Boye Marianne** (1979) *Medvetandeträning*. Stockholm. ROKS tryckning. Sv. övers av Consciousness Raising Womens Liberation Movement (1968) New York
- Broverman Inge K, Broverman Donald M, Clarkson Frank E** (1970) Sex-role stereotypes and clinical judgements of mental health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1970 vol 34
- Connell W Robert** (1999) *Maskuliniteter*. Göteborg. Daidalos
- Colnerud Gunnel** (1995) *Etik och praktik i läraryrket – en empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Inst. för pedagogik och psykologi. Linköpings universitet 175 HLS
- Crossley Michele L.** (2000) *Introducing narrative psychology. Self, trauma and the construction of meaning*. Buckingham. Open university press.
- Doyle Walter** (1986) *Classroom Organization and Management* I Wittrock C (ed): *Handbok of Research on Teaching*. New York.: Macmillan
- Ellmin Roger** (1985) *Att hantera konflikter i skolan*. Stockholm. Liber
- Eriksson Björn, m. fl.** (2002) *Skolan – en arena för mobbning – en forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Skolverket Stockholm. Liber distribution
- Fors Zelma** (1994) *Makt, maktlöshet, mobbning*. Stockholm. Liber utbildning.
- Gilligan Carol** (1985) *Med kvinnors röst*. Stockholm. Prisma
- Heinemann Paul** (1972) *Mobbning – gruppvåld bland barn och vuxna*. Stockholm Natur och kultur.
- Hirdman Yvonne** (2001) *Genus – om det stabila föränderliga former*. Stockholm. Liber
- Hägglund Solveig** (1996) *Perspektiv på mobbning*. Göteborgs universitet.
- Kling Ia, Lundström Agneta & Wolf-Watz Margareta** (2001) Att systematisera och synliggöra kön, genom att använda rundan som metod för att utforska könspektivet. *I konferensrapport från universitetspedagogisk konferens i Umeå 15–16 februari 2000. Lärares liv – vision och verklighet* Umeå universitet.
- Ljungström Karl** (1994) *Mobbning i skolan. Ett kompendium om mobbingbehandling enligt Farstametoden*. Stockholm. Ordkällan /Pedaktiv.
- Lpo-94 *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Utbildningsdepartementet.
- Miller Jean Baker** (1980) *En ny kvinnopsykologi*. Stockholm. Liber förlag.
- Nationalencyklopedin. Nationalencyklopedins Internet-tjänst. NE.se jan-04
- Olweus Dan** (1992) *Mobbning i skolan – Vad vi vet och vad vi kan göra* Stockholm. Almqvist & Wiksell
- Pikas Anatole** (1975) *Så stoppar vi mobbning. Rapport från en antimobbningsgrupps arbete*. Lund Prismaserien
- Pikas Anatole** (1987) *Så bekämpar vi mobbning i skolan*. Uppsala. AMA dataservice förlag.
- Skollagen (1999:886) SFS nr: 1985:1100 Departement/myndighet: Utbildningsdepartementet. Rubrik: Skollag (1985:1100) Utfärdad: 1985-12-12. Ändring införd: t.o.m. SFS 2003:415. Omtryck: SFS 1997:1212. Sveriges Riksdag.
- Skolverket (1998) *Vem tror på skolan? Attityder till skolan* 1997. Rapport 144. Skolverket

Wallén Göran (1993) *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund. Studentlitteratur.

Öhrn, Elisabet (2001) *Könsmönster i förändring. En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.

Garpelin, Anders (1997)

Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Garpelin, Anders (1998)

Skolklassen som socialt drama. Lund: Studentlitteratur.

Garpelin, Anders (2003)

Ung i skolan. Om övergångar, klasskamrater, gemenskap och marginalisering. Lund: Studentlitteratur.

Med *Ung i Skolan. Om övergångar, klasskamrater, gemenskap och marginalisering* (Garpelin 2003) avslutas ett forskningsarbete som pågått i 10 år. Boken, som totalt omfattar 456 sidor, innehåller förutom *Prolog* och *Epilog* också *Transitionen*, *Klassbildningsprocessen* och *Skolan i Bakspejeln*, vilka vardera innehåller tre kapitel. Delar av innehållet i den nu aktuella boken kände jag till sedan tidigare. Vid en litteratursökning för flera år sedan fann jag en titel som lockade till läsning: *Lektionen och livet. Ett*

möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass (Garpelin 1997). Jag kan inte nu erinra mig vad jag förväntade mig att boken skulle innehålla. Jag fäste mig särskilt vid de teoretiska utgångspunkterna och de originella datainsamlingsmetoderna. Det är en mikro – etnologisk klassrumsstudie med uppföljande intervjuer med syftet att analysera hur en grupp elever från olika mellanstadieklasser blir en skolklass i åk 7 och hur klassen utvecklas under de tre åren på högstadiet. Forskaren – den professionella främlingen – har konsekvent studerat klassen, de olika gruppbildningarna och de individer som finns i klassen, inte skolan som organisation och skolsystemet eller lärarnas sätt att undervisa. Bland dem som inspirerat tolkningsarbetet av det omfattande empiriska materialet återfinns en rad sociologer som ägnat sig att utforska det 'det sociala livets elementära former' för att låna en av Johan Asplunds boktitlar (Asplund, 1987). Dit hör förutom just Asplund bland andra Mead, Goffman och Schultz. Särskilt fruktbara för analyserna av klassens

liv är de teatermetaforer som Goffman använt i sina studier av socialt liv bland grupper som lever på institutioner.

