

Gunilla Molloy diskuterar skillnaden mellan begreppen "jämlighet" och "jämsälldhet".
I den svenska debatten är det "jämsälldhet" som är det officiellt vedertagna och hon menar att
ordet "jämsälldhet" är urvattnat och urlakat på den sprängkraft som ordet "lika" har.
Gunilla Molloy använder sig här av ett fall ur praktiken för att reflektera över den skillnad som
finns mellan de båda begreppen.

TRE SCENER OM "JÄMSÄLLDHET" I SKOLAN



Gunilla Molloy,

*Högstadielärare, metodiklektor på
Lärarhögskolan i Stockholm. 1984
skrev hon en artikel med rubriken
"Men killarna blir så sura på oss..."
(Krut 1984). Den problematiserade
undervisningsmetodiken utifrån ett
könsperspektiv. 1992 kom boken
"Godmorgon fröken". Ett samtal
om makt, kön och lärarprofes-
sionalitet.*

Det borde vara så enkelt. Ändå lägger så
många av. De flesta lärare vill behandla sina
elever mer jämsälldt. Ändå gör de det inte.
De flesta lärare vill att flickorna skall få
komma mer till tals och när flickorna talar,
ska de de gärna tala högre. Ändå tystnar de
flesta flickorna på deras lektioner. De flesta
lärare vill inte att några pojkar för det mesta
skall ta all uppmärksamhet. Ändå kommer
de här pojkarna att göra det, lektion efter
lektion. De allra flesta lärare vill att alla
skolelever skall ha samma möjligheter som
de hoppas att deras egna barn får av andra
lärare. Ändå vet vi – både lärare och föräl-
drar – att den svenska skolan fungerar bättre
för pojkar än för flickor.

Jag tror att vi trodde det skulle vara enkelt
att ha en jämsälld skola, för "jämsälldhet"
låter så enkelt. Det gör "jämlighet" också.
Det låter nästan likadant och få kan förklara
skillnaden mellan de två orden. Ändå finns
här en intressant skillnad. "Jämlighet" är en
politisk term, laddad med tung historisk
symbolik. "Frihet, jämlighet och... broder-
skap". Nåja. Men "jämlighet" betydde en
gång "jag vill ha samma, det vill säga lika,
politiska, ekonomiska och sociala rättig-
heter som du har".

I dag skulle vi kunna säga att "jag vet att det
finns vissa biologiska skillnader mellan oss.
Men det spelar ingen roll, för jämlighet
handlar inte om biologisk likhet eller olik-
het, utan om lika rättigheter".

"Jämlighet" betyder inte att vi byter biologi.
Jämlighet ligger överhuvudtaget inte i krop-
pen utan utanför den, i lika politiska, ekono-

miska och sociala rättigheter för kvinnor
och män, oberoende av ras, etniska till-
hörighet och religion. Jämlighet i skolan
skulle då betyda lika, d.v.s. samma, rättig-
heter i undervisningen.

"Jämsälldhet" är det svenska officiella
ordet. Det bygger inte på franskans "égali-
té" eller engelskans "equal", två ord som i
sig innefattar "likhetsbegreppet". "Jäm-
sälldhet" är urvattnat och urlakat på den
sprängkraft som ordet "lika" har. Just den
del av ordet som kan användas som en poli-
tisk hävstång för att kräva lika rättigheter är
borttrollat. I dess ställe har vi fått "sälld".
Sälld var? Med vem? Om du (som är man)
och jag (som är kvinna) ställs bredvid
varandra, vad ska man då se? Eller vad ska
då hända?

I den svenska debatten, där ordet "jäm-
sälldhet" är det officiellt vedertagna, har
mycket tid gått åt till att diskutera ett falskt
påstående, nämligen att de kvinnor som vill
ha lika rättigheter (som män), egentligen
också vill bli män. Påståendet är så befängt
att det borde utlösa just den munterhet som
jag inte känner. Men som motargument
måste det tas på allvar. I vilket syfte
används detta påstående; om inte för att
locka bort associationerna från "lika", dvs
"samma" rättigheter till att få folk att tro att
några kvinnor vill bli lika som män?

