

Kön och skolframgång

Tolkningar och perspektiv

Augusti 2005

MATS BJÖRNSSON



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

Rapport 13

Beställningsadress:

Liber Distribution

162 89 Stockholm

Tel: 08-690 95 76, Fax: 690 95 50

e-post:skolutveckling@liber.se

Best.nr: U06:137

ISRN: SKOLUTV-R--013--SE

Omslagsfoto vänster: Ulf Huett Nilsson/Bildhuset

Höger: Karen Bentham/Johnér

Barnen på bilderna har inget
med textens innehåll att göra.

Grafisk form: Marja Pennanen

Tryck: Edita Västra Aros AB

Innehållsförteckning

FÖRORD	5
1. SAMMANFATTNING	7
2. INLEDNING	10
Om att använda forskning	10
Om kön och genus	11
Om rapportens uppläggning	12
3. EN REFERENSRAM: GRUNDFAKTA OCH DEBATT	14
Betygs- och provresultat i skolan	14
PISA 2003: läsförmåga, matematik och naturvetenskap	17
Genomströmning	18
Utbildningsdeltagandet i vuxenut- bildning och i högre utbildning	20
Har könsskillnaderna förändrats över tid?	21
Könsskillnader och debatt i andra länder	21
4. KLASS, KÖN OCH ETNICITET – VAD FÖRKLARAR VAD?	24
Har klass blivit mindre intressant?	25
En komplicerad väv	26
Vad säger statistiska data?	27
Ett klassproblem för vilken klass?	28
Svenska data om etnicitet och social bakgrund	29
Matematik – en manlig bastion som erövrats?	30
Summering och diskussion	31
5. MASKULINITET, POJKAR OCH SKOLANS KRAV	33
Social positionering och skolans mål	33
»Schooling – it's a girl's world«	34
Pojkar – överordning och relativ underordning	35
Pojkars »demokratiska underskott«	36
Mannen – och bilden av mannen!	37
Frågor om funktionella mansideal – igår och idag	38
Mansidentitet och samhällsförändring	39
Ställer skolan krav på pojkars förändring?	40
En summering	41

6. DE DOMINERANDE OCH SJÄLVSÄKRA POJKARNA	43
Interaktion och kön: allt större variation i mönstret	43
Några pojkar – och mycket tillrättavisningar	44
Pojkars starka självtillit – eller flickornas svaga	45
Vilken betydelse har lärarens kön?	46
En summering	47
7. FLICKOR OCH POJKAR	
MED SVAGA SKOLRESULTAT	49
Några basdata	50
En grupp med statistiskt	
sett ogynnsamma förutsättningar	51
Att hamna utanför	52
Ett sämre läge för framförallt	
unga kvinnor med svag utbildning	53
Sociala problem; könsmönster	53
En summering	54
Att uppmärksamma könsmönster	55
8. DISKUSSION, SLUTSATSER, FÖRSLAG	56
Finns det ett problem – att bry sig om?	56
Policy i praktiken och påverkan på pojkar	57
Identitet, samhällsförändringar	
och »kunskapssamhälle«	59
Könsmakt och behov av alternativa perspektiv?	59
Vad har skolans förändringar betytt?	60
Vad bör myndigheten göra?	64
Kunskapsbehov	69
REFERENSER	71
FOTNOTER	75

Förord

Flickor presterar bättre än pojkar i skolan, oavsett klass, bostadsort eller etnicitet. Den här rapporten har tagits fram i syfte att närmare se över och tolka frågor om könsskillnader i skolframgång.

Att pojkars och flickors skolprestationer skiljer sig åt i Sverige, precis som i många andra länder, är ingen nyhet. Så har det förhållit sig under en lång tid. Utbildningsdepartementet tog under 2004 fram rapporten *Könsskillnader i utbildningsresultat*, Nr 7. Utifrån denna rapport tog Myndigheten för skolutveckling under 2005 initiativ till en studie om hur pojkars och flickors olika resultat kan tolkas mot bakgrund av tillgänglig kunskap och forskning inom området. Med hjälp av Mats Björnsson, ämnesråd på Utbildnings- och kulturdepartementet, skrevs rapporten som du nu håller i din hand.

Det finns inga självklara förklaringsgrunder baserade på relevant forskning, men med hjälp av denna rapport kan kommuner och skolor förhoppningsvis få en bra plattform för fortsatta och mer kvalificerade diskussioner. Klass och kön är alltså de viktigaste orsakerna till skolframgångar trots att det i den allmänna debatten ofta framställs som om etnisk bakgrund skulle vara den främsta orsaken. Vi behöver tydligare uppmärksamma det faktum att pojkar släpar efter och att skillnaderna mellan flickor och pojkar ökar. Vi hoppas och tror att denna rapport kan bidra till utvecklande samtal bland personal i skolor och förskolor.

Myndigheten för skolutveckling har ett långsiktigt uppdrag att verka för ökad likvärdighet och jämställdhet i skolan. I linje med detta beskrivs inte bara nuläget, utan det finns också en framtidsytande del i rapporten där föreslagna insatser presenteras.

Mats Björnsson har i arbetet med denna rapport använt sig av en referensgrupp bestående av Berit Hörnqvist, tidigare huvudsekreterare i 1991 års Läroplanskommitté och f.d. skolråd i Skolverket, Roger Klinth, fil.dr. vid Linköpings universitet, med forskning inriktad mot jämställdhets- och familjepolitik och särskilt fokus på manlighet och faderskap, samt Ulrika Lorentzi, frilansjournalist, feministisk debattör och tidigare redaktör för tidskriften *Bang*. Från Myndigheten för

skolutveckling har Suss Forssman Thullberg, Jannicke Hansson, Ann-Sofi Persson-Stenberg och Martin Westin medverkat i diskussioner om rapporten. Mattias Sjöstrand och Bo Palazcewski från Skolverket har också bidragit med synpunkter.

Att kunna ställa kritiska frågor är nödvändigt för en livaktig debatt. Den här rapporten är ett sätt att ställa sådana kritiska frågor och det är vår förhoppning att den kan utgöra ett underlag för debatt.

PIA ENOCHSSON
Generaldirektör

EVA DAHL
Undervisningsråd

1. Sammanfattning

Mönstret av könsskillnader i skolframgång har förändrats de senaste decennierna. Grovt sett presterade flickor förr bättre i språk och humaniora medan pojkarna presterade bättre i matematik, teknik och naturvetenskap. Idag ser det annorlunda ut: flickorna presterar klart bättre såväl i form av medelbetyg och prov som i examinationsfrekvens och utbildningsdeltagande. I matematik och naturvetenskapliga ämnen har pojkarna tidigare haft ett försteg men detta har utraderats de senaste 20–30 åren. I rapporten definieras utbildningsresultat som kunskapsnivå, genomströmning genom utbildningssystemet och deltagande i utbildning efter gymnasietadiet. Flickornas utbildningsresultat får idag ses som överlägsna pojkarnas i samtliga dessa avseenden.

Även internationellt finns en tendens att flickor får bättre skolresultat och ökar sitt deltagande i utbildning jämfört med pojkarna. Den tendensen är särskilt tydlig i de nordiska länderna (exklusive Danmark) och några andra utvecklade välfärds-ekonomier. Island är t.ex. det land där flickorna sammantaget presterar relativt sett bäst bland alla 40-talet länder som deltar i PISA. Mönstret går här att koppla samman med utvecklingen mot ett mer jämställt samhälle, där kvinnor har etablerat sig på arbetsmarknaden som helhet och i tidigare mansdominerade yrken. Men det är också nödvändigt att ställa frågan om varför pojkarna presterar sämre och de möjliga konsekvenserna av detta.

Rapporten analyserar bland annat sambandet mellan kön och skolresultat för att se om resultatskillnaderna i själva verket faller tillbaka på sociala eller etniska faktorer. Slutsatsen är att kön som faktor har ett »äkta« samband med utbildningsprestation men att givetvis även föräldrars utbildning och yrke fortsätter att utöva en stark påverkan. Såväl PISA-test som betygsstatistik visar på bättre resultat med högre social bakgrund, men också att könsskillnaden är lika stor inom alla respektive sociala kategorier. Pojkar i de övre sociala skikten har således t.ex. en sämre läsförmåga jämfört med motsvarande flickor, vilket är värt uppmärksamhet. Analysen visar också att liknande könsskillnader finns i alla kommuntyper, och även mellan elever med utländsk och med svensk bakgrund.

Rapporten belyser en del av den relativt begränsade forskning som finns om könsskillnader, könsidentitet och skolframgång. Den tyder på att flickornas könsidentitet tycks ha förändrats och anpassats; de har idag tillgång till en större repertoar som inrymmer en framtid med såväl familj som arbete. Uppmuntrade av samhället har de brutit delvis ny mark och breddat sin könsidentitet, något som inte på samma sätt gällt pojkarna. Flickornas förändring har stått på dagordningen, men knappast pojkarnas. Trots ökad pappaledighet och andra förändringar för en bredare och mer modern maskulinitet, verkar pojkars mansideal ofta vara traditionella och röra sig om sådant som våld, styrka, konkurrens och hierarkier. Pojkars skolvardag handlar till del om att hävda sig och söka popularitet hos sina jämnåriga, och även att demonstrera en maskulinitet med hög status, vilket inte kopplas samman med att vara duktig i skolan. Tvärtom blir beteckningen »pluggis« ofta ett sätt att utöva tråkningar och mobbning. Pojkar tvingas på det sättet i högre grad än flickor att balansera mellan skolans krav och att vara populär, trots att de är väl medvetna om vikten av utbildning. Trycket att inte vara »pluggis« tycks försvinna högre upp i åldrarna och i vart fall vid högre studier. Det betonas att inte heller dessa forskningsresultat uttömmar möjliga orsaker till könsskillnaderna i resultat.

I rapporten belyses också interaktionsmönster i klassrummet där frågor ställs om pojkars dominans. I ett avsnitt diskuteras även flickor och pojkar med mycket svaga skolresultat och olika konsekvenser av det.

Hur ska de delvis nya könsmönstren uppfattas? Rapporten hävdar att flickors och kvinnors goda utbildningsresultat måste ses som en framgång, både för flickorna själva och för utbildningssystemet. Utbildning är en av grunderna för att förverkliga sig, individuellt och kollektivt samhälleligt senare i livet. Samtidigt finns ett problem med pojkarnas relativa eftersläpning som är värt uppmärksamhet. Skolan ska för det första värna om likvärdighet och jämställdhet, inte minst när det gäller resultaten, och könsskillnaderna är i flera avseenden växande eller oacceptabelt stora.

Det är, för det andra, tydligt att alltför många pojkar läser alltför dåligt. Var sjätte pojke har i PISA ett mycket svagt läsresultat (nivå 0-1) jämfört med var tolfte flicka. Språkutveckling och läsförmåga är helt grundläggande, för utbildning och för framtida yrkesliv. Skolan har en kärnuppgift i fråga om barns språkutveckling och i att få alla elever, även pojkar, att kunna och inte minst vilja läsa. Mycket görs idag men mer behöver uppenbart göras.

Om pojkarnas mer distanserade och eventuellt negativa inställning till skolarbete har något att göra med en allmänt pojkaktig attityd, vilket mycket talar för,

så är denna attityd något som skola, föräldrar, idrottsföreningar och andra har att arbeta med i skolvardagen. Anti-pluggkulturer – av olika art och styrka – torde finnas ganska utbredd bland framför allt pojkar, även om dessa kulturer inte alltid hörs och syns bland de vuxna. Kanske måste pojkars värld och ideal utmanas mer av skolan? I rapporten påpekas det viktiga i att detta kan diskuteras utan att det ska betyda att flickor får ett sämre stöd i skolan; att den ena gruppen vinner när den andra förlorar.

2. Inledning

I fokus för mitt uppdrag och för denna rapport ligger att tolka och dra slutsatser av en nutida tendens, nämligen att flickorna som grupp presterar bättre än pojkarna i utbildningssammanhang. Det är inte något enkelt uppdrag. För det första är det lätt att gå fel i bedömningarna, och det finns mycket av minerad mark. Det finns, i vart fall strax under ytan, starka åsikter här. Alla har konkreta erfarenheter och uppfattningar. För det andra finns det inga raka och enkla svar på frågor om varför det ser ut som det gör och vad som kan ligga bakom de förhållanden vi konstaterar.

Min egen historia i detta är ju jämförelsevis kort. Att jag själv varit skolpojke, med vad det på 50-talet innebar av att leva och konstruera någon form av manligt jag, kan icke förnekas. Lika litet som att jag som studie- och yrkesvägledare på 70-talet kom att hantera sådant som 'könsfördomar i yrkesvalet'. I mitten av 80-talet hade jag tjänst vid Skolöverstyrelsen och initierade ett »statsbidrag till sommarkurser i teknik för flickor«¹, och några år senare kom jag att arbeta en tid med samordning av jämställdhetspolitiken inom regeringskansliet. När generaldirektören för Myndigheten för skolutveckling under våren 2005 - 15 år senare - ville ha min hjälp att tolka utvecklingen på området, så blev det alltså ett slags återbesök i en värld som inte var obekant. Men som hade rört sig.

OM ATT ANVÄNDA FORSKNING

Jag har i stor uträkning nyttjat tillgänglig forskning och statistik för att, så långt villkoren medgett, belysa olika förhållanden. Det har varit viktigt att använda de fakta och studier som finns inom området så att det går att föra resonemanget utifrån ett sakligt underlag.

Även om jag haft ambitionen att nyttja forskningsresultat, så vill jag redan här poängtera att jag varken haft uppdraget eller möjligheterna att göra någon egentlig forskningsöversikt. Genomgången gör alltså inte anspråk på det. Jag redovisar vad som kommit i min väg som förefallit relevant. Inom vissa områden finns litet av forskning gjord och det är alltför lätt att dra förhastade slutsatser. Vi får ofta leva med att vi inte vet och vi måste göra någon form av rimlighetsbedömningar.

Och vi får argumentera. Detta gäller för mig som författare men det gäller i lika hög grad läsaren: Att bedöma vad som verkar rimligt och att delta i argumenteringen.

Forskningen är inte värderingsfri. Den kan vara påverkad av forskarens förväntningar, önsknings och fördomar. I en under 1970-talet utförd bred genomgång av forskning om könsskillnader, ifrågasatte författarna mycket av resultaten som just styrda av könsstereotypa föreställningar.¹ Kanske är läget inom detta forskningsfält bättre nu. Hur som helst; även om syftet är att försöka vara saklig och välunderbyggd, så finns det anledning att se upp. Om möjligt vill jag bidra till en intellektuellt hederlig nivå på argumenteringen och debatten i de här frågorna.

OM KÖN OCH GENUS

Det skulle gå att skriva avhandlingar om bara detta med begrepp, såsom kön, socialt kön, gender och genus, könsmaktsordning etc. och det har väl också gjorts. Rapporten förhåller sig rätt så oortodox till dessa begrepp. I den mån jag i det följande inte är alldeles konsekvent med begreppen, så vill jag ändå här ge en slags deklaration: Rapporten cirklar kring könsskillnader i utbildning, dvs. utgångspunkten är de skillnader – och likheter – mellan flickor och pojkar som uppmäts och noterats. Dessa skillnader kan knappast förstås eller förklaras utifrån biologiskt-genetiska utgångspunkter. De mönster vi ser i form av förändringar av könsskillnaderna, demonstrerar rätt tydligt att vi främst har att göra med socialt och kulturellt skapat kön.² Innehållet i manligt och kvinnligt skiftar över tid och över kulturer. Vi föds inte till kvinnor och män - vi lär oss bli det.³ Arbetet att lära sig vara flicka eller pojke är ofta hårt och börjar tidigt. Att »biologi« har betydelse för vår utveckling m.m. är en annan sak.

Samtidigt tror jag inte att den synen – att kön är socialt skapat – är något som alla i Sverige av idag, på djupet är överens om. Det kanske är svårt att belägga det men jag har ett intryck av att det finns flera medvetandelager här där de i samhället dominerande och »rätta« synsätten och värderingarna spelar en särskild roll. Jag återkommer till det i det avslutande avsnittet.

Mot bakgrund av svårigheterna att komma med lösningar som förenklar, så blir syftet med rapporten dels att lyfta fram och diskutera olika tolkningar av de könsskillnader vi ser, dels att dra upp sådana perspektiv på frågorna som kan vara till hjälp för att hos myndigheten och andra kvalificera idéerna om fenomenet. Jag önskar att förse läsaren med sådana inblickar i olika sätt att se och resonera om frågorna, att hon eller han själv kan bilda sig en så god uppfattning som möjligt. Jag är starkt medveten om att min uppdragsgivare har att hantera ett stort antal frågor och att skolan i samhället utgör ett slags »objekt för oändliga önsknings«.

Även om det därför vore lockande, ser jag ingen mening med att lägga fram någon snabblista över effektiva åtgärder. Mitt uppdrag ser förvisso inte heller så ut.

OM RAPPORTENS UPPLÄGGNING

Rapportens avsnitt 2 ger en viss referensram. Där ges framför allt några »tunga« fakta av mer statistisk art. Det är i stort sett en rekapitulation och en uppdatering av det som finns i Utbildningsdepartementet (2004). Något om förhållanden och debatt i andra länder tas också upp.

Huvudinnehållet organiseras sedan i några teman. Frågan som ligger under dessa teman är: *Hur ska vi förstå och tolka bilden av dagens könsskillnader i utbildningsresultat?* Det är en viktig avgränsning i rapporten.

Det första temat är klass, kön och etnicitet, ett komplex som lätt anmäler sig och som det är viktigt att förhålla sig till. Det ger också en viss historik åt (den forskningsbaserade) förståelsen av kön och utbildningsresultat. Hur har man sett på skillnader i skolframgång under de senaste 50 åren? Kan det vara så att könsskillnader övertolkas på så sätt att det är andra faktorer som bättre förklarar skillnader i utbildningsresultat? I vilka sociala skikt är könsskillnaderna störst? Vilka etniska och regionala mönster finns?

Det andra temat är maskulinitet och framförallt de krav och den sociala verklighet som pojkar kan tänkas möta i skolans värld. Här behandlas frågor som: Vad i pojkars (skol)vardag kan bidra till könsskillnaderna? Hur förhåller sig institutioner som maskulinitet och skola till varandra? Hur ser mansidealen idag ut och hur kan de förväntas inverka? Vad finns i pojkvärlden av vardagshjältar, alternativa manligheter och förebilder?

Ett tredje tema rör klassrummet och den bild av de »dominerande pojkarna« som satt sig under senare decenniers jämställdhetsdebatt. Hur går bilden ihop med den av de sämre presterande pojkarna? Jag har valt att se på senare års forskning i detta ämne. I det sammanhanget berörs också flickors och pojkars självförtroende/självförtroende i skolan och de paradoxer som inryms.

Ett fjärde och sista tema handlar om elever – alltså både flickor och pojkar – med svaga skolresultat. Temat gavs av uppdraget och ligger litet vid sidan av det övriga innehållet. Kopplingen kön – utbildning – arbetsmarknad som berörs här, är i stort sett inte alls belyst i rapporten; det ingår inte i uppdraget och är ett eget större fält, nog så intressant!

I ett avslutande kapitel dras analysen samman, slutsatser förs fram liksom en del förslag. I kapitlet hanteras frågeställningar som går tvärsöver nämnda teman, t.ex.: Utgör könsskillnaderna något problem och för vem i så fall? Har skolan – givet resultatbilden lyckats med flickorna eller misslyckats med pojkarna? Har skolans förändringar under de senaste decennierna påverkat könsmonstren? Har t.ex. arbetssätt, individualisering och »feminisering« haft någon inverkan? Och hur har jämställdhetsagendan för skolan sett ut; vilka ideal har styrt och vilka konsekvenserna ha blivit? Myndighetens uppdrag ligger sist som en bilaga.

Jag har koncentrerat mig på skolnivån i rapporten. Här och där skymtar förskola, förskoleklass och vuxenutbildning men fokus ligger på flickor och pojkar i grundskolan. Könsskillnader i utbildningsresultat förekommer i hög grad inom eftergymnasial utbildning och utbildning för vuxna, men jag har gjort denna rent praktiska avgränsning i rapporten. Könslivande före skolåldrarna är sannolikt av stor betydelse, men det synes litet beforskat hur detta kan hänga samman med senare skolframgång.

En reflexion som närmast förföljt mig under arbetets gång vill jag till sist nämna här inledningsvis. Vi studerar och tolkar könsskillnader och vi utgår från att dessa är betydelsefulla. Anledningen till att vi inte jämför t.ex. resultaten mellan svart- och rödhåriga elever i skolan är att vi är övertygade om att detta är irrelevant. Kön är relevant men inte på alla sätt och inte i alla sammanhang. Vi bör kunna demonstrera relevansen av kön inte bara i största allmänhet utan i de många specifika avseenden vi tar upp.⁴ Vad är det som säger att vi inte övervärderar könets betydelse och att vi på det sättet deltar i att »konstruera kön« på ett sätt som vi inte riktigt avsåg? Eller använder kön som kategori när vi bättre kunde använda någon annan?

3. En referensram: grundfakta och debatt

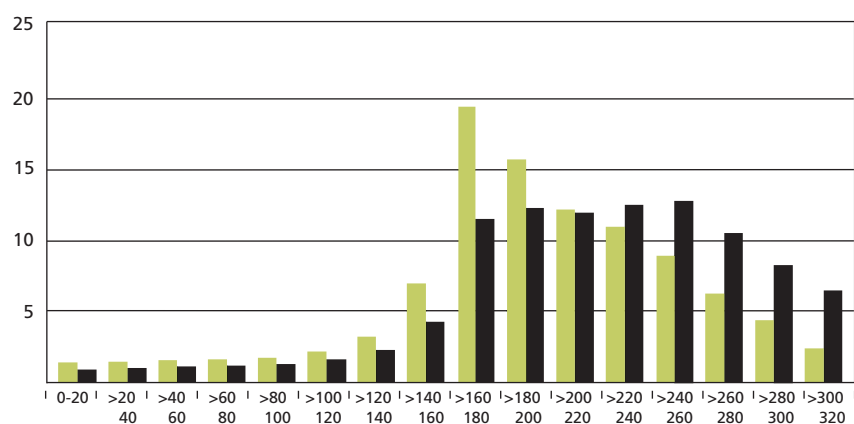
I Utbildningsdepartementets skrift Könsskillnader i utbildningsresultat – fakta, mönster, perspektiv (2004) finns en statistiskt baserad bild över resultatskillnaderna, från förskola till forskarutbildning. Här ska först ges en kort rekapitulation och uppdatering av det som tas upp där, med fokus på skolan. I de olika tematiska avsnitten senare i rapporten finns mer av data. Därefter kommer något att sägas om hur det ser ut i några andra länder, t.ex. vilken debatt som förts om skillnader i utbildningsresultat.

BETYGS- OCH PROVRESULTAT I SKOLAN

Utbildningsresultat har i nämnda rapport definierats dels som kunskapsnivå, dels som genomströmning genom utbildningsformerna och dels också som utbildningsdeltagande (enrollment). Kunskapsnivå motsvarar det som mätts genom skolans betygssystem och genom prov, t.ex. det nationella provsystemet (tidigare standardprov) eller internationellt jämförande test.