I Garpelins avhandling är klassrummet scenen där de agerande presenterar sig och ofta uppträder i team. Den främre regionen, dvs. den delen av scenen som är offentlig och synlig för publiken, är till viss dels styrd av olika regler, medan den bakre regionen, kulisserna, har en annan och mera informell karaktär. Det som utspelar sig i den bakre regionen är svårfångat men kan ha stort inflytande på maktfördelningen i gruppen som helhet. Utspel och händelser i den bakre regionen är ofta svårtolkade eller inte alls tillgängliga för de vuxna i klassrummet. Garpelin har eftersträvat att utforska **hela** scenen samtidigt. Det har varit möjligt tack vare att han förutom observationer, fältanteckningar och intervjuer även använt såväl videokameror som bandspelare för att dokumentera det som försiggår på olika delar av scenen. Det kan finnas en risk att ungdomar i en klass på många sätt, medvetet eller omedvetet, påverkas av att de vet att inspelning pågår; oavsett detta är det obestridligen så att Garpelin har belyst klassbildningsprocessen på ett helt nytt sätt. Det är klassen som står i centrum inte de vuxna.

I avhandlingen och i *Skolklassen som socialt drama* (Garpelin 1998) är klass 7 c–9c i Sagaskolan "huvudperson". I den nu aktuella boken framträder ytterligare en "huvudperson" klass 7 b-9b vid Fältskolan. Garpelin studerade den klassen samtidigt och på samma sätt som klassen i Sagaskolan. Huvuddelen av texten i *Ung i skolan* bygger på denna longitudinella studie som är unik på flera sätt, både genom att den omfattar en studie av två klasser under tre högstadiesår – 1992–1995 – och retrospektiva intervjuer år 2000 med ungefär hälften av eleverna från båda klasserna. Detta har gett material till beskrivningar av och jämförelsen mellan klassbildningsprocesserna från samma geografiska område och retrospektiva berättelser om hur 29 unga människor ser tillbaka på sin skoltid, sina upplevelser av stadieövergångar, av olika grupperingar, gemenskaper och utanförskap. Som stöd för intervjuerna har Garpelin använt en bild av "livets landsväg från 1979 till 2000". Uppgiften för ungdomarna har varit att markera viktiga händelser, personer och årtal kring det som rör centrala intervjuteman (s. 32–33 i *Ung i skolan*). I slutkapitlet diskuterar författaren aktuell skolutveckling i relation till ungdomarnas skolerfarenheter.

Det är inte alltid helt lätt att hålla isär vad som hänt i och mellan olika grupper och enskilda

elever och det är inte på den detaljnivån som bokens kärna finns. Den som vill följa eleverna på nära håll kan göra det på många olika sätt. Ett sätt skulle kunna vara att låta olika läsare i en grupp 'läsa på tvären', att följa en grupp eller några enskilda elever genom texten och på så sätt skapa skarpa bilder av olika skeenden. Det finns en rik källa att ösa ur! I den här presentationen har jag valt att helt kort presentera de två klasserna, 7c i Saga och klass 7b i Fält och sedan lyfta fram några av de teman som diskuteras i slutkapitlet.

Att börja på högstadiet

Redan under de första veckorna på höstterminen i årskurs 7 blir klass 7 c i Sagaskolan och klass 7b i Fältskolan 'diagnostiserade' av de vuxna. Sagaklassen är "studiemotiverad" med "få orosmoment". Det är en klass lärarna tycker om. Klass 7B i Fältskolan är orolig och beskrivs som "ganska stökig". Eleverna i Fält fick inte i samma utsträckning som sagueleverna igenom sina önskemål om vilka som skulle få följas åt från åk 6 till åk 7. Några elever i fältklassen kände sig lurade och besvikna redan vid skolstarten. Vid terminsstarten i åk 7 blev klasserna bemötta på olika sätt. Eleverna i Saga fick själva avgöra hur de ville sitta i klassen och vilka de samarbetade med. I Fältskolan bestämde lärarna hur

eleverna skulle sitta och vilka de skulle arbeta med. De fick också veta att nya arbetsgrupper skulle skapas efter ett visst mönster, vilket medförde ständiga gruppbyten för eleverna.

Garpelin beskriver utförligt hur det var att 'hamna i Saga och hamna i Fält' och hur klassbildningsprocesserna utvecklades. Det fanns skillnader mellan klasserna i en rad avseenden, men författaren betonar att skillnaderna mellan olika grupper inom varje klass var större när det gällde enskilda elevers uppväxtvillkor ekonomiskt, känslomässigt och socialt. Olika faktorer påverkade utvecklingen i de båda klasserna – allt från skoltraditioner på låg- och mellanstadiet till kompisgrupper, skolkulturen i högstadieskolan och lärarnas förhållningssätt. Avsnittet "Gruppsolidariet, klassgemenskap och marginalisering" (s. 230–239) ger en bild av hur det gick.

Skolan man minns

I kapitlet 11 genomför Garpelin en tematisk genomlysning av materialet från de retrospektiva intervjuerna som presenterats i de två föregående kapitlen. Tyngdpunkten ligger på de intervjuades minnen av grupperingar, tillhörighet och gemenskap, men främst på upplevelser av utsatthet och utanförskap under skoltiden.

Det är smärtsam läsning. Garpelins informanter bekräftar sådant som många barn och föräldrar har erfarenhet av, bland annat att den första läraren är en mycket viktig person för ".../elevens / framtid som elev och i förlängningen som ung människa även för övrigt, sett ur ett livsperspektiv" (s.369) och att arenor för utsatthet och mobbning ofta är skolgårdar, gymnastiksalar, omklädningsrum och badhus. Dit hör även att många unga människor upplever att högstadietiden är en svår period i livet, men trots, eller kanske på grund av detta, en period i livet med stor betydelse för den personliga utvecklingen.

Det förekommer olika former av utstötning och marginalisering i skolan. Det är välbekant att det förhåller sig så och det är inte det som är det nya i den här delen av studien. Det unika är att det är så tydligt dokumenterat. I elevcitaten blir upplevelserna konkreta och påträngande. Det är också tydligt att många vuxna blundar. Elever berättar att de lagt märke till och uppskattat när lärare eller andra vuxna i skolan *sett och försökt* göra något, även om det inte hjälpt. Det har ändå varit ett slags stöd.