Vi ska inte gå i den fällan, grov och befängd
som den är. Vi ska fortsätta att använda
ordet "jämlighet" för att, som de lärare och
pedagoger vi är, ta olika tillfällen i akt för att
avslöja hur en strategi kan se ut när en saklig

diskussion om orättvisor och lika rättigheter skall distraheras och förvirras.

Läraryrket är ett lika praktiskt som intellektuellt yrke. Jag skall därför använda mig av ett fall ur praktiken för att reflektera över den djupa skillnad som finns mellan begreppen "jämslälldhet" och "jämlikhet".

I det fall som jag har valt, finns det enbart kvinnor inblandade. Jag tycker att det har sin poäng, ty om ingen man är närvarande borde ju "jämslälldhet" inte heller vara något problem? Jämslälldheten borde ju så att säga inträda med automatik. Och kanske är det också här som vi kan börja skönja svårigheterna. Varför är arbetsplatser och arbetssituationer som domineras av kvinnors fysiska närvaro inte också "jämslällda"?

SCEN 1. *Osynliggörandet.*

För några år sedan besökte jag två lärarkandidater, som gjorde sin parpraktik på gymnasiet. De var bägge kvinnor. Handledaren var också kvinna. Klassen bestod av 26 flickor på vårdlinjen. Tillsammans med mig – metodiklektorn – utgjorde vi en enkönad grupp om 30 kvinnor.

Lektionen skulle behandla "romantiken". På skolan fanns antologin *Från Bibeln till Blanche*. Den författare, som där presenterades under rubriken "romantiken", är Edgar Allan Poe och texten är "Katten".

Kandidaterna hade kompletterat lärobokens text med Poes dikt "Korpen". En av kandidaterna läste denna text högt. Därefter föreslog hon att eleverna skulle plocka ut vad som var "romantiskt" i texten.

– *Det är väl inget romantiskt med det här! utbrast en av eleverna.*

– *Menar du mystiskt?* frågade en annan.

Den andra lärarkandidaten föreslog då lämpliga passager och eleverna gjorde understrykningar efter hennes instruktioner. Under tiden utspann sig en subdiskussion bland några elever om andra "romantiska" texter. Författarnamn som Jackie Collins och Virginia Andrew nämndes. Diskussionen spred sig och snart pratade de flesta

flickorna halvhögt med varandra om passagen i olika böcker av Jackie Collins. Åsikterna var tydliga och personliga: "Hon bryr sig ju inte om vad dom som hon skriver om egentligen känner" – "Hon vet vad som säljer, hon skriver på recept." – "Hon är verkligen inte romantisk." – "Tantsnusk."

Eftersom ett ämne nu hade kommit upp som engagerade eleverna mer än Korpen och som de flesta flickorna verkade ha åsikter om, dämpade kandidaterna den spontana diskussionen. De vände sig till några av flickorna och bad dem "tala högre". Dessa tystnade omedelbart. Två andra, talföra flickor sade istället sitt om Jackie Collins. En tredje flicka höll med. Under resten av lektionen diskuterade kandidaterna och tre elever vad som bra respektive dåligt med Jackie Collins roman *Chansen*. Strax före utringningen enades dessa fem om att den litteratur som alla i klassen läste och som alla kände väl till, var dålig litteratur.

Kunskap om Den Andra.

Medan kandidaterna suddade på tavlan och samlade ihop sig själva och litteraturantologierna, satt jag och tänkte på Mary Shelley.

År 1814 var hon sexton år och jämgammal med de elever som just gick ut genom dörren. Hon var dessutom gravid och på rymmen med Percy Shelley, som var gift (och vars hustru Harriet också var gravid). I mars 1815 dör Marys och Percys första barn, blott en månad gammalt. I april samma år är Mary gravid igen och föder 1816 en son, som dör fem månader senare.

Med i denna förtätade atmosfär av graviditeter, födslar amning och död kring Percy och Mary fanns den senares halvsysster Clarie. Hon sökte självmant upp Percys gode vän Lord Byron och lyckades inom loppet av några veckor göra sig gravid med honom. 1817 föder hon deras dotter. När Lord Byron fick veta att han skulle bli far, avvek han från sällskapet. Snart var Claire, Mary och Percy (med ännu ett spädbarn) honom i hälsorna och de hann upp honom vid Genève sjöns strand. Sannerligen kunde mycket i Mary Shelleys liv uppfylla elevernas krav på "romantik".

