

2013-03-09/JS

Pojkar, skam och skolan

Flera statliga utredningar har under senare tid behandlat frågan om hur våra barn och ungdomar har det i skolan och trivs i skolarbetet (SOU 2009:64, SOU 2010:79). En av dessa frågor uppehåller sig vid varför pojkar i större utsträckning än flickor inte anpassar sig i skolan, har sämre arbetslust, sämre betyg och på olika sätt slås ut tidigare än flickor (SOU 2010:53). Analysen av detta faktum sker oftast i sociologiska termer med utgångspunkt från ett könsrollsperspektiv. Den traditionella pojkrollen och mansrollen bedöms helt enkelt inte vara kompatibel med en position som elev i den moderna skolan.

Föreliggande arbete försöker komplettera och fördjupa denna analys med utgångspunkt i affektteoretisk utvecklingspsykologi. Författaren menar att denna fördjupning öppnar för ett samtal om möjligheter att påverka situationen mer konstruktivt än könsrollsanalysen som snarare låser fast positionerna i det traditionella könsrollskriget med konsekvenser gentemot de skoltrötta pojkarna som snarare motverkar sitt syfte än hjälper dem i en skola som också ska vara för dem.

Affektteori

I enlighet med affektteorin som på senare år också har en neurologisk/neuropsykologisk bas (Tomkins (1995), Panksepp (1998)) föds vi till denna världen med ett antal grundaffekter. Tomkins identifierar åtta affekter, grundkänslor: två positiva: glädje (joy) och intresse (interest), en neutral: förvåning (surprise), och fem negativa: ilska (anger), rädsla (fear),

obehag/ångest (distress), avsky (disgust) och skam (shame). Teorin utgår från empiriska undersökningar av människors ansiktsuttryck vid olika känslor. Tomkins menar att grundkänslorna står för den biologiska delen av ett känslouttryck.

I interaktion med vår omedelbara omgivning (föräldrar och övrigt nätverk) får vi lära oss sätt att ”umgås” med dessa affekter i enlighet med normer, tabun och tillåtna uttryck som finns i nätverket. I affektteorins utvecklingspsykologi finns viktiga utvecklingsmål såsom att lära sig att identifiera och skilja ut och tolerera dessa olika upplevelser samt att kunna kommunicera dem i nätverket.

Nathanson (1992) har i sin nu klassiska bok *Shame and Pride* speciellt intresserat sig för skamaffekten som han menar har en speciellt viktig funktion i socialiseringsfasen (1-3 år).

Föräldrars och barnets interaktion under denna tid har under denna fas kompletterats av gränssättning och skydd då barnet i sin nyfikenhet, på ben som börjar bära allt längre, rör sig över allt större områden i sin upptäckarglädje över sin egen utvecklade potential.

Skamupplevelsen (när man blir påkommen och korrigerad när man är på fel väg) har en viktig funktion som avser realitetsanpassning, omorientering och utveckling av flexibilitet. Sättet som barnet får lära sig att gå igenom en kort fas av stark negativ upplevelse för att omorientering ska kunna ske till något mer ändamålsenligt, avgörs av hur omgivningen kan lotsa barnet igenom denna övergång på ett sådant sätt att barnet kan lära sig att på ett konstruktivt sätt använda korrigeringen till att flexibelt ta nya tag på nya mer konstruktiva sätt. Avgörande här är hur föräldragestalter samtidigt kan förmedla en tryggande närvaro och ett sammanhang till barnet och samtidigt gränssätta och stimulera barnet att omorientera. Det känslorelaterade bekräftande språket som lotsar barnet genom denna fas lär barnet att tolerera skamupplevelsen som en naturlig del i utvecklande och lärande. Alla förstår att denna process kan utvecklas mindre bra om föräldragestalterna själva har egna mindre konstruktiva