I det avslutande kapitlet diskuterar författaren övergångar – transitioner – i vardagen. Den elev som har tillgång till tre fungerade sociala värl-

dar – i hemmet, på fritiden och i skolan kan klara sig bra också i utsatta lägen i skolan. Den som av olika skäl inte har stöd hemma eller i en stabil kamratgrupp på fritiden har en ömtåligare livssituation och blir på så sätt mera beroende av hur det sociala livet fungerar i klassen och i skolan.

Med begreppen *kollektiv och individuell utsatthet* synliggörs olika former av maktutövning och kränkningar som Garpelin funnit i ungdomarnas berättelser. Den kollektiva utsattheten var särskilt påtagligt för eleverna vid övergången till högstadiet, där 7:or var lovliga byten för otrevliga kommentarer och aktioner från äldre elever utan att de vuxna reagerade. Andra grupper som drabbats var t. ex. elever som bodde på landet och retades för detta. Lärares negativa omdömen kan väl också räknas dit! Det som utmärker kollektiv utsatthet är att den kan ha en positiv effekt genom att den stärker de utsattas gruppkänslan och väcker motstånd.

Den individuella utsattheten är av en helt annan karaktär. Den som blir utestängd eller övergiven, den som blir mobbad och kränkt försöker ofta dölja detta för att inte riskera att hamna i något som blir värre än det som pågår. Riskerna är stora om vuxna ingriper på ett klumpigt sätt.

När jag läst citaten i kapitlen om tillbakablickar har jag undrat om inte några av de händelser som återberättas haft inslag av könsmobbing eller sexuella trakasserier. Den formen av utsatthet och kränkningar tas inte alls upp. En förklaring kan ju var att frågan inte har berörts i klartext i intervjuerna. Det är svårt att ställa frågor om sådana upplevelser och svårt att berätta spontant. En annan förklaring kan möjligen vara att det är ett aktivt val från Garpelins sida att inte lyfta fram detta som en speciell form av mobbing.

Det som tydligt visar sig vid jämförelserna mellan Saga och Fält är att skolans struktur och kultur bidrar till att förvärra eller lindra dåligt beteende i grupper.

En skola för vilka?

Vad innebär då de stora förändringar som genomsyrat skolan under det senaste decenniet och som går under begrepp som en skola för alla? Blir skolan bättre för alla med otydliga övergångar mellan stadier, upplösta klasser och stor valfrihet? De elever som ser tillbaka på sin skoltid i Garpelins bok vittnar om att det varit betydelsefullt att ha stadieövergångar som tydliga markeringar av olika stadier av utvecklingen från barn till vuxen. Att tillhöra

en bestämd klass och använda de möjligheter det erbjuder och tampas med de svårigheter det innebär är också betydelsefullt. Det gäller särskilt högstadietiden som trots svårigheter i backspeglarna framstår som en viktig fas i livet, en tid för utveckling och mognad. Vad kommer ungdomar som nu går i skolan att säga om sin skoltid i framtiden om de blir tillfrågade? Finns det en tendens till försoning för dem som haft det svårt men ändå tagit sig igenom skolan utan att knäckas?

Den övergripande fråga jag uppfattar att Garpelin ställer i slutkapitlet, om än något annorlunda formulerad, är om den goda viljan att skapa en skola för alla i realiteten blivit en skola för samhälleliga reproduktionen som passar i tiden. Vad innebär det för elever att redan i skolan ständigt uppleva att relationer byts ut, att inte tillhöra en bestämd skolklass och att stadieövergångarna suddas ut? Vilka elever och föräldrar gynnas av den stora valbarheten i skolsystemet? Kan det vara så att otydligheten och valfriheten blir ett sätt att skapa kaos och utslagning för svaga grupper samtidigt som trygga och resursstarka elever får träna sig att välja rätt och använda systemet på ett för dem gynnsamt sätt? Ett annat sätt att formulera frågan är om mångfald på olika nivåer i skolsystemet leder till ökande möjligheter och ökad solidaritet eller om

det leder till en återgång till det som i slutänden blir ett nytt parallellskolesystem?

Garpelin avslutar med att inbjuda till fortsatt debatt om den skola vi har haft, den vi har och den vi vill ha. Det jag uppfattar som den röda tråden i hans ställningstaganden är frågan om hur vi ska kunna ge de barn och ungdomar som utan egen förskyllan hamnat på skuggsidan det bästa möjliga i skolan. Kombinationen av kommunaliseringen av skolan, valfrihetsrevolutionen i det svenska samhället och de ekonomiska nedskärningarna för att få budget i balans har troligtvis motsatt effekt. Läs och ta ställning!

I tolkningar och diskussioner hittar jag inte något som refererar till könsmakt eller genusperspektiv. Det finns mycket få uppgifter om vilken roll förälskelser och förhållanden haft för samvaron mellan eleverna i klasserna, på skolan och på fritiden och hur det påverkat svek, skvaller och gruppförskjutningar. Det är tydligast diskussionen om maktförskjutning mellan flick- och pojkgrupper till pojkarnas fördel i åk 9. Det finns många studier som visat att kön och klass i olika kombinationer är maktstrukturer som påverkar utvecklingen också i klassrum och i skola. Här finns många tolkningsmöjligheter utöver de biologiska.

Den som vill läsa mer om de metoder Garpe- lin använt och/ eller om de teoretiska utgångs- punkterna kan göra det i avhandlingen, *Lek- tionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass.*

Det finns mycket mer att hämta i *Ung i skolan* utöver det jag tagit upp i den här presentationen. Det är ett imponerande arbete som kan läsas och användas på många olika sätt. Gör det!

Kerstin Hägg

Vad biologer också borde veta om biologi

Garland Allen och Jeffrey Baker, *Biology: Scientific Process and Social Issues*.

Bethesda, Maryland: Fitzgerald Science Press, Inc. 2001. xiv+221 s.

ISBN 1-891786-09-1.

Att den högre utbildningen i naturvetenskap inte bara bör leda till faktakunskaper utan också till en djupare förståelse för vetenskapen som process, är något som länge och på goda grunder har framhållits i den universitetspedagogiska reformdebatten. Yrkan- det är ytterst en demokratisk fråga, då sådan förståelse möjliggör en prövande och kritisk hållning till rådande faktakunskaper och till experter av skilda slag. Förståelsen underlättar också studenternas egna övningar i sam- band med större projekt- och examensarbeten, liksom steget från grundutbildning till forskarutbildning.