Men med sina aparta figurer, skräckelement

och naturskildringar uppfyller även romanen *Frankenstein* som Mary Shelley skrev vid 19 års ålder alla litterära krav på en romantisk text.

Kanske hade det varit speciellt intressant för flickorna på vårdlinjen att läsa och analysera kapitel 5, i vilken texten visar hur forskaren *Frankenstein* berusas av sin egen förmåga att skapa liv. Hans fantasier kring hur hans egen "baby" skall se ut är väl beskrivna. Likaså hans förfärade flykt då han ser sitt eget "barn", som han skapat av rester från bårhus och kyrkogårdar. *Frankenstein* är ju inte den förste förälder som först har stora förhoppningar under graviditeten för att sedan drabbas av ambivalenta känslor inför sitt eget barn. Via Mary Shelleys text hade såväl romantiken som litterär tidsepok som schablonuppfattningar om såväl "romantik" som "moderskap" kunnat belysas för eleverna på vårdlinjen.

– *Hur tror ni eleverna hade reagerat på en text ur Frankenstein?* frågade jag vid vår eftersittning. Kandidaterna bytte en blick. Den sa mig åtskilligt om universitetets kursplan och litteraturlista.

– *Ja, men nu har vi ju Från Bibeln till Blanche*, svarade handledaren.

Jo. Men den antologin är sammanställd av sex personer, samtliga män. *Från Bibeln till Blanche* har tre kvinnor representerade bland de 53 utvalda författarna och ingen av dessa kvinnor är Mary Shelley.

Nu är detta inte speciellt. Tvärtom är det normalt för en antologi som säger sig presentera "det västerländska kulturarvet".

Men med i detta kulturarv finns även kvinnors röster. När vi undervisar kan vi välja. Vi kan fortsätta att förmedla den tradition som säger att det västerländska kulturarvet är manligt (och vitt). Vi kan också välja att bryta den traditionen och utifrån det självklara antagandet att det alltid funnits kvinnor i lika hög grad som det funnits män, söka efter de kvinnliga författarna. I detta fall hade vi inte behövt vi inte söka länge för att hitta en författarinna som inte bara med sin text utan också med sitt liv kunde ha intresserat flickorna på vårdlinjen.

Denna pedagogiska hållning, att presentera Mary Shelley istället för Edgar Allan Poe, hade varit mer "jämlig" ur den aspekten att läraren då hade lyssnat mer till sina unga elevers röster än till den röst som talade till henne från antologins innehållsförteckning. Som pedagogiska ledare och förebilder kunde de tre äldre kvinnorna, kandidaterna och handledaren, skolat in de unga flickorna som läsare på gymnasiet genom att lyfta fram flickornas egna läsarerfarenheter och ge dem lika rättighet att få finnas bredvid antologins enkönade röst.

Kunskap om det osynliggjorda.

Varför skedde inte detta? Ja, den första förklaringen som handledaren gav, att "vi har Från Bibeln till Blanche" kan indirekt ge oss förklaringen att undervisningen styrts utifrån lärobokens val av författaren och inte utifrån de elevernas behov och intressen.

Men det finns en mer intressant fråga: vad skulle ha krävts för att kandidaterna som en självklarhet själva skulle ha tänkt på Mary Shelley? Jo, att de hade kunskap om henne, d.v.s. att de visste att hon fanns, vad hon hade skrivit och hur de kunde använda hennes texter.

När jag hävdar att "jämlighet är ett kunskapsområde", är detta vad jag avser. När vi ska bryta traditionen, ty i denna fråga finns inget om, så måste vi bland annat ha kunskaper om de författarinnor och de texter som tidigare undanhållits oss.

För att inte göra kandidaternas handledare orättvisa, slog jag upp Mary Shelley i Västernlandets Litteraturhistoria del II, som användes då både jag och handledaren läste vid universitetet. I registret fanns bara en Shelley. Där stod.