Betygsfördelningen för flickor och pojkar vid avgången från grundskolan ser ut som följer av figur 2:1 nedan.

FIGUR 2:1 Andel flickor resp pojkar i olika intervall av genomsnittligt meritvärde (år 9) lå 2003/04 Källa: Skolverket, bearbetade data.
■ Pojkar ■ Flickor



I de intervall där betygen är relativt låga men över 160 poäng är pojkarna i klar majoritet, medan det motsatta fallet gäller i de högsta betygsintervallen. Grovt sett är bilden den att en betydligt större andel pojkar har de »slätstrukna« betygen, och en betydligt större andel flickor har de högsta betygen.

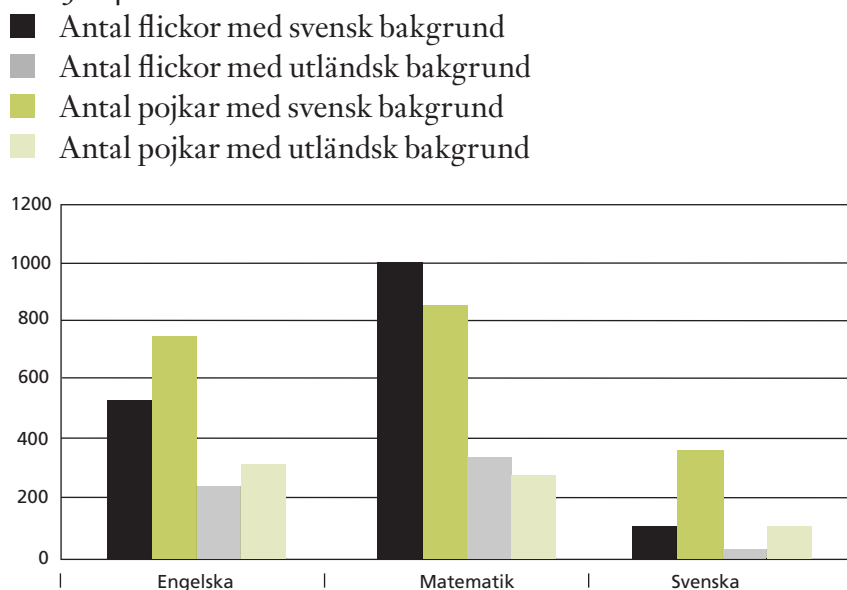
Vi kan också se (figur 2:2) på skillnader i betygsmedelvärdet och på andelen av flickor respektive pojkar som inte nått upp till betyget Godkänd i alla ämnen (»ej nått målen«), eller behörighet till gymnasieskolan.

FIGUR 2:2 Meritvärde, måluppfyllelse och behörighet, år 9, lå 2003/04.
Källa: Skolverket.

	GNSN MERITVÄRDE	ANDEL SOM EJ NÅTT MÅLEN	ANDEL SOM EJ NÅTT BEHÖRIGHET
FLICKOR	218	21	9
POJKAR	196	27	12

I figuren 2:3 nedan visas situationen i de tre behörighetsämnena inför gymnasieskolan. Det framgår att fler flickor än pojkar har svårigheter att nå Godkänd i matematik, medan det i stället är betydligt fler pojkar än flickor som inte når Godkänd i engelska och svenska.

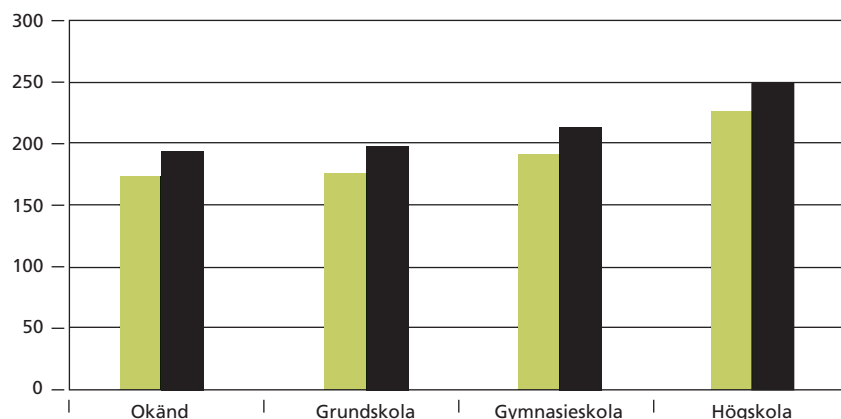
FIGUR 2:3 Antal flickor/pojkar som saknar betyg i vissa ämnen i år 9, 2003/04. Källa: Skolverket.



Könsskillnader i betygen i de *olika ämnena* visar en viss variation, men flickorna har bättre betyg i samtliga ämnen (inkl. ämnen som matematik, fysik och teknik) med ett undantag: idrott och hälsa.

Vi kan också titta på hur betygen fördelar sig med hänsyn till såväl kön som social *bakgrund*. I figur 2:4 nedan framgår att betygsmedelvärdet för år 9 varierar med social bakgrund mätt som faderns högsta utbildning.⁵ Könsskillnaderna ser däremot ut att vara ungefär lika stora oavsett social bakgrund. Se vidare avsnitt 3.

FIGUR 2:4 Genomsnittligt meritvärde för olika elever med hänsyn till faderns högsta utbildning, år 9 lå 2003/04. Källa: Skolverket, bearbet. data
■ Pojkar ■ Flickor



Nationella prov ges i grundskolans år 5 och 9 i behörighetsämnena svenska, matematik och engelska. Resultaten i figur 2:5 nedan visar andel elever med de högre betygsstegen (VG eller MVG) på proven i respektive ämne, och där delprovsresultaten i svenska och engelska har slagits ihop till ett genomsnitt.

FIGUR 2:5 Andel elever (%) med något av betygen VG eller MVG i nationella prov år 9, läsåret 2003/04. Källa Skolverket.

	SVENSKA	MATEMATIK	ENGELSKA
FLICKOR	54	41	55
POJKAR	34	40	47

Skillnaden mellan flickors och pojkars provresultat är betydande i ämnet svenska, mindre i engelska och i stort sett obefintlig i matematik. Inga större förändringar har skett här – och inte heller i betygshänseende – under de relativt få år bakåt då jämförelser under samma system kan göras.

I *gymnasieskolan* räknas genomsnittsbetygen på ett annat sätt. För läsåret 2003/04 uppnådde vid avgången från gymnasieskolan kvinnorna 14,7 och männen 13,4 betygspoäng. Av de kvinnor som fick slutbetyg uppnådde 92 procent grundläggande behörighet för högskolestudier, mot 87 procent för männen. Betygen i ämnen som svenska, engelska och matematik följer samma mönster som för proven i år 9 ovan. I samtliga program i gymnasieskolan, och i stort sett i samtliga inriktningar inom programmen hade kvinnorna högre genomsnittsbetyg 2003/04.

PISA 2003: LÄSFÖRMÅGA, MATEMATIK OCH NATURVETENSKAP

OECD:s omfattande kunskapsmätningar (PISA) har genomförts vid två tillfällen, 2000 och 2003, och avses fortsätta med jämna intervaller. Testen mäter kompetens i läsning, matematik och naturvetenskap hos 15-åringar i totalt 40-tal länder.

Läsfärdighet var i fokus år 2000 och har följts upp 2003. De svenska resultaten visade, tillsammans med bland annat Finlands, Islands och Norges, i båda mätningarna på relativt stora könsskillnader. Sverige hade en skillnad mellan flickor och pojkar på 37 poäng att jämföra med 32 poängs skillnad för hela OECD. Sverige tillhörde vid båda testtillfällena de 7–8 OECD-länder i undersökningen som hade de största skillnaderna, men Island, Finland och Norge hade ännu större.

Fördelningen i andel flickor respektive pojkar på de olika läsnivåerna framgår av figur 2:6. Läsnivå 5 är den högsta prestationsnivån.

FIGUR 2:6 Andel (%) flickor och pojkar på olika nivåer av den kombinerade lässkalan i Sverige respektive OECD-snitt, PISA 2003. Källa Skolverket, PISA 2003, rapport 254.

	SVERIGE		OECD-SNITT	
LÄSNIVÅ	FLICKOR	POJKAR	FLICKOR	POJKAR
5	15	8	11	6
4	28	21	24	18
3	30	30	30	27
2	18	23	21	24
1	6	12	10	15
UNDER 1	2	5	4	9

Som framgår av tabellen hade mer än dubbelt så stor andel av de svenska pojkarna, 17 procent, ett mycket svagt läsresultat (nivå 0-1) jämfört med motsvarande andel för flickorna, 8 procent. 43 procent av de svenska flickorna läste på de två högsta nivåerna, medan motsvarande andel här för pojkarna var 29 procent.

I *matematik* är numera de svenska resultatskillnaderna mellan flickor och pojkar små. I en knapp tredjedel av OECD-länderna finns inga signifikanta könsskillnader, men i de flesta länder har pojkarna ett bättre resultat, om än skillnaden i de flesta fall inte är stor. Sverige uppvisade inga könsskillnader i PISA 2000, medan motsvarande studie 2003 visade på ett något bättre resultat för pojkarna. Det enda landet som hade ett signifikant bättre resultat för flickor var Island.

Inte heller i *naturvetenskap* finns idag några större könsskillnader i genomsnittlig prestation. Sverige hörde 2003 till den minoritet av länder där det inte fanns någon säkerställd könsskillnad. Totalt inom OECD fanns en liten men säkerställd skillnad till pojkarnas fördel. Det traditionella mönstret med flickors bättre relativa resultat i biologirelaterade och sämre i fysikrelaterade uppgifter har försvagats.

Det kan också nämnas att i den andra stora mätningen av kunnandet i matematik och naturvetenskap som gjorts senare tid, TIMSS 2003, var skillnaderna i prestation mellan flickor och pojkar påfallande små.

Slutligen kan nämnas, om det ock är mer av kurios, ett av resultaten från det problemlösningsprov som ingick i PISA 2003. Pojkarna hade inte signifikant bättre resultat i något av de 40-talet deltagande länderna, men flickorna hade ett signifikant bättre resultat i tre länder: Island, Sverige och Norge.

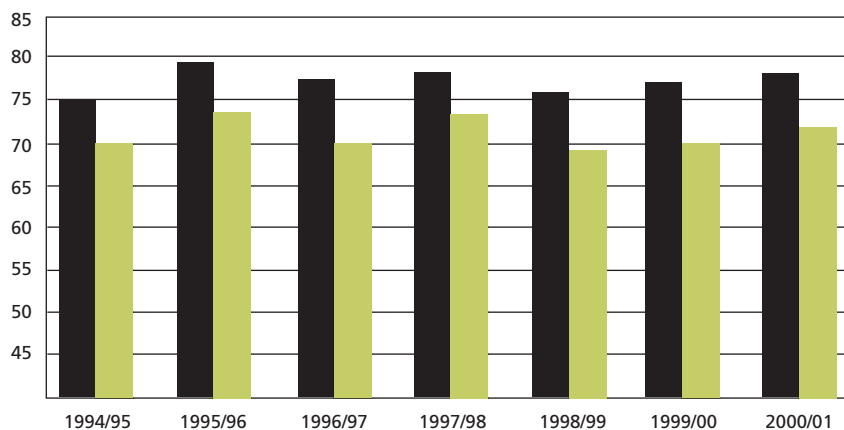
GENOMSTRÖMNING

Ett mått på studieframgång kan vara i vilken utsträckning de studerande tar sig igenom en utbildning inom loppet av en viss tid. För gymnasieskolan finns uppgift om den andel av kvinnor respektive män som erhåller ett slutbetyg inom fyra år. I figur 2:7 (höger sida) är angivet år nybörjaråret. Det ska observeras att figuren omfattar samtliga nybörjare i gymnasieskolan, dvs. även dem som tagits in på individuellt program.

Det framgår att andelen kvinnor som fått slutbetyg inom fyra år efter nybörjaråret, har legat ca 6–7 procentenheter högre än män. Om basen utgörs av enbart nybörjare på nationella program, så ökar andelarna som erhåller slutbetyg men differensen mellan kvinnor och män är i stort densamma.

FIGUR 2:7 Andel kvinnor resp. män med slutbetyg från gymnasieskolan inom fyra år. Källa: SCB. Obs angivet år är nybörjaråret.

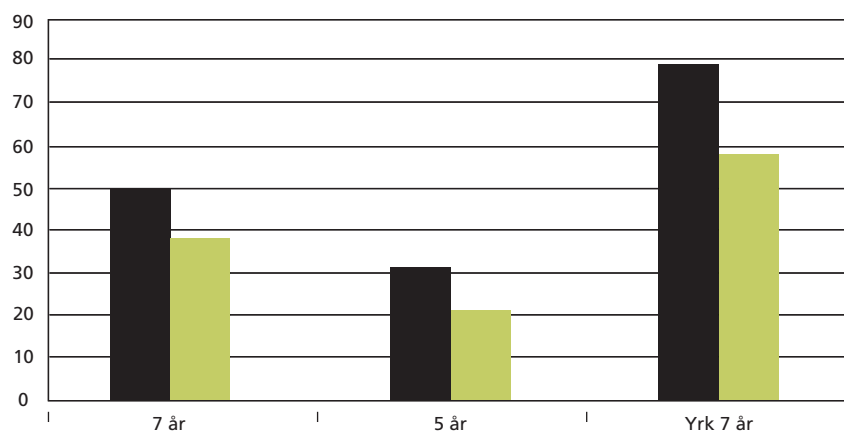
■ Kvinnor ■ Män



På samma sätt är det en större andel kvinnor som går över till högskolan inom loppet av tre år efter erhållet slutbetyg från gymnasieskolan – övergångsfrekvensen för kvinnor var enligt Högskoleverket ca 56 procent och för män ca 41 procent.⁶ Genomströmningen genom högskolan kan också vara av intresse. Av figur 2:8 nedan framgår den andel av de kvinnliga respektive manliga nybörjarstuderande som fullföljt en högskoleutbildning inom fem respektive sju år. I den högra stapeln visas den andel som fullföljt ett program mot yrkesexamen inom sju år fram till 2002/03.

FIGUR 2:8 Fullföljd utbildning inom 7 respektive 5 år, samt yrkesexamen inom 7 år. Källa: SCB.

■ Kvinnor ■ Män



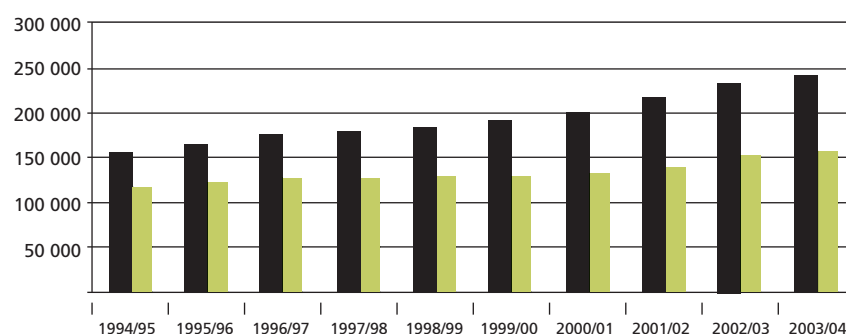
Det framgår att genomströmningen är högre för kvinnor än för män generellt sett, och särskilt på program mot yrkesexamen. Mätt som antal examina så framstår skillnaden som än större; kvinnorna stod år 2003/04 för 26 561 examina mot männens 16 137. Den stora skillnaden kan till någon del förstås mot bakgrund av att fler män läser på långa program såsom civilingenjör, men det måste samtidigt konstateras att kvinnorna starkt har ökat sina andelar på långa program. Ingenjörsutbildningen har traditionellt en ganska låg genomströmning och sjuksköterskeutbildningen en hög, men även om dessa stora utbildningar tas bort i statistiken så kvarstår en tydlig skillnad i genomströmning inom högskolan till kvinnornas fördel.

UTBILDNINGSDELTAGANDET I VUXENUTBILDNING OCH I HÖGRE UTBILDNING

Inom vuxenutbildningen utgör kvinnorna ca 2/3 av de studerande. Dominansen av kvinnor är ungefär lika stor inom folkbildningen som inom den kommunala vuxenutbildningen. Inom den senare har kvinnodominansen sakta ökat det senaste decenniet.

När det gäller högskolan så har kvinnorna utgjort mer än hälften av de registrerade alltsedan reformen 1977 då flera kvinnodominerade utbildningar såsom den till sjuksköterska fördes över till högskolan. Därefter har kvinnoandelen precis som inom vuxenutbildningen sakta ökat, och uppgår 2004 till strax över 60 %, se utvecklingen av antalet registrerade studenter i figur 2:9.

FIGUR 2:9 Antal registrerade i högskolans grundutbildning 1994/95–2003/04. Källa: SCB.
■ Kvinnor ■ Män



Inom forskarutbildningen har männen varit fler ända fram till idag men 2004/05 är i stort sett lika många kvinnor som män registrerade som forskarstuderande. Även i avlagda doktorsexamina är kvinnorna snabbt på väg att komma ikapp.

HAR KÖNSSKILLNADERNA FÖRÄNDRATS ÖVER TID?

Det finns p.g.a. metodproblem inte något helt klart och enkelt svar på om det skett en signifikant förändring över tid när det gäller könsskillnader i skolprestation. Mycket talar däremot för att det faktiskt skett en sådan om vi ser till de senaste decennierna. Till en del kan förändringar visas med indikatorer men det måste också till samlade bedömningar. Nordiska forskare bedömer i rapporten *Northern Lights on PISA* i samband med sin analys av PISA-resultaten, att könsskillnaderna i läsförmåga har ökat. Svenska forskare som sysslat med didaktik och mätningar inom dels matematik, dels naturvetenskapliga ämnen har uttryckt den sammanfattande bedömningen för Sveriges del att flickor tidigare legat ett steg efter, men nu kommit ikapp pojkarna inom dessa områden.⁷ Bedömningarna bygger på resultat av dels internationella IEA-mätningar alltsedan 1960-talet, dels standardprov m.m. Betygsmässigt ligger flickor idag före pojkar i matematik, vilket inte vara fallet i slutet av 1980-talet.

KÖNSSKILLNADER OCH DEBATT I ANDRA LÄNDER

I den mån som det funnits tillgängliga data om förhållanden i andra länder så kan konstateras att mönstren ser förvånansvärt lika ut. Tendensen mot flickors bättre relativa resultat verkar gå som en röd tråd genom OECD, och möjligen också i länder utanför OECD. De starka mönster som vi kan se i Sverige finns däremot inte överallt, men i de nordiska länderna (exklusive Danmark!) är bilden densamma. Finland, Island och Norge visar alla på skillnader till flickornas fördel. Även data från betyg och examinationer i t.ex. Storbritannien m.fl. anglosaxiska länder ger en liknande bild. Flickorna ser där ut att ha kommit ikapp pojkarna under 1980-talet och 1990-talet. Data från USA visar på liknande könsskillnadsmönster, med flickor överlägsna i läsning och skrivning, samt minskande könsskillnader i t.ex. matematik där flickorna fått en relativt förbättrad position. (se t.ex. <http://nces.ed.gov/pubs2005/equity/Section1.asp>).

Förändringen av könsmönstren i utbildningsresultat har uppmärksamrats mer eller mindre i olika länder. Förutom debatt i anglosaxiska länder som Storbritannien och Australien har nämnts Tyskland och Danmark. Öhrn (2002) påpekar att debatten varit förhållandevis lågmäld i Sverige jämfört med många andra länder. Klart är att debatten både pågått en längre tid – framförallt under 1990-talet – och varit betydligt livligare i ett antal länder än i Sverige och man kan enbart spekulera över orsakerna.

I Mc Givney's »Men earn, women learn«, refereras till utvecklingen av könsskillnaderna i Storbritannien som »an unstoppable tide«. Skillnaderna fortsätter att i den offentliga debatten orsaka oro och engagemang för att minska det som någon kallat »den gapande utbildningsklyftan«. En del har menat att nivån på den all-

männas skolprestationen för båda könen stiger och att de stora skillnaderna (fortfarande) är de sociala, så att det inte finns anledning till panik. Det finns ändå en hel del, säger Mc Givney, som talar för att könsklyftan finns och växer och oron för att pojkar och män ska komma på efterkälken och förstöra sina livsmöjligheter finns där.

McGivney pekar på den explosion av studier som kommit sedan det sena 90-talet för att undersöka unga mäns erfarenheter av och attityder till utbildning. I många av dessa har mäns lägre prestationer, grabbiga antiskol- (laddish) beteende i skolan och minskande utbildningsdeltagande på högre nivåer allmänt kopplats till en olust inför de snabba sociala och ekonomiska förändringarna de senaste decennierna. Detta har skapat en »maskulinitetens kris«. Andra studier hävdar här att maskulinitetsbegreppet skiljer sig radikalt mellan olika sociala och kulturella grupper liksom deras attityder och aspirationer.

En genomgång på nordisk botten – som delvis utgår från skillnader i utbildningsresultat – är Bredesen: Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk? Det finns en klart sympatisk ton i denna bok, som tillkommit inom ramen för nordiskt samarbete om män och jämställdhet. Boken – som i liten grad kan kallas debattbok – har som en av sina utgångspunkter att pojkar tenderar att prestera sämre i utbildning och den har ett mer »pojkinriktat« perspektiv än vad som annars är vanligt i jämställdhetslitteraturen. Den förhåller sig relativt öppen till vad som ligger bakom dagens mönster men tar upp några trådar som vad vi ska med män till i förskolan, om att utmana macho-värderingar, medvetna förhållningssätt hos personal m.m.

Steve Biddulph, australiensare, har bl.a. skrivit en rätt uppmärksam bok som heter Raising boys. Boken synes ha en tydlig fokus på hur »pojkar är« dvs. inte som flickor och vad det betyder för alla dem – föräldrar, lärare m.fl. – som har att bidra till en ny och bättre generation av män. Från en braskande presentation av boken kan vi läsa:

»If we want more good men in the world, we must start treating boys with less blame and more understanding.' We would like to see those words printed on a great big banner, right across the sky. What's the good of the women's movement if men don't change as well? This breakthrough book will show you how you can play your part in raising a new generation of men, in whom the mistakes of past generations are at last healed. Steve Biddulph explains that, yes, boys are – as you may have suspected – different from girls, and that they therefore need to be treated differently. But how? He shows

you how to teach boys to be happy, confident and kind; how testosterone changes behaviour and what to do about it, and how boys' brains are different from girls'. You will learn much about how to understand boys' vulnerabilities and what to do about them, and how mothers teach boys about life and love. Steve also outlines the five essentials that fathers provide (and what to do if you're a single mum) and covers the important issue of how to help boys learn a caring attitude to sex. He also describes eight major changes schools must make to be good places for boys.»

Martin Mills, även han australiensare har i en artikel för några år sedan, *Issues in Implementing Boy's programme in Schools: Male teachers and empowerment*, kritiserat ideerna hos Biddulph och hos företrädare för den s.k. myto-poetiska rörelsen, främst då Robert Bly. Dessa representerar en «backlash» mot de feministiska framsteg som gjorts. Mills – som själv varit aktiv i initiativ kring pojkar och våld menar att det inte finns någon anledning att stärka och ge stöd till pojkarna i skolan eftersom dessa inte är en förtryckt grupp. Män behöver arbeta tillsammans med pojkar också i skolan, men inte för att stärka pojkarna utan för att klargöra den privilegierade situation som män och pojkar har.