Undervisning *om* snarare än *i* naturvetenskap ställer först och främst höga krav på berörda lärare (och studenter) men också på den kurs- litteratur som till äventyrs används som under- lag för undervisningen. Mitt intryck är dock, att läromedel, där forskningsprocessen framställs på ett rättvisande sätt, ännu är en sällsynt vara. Jag skall kort förklara min syn på detta problem och därefter presentera en relativt ny lärobok, som borde vara användbar som ett komplement i den högre biologiundervisningen.

Fokus på vetenskapen som process implicerar rimligen ett historiskt perspektiv. Läroböcker i naturvetenskap har också i allmänhet kortare vetenskapshistoriska inslag. Dessa inslag, som ofta innebär anekdoter om vetenskapens mest lysande stjärnor och resultat, kan i och för sig vara intressanta att läsa, men de utgör egentli- gen inte historia utan snarare uppgifter presen- terade i en historisk stil. Visserligen finns det en omfattande vetenskapshistorisk speciallitteratur att tillgå, där utvecklingen inom olika epoker

och discipliner tas upp så att komplexiteten tydliggörs. Antalet läroböcker i vetenskapshistoria, med en genomtänkt pedagogik, är däremot försvinnande få.

Bättre ställt är det då med läro- och handböcker i "vetenskapligt tänkande" eller "vetenskaplig teori och metod", och sådana böcker används också i stor utsträckning på olika utbildningsprogram. Som ofta har påpekats av vetenskapshistoriker och vetenskapssociologer handlar dessa mera om hur vetenskap idealt sett *borde* bedrivas, sett ur en eller annan vetenskapsteoretisk synvinkel, än om hur vetenskap faktiskt bedrivs och har bedrivits i fält, på laboratorier och sjukhus. Naturligtvis är det viktigt att i undervisningen diskutera skillnader mellan kvantitativ och kvalitativ forskning, mellan positivism och hermeneutik, mellan induktiv och hypotetisk-deduktiv metod, mellan Thomas Kuhns och Karl Poppers teorier och så vidare. Om ambitionen är att behandla forskningsprocessen i hela dess bredd krävs emellertid en mer ambitiös ansats än så.

Vid sidan av den traditionella vetenskapsteoretiska litteraturen finns numera ett par handböcker om naturvetenskap, som är skrivna ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Som exempel kan nämnas vetenskapssociologerna Harry

Collins och Trevor Pinchs uppmärksammade introduktion till vetenskapens värld, *The Golem*, vars undertitel signifikant nog lyder "What You Should Know about Science". Utgångspunkten här är att naturvetenskapen alltid påverkas av tekniska, politiska och ekonomiska förutsättningar och att den bedrivs i olika intellektuella, kulturella och sociala sammanhang av forskare som fungerar som människor gör mest. Givet detta förhållande understryks att naturvetenskapen inte är en objektiv och neutral verksamhet, och att forskning i praktiken sällan går till så som de vetenskapsteoretiska modellerna vill göra gällande. Denna litteratur förefaller dock främst rikta sig till humanister och samhällsvetare (och allmänheten i bred mening) och saknar därför vägledning för den som överväger att själv ägna sig åt naturvetenskapliga studier.

Den bild av vetenskap och forskning som framställs i läroböckerna är alltså splittrad. Utifrån detta förhållande känns det angeläget att anmäla läroboken *Biology: Scientific Process and Social Issues*, skriven av de didaktikintresserade biologerna och vetenskapshistorikerna Garland Allen och Jeffrey Baker. Det är nämligen en bok, som elegant behandlar (främst) biovetenskaplig och medicinsk forskning ur alla tre ovan nämnda perspektiv: det vetenskapshistoriska, det vetenskapsteoretiska och det socialkonstruktivistiska.

vistiska. Därutöver ges också utrymme åt forskningens etiska dimensioner.

Boken består av fem kapitel, som alla bygger på väl utvalda empiriska och teoretiska fallstudier från biologins och medicinens moderna historia. Det första kapitlet, "Biology as a Process of Inquiry", inleds med en översikt över biovetenskapernas kognitiva och experimentella utveckling under 1800- och 1900-talen. Ämnen som berörs är bland annat evolutionsbiologi, embryologi, genetik, molekylärbiologi, neurobiologi och immunologi. Därefter ges några exempel på centrala men ännu olösta problem vid den nuvarande forskningsfronten, som den stora frågan om hur liv egentligen uppstod på jorden eller arbetet med att hitta botemedel mot AIDS. En önskan från författarnas sida är antagligen, att studenterna skall inse att de ingår i en lång tradition och samtidigt bli sporrade att delta i framtida forskningar.

Kapitel två, "The Nature and Logic of Science", och tre, "Nature and Logic of Science: Testing Hypotheses", är en rigorös genomgång av biovetenskapernas vetenskapsteori och målsättningar. Stor vikt läggs vid utformning av olika typer av hypoteser och de metoder som används för att testa dem. Författarna sticker inte under stol med att det på grund olika kontextberoende

faktorer alltid uppstår konkurrerande hypoteser och att även utfallen av testerna kan tolkas på olika sätt, varför kontroverser mellan forskare och forskargrupper – på gott och ont – tillhör vetenskapens vardag. I ett särskilt avsnitt om paradigmskiften beskrivs skiftet från den linneanska traditionen till darwinismen, och skiftet inom molekylärbiologi, från dess så kallade centrala dogm till den efterföljande teorin om omvänd transkription.