"Under Italienåren stod Percy Bysshe Shelley i nära vänskap med Byron. Han (Percy) hade gift sig men övergav snart sin unga hustru och lämnade England med en dotter till den radikale litteratören Godwin, som också gett honom en hel del av sin tro på människosläktet och av sin anarkistiska frihetskärlek."

I dag används som kurslitteratur Litteraturens Historia i Världen för de blivande lärarkandidaterna. Där presenteras Mary Shelley i marginalen (!) tillsammans med sin far, sin make och sin mor under rubriken Kretsen kring Shelley.

Från osynlighet till en plats i marginalen. Även osynliggörande och marginalisering är kunskap. Framför allt är det viktig kunskap när vi diskuterar jämlikhet. Ty har man inte kunskap om vilken roll osynliggörande och marginaliserande av kvinnor har spelat, så kan man inte heller lyfta in litteraturens alla symboliska Mary Shelleys i sin undervisning. Utan den kunskapen blir det alltför enkelt att acceptera en litteraturantologi med 50 manliga och 3 kvinnliga författarnamn, om inte läsaren/läraren med kunskap om jämlikhetsbegreppet i bakhuvudet utgår ifrån att här måste ett osynliggörande ha skett.

SCEN 2. Tystnaden.

Låt oss återvända till lektionen som inte handlade om Mary Shelley och Frankenstein. Nu skall vi se på denna scen från ett annat håll. Hur såg formen för undervisningen av flickorna ut?

Klassrummet var möblerat som Peter Tillbergs berömda tavla "Är du lönsam lille vän?". Bänkarna stod i rätta rader och eleverna stirrade in i varandras nackar. Längst fram, dit alla skall rikta blicken, står en auktoritet. Dit skall även församlingen, på uppmaning av auktoriteten, rikta sina svar.

Det är svårt att se någon grundläggande skillnad mellan högmässans liturgi och lektionens. Vem har de rätta svaren? Vem bestämmer när församlingen skall yttra sig? Vem står i centrum för alls blickar och vem tar mest talutrymme? Vem har bestämt möbleringen?

Lektionen om romantiken dominerades till 100 procent av kvinnors fysiska närvaro. Det kan inte bli mer. Ändå räckte det inte. När eleverna började prata med varandra – och därmed signalerade ett intresse för "ämnet" – så återfördes de till en diskussionsform som innebar att Någon leder diskussionen och fördelar ordet till "de andra".

Denna diskussionsform är mer ett förlegat uttryck för kontroll och dominans än den är ett uttryck för ett genuint intresse att höra andras åsikter. Det är heller inte givet att eleverna har behov av att diskutera med den som bestämmer vem som ska tala. De har kanske större utbyte av att diskutera sitt ämne med någon som verkligen intresserar sig för det.

Kunskap om Tystnadens Kultur.

Låt oss stanna kvar i tystnaden om "romantiken".

När eleverna väl bröt sin tystnad var det för att tala om något som engagerade dem och som de hade kunskap om – Jackie Collins författarskap. Visserligen saknade eleverna elementära begrepp såsom "intrig", "personsteckning" och "språk". Men dessa begrepp, som mest fungerar som verktyg för att strukturera den kunskap man redan har, kunde kandidaterna gett dem. Men istället för begrepp från kandidaterna kom det nu ett epitet från eleverna själva, nämligen "tantsnusk".

Det hade varit önskvärt om kandidaterna eller handledaren hjälpt eleverna att problematisera uttrycket "tantsnusk". En gång myntat av Jan Myrdal användes det nu i nedsättande syfte om en viss typ av litteratur som många kvinnor inte bara läser, utan faktiskt också uppskattar. Poängen med att problematisera epitetet "tantsnusk" ur ett jämlikhetsperspektiv (läs: könsmaktsperspektiv) är att det naturligtvis finns motsvarande litteratur skriven för män – och som också många män läser och uppskattar. Jag tänker till exempel på Jan Guillou. Varför kallas inte hans böcker för "gubbsnusk" av Jan Myrdal. Den jämlikhet som jag strävar efter är inte lika rättigheter att använda nedsättande epitet. Däremot är jag intresserad av att se vem som tar sig vissa rättigheter utan att de problematiseras ur ett maktperspektiv.