Även om de olika debattbudskapen skiljer sig en del från författare till författare, så har den här typen av debatt funnits en tid i länder som Storbritannien, Australien, Danmark, USA m.fl. Det ska sägas att debatten mer eller mindre knyter an till pojkars sämre skolprestationer. En del utgår från en form av «särartstänkande» dvs. utgår från en grundläggande skillnad (socialt, biologiskt, själsligt) mellan kvinnor och män och hur denna ska ses och hanteras. En del följer i sina budskap etablerade feministiska ideologier, andra opponerar mot dessa och menar att det är genomslaget för vissa feminismer som är orsaker till att män och pojkar är i kris eller uppfostras på fel sätt.

Ett intryck är att debatten fram till idag kommit att bli så pass omfattande att det kunde vara värt att göra en ordentlig genomgång av hur den ser ut. Få tycks däremot ha gått på djupet med forskningen för att förklara könsskillnaderna i prestation.

4. Klass, kön och etnicitet – vad förklarar vad?

Den här rapporten utgår från mönstren för könsskillnader i utbildning (och för all del också från en del könsligheter). Flickor och unga kvinnor tenderar att prestera bättre och delvis avsevärt bättre än pojkar och unga män. Om vi ska söka förstå dessa mönster så blir en viktig fråga: Hänger könsskillnaderna vi ser ihop med just kön eller är det annat bakomliggande som styr, andra faktorer som är med och formar köns mönstren? De gängse sätten idag att analysera sociala och andra skillnader är att se på tre faktorer: social bakgrund (social klass eller bara klass), kön och etnisk bakgrund. På en del håll diskuteras idag hur man ska kunna ta mer generell hänsyn till alla dessa tre faktorer samtidigt. Mycket forskning har utgått och utgår från någon av dem, möjligen från två av dem men sällan alla tre.⁸ (Charles, 2002). Olika förklaringar har tenderat att ges i olika perioder. Dessa perioder har kännetecknats av vissa uppmärksammade samhällsfenomen och av viss aktuell teoriutveckling. Förklaringarna och synsätten blir på det sättet tidsmärkta.

Sett några decennier bakåt så har en dominerande uppfattning om könsskillnaderna i skolresultat varit att dessa främst bör tolkas som skillnader i social bakgrund. Även de nu aktuella könsskillnaderna i prestationer har, i vart fall i anglosaxisk debatt, tolkats i samma termer (»England, det eviga klassamhället«). Följande citat kan vara representativt:

“It seems to me that this is the crux of the problem with boys’ underachievement – that the lack of credentials of working-class boys means that they leave school unfit for the new world of work. In contrast, girls’ increasing levels of educational achievement both fit them for and can be seen as a response to the growth in women’s employment and the feminization of the workforce«⁹

Genomgången för den här rapporten visar att det finns mer data om vissa fenomen än andra. I statistik om skola och utbildning finns det idag mycket data om kön och ganska mycket om etnisk bakgrund (framförallt svensk respektive utländsk bakgrund). Det finns betydligt mindre om social bakgrund. Tekniskt sett

kan detta förklaras av vad statistikansvarig myndighet har för krav på sig, både att publicera uppdelningar och att hålla nere sina kostnader. Skolverket har inget allmänt krav på sig att publicera statistik uppdelad på olika social bakgrund. Däremot har Skolverket tillgång till uppgifter om individers bakgrund (för bl.a. elever år 9 i grundskolan och i gymnasieskolan) i termer av föräldrars högsta utbildning. Detta är inte ett perfekt mått men tjänstgör som en god indikation på hur elevers klassmässiga bakgrund inverkar på skolgång och resultat.

Det finns emellertid också en annan typ av förklaring till att vi ser förhållandevis litet av data publicerat om skola och social bakgrund. Faktorn ifråga tycks helt enkelt ha förlorat i intresse någon gång efter 1970-talet.

HAR KLASSE BLIVIT MINDRE INTRESSANT?

Det har varit ett skifte i fokus från klass- till könsbaserade ojämlikheter i debatten om utbildning alltsedan 1940-talet. Detta skifte motsvaras av hur t.ex. sociologer studerat utbildning. Under 1940- och 50-talen dominerade studier av pojkar och klasskillnader. Då dominerade också de politiska ambitionerna att minska påverkan av bakgrund på framförallt arbetarungdomarnas utbildningsval. På 1970- och 1980-talen vändes uppmärksamheten bort från klass, initialt mot kultur, men sedan mot kön och i viss mån mot etnicitet. 90-talets studier har undersökt framförallt maskulinitet, könsidentitet, sexualitet, och etnicitet. (Charles, 2002)

I enlighet med samma mönster så sågs för femtio år sedan – såväl i t.ex. Storbritannien som i Sverige - *skillnader och ojämlikheter i utbildning som en fråga om klass*. Skillnader i skolresultat diskuterades främst i termer av vilken ställning pojkars fäder uppbär. Familjen med sina sociala förtecken sågs som den främsta orsaken till om pojkarna stannade i skolan eller inte. Utbildning skulle förstås som den institution som skulle bidra till reproduktionen av klasstrukturen genom att passa pojkars respektive flickors olika framtider i samhället. Ungdomar spjälkades av från utbildningssystemet vid olika ålder för att ta plats i produktion och i familjeliv. Utbildningen skulle motsvara industrisamhällets behov genom att i lämpliga portioner och med lämplig selektion putta ut de unga männen från skolan till ett väntande liv på fabriker och kontor, etc.

Empiriskt finns många studier av social klass och skolresultat. Många har visat t.ex. hur många gånger mer sannolikt det är att en medelklasspojke uppnår en viss nivå i utbildningssystemet jämfört med en arbetarklasspojke. Alla studier visar på en tydlig skillnad; storleken på skillnaderna varierar en del med tid och rum (decennium och land). Motsvarande socialgruppsskillnader mellan flickor har visats vara i stort sett lika stora, i en del studier ännu något större (King, 1971). Det tycks finnas ganska litet forskning kring om eller hur dessa mönster har ändrats men

det finns hur som helst goda skäl att allmänt konstatera: klasskillnaderna i utbildningsvärlden består.¹⁰ Kommittén Valfärdsbokslut har i antologin Valfärd och skola, SOU 2000:39 konstaterat om utvecklingen under 90-talet att »skillnaderna i prestations-nivå [i grundskolan] mellan olika socialgrupper är visserligen av betydande omfattning, men varken ökande eller minskande« (s.153)

EN KOMPLICERAD VÄV

Vad gäller etnicitet så har det demonstrerats att mönstret av skillnader och likheter i utbildningsframgång mellan »vita, engelska« elever och elever med annat ursprung, i hög grad beror på varifrån elever med annat ursprung kommer. Flera (brittiska) studier visar på liknande eller bättre resultat för t.ex. de med indiskt ursprung jämfört med infödda vita, medan det är påtagliga skillnader mot pojkar med västindiskt ursprung. Liknande mönster har visats i Sverige, dvs. det skiljer mellan olika ursprungsländer, men i Sverige finns inte på samma sätt som i USA och andra engelsktalande länder större grupper av invandrade elever med klart bättre resultat än infödda elever.

Som exempel på en studie som hanterar såväl etnisk bakgrund som kön kan nämnas en om unga svarta karibiska kvinnor (Fuller, 1980). Den visar att dessa nådde goda skolresultat och arbetade hårt, trots den rasism och sexism som de mötte i skolan. De ville däremot ge intryck av att inte ta skolan särskilt allvarligt. Flickorna verkade vara för utbildning men inte för skolan. De identifierade sig positivt som svarta och av kvinnligt kön och de var samtidigt mycket angelägna om att få en plats på arbetsmarknaden. Mönstret här, med en viss, ganska lös subkultur – negativa till skolan men måna om att prestera skiljer sig från det som brukar demonstreras för infödda unga män, där ofta t.ex. skolmisslyckanden ingår i bilden och skarpa gränser markeras för den egna subkulturen. Olika slags sociala bakgrunder, tillsammans med kön bildar således ofta en komplicerad väv som kan bidra till att förklara ev. skillnader i grupperns beteenden, aspirationer och grad av skolframgång. Det är problematiskt när det ena perspektivet får dominera över det andra. Det har getts exempel på (McRobbie, 1991) att vita arbetarklassflickor såväl som pojkar tenderar att anse skolframgång som oviktig; en attityd som har kontrasterats mot den hos ungdomar med asiatiska rötter.

»Först fick alla gå fram till tavlan och skriva sitt namn. Några kunde, andra inte. På grundval av detta vetenskapliga test delade fröken in klassen i två grupper som kallades ett och två. I grupp ett hamnade de som klarat provet, de flesta av klassens flickor plus ett par tjänstemannapojkar. I grupp två hamnade resten, däribland jag och Niila. Och fastän man bara var sju år gammal satt stämpeln precis där den skulle.«

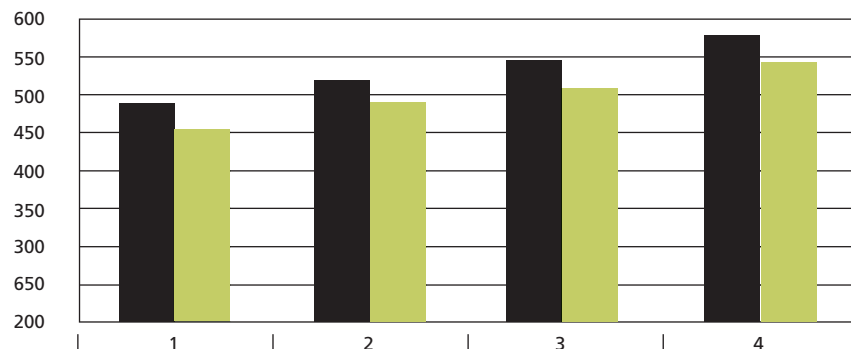
ur Mikael Niemi, populärmusik från vittula

VAD SÄGER STATISTISKA DATA?

Om nu skillnader mellan 15-åriga flickors och pojkars läsförmåga i Sverige av idag är stor – inte minst internationellt sett – så kunde man pröva hypotesen att skillnaderna framförallt är stora i de lägre sociala skikten, men klart mindre högre upp på den sociala skalan. Detta har prövats mot resultaten i PISA 2003 och resultatet ser ut som följer (figur 3:1 nedan). Kategori 1 i figuren står för den lägsta sociala bakgrunden.

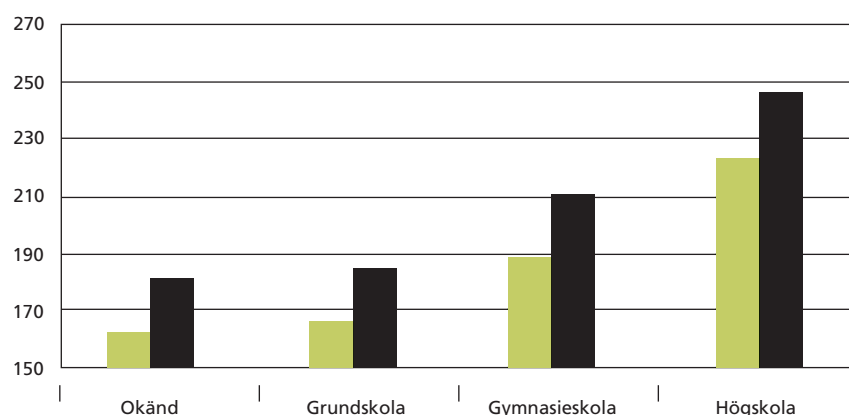
Det framgår med önskvärd tydlighet att den sociala bakgrunden – här mätt genom en kombination av föräldrars yrke och utbildning, m.m. – starkt samvarierar med läsförmågan så som den uppmätts i testet. Vad som däremot framgår med samma tydlighet är att könsskillnaderna är i stort sett lika stora oavsett social klass. Skillnaderna kan exemplifieras med att flickor i den näst lägsta socialgruppen (Sei 2) har en högre genomsnittlig läsförmåga än pojkarna i socialgrupp Sei 3, men inte så hög som pojkarnas i Sei 4. Detta är det kvantitativa köns-klassmönstret i ett nötskal.

FIGUR 3:1 Läsförmåga och social bakgrund (Sei 1-4) uppdelat på kön.
PISA 2003. Poäng på den kombinerade lässkalan. Källa: Bearbetade PISA-data. Anm: skalan är en konstruerad resultatskala med medelvärde 500.
■ Flickor ■ Pojkar



Vi kan (figur 3:2) titta på betygsmedelvärdena i år 9 från våren 2004 på liknande sätt. De uttrycks i genomsnittligt meritvärde som bygger på att betyget G = 10 p, VG = 15 p och MVG = 20 p.

FIGUR 3:2 Genomsnittligt meritvärde för flickor resp pojkar (år 9) med häsyn till moderns högsta utbildning. Källa: Skolverket, bearbetade data. Obs. I syfte att demonstrera skillnaderna överdrivs dessa i figuren genom att skalan börjar vid 150.
■ Pojkar ■ Flickor



Det framgår tydligt också av denna statistik – vilken utgår från moderns högsta utbildning¹¹ – att resultaten varierar med såväl social bakgrund som kön. Det finns, också utifrån en rad andra data, anledning att slå fast att kön verkar ha en egen inverkan på resultaten, som inte kan deriveras från den sociala bakgrunden. Om man vill hävda att det är pojkarna med lägre social bakgrund som utgör »pojkkproblemet« idag, så får man i så fall göra det utifrån andra argument än att det är där som könsskillnaderna är tydliga. En tidigare vanligt förekommande uppfattning har varit att pojkarna »kommer ikapp« flickorna – om inte på högskolastadiet, så i gymnasiet, och om inte heller där, så åtminstone i högskolan. Detta tycks däremot idag inte vara fallet.¹² Vi har att göra med könsskillnader som skär vertikalt genom hela utbildningssystemet.

ETT KLASSPROBLEM – FÖR VILKEN KLASS?

Ett argument för att ändå hävda att problemet med pojkars resultat väsentligen är ett klassproblem, skulle kunna vara att det är bland arbetarklassens pojkar som brister i läsförmågan är så stora att de innebär ett allvarligt hot mot möjligheterna att klara sig på dagens arbetsmarknad, så som citatet i början av kapitlet också var inne på. Vi visade tidigare (avsnitt 2) att det fanns mer än dubbelt så många 15-åriga pojkar som flickor under nivå 2 i läsning i PISA-testet. Det är i sig ett viktigt

konstaterande. Med koncentrationen på enbart de svaga resultaten riskerar man däremot att missa den kvalitativa skillnad som finns mellan de bästa flickornas respektive pojkarnas läsprestationer enligt PISA.

Många flickor presterar på den bästa nivån (nivå 5) vilket enligt PISA-testets uppbyggnad motsvarar en annan och högre kvalitativ nivå än nivå 4 eller lägre. Även om en läsförmåga motsvarande nivå 4 i PISA knappast innebär några svårigheter att i generella termer klara alla slags uppgifter i det moderna arbetslivet, så föreligger en viktig skillnad på marginalen. I fall av konkurrens om platser på vissa utbildningar som leder till vissa speciella yrken, så kan skillnaderna även mellan de högst presterande flickorna och högst presterande pojkarna svara mot en substantiell skillnad i kompetens. Inom vissa utbildnings- och yrkesområden kan skillnaden i den övre delen av skalan troligtvis ha en betydelse, också symboliskt. Det skulle litet tillspetsat kunna hävdas att det inte är något nytt att pojkarna i de lägre socialgrupperna har svaga (läs)resultat; det nya är att pojkarna även i de övre skikten så tydligt ligger efter motsvarande grupper av flickor.

SVENSKA DATA OM ETNICITET OCH SOCIAL BAKGRUND

Som sagts, så skiftar resultatbilden för elever med ursprung i olika länder och många har varnat för att se »invandrarelever« som en enhetlig kategori. Givet denna fara, finns det ändå skäl att analysera hur utländsk bakgrund samvarierar med olika slag av framgångsmått i skolan. De resultat som nyligen redovisats visar i stort på följande bild. Elever med utländsk bakgrund presterar genomsnittligt sämre i skolan än elever med svensk bakgrund, men om man tar hänsyn till den sociala bakgrunden, så försvinner i stort sett hela denna skillnad (Skolverket, 2004 c). Påverkan på resultaten verkar – i alla fall i hög grad – gå via den sociala bakgrunden, och den etniska har därmed en begränsad eller ingen egen påverkan.

Vidare har det betydelse hur länge en elev har bott i Sverige; ju längre desto bättre resultat. Det finns en kvarstående effekt av utländsk bakgrund på skolresultaten, även när hänsyn tagits till social bakgrund, och det gäller i de fall när eleven kommit sent till Sverige. Det verkar rimligt att om elever kommer till Sverige under sin skolgång, har ett mer eller mindre stort kulturellt avstånd att överbrygga och som därutöver måste erövra ett helt nytt språk (som man också till stor del ska klara olika skolämnen på), så visar sig detta också i en viss prestationsskillnad. Att den prestations-skillnaden säkert skulle kunna nedbringas är en annan sak.

Vad gäller många av de invandrade elevgrupper som finns i den svenska skolan så är det svårt att med registerdata visa hur mönstren ser ut. Dels är grupperna ofta för små, dels kan uppgifter om social bakgrund vara osäkra. Klart är däremot –

och det är naturligtvis viktigt att vara medveten om – att utbildningsresultaten skiljer mellan olika ursprungsländer. Det bör betonas att etnisk bakgrund är viktigt att beakta på mikronivå, för förståelse av mönstren bland grupper av elever med bakgrund i olika länder, men som faktor bakom generella betygsskillnader o.d. så är den enligt gjorda analyser alltså starkt kopplad till social klass.

Det finns tydliga könsskillnader mellan elever med utländsk bakgrund och de visar sammantaget liknande mönster som bland »svenska« elever. I vissa fall går det att observera skarpare könsskillnader bland elever med utländsk bakgrund, men att detta skulle vara något generellt är snarast att betrakta som en myt. Även om pojkar och flickor med utländsk bakgrund exkluderas ur statistiken så finns samma mönster för de med svensk bakgrund kvar.

MATEMATIK – EN MANLIG BASTION SOM ERÖVRATS?

En del forskare har tittat särskilt på matematikämnet i skolan, bl.a. utifrån att detta är ett »vattendelande« ämne såväl socialt som könsmässigt. Det har kommit under 1900-talet att förknippas med prestige, det är ett ämne för »snillen« och det är ett ämne som många flickor har haft och har svårigheter med, inte minst attitydmässigt. Man har också tolkat förändringar i mönster som särskilt intressanta när det gäller detta ämne, och en del menar till och med att det var när flickorna visade bättre resultat i just matematik som det uppstod »social panik« och en bred debatt. (Walkerdine, 1998)

Klart är att detta ämne tillsammans med fysik traditionellt setts som »pojkämnen« medan språk setts som »flickämnen« och att detta har motsvarats av mönster för hur pojkar och flickor väljer ämnen. Lika klart är att de något bättre prestationer i test o.d. som pojkar generellt sett haft i matematik, nu i många länder är borta. Detta kan i sig ses som ett exempel på vad vissa forskare hävdar (se t.ex. Murphy & Elwood, 1998) nämligen att likheterna i utbildningsresultat mellan flickor och pojkar är mer slående än olikheterna.¹³ I Sverige har flickor och pojkar samma resultat i nationella prov i matematik men flickorna har något högre betyg i ämnet.¹⁴

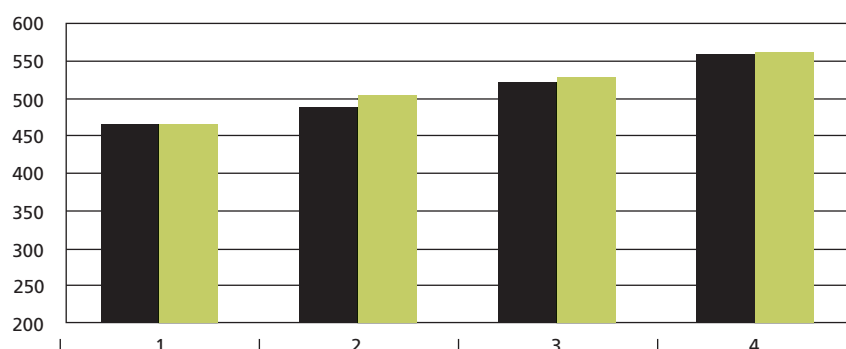
Hur inverkar då social bakgrund på matematikresultaten? Vi kan återvända till PISA-studien som i 2003 års variant fokuserade just på matematik.

Figur 3:3 illustrerar att matematikresultaten, liksom fallet var med läsförmågan, tydligt samvarierar med de testade elevernas sociala bakgrund. Elevgruppen med den lägsta sociala bakgrunden har ett genomsnitt på ca 465 poäng mot ca 560 för gruppen med den högsta sociala bakgrunden. När det gäller könsskillnader skiljer sig däremot figuren radikalt från den som belyser läsförmåga; det finns idag

inte några större könsskillnader i matematik. Som framgått i avsnitt 2 så fanns i den andra stora internationella mätningen av matematikkunskaper som gjorts senare år, TIMSS 2003, ingen skillnad alls mellan flickor och pojkar.

FIGUR 3:3 Matematikresultat och social bakgrund (Sei 1-4) uppdelat på kön, PISA 2003. Källa: Bearbetade PISA-data.

■ Flickor ■ Pojkar



SUMMERING OCH DISKUSSION

Genomgången här, med avseende på klass, kön och etnisk bakgrund visar på ett antal förhållanden. För det *första* hur social bakgrund har kommit att fokuseras mindre och kön och etnicitet mera, i debatt och forskning sett över senare decennier. Det finns även ett mönster som består i att pojkar och skola studerats mer i termer av klass och flickor i termer av genus. Det innebär att man får se upp med både vad som beforskats och inte och vad det är som uppmärksammas och uppfattas som problematiskt i olika skeden. För det *andra* står det klart att *både social bakgrund och kön* tydligt samvarierar med resultaten i skolan så som de på olika sätt har mätts. Könsskillnader i resultat kan således inte väsentligen återföras på sociala skillnader utan har en självständig inverkan. För det *tredje* så är etnisk bakgrund viktig att beakta på mikronivå, men som förklaringsfaktor bakom studieresultat är den knuten till social klass. Vistelseid i Sverige har också betydelse för resultaten – men vid längre vistelseid tenderar skillnaden att försvinna. För det *fjärde* så kan konstateras att flickor i en del länder, inkl. Sverige, kommit ikapp när det gäller prestationer i matematik, ett ämne som varit laddat med såväl social som könsnälig symbolik.

Olika slags sociala bakgrunder, tillsammans med kön bildar alltså ofta en komplex väv som kan bidra till att förklara skillnader i grupperns beteenden, aspirationer och grad av skolframgång. Vi har också konstaterat att det är problematiskt när det ena perspektivet får dominera över andra. Att könsskillnaderna i t.ex. läsförmåga väsentligen skulle falla tillbaka på social tillhörighet, har kunnat tillbaka-

visas empiriskt. Könsskillnaderna är substantiella även i de övre prestations-skikten och det är ett mönster som är litet uppmärksammat tidigare. I fråga om grundskolebetygen är det i de högsta betygsskikten som könsskillnaderna är allra störst.