erfarenheter av att ha fått hjälp att hantera skam och om känslopråket i nätverket är mindre optimalt utvecklat. Resultatet kan bli att barnet inför olika livsuppgifter inte övervinner det obehagliga, inte reser sig upp ”på andra sidan” utan upplever en hopplös position att förknippa vissa problem, sammanhang och uppgifter som omöjliga att lösa och bara förknippar dem med obehag. Barnet väljer då att på ett icke ändamålsenligt sätt uppgivet fly ur dessa situationer i förtid på ett sätt som kan beskrivas som fobiskt. Många vetenskapliga källor vittnar speciellt om att pojk- och mansrollen försvårar en lösning av denna utvecklingsuppgift för pojkar. Krugman (1995) sammanfattar på ett utmärkt sätt den speciella svårigheten att tämja” och moderera skamupplevelsen som pojkar och män har utifrån den begränsande mansrollen. “The transformation of shame from an intense affective response into an integrated signal affect requires that potentially shaming encounters or experiences be tolerated, acknowledged among accepting others, and put into words. Male subcultural norms do not facilitate this process”(Krugman sid. 111).

Själv har jag via Pollack et al. (2000, 2001) fått stöd för min hypotes, utvecklad genom kliniska kontakter med pojkar som bland annat har skolproblem, att lärandet i skolan framför allt för pojkar kan upplevas som en situation som väcker okontrollerbar skam hos dem. Han skriver också att den moderna skolan dessutom straffar pojkar för deras naturliga tendens att vara aktiva och tävlingsinriktade. Korrigeringar på dessa punkter uppfattar pojkarna ofta skamfyllt och alienerar sig därför gärna från skolarbetet.

Neurologin och neuropsykologin visar också på skillnader i utvecklingen och uppbyggnaden av pojkars och flickors hjärnor som talar mot pojkars möjligheter att på ett lika ändamålsenligt sätt som flickorna lösa denna arbetsuppgift. Martin Ingvar betonar en konstitutionell skillnad mellan könen avseende mognad. I tonåren är flickorna i genomsnitt

mognadsmässigt ett år före pojkarna Detta borde avspeglas i en differentierad pedagogik, menar han (SOU 2010: 52).

Louann Brizendine skriver i sin bok *The Male Brain* (2010) hur pojkars och flickors hjärnor utvecklas i olika hormonbaserade miljöer, vilket ger avtryck i väsentliga funktionella utvecklingskillnader i hur hjärnan får lära sig att arbeta. Framför allt betonas skillnader i upplevelse av tillgång till språkliga sammanhang att ingå i. Flickor får i sin könsroll tidigt lära sig att relatera språkligt, att dela upplevelser etc. medan pojkar inte får stöd av normer för pojkar och män att lära sig att delge sin omgivning och känna stöd i sitt sammanhang genom svåra upplevelser. Pojkar får istället lita på att reda sig själva igenom stormen genom mindre ändamålsenliga anpassningsmönster som förnekelse, begränsad tillgång till känsloupplevelser, utagerande, flykt, isolering och undandragande.

Pojkar, skam och elevrollen

Pojkar kan, med resonemanget ovan som bakgrund, antas ha det jobbigare att komma överens med skamupplevelsen i inlärningsituationen och löser detta genom att ”gena” i dåliga och halvbra lösningar för att undvika känslomässig smärta (Neu & Weinfeld 2007).

Att vara elev är att gå till ett speciellt ställe och att utsätta sig för en osäker situation där man förväntas vara mottaglig för ny information. Man förväntas sedan med liv och lust processa denna information och väga den mot egna föreställningar för att så småningom integrera det nya och göra kunskapen till sin. Om man vill, kan man se alla situationer där man förväntas utsättas för nya perspektiv, som man själv inte har kontroll över, som en kränkning. Pojkar tycks ha en större sårbarhet på detta område och behöver sannolikt ett annat och kompletterande stöd för att på ett konstruktivt sätt klara inlärningsituationen och elevrollen.

Får de inte rätt stöd utvecklar de tydliga flyktmönster ; både känslomässiga och beteendemässiga.