I diskussioner av det här slaget är begreppet "formuleringsprivilegiet" nödvändig kunskap för att den könsmakt som finns nedlagd i epitetet "tantsnusk" skall kunna synliggöras. Som manlig läsare uppskattar Jan Myrdal inte en viss sorts litteratur som han

tar sig rätten att kalla för tantsnusk. Efter-
som begreppet inte problematiserades av
kandidaterna/handledaren, så internaliserades
det i stället ännu en gång av eleverna.
Det användes i diskussionen om huruvida
Jackie Collins böcker var "bra" eller "dålig"
litteratur. När diskussionen var över, var
också de närvarande flickorna ännu en gång
övertygade om att den litteratur som de (för-
modligen nu ännu mer i hemlighet) upp-
skattade, var "dålig" litteratur. Trots att
ingen man hade varit närvarande i klass-
rummet, så hade ändå den manliga normen
för vad som är "god" litteratur upprätthål-
lits: Detta skedde genom att kandidaterna
inte hade kunskap om den djupa innebörden
i begreppet "jämlighet". De kunde inte se
maktperspektivet och därmed kunde de inte
heller ta spjörn mot och analysera epitetet
"tantsnusk".

Skolans uppgift är bland annat att socialise-
ra in eleverna till att bli läsare av skönlitte-
ratur. Många av flickorna i den här klassen
läste mycket på fritiden och vi vet nu vad de
läste. Men deras erfarenheter användes inte.
Den kollektiva erfarenhet som de hade, fick
stå tillbaka för en enda manlig röst.

Hur flickor talar – eller får komma till tals i
ett klassrum – är också kunskap om jämlik-
het. Den diskussion som flickorna själva
initierade, tystade kandidaterna genom att
be dem "tala högre". När diskussionen
sedan fortsatte, verkade det finnas en tyst
överenskommelse mellan kandidaterna och
eleverna. Om de flickor som pratat på eget
initiativ tystnade och därmed inte heller
"störde" undervisningen med sina funde-
ringar, så tänkte kandidaterna inte heller
störa dem med fler frågor. Därmed försvann
elevernas kunskap och frågor in i tystnaden.
Kvar fanns Edgar Allan Poes text och Jan
Myrdals uppfattning.

Många lärare beklagar sig ofta över att
"flickor är så tysta". Vi borde därför också
undersöka hur flickor tystas i skolan.

SCEN 3. Framtiden.

Låt oss undersöka vilka kunskaper vi behö-
ver för att kunna skriva om dessa scener så

att de bättre hade passat flickorna och hjälpt
dem i processen från passiva åskådare till
aktiva aktörer.

Det första offentliga rum som flickor tränas
att tala "högt" i, är klassrummet. Vi har
redan sett hur själva möbleringen i klass-
rummet kan motverka en trygg talarsitua-
tion. De kunskaper vi behöver är alltså inte
bara vetskap om hur flickor tystas i det
offentliga rummet. Vi behöver också kun-
skap om hur vi kan aktivera dem, så att de
kan lära sig delta i det offentliga samtalet
som självständiga aktörer på egna villkor.

I en artikel med rubriken Loggen, novellen
og jentene skriver den norska skrivpedago-
gen Marte Engdal Halse om förändringar i
klassrummet som ökat flickornas aktivitet.
En av dem är klassrumsmöbleringen. Alla,
även läraren, sitter i cirkel eller u-form när
man inte sitter i smågrupper. Poängen med
cirkeln är att ingen är fysiskt frånvärd.
Poängen med smågrupper är att i dessa kan
flickorna forma sin egen diskurs vid till
exempel litteraturdiskussioner.

Att möblera om ett klassrum är en av de
största pedagogiska utmaningar som en
lärare kan företa sig. Det är en konkret
handling som görs i ett bestämt syfte, näm-
ligen att bryta upp en struktur som i århun-
draden fungerat förtryckande. Att möblera
om ett klassrum sker inte obemärkt.