Att social bakgrund har ett starkt samband med skolresultaten har förklarats på olika sätt. Förr var det vanligt att man såg det som en begåvningsfråga där förut-sättningar hos individer i olika klasser var olika. En förklaring som dominerat un-der 1900-talet inom forskningen är emellertid att olika sociala miljöer förhåller sig olika till skolan och familjemiljön förbereder mer eller mindre för den värld som skolan utgör. Skolan har också setts som ett ställe där medelklassvärderingar dominerar och där arbetarbarnen inte känner sig hemma. Böcker, skrivande och resonerande hör – som mönster – inte till de manuellt arbetandes vardag. Pojkar från hem utan studietradition utvecklar ibland olika former av motståndskultu-rer gentemot skolan (t.ex. Willis, 1977, se nästa kapitel). Det finns också forskning (t.ex. Berggren 2001) som tyder på att arbetarklassflickorna uppvisar liknande mönster av motstånd mot skolkulturen.

Hur ska man mot en sådan bakgrund förstå att även kön har ett tydligt samband med resultaten? Den tidigare dominerande uppfattningen var att det var könet i sig, det biologiska könet som var upphovet till skillnaderna, vilket motsvarar »be-gåvnings«-synen ovan. Vissa ämnen passade helt enkelt bättre för pojkar än för flickor. Pojkar var ämnade att gå ut i ett yrkesliv där det krävdes andra saker än för arbete i hem och familj. Senare förklaringar har mer vilat på sociala reproduk-tionsprocesser. De kopplingar som finns mellan vuxna kvinnors situation i hem-met och på arbetsmarknaden å ena sidan och flickors aspirationer och syn på utbildning å den andra, medför att nya mönster nu ska reproduceras genom bl.a. utbildning. De unga kvinnorna utbildningsframgång ser ut att åtminstone delvis utgöra en anpassning till det nya samhälle där såväl familj som »karriär« är själv-klara delar av det framtida livet. (Arnot et al, 1999). Huruvida pojkarna förmått möta samma samhällsförändring är ett ämne som berörs i nästa kapitel.

5. Maskulinitet, pojkar och skolans krav

Vad bidrar till att pojkarna idag tenderar att prestera sämre än flickor i skolan? Vi har i det föregående avsnittet följt ett resonemang om att arbetarklassens pojkar hade skäl att inte intressera sig för skolan. Vad det var att »vara man« kunde kopplas ihop med en bestämd social verklighet och föreställning om vilken framtid man skulle ingå i. Men vi konstaterade också att dagens prestationsskillnader mellan flickor och pojkar idag går tvärs igenom de sociala klasserna. Om män och pojkar inte är mindre begåvade allmänt sett – vilket vi trots allt får utgå ifrån – och klassmönster inte ger mer än delar av en tolkning, så behöver vi söka efter mönster också på annat håll. Vi ska i det här avsnittet koncentrera oss mer på kön och identitet än på klass och etnicitet (om och detta kommer att finnas med) och frågor om pojkars identitetsskapande. Hur förhåller sig pojkars uppfattning om sig som pojkar till deras uppfattning om sig som lärande eller deltagare i skolan? Vilka val ställs pojkar inför idag? Vilka är föreställningarna om vad manlighet är, som inverkar på pojkars syn på sådant som utbildning, på sig själva och sin framtid?

SOCIAL POSITIONERING OCH SKOLANS MÅL

I en artikel i *Youth & Society* diskuterar Ann Phoenix maskulinitet och skola. Utgångspunkt tas i omfattande intervjuer med 11–14-åriga pojkar och flickor i ett antal Londonskolor.¹⁵ I det moderna samhället är individualisering centralt och den lärande blir ansvarig för sitt eget lärande, hävdar Phoenix. Individerna blir ansvariga för att omskapa sig själva för att kunna klara sig i det nya sociala, ekonomiska och politiska systemet. Pojkar är – argumenterar författaren – inte fria individer som kan välja att anstränga sig för bra skolresultat utan de måste dagligen förhandla om sin position i förhållande till andra pojkar med olika status. De måste ägna kraft åt en komplicerad social positionering som en del av att klara sitt vardagliga liv i skolan.

I många skolor finns en stark anti-pluggkultur (*anti-swot*) bland eleverna som särskilt inverkar på många pojkar i de tidiga skolåren. Denna kultur är en del av hur pojkar uppfattar och i olika grad strävar efter popularitet och maskulinitet. Maskulinitet har i många sammanhang konstaterats förknippas med sådant som

hårdhet, aggressivitet, konfrontation och hierarkiska maktrelationer, samt rastänkande. Detta för med sig, menar Phoenix, att de pojkar som är inställda på »still- samt skolarbete« och som sätter skolans ideal högt, riskerar bli mobbade och ansedda som lågstatus bland pojkar, men även bland flickor (!) Phoenix identifierade utifrån intervjuerna olika sätt som pojkarna hanterade detta dilemma på. Många försökte inta en medelväg genom att ägna sig åt skolarbetet ibland och strunta i det ibland. Andra sökte popularitet genom att i hög grad ignorera skolarbetet. Några få lyckades manövrera mellan kraven på maskulinitet och skolprestationer och nå både popularitet och bra skolresultat och några ytterligare andra ägnade sig åt skolan med följd att inte uppnå någon popularitet hos de andra pojkarna.

Förändringarna i utbildningen i riktning mot individens ansvar för sitt lärande m.m. framställs alltså som något som dåligt svarar mot pojkars subjektivitet och vardagserfarenheter. Pojkarna är, menar Phoenix, i allmänhet väl medvetna om att de behöver kvalifikationer för att optimera sina framtida möjligheter. Och skolan handlar inte bara om att skaffa sig kunskap och betyg utan lika mycket om att forma sin identitet och en social plats. Pojkarna blir – vare sig de vill det eller inte involverade i sociala positioneringar som går i motsatt riktning mot skolans ideal om »lust att lära« och goda skolresultat.

»SCHOOLING – IT'S A GIRL'S WORLD«

..säger Nickie Charles i *Gender in Modern Britain*. Hon knyter an till debatten om »girls outperforming boys« men det kan också ses i en vidare mening; att skolan som institution och miljö uppfattas mer vara »flickornas värld«. Ingegerd Tallberg Broman påpekar i sin genomgång av forskningen om kön och pedagogiskt arbete på assymetrin i forskningen fram till mitten av 90-talet. Pojkarna var synliga i ungdomsforskningen – och då i det offentliga rummet, gatan, ungdomsgången, rockmusiken. I skolforskningen har förhållandet varit det omvända; här finns mycket referenser till studier av flickor. Det är ett mönster att pojkarna finns utanför medan flickorna finns innanför, tidigare i hemmet, nu anpassad till ett utvidgat hem; förskolan och skolan (Tallberg Broman 2002, s. 90 f)

I den genomgång Elisabeth Öhrn gör av den nyare könsforskningen om skolan konstaterar flera forskare att det hänt något med flickornas sätt att bete sig i klassrumsoffentligheten.¹⁶ Flickorna är inte lika tysta, och de verkar ha utvecklat en bredare identitet, något som inte på motsvarande sätt tycks gälla för pojkarna. Dessa tycks finnas kvar i en mer traditionell och »oförändrad« könsidentitet. Öhrn refererar också till en treårig klassrumsstudie av Berge, där bevakningen av pojkars agerande framstår som stark och där omgivningen förväntar sig t.ex. en tävlingsorientering hos pojkar.

Kvinnlighet och manlighet framstår i forskningen som något som konstrueras kontinuerligt av flickor och pojkar, av kvinnor och män, samt i och av de miljöer och institutioner där individerna finns. Skolan är en institution som deltar i denna process på flera sätt. Den bidrar till att »ordna« den sociala tolkningen av världen genom att bl.a. könsbestämma (eller genusmärka) attityder, beteenden, ämnen osv. Skolan som miljö och sammanhang för att reproducera dominans m.m. kommer att tas upp i nästkommande kapitel. Här ska bara konstateras att skolan – inte bara som en miljö för pojkarnas sociala spel utan också i form av t.e.x. lärares handlingar och värderingar naturligtvis är med och skapar och återskapar bilder av maskulinitet.¹⁷

POJKAR - ÖVERORDNING OCH RELATIV UNDERORDNING

Phoenix ovan refererade forskning är en fortsättning på den genusforskning som försökt förstå maskulinitet och som växt fram under 1980- och 90-talet.¹⁸ Det kan vara värt att här kort nämna något om inriktningen av denna forskning, även om den både är relativt outvecklad, och varit utsatt för kritik, t.ex. nordisk sådan.¹⁹

Intresset har riktats mot hur maskulinitet blir till bl.a. i skolor och hur heterosexualitet görs till norm för pojkar och för flickor. Australiensaren ROBERT W. CONELL, den som kanske främst har kommit att förknippas med forskning om maskulinitet, har framhållit hur pojkar likaväl som män utvecklar hierarkiserade relationer. Den enskilde pojken ställning i dessa hierarkier, t.ex. i skolan, beror på hur väl pojken lever upp till en dominerande maskulinitet – eller det som Conell betecknar som »hegemonisk maskulinitet«, vilket i korthet kan sägas vara en form av maskulinitet som sätter normerna även för andra maskuliniteter, dvs. den sätter ramar för alla män och pojkar. Eftersom det bara är ett fåtal av pojkarna – och männen – som svarar mot denna »hegemoniska« maskulinitet, så har de flesta att hantera detta, dvs. en relativ underordning. Män som grupp är överordnade kvinnor som grupp, men grupper av män är underordnade andra grupper av män. Diskussion om vad det är för manlighetsbilder som motsvarar hegemonisk manlighet är viktig att föra, framhåller Connell, och pojkarna behöver utforska detta tillsammans med vuxna män. PHOENIX (2002) bekräftar detta mönster men observerar att de flesta pojkar som inte ser sig fylla kraven för den dominerande maskuliniteten förhandlar fram en position som »icke-hegemoniska« men ändå klart »maskulina« (a.a, s. 98).

Kanske inte helt lätt att följa, men jag tolkar en poäng så att det finns vissa hierarkiskt ordnade manlighetsideal som inte är frivilliga utan som alla mer eller mindre måste förhålla sig till och socialt förhandla om. Det finns inte en enda maskulinitet utan många. Att knyta sig till någon av dem har att göra med social

popularitet och position och pojkar tenderar att bygga – eller har att hantera hierarkier av olika maskuliniteter med olika hög status.

CONNELL ser likt PAUL WILLIS skolor som hierarkiska organisationer som återskapar mönster av social dominans. Men medan Willis såg ett aktivt klassmotstånd mot skolan från pojkarnas sida så utgår Connell från kön och sexualitet och menar att skolor på olika sätt »fördelar social makt« till pojkar och flickor. Skolor tvingar också på differentiering på pojkar genom att den skiljer ut lyckade från misslyckade i skolans mening. Vissa maskuliniteter är förknippade med studiemisslyckande och det är i förbindelse med skolframgång eller inte som olika maskulina identiteter bland pojkar antas.

Australien hör till de länder där frågan om pojkarnas svaga skolprestationer har varit föremål för livlig diskussion under ett antal år. Det har inte bara forskats utan även politiska och andra initiativ har tagits. Bland annat har ett stort engagemang lagts ner i »boys programme at school« som utgår från att pojkar måste uppfostras av män. Det är männens ansvar att arbeta med centrala genusrelaterade frågor med pojkar, med frågor om våld, sexualitet och olika manlighetsbilder. (BIDDULPH 1997, MILLS 2000, viss kritik av CONNELL 1999 och KIMMEL 1995). Det har tyvärr inte inom ramen för det här uppdraget varit möjligt att ta del av några utvärderingar av dessa försök.

MAC AN GHAILL (1994) har i sina studier funnit att många pojkar upplevde en osäkerhet i sin sexuella identitet trots eller kanske på grund av att heterosexualitet är »obligatoriskt«. Bara att ta skolarbetet på ett visst allvar var tillräckligt för att ens heterosexualitet skulle ifrågasättas.

EPSTEIN (1998) finner stöd för att associationen av femininitet och studieambitioner upphör vid högre studier. Män kan här anta en rationell intellektuell maskulinitet som är acceptabel. Det är i de lägre åldrarna framförallt som pojkar bör ge intryck av att göra litet eller inget skolarbete, att vara rå, tuff, farlig. Förknippandet av maskulinitet med att vara »cool«, att inte anstränga sig, konfirmeras här liksom i andra studier. Studier av maskulinitet och skola visar också hur pojkar kontrollerar (»police«) varandras beteende, alltså bevakar de uppsatta gränserna för maskulinitet, och betonar interaktionen sinsemellan. Flickorna är viktiga i pojkarnas värld men i form av sådant som att vara populär hos flickorna; flickorna tenderar att bli viktiga i pojkarnas värld i de jämförelser som pojkarna gör sinsemellan.

POJKARS »DEMOKRATISKA UNDERSKOTT«

Skolan har enkelt sett två mål; det ena att förmedla kunskaper och det andra att

fostra. Även i fråga om att förmedla demokratiska värderingar och attityder brukar man konstatera att skolans ansträngningar varit mindre lyckat vad gäller pojkar än flickor. Detta är möjligt att se som uttryck för konstruktionen av en viss typ av maskulinitet som förknippas med just sådana attityder som skolan inte vill förmedla. Den demokratiska människa som skolan vill bygga tycks ligga närmre den »kvinnlighet« som förutsätts prägla flickkulturerna. En del av denna förenklade tolkning är säkert en form av myt, och det finns skäl att betrakta en del attityder som en form av protest snarare än djupt rotade antidemokratiska uppfattningar. Men tolkningen utgör samtidigt en förenkling som svarar mot ett bestämt existerande könsmonster. I könsmonstren här finns också tydliga sociala skillnader dokumenterade, och det för båda könen. (BERGGREN 2001, AMBJÖRNSSON 2003 m.fl.)

Det är litet intressant att studera hur flickor och pojkar kan se på varandra. Av de ovan refererade studierna av 11-14-åringar (Frosh et.al., *Young Masculinities*, 2002) så framgår att båda könen gärna i intervjuer talade om varandra, men flickorna var (surprise) mer engagerade när det talade om det. Pojkar hade ofta uppfattningen att flickor vara av »en annan sort«; flickor var i deras ögon ofta passiva och många av pojkarna förhöll sig indifferent till flickorna, medan flickorna som sagt var engagerade och uttryckte att de förstod pojkarna, även om omdömena ofta var att pojkar – särskilt i grupp – var hopplösa, hemska, omogna, lekfulla och ohyfsade, fixerade vid fotboll etc.

MANNEN - OCH BILDEN AV MANNEN!

Många studier refererar som vi sett till att pojkar måste förhålla sig till maskulinitet (liksom flickor till femininitet) och göra sociala tolkningar av vad det är, som en del i identitetsskapandet. En bild av manligheten har refererats ovan. Är det en gängse bild, tvärsöver tid och rum? Michael Kimmel har sammanfattat västvärldens föreställning om vad manlighet är:

- * Att inte vara kvinnlig.
- * Att vara en baddare.
- * Att vara som en stenstod, att inte visa känslor.
- * Att räcka ut en hjälpende hand –
och utkämpa alla sorters krig.²⁰

Inte minst den första satsen är värd att begrunda. Andra forskare har gett delvis andra, delvis liknande bilder. Gilmore (1990) menar att även om mening och beteende som associerats med manligt kön varierar tydligt över kulturer, så finns vissa likheter. Pojkar uppnår mandom genom någon initiationsprocess tillsammans med vuxna män. Förnekande av homosexualitet och åtskillnad mellan vad

som är en »riktig man« och inte, hör också till det som förekommer i nästan alla kulturer. Heterosexualitet och tvånget att visa konformitet (i förhållande också till sådant som att slåss för sitt land). Kroppen – som symbol och tecken – är viktig och både fysisk styrka och uthållighet i allmänhet har hört och hör till det som dyrkas. Till bilden hör också t.ex. risktagande och spel, alkohol och slagsmål. Forskare har också menat att ett underliggande tema är icke-ansvar för att fostra och vårda (Lancaster, 1995).

Ett problem med dessa bilder – kan man tycka – är att de visar en sådan påtagligt »omodern« bild av mannen, i alla fall i förhållande till den bild vi gärna vill ha av den moderne svenske mannen. Förhållandet skulle till viss del kunna tillskrivas genus-/mansforskningen i sig som tenderat att fokusera vid det spektakulära och manligt utstickande och som hittills i liten utsträckning studerat t.ex. »den vite heterosexuelle medelklassmannen«.²¹ Kimmel säger också – liksom f.ö. Conell – att det skulle behövas manliga levande förebilder för att bredda den smala repertoar som en gängse bild av mannen tenderar att ge. Forskare som Bengtsson & Frykman (1987) har bidragit med kritik av bilden av mannen och mansrollen. Det tycks ändå finnas ett påtagligt problem med att i samhällskulturen få genomslag för en tidsenlig mansbild, i något så när samklang med det liv som levs av män idag.²² Det kanske är så att de mindre glamorösa vardagliga bilderna av den moderna mannen är tysta, medan Rambo och Stålmannen alltid skriker.

FRÅGOR OM FUNKTIONELLA MANSIDEAL – IGÅR OCH IDAG

Det ser ut att främst vara arbetarpojkar strategiska i förhållande till utbildning och jobb som är utforskat. Det är deras uppfattning om maskulinitet i förening med samhällsförändringarna som i alla fall i anglosaxisk debatt har skapat en krisbild; bilden av arbetarpojkar som brist på framtid. Men är detta även en kris för den växande medelklassen? Man kan ställa frågan om medelklasspojkar inte har tillgång till maskulinitetsformer som representerar dagens sociala realiteter. Kan de nya sociala realiteterna innebära en mindre dikotomiserad genusbild; att kön och könsidentitet i form av ett manligt som främst ska skilja sig från ett kvinnligt, är på väg att få en minskad betydelse? Detta kanske är en »väg ut« ur den könsbur vi tycks leva i, även om riktningen i utvecklingen idag verkar gå åt flera olika håll, dvs. både mot en »avköning« och en »påköning«.

Vi utgår i den här rapporten från frågan om hur vi ska förstå det faktum att flickorna vid ingången av 2000-talet tenderar att övertrumfa pojkarna i utbildningsresultat. Flickorna ser ut att leva upp till ett modernt feministiskt krav på att prestera och konkurrera med pojkar/män i utbildning och på arbetsmarknaden. Ett krav som motsvaras av en konsumtionsekonomi där normen är att både kvinnor och män förvärvsarbetar. För pojkarna ser det annorlunda ut. Det ser ut som att

innehållet i manligheten inte utmanats på allvar. Att leva och arbeta som vuxen man i dagens Sverige med en bild av sin egen manlighet är en sak; att som pojke hantera de manlighetskrav som finns i den sociala vardagen är en annan. De beskrivningar som finns av pojkars lek och beteende i förskolor och av personalens reaktioner på dessa, tyder på att pojkarna möter många budskap om hur de *inte* ska vara och vad de *inte* ska göra. (Se t.ex. Bredeesen, s.17 f.)

MANSIDENTITET OCH SAMHÄLLSFÖRÄNDRING

Idén om att det är industri och industriarbete som utgör en kärna i det moderna samhället har alltså fallit sedan 1970-talet. Föreställningen om att det är med kunskaper – och då inte främst industriarbetarkunskaper – som det nya samhället byggs av, har istället växt fram. Förenklat sett finns inget hägrande manuellt arbete att få och detta kan inte längre bygga under de former av maskulinitet som industrisamhället var förknippat med. I det här avsnittet har vi i stället sett maskulinitet som något som pojkar i allmänhet måste förhålla sig till och dagligen förhandla kring för sin sociala vardagliga överlevnad. Förhandlingar förs i ett sammanhang av motsatta krav från skola och kamratvärld (och givetvis så har även här både klassmässiga och etniska strukturer en betydelse). En antipluggkultur är inget som enkelt kan väljas bort av pojkarna. Att pojkar väljer olika strategier för att hantera detta står däremot klart.

En fråga som infinner sig är varifrån maskulinitetens ideal kommer. De verkar givna på något sätt, men de kommer ju inte ur ett socialt eller historiskt vakuum. Den maskulinitet som idag är lätt att iaktta såväl i medier som t.ex. i datorspel är bitvis ett ganska groteskt ideal av våldsdyrkan, makthierarkier och känslomässig avstängdhet.²³ Dessa ideal tycks närmast ta spjörn mot och vilja utmana de senmoderna ideal av tolerans och empati osv. som ligger som en »normativ yta« och som kan uppfattas ge plats åt bara vissa sidor hos människan.

Industrisamhällets manlighet gick delvis i den riktningen men kan också beskrivas i termer av skötsamhet och (patriarkalt) ansvarstagande (Hirdman, 2001). Ideal som kan förknippas med det nya informations-, konsumtions- och tjänstesamhället finns antydde i forskning. Det är bl.a. beskrivningar av hur män av idag ser på manlighet i relation till de nutida villkoren. Det går att beskriva som en förskjutning från ideal som skötsamhet och ansvarstagande för familjen till ideal hos den moderna (medelklass)mannen, som praktiskt och känslomässigt ansvarar för och engagerar sig i sina barn; den sensibla, verbala, sociala mannen. Dessa ideal finns troligen idag som fungerande normer i olika sociala skikt och grupper. Lever dessa som en form av »undervegetation« i förhållande till annat som är mer synligt? Bland vilka har de nya idealen något fäste? Framför allt: appellerar de på de unga? Den moderne hjälten – kan han ha både svärd och barn på magen? Vi

kan utgå från att de ideal som frodas gör det i ett dialektiskt förhållande till påbjudna och mer officiella ideal.

STÄLLER SKOLAN KRAV PÅ POJKARS FÖRÄNDRING?

HILDUR VE (1992) redovisar, vad gäller ett norskt aktionsforskningsprojekt i årskurs 1-3, att skolans planering mest kom att handla om att flickornas agerande och/eller situation skulle förändras. I projektgruppen betonades vikten av att flickor blev tuffare mot pojkarna i diskussioner, att det var bra för flickor att utveckla större självförtroende vid användande av verktyg som hammare och såg, att flickors intresse för fysik och matte skulle stimuleras och att de i gymnastiken kunde få prova på aktiviteter vanliga bland pojkar. Det var betydligt svårare att komma fram till gemensamma målsättningar om förändring som rörde pojkar.

TALLBERG BROMAN pekar i sin *Kön och pedagogik* på att jämställdhetsdis-kursen vad gäller skolan mer än hittills borde involvera pojkar och män, och inte minst involvera frågan om maskulinitet som det alltför litet problematiserade. Det krävs en form av fokusförskjutning. Att enbart koncentrera sig på hur flickor ska klara sig bättre i samhället, bredda sina yrkesval och erövra maktpositioner kommer inte att leda till så mycket mer av jämställdhet hävdar Tallberg Broman. Kvinnlig karriär har ett rätt högt pris i och med att kvinnor har fått anpassa sig till de villkor som är skapade av manliga strukturer. På det sättet har vägen fram till idag, menar Tallberg Broman, gått via en »maskulinisering« av flickors och kvinnors liv.