Problemet med många pojkars ointresse för skolarbete är observerat i många studier. Pojkar alienerar sig gärna från skolarbete och bygger hellre sin självkänsla från andra referenspunkter utanför skolan. Den traditionella könsrollen som pojke har beskrivits i ”the boy code (se nedan). Där beskrivs intresse och flit i skolan som beteenden som mer anses höra hemma i en flickas repertoar. I pojkoden ingår också ett antal andra strävanden som verkligen inte underlättar ett smidigt och flexibelt förhållningsätt till inläring, reflektion och omställning.

Pojkkoden enligt Neu & Weinfeld 2007

1. Gråt inte!
 2. Visa inte när du är rädd!
 3. Be inte om hjälp när du är osäker! Var tyst!
 4. Be inte om tröst och stöd!
 5. Visa inte att du är glad!
 6. Krama inte dina vänner!
 7. Använd inte ord för att visa ömhet och kärlek!
-

Skolans paradox

I en skola där feministiska värden glädande nog vinner alltmer terräng: dialogpedagogik, egen reflektion, grupparbeten, eget projektansvar, skulle pojkarnas möjligheter till en vidgad könsroll inkluderande träning i mentalisering (förmåga att se sig själv utifrån och andra människor inifrån), social kompetens, och språklig kommunikation av egna och andras känslor och tankar verkligen kunna ges en ny chans. Men det verkar inte som man tar den. Ju mer skolans pedagogik politiseras i feministisk riktning desto snabbare tycks pojkarna falla ur systemet. Det tycks som ett välmenande system motverkar sina egna syften. Skolmiljöns krav på social mognad, öppenhet, resonerande förmåga och ansvarstagande etc. blir ett alltför högt krav för många pojkar som blir skrämnda och vänder sitt fokus åt annat håll trots att framför allt pojkarna skulle behöva utveckla dessa sidor.

En lösning på detta dilemma kanske vi kan hitta i på vilket djup vi genomför analysen av problemet. Så länge som vi gör analysen på könsrollsnivå och politiserar vägen framåt genom pedagogiska direktiv som analyserar problemet som ett inskolningsproblem och forcerar in pojkarna i en för dem skrämmande inlärningsposition där de förväntas klara av ett förhållningssätt på ett automatiserat sätt bara genom att försättas i den tillräckligt intensivt, kommer vi sannolikt att misslyckas. Resultatet blir alienation och flykt. Om vi istället gör analysen kring pojkars sårbarhet att vara, reagera och hantera skamupplevelsen som inlärningsituationen för med sig, så kanske vi skulle kunna utveckla pedagogiska metoder som skulle kunna vara ”pojkvänliga” och möta deras tveksamhet till inlärningspositionen snarare med förståelse än med feministisk fostran. Nedan följer några tankar som omnämns i litteraturen som viktiga i en pojkvänlig skola.

En pojkvänlig skola

Fler vuxna män i skolan.

Mer emotionell närvaro genom lekar och aktivitet (action love) än bara genom samtal. Mer rörelse integrerat i skolan. Pojkar pratar bättre runt aktiviteter (Neu & Weinfeld, 2007)

Mer inläring genom pedagogiska projekt där pojkar motiveras genom att arbeta med kunskapsinhämtande i projekt som berör deras intressesfär och vardag. Pojkar behöver också känna sig smarta och framgångsrika för att orka befinna sig i nyfikenhetsposition och därmed vara öppna för nyinläring. Många lärare vittnar om erfarenheter hur man tänder pojkars motivation genom speciella projekttekniker. Datorspel har studerats och man har där kunnat peka på hur dessa är uppbyggda med en pedagogik som passar pojkar väl. Spelidén fångar upp pojkars behov av struktur och korta löptider mellan arbetsuppgift och mål/belöning och skapar en upplevelse av framgång (Kroksmark, 2012).

Mer alternativa former för redovisning av kunskapsinhämtande och förståelse (Neu & Weinfeld, 2007). Pojkar behöver erbjudas alternativa uttrycksformer för redovisning som kompletterar den sedvanliga verbala presentationen som fysiska projekt och redovisning i rörelse.