En annan kunskap vi behöver är vetskapen
om de egna erfarenheternas betydelse som
utgångspunkt för samtal. I lektionen om
"romantiken" var de egna läsarerfarenhe-
terna inga problem. Problemet var att det
fanns olika uppfattningar om vad "roman-
tik" var. Hade flickorna först fått skriva ned
sina definitioner och sedan läsa upp dem, så
hade lärarkandidaterna inte behövt undervi-
sa ut i "blindo". Dessutom hade alla elever-
na fått uttrycka sin åsikt.

Att först få skriva ned sina funderingar och
se tanken klarna när den fästs i skrift, är en
säker metod att få även blyga elever (av
bägge könen) att tala. Om "ämnet" dessut-
om är den egna erfarenheten, om vilken
man inte kan svara "rätt" eller "fel", så har
alla en egen uppfattning och kan på detta
sätt tränas i att uttrycka den.

Vi behöver därför kunskap om en jämlik
undervisningsmetodik, från innehållet i de
enklaste moment till övergripande strategier.

En tredje kunskap som vi behöver är kun-
skap om vad vi för in för material i klass-
rummet. Det är först när läraren ställer sig
frågan: vad avser jag egentligen med att
undervisa om romantiken? Som valet av
text, d.v.s. material, blir verkligt avgörande.
Om flickorna på vårdlinjen får tillgång både
till Mary Shelley och Edgar Allen Poe kan
de själva välja vem av dem som de vill fort-
sätta att läsa. Men det kräver att läraren har
kunskap om att Mary Shelley finns. Den
lärare som har skaffat sig den kunskapen
har inte bara ökat sin egen beläsenhet och
sin kompetens till att sträcka sig utöver de
3 kvinnliga författare som finns bredvid de
50 manliga i antologin. Hon/han kommer
dessutom att öka sina elevers.

Dessa aspekter på vilken typ av kunskap
som behövs för att kunna bedriva en mer
jämlik undervisning i skolan, det vill säga
kunskap om traditionens innehåll, kunskap
om den egna erfarenhetens betydelse, kun-
skap om att världen består av två kön och att
detta faktum skall speglas i undervisnings-
material samt mer kunskap om undervis-
ningsmetodik, alla dessa aspekter och meto-
der är enkla och gratis. Kanske är det ett
problem i sig. Hade dessa metoder kostat
pengar och varit knutna till teknisk appa-
ratur, så hade de kanske fått mera tyngd.

Motståndet.

Tyngd får dessa metoder ändå den dag de
introduceras i en klass som inte består av
enbart flickor. Och frågan varför dessa enkla
metoder, som emanerar ur en kunskap om
könskraft, inte förut använts får plötsligt sin
förklaring när pojkar möter dem.

Pojkar reagerar inte på att de möter en
mängd manliga författare och få kvinnliga.
De reagerar inte heller på att några talar och
majoriteten tiger, ty så ser en hierarkisk
struktur ut. De reagerar inte heller på att
egna erfarenheter hålls utanför diskussio-
nen och att man talar om sig själv som
"man". Men när denna klassrumsstruktur
och detta klassrumsspråk, i vilket de känner

sig hemma och trygga, förändras till en mer jämlik struktur, då reagerar de genom att bjuda förändringen aktivt motstånd.

I mötet med pojkarnas motstånd får ordet "jämlikhet" tillbaka sin laddning. Det är sorgligt att behöva skriva det, men många pojkar i tonåren är inte intresserade av lika rättigheter för alla, om det innebär att de måste lämna ifrån sig några av sina privilegier.

Det är ännu sorgligare att behöva skriva vad jag ofta bevittnat, att många lärare inte heller är intresserade av att arbeta för lika rättigheter för elever av båda könen, eftersom det innebär förändringar även för läraren själv.

På lång sikt är dock dessa förändringar positiva. Undervisningen blir mer kreativ och mer mångfacetterad. Eftersom fler och olika erfarenheter lyfts fram blir samtalsklimatet mer intressant. Den jämlike läraren är en modern lärare som bidrar till att skolan håller jämna steg med de förändringar som sker i samhället. Hon/han ökar sin egen kompetens och kan därmed kräva högre lön. Stora krav kommer att ställas på hans/hennes ledarskap, vilket ju är en hörnsten i lärarprofessionaliteten.

Den feministpedagogiska gordiska knuten.