Weiner (2001) menar till och med att efter att jämställdhet införts i den svenska skolpolitiska retoriken på 1960-talet så försvagades vartefter de explicita kraven på att pojkar skulle förändras och som vuxna män ta större del i obetalt hemarbete och omsorg. Barnkunskapen kom att tas bort, hemkunskapen minskade i tid och slöjden kom att orienteras mer mot estetik än mot hemmet. (a.a. s. 43). Även om detta från olika utgångspunkter kan ifrågasättas så kan noteras Weiners slutsats att politiken kommit att inriktas främst på att det är flickor som ska förändras och att det ska ske genom att deras kunskaper i matematik, naturvetenskap och teknik betonas.

Sammantaget framträder en bild av att kvinnligheten och flickornas framtidsprojekt vartefter blivit mer debatterat, dynamiskt, framåtriktat och synligt medan manligheten och pojkarnas värld är mer utforskad, okänd, bakåtriktad och oreformerad. Kanske är på det sättet maskuliniteten »vår egen tids mörka kontinent«.²⁴

EN SUMMERING

För det *första* så synes maskulinitet, i vart fall i den västerländska kulturen, formas i en viss motsättning till de ideal som gäller i skolan eller till och med i motsättning till skolan som institution. Pojkar generellt, säger en del studier, tvingas balansera mellan social position och en insikt om vikten av att anstränga sig i skolan. Om man tar skolarbetet på allvar riskerar man som pojke att »få sin heterosexualitet ifrågasatt«. Även om man skulle vara frestad att säga att dessa mönster kanske är tydligare i länder med mer av traditionella könsroller (t.ex. anglosaxiska) än i Sverige, så finns det ändå underlag för att förstå det så att det är lättare för en flicka att både vara »populär« och att vara »pluggis« än det är för pojkarna. Och det i en skola som alltmer är femininiserad i termer av sin personal. Skolan har också beskrivits som flickornas värld medan pojkarnas finns »utanför«; på arbetsplatsen, i ungdomsgängen, runt dataspelen. Även om denna beskrivning i sig kan anklagas för att vara alltför generaliserande så lever den kvar som en föreställning som säkert har en inverkan. Pojkarna utvecklar ofta i sin positionering en antipluggkultur, något som ser ut att försvinna i de högre utbildningsstadierna.

För det *andra* – och med det första sammanhängande – så beskrivs stela former av maskulinitet och en jämställdhetspolicy som i praktiken mer varit inriktad på flickornas förändring än på pojkarnas. Dagens pojkar tycks till skillnad från de moderna flickorna ha en smalare repertoar och vara kvar i en mer traditionell och odynamisk könsidentitet. Det finns en del dokumentation som styrker att det varit lättare att diskutera och flytta gränserna för femininitet än för maskulinitet. Pojknormer som har att göra med tävling, konkurrens och sport är starka. Det fysiska i meningen styrka, idrott är fortfarande en manlig bastion och även den håller på att stormas.

En del forskare menar att skolan inte på allvar utmanat innehållet i manligheten. Det har varit flickorna som ska bryta med tidigare kvinnoideal, bredda sina möjligheter och erövra tidigare mansdominerade yrkesområden. Det har kanske inte på samma sätt talats om att utmana – eller ens identifiera – pojkarnas värld och ideal. Detta kan också ha medverkat till en allt starkare otydlighet om vad maskulinitet idag är, eller kan vara. Satsningarna på att ge unga kvinnor tillgång till alla slags kunskapsfält och yrkesbanor finns ingen motsvarighet till vad gäller pojkarna. Även om satsningarna har haft sina rationella skäl så har det också haft en konsekvens. Att obalansen haft en betydelse för pojkars prestationer förefaller rimligt, även om det är svårt att säga exakt hur. Naturligtvis har också den relativa bristen på förändring av pojkars identitet något att göra med den brist på motivation för förändring som kan finnas hos pojkarna, liksom med det faktum att män kan uppfattas ha litet att vinna på en förändring av rollerna mellan könen.

För det *tredje* har frågor belysts om maskulinitet i stort; om de ideal som envist tycks härska, om den gängse bilden av mannen som verkar behöva moderniseras. Vilka vardagshjältar finns i förskola och skola som kan erbjuda pojkar åtminstone kompletterande och mer realistiska förebilder? Ogärna vill vi tro att det fortfarande är som Lennart Hagerfors beskriver sin skolgång på 1950-talet. Säkert har många pojkar idag tillgång till en mer »nära« pappa än förr, genom pappaledighet och annat. Men det är kanske ändå så att pojkar idag får litet av stöd i att utveckla en modern manlighet i de institutioner där de vistas på dagarna; förskolor, fritidshem och skolor? De kanske där förses med mest ett negativ – hur de *inte* ska vara och bete sig?

»Jag var rädd för att få stryk. Redan första dagen i skolan la jag märke till att ingen kille talade om något annat än styrka och slagsmål. Här handlade allt om att vara stark. Vad vi gjorde i klassrummet var oväsentligt. Det var kampen under rasterna och på vägen till och från skolan som var själva skoltiden.«

ur Lennart Hagerfors, Längta hem.

6. De dominerande och självsäkra pojkarna

Det finns en del etablerade bilder av könsskillnader i skolan. En sådan är bilden av de i klassrummen dominerande pojkarna, och flickorna och lärarna som låter det ske. Pojkarna tar här det mesta av talutrymmet (se t.ex. J. EINARSSON & T. HULTMAN, 1984). Läraren tilldelar pojkarna mer uppmärksamhet än flickorna och tenderar dessutom att låta flickorna agera som »hjälpplärare« för att upprätthålla ordning och att tillrättaföra pojkarna. En annan, måhända mindre väl känd men väl dokumenterad, är den om pojkarnas självsäkerhet eller självtillit och flickornas brist på detsamma. Hur väl stämmer dessa bilder med den av de mindre väl presterande pojkarna? Pojkar sågs som vinnare i en skola som reproducerade traditionella könsskillnader. Står dessa bilder i någon motsats till varandra? Har det skett någon förändring av de sociala interaktionsmönstren som motsvarar utvecklingen av resultatskillnaderna?

Det är värt att se vad senare års forskning sagt här. Bland översikter av klassrumsinteraktion har CHARLOTTA EINARSSON (Lärares och elevers interaktion i klassrummet, 2003) gjort en utförlig genomgång. Även ELISABET ÖHRN har i sin *Könsmönster i förändring* (2002) summerat inte minst senare nordisk forskning i frågan. I det följande relateras främst Einarssons genomgång, såsom den mest utförliga och senast utförda. Lärar-elevrelationer verkar ha haft central betydelse i studier av kommunikationen, medan det bara finns ett fåtal studier om betydelsen av lärarens könstillhörighet. I frågan om självtillit hänvisas främst till Skolverkets analys av PISA 2000.

INTERAKTION OCH KÖN: ALLT STÖRRE VARIATION I MÖNSTRET

Flera forskare har hävdat att lärare riktar mer uppmärksamhet åt pojkar än åt flickor i klassrummet, men olika forskare hävdar detta med olika grad av säkerhet, och förklaringarna varierar. Det finns också forskare som menar att det inte finns någon skillnad eller att flickorna får mer uppmärksamhet i vissa fall. KELLY (1988) hör till de klassiska studierna på området. Flickorna visade här en något mindre interaktion med läraren generellt sett, beröm och uppmuntran var rätt lika fördelad, medan pojkarna fick ta emot mer kritik än flickorna. Flickorna var mer aktiva

i att räcka upp handen och visa intresse. Variationen mellan länder i studien var stor; i Kanada kom pojkar och flickor till tals i samma utsträckning medan skillnaden var relativt stor i Sverige.

En hel del studier har ifrågasatt eller vill i vart fall nyansera bilden av pojkdominans i klassrummet. Öhrn (1990) har visat att det skiftar mellan olika grupper av elever och att mönstret skiftar med ämnet. I en senare studie var deltagandet jämnt fördelat mellan flickor och pojkar i den ena studerade högstadielassen medan pojkarna dominerade i den andra. Över huvud taget så har forskningsresultaten senare år visat på en större variation i mönstret än tidigare. Elisabeth Öhrn menar att det utifrån hittills genomförd nordisk forskning inte går att dra några generella slutsatser om dominansmönstret mer än att variation råder. I Charlotta Einarssons egen studie (a.a) tar pojkarna 56 procent av talutrymmet mot 44 procent för flickorna. Hon finner alltså inte den betydligt mer sneda fördelning som funnits i en del tidigare studier (t.ex. J. EINARSSON & T. HULTMAN).

Pojkar som grupp har således i regel mer av kommunikationen mellan lärare och elever jämfört med flickorna som grupp, men variationen mellan i vilken utsträckning de enskilda pojkarna har kontakt med läraren är enligt Öhrn lika stor som variationen inom flickgruppen. Det finns ett könsmonster men det är perforerat av undantag, vilket gör att det är svårt att ha en enkel bild av hur fördelningen av uppmärksamhet ser ut.

NÅGRA POJKAR – OCH MYCKET TILLRÄTTAVISNINGAR

Flera studier tyder på att det är ett fåtal pojkar som tar utrymme och lärarens uppmärksamhet. Enligt CROLL (1985) är det framförallt pojkar med inlärningssvårigheter som får mycket uppmärksamhet, eller de pojkar som inte beter sig på sådant sätt som förväntas av dem i klassrummet. Det går att se det så att elever med svårigheter får mer uppmärksamhet – och det är ofta pojkar. Enligt Karlsson (2003) så är pojkarnas dominans mer tydlig när innehållet i undervisningen är av faktarelaterad karaktär. Då innehållet skiftar så förändras också könsmonstren. När det är formerna som förändras har även detta konsekvenser för interaktionsmönstret: i situationer där läraren har en mer handledande roll och eleverna har ett självständigt ansvar för det egna arbetet, förefaller könsskillnaderna i att ta utrymme minska.

Såväl YOUNGER, WARRINGTON och WILLIAMS (1999) som DeVoe (1991) lyfter fram att de könsskillnader som finns mellan i vilken utsträckning pojkar och flickor interagerar med läraren under lektionerna främst tycks handla om att pojkar får ta emot mer kritik och tillrättavisningar från läraren. DUFFY, WARREN och WALSH (2001) visar i en studie att pojkar generellt dominerar klassrumsinterak-

tionen och att det framförallt är pojkarna som får ta emot kritik för sitt beteende av läraren. Flickorna får å andra sidan mer kritik på sina ämnesmässiga prestationer. Att ha mycket kontakt med läraren under lektionstid behöver vad gäller betyg och dylikt inte vara självklart positivt. BROPHY (1985) menar att skillnaden mellan i vilken utsträckning olika elever kommunicerar med läraren snarare har att göra med elevernas beteende i klassrummet än med kön. Att pojkar som grupp interagerar mer har då att göra med att de får fler direkta och indirekta tillsägelser om sitt beteende. Indirekta tillsägelser kan vara att läraren ofta ställer frågor till vissa pojkar för att försöka hålla dem inom den planerade lektionens ramar.

Eleverna upplever ofta att lärare behandlar dem olika på grund av kön. Pojkar upplevde (Younger, Warrington och Williams) t.ex. att mer negativ kritik riktades mot dem och att lärarna ofta var hårdare mot dem än mot flickor. De kände sig bevakade och de kände att läraren förväntade sig att de skulle uppföra sig illa osv. Flickorna å sin sida uppfattade att det fanns skäl för att läraren behandlade pojkar och flickor olika kopplat till pojkarnas beteende.

När det gäller kön och social bakgrund så finns, som påpekats tidigare förhållandevis litet redovisat. STABERG (1992) fann i NO-undervisningen ett mönster med en tydligare »klasskillnad« mellan flickorna i interaktion. Flickor med högutbildade föräldrar fick fler frågor och frågade själv mer än andra flickor, ett mönster som inte återfanns i pojkgruppen.

POJKARS STARKA SJÄLVTILLIT – ELLER FLICKORNAS SVAGA

Att pojkar uttrycker ett större självförtroende allmänt och gentemot skolans krav jämfört med flickor är ett sedan länge observerat mönster. (se t.ex. UGU-data, Göteborgs universitet). Det finns i och för sig klara skillnader mellan ämnen: flickors självförtroende och självbild när det gäller t.ex. matematik är påfallande negativ medan den är bättre i ämnen som bild och svenska. Men som helhet betraktat så uttrycker pojkar en större självtillit än flickor.

Skolverket (2004 b) har gått igenom sådana bakgrundsdata till PISA 2000 med avseende på elevers inställningar till lärande.²⁵ Svenska flickor är sammantaget framgångsrika i PISA-studierna, internationellt sett. Men om vi lägger till uppgifter om självbild och inställning till lärande, så föreligger ett paradoxalt förhållande, som utmärker Sverige i kretsen av OECD-länder. Svenska pojkar ligger markant över det internationella genomsnittet när det gäller tilliten till den egna förmågan till inläring. Flickor i Sverige har däremot den näst sämsta självtilliten av de i Skolverkets studie undersökta länderna. Av 13 undersökta faktorer i inställning till lärande och sin förmåga har flickorna ett högre värde på endast två och båda gäller specifikt läsning (läsintresse och självuppfattning i läsning).

Skolverket föreslår som en förklaring bl.a. att pojkar »genom att vara framfusiga och ta plats (kan) ge sken av att ha en större tilltro till sin egen förmåga vilket kan smitta av sig på vad man faktiskt upplever«. Man säger vidare att det är mot bakgrund av en undanskymd allmän position för flickor »inte så konstigt att flickors självtillit ligger lågt i naturvetenskap och matematik men också rent generellt.« Men verket noterar också att bilden av de dominerande pojkarna »kan behöva nyanseras en aning«. Man konstaterar också att bilden av vad man klarar av, hur mycket man litar på sin förmåga har betydelse för hur mycket man anstränger sig, de val man gör etc. Det refereras till en del forskning. Men det är svårt att med stöd av forskning förklara hur Sverige kan ha internationellt sett så högpresterande flickor, samtidigt som dessa svenska flickor jämfört med pojkarna uttrycker ett så svagt självförtroende. Skolverket pekar däremot i samma rapport på att det ifråga om *sociala* skillnader råder ett liknande paradoxalt förhållande: I Sverige var i PISA 2000 de sociala skillnaderna internationellt sett stora ifråga om självtillit och s.k. prestationstillit, men små ifråga om prestation. Skolverket kommenterar: »Det är tydligt att vissa skolsystem kan skapa förutsättningar för elever från lägre socioekonomiska bakgrunder att prestera väl i skolan, men att motivation och självförtroende kan vara svårare att påverka.« (a.a. s.31) Det kanske däremot inte är skolsystemet i sig självt som i första hand skapar förutsättningar för de relativt små sociala skillnaderna, frestas man tillägga, utan olika nationella historiskt-kulturella drag som också har en viss motsvarighet i skolsystemen.

Alternativt skulle man kunna söka förklara paradoxen med en slags eftersläpande föreställningar som så att säga inte hängt med i utvecklingen av flickors utbildningsprestationer. Vissa studier tyder på att pojkarnas (positiva) uppfattning om sin egen förmåga ligger närmre lärarnas bedömning än flickornas (negativa). Det skulle kunna tala för att flickornas självbild inte riktigt »hängt med«. Men det är långtifrån någon självklar förklaring. Man skulle också kunna se t.ex. flickors »blygsamma« attityd som ett sätt att konstruera femininitet. Pojkarnas attityd framstår i andra studier som överdriven och »kaxig« – något som tjänstgör som en »typiskt pojkaktig« skylt. På det sättet skulle attityderna kunna kopplas samman med flickors och pojkars skapande av femininitet respektive maskulinitet, och med en påföljande begränsad koppling till det som faktiskt presteras. Det blir då möjligt att koppla isär attityden till sin förmåga från den egna kompetensen.

VILKEN BETYDELSE HAR LÄRARENS KÖN?

Elevers kön har på olika sätt betydelse för interaktionen i klassrummet, om också inte så enkelriktat eller konsekvent. Betydelsen av lärarens kön har däremot bara ett fåtal studier belyst. Resultaten tyder på att detta förefaller ha en viss betydelse för interaktionen med eleverna, men riktigt hur är svårt att belägga. Bellamy fann att manliga lärare hade mer kommunikation med pojkar medan kvinnliga lärare

interagerade i samma utsträckning med pojkar som med flickor. En annan studie kommer fram till att skillnaden mellan flickors och pojkars interaktion i bara marginell grad är beroende av lärarens kön. En ytterligare studie att manliga lärare interagerade mer med pojkar medan de kvinnliga lärarna interagerade lika mycket med flickor som med pojkar. Einarssons egen studie visar att kvinnliga lärare på lågstadiet och manliga lärare på högstadiet är »bättre« än övriga på att fördela talutrymmet lika. Manliga lärare på såväl låg- som mellanstadiet har mer kontakter med pojkar, men det är pojkarna som initierar detta i det senare fallet (a.a., s.91).

Men kommunikationen har också i en del studier visat sig bero av undervisningsämnet (DUFFY et al., 2001). De manliga lärarna kommunicerade i samma utsträckning med pojkar som med flickor då undervisningsämnet var matematik, medan de kommunicerade mer med pojkar än med flickor under lektioner i språk. De kvinnliga lärarna interagerade mer med pojkar än med flickor såväl i språk som i andra ämnen. Einarsson sammanfattar denna forskning så att »Lärarkön förefaller ha betydelse för interaktionen med eleverna. Få studier har inkluderat lärarkön som variabel.. ett område som är relativt outforskat.«

Vilken betydelse lärarens kön har i förhållande till elevprestationer, finns något belyst men inte mycket. På material från IEA-studierna har bl.a. LUNDBERG & LINNAKYLA (1992) funnit endast svaga samband mellan kvinnliga lärare och goda flickresultat och vice versa. Dessa skillnader var större i vissa länder än i andra. ELLEY (1992) har utifrån samma grundmaterial funnit bl.a. att pojkar identifierar sig mer med manliga lärare än med kvinnliga. Fler studier tyder på sådana mönster.

EN SUMMERING

Det står klart att bilden av de i klassrummen »dominerande pojkarna« behöver nyanseras en hel del. Inte så att det inte finns ett mönster som består i att de i klassrumsinteraktionen dominerande eleverna ofta är pojkar. Men så att variationen är stor och verkar ha ökat. Det har blivit vanligare med sociala klassrumssituationer där flickor »tar ton«²⁶ och ett vanligt mönster är att det är ett fåtal pojkar som hörs och tar utrymme. Ett viktigt konstaterande är också att den uppmärksamhet som läraren riktar till pojkar ofta är av det negativa slaget, i form av tillrättavisningar m.m. På liknande sätt som med den negativa maskuliniteten i det förra avsnittet, så finns här ett negativt mönster av interaktion för många pojkars del.

En sådan mer nyanserad och varierad bild är mindre motsägelsefull i relation till den utveckling av könsskillnader i prestation som vi sett. Att pojkar i allmänhet »dominerar i klassrummet« samtidigt som samma pojkar relativt sett presterar

allt sämre kan vara svårt att få ihop, såvida inte »dominansen« alltmer kan kopplas till negativa signaler från läraren. Det är förstås också möjligt att i den mån pojkar tar utrymme i klassrummet så lär de sig något de inte belönas för i skolan, men senare i livet. Ett sådant antagande kan däremot knappast göras generellt, utan måste kvalificeras; kopplas till sociala grupper och yrkesområden etc. Det som ändå till slut fastnar i de bilder som den senare forskningen gett, är de ökade variationerna i mönstret och det faktum att det tycks ha blivit vanligare med flickor som inte är tysta och tillbakadragna.

Att variationen med vilken pojkarna har kontakt med läraren är lika stor som bland flickorna är enligt Einarsson ett faktum värt att lyfta fram i den debatt som finns om pojkars och flickors situation i skolan. Att helt föra resonemanget utifrån att flickor måste uppmärksammas mer, menar hon riskerar leda till att enskilda pojkar kommer i skymundan dvs. de pojkar som redan har liten kontakt med läraren riskerar att även fortsättningsvis ha få kontakter med läraren (a.a. s.113). Om genomgången inte omedelbart förbättrar vår förståelse av de relativt svaga pojkresultaten, så har den således klart policymässiga implikationer.

Det står inte klart av gjorda studier vilken betydelse lärarens kön har i sammanhanget. En del tecken tyder på att det kan ha haft effekt på flickors och pojkars beteende och prestation, men det är osäkra uppgifter. Det är ändå värt att notera att dagens unga pojkar och flickor haft ett långt liv i daghem, förskolor, fritidshem och grundskolor; institutioner vars personal alltmer utgörs av kvinnor, och vars auktoritet och status i samhället snarast har minskat.

Det är också svårt att koppla samman pojkarnas goda självtillit vis-à-vis skolan och sin förmåga med deras faktiska skolresultat. Någonting möjliggör en isärkoppling av självbild och prestation. Har attityder och utåtriktade skyltar litet eller inget med de faktiska prestationerna att göra? Är det fråga om en attityd som är en del av den maskulinitet som pojkar kan behöva förse sig med? Tillsägelser från läraren kan ge en viss status bland andra pojkar. Normen säger, som vi såg i det föregående avsnittet, att det inte är viktigt att vara duktig i skolan men det är viktigt att vara cool och att inte bekymra sig, och sett på det viset så kanske den till synes säkra attityden kan vara begriplig. Självsäkerhet respektive underskattning av sin egen förmåga kan vara en del i återskapandet av maskulinitet respektive femininitet. Att de svenska mönstren här sticker ut i jämförelse med andra OECD-länder är intressant och värt fortsatta observationer.

7. Flickor och pojkar med svaga skolresultat.

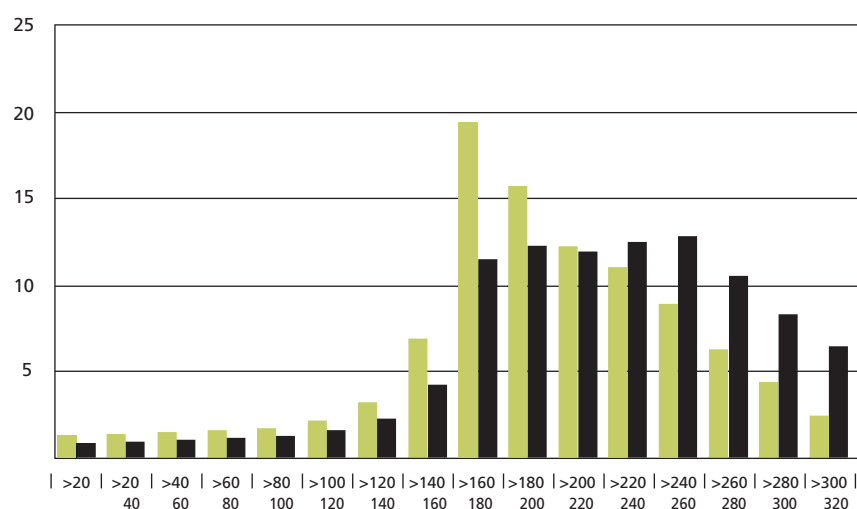
Olika aspekter av frågor om elever med dåliga betyg eller bristande utbildningsdeltagande finns med som ett stråk i denna rapport. I uppdraget har man velat få belyst ytterligare vad som kan finnas i riksstatistiken om elever – och då såväl flickor som pojkar med svaga skolresultat. Det kan tolkas dels som ett uttryck för att svaga skolresultat alltid är i fokus (och särskilt om måluppfyllelse tenderar att betyda att alla elever minst ska nå upp till godkänt), dels som ett önskemål om att få belyst inte bara de svaga pojkprestationerna utan också något om de svaga flickdito. Det är rimligt. Måluppfyllelsefrågan har också självfallet en dimension bortom könsaspekten, vilket kan vara bra att påminna sig i en sådan här rapport.