Ett flexibla perspektiv på könsuppdeld pedagogik i olika inlärningsmoment. Även om vi inte ska gå tillbaks till pojk- och flickskolor bör vi fundera över möjligheter att då och då i enskilda moment arrangera skolans undervisning i pojk- och flickklasser för att bättre respektera de könsspecifika behov som flickor och pojkar kan ha för att bäst tillgodogöra sig undervisningen (Neu & Weinfeld, 2007).

Om man skulle ta dessa tankar på allvar

Kanske vore det möjligt för pedagoger och skolpsykologer i samverkan att på ett systematiskt sätt kunna genomföra och utvärdera ett skolprojekt som sensibelt översatte dessa tankar i pedagogisk praktik.

Man skulle få precisera betingelserna genom att fundera närmare över vilka åldrar man skulle arbeta med. Man skulle delvis differentiera undervisningen mellan pojkar och flickor för att med olika pedagogiska metoder nå samma mål. Man skulle tvingas bygga upp pedagogiska metoder som skulle vara kostnadskrävande och tidskrävande men förhoppningsvis effektiva. Kanske kunde metodiken problembaserat lärande kunna vara en fungerande pedagogik när olika projektarbeten måste förberedas (Hård af Segerstad et al., 1998). Man skulle också sannolikt få bemöta kritiska föreställningar om det politiskt inoportuna i projektet och argumentera för den nya skolans många bra utvecklingsvägar för flickor och de skolmotiverade pojkarna, samtidigt som man skulle få argumentera för denna artikels innehåll som icke varandra uteslutande målsättningar.

Kanske finns det redan spännande projekt som har innehåll som touchar dessa tankar och som man kunde bygga vidare mer systematiskt kring att skapa en mindre skamgenererande pedagogisk vardag för de skoltrötta pojkarna.

Johan Sundelin www.johansundelin.com

Leg psykolog, leg psykoterapeut, Dr.M.Sc.

Myrvägen 2 070-5124043

791 31 Falun

johan.sundelin@telia.com

Referenser

Brizendine L. (2010) *The Male Brain*, Three Rivers Press, New York.

Demos V. (1995) *Exploring Affect, The selected Writings of Silvan S. Tomkins*, Cambridge University Press, New York.

Hård af Segerstad H., Helgesson M., Ringborg M., Svedin L., (1998) *Problembaserat lärande: Idén, handledaren och gruppen*, Liber, Stockholm.

Krokmark T. (2012) Den sofistikerade instruktionen – datorspelens pedagogik, *Didaktisk Tidskrift*, 22,2, 375-385.

Krugman S. *Male Development and the Transformation of Shame in Levant R.F. & Pollack W.S.* (1995) (Eds.) *A New Psychology of Men*, Basic Books, New York.

Nathanson (D. L. (1992) *Shame and Pride. Affect, Sex, and the Birth of the Self*, Norton, New York.

Neu T.W. & Weinfeld R. (2007) *Helping Boys succeed in School, A practical guide for parents and teachers*, Prufrock Press, Inc. Waco.

Panksepp J. (1998) *Affective Neuroscience. The Foundations of Human and Animal Emotions*, Oxford University press, New York.

Pollack W.S., Shuster T., (2000) *Real Boys' Voices*, Penguin Books, New York.

Pollack W.S. & Cushman K. (2001) *Real Boys Workbook*, Villard, New York.

SOU 2009:64. *Flickor och pojkar i skolan – Hur jämställt är det? Delbetänkande av DEJA – Delegationen för jämställdhet i skolan.*

SOU 2010:52. Ingvar M. Biologiska faktorer och könsskillnader i skolresultat, Rapport VI från Delegationen för jämställdhet i skolan, Stockholm 2010.

SOU 2010:53. Kimmel M. Boys and School: A Background Paper on the "Boy Crisis", Stockholm 2010, Swedish Government Official Reports.

SOU 2010:79. Pojkars och flickors psykiska hälsa i skolan: en kunskapsöversikt, Rapport IX från delegationen för jämställdhet i skolan.