Och här har vi en intressant gordisk knut. Jag skulle nästan vilja kalla den för den "feministpedagogiska gordiska knuten." Ledarskap är nämligen det sista som kvinnor är tränade i och majoriteten av lärare är kvinnor.

Hur kan vi lyckas med något som vi inte är tränade för? Svaret ser jag i förhållnings-sättet till den gordiska knuten. Enligt myten höggs den av med svärd. En annan tradition säger dock att sprinten som höll den samman drogs ur.

Vi kvinnor har föga träning i det ledarskap som är hierarkiskt och som bygger på en ledare, ett lag eller en ledare, en bataljon. Vi har heller ingen träning i att svinga svärd. Men när vi arbetar för jämlikhet kan vi praktisera ett ledarskap som även involvera andra. Vi kan låta elevernas röster och erfarenheter strömma in i undervisningen och låt dem föra jämlika samtal med sedan länge döda röster. Vi kan låta eleverna möblera om klassrummet när de förstått det jämlika syftet. Vi kan låta högröstade elever av bägge könen få tillgång till sina tystare kamraters åsikter genom en mer jämlik undervisningsmetodik.

Lika rättigheter gäller också inom undervisning och vi lär inte för skolan utan för livet. Säkert kommer skolelever, som fostrats i en jämlik skola, i sin framtid fortsätta att arbeta för just de rättigheter som skolan redan tränat dem i att förvänta sig av ett modernt samhälle.

En sådan pedagogisk grundsyn och ett sådant pedagogiskt ledarskap bygger på att "sprinten" dras ur den "komplicerade surrning" som den gordiska knuten utgör. Jag ser här sprinten som symbol för kunskap om den maktrelation som ligger i ordet "jämlikhet". I begreppet "jämsliddhet" syns inte sprinten och vi står handfallna inför en surrning som vi gärna vill lösa upp - men hur? Vi trevar oss fram över knutens olika surrningar och bindningar, men ser aldrig själva "sprinten". Vad vi behöver lära oss se för att kunna känna igen den är att lika - eller olika - sociala, ekonomiska och politiskt rättigheter bygger på makt.

Så länge som vi tror att "jämsliddhet" handlar om "lika fast olika" eller "olika som bär" eller attityder eller värderingar eller allt på en gång i en "komplicerad surrning",

så kommer vi inte heller att riktigt veta hur vi skall arbeta i klassrummet.

Först när vi kan identifiera "sprinten", d.v.s. "makten" och dra den ur surrningen, så faller bitarna ut och visar oss på möjligheterna. De kommer också att visa oss på motståndet. Men när vi sett maktens beståndsdelar kan vi med ny kunskap om vad en jämlik skola skulle innebära för både flickor och pojkar, påbörja det spännande arbetet med att skapa den.

P.S.

Kära Läsare!

För att ytterligare öka vår kunskap om olika begrepp:

En feminist är en person som ser att jorden befolkas av två kön som befinner sig i ett ojämlikt maktförhållande. Medveten om att denna köns makt är orättvis arbetar en feminist för att på olika sätt utjämna denna orättvisa och strävar därmed efter lika ekonomiska, sociala och politiska rättigheter för både kvinnor och män, så kallad jämlikhet.

Den gordiska knuten var benämningen på den komplicerade surrning som förband oket med vagnstången på en helig vagn i Zeustemplet i Gordion. Den som löste knuten skulle enligt spådomen bli Asiens härskare. Alexander den store sägs 334 f. Kr. med sitt svärd ha huggit av den, varav uttrycken "Alexanderhugg" och "lösa den gordiska knuten" för drastiska problemlösningar. Enligt en annan version drog Alexander ur den sprint som höll ihop knuten, vilket är mer sannolikt, då svärdshugget antyder ett från Alexander oväntat förakt för gudarna.

KÄLLOR

Engdal Halse, Marte:
Loggen, novellen och jenterne.
Skrivepedagogisk fornying, Ad Notam, Gyldendal. 1993.
Den gordiska knuten, Nationalencyklopedien, 7, sid 563.

Molloy, Gunilla:
Godmorgon Fröken.
Ett samtal om kön, makt och lärarprofessionalitet.
Almqvist & Wiksell, 1992.