I avsnittet ska några frågor kommenteras. En rör hur könsfördelningen i de nedersta resultatskikten ser ut. En annan om det finns något som kännetecknar flickor respektive pojkar med svaga resultat; bakgrund och framtid. Det ska betonas att uppdragets ramar inte tillåtit någon djupare studie här och att tillgången på data och forskning dessutom verkar rätt begränsad. Det torde finnas mängder av litteratur t.ex. om flickor och unga kvinnor; hur de mår, om självbesträffningar, hälsa m.m. och där kopplingar till skolan också finns. Men kopplingen till just svaga skolresultat verkar mindre företrädd.

NÅGRA BASDATA

Figuren nedan (figur 5:1) visar resultatfördelningen för flickor och pojkar i grundskolans år 9 våren 2004 (genomsnittligt meritvärde).

FIGUR 5:1 Andel flickor respektive pojkar i olika intervall av genomsnittligt meritvärde (år 9) lå 2003/04 Källa: Skolverket, bearb. data.
■ Pojkar ■ Flickor



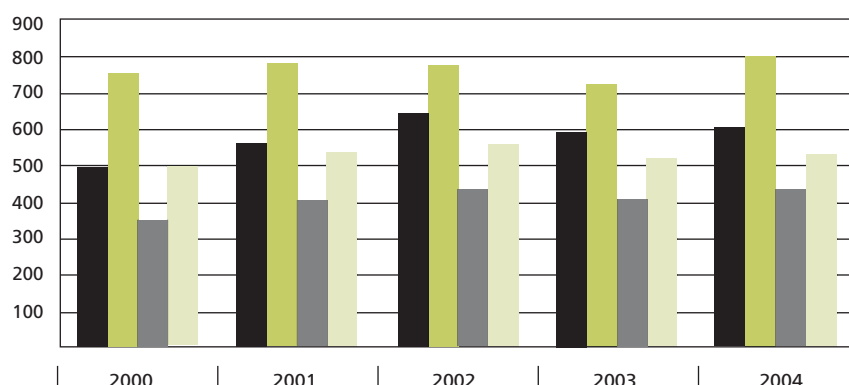
Av figuren framgår bl.a. andelen flickor och pojkar ute i den vänstra svansen i fördelningen. Bland elever som har mindre än 160 poäng – och här är det fråga om att sakna betyg i ett eller oftast flera ämnen – så är pojkarna i majoritet i alla intervall men könsskillnaderna är snarare något mindre här än i resten av fördelningen. Ca en sjättedel av samtliga flickor återfinns här, mot en dryg femtedel av pojkarna.

Det finns också unga som inte erhåller något slutbetyg från grundskolan (och de är följaktligen inte med i figuren ovan).

I figur 5:2 (höger sida) har elever utan slutbetyg delats upp på kön och utländsk bakgrund. Mönstret är som framgår rätt stabilt över de fem redovisade åren. Könsskillnaderna är tydliga; pojkarna utgör knappt sex av tio i denna grupp. Elever med utländsk bakgrund står för ca 40 procent, vilket är en klar överrepresentation jämfört med gruppens storlek totalt. Vi kan se att under de senaste åren är

FIGUR 5:2 Antal elever, uppdelat på kön och sv/utl. bakgrund, som saknar slutbetyg från grundskolan år 2000–2004. Källa: Skolverket.

■ Flickor med svensk bakgr. ■ Pojkar med svensk bakgr.
 ■ Flickor med utl. bakgr. ■ Pojkar med utl. bakgr.



det kring 1000 flickor, och ca 1300 pojkar per år som inte fått något slutbetyg. Det är alltså en liten grupp som utgör 1–2 procent av en årskull, att jämföra med den grupp vi tittat på ovan (med <160 poäng) som utgjorde uppemot 20 procent.

EN GRUPP MED STATISTISKT SETT OGYNNSAMMA FÖRUTSÄTTNINGAR

Sett på individnivå så representerar elever med mycket svaga skolresultat självfallet många »öden« – det kan vara allt ifrån långvarig sjukdom, besvärliga sociala förhållanden, eller tillfälliga kriser som resulterar i stor frånvaro. Vi kan förstås också på gruppnivå visa på vissa mönster; en förhållandevis stor andel av de flickor och pojkar som har de sämsta skolresultaten har utländsk bakgrund och också relativt kort tid i Sverige *men framförallt har många av dem en svag studietradition* hemifrån; de har relativt lågutbildade föräldrar. Det senare betyder att deras möjligheter att »komma ikapp« längre fram i skolsystemet eller högre upp i åldern *statistiskt* sett är dåliga. »Antal år i Sverige« är något som förändras över tid, men det gör inte klasstillhörigheten på samma sätt. Att sambandet mellan bakgrund och skolframgång är tydligt innebär däremot långt ifrån att den enskilda skolan saknar betydelse.²⁷ Ofta har de unga som misslyckats i skolan både bristande studietraditioner i hemmet och andra specifika förutsättningar som är mindre gynnsamma i relation till skolsystemet och hur samhället fungerar. Enligt en av Skolverket tidigare gjord analys så är elevers och föräldrars relationer till skolans personal en av nyckelfrågorna. Så t.ex. menar man att elevernas brist på förtroendefulla relationer till vuxna i skolan hänger samman med svårigheterna att nå fullständiga betyg i grundskolan (Skolverket, 2001).

I ett samhälle där utbildning betyder mycket för ens möjligheter på arbetsmarknaden har dessa elever – återigen statistiskt sett – en mycket svag ställning. Sambandet mellan utbildningsnivå och status på arbetsmarknaden är obönhörligt positivt.²⁸ Många är de jobb som man i princip skulle kunna klara med t.ex. en avbruten eller utebliven gymnasieutbildning²⁹, men med en svag utbildningsbakgrund blir man utkonkurrerad idag, eller åtminstone ofta betraktad med skepsis. Att med en bristande utbildningsbakgrund tidigt lyckas etablera sig och hålla sig kvar på arbetsmarknaden blir ofta avgörande. En hel del lyckas trots allt med det; de som inte lyckas har enligt gjorda studier mycket svårt att ta sig in.³⁰ Kompetensen i form av att tro att man kan och att känna en form av nödvändigt »innanförskap« på arbetsmarknaden är enligt senare forskning av stor för att inte säga avgörande betydelse. Tidig utslagning och marginalisering innebär att man slutar tro på sin förmåga att få och behålla ett arbete och då saknas också grundförutsättningen för att det ska lyckas. Onda cirklar av brist på framtidstro, brist på motivation, svag hälsa, drogberoende etc. drar igång. Allt detta talar naturligtvis för att skolan inte bör spara några ansträngningar för att få elever att klara grundskolan och att genomföra en gymnasieutbildning, och att bidra till att ge dem en tro på sig själva. Men det som händer i glappet mellan utbildning och arbetsmarknad är nog så väsentligt. Att t.ex. bli med barn i unga år och att inte studera vidare innebär en stor risk just i det här perspektivet.

ATT HAMNA UTANFÖR

I utredningen *Unga utanför SOU 2003:92* har man studerat de unga i åldrarna 16–24 år som definierats som »utanför« dvs. som inte arbetade, studerade eller hade annan definierad verksamhet. Gruppen »Övrigt« i Arbetskraftsundersökningarna (AKU) har visat en stark ökning; från ca 1,5 procent 1990 till ca 7,5 procent 2002. Över den perioden har också förankringen på arbetsmarknaden försvagats; t.ex. har andelen med tillfällig anställning ökat kraftigt. Könsfördelningen bland unga utanför är påfallande jämn i alla de kohorter som undersöktes. På längre sikt framträdde ett visst, traditionellt mönster så att fler unga kvinnor vårdade egna barn eller studerade, medan de unga männen både kom att i större utsträckning behålla ett utanförskap och i större utsträckning ha en anknytning till arbetsmarknaden. Den närmare kopplingen mellan »utanförskap« i utredningens mening och utbildningsbakgrunden är inte genomanalyserad men utredningen konstaterar att av de 24 000 16–24-åringar som var utanför åren 2000–2001 så hade så många som var fjärde en oavslutad grundskola. Många som är »utanför« har en problematisk skolgång bakom sig med ökande frånvaro och ibland avbrott i grundskolans senare år. Det framgår också att de själva känt sig och definierat sig som utanför, vilket inte är minst viktigt.

ESO (Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi) har i studien »Skol-misslyckande – hur gick det sedan« gett en delvis liknande bild. Studien visade att svaga studieresultat, eller oavslutade studier från grundskolan och från gymnasieskolan, hade ett tydligt samband med situationen ett antal år senare. Anknytningen till arbetsmarknaden var svagare än för de grupper som avslutat respektive skolform och många befann sig varken i arbete eller studier, dvs. de var »utanför« i den betydelsen. Även om studien inte kan säga om själva orsaken är studiemisslyckandet eller om andra faktorer är inblandade så dras slutsatsen att misslyckande i studier har ett starkt samband med senare utanförskap. Gymnasieskolan hade inte en »kompenserande« effekt för dem som misslyckats i grundskolan, och allmänt sett studerade de med tidigare skolproblem i mindre grad än andra. Den grupp som varken arbetade eller studerade i uppföljningen bestod till 55 procent av män men skillnaden minskade något över tiden. Detta menar man delvis kan bero på att männen hade en bättre arbetsmarknadssituation.

ETT SÄMRE LÄGE FÖR FRAMFÖRALLT UNGA KVINNOR MED SVAG UTBILDNING

Till de forskare som tittat på kön och svag skolbakgrund hör Åsa Murray (2003). Studierna har fokuserat unga kvinnor resp. män utan gymnasieutbildning. Ett resultat är att unga kvinnor utan gymnasieutbildning mötte på större problem under 1990-talet än vad motsvarande grupp unga män gjorde. När konjunkturen förbättrats mot slutet av 90-talet hade andelen förvärvsarbetande bland männen stigit till 64 procent, jämfört med 51 procent för motsvarande grupp kvinnor. Skillnader i utbildningsfrekvens kunde bara till liten del förklara skillnaden. Krisen under 90-talet medverkade till en utslagning och det föreföll alltså svårare för kvinnorna att ta sig tillbaka till arbete. De slutade också i högre grad än männen att söka arbete. En intressant skillnad var också att förekomst av gymnasieutbildning betydde mer för kvinnornas arbetsmarknadsstatus än männens. Det kan delvis hänga samman med de krav som ställs i den offentliga sektorn, dit kvinnorna oftare söker sig. Murray pekar också på en rad andra, till synes triviala men sannolikt verksamma skillnader mellan männen och kvinnorna som förklaringar. Männen hade i högre grad än kvinnorna körkort och kunde också i större utsträckning söka fysiskt krävande arbeten. I en uppföljning av studien, med data fram t.o.m. 2002 (MURRAY, SUNDIN, 2002) fanns samma mönster; kvinnorna utan gymnasieutbildning mötte större hinder för en etablering på arbetsmarknaden.

SOCIALA PROBLEM; KÖNSMÖNSTER

Svaga skolresultat och dropout-problematik ingår ofta i och är nära sammanvävt med ungas sociala förhållanden i stort. Det kan därför vara befogat att här notera några av de könsmonster som belysts när det gäller sociala problem, social hälsa och socialtjänst.

Socialstyrelsen konstaterar i en rapport att bland de unga som är föremål för den sociala barnvården är det något fler pojkar än flickor som får insatser. Men det tycks vanligare att man ingriper mot missbrukande flickor än mot missbrukande pojkar. Även i bedömningar av tidig och aktiv sexualitet hos ungdomar finns enligt rapporten en skillnad såtillvida att detta hos flickor bedöms som mer allvarligt, trots att det kan vara tecken på bakgrundsproblem hos såväl pojkar som flickor. En studie av ungdomar som rymt eller blivit utkastade hemifrån visade att dubbelt så många var flickor och att många av dessa hade utländsk bakgrund där också våld hemma var ett vanligt förekommande inslag (Socialstyrelsen 2004).

Brottslighet är vanligare hos pojkar i alla kategorier av brott, särskilt är skillnaden stor i fråga om våldsbrott. Många studier vidimerar däremot att könsskillnaderna i fråga om brottslighet generellt sett har minskat klart över tid.³¹ Drogmissbruk bland 15-åringar visar inga stora könsskillnader. Pojkar dricker mer alkohol än flickor men olika studier ger olika resultat och det finns studier som tyder på att mönstret att dricka sig kraftigt berusad blivit betydligt vanligare bland flickor.

Bland yngre barn är det pojkarna som har fler psykiska problem, medan det omvända gäller tonåringar. Studier har visat att av missbrukande intagna ungdomar så var konflikter inom familjen vanliga, medan det för pojkarnas del oftare handlade om tungt missbruk (a.a. s.81) Grovt sett finns ett visst mönster som uttrycks som att flickorna har relationsproblem och pojkarna beteendeproblem. Aggressivitet, droger, sexuella vanor etc. hos flickorna fördömdes på ett annat sätt av familj och omgivning än hos pojkar. Fler pojkar upp till sex års ålder blir utsatta för misshandel i hemmet, medan flickor oftare blir offer för sexuella övergrepp av män. Både flickor och pojkar med tidig samlagsdebut har samtidigt fler sexpartners, större erfarenhet av oönskade graviditeter, mer instabila sociala bakgrundsförhållanden och mer problem på fler livsområden jämfört med övriga ungdomar. Skolk är bland 15-åringar något vanligare bland flickor.

Flickor som placerats i ungdomshem har jämfört med pojkar generellt sett en svårare situation och uppväxtförhållanden. Medan pojkarna hade reagerat med i första hand brottslighet så hade flickorna större problem med ohälsa, depressioner, familjerelationer, och hade oftare upplevt separationer och uppbrott, misshandel och sexuella övergrepp.

EN SUMMERING

Könsfördelningen bland dem med svaga skolresultat uppvisar i stort samma mönster som i hela populationen. Flickor utgör drygt 40 procent och pojkar knappt 60 procent av såväl dem med låga grundskolebetyg (<160 meritvärdespoäng) som dem som saknar slutbetyg. Det är sannolikt en stor, och individuell, variation i den

problematik som lett fram till de utpräglade svaga resultaten. Arbetsmarknad och sociala förhållanden i övrigt behöver också tas i beaktande.

Effekten av svaga skolresultat generellt sett är relativt väl beskriven i studier och forskning. De som har låga betyg eller saknar slutbetyg från grundskolan befinner sig även många år efter i en mycket svag ställning på arbetsmarknaden, och detta förhållande ser ut att ha förstärkts kraftigt sedan den ekonomiska krisen på 90-talet. Denna grupp ser heller inte ut att kompensera sig med studier, utan studiebenägenheten är i stället mindre. Utanförskapet i förhållande till såväl skola som arbetsliv kan starta tidigt och därmed vara mycket svårt att bryta.

Mönstren vad gäller svaga skolresultat och kön är mindre väl belyst. Tecken finns på att unga kvinnor utan gymnasieutbildning möter större problem på arbetsmarknaden än motsvarande grupp unga män. Detta skulle delvis kunna förklaras med att kraven i vissa typer av arbeten gynnar unga mäns förutsättningar, men också med mäns traditionellt bättre förankring på arbetsmarknaden. Andra studier tyder på att män har en bättre anknytning till arbetsmarknaden men samtidigt också en tendens att i högre utsträckning hamna »utanför«.

ATT UPPMÄRKSAMMA KÖNSMÖNSTER

Könsmonster i de sociala förhållandena är relevant när vi talar om dem med de svagaste resultaten. Det är monster som å ena sidan är viktiga att se och uppmärksamma men som å andra sidan kan skapa bestämda »könade« förväntningar som på olika sätt kan drabba individen.³² Ett grovt monster är att flickorna har relationsproblem och pojkarna beteendeproblem. Flickor mår oftare dåligt och begår självmord medan pojkarna oftare reagerar utåt med våld, kriminalitet och tunga droger. Vi har också, delvis sammanhängande med det, sett att flickors beteende i fråga om aggressivitet, droger, sexuella vanor etc. fördöms på ett annat sätt av familj och omgivning än när det gäller pojkar. Ett annat monster – om också inte lika lätt att belägga generellt – är att könsskillnaderna också minskar, såsom i drogbruk eller kriminalitet. Det kan se ut så att flickorna i vissa avseenden närmar sig pojkarna i sina beteenden – »maskuliniseras« – men detta beror delvis på vilken utsiktspunkt som väljs.

Även givet denna utjämnningstendens så finns kvardröjande könsmonster i samhället, vilka kan slå hårt mot de unga kvinnor som är mest utsatta. Det kan gälla inte minst värderingen av deras handlingar. Men också det faktum att kvinnornas anknytning till arbetsmarknaden år 2005 inte är lika självklar som för männen, blir mer tydligt ifråga om de mest utsatta. Att i unga år ta hand om barn innebär både en tillflykt och en fälla. Andra monster gör sig gällande för unga män, där en bristande koppling till arbete och inkomst i sig lätt innebär identitetsproblem.

8. Diskussion, slutsatser, förslag

I det här avsnittet ska jag först söka dra ihop vad jag funnit och kommit fram till, vilka slutsatser som emanerar ur statistik, studier och forskning och min tolkning av dessa källor. Utifrån det ger jag sedan några rekommendationer till Myndigheten för skolutveckling.

FINNS DET ETT PROBLEM – ATT BRY SIG OM?

Några av de frågor jag tog upp inledningsvis var: Är kön verkligen en faktor som i sig har ett tydligt samband med skolprestationerna? Vilka förändringar kan ha bidragit till flickornas relativt bättre respektive pojkarnas relativt sämre resultat? Hur förhåller sig maskulinitet och skola till varandra? Utgör könsskillnaderna något problem och för vem i så fall? Har skolans förändringar senare decennier påverkat könsmonstren? Jag ska ta upp de här frågeställningarna här och då också ta upp senare decenniers jämställdhetspolicy i praktiken.

Det har hävdats – i alla fall på brittiskt håll (se t.ex. Murphy and Elwood, 1998) – att könsskillnaderna strängt taget har minskat över tid och att det finns mindre skäl än förr att bekymra sig över något stort könsgap, till pojkarnas nackdel. Andra har menat att vi sett en kvalitativ och betydelsefull förändring. Hur ska vi se på det? Faktamässigt kan vi visa på både stora och små skillnader. Vi kan visa att skillnaderna numera är nästan uttraderade inom ämnesområden som tidigare varit »pojkmännen»: matematik och naturvetenskap, medan vi ser stora skillnader i språk och framförallt då läsförmågan i modern tappning.

På den här punkten tycker jag att saken är klar: Vi kan konstatera en rätt tydlig utveckling över tid och som är värd att bry sig om. *Riktningen* i den utvecklingen innebär att flickor som grupp relativt sett har visat bättre och pojkar som grupp sämre utbildningsresultat (mätt i form av kunskapsnivå, genomströmning och studiedeltagande). Utvecklingen innehåller både tendenser till en utjämning mellan könen och till ett ökat gap, men riktningen är densamma. Att jämföra komplexa förhållanden över tid är visserligen svårt eftersom det strikt sett skulle förutsätta en konstant-hållning som inte är möjlig. Jag har däremot gått igenom i stort sett allt av relevanta data och en hel del forskning. Därutöver har jag tagit kontakt med några av landets främsta experter på olika områden för att höra de-

ras kvalitativa bedömning. Slutsatsen av allt detta är att könsskillnaderna i utbildningsframgång är sådana att vi behöver ta dem i beaktande när vi diskuterar jämställdhets- och likvärdighetsagendan och skolans ansvar för allas lärande. Det är det *första* jag vill hävda.

Det *andra* är att könsskillnaderna i utbildningsresultat är relevanta också så tillsvida att de inte förklaras av andra faktorer såsom social bakgrund, geografiska eller etniska skillnader. Kön som kategori slår igenom i betyg, provresultat och deltagande i högre utbildning. Vi ser tydliga könsskillnader till flickornas fördel även i de övre sociala skikten, och detta menar jag är alltför litet uppmärksammat. Men det är viktigt att hålla såväl social bakgrund som kön levande i analysen. Etnicitet förklarar genomsnittligt sett inte skillnader i skolframgång utan faller tillbaka på främst sådant som föräldrars utbildningsbakgrund. Regionala mönster finns och delar av glesbygden må hysa det förhållandet att pojkar i särskild grad sackar efter flickorna i betyg, men könsskillnaderna i de mer urbana delarna av landet är nästan lika stora. Man kan säga att vissa glesbygdsorter gör det mönster extra synligt som i princip gäller riket som helhet.

Det *tredje* jag vill peka på är att flickornas resultat och benägenhet att utbilda sig vidare måste ses som en framgång, både för flickorna själva och för utbildningssystemet. Jag väljer att tro att utbildning – såväl för kvinnor som för män – är en av grunderna för att förverkliga sig, individuellt och samhälleligt-kollektivt senare i livet. Utbildning är en viktig grund, om också givetvis inte tillräcklig.

Det är svårt att med tillgänglig statistik hävda att något radikalt har hänt över kort tid när det gäller könsskillnaderna i prestation. Istället verkar flera utvecklingar ha lett fram till en viss punkt, där mönstret nu blivit tydligt. Flickors genomsnittliga verbala överlägsenhet är känd sedan länge i skol-sammanhang. Hur test är utformade styr delvis vilken resultatbild vi får. Men den bild som ändå klart träder fram erbjuder möjligheter till tolkningar och jag ser det just som en möjlighet. Någon anledning till social panik ser jag inte. Men den bild vi ser – och detta är min *fjärde* point – är en utmärkt utgångspunkt för en genomlysning av den reellt genomförda policyn för jämställdhet inom skolområdet.