I kapitel fyra, "Doing Biology: Three Case Studies", dissekerar och jämför författarna tre olika biovetenskapliga fallstudier. Dessa handlar om forskning kring mekanismen för nervtillväxt, laxvandring och dinosauriernas utdöende. Därmed framgår hur förutsättningar och metoder varierar beroende på om forskningen sker i laboratorier, i fält eller om de handlar om biologin i det avlägset förflutna. På mer än ett ställe poängteras att vetenskap inte handlar om att bara "samla fakta" utan om att försöka besvara frågor som formulerats av forskare. Det poängteras också att svaren i regel ger upphov till en rad nya frågor, varför forskning inom biologi, liksom alla andra områden, inte har något givet slut utan är en oändlig process. Den bild av vetenskapens utveckling som därmed förmedlas kan kanske beskrivas på följande sätt: den vetenskapliga kunskapen är som ett klot som långsamt växer i takt med nya

forskningar. Men samtidigt som kunskapsvolymen ökar, ökar också klotets yta mot den okända omgivningen, vilket medför att även okunskapen växer.

Det sista kapitlet, ”The Social Context of Science: The Interaction of Science and Society”, belyser dels hur biovetenskapernas inriktningar och kognitiva utveckling påverkas av samhällsliga faktorer, dels hur biovetenskapernas resultat i sin tur påverkar samhället. Författarna konstaterar här att ”Social values, metaphors, and concepts pervade science at the level of theory construction far more thoroughly than many scientists care to acknowledge.” (s. 152) Detta illustreras genom idéhistoriska analyser, som visar hur Charles Darwins evolutionsteori och Walter B. Cannons teori om homeostas i hög grad inspirerades av filosofiska, ekonomiska och politiska idéer. Beträffande frågan om vetenskapens ansvar inför samhället lyfter författarna fram några kontroversiella exempel från medicinhistoriens skuggsida, som den utbredda eugeniken och steriliseringspraktiken, den medicinska forskningen i nazityskland och den beryktade amerikanska Tuskegee-studien, där syfilissmittade afroamerikaner utgjorde studieobjekt och därför undanhölls en möjlig medicinering. Sådana fall hjälper oss att komma ihåg, att vetenskapen inte alltid är välsignelsebringande. I en tid då biologin

expanderar och kommersialiseras som aldrig förr kan sådana insikter onekligen vara värda att begrundas. Avslutningsvis tar författarna även upp ämnet pseudovetenskap och kritiserar särskilt den ”vetenskapliga” kreationismens argument och inflytande i USA.

Varje kapitel avslutas med förslag på fördjupningslitteratur och tips på webbsidor i anslutning till respektive kapitelens område. Alla kapitel utom det första innehåller dessutom ”Exercises for Critical Thinking”. Till varje frågebatteri finns ett slags facit, som sympatiskt nog inte heter ”Answers” utan ”Possible Answers”, vilket möjliggör en öppen diskussion mellan studenter och lärare. Därutöver finns ett Appendix, ”The Analysis and Interpretation of Data”, som på ett grundläggande sätt behandlar saker som interpolation och extrapolation av data, statistik och signifikans samt olika visuella presentationer av forskningsresultat.

Kapitlen i *Biology* är kanske inte så avancerade var och ett för sig. Det finns också några saker som jag saknar i dem, däribland ett tydligt könsperspektiv och en diskussion om forskningens relation till teknikutveckling och till läkemedelsindustrin. Den litteratur som rekommenderas för vidare läsning har sina brister. Enkelt uttryckt kan man säga, att den naturveten-

skapliga litteraturen är ”up to date”, medan den humanistiska och samhällsvetenskapliga är av litet äldre datum. Man kan vidare kritisera boken för att ha en alltför amerikansk vinkling. Den stora poängen, som jag ser det, är emellertid att de olika kapitlen är samlade på ett enhetligt och genomtänkt sätt i en och samma lärobok. Därigenom ger *Biology* en osedvanligt bred och lärrik introduktion till biovetenskapen som en ständigt pågående process, inte vid sidan av samhället utan i dess mitt.

Christer Nordlund

Don E. Merten:

The Meaning of Meanness:

Popularity, Competition and Conflict
among Junior High School Girls

Sociology of Education,
Vol. 70, No. 3 (Jul., 1997), 175-191

Don E. Merten, professor i antropologi på det amerikanska universitetet Ball State, har i sin artikel "The Meaning of Meanness: Popularity, Competition and Conflict among Junior High School Girls" fokuserat på den sociokulturella konstruktion av elakhet bland en grupp flickor i en amerikansk junior high school (ungefär motsvarande sjunde och åttonde året i den svenska grundskolan). Merten försöker förstå konstruktionen av elakhet genom att undersöka hur de studerade junior high school-flickornas inbördes relationer skapas inom/av den amerikanska mainstream kulturen. Elakhet antas få sin mening från tre huvudområden: genom sin relation till andra begrepp, som exempelvis snällhet (niceness), genom meningen hos konflikt och

tävling mellan flickor och genom spänningen mellan hierarki och jämlikhet.

Mertens empiri samlades in av två kvinnliga etnografer under en treårsperiod på en amerikansk junior high school. Forskarna hade tillgång till klassrummen, korridorerna, matsalen och alla de andra lokaler som var kopplade till skolan och dess aktiviteter. Eleverna intervjuades flera gånger. Även elevernas föräldrar och andra vuxna i samhället runt omkring intervjuades. Samhället bestod av en blandning av medelklass och övre medelklass och de flesta var vita, även om det relativt sett andra samhällen var etniskt blandat.

Huvuddelen av artikeln utgörs av Mertens beskrivningar av den grupp flickor, 10 och 12 stycken, som ibland kallades för "the dirty dozen" på grund av att de ansågs vara väldigt elaka. Ledare för gruppen var en trio flickor. Ett fåtal som ansågs ha potential att bli populära eller som var exceptionellt snälla fick vara med i

gruppen under kortare tidsperioder för att sedan åka ut igen om de blev för populära. Hur länge man blev kvar var intimt kopplat till hur väl man höll sig till ledartrion. Medlemmarna i gruppen var årskullens mest populära och många ville vara med och få dela populariteten.