POLICY I PRAKTIKEN OCH PÅVERKAN PÅ POJKAR

Genomgången har rest en del frågor. Hur ska vi se på tidigare politik med betoning på förändring av flickorna; deras synsätt, ambitioner och väljande? Med rådande makt- och statusordningar har mannens värld på många sätt utgjort en norm, även för kvinnor. Det verkar rimligt att detta har bidragit till att kraven på pojkars och mäns »förändring« inte ställts på allvar. Om föreställningar av vad femininitet ska vara i vår tid har utmanats, så ser det ut som att föreställningar om

maskulinitet diskuterats och ifrågasatts i betydligt mindre utsträckning. Pojkarnas manliga förebilder och ideal verkar den dag som idag är ofta påfallande traditionella. Att det förblivit så har flera givna förklaringar, varav en handlar om vilka grupper som har intresse av vilken förändring. Män har inte på bredden engagerat sig i en förändring av de traditionella mansidealen. Det är ett av skälen till att de synliga maskulinitetsidealen fått vara orörda – trots pappaledighet och andra försök att vidga mansrollen – och till att pojkars försök att konstruera en form av dynamisk maskulinitet inte underlättats. Och inte minst kanske det har blivit svårt för pojkar att förena sin uppfattning om maskulinitet med skolans och samhällets krav och värden. Det finns anledning att understryka att skolan inte bara är en plats där man lär sig det som skolan har som mål, utan i hög grad är en social plats och en värld där pojkar och flickor aktivt blir till i andras ögon.³³

Vad det är att vara man idag verkar behöva en ordentlig genomlysning, och inte minst vad det betyder för pojkar i de institutioner där de tillbringar en stor del av sin uppväxt; förskola, skola och fritidshem. Jämställdhetspolitiken har varit inriktad på att såväl kvinnor som män ska ha samma rättigheter och möjligheter på livets alla områden. Skola och utbildning skulle bidra härtill. Men i praktiken har perspektivet av kvinnors expansion in på manliga områden och manliga maktsfärer kommit att hamna i förgrunden och perspektivet av mäns sociala omsorgstagande ha kommit i bakgrunden. Jag vill pröva påståendet att den reella jämställdhetspolitiken på utbildningsområdet inte har ifrågasatt och utmanat pojkars och mäns ideal och världsbild och att pojkars relativt svaga intresse för skolarbete och höga betyg kan ha något med detta att göra – om också inte utgöra den enda eller enkla förklaringen. Intrycket är att utvecklingen av vuxnas liv i Sverige till stor del har sprungit ifrån de traditionella men ännu levande mansidealen. Och naturligtvis är detta också en frukt av att kvinnor som kollektiv kämpat för lika villkor och män som kollektiv mera har sett på.

Även om vi ser det så att skolan faktiskt lyckats med flickorna så finns det alltså skäl att ställa en del nya frågor om jämställdhet och utbildning. Och uppgiften bör definitivt inte uppfattas som att »nu måste vi ägna oss åt pojkarna istället«. Förhållandet mellan könen bör inte ses som någon »gungbräda« eller något nollsummespel. Jämställdhet handlar om lika möjligheter och om att få utvecklas efter sin potential, och inte om vilken grupp det är mest synd om. Men det finns två givna problem som bilden av könsskillnader i skolframgång har visat: Den ena är att könsskillnaderna i resultat generellt är så pass stora att skolan inte kan blunda. Den andra är att de relativt sett många svaga läsarna bland pojkarna är en konkret utmaning.

IDENTITET, SAMHÄLLSFÖRÄNDRINGAR OCH »KUNSKAPSSAMHÄLLE«

På frågan om könsskillnadsmönstren går att hänföra till samhällsförändringar under andra halvan av 1900-talet är det förstås svårt att ge ett otvetydigt svar. Men klart är att vi ser reflexer av att vi lämnat industrisamhället bakom oss, och det inte minst symboliskt: Det är i den ekonomiskt mest utvecklade delen av världen inte traditionellt industriarbete som förknippas med framsteget och som uppfattas vara framtiden för en stor del av den unga befolkningen, med de konsekvenser det kan ha för framtidstro, identitet och motivation för utbildning.³⁴ En följd av detta kan också vara att en del pojkars prövande av typiska maskuliniteter inom förskola och skola till del ses som mer problematiska än tidigare. Det förefaller finnas ett glapp för pojkarnas del som är mer synligt än för flickorna. Med de identitetsmönster vi iakttagit verkar de unga kvinnorna grovt uttryckt bättre rustade för kunskapssamhället än de unga männen.³⁵

Kvinnorna ser ut att ha anpassat sig till en »ny« värld där förvärvsarbete är centralt, tillsammans med familjelivet. Den unga kvinnan har – möjligen med en viss social variation – satt familj och arbete som lika tungt vägande i sin framtidsbild. Hypotesen att detta har något samband med de duktiga och framgångsrika flickorna verkar rimlig. Många kvinnor idag har en självklar motivation för studier och särskilt med sikte på sådana yrken inom framförallt offentlig sektor som kräver legitimation och/eller goda studieresultat. Förändring i identiteter är ingen enkel reflex av samhällsförändringar. Men forskningen tyder som vi sett på att flickors identitet har breddats, studier visar på att flickor oftare tar plats i klassrummet, statistik belyser att gamla könsbarriärer stormas och nya yrken erövrar. En rad tidigare mansdominerade yrken har på bara några få decennier feminiserats, eller åtminstone blivit föremål för en tydlig inbrytning av kvinnor; advokater, läkare, tandläkare, poliser, jurister, präster, veterinärer, apotekare etc.³⁶

KÖNSMAKT OCH BEHOV AV ALTERNATIVA PERSPEKTIV?

Det finns olika sätt att se – olika perspektiv – på det fenomen som tagits upp i den här rapporten. Det är en fråga om vilken »tolkning av världen« som görs, vilken i sin tur naturligtvis leder till olika konsekvenser och slutsatser. På könsskillnader i skolresultat kan man ha t.ex. ett könsmaktsperspektiv, ett likställdhets- eller likvärdighetsperspektiv, eller ett mer biologiskt-genetiskt orienterat perspektiv. Detta är inte platsen att gå igenom de olika perspektiv som kan tänkas utan jag vill här helt kort kommentera den fråga som bara antydde i inledningen till denna rapport.

Vi lever i ett samhälle med långa patriarkala traditioner. 1900-talet kan ses som en period av kvinnors frigörelse från en del av de patriarkala mönstren och relativt stora förändringar har skett; i ekonomi, arbetsliv, politik och familj. Mönst-

ren finns dock kvar i form av att män som kollektiv fortfarande har mer ekonomiska resurser, högre lön, oftare chefsbefattningar osv. och i form av olika strukturer. Det finns ett samhällsproblem i mäns våld mot kvinnor. En del av detta – och en del ytterligare – kan beskrivas som en ordning av könsmakt, eller som en »grand theory«: en könsmaktsteori. Vad jag i mina efterforskningar av tolkningar av prestationsmönstren i skolan har funnit, var att denna »stora« teori inte gav någon »stor förklaring« av just det mönstret. En del ger en teori om historiskt manlig dominans, annat inte. Allt går inte att förklara i termer av mäns makt över kvinnor. Könsmakt verkar vara både en form av normativ beskrivning av en ordning och en teori, dvs. vetenskapligt baserad. Det är möjligt att den kan göra anspråk på både också, men en sammanblandning dem emellan är olycklig. En vetenskaplig bred teori ställer sina egna krav, och den utvecklas och förändras vartefter. Ett angränsande problem tas upp av den jämställdhetspolitiska utredningen som kom sommaren 2005: begrepp som tas in i t.ex. jämställdhetspolitiken utan att ha definierats ordentligt. Det är bra att den debatten tas upp.

Att ett enda bestämt perspektiv skulle vara det enda godkända och korrekta att tänka och resonera utifrån, innebär ju en form av hegemoniskt tänkande i sig.

Vilken utgångspunkt har jag då haft i tolkningen och värderingen av bilden av könsskillnader i resultat? I brist på en »grand theory« att tillgå som ger tillräckliga väsentliga förklaringar, så har jag fått anta ett, vad ska vi säga, jämställt-pragmatiskt perspektiv. Det präglas å ena sidan av de officiella jämställdhetsmål som är uppsatta, och å andra sidan av empiri och forskning, må vara om könsmakt eller annan forskning. Vad jag vill betona är att jag inte gör anspråk på att leverera eller ens utgå från någon stor eller övergripande teori, bland annat av de skäl jag nu angett. Självfallet så får min utgångspunkt här konsekvenser i var jag landar. Jag när dock den förhoppningen att mina utgångspunkter rapporten igenom varit så pass transparenta att de har gått att följa och skärskåda.

VAD HAR SKOLANS FÖRÄNDRINGAR BETYTT?

En hypotes som kan verka självklar inför konstaterade könsmönster är att förändringar i själva skolan som institution ligger bakom. Det vore väl konstigt om inte ändringar i skolans organisation, målsättningar och sätt att fungera i vardagen fick något genomslag i hur elever och olika grupper av elever presterar?

Vi såg tidigare att det fanns god anledning att nyansera bilden av de i klassrummet dominerande pojkarna. Inte så – nota bene – att det inte finns ett visst mönster av att några pojkar ofta tar stor del av talutrymmet och lärarens uppmärksamhet genom att t.ex. bete sig som skolan inte önskar. Men variationen i könsmönstren har ökat. En hel del pojkar är rätt tysta. Flickor är oftare aktiva subjekt idag. Och

det har därutöver konstaterats att en hel del av uppmärksamheten mot pojkar är av det negativa slaget, dvs. tillrättavisningar. Att skolans företrädare i vardagen kan reagera på pojkars beteende är fullt logiskt. Lika logiskt kan det vara att pojkar, i vissa fall, ser dessa tillrättavisningar som ett bevis på utövandet av en form av maskulinitet. En ond cirkel har skapats, i vart fall sett från en normativ horisont; skolan ska främja alla barns lärande.

Andra delar av rapporten, t.ex. avsnittet 4 om maskulinitet och skola har också snuddat vid frågan om skolans förändring. Jag vill här litet mer utförligt diskutera betydelsen av framför allt tre typer av sentida förändringar i skolan som institution. Det första rör läroplaner och förändring av nationella mål m.m. för skolan. Det andra gäller personalens sammansättning, kompetens m.m. och det tredje är skolan som vardaglig pedagogisk arbetsmiljö.

Det finns de som hävdar bl.a. att skolans mål och läroplaner har gjorts om de senaste två decennierna för att bättre passa flickor (se t.ex. Utbildningsdepartementet 2004, s. 23). Eftersom flickor sågs som diskriminerade skulle förändringar i både kursplaner och pedagogik ske i »flickvänlig« riktning. Weiner (a.a.) har hävdat att tim- och kursplaner gjorts om med innebörd att det skett en nedtoning av ambitionen att pojkar skulle lära sig ta ett större ansvar för hem, familj och barn. Det finns också rapporter som hävdar att kursplaner inom yrkesinriktade ämnen är könskodade på ett traditionellt sätt.³⁷ Förvisso har läroplaner, timplaner och kursplaner gjorts om under de senaste 25 åren, och det rätt radikalt. Det går att se det så att jämställdhetsmålen gjorts tydligare, men detta har getts en könsneutral form. Jag har, i alla fall på svensk botten, inte kunnat se några belägg för att läroplaner och kursplaner skulle ha bidragit till en flickanpassad skola mer än en pojkianpassad. De relativt omfattande ansträngningarna från t.ex. tekniska högskolor, departement och gymnasier att locka fler flickor till teknisk och naturvetenskaplig utbildning under 1980- och 90-talen fanns inte någon tydlig mot svarighet till i läroplan och kursplan, såvitt jag kunnat se. Prioriteringarna åt att vidga just flickors val fanns snarare i en mängd politiska och andra uttalanden, mer än att de kodifierades i sådant som lag och förordning.³⁸

Däremot kan man hävda att förändringar av skolans mål t.ex. i riktning mot att betona en språkligt reflekterande kompetens, är en kodifiering av en samhällsutveckling som eventuellt stämmer bättre med flickors traditionella könsmönster.

Den *andra* förändringen rör skolan som miljö och framförallt personalens sammansättning. Fakta är att skolan blivit alltmer kvinnodominerad som arbetsplats och att den tillsammans med förskola och fritidshem utgör en uppväxtmiljö som både har ökat i betydelse och är starkt kvinnodominerad. Detta utgör också en av

de vanligaste grundbultarna i debatt som går ut på att pojkar mår dåligt och inte får utlopp för det som pojkar behöver i en sådan kvinnodominerad miljö. Jag vill sätta några frågetecken i kanten för den typen av resonemang. För det första så har kvinnor i långliga tider uppfostrat unga pojkar, både i hem och skola utan att detta i sig kan antas ha lett till att pojkar hindras att vara pojkar (vad det nu innebär). Småskol- och lågstadieläraryrket har under lång tid varit starkt könssegregerat.

För det andra måste man fråga vad det är som det kön som fattas ska bidra med i den nu mer enkönade miljön. Vad är det männen i förskolan ska göra där som är så specifikt? En del debattörer menar att de självklart ska vara just »män«, representera något annat än det »kvinnlige« samtidigt som man visar omsorg, och på det sättet ge pojkar möjlighet till en bra manlig socialisation. Gott, men innebär inte det samtidigt att de i så fall skolas in i de mer eller mindre traditionella könsmoder som skulle brytas upp till förmån för en individens friare och bredare könsroll? En del menar i konsekvens med det att männen i förskolan i stället ska vara lika de kvinnor som redan finns där, dvs. inte avvika i prioriteringar, betenden och attityder. Men om nu den tillkommande manliga personalen faktiskt till skillnad från den kvinnlige skulle tycka om att arbeta i snickerboa, bör han då inte nyttja detta intresse tillsammans med barnen? Varför är män viktige att ha där om de ska vara »likadana«? Ett svar på den frågan kan ju vara att det är viktigt att barn ser att män och kvinnor kan göra samma saker, ha en bred reportoar, och kunna samarbeta kring och med barnen. Detta skulle då ge alternativa förebilder i förhållande till de starkt traditionellt könsmärkte symboler och handlingar de möter i medier, i fotbollsklubben eller på annat sätt.

Det har stor betydelse hur barnens sociala miljö ser ut, det är viktigt vad de vuxna gör (hur de gör kön) och vilken »bredd« som representeras i så kallade manlige och kvinnlige sysslor eller aktiviteter (se vidare punkt 3 i nästa avsnitt). Det är – menar jag – *hur personalen lyckas hantera detta* som avgör om bristen på manlig personal är ett stort problem för framförallt pojkars socialisation eller inte. Om vi inte ser upp så hamnar diskussionen om bristen på manlige förebilder i skola och förskola i att vi, kanske utan att vilja det, befäster etablerade föreställningar om kön.

Någon har gjort ett påpekande om att pojkars lek med traditionell manlig symbolik fördöms på ett annat sätt, eller ses som ett problem på ett annat sätt idag än för några decennier sedan. Detta är värt att begrundas.

Den *tredje* förändringen av skolan som jag vill ta upp handlar om pedagogik och skolans arbetsformer. En form av megatrend som alltså inte bara gäller skolan handlar om liberalisering och individualisering. Phoenix talar om att kunskaps-

samhälle och nyliberalism innebär en individualisering av skolan och ett överförande av ansvaret för lärandet till den individ som ska lära sig. Hon menar att hennes studier tyder på att den utvecklingen går på tvärs mot de krav pojkar har i sin sociala vardag.

Det är ett rätt väl belagd utveckling att skolan de senaste decennierna mer övergått till »elevens egen planering« och att »eleven själv ansvarar för sitt arbete«; att se till att lämna in uppgifter i viss tid etc. Denna utveckling, om än grovt beskriven, har skett på bekostnad av gemensamma lärargenomgångar där alla elever får samma frontalundervisning (Skolverket 2004 d). Det finns också ett visst stöd för denna utveckling i läroplanerna som kommit att betona elevansvaret mer (se t.ex. SOU 1992, s 105f).

Men svaret på frågan om den utvecklingen ha ett samband med utvecklingen av könsskillnaderna, måste som så ofta bli att det beror på. Att pojkar generellt skulle ha svårare att arbeta med moderna arbetssätt, mer projektinriktat och med mer fokus på eget ansvar och egen planering förefaller i vart fall inte vara någon sanning utan modifikation. Givet att pojkar i mindre utsträckning vill lyckas i skolan, eller i mindre grad är beredda att lägga ner arbete på skolan, så kan ju utfallet bli olika beroende på pedagogiken. Om man i undervisningspraktiken tenderar att låta eleverna sköta sitt *utan* vidare stöd, handledning och uppföljning, så blir självfallet de elever som har de största svårigheterna med motivation eller med förståelse eller dylikt, systemets förlorare. Det är alltså möjligt – beroende på hur skolan hanterat de nya arbetssätten – att pojkar kan ha kommit att »drabbas« av detta. Om pojkarna, för att tala med Phoenix, när de »förhandlar sin maskulina identitet«, har trycket på sig att *inte* anstränga sig i skolan, så riskerar individualiseringen av ansvaret att innebära en försämring av deras prestationer, givet att inget annat pedagogiskt tryck skapas som kan motverka denna effekt. Tankegången är hur som helst värd att pröva. Vi vet tyvärr rätt litet om effekter av individualiseringen i skolan. Skolverket (a.a) har nyligen föreslagit att en effekt faktiskt är en försämring av resultaten i vissa ämnen senaste årtiondet, och samtidigt påpekat att pojkar står för en tydlig del av de svaga resultaten.

VAD BÖR MYNDIGHETEN GÖRA?

Jag ska nu byta fokus något; från det mer forskande, frågande och undersökande till det mer policyinriktade och normativa. Uppdraget gick ut på att tolka och bidra till en förståelse av bilden av könsskillnaderna och att lägga fram de slutsatser och förslag som kan vara föranledda av analysen. Jag gör det i sex punkter.

1. Ta könsdifferenserna i skolframgång på allvar

Mitt egentligen primära och första förslag är att myndigheten tar köns-mönstren i skolresultaten på allvar, och för in dem på agendan. Könsskillnader i resultat är en jämställdhets- och likvärdighetsfråga (därmed inte sagt att alla aspekter av frågorna självklart ska läggas under rubriken jämställdhet, se punkt 3 nedan). Att ta frågor om kön och skolframgång på allvar är att fortsätta undersöka, följa upp och att intressera omvärlden för dem. Detta är den principiella utgångspunkten för de förslag som följer.

2. Involvera skolan i en spännande debatt

Jag vill peka på den möjliga användbarheten i den undersökning som är gjord i den här rapporten, och i andra liknande undersökningar. Jag vill inte föreslå hur denna rapport bör användas; det är myndighetens sak att ta ställning till. Men jag är övertygad om att det är viktigt att involvera människor i skolan i den typ av diskussion som förts i den. Jag tror helt enkelt att det för många kan vara intressant och spännande att ta del av forskning, tänka kring dessa frågor och tillsammans med kollegor bearbeta sina egna, ofta rika, erfarenheter. Frågor om maskulinitet och pojkars identitet, frågor om flickors och pojkars självförtroende och självtillit, frågor om klassbakgrund och kön etc. är viktiga i skolan och bör inte serveras i form av färdiga svar och tolkningar. Att förhålla sig till könsmonster och att verka för uppsatta likvärdighetsmål är i hög grad en fråga om medvetenhet, och detta hos alla skolans aktörer. Det finns inte så mycket av genvägar här.

Även eleverna bör involveras i diskussionen, t.ex. om varför könsskillnader i skolframgång ser ut som de gör, eller varför klassrumsdynamiken ser ut som den gör. Eleverna sitter ofta på de bästa svaren. Det bör gå att behandla frågan om könsmonstren som något att utforska snarare än något som det finns ett svar på.

Med andra ord menar jag att en del av lösningen, eller i alla fall åtgärderna, ligger inom ramen för innehållet i denna rapport och i de problemställningar den representerar. Jag vill betona att rapporten i detta inte behöver ses som unik;³⁹ det unika är möjligen att den söker summera ett antal spår

när det gäller att ge fakta, tolka och diskutera könsskillnader i skolframgång och skolresultat. Jag har också noterat att många blir förvånade när helheten av statistik över kön och utbildningsresultat redovisas.

3. Använd möjligheten till lokal kvantitativ uppföljning

Det finns goda möjligheter att följa utvecklingen av flickors och pojkars utbildningsresultat inte bara nationellt utan även lokalt. Rapporten har ett antal sådana »indikatorer« och de finns beskrivna också på annat håll. Könsuppdelad statistik över betyg i ämnen som svenska och matematik, hemkunskap och teknik är könsmässigt intressanta att följa, men också betygs- och provresultat som helhet. En reservation är att detta framför allt rör elever i år 8 och 9, men det som har hänt åren före och vad som leder fram till resultaten är inte det minst intressanta. Det viktiga är inte de siffror som kan tas fram lokalt, utan den diskussion som kan föras kring dem, alltså från kvantitet till kvalitet. Läraren har ju uppfattningar om elevers prestation ända från skolstart. Varför ser det ut som det gör på denna skola eller i denna kommun? Är det tillfälligheter som styr och vad har gjorts och vad kan göras för att förändra?

Kring könsskillnader finns en uppsättning av generella teorier, perspektiv och uppfattningar. Det är viktigt att förhålla sig till dessa eller göra dessa medvetna för sig samtidigt som de egna erfarenheterna behöver förankras, kommuniceras, länkas in i ett sammanhang. Beskrivningar av könsskillnader kan ses som »stora« och »små« berättelser.⁴⁰ Berättelserna är sådana som vi allmänt håller oss med för att på olika sätt att ordna och förstå världen. De »stora« berättelserna kan ses som sådana generella synsätt, system och perspektiv som finns som allmänt förekommande teorier och idéer om hur världen hänger ihop. De »små« berättelserna är sådana som var och en äger och som direkt bygger på de egna personliga erfarenheterna. Att förhålla sig till sina egna erfarenheter och kunna reflektera i förhållande till de »stora« berättelserna och tolkningarna är ett sätt att både göra sig medveten om fenomen och sätta in de egna erfarenheterna i ett sammanhang och ge dem rätt vikt.

Bredesen tar (a.a.) sin utgångspunkt i att barn och unga själva är aktiva i att bestämma vad kön ska betyda för dem; hur man kan »ta barn som könade aktörer på allvar«. Med utgångspunkt i Kampmann diskuterar Bredesen personalens förhållningssätt inom förskolor och skolor och föreslår ett förhållningssätt i sex punkter:

1. Tro inte att du kan förutse eller bestämma barnens utveckling
2. Ge stöd till barnens eget utprovande av vad kön betyder.
3. Reflektera över de egna könade arbetssätten.
4. Ta fatt i dina egna föreställningar om barns kön.
5. Sörj för stor variation i de förebilder de vuxna utgör.
6. Rikta uppmärksamhet mot de vuxnas samlade könskultur på arbetsplatsen.

Jag vill peka på den typen av resonemang och rekommendationer men utvecklar dem inte här. De kan ses som exempel på försök att se hur skolan kan hantera frågorna, med utgångspunkt också i pojkars ibland besvärliga förhållande till skola och skolprestationer.

»Jämställdhet« kan för många låta trist och uttjatat. Detta är en realitet att ta i beaktande. Inte så att det skulle bromsa fortsatta ansträngningar, tvärtom. Men att utgå från det bristande intresset och att påtala för kommuner och skolor de inte bedriver ett »tillräckligt aktivt jämställdhetsarbete« riskerar att bli närmast kontraproduktivt. Det kan inte vara ägnat att få någon att uppamma ett större intresse. Och att skjuta på för jämställdhet i skolan är att intressera, det är – tror jag – att utmana och ge ammunition och verktyg för debatt och diskussion lokalt. Det är inte säkert att »jämställdhets«-rubriken i alla sammanhang är det bästa sättet att analysera eller engagera. Många av frågorna som tagits upp här är konkreta och praktiska skolfrågor och de handlar om skolans resultat och elevers prestationer.