Med popularitet avses här att man dels är känd av många, dels att många ville vara med en. Två huvudsakliga vägar till popularitet var att dra till sig uppmärksamheten hos högstatuspojkar och/eller delta i högstatusaktiviteter som cheer leading. Då det endast fanns ett ganska lite antal högstatuspojkar och få platser i cheerleading gruppen blev konkurrensen om dessa positioner stor. Om man väl lyckades uppnå popularitet uppstod dock ett nytt problem som handlade om att få behålla den. Det fanns nämligen en föreställning om att man var tvungen att bära sin popularitet på ett korrekt sätt. Det var lätt hänt att man inte ansågs uppmärksamma sina vänner tillräckligt och därmed kom att stämplas som överspänd. Plötsligt sjönk då den nyvunna populariteten.

Merten ger en mängd exempel på hur tävlingen om popularitet tar sig olika uttryck inom gruppen. Det vanligaste är att någon vars popularitet nyss ökat av någon anledning snart därefter börjar behandlas elakt av de andra inom

gruppen. Hon kallas för överspänd, men aldrig i direkta samtal kritikern och den kritiserade emellan. Samtal avslutas tvärt när personen dyker upp och viskningar skyndas fram när den aktuella personen vänder ryggen till. Detta pågår tills dess att personen ifråga inte längre gör anspråk på någon högre position i hierarkin. Anledningarna till den här mobbningen är dock inte klar för de inblandade, som menar att det handlar om andra saker, exempelvis om att den mobbade varit elak med någon annan i eller utanför gruppen. Elakheten användes som medel för att få rättning i leden.

I Mertens diskussion ställs frågan om varför dessa flickor valde elakheten som medel för att bibehålla eller öka sin popularitet. Merten presenterar två möjligheter för en person att behålla sin popularitet: antingen är man elak eller supersnäll. Den supersnälla undviker att bli klassad som överspänd genom att vara trevlig mot alla, hela tiden, och den elaka håller konkurrenter borta genom att trycka ner dem med hjälp av olika typer av mobbning. De allra flesta populära flickorna valde den elaka vägen, då denna föreföll vara enklare. I sin diskussion slår Merten fast sambandet mellan popularitet och elakhet:

Both meanness and popularity had hierarchical aspects and implications. Popularity was an expression and a source of hierarchical position. Furthermore, popularity could be transformed into power, which was also hierarchical. Like popularity, meanness could also be transformed into power. Hence, power was a common denominator between popularity and meanness. In this respect, meanness could be expressed in terms of popularity, and popularity could be expressed in terms of meanness, with power mediating the transition from one to the other.¹

Merten ger sin förklaring till varför flickorna i gruppen tillgriper elakhet som metod för att tillskansa sig popularitet. Han menar att det finns en stor problematik i spänningen mellan jämlikhetsidealet (som omhuldas av skolan) och den hierarkiska uppdelning som popularitetssträvandena nödvändigtvis är en del utav. Elakheten framträder som ett svar på den amerikanska kulturens oförmåga att tillåta hierarkins öppna firande. Att vara elak är ett av få sätt som finns för att både kunna åtnjuta en topplats i hierarkin (att vara populär) och att få behålla den.

Man kan ställa sig tveksam till slutsatsen att elakheten är direkt kopplad till en spänning mellan jämlikhet och hierarki. Enligt denna föreställning skulle flickorna inte använda sig

av elakhet om den amerikanska kulturen gav människor möjligheter att mer öppet uttrycka de hierarkiska skillnader som föreligger i popularitetstävlingen. Jag antar dock att konkurrensen om positionerna högst i hierarkin fortfarande skulle eftersträvas av de allra flesta. Slutsatsen att elakheten skulle upphöra ter sig följaktligen tämligen ogrundad.

Jonas Mollwing

Referenser

- Andersen, Heine och Kaspersen, Lars Bo**, red. *Klassisk och modern samhällsteori*. Lund: Studentlitteratur, 1999.
- Merten, Don E.**: *The Meaning of Meanness: Popularity, Competition and Conflict among Junior High School Girls*. *Sociology of Education*, Vol. 70, No. 3 (Jul., 1997), 175-191, URL: <http://links.jstor.org/sici?sici=0038-0407%28199707%2970%3A3%3C175%3ATMOMPC%3E2.0.CO%3B2-M>
- Stensmo, Christer**: *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur, 1994.

Noter

- ¹ **Merten, Don E.**, *The Meaning of Meanness: Popularity, Competition and Conflict among Junior High School Girls*, s 188.

Författare i detta nummer

Anders Birgander, logoped och universitetsadjunkt vid Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen
[*anders.birgander@educ.umu.se*](mailto:anders.birgander@educ.umu.se)

Jenny Gunnarsson, doktorand vid Institutionen för kultur och medier
[*jenny.gunnarsson@kultmed.umu.se*](mailto:jenny.gunnarsson@kultmed.umu.se)

Kerstin Hägg, docent i pedagogiskt arbete vid Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, BUSV
[*kerstin.hagg@educ.umu.se*](mailto:kerstin.hagg@educ.umu.se)

Agneta Lundström, doktorand i pedagogiskt arbete vid Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, BUSV
[*agneta.lundstrom@educ.umu.se*](mailto:agneta.lundstrom@educ.umu.se)

Hanna Markusson Winkvist, vik. universitetslektor vid Institutionen för historiska studier
[*hanna.markusson.winkvist@histstud.umu.se*](mailto:hanna.markusson.winkvist@histstud.umu.se)

Jonas Mollwing, student i pedagogik och sociologi

Kerstin Munck, universitetslektor vid Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk
[*kerstin.munck@littvet.umu.se*](mailto:kerstin.munck@littvet.umu.se)

Christer Nordlund, fil.dr i idéhistoria, forskarassistent, Institutionen för historiska studier och HUMliv
[*christer.nordlund@histstud.umu.se*](mailto:christer.nordlund@histstud.umu.se)

Lena Rubinstein Reich, universitetslektor, IS, Lärarutbildningen, Malmö högskola
[*lena.rubinstein-reich@lut.mah.se*](mailto:lena.rubinstein-reich@lut.mah.se)