Jag tog inledningsvis i rapporten upp frågor om att människor hyser flera olika uppfattningar om t.ex. detta med kön; vi har en form av »medvetande-lager«. De flesta torde vara överens om att vi uppfostras till vad som betecknas som kvinnor och vad som betecknas som män och att detta inte faller ut av någon bestämd »naturlig ordning«. Men ganska många skulle nog trots det hävda att det finns en gräns där den »naturliga ordningen« bör få ta ut sin rätt, när det kommer till kritan. Till slut »så ÄR ju pojkar pojkar, och flickor flickor, i alla fall«. Uppfattningar som dessa är säkert vanliga även bland dem som arbetar med barn.⁴¹ Det blir också lätt en uppdelning på vad vi säger, det korrekta, och vad vi gör, där handlingarna tenderar att styras av mer djupt rotade föreställningar. Jag tror att de där medvetandelagren, och de dominerande synsättens inverkan, är något att ta hänsyn till i det arbete som t.ex. skolor och Myndigheten för skolutveckling gör. Liknande tankegångar möter vi hos den danska barnforskaren JAN KAMP-MANN:

»Många forskningsprojekt visar att vuxna på ett omedvetet och oavsiktligt plan massivt bidrar till att hålla fast könsstereotypa uppfattningar hos barnen. Det kan på det sättet ofta vara en förbluffande brist på överensstämmelse mellan de könsuppfattningar som vuxna förmedlar i sina medvetna och tillrättalagda pedagogiska program, och de mycket mer traditionella och delvis rigida uppfattningar som de på subtila, osynliga och oavsiktliga sätt kommunicerar till barnen genom allmänna vardagliga interaktioner.« (CIT. I BREDESEN S. 69, MIN ÖVERS.)

Jag tror att det också är viktigt att se upp med den monopolisering av frågorna, som lätt blir fallet när vi rubricerar dem med t.ex. jämställdhet. I det fall det är få som vill engagera sig, så blir det lätt så att någon tar på sig eller får som ansvar att skjuta på, vilket tenderar att indirekt föra bort ansvaret från alla de som bör ta det.

4. Uppmärksamma antiplugg-kulturerna

Som framgått tidigare så finns en hel del, i vart fall anglosaxisk, forskning, från Paul Willis till Ann Phoenix, som visat att det ofta utvecklas en antiplugg-kultur bland elever och framförallt då bland pojkar. Detta förefaller mest tydligt – eller åtminstone mest dokumenterat – i åldrarna strax före och under puberteten. En del kanske inte känner igen bilden, och fenomenet synes rätt litet utforskat i Sverige. Vi konstaterar att pojkar såväl som flickor uppger att de trivs bra i skolan men denna trivsel kan omfatta så mycket annat än ett faktiskt engagemang i skolarbetet. I den anglosaxiska litteraturen finns också en del som från ett praktiskt skolperspektiv tar upp dessa frågor (se t.ex. Pickering, 1997, Sukhnandan et. al., 2000). Jag har även nämnt Bredesen, som jag vill rekommendera.

Det är knappast något nytt att det finns grupper av elever som gör motstånd mot skolan och skolarbetet. Som en del av den lokala uppföljningen och diskussionen tror jag ändå det är viktigt att förekomsten lokalt av antiplugg-kulturer tas upp och diskuteras. Finns sådana, eller varianter på sådana, på skolan? Hur tar de sig i så fall uttryck? Är det främst bland pojkar? Finns det något i skolan som kan bidra till att underhålla dessa kulturer och vad kan göras för att minska de negativa konsekvenserna för lärandet av dem?

5. Språkutvecklingen: Att få alla elever – även pojkar! – att gärna läsa

Den punkt där könsskillnaderna i skolframgång syns som kanske mest är läsförmågan. Det behöver inte argumenteras om vikten för skolan att bidra i att utveckla barns och ungas språk, där naturligtvis läsförmågan bara är en, men en viktig del. Den allmänna bilden av idag ser ut så att pojkar i

betydligt mindre utsträckning än flickor läser och vill läsa böcker, t.ex. på fritiden. Enligt PISA-analyser så är det främst läsningen av längre berättande texter som brister. Pojkar föredrar ofta andra sysslor, såsom idrott, dataspel, video/TV etc.

Hur allvarliga är tillkortakommandena i läsförmågan? Politiskt sett så har de internationellt sett goda och ofta mycket goda resultaten för svenskt vidkommande kommit att hindra att frågan om de svaga läsarna och inte minst då de svaga pojkläsarna på allvar kommit upp på dagordningen. Det går att hävda att det är de svaga läsarna generellt, den tredjedel av 15-åringarna som t.ex. inte når upp till nivå 3 i PISA-testen som är bekymret, inte pojkarna som grupp. Men könsmönstret är alltför tydligt här och det är säkert befogat att på olika sätt placera de svaga »pojkläsarna« i fokus. Det behöver inte ske med de stora åtbörderna och kanske inte i nationella kampanjer, men i det *lokala arbetet med att få alla i skolan att gärna läsa*. Det går inte att komma ifrån att uppgiften att utveckla språket och att underhålla motivationen för att läsa måste höra till även en nutida skolas absoluta kärnuppgifter. Och det gäller i hög grad i IT-åldern då man kan luras att nedtona läsförmågans betydelse. Ifråga om att få alla att (gärna) läsa, så saknas inte förebilder att inspireras av, även om andra skolors erfarenheter och framgångar inte på något enkelt sätt låter sig kopieras.

Rapporten »Northern Lights on PISA« diskuterar de stora könsskillnader i läsning som finns i nästan samtliga nordiska länder och också vad som kan göras för att förbättra pojkarnas läsförmåga och läslust.

6. Skapa allianser med föreningar, ungdomsorganisationer och nätverk

Det är inte något nytt men om man vill lyfta upp t.ex. frågor om pojkar och skola, om läsande, om maskulinitet och vad det betyder så bör man (såväl myndigheten som skolor) fundera på om det går att nyttja olika externa kompetenser och resurser. Till exempel i form av nätverk och nationella eller mer regionala initiativ. Det finns t.ex. unga män och kvinnor som har något att säga som är beredda att åka ut i skolor och prata med elever (och personal). Det är ofta ett överlägset sätt att kunna ta upp svåra frågor och att kunna över huvud taget nå ut. Ta t.ex. *Sharaf hjälpar* som såvitt jag vet har en bas vid Fryshuset i Stockholm och som åker runt och pratar om vad som kallas hederskultur. Någon resursförteckning ligger inte inom ramen för detta uppdrag; jag rekommenderar myndigheten att i den mån det inte är gjort gå igenom vad som finns i form av försök, särskilda initiativ, forskare, erfarenhetsbanker etc. Självklart behövs en ordentlig kvalitetskontroll så att inte kontraproduktiva initiativ kommer att stödjas.

7. Arenor för samtal med elever om sociala frågor, personlig utveckling m.m. i skolan

Denna punkt är egentligen inte riktad till myndigheten men jag vill ta upp den ändå. Ett intryck är att de frågor som låg inom t.ex. tidigare barnkunskapsämnet till stor del försvann när ämnet ströks från timplanen i Lpo 94.⁴² Diskussion och reflektion om att vad det är att växa och börja bli vuxen, om relationer, psykologi, om sex och samlevnad o.d. är ofta hemlösa i skolan. På några ställen fungerar något liknande under rubriker som livskunskap. Även om det finns goda skäl att inte skapa nya ämnen för det ena eller andra angelägna området, så tror jag det är viktigt att skolan klarar av att ge utrymme och tid för den här typen av näraliggande sociala frågor för eleverna, och det för alla elever. Jag vill påstå att behovet av sådana arenor är stort för att inte säga enormt och att det finns många ingångar och anledningar på en skola. Det kan antagligen också »betala sig« på olika plan. Samtalen behöver bra ledning men den behöver för den skull inte alltid vara professionell i meningen för »ämnet« särskilt utbildad personal, men det behövs struktur, samtalsledning och det ska kännas meningsfullt för eleverna. Det behöver inte alltid nödvändigtvis schemaläggas. Något egentligt hinder i nationella mål- och styrdokument finns knappast. Kanske finns det exempel på skolor som kommit en bit och som myndigheten i någon form kan uppmärksamma.

KUNSKAPSBEHOV

Genomgången har visat att det finns en del internationell, inte minst anglosaxisk, forskning kring sådant som är relevant för att förbättra förståelsen av kön och skolprestation. Det kan samtidigt konstateras att det nästan helt saknas en teori-bildning som hjälper att förstå de mönster vi intresserat oss för, och att litet forskning kring ämnet finns om svenska – och nordiska – förhållanden. Det finns i den meningen alltså många luckor att fylla. Jag vill peka på att allt inte behöver vara forskning; även studier, utvärderingar m.m. kan fylla kunskapsluckor.

Forskning om maskulinitet är ganska ny och här är det mesta kvar att göra. Men även utbildningssystemens, skolorganiseringens och pedagogikens förändringar som bakgrund till frågor om könsskillnader eller sociala skillnader tycks utvecklad. Vad innebär de i vart fall delvis dokumenterade förskjutningar som skett när det gäller ansvaret för lärandet, elevers egen planering, projektifiering och individualisering? Mer specifikt är betydelsen av lärarens kön för elevers prestation belyst bara av ett fåtal studier. Det vore även intressant att mer få belyst könets betydelse hos t.ex. förskolans personal: har detta betydelse för hur olika typiska flick- respektive pojkbeteenden bemöts? Hur ser svenska pojkars värld ut inom de offentliga institutionerna de första 8-10 åren?

På utvecklingssidan finns behov av att gå igenom seriösa utvärderingar, i den mån sådana är gjorda, av försök att medvetet hantera och arbeta med kön och könsskillnader i skolan. Inte minst är förstås försök som har koppling till prestation och kön intressanta. Vilka skolutvecklingsmodeller finns som tar hänsyn till kön, eller finns inte sådana? Allmänt kan vi säga att det finns en skriande brist på studier som brett och vetenskapligt utvärderar tillräckligt omfattande försök. Även om sådana studier har bl.a. en etisk problematik att ta hänsyn till, så verkar okunskapen om vad som fungerar och hur i skolan närmast monumental.

Genomgången har också visat att det finns rätt gott om svensk statistik inom det fält som studerats men att det finns brister i registeruppgifter om social bakgrund. Det analysmaterial som kan behövas, för att samtidigt se på inverkan av t.ex. klassbakgrund, kön och etnisk bakgrund saknas därmed ofta.

Referenser

- Ambjörnsson, F. (2003). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Arnot, M., David, M & Weiner, G. (1999). *Closing the Gender Gap: Postwar educational and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Berge, B-M. (1999). The maternal nurturance trap. I G.E. Birkelund m.fl. (red) *Ansvar & protest. Kjønn, klasse og utdanning i senmodernisteten*. Sociologisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Bengtsson, M., Frykman, J. (1987). *Om Maskulinitet: mannen som forskningsobjekt*. JÄMFO, Rapport nr 11.
- Berggren, I. (2001). *Identitet, kön och klass: Hur arbetarflickor formar sin identitet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Biddulph, S. (1997). *Raising boys*. Sydney: Hawthorn Press.
- Bly, R. (1991). *Järn-Hans: En bok om män*. Västerås: Ica-förlaget.
- Bredesen, O. (2004). *Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?* Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Connell R.W. (1999). *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos.
- DeVoe, D.E. (1991). Teacher behavior directed toward individual students in elementary physical education. *Journal of Classroom Interaction*, 26, 9-14.
- Duffy, J., Warren, K. och Walsh, M. (2001) Classroom interaction: gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex roles*, 45, 579-593.
- Einarsson, C. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet*. Linköping: Linköpings universitet.
- Einarsson, J. & Hultman T., (1984). *God morgon pojkar och flickor! Om språk och kön i skolan*. Stockholm: Liber.
- Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. The Hague: IEA.
- Epstein, D. (1998) Real boys don't work: «underachievement», masculinity and the harassment of «sissies». I Epstein et.al (eds) *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Open University Press: Buckingham and Philadelphia.
- Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi (ESO). *Skolmisslyckande - hur gick det sen?* (Ds 2003:33). Finansdepartementet.

- Florin, C. *Utbildning och kön år 2023 – några scenarier*. Föreläsnings-manus (2005).
- Frosh, S., Phoenix, A., Pattman, R. (2002) *Young Masculinities*. New York: Palgrave.
- Fuller, M. (1980). Black girls in a London comprehensive school. I Deem (ed) *Schooling for women's work*. Routledge and Kegan Paul: London, s.52-65.
- Fundberg, J. 2003 *Kom igen gubbar! Om pojkfotboll och maskuliniteter*. Carlssons.
- Genusperspektiv 1/05. Nyhetsbrev från Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Gilmore, D. (1990) *Manhood in the making: cultural concepts of masculinity*. Yale University Press: New Haven and London.
- Granström, K., Einarsson, C. (1995). *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum*. Stockholm: Liber.
- Hirdman, Y. (2003). *Genus – om det stabila oföränderliga former*. Liber.
- Kelly, L. (1988). *Surviving sexual violence*. Cambridge: Polity Press.
- Kimmel, M. (1995) *The politics of Manhood: Profeminist men respond to the mythopoetic men's movement*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kimmel, M. (1996). *Manhood in America: A cultural history*. New York: Free Press.
- King, R. (1971). Unequal access in education – sex and social class. *Social and Economic Administration*, 5: 167-175
- Kryger, N. (1990). Drengapedagogik? I: H. Jacobsen & L. Højgaard (red) *Skolen er kön*. Köpenhamn: Ligestillingsrådet.
- Lancaster, R.N. (1995). That we should all turn queer? I Parker et.al (eds) *Conceiving sexuality: approaches to sex research in a postmodern world*. Routledge: New York.
- le Grand, C., Szulkin, R., Tåhlin, M. (2001) Har jobben blivit bättre? En analys av arbetsinnehållet under tre decennier. I *Välfärd och arbete i arbetslöshetens årtionde*. SOU 2001:53. Stockholm.
- Lie, S., Linnakylä, P. & Roe, A. (eds). (2002). *Northern Lights on PISA. Unity and Diversity in the Nordic Countries in PISA 2000*. University of Oslo.
- Lundberg, I., & Linnakylä, P. (1992). *Teaching reading around the world*. The Hague: IEA.
- Långtidsutredningen, bilaga 10 (2003/04). *Utbildningens fördelning – en fråga om klass?* Finansdepartementet.
- Mac an Ghaill, M., (1994). *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Maccoby, E.E., Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.

- McGivney, V. (2004). *Men earn, women learn*. Leicester: NIACE
- McRobbie, A. (1991). *Feminism and youth culture*. Macmillan: Basingstoke.
- Mills, Martin (2000). Issues in Implementing Boy«s programme in Schools: Male teachers and empowerment. *Gender and Education*, vol 12, (2) 221-238.
- Murphy, P., Elwood, J (1998). Gendered learning outside and inside school: influences on achievement» in Epstein et al (eds) *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Open University Press: Buckingham.
- Murray, Å., Skarlind, A. (2003). *Ungdomar med och utan gymnasieutbildning på 1990-talets arbetsmarknad*. I Arbetsmarknad och Arbetsliv, årg 9, nr 1.
- Murray, Å., Sundin, S. *Unga utan gymnasieutbildning – en växande skara?* Konferensrapport februari 2004.
- Phoenix, A. Neoliberalism and Masculinity i *Youth & Society* Vol. 36 No.2 December 2003.
- Pickering, J. (1997) *Raising Boys« Achievement*. Stafford: Network Educational Press.
- Ramel, B. I: Teori & praktik 2005:1 Försakas män i utbildnings-systemet för att minska mansdominansen på högre nivåer? Malmö högskola.
- Skolverket (1996). Vad betyder social bakgrund och kön för resultaten i matematik?
 — (1999). Läroplanerna i praktiken. Rapport nr 175.
 — (2001) Utan fullständiga betyg - varför når inte alla elever målen? Regeringsuppdrag.
 — (2004a). Pisa 2003 - svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv.
 — (2004b). Att lära för livet. Elevers inställning till lärande – resultat från PISA 2000.
 — (2004c). *Elever med utländsk bakgrund*. Regeringsuppdrag.
 — (2004d). Nationell utvärdering NU 2003.
- Socialstyrelsen (2004). Jämställd socialtjänst. Könsperspektiv på socialtjänsten. Stockholm
- SOU 2003:92. Unga utanför. Statens offentliga utredningar. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
 — 2004:43 Den könsuppdelade arbetsmarknaden. Statens offentliga utredningar. Stockholm: Näringsdepartementet.
- Staberg, E-M. (1992). *Olika världar, skilda värderingar. Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik*. Umeå universitet.
- Sukhnandan, L., Lee, B & Kelleher, S. (2000). *An Investigation into Gender Differences in Achievement*. Berkshire: NFER.
- Tallberg Broman, I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön*. Lund: Student-litteratur.
- www.riksutställningar.se/Templates/Article_2281.aspx
- Walkerdine, V. (1998). *Counting girls out: Girls and mathematics*. London: Falmer.

Weiner, G. & Berge, B.-M. (2001).

Kön och kunskap. Lund: Studentlitteratur.

Willis, P (1981). *Fostran till lönearbete*.

Göteborg: Röda bokförlaget.

Younger, M., Warrington, M. och Williams, J. (1999). The gender gap and classroom interactions: reality and rethoric? *British Journal of Sociology of Education*, 20.

Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring?*

-en kunskapsöversikt om unga i skolan. Skolverket.

Fotnoter

- ¹ Maccoby & Jacklin (1974)
- ² Pojkars »senare mognad« har varit en standardförklaring till att pojkarna »kom ikapp« flickorna även resultatmässigt högre upp i skolsystemet. Idag kommer inte pojkarna ikapp ens högst upp i utbildningssystemet.
- ³ En variant på Simone de Beauvoirs berömda påstående i *Det andra könet* (1949).
- ⁴ Jag bortser här från den mer legalistiska synpunkten att t.ex. myndigheter är skyldiga att belysa könsskillnader och främja jämställdhet.
- ⁵ Mätt utifrån moderns högsta utbildning blir utfallet i stort sett detsamma, se avsn. 3.
- ⁶ Andelarna är beräknade på läsåret 2002/03. Det bör observeras att detta mått inte är detsamma som regeringens s.k. 50%-mål som avser den faktiskt uppnådda andelen bland 25-åringar i olika årsklasser.
- ⁷ Se Utbildningsdepartementet: *Könsskillnader i utbildningsresultat*, 2004, sid 12.
- ⁸ Ett bra exempel på motsatsen utgör Fanny Ambjörnssons avhandling *I en klass för sig*.
- ⁹ Charles, N., 2002 s 107.
- ¹⁰ Det har t.ex. konstaterats nyligen att den sociala snedrekryteringen till högskolan minskat en del under 1990-talet i Sverige, till stor del beroende på expansionen av högskolan. Det är trots sådana förändringar ändå så att sannolikheten för att både söka till och antas till högskolan är betydligt mindre om ens föräldrar är lågutbildade. Se t.ex. bilaga till LU 2003, Finansdepartementet.
- ¹¹ Uppgifter med utgångspunkt i faderns högsta utbildning visar här samma sak, se figur 2:4
- ¹² Sista hållbara steget i resonemanget skulle då vara att pojkar kommer att 'komma ikapp' ute i det framtida arbetslivet, något som är både svårt att mäta och svårt att långt i förväg veta något säkert om.
- ¹³ Detta må gälla ämnen som matematik och fysik, men som helhet är det svårt att på svenska data hävda en allmän utjämning av resultaten. Se slutdiskussionen i avsnitt 8.
- ¹⁴ Enligt senaste betygsstatistiken för år 9 våren 2004, så är det 44,4 procent av flickorna som nått VG eller MVG i matematik, mot 39,8 procent av pojkarna.
- ¹⁵ *Youth & Society* »Neoliberalism and Masculinity« Vol. 36 No. 2, December 2003
- ¹⁶ Se vidare i nästa avsnitt.
- ¹⁷ Att skolan som institution deltar i att reproducera sociala könsrelationer innebär inte att inte många lärare och andra lägger ner arbete på att tillsammans med eleverna ifrågasätta traditionella könsmonster.
- ¹⁸ Enligt Tällberg Broman så har, förenklat, kvinnliga forskare studerat flickor – och skola – medan manliga forskare studerat pojkar – och ungdomsmiljöer, ungdomsbrottslighet m.m. Detta mönster har börjat ändras en del.
- ¹⁹ Se t.ex. Tjeder D., NIKK magasin nr 1-2005 eller Genusperspektiv 1/05

- 20 Ur Tällberg Broman
- 21 Se t.ex. intervju med Knut Oftung, i Genusperspektiv 1/05
- 22 Det finns förvisso försök att bredda bilderna och t.ex. gör Jesper Fundberg i viss mån det i Kom igen gubbar! Om pojkfotboll och maskuliniteter, Carlssons 2003.
- 23 Se t.ex. Mendel-Enks beskrivningar av modern maskulinitet i Med uppenbar känsla för stil.
- 24 Uttrycket är lånat av David Tjeder som gör en parafras på de Beauvoir i en artikel på Riksställningars hemsida: Vad är en riktig man?
- 25 Att lära för livet. Elevers inställningar till lärande – resultat från PISA 2000.
- 26 Ett uttryck hämtat från Fanny Ambjörnsson, 2003
- 27 Se t.ex. ESO-rapporten Skolmisslyckande – hur gick det sedan?
- 28 Och dagens debatt om en högre akademikerarbetslöshet ändrar inte på detta faktum.
- 29 Se t.ex. le Grand m.fl. som belyst överutbildningens utveckling på svensk arbetsmarknad.
- 30 Se t.ex. Unga utanför SOU 2003:92, s. 49.
- 31 Enligt Charles (2002) hade könskvoten vad gäller ungdomsbrottslighet i Storbritannien minskat från 11:1 på 1950-talet till 3,6:1 i mitten av 1990-talet (Rutter et al., 1998)
- 32 Socialstyrelsen (2004) s. 100.
- 33 Att skolan är en i hög grad social plats med allt vad det innebär av spel om popularitet och positionering är inget som politik eller ministrar kan ändra på, även om det ibland kan låta så.
- 34 Med detta vill jag självfallet inte påstå att industriarbete är 'ute' eller något sådant, utan peka på den bild av industrins roll på den framtida arbetsmarknaden som är gängse.
- 35 Jag ger mig inte in på någon definition av 'kunskapssamhälle' utan utgår från sådana allmänna föreställningar som att kunskaper och god utbildning har blivit viktigare och t.ex. fysiska förutsättningar mindre viktiga.
- 36 Se SOU 2004: Könsegregeringen på arbetsmarknaden.
- 37 Såvitt jag förstått av dessa resonemang så finns ett problem i att man ska lära ut omsorgskunnande på omvårdnadsutbildning och praktiskt-tekniska tekniker på fordons- eller el-utbildning, eftersom dessa kunnanden är kvinnligt respektive manligt könskodade. Jag kan inte se detta som annat än ett cirkelresonemang.
- 38 Se däremot som ett undantag fotnoten i inledningen till rapporten, ang statsbidrag till sommarkurser i teknik för flickor.
- 39 Den kan dessutom delvis vara krävande och litet svårtillgänglig för den i ämnet oinvidga.
- 40 Jfr tex. Bredesen (a.a. s. 27ff)
- 41 Inte heller den officiella uppfattningen har ju i alla avseenden varit glasklar: Titeln Visst är vi olika! (Utbildningsdepartementet, 1993) syftade inte på individerna i första hand utan på könen.
- 42 Ett försök gjordes av Läroplanskommittén (SOU 1992:94) att ta fram ett nytt ämne, Barn- och ungdomskunskap, som mer än det tidigare barnkunskapsämnet var tänkt att handla om ungas sociala och psykiska utveckling.