Ingegerd Tallberg Broman, professor, LFH, Lärarutbildningen, Malmö högskola
[*ingegerd.tallberg-broman@lut.mah.se*](mailto:ingegerd.tallberg-broman@lut.mah.se)

Maria Wester, doktorand i pedagogiskt arbete vid Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen
[*maria.wester@educ.umu.se*](mailto:maria.wester@educ.umu.se)

Innehåll i nummer 2-3 /2000:

Liisa Ängquist: Kreativitet – ett historiskt perspektiv
Liisa Ängquist: Vygotskijs kreativitetsbegrepp
Eivor Neikter: Kreativitetens vara eller inte vara
Bengt Malmros: Kreativiteten och kritdammet
Anders Marner: Kreativitet – i fenomenografiskt, konstvetenskapligt och semiotiskt perspektiv
Tommy Strandberg: Kreativitet och musik
Liisa Ängquist: Dans, rörelse och kreativitet
Anders Marner: Kreativitet och bildundervisning
Kerstin Hägg: Seeding for Change in Educational Praxis
Peter Enshelmer: Lärarstudenten som subjekt och objekt
Kritiskt tänkande och disciplinering i lärarutbildningen
Brodow, B. , Nilsson, N-E. och Ullström, S-O.:
Retoriken kring grammatiken. Didaktiska perspektiv på skolgrammatiken.
Mads Hermansen: Lärandets universum

Innehåll i nummer 4 /2000:

Monika Vinterek: Fakta och fiktion i historieundervisningen
Per-Olof Erixon: Pedagogiskt arbete i romanens prisma
Ulla Lindgren: Mentorskap i undervisning – en mångfasetterad företeelse:
Viveka Rasmusson: Drama – konst eller pedagogik
Kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften Drama

Innehåll i nummer 1 /2001:

Märta Tikkanen: det bidde en tumme...
Disparata synpunkter på lärarutbildningen vid Umeå universitet
Carol A. Mullen & Dale W. Lick (Eds.) New Directions in Mentoring: Creating a Culture of Synergy.
Mia Maria Rosenqvist: Undervisning i förskolan?
– En studie av förskollärarstudenters föreställningar-
Konferensrapport

Innehåll i nummer 2 /2001:

Joan Solomon Open University: Home-School Learning of Science
John Siraj-Blatchford: Girls in Science
Per-Olof Erixon: Matematikdidaktisk forskning
Lena Tibell och Christina Bergendahl: Vardagslivets fenomen
Maria Nikolajeva: Bilderbokens pusselbitar
Gunilla Lindqvist: Historia som tema och gestaltning
Monica Reichenberg: Röst och kausalitet i lärobokstexter
Konferensrapport ”Du och naturvetenskapen”
Nationellt centrum

Innehåll i nummer 3/2001

Sara Lidman: ...brevid ämnet ...och dock!
Lydia Williams: Understanding the Holocaust? Fiction in Education
Anita Malmqvist: När orden inte räcker till.
Anders Marner: Vetenskap och beprövad erfarenhet – kollision eller möte?
Monika Ringborg: Platon och hans pedagogik
Hans Åhl (red): Svenska i tiden – verklighet och visioner
Hillevi Lenz Taguchi: Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan

Innehåll i nummer 4/2001

Carin Jonsson: Barnbildens livfulla vinkande
IngaMaj Hellsten: Lärarkunskap och IKT med genusperspektiv
Conny Saxin: Geografiska Notiser
Hedersdoktorernas föreläsningar
Karl-Georg Ahlström: Gäckande effekter
Lena Hjelm-Wallén: Politiska visioner och skolans vardag
Margareta Söderwall: Att skapa med Shakespeare och andra klassiker

Innehåll i nummer 1-2 /2002

Monika Vinterek: Vad är pedagogiskt arbete? Vision och innehåll

Carin Jonsson: Barns tidiga textskapande genom bild och text

Inger Erixon Arreman: Pedagogiskt arbete
En social konstruktion för att fylla en social funktion

Tommy Strandberg: Pedagogiskt arbete och en påbörjad studie om musikskapande och undervisning

IngaMaj Hellsten: Ett nytt ämne föds fram och tar
formEva Leffler: Entreprenörskap och Företagsamhet i skolan – en del i Pedagogiskt arbete

Per-Olof Erixon: Nu var det 2002 – ett ämnes tillblivelse sett ur ett prefektperspektiv

Daniel Kallós: Varför är det så svårt att förstå den utbildningsvetenskapliga kommitténs arbetsuppgifter?

Tomas Kroksmark: Åldersblandning i skolan
Existence and Subjectivity

Matematikdidaktik – ett nordiskt perspektiv

Innehåll i nummer 3 /2002

Eva Skåreus: Det är lärarnas fel

Joakim Lindgren: "Värdelöst" värdegrundsarbete?
– demokratifostran i svenska skolor

Innehåll i nummer 4/2002, 1/2003

Louise M Rosenblatt: Greeting to the Conference

Gun Malmgren: Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa – om samspelet mellan text, läsare, skola och samhälle

Anna-Lena Østern: Aktiv estetisk respons? – Ett försök med litterär storyline i årskurs sex

Bodil Kampp: Senmodernistisk børnelitteratur og litteraturpædagogik

Sten-Olof Ullström: Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet

Per-Olof Erixon: Drömmen om den rena kommunikationen – om diktskrivning i gymnasieskolan

Anne-Marie Vestergaard: Hvad fortæller flæskestegen? – en læsning af Helles novelle *Tilflyttere*

Innehåll i nummer 2/2003

Åsa Bergenheim: Brottet, offret och förövaren:
idéhistoriska reflexioner kring sexuella övergrepp mot barn

Lisbeth Lundahl: Makten över det pedagogiska arbetet

Gloria Ladson-Billings: It's a Small World After All:
Preparing Teachers for Global Classrooms

Siv Widerberg: Antologier

Christer Bouij & Stephan Bladh: Grundläggande normer och värderingar i och omkring musikläraryrket – deras konstruktioner och konsekvenser: ett forskningsobjekt

Jarl Cederblad: Aktionsforskning – en metod för ökad kunskap om slöjdämnet

Mona Holmqvist: Pedagogiskt arbete – ett tomrum fylls eller en ny splittring

Innehåll i nummer 3–4/2003

- Sandra Acker and Gaby Weiner:* Traditions and Transitions in Teacher Education: Thematic overview
- Guðrun Kristinsdóttir and M. Allyson Macdonald:* Learning to Teach in Iceland 1940–1962: Transitions in society and teacher education. Part 1
- M. Allyson Macdonald and Guðrun Kristinsdóttir:* Learning to Teach in Iceland 1940–1962: Transitions in teacher education. Part 2
- Sandra Acker:* Canadian Teacher Educators in Time and Place
- Inger Erixon Arreman and Gaby Weiner:* 'I do not want to shut myself behind closed doors': Experiences of teacher educators in Sweden (1945–2002)
- Jo-Anne Dillabough and Sandra Acker:* 'Gender at Work' in Teacher Education: History, society and global reform
- Elizabeth M. Smyth:* "It should be the centre... of professional training in education". The Faculty of Education at the University of Toronto: 1871–1996
- Michelle Webber and Nicole Sanderson:* The Arduous Transfer of Elementary Teacher Education from Teachers' Colleges to Universities in Ontario, Canada
- Dianne M. Hallman:* Traditions and Transitions in Teacher Education: The case of Saskatchewan
- Thérèse Hamel and Marie-Josée Larocque:* The Universitarisation of Teacher Training in Quebec: Three key periods in the development of a research culture in Laval University

Tidskrift för lärarutbildning och forskning Journal of Research in Teacher Education

Notes on the submission of manuscripts

1. One electronic version of the article should be submitted.
2. Articles should not normally exceed 5-6000 words. They should be typed, double-spaced on A 4 paper, with ample left- and right-hand margins, author's name and the paper only. A cover page should contain only the title, author's name and a full address to appear on the title page of the paper.
3. An abstract not exceeding 150 words should be included on a separate sheet of paper.
4. Footnotes should be avoided. Essential notes should be numbered in the text and grouped together at the end of the article.
5. Diagrams and Figures, if they are considered essential, should be clearly related to the section of the text to which they refer. The original diagrams and figures should be submitted with the top copy.
6. References in the text of an article should be by the author's name and year of publication, as in these examples:
Jones (1987) in a paper on...; Jones (1978c:136) states that; Evidence is given by Smith *et al.* (1984)...; Further exploration of this aspect may be found in many sources (e.g. White, 1981a; Brown & Green, 1982; Jackson, 1983).
7. All works referred to should be set out in alphabetical order of the author's name in a list at the end of the article. They should be given in standard form, as the following examples:
Cummins, J. (1978a) Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups. *The Canadian Modern Language Review* 34, 395-416.
Cummins, J. (1978b) Bilingualism and the develop-

ment of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 9, 131-49.

Genese, F., Tucker, G.R and Lambert, W.E. (1976) Communication skills of children. *Child Development* 46, 1010-14

John, V.P and Horner, V.M. (eds) (1971) *Early childhood Bilingual Education*. New York: Modern Language Association of America.

Jones, W.R. (1959) *Bilingualism and Intelligence*. Cardiff: University of Wales Press.

Karmiloff-Smith, A. (1986) Some fundamental aspects of language development after age five. In P Fletcher and M.Garman (eds) *Language Acquisition: Studies in First Language Development* (2nd edn). Cambridge: Cambridge University Press.

Författarvägledning

Tidskrift för lärarutbildning och forskning står öppen för publicering av artiklar och recensioner av arbeten inom områdena lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet

1. Artikeln ska sändas till redaktören i en elektronisk version.
2. Artikeln får till omfånget inte innehålla mer än cirka 5000 - 6000 ord. Manuskriptet ska vara skrivet med dubbelt radavstånd med stora höger- och vänstermarginaler. Ett försättsblad ska innehålla uppgifter om författarens namn och adress.
3. En abstract av artikeln ska finnas på en egen sida och omfatta cirka 150 ord.
4. Fotnoter ska undvikas. Nödvändiga noter ska numreras i texten och placeras i slutet av artikeln.
5. Diagram och figurer ska i de fall de anses nödvändiga placeras i anslutning till den text de referera till.
6. Referenser i löpande text anges med författarens namn samt tryckår för den publikation som hänvisningen görs till, som i detta exempel:
Jones (1987) menar att...; Jones (1978c:136) hävdar

att; Bevis på detta ges av Smith *et al.* (1984)...; Dessa aspekter utreds ytterligare i andra studier (e.g. White, 1981a; Brown & Green, 1982; Jackson, 1983).

7. Referenser ska ordnas i alfabetisk ordning efter författarnamn i slutet av artikeln. Dessa ska anges i standardformat enligt mönstret ovan:

Tidskrift

för lärarutbildning och forskning

INNEHÅLL

Redaktionellt Artiklar

Lena Rubinstein Reich och Ingegerd Tallberg Broman:

Homogeniserings- och särartspraktiker i svensk förskola och skola

Maria Wester:

Om normer, normbildning och uppförandenormer

Anders Birgander:

Avvikande eller annorlunda: Hinder för undervisningen om homosexuella

Jenny Gunnarsson, Hanna Markusson Winkvist och Kerstin Munck:

Vad är lesbian and Gay Studies? Rapport från en kurs i Umeå

Per-Olof Erixon:

Skolan i Internetgalaxen

Agneta Lundström:

Mobbning – eller antidemokratiska handlingar?

Recensioner

Anders Garpelin:

Ung i skolan. Om övergångar, klasskamrater, gemenskaper och marginalisering – en presentation

Garland Allen och Jeffrey Baker:

Biology: Scientific Process and Social Issues

Don E. Merten:

The Meaning of Meanness: Popularity, Competition and Conflict among Junior High School Girls

Författare i detta nummer

Föregående års nummer

Författarvägledning



FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION