

ATT SPÅRA OCH SKAPA GENUS
i gymnasieskolans program- och
kursplanetexter

En rapport av Håkan Larsson och Kajsa Ohrlander
Centrum för genus- och utbildningsvetenskap
Lärarhögskolan i Stockholm

Förord

Skolverket arbetar för närvarande med ett regeringsuppdrag avseende ämnesbetyg för gymnasieskolan m.m. I uppdraget ingår att göra en översyn av ämnesindelningen samt konstruera ämnen, kurser och betygskriterier på ett sätt som stöder ämnesbetyg, att utarbeta en kärnämneskurs i historia, att utarbeta en kursplan för gymnasiearbete m.m. I Skolverkets uppdrag ingår också att bidra till att de övergripande perspektiven blir integrerade i undervisningen. Utöver de perspektiv som anges i läroplanen (Lpf 94) - ett etiskt perspektiv, ett miljöperspektiv, ett internationellt perspektiv samt ett historiskt perspektiv - bör även ett naturvetenskapligt perspektiv, ett genusperspektiv samt ett entreprenörsperspektiv beaktas vid utformningen av kursplanerna.

Redan våren 2004 gav Skolverket ett uppdrag till lärarhögskolan i Stockholm att ganska gällande styrdokument i gymnasieskolan avseende genus. Föreliggande rapport *Att spåra och skapa genus* är resultatet av detta uppdrag. Författarna ger i sin rapport först en bakgrund när det gäller begrepp som genus, jämställdhet, könskodning osv. De går igenom forskningen om genus i läroplaner och gymnasieskolans ämnen. Ett avsnitt behandlar synen på flickor, pojkar och jämställdhet i skolan från 1880 till 1970. Därefter följer analyser av ett antal program mål och kursplaner i den nuvarande gymnasieskolan utifrån genusperspektiv. De finner att de valda programmen och kurserna uppvisar tydliga könsmonster.

Rapporten bildar ett värdefullt diskussionsunderlag när Skolverket arbetar med att integrera genusperspektivet i den reviderade gymnasieskolans styrdokument men kan också vara av intresse för andra som är intresserade av varför vi fortfarande har en könssegregerad gymnasieskola.

Rapporten har skrivits av universitetslektorerna Kajsa Ohrlander och Håkan Larsson från lärarhögskolan i Stockholm. Projektledare på Skolverket har varit Anita Börnin.

Skolverket i mars 2005

Innehållsförteckning

Förord.....	2
INLEDNING	4
Uppdraget	4
Genusperspektiv i propositionen 2003/2004:140	4
DEL 1. TEORIER OCH PERSPEKTIV	6
Begrepp och analytiska verktyg	6
Könsneutral läroplansforskning	12
Forskning om kön i gymnasieskolans ämnen	15
DEL 2: HISTORISKA NEDSLAG 1880 - 1970	20
Könskoder i det sena 1800-talets flickskolor och gossläroverk.....	20
Flickor som problem i pojkarnas läroverk 1927-1965.....	26
Skolan som spjutspets mot jämställdhet 1965 och 1970 års styrdokument.....	34
Sammanfattande kommentar	40
DEL 3: GYMNASIESKOLANS JÄMSTÄLLDHETSUPPDRAG – FRÅN SKOLLAG TILL KURSPLANER	42
Skollagen och jämställdhetsuppdraget	42
Läroplanens och jämställdhetsuppdraget – vilket uppdrag?	42
Programmen	48
Könskodade yrken – könskodade program.....	49
Hybriden	52
Samhället och Naturen – har de ett kön?.....	53
Sammanfattning av programtexterna	55
Kursplanerna	56
Steg 1: Ämne-kurs-kön	57
Steg 2: Könskodning – en schematisk modell.....	61
Steg 3: Problematisering och nyansering	63
Sammanfattning av kursplanerna	67
AVSLUTANDE DISKUSSION	69
KÄLLOR OCH LITTERATUR.....	72

INLEDNING

Uppdraget

Vi har fått i uppdrag av Skolverket att granska ett antal program och kursplaner för gymnasieskolan ur ett genusperspektiv. Mer precist uttryckt har vi till uppdrag att analysera styrdokumenterna både ur ett övergripande könspolitiskt och ett professionellt/didaktiskt perspektiv. Vi ska också klargöra våra analytiskt/metodiska redskap.

Vi försöker därför föreslå hur begreppet jämställdhet kan förstås idag i som del av en statlig styrningsdiskurs för skolan och frågar oss hur detta uttrycks i de undersökta program- och kursplanetexterna. Vi analyserar texternas könsinnehåll både som värdegrundsfrågor, kunskapsfrågor (kunskapsobjekt) och lärandefrågor (kunskapsobjekt). Vi försöker förstå olika processer genom vilka ämnen och program blir könskodade/könsmärkta. Vi försöker också ge det hela en historisk förståelse.

Genusperspektiv i propositionen 2003/2004:140

Under arbetets gång har propositionen om gymnasieskolan ”Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan” (2003/04: 140) lagts fram. Enligt denna ska ett genusperspektiv beaktas i kursplanerna för gymnasieskolan. I och med denna proposition kan vårt uppdrag sägas ha ytterligare både accentuerats och preciserats.

Jämfört med Lpf94 har skolans jämställdhetsuppdrag gjorts mer omfattande och komplext. Eftersom propositionen kan ses som ett led i pågående omformuleringar av jämställdhetsbegreppet innehåll och genuspolitikens fokus inleder vi med en kort analys av detta nya dokument.

I linje med nu tillämpade styrningsformer av skolan, att decentralisera ansvaret nedåt, handlar det för det första om att förlägga ett ansvar hos eleverna. Dessa ska ges ”bättre möjligheter att upptäcka och motverka diskriminerande och ojämsställda förhållanden i samhället.” (s.31). Därmed ges ett demokratiskt, aktivt och uppspårande uppdrag för eleverna. Skolans ansvar blir i denna skrivning just själva formandet av den ansvariga eleven, människan, en tydlig förhoppning om att skolan har betydelse för möjliga identiteter och ställningstaganden - både i nuet och för framtiden.

Frågan om genusperspektiv behandlas i fortsättningen främst som en fråga om skolans ansvar. Undervisningens innehåll betonas: ”Ett genusperspektiv i undervisningen kan synliggöra och motverka sådant som medverkar till att konservera otidsenliga föreställningar om vad som är kvinnligt och manligt”. (s. 31) Detta kan också sägas klart uttrycka en normativ aspekt – men nu med fokus på kunskaperna om att samhället utvecklas mot allt större jämställdhet mellan könen och att i det gamla, i traditionen, finns också mycket av det som är förtryckande. Denna historiska förståelse skulle då kunna bli en del av samtliga kursplaner. Här finner vi både en mo-

derniserande och en effektiviserande förhoppning. Otidsenliga föreställningar passar knappast i dagens samhälle som ska tillvara både mäns och kvinnors kapaciteter. Men det kan också tolkas som att propositionen uttrycker en konstruktionistisk och inte en biologisk syn på kön – föreställningar sätts i centrum för det hela. Föreställningar styr och blir ”levda” men kan förändras.

Propositionen ger också skolan ett uppdrag av självreflexivitet, både när det gäller kunskapsinnehåll, undervisningens organisering, förväntningar på och bemötande av elever. (s. 31). Man vill genom skrivningarna i kursplanerna ge ”en signal till skolan” att granska sig själv, vad som görs och bör göras. Denna spännande formulering är tydligt inskriven i den kunskapssyn som säger att det knappast finns några allmängiltiga modeller, former eller eviga kunskaper för den lokala skolan eller varje lärare att luta sig mot. Tvärtom blir det skolans och lärarens ansvar att skapa sig och reflektera över den kunskap om genus som är relevant just i den situation det handlar om.

Att propositionen nu tar ett brett grepp över skolans genusperspektiv – skriver det både som en fråga om värdegrund, kunskapsinnehåll, pedagogik och didaktik – indikerar att man vill att en känslighet för genusfrågorna ska genomsyra och integreras i hela skolan. Att man dessutom tillägger frågor om bemötande kan tolkas som att man tagit intryck av den forskning som säger att könsidentiteter också skapas i de ofta omedvetna praktiker som läraren själv är del av att iscensätta. Här kan det handla om att läraren ska bli medveten om hur han/hon själv deltar i att ”skapa” frihetliga och dominerande pojkar respektive avvaktande och hårt arbetande flickor. Därmed betonas både kunskap och känslighet hos läraren, lärarens känslighet för sin egen betydelse i den vardagliga praktiken och kunskap om vad som konserverar och förändrar etc.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att propositionen ger kursplanerna för gymnasieskolan ett utvidgat förändringsuppdrag ifråga om hur genus ska genomsyra skolans arbete. Viktigt är att frågor om jämställdhet på detta sätt blir lika icke förhandlingsbara som det större begreppet demokrati. Man kan som lärare inte förhandla bort jämställdhetsbegreppet lika lite som demokratibegreppet och även om skrivningarna är allmänna är detta ett tydligt budskap. Genusansvarighet ska skapas på alla nivåer; hos eleverna, hos läraren och hos skolan själv (här finns förmodligen skolledningen inbegripen). Det handlar ytterst om att både skolan och läraren måste skaffa sig kunskaper om genus som ger möjlighet att handla och förändra här och nu, när det gäller hela spektrat av frågor som till exempel värdegrund, kunskapsinnehåll, arbetets organisering och könsidentiteter.

DEL 1. TEORIER OCH PERSPEKTIV

Begrepp och analytiska verktyg

När man analyserar något ur ett genusperspektiv är det angeläget att motivera sitt val av teori. Detta skiljer förstås inte genusforskning nämnvärt från annan forskning. Men eftersom forskning om kön eller genus ju har sin upprinnelse i ifrågasättande av rådande maktrelationer, sanningar och självklarheter har den också fått en särskilt maktpåliggande uppgift att redovisa de teoretiska grunderna för detta. Den perspektivmedvetenhet som etablerats har ju inneburit att genusforskning varit starkt drivande när det gäller ifrågasättande av tron på att vetenskapen som sådan endast skulle göra avtryck av en sann verklighet. I den meningen är genusforskning dels att forskning handlar om social praktik och dels att man själv är involverad i att forma och skapa förändring.

Det finns särskilt två aspekter som har motiverat vårt val av teoretisk ansats. Det ena är att det handlar just om textanalys. Dvs det handlar om en skriven text från en statlig myndighet som ger legitimitet till vissa innehållsliga mål och arbetsformer i program eller ämne, oavsett vilken makt den sedan kommer att ha över, eller producera, skolors praktik. Det innebär att själva texten, språket och dess relation både till en tänkt praktik och till en omvärld, till ett historiskt nu, kommer i fokus. Det andra är att vi har tolkat uppdraget som att det finns ett implicit budskap om möjlig förändring av hur genus behandlas. Även om vi skulle finna att program- och kursplanetexterna faktiskt behandlar genus utifrån de politiska måldokumentens intentioner eller tvärtom att texterna bör förändras, så handlar det i båda fallen om möjligheten till förändringar. Kort sagt, att arbetet handlar om att analysera text och om att undersöka möjliga förändringar ingår i argumenten för vårt val av teoretisk ansats.

Det finns olika teoretiska perspektiv på kön idag inom genusforskningen. Inte alla handlar direkt om analys av texter och inte heller alla söker förstå kön som något som förändras i text eller som något i grunden socialt som därmed kan förändras. Vi har valt att arbeta med en viss poststrukturalistisk diskursanalys eftersom en sådan motsvarar båda dessa krav. Detta eftersom ett sådant perspektiv säger oss att kön dels är något socialt konstruerat i ett historiskt nu, dvs något föränderligt, dels lägger tonvikten på språkets och textens producerande innebörd. Kön ses därmed som något som inte förläggs till en oföränderlig essentialistisk eller biologisk förklaringsgrund och inte heller som mer eller mindre fångat i en deterministiskt definerad samhällsstruktur utan som något som förändras.

Mot detta säger ett biologiskt perspektiv att manligt och kvinnligt ”sitter i kroppen” och att könen har olika egenskaper, kompetenser, känslor, önskningar som i stort sett är oföränderliga. Focus riktas inte mot sociala sammanhang, makt, arbetsfördelning, symboler, språk eller text. Därmed skulle ett sådant perspektiv knappast vara möjligt inom ramen för vårt uppdrag. Dessutom finns idag tillräckligt mycket forskning om kön och genus för att övertyga oss om att den viktiga frågan mer handlar om att försöka förstå hur biologi och annan vetenskap blivit använd för att

legitimera underordning och makt. Detta har gällt ras, kön, sexualitet mm. Och vi hoppas också att vår korta historiska expose kan antyda den historiskt föränderliga karaktären av vad som setts som vetenskapligt bevisade kvinnliga och manliga egenskaper.

Vi kommer att använda begreppet diskurs. En diskursanalys innehåller ofta just försök att skapa en historisk förståelse, både genom att precisera ett historiskt ”nu” som också relateras till något tidigare, som brott, som motstånd, som rörelse (Foucault, 1972, Derrida, 1976)

Utan att fördjupa oss i de teoretiska diskussioner som pågår kring poststrukturalism vill vi ändå betona att en sådan analys också medger att se läroplans- och kursplanetexter som inbegripna i samtal utanför själva texten, i relation till andra pågående sociala praktiker, till andra pågående diskurser som inom arbetsmarknaden, universitetet, ekonomin, politiken etc.

Diskursanalys

Vi vill ge en kort läsanvisning om hur vi arbetar med diskurser i denna rapport.

Diskurser kan just ses som samtal, diskussioner kring ett tema. Dessa samtal kan handla om i princip vad som helst – hur barn bör uppfostras, matematik, ett gott hem, manligt, kvinnligt etc. I samtalen, diskurserna, kan man t.ex. avläsa olika element; i diskussionerna om hur barn bör uppfostras kan de handla om vad ett barn är, hur ett barn bör vara, vad som bör göras för att barn ska bli som de bör vara etc. I dessa samtal finns regler för vad som kan sägas och inte sägas. Beroende på tid och rum har det varit olika saker som kunnat sägas om barn. Idag blir vi i Sverige knappast, i de flesta ”rum”, särskilt betrodda om vi hävdar att barn är närmare arvssynden och särskilt nära att göra det onda, att barn inte bör ställa frågor utan vänta på att bli tilltalade, att de är födda onda och därför måste agas eller att en förutsättning för att barn ska utvecklas är att enbart modern vårdar det.

Reglerna för samtal om barn är föränderliga i tid och rum. Ovanstående element ingick i dominerande diskurser tidigare i historien och det kan och bör även idag sägas i vissa sociala rum. Men dessa element om barn ingår i vidare diskussioner som kan handla om kvinnans ställning och uppgifter, om privat-offentligt, om samhällsekonomi, familjens betydelse, nativiteten, hur framtiden ska formas etc. Sammantaget skapas i en viss tid och i vissa rum diskurser om barn där det ingår idéer, element och begrepp som hämtas från en rad sociala och samhällsliga processer, ideal och kunskapsinnehåll.

Det är alltså ”mäktiga” samtal som pågår med vissa regler om inneslutningar och uteslutningar av vad som får sägas och inte får sägas (Winther-Jørgensen & Philips, 2000). Vissa diskurser dominerar och ”tystar” andra i en viss tid och det pågår ofta intensiv diskursiv kamp om vad som ska bli vinnande. Vad som är vinnande, vad som är förlorande är föränderligt i tid och rum.

Diskursanalyser arbetar ofta med att söka förstå hur olika identiteter formas, vilka element som ingår i olika identiteter, hur diskurser avgör och avgränsar vilka identi-

teter som är möjliga i viss tid och vissa rum. Därför har också forskning om genus och sexualitet sedan länge arbetat med diskurs som analytiskt verktyg. Diskurser om kvinnan kan innefatta element som handlar om omsorg, om skönhet, om litenhet, om tillgänglighet etc. Dessa är förknippade med och skapas inom olika sociala rum, på en rad olika sätt. De skapas i text, i bilder, i samtal, i praktiska handlingar, i rörelser. Viktigt är också att uppmärksamma att diskurser formas relationellt och i motsats till något. Kvinnors litenhet står i motsats till mäns storhet, barns litenhet till vuxnas storhet, skönhet i motsats till ful osv.

Frågor om hur diskurser uppstår och förändras är rätt komplext – men viktigt är att förstå diskurser som något som produceras, skapas, oavbrutet i mänsklig praktik. Det finns ingen identitet kvinna före alla de handlingar, tal, text som i denna praktik ständigt skapar och omskapar denna kvinna. Förändringar i begreppet kvinna kan, eftersom den dominerande diskursen är mäktig, knappast ske hur som helst. En kvinna väljer inte sin identitet som kvinna hur som helst. Enligt denna teori kan kvinnor därför medverka till sin egen underordning. Kvinnors möjliga identiteter finns i flera och olika diskurser som pågår. Man har sällan tillgång till bara en enda identitet utan kan i viss utsträckning flytta sig mellan olika diskurser. Förändring av dominerande diskurser sker mer eller mindre hela tiden genom att nya diskurser tillkommer, diskurser korsar varandra, transformeras etc. (Lenz-Taguchi, 2004, s. 119). I en diskursanalys är maktperspektivet centralt. Diskurser utövar otvetydig makt och det kan handla om att dominerande diskurser i en viss kultur för en tid förefaller statiska och omöjliggör både andra diskurser och förändring. Diskurser genomkorsar människan, styr via människan – men vi ser inte människan som passiv utan som delaktig i att producera diskurser, ta diskurser i bruk och ibland kan ha tillgång till en diskursiv repertoar att välja ur.

Enligt detta synsätt utövar människor makt respektive blir underordnade genom en gemensam produktion av diskurser. Men det handlar också om motstånd och motdiskurser (Winther-Jørgensen & Philips 2000, Lenz-Taguchi, 2004). Det är ett motstånd som är en del av diskursen, dvs motståndet är invävt i och försöker bryta med en viss maktordning. Det är därmed knappast möjligt att träda ur diskurser när man befinner sig i de sociala, tidsmässiga eller språkliga rum där något utspelar sig – men däremot att göra motstånd, att plocka upp alternativ och introducera förändring.

En diskursanalys har också ofta fokus på att studera hur diskurser produceras ”underifrån”, i det vardagliga livet. Det är i denna vardagliga produktion av samtal, arbete och liv som det bestäms vad som dominerar och får makt. Därmed kan man säga att en läroplanstext eller kursplanetext blir helt maktlös om den inte används, om den inte blir en del av t.ex. den vardagliga praktiken, den diskursiva produktionen ute i skolor, i den allmänna debatten etc. Därmed antyds också att en kursplan- eller programtext måste ta hänsyn, vara anpassad, till sådana vardagliga praktiker, till debatter etc för att kunna utöva makt.

En läroplanstext kan alltså ses som deltagande i produktion av diskurser i sig, i kamp mellan diskurser, att producera makt eller motstånd. Texterna medverkar till

att skapa maktförhållanden, innebörder, möjliga förståelsehorisonter. Det är också viktigt att förstå dessa texter som ”i rörelse”. De befinner sig alltid i relation till något, till förändring från något, till motsatser mot något etc (Derrida, 1976)

Sammanfattningsvis menar vi att vad som ingår i dominerande diskurser om kvinnligt och manligt, liksom diskurser om jämställdhet och förtryck skapas enligt detta synsätt hela tiden i en vardaglig praktik som hämtar inspiration från olika texter – statliga, i media mm. Samtidigt hämtar statliga texter, t.ex. läroplans- och kursplanetexter inspiration från den vardagliga praktiken. Diskurser förändras historiskt och oavbrutet i sitt innehåll och det är en empirisk fråga hur dessa förändringar sker.

Könade läroplanskoder

I vår diskursanalys använder vi också begreppet *könskodning* för att diskutera hur kursplanetexten refererar till eller representerar olika sociala praktiker utanför texten.

Begreppet könskodning/könsmärkning används idag främst inom forskning som analyserar olika typer av arbetsinnehåll, makthierarkier och åtskillnad inom företag och organisationer (Peterson 2000, Sundin 1996). Könskodning ser vi också som ett diskursivt begrepp som säger att något laddas med könade symboler, mening och utslutningar i en viss praktik. De ses, om inte bara med ord, som inlägg i pågående samtal om kön. Det handlar därmed också om att begreppet säger att det finns inget kön före en viss sorts praktik eller diskurs utan det handlar om att texterna deltar i att *skapa* kön. Kursplaner och programtexter blir delaktiga i sådan könskodning tillsammans med andra ”texter” och praktiker, t.ex. en i samhället könad arbetsdelning, barns socialisation, medias representationer etc. Tillsammans skapar sådana praktiker också speciella och dominerande manligheter och kvinnligheter. En diskurs om t.ex. teknik eller naturvetenskap kan vara bemängd med sådana ord, symboler, tecken, praktiker att där skapas framför allt möjliga manliga identiteter.

Att den svenska arbetsmarknaden är starkt könssegregerad kan således ingå i skapandet av könssegregering även inom gymnasieskolan. Eleverna skapar könskodning av program och ämnen också genom sina val - utifrån de diskurser om lämplig kvinnlighet och manlighet som de lever genom. Även programtexterna skrivs delvis med hänsyn till arbetsmarknaden, en yrkesutbildningens ”servicekod” (Linde, 2004). Texterna anpassas till avnämarnas krav på kunskap och rådande yrkeskulturer. Män och kvinnor har olika arbetsuppgifter, olika arbetsgivare, olika yrken (Abrahamsson, 2000). Ca 80 procent av de som arbetar inom de stora arbetsområdena socialvård, hälso- och sjukvård och undervisning är kvinnor. Ca 80 procent av dem som arbetar inom konstruktions- och industriarbeten är män (Kvinnor och män, SCB, 2000).

När det gäller program- och kursplanetexter kan vi dessutom relatera begreppet till den läroplanstestetiska forskningen och speciellt Lundgrens begrepp läroplanskod. De empiriskt fastlagda principer som enligt denna teori styr urval, organisation och förmedlingsformer i undervisningen som skapar ”läroplanskoden” kan också, ur ett

genusperspektiv och med våra teoretiska verktyg, ses som inbegripna i samtal med andra texter (Linde, 2004, Sid. 37). Principerna som formar hur kön framställs i läroplaner och kursplaner kan således ses som skapade via olika diskursiva kraftmätningar som handlar om patriarkal makt, manligt könad kunskapssyn och motståndet mot detta via sociala rörelser, kvinnorörelser, feministisk forskning etc. Dvs läroplanskoder kan ses som representerande och formade ur sociala könsmaktsordningar.

En kursplan blir då en text vars könade innebörder bara kan avläsas gentemot något specifikt annat, gentemot samhällliga verksamheter, diskurser, historiska förändringar, ett visst sammanhang eller via motsatsparen kvinnligt-manligt. Så kan t.ex. omsorgsrationaliteten i barn- och fritidsprogrammet inte begripas som kvinnligt i sig självt utan dels läsas som kvinnligt könskodat, dels helt enkelt som framskrivet gentemot sin egen historia, gentemot en kvinnodominerad praktik och dessutom gentemot dettas motsatser – byggprogram, elletekniskt program etc. Det kan också ses som kvinnligt könskodat genom att programtexten skriver fram sådana kompetenser och på ett sådant sätt att de avgränsar eller stereotypiserar kvinnlighet på ett traditionellt sätt i språk, inramningar, könade läroplanskoder mm och utesluter sådant som anses ingå i en manlig praktik.

Det är därmed inte förenligt med denna teoretiska ansats att utgå från att pojkar och flickor har olika behov av speciell undervisning eller att flickor och pojkar har olika perspektiv som skolan ska ta hänsyn till utan att närmare ange vilken sorts könsåtskild praktik som skapat dessa behov eller dessa perspektiv. Behov och intressen är inget som ligger i kroppen eller som kommer före diskursen inom vårt perspektiv utan formas i olika praktiker.

En kursplan blir därför en text som alltid producerar identiteter och individer vare sig detta innebär könsstereotyper eller traditionella maktordningar eller möjligheter till förändring via motstånd mot stereotypiseringar, problematisering, nya ”utifrån” kommande diskurser etc.

Kunskapssubjekt och kunskapsobjekt

Poststrukturell teori och diskursanalys har tillfört ny slags uppmärksamhet och diskussion kring kunskapsfrågor om människans inläring. Om människors identiteter förstås som konstruerade i diskurser blir också kunskapen om människans lärande en viktig sida av frågan om hur diskurser produceras. Framför allt har Michael Foucaults arbeten om makt-kunskap skapat en mängd efterföljande forskning kring just humanvetenskapernas roll i skapandet av dominerande diskurser om vad en människa är och kan vara (T.ex. Rabinow, 1984). Den konstruktionistiska teorin påstår därmed att själva frågorna om att vara autonom, skapande, kritisk mm är en fråga om möjlighetsvillkor som skapas i diskurser. Det lärande subjektet, ett subjekt som skapar kunskap, som är del av kunskapsproduktionen, blir på så sätt en diskursiv skapelse (Lenz-Taguchi, 2004).

Dagens läroplaner arbetar med teorier om att människan inte är en mottagare av kunskap, inte ett objekt för undervisning, utan både skapar kunskap och skapas av

kunskap. Därmed är frågan om människan som kunskapssubjekt både en central fråga i dagens teoretiska diskussioner om skolan, i styrdokument och i skolans praktik. Elevers subjekt skapas enligt detta i diskurser om en kunskapande människa som kan formulera egna frågor, tolkningar och ta ansvar för sin kunskapsproduktion. Detta subjekt blir också, möjligen på ett paradoxalt sätt, del av motsvarande objektivering av henne i kunskapsproduktionen. Kunskap om människan kan omvandlas i det kunskapande subjektets egna lärandeprocesser till en fråga om subjektet själv. Detta också därför att kunskapandets subjekt i skolans och kunskapsproduktionens värld också är det som är kunskapsproduktionens produkter, kunskapsinnehållet, stoffet. Det finns alltså ingen skarp gräns mellan kunskapssubjekt och kunskapsobjekt när vi försöker förstå hur identiteter och kön skapas i skolans lärande/ämnen. Identitet och subjekt skapas i tilltal, bemötande, inflytande i klassrummet likaväl som genom de diskurser om kön som skapas i olika ämnen, kunskapsstoff, kunskapsobjekt.

Jämställdhet – ett kraftfullt, föränderligt och mångtydligt begrepp

Begreppet jämställdhet är idag ett samlande uttryck för statlig genuspolitik i Sverige och skapades först med 1960-talets nya feministiska debatt (Pincus, 1998, Jämt och ständigt, 2003). Det har med sina föränderliga innebörder fått stort genomslag i det svenska samhället. Det finns nedskrivet som motto i de flesta politiska och statliga styrdokument och ingår i de flesta politiska partiers program. Det är därmed ett mycket kraftfullt men också ett plastiskt och undflyende begrepp vars innebörder hela tiden har förskjutits och förändrats. Vad jämställdhet ska innebära är i själva verket föremål för en pågående diskussion som hämtar näring från förändrad praktik, från diskursiva kraftmätningar, där feministisk aktivism och feministisk/genus/forskning ingår men nu även aktiviteter från manliga nätverk och manlighetsforskning.

Det är som uttryck för statlig genuspolitik vi behandlar begreppet här. Från att fram till 1980-talet främst ha handlat om könsroller där fokus handlade om kvinnors frigörelse från hemmafrurollen, om krav på arbete och utträde på arbetsmarknaden, mäns ökade ansvar för hem och barn, har det idag också kommit att handla om frågor om makt, sexualitet, våld, identitet etc. (Pincus, 1998).

Här är det intressant att också lyfta fram de teoretiska perspektivskiftena. Man behöver inte gå tillbaka längre än ca 10 år för att hitta en teoretisk utgångspunkt i en problembeskrivning som mer än idag rörde frågor om könens likhet/olikhet och att frågan ställdes om hur dessa olikheter skulle behandlas för att nå jämställdhet. Därmed låg dessa teorier närmare att se problemen som en fråga om könsroller än som makt. Under mottot som lika villkor och möjligheter låg fokus på frågan om olikheter mellan män och kvinnor och att trots detta skapa lika möjligheter till utveckling av personliga intressen och talanger etc. (Jämställdhetspolitiken 1993/94:147). Idag ifrågasätts bland annat inom genusforskningen att jämställdhetspolitik ska ta sin utgångspunkt i mäns och kvinnors olikheter, dvs något som postulerar en slags antingen biologisk eller kulturell essentialism. Det är tydligt att sådana utgångspunkter tonas ner alltmer i de statliga texterna. Regeringens hand-

lingsplan för mandatperioden 2002-2006 är ett exempel på detta och här handlar det mer tydligt om makt, inflytande, rättvisa, att arbeta mot sexualisering, prostitution och våld. (Jämt och ständigt, 2003). Här kan man se att tidigare tveksamheter kring maktbegreppet, mäns legitimitet till överordning eller till specifik manlig sexualitet tycks ha ersatts av tydligare adresser. Det tycks därmed ha skett en förskjutning mot att lägga den teoretiska huvudvikten vid kulturellt och diskursivt skapade könsidentiteter och könsmaktsordningar.

Det är också intressant att jämställdhetsbegreppet inte heller nödvändigtvis behöver användas heteronormativt, dvs endast syftar till dikotomin manligt-kvinnligt eller kvinnor/män och därmed utestänga frågor om sexualitet eller sexuell läggning. I skolor som arbetar med jämställdhetsfrågor kan jämställdhet vara inkörsport för att på olika sätt ta upp frågor om sexuell läggning och identitet, homosexualitet, bisexualitet osv (Hur är det ställt? Tack Ojämt, 2003).

Man skulle därför kunna säga att jämställdhetsbegreppet både i statliga programtexter och när det praktiseras i skolor blir alltmer förbundet med identitets- och erkännandets politik, en term som skapades av den amerikanska filosofen Nancy Fraser. Hon syftade på det postmoderna samhällets nya sätt att förstå ”den andra” och därmed individens rätt till ”erkännande” och respekt i sina växlande identiteter som manliga, kvinnliga, homosexuella, etc. (Fraser, 2003).

Sammanfattningsvis kan man säga att det finns en vilja att överge generaliserande skrivningar om manligt, kvinnligt, män och kvinnor och peka på att det finns många olika slags manligheter och kvinnligheter, skapade i olika situationer och sammanhang. Det finns forskning som problematiserar bilderna av stereotypier, som visar fram dominerande flickor och undfallande pojkar – pojkar som inte trivs på idrottslektionerna, som inte är tävlings- och konkurrensinriktade. (Öhrn, 2002). Men som teoretiskt begrepp är begreppet jämställdhet inte särskilt precist och inkorporerar föränderliga teorier om kön, feminism, sexualitet, kultur. Det är alltså ett begrepp, som troligen bäst kan förstås i det specifika sammanhang eller via den specifika användning som analyseras och de speciella innebörder som ges där.

I den senaste rapporten från Delegationen för Jämställdhet i Förskolan sätter man fingret på begreppet jämställdhet i förskolan som en fråga om kunskap och kunskapssyn och därmed epistemologi. Dvs vad är kunskap om jämställdhet för något? Vad har det för social bas, för innebörd, för legitimitet? Man pekar på brister i kunskaper om vad jämställdhet innebär hos lärare, skolor, kommuner ifråga om förändrade arbetsformer, innehåll, socialt liv. (SOU 2004:115).

Könsneutral läroplansforskning

Ett problem inom läroplansforskningen är att den varken i sina historiska eller aktuella analyser diskuterar frågor om kön. Den tar inte upp kön som analytisk kategori och analyserar till exempel inte målformuleringar, syn på lärande, urval av innehåll i flickskolornas drygt 100-åriga existens. Ord som kunskap, människa, logik,

moral, intellekt används inom denna forskning genomgående könsneutralt, könsblint (Lundgren & Lundahl & Roman, 2004).

I dagens läroplansforskning kan vi endast hitta ett arbete som problematiserar könsperspektivet, nämligen i Vallberg Roths avhandling om läroplaner för förskolan (Vallberg-Roth, 2002).

Skolverket kritiserade redan 1999 denna könsneutralitet. ”Det verkar som om intresset för att studera läroplaner ur ett könsperspektiv så gott som försvunnit under senare år. Med tanke på det könssegregerade utbildningssystem som vi i vissa avseenden trots allt fortfarande har borde denna fråga stå högt upp på listan över forskningsbehov” (Skolverket, 1999, s 17, i Vallberg-Roth, 2002).

Feministisk forskning och genusforskning har sedan länge ifrågasatt könsneutraliteten inom kunskapsteori och epistemologi och menar att den döljer att människan handlar om mannen och att den kunskap som diskuteras representerar patriarkala och manligt kodade praktiker och kunskapsideal.

Den feministiska vetenskapskritiken har naturligtvis behandlat en rad teman som knappast är möjligt att i större omfattning diskutera här. Här ska vi kort beröra några teman i denna diskussion.

Kunskapssubjektens kön

Kvinnoforskning eller feministisk forskning inom vetenskapsteori och filosofi startade på 1970-och 80-talen och fick stor omfattning på 1990-talet (Harding 1986, Keller 1982). Frågan om kvinnan som kunskapssubjekt, om kvinnors erfarenheter, kritiserades för att överhuvudtaget tystas, inte vara där. Men dessa forskare menade inte bara att den moderna vetenskapen vilar på en manlig tradition som haft att göra med dess manliga utövare, från vilken kvinnor tills helt nyligen uteslutits, utan att den också byggt på en könad dikotomisk kunskapssyn där kvinnor och kvinnlighet representerat just det vetenskapliga idealets motsatser, dvs det partikulära, det praktiska, det emotionella (Josefsson, 1991). Detta har i sig själv skapat hierarkier mellan erkända, maktgivande kunskapsformer och lägre, osynliggjorda och oformulerade kunskapsformer. Dessa senare kunskapsformer var också ofta kvinnornas – i de verksamheter som var knutna till hemmen, till arbete med människor, till vardagslivet.

Logik, rationalitet, förutsägbarhet, generalitet kritiserades för att ha byggt upp en den moderna vetenskapens själva auktoritet som per se uteslöt kvinnor som subjekt. Detta kunde ses som en kunskapssyn så invävd in en könad diskurs att den inte bara i sig skapat själva utestängningen av ”det kvinnliga” som den bidragit till att skapa detta kvinnliga (Harding, 1986) . Men därmed har denna uteslutning också handlat om att vägra de praktiker som kvinnor skapat tillträde till vetenskapens manliga rum. Kvinnor har måst överge det kvinnliga – som erfarenhet, praktik, levd verklighet när de gått in i dessa manliga domäner och göra metamorfoser, inta dessa vetenskapliga rum genom att acceptera de manliga regler som förnekar den kvinnlighet som konstruerats som dess motsats. Och eftersom vetenskapen i hög

grad är och har varit en social praktik har kvinnor fått tillträde på mäns villkor, ”play the boys games” – ömsom fått anta manlig stil, umgänge eller blivit beskyddade, givits tillträde som troféer, haft att balansera sexuella trakasserier eller fått kämpa för att bli accepterade i en omgivning som just ser det manliga som det sant mänskliga (Kvande, 1999, Rose, 1994) I denna vetenskapliga värld har könsneutraliteten dolt att mannen blivit människan, att manliga kunskapsformer blivit kunskaper, att det manliga gjorts till outtalad och självklar norm.

Kunskapsobjektens kön

Detta har sammanhängt med kritiken mot att bara vissa kunskapsområden fått status av riktig kunskap. Ofta handlade kritiken om att omsorgsgivande och praktiskt människorelaterande kunskapsformer inte utforskades. Speciellt fokus fanns på omvårdnad och sjukvård.

Under de senaste 20 åren har en alltmer expanderande forskning vuxit fram om kvinnor i historien, litteraturhistorien, psykologin, medicinen etc. Att problematisera frågor som har med kvinnor, kvinnlighet, manlighet, genus, kön har börjat bli etablerat, om än fortfarande i olika grad accepterat, inom de flesta vetenskapliga ämnen. Det finns idag en långt större kunskap om kvinnor som subjekt och deltagare i de flesta av gymnasieskolans ämnen än bara för 10 år sedan (Tallberg-Broman, 2002).

Men detta har också handlat om att universitetens och högskolornas kunskapsområden förändrats. Nya yrkeskategorier har inlemmats i universiteten, exempelvis sjuksköterskor, förskollärare, socialarbetare. Detta har skapat nya ämnen som håller på att akademiseras. Detta handlar ofta om att kvinnors erfarenheter och praktiker ställt nya frågor till den akademiska kunskapsproduktionen.

Jämlikhet mellan kunskapsformer

Den genusteoretiska kritiken har pågått samtidigt med annan form av kritik mot ojämlikheten i syn på vad som är giltig kunskap (Rolf 1991). Tyst kunskap, förtrogenhetskunskap, partikulär kunskap, situerad kunskap etc blev begrepp som tog itu med kunskapsformernas hierarkier. Detta riktade uppmärksamheten på det som också var kvinnors verksamheter, ofta arbeten som krävde handling i nuet i en viss krävande vårdssituation. Det kunde handla om att ”veta” både patienten, sjukdomen, kommunikationens betydelse – utan att detta formulerats i ord. Det handlade om kunskapsformer och kompetenser som inte var enkelt generaliserbara, teoretiska, tekniska etc

Inom denna forskning kunde man lyfta fram Aristoteles begrepp *Fronesis* och *Noesis*, som ju gör praktisk kunskap till ett eget kunskapsområde. I denna kunde också praktisk kunskap ses mest ”fulländade” kunskapsformen eftersom den handlade om praktiskt utövad visdom, praktiserad på det enskilda, i en unik situation (Polanyi, 1996, s. 59) Här kunde således sådana ofta kvinnliga praktiker benämnas som kunskapsformer. Och den grekiske tänkaren som uteslöt kvinnor från mänskligheten kunde göras till tolk för att upphöja kvinnors erfarenheter till en samlad och

komplex kunskapsform. Då kunde hans begrepp episteme, att analysera och göra ställningstaganden baserade på fakta/bevis ses som en ”manlig kunskapsform”, och techne, behärskande, som ”det manliga” hantverket. Även Aristoteles stipulerade kunskapsformer kunde betraktas ur ett könat perspektiv.

Men när man diskuterar dessa kunskapsformer blir det också alltmer problematisk att kalla några för kvinnliga och några manliga. Vad är det som gör en form av kunskap eller lärande speciellt kvinnligt?

Idag har det blivit en växande medvetenhet om att typiskt kvinnliga och manliga kompetenser inte nödvändigtvis är kvinnliga – utan att det just är olika utestängningsmekanismer som skapat dem som kvinnliga. Kvinnors kunskap är inget givet utan något som skapats i de sociala praktiker som kvinnor arbetat inom. Därmed blir kunskapssynens könade innehåll mer problematisk. Det är inget i sig som hindrar kvinnor från att vara intresserade av matematik och teknik eller män att arbeta med vård, människor och omsorg utan just dessa konstruktioner, utestängningsmekanismer, praktiker och diskurser. Även en man kan arbeta i förskolan just därför att han uppskattar det omsorgstagande och kommunikativa i detta arbete. Alla män är inte dataentusiaster, vill arbeta med ”hårda” saker eller vill dominera. Vi har att göra med hegemonisk maskulinitet som förtrycker andra former av manlighet menar till exempel sociologen R.W. Connell (1995).

Forskning om kön i gymnasieskolans ämnen

I följande avsnitt har vi ambitionen att ge inblickar i sådan forskning som diskuterar flickors respektive pojkars relation till de undersökta programmen eller ämnena. Förhoppningsvis kan detta ge viss inspiration till skrivandet av program mål och kursplanetexter. Tiden har inte möjliggjort någon mer omfattande översikt, men vi har använt oss av sökmotorer på Internet och kombinerat olika ord som gymnasieskola, genus, flickor, didaktik, forskning – och ämnet ifråga.

Så har vi hittat mycket lite forskning kring genusfrågor i engelska och samhällskunskap i gymnasieskolan. Sökningarna på livsmedelskunskap eller elkunskap gav noll träffar. Omvårdnad och omsorg som under senaste 20 åren blivit ett stort forskningsområde tycks inte följas av liknande intresse för didaktiska etc. frågor i detta ämne i gymnasieskolan. Omvårdnad fick 141 träffar. Den mest överväldigande mängden studier hittade vi inom matematik, där vi i en av kombinationerna fick 5120 träffar, därefter naturvetenskap med 982 träffar samt därefter idrott och hälsa med 532 träffar.

Även om man ska ta tolka representativiteten i sådana träffar mycket försiktigt ger de ändå troligen en bra översiktlig bild av var kunskap och intresse kring kön finns idag i gymnasieskolans ämnen.

När det gäller ämnet Idrott och hälsa så visar det sig just vid närmare studium att vad som händer ifråga om könat innehåll i undervisningen i gymnasieskolan är ganska obeforskat.

Allmänt visar studier om grundskolan inom Idrott och hälsa att pojkar i allmänhet är mer positivt inställda än flickor, i synnerhet under grundskolans senare år (motvarande studier för gymnasiet saknas; Larsson & Redelius 2004). Betygsstatistik visar också att pojkar oftare ges ett högt betyg jämfört med flickor. Diskussionen kring jämställda undervisningsformer har i huvudsak handlat om huruvida könsåtskild undervisning eller samundervisning är att föredra. Inom idrott och hälsa hittar vi ingen diskussion om andra sätt att hantera könsorättvisor (Larsson 2004).

Det stora forskningsintresset och de laddade debatterna tycks däremot finnas inom ämnen som teknik, naturvetenskap, matematik. Dessa visar också upp mer komplexa teman och kunskaper. Att intresset har blivit så stort kan troligen ha att göra med att problemet kön i dessa ämnen blivit involverat i större samhällsliga problem – t.ex. att det är ett samhällsekonomiskt problem att så få söker sig dit. Så menar Elgström och Riis att orsaken till att naturvetenskap som skolämne kom att bli så centralt som forskningsområde har att göra med det allmänt vikande intresset för naturvetenskap bland studenter under 1980-talet. Det blev då också intressant att försöka värva kvinnor till naturvetenskapliga studier (Elgström & Riis 1990).

En summarisk sammanfattning av forskning kring flickors och pojkars relationer, framgångar, intresse etc för naturvetenskap och matematik kan göras via olika perspektiv och fokus. En hel del forskning sätter fokus på elevernas socialisation, hur flickor och pojkar blir olika genom olika könade bakgrunder, lekar, sammanhang utanför och i skolan. Andra betonar skolans arbete, könade läromedel, undervisning, språk etc. Så finns också forskning som betonar olikheterna och föränderligheterna via processer i olika situationer och sammanhang, olikheter inom grupperna pojkar och flickor och som dessutom tar in frågor om klass, etnicitet etc.

När det gäller de sociala sammanhangen utanför skolan finns inte oväntat studier där pojkar och flickor berättar om väldigt könsuppdelade vardagserfarenheter. Bland pojkar handlar det om att göra som pappa: ”bytt tändstift”, hjälpt till att reparera bil, laddat ett bilbatteri, monterat fast en sladd i en stickkontakt, bytt säkring hemma, använt skiftnyckel, reparerat mekaniska leksaker. Bland flickorna handlar det om att göra som mamma: använt symaskin, bakat bröd, syltat bär, använt köksvåg, planterat frön och sett dem gro. (Andersson, 1989)

Pojkar socialiseras från barnsben in i teknikens värld menar t.ex. Ulf Mellström utifrån sin undersökning av ingenjörer. De har fått meka med bilar, hjälpa pappa med reparationer, köra traktor. De är bekanta med teknik, leker med teknik. Pojkar har lekt med modelltåg, kemilådor, mekaniska leksaker. Samma lekfullhet präglar de vuxna ingenjörernas arbete vid stora företag (Mellström, 1999).

Flickor blir på så sätt sämre förberedda för mötet med skolans undervisning i fysik, kemi och teknik, menar Else-Marie Staberg. De besitter inte pojkarnas erfarenhet och är inte lika praktiskt förtrogna med implikationerna av det som studeras (Staberg, 1992).

Om man däremot har tittat på vad som händer inne i skolan, i undervisningen så framgår att skolan ofta omedvetet uppmuntrar pojkars naturvetenskapliga eller

matematiska nyfikenhet och lekfullhet och gör att de känner sig hemmastadda. Så menar Moira von Wright att läromedel i fysik speglar pojkars värld. De refererar till pojkars erfarenheter, utgår från pojkars språk och föreställningsvärldar. Manligt genus tillskrivs också högre värde än kvinnlig i läromedlen. Flickors kunskapsvägar exkluderas. Flickor känner sig inte hemma i fysikämnet (von Wright, 1999).

En hel del undersökningar bygger på intervjuer med flickor om vad de tycker om skolans undervisning. Dessa studier bakar ofta in analyser kring matematiken i teknik och naturvetenskap. Enligt dessa skapas en slags flickprofil kring dessa ämnen som handlar om att flickor önskar sammanhang, att studierna ska vara relevanta, användbara, innehålla historik. Flickorna vill ha egen relation till ämnet. De lägger större vikt vid etiska sammanhang, omsorg om naturen etc. Därför är också biologi mer intressant för flickor. Det uppfattades som relevant, nyttigt och därför intressant (Svennbeck, 1997, Nilsson & Riis, 1989).

På så sätt blir biologi och kemi mer kvinnligt än fysik och matematik just för att det uppfattas som mer användbart enligt denna forskning. Flickor skulle därmed inte vara negativt inställda till tekniken som sådan, endast till ett teknikinnehåll som inte är användbart, inte berör dem.

Men dessa könskaraktiska är problematiska. Till exempel förändras de med tiden, vilket tyder på att det inte så enkelt kan placeras i just könet och dess olikheter. Flickors intresse för naturvetenskap och matematik är till exempel större i lägre åldrar men svalnar med åren enligt viss forskning. Efter år 7 och 8 börjar flickor känna matematikskräck, matematikångest, att matematik är jobbigt (Kimball 1994). Det har också att göra med social bakgrund, klass. Flickor som är intresserade av och lyckas i naturvetenskapliga ämnen har ofta föräldrar som själva har en akademisk bakgrund eller är övre medelklass.

Sammantaget ges en bild av dessa ämnen som handlar om att alla inblandade, lärare, föräldrar och flickor förstärker flickors känsla av att inte höra dit. Det finns diskurser kring ämnet fysik som skapas i läromedel, i klassrum och i övrigt som personligt, kallt, auktoritärt, att det krävs ett rätt svar, dvs som en plats där kvinnlighet inte hör hemma.

Valerie Walkerdine som gör en diskursanalys av matematik som skolämne menar att matematik inte i sig är manlig utan att ämnet har skapat och skapats inom den sociala ordning som säger att det kvinnliga är matematikens motsats, irrationellt, icke-kontrollerande, specifikt, emotionellt och underordnat. När flickor går in i detta matematikens rum har de ofta inga svårigheter med matematiken som sådan utan med de diskurser som säger att här har kvinnlighet inte plats och att de varelser som bär upp denna kvinnlighet är olämpliga, mindre intresserade etc. (Walkerdine, 1998).

Hon menar också att skolan inte lyckas se flickornas framgångar, att flickors sträv-samma arbete inte uppskattas utan det är pojkars lekfullhet som uppmuntras och ses som värdefullt (Walkerdine, 1998). Därmed skulle skolan på olika sätt skapa matematiska rum som underordnar flickor, gör flickor rädda och osäkra.

Sammanfattningsvis dras vissa linjer i denna översikt som på många sätt handlar om vilka frågor som ställts och vilka teoretiska verktyg som använts. Att använda intresse t.ex. som fråga som man sedan sorterar i generella könskategorier leder lätt till väldigt traditionella könskategoriseringar. Flickor blir ointresserade av teknik om det inte sätts in i sina sammanhang och pojkar blir lekfullt intresserade av matematik av bara farten. Om man tittar på olikheter mellan pojkar och olikheter mellan flickor och förändring i tid och rum är det troligt att bilderna blir mer mångfasetterade.

Om man också sätter fingret på vad skolan gör för att bli självreflekterande kring hur könskodningen ser ut och undervisningen stereotypiseras – både ifråga om innehåll, arbetsformer och bemötande – så är det troligt att man kommer att upptäcka att stereotyperna utmanas. Och om man utmanar stereotyperna så upptäcker man också olikheter inom pojk- och flickgrupper. Om man dessutom utmanar vissa ämnens manliga överordning eller kvinnliga underordning så blir ämnena mer tillgängliga och roliga för flickor. Det hela är föränderligt. Redan nu lyckas ju för övrigt många flickor bättre än pojkar i matematik.

Att flickor respektive pojkar söker sig till respektive ”typiskt” kvinnliga och manliga ämnen och program är naturligtvis del av de processer som medverkar till att skapa stereotyper och isärhållande (Hirdman, 2001). Det innebär att könskodningarna skapas både underifrån och ovanifrån och förstärks t.ex. av att vissa ämnen aktivt undviks av pojkar bara för att det kodas som kvinnligt – även om en del pojkar skulle vara intresserade av innehållet. Pojkar riskerar att bli betraktade som feminina, som manligt fel etc. Flickor riskerar att hamna i obekanta ”manliga” sammanhang, där de blir osäkra, även om det är ett socialt mer prestigefyllt sammanhang när de studerar på vissa program.

Kursplane- och programtexter kan könskodas väldigt traditionellt just på grund av sådana processer, genom att den som skriver vet att programmet självklart befolkas av mest flickor respektive mest pojkar. Detta representeras i texten på olika sätt, via tilltal, förutsatt förtrogenhet med området etc. Texten förstärker istället för utmanar stereotyper som skapas utanför texten, i diskurser om kvinnligt och manligt i yrkesområden, i familjer, i den samhälleliga segregeringen av olika arbeten. Detta återskapas i texten. Det kan därmed handla om att det skickas språkliga signaler till läsaren att detta är ett manligt eller kvinnligt område. Det blir till sin egen självklara om inte onda så ändå cirkel. Därför kan det vara viktigt att tänka på att utmana just ”servicekoderna” på olika sätt i de yrkesförberedande programmen.

Därför är det också särskilt svårt att ändra på könskodningen i sådana ämnen som idag är som mest ”manliga” och ”kvinna”. Men det finns idag forskning som pekar på att det verkligen går att ”omkoda” vissa ämnens starka könstillhörighet, att dessa till synes tröga förändringar kan ske ganska snabbt. Så visar Elisabeth Sundins studie hur definitivt manligt kodad datateknik på en arbetsplats, som av olika organisatoriska orsaker råkade hamna i kvinnornas händer, mycket snabbt omformulerades till en kvinnornas särskilda kompetens och blev könskodad som kvinnlig (Sundin, 1996).

En kursplanetext kan ju också utmana genom att *inte* undvika könsproblematiken i t.ex. de manligt könskodade programmen och ämnena. Den kan istället undvika att se ämnet som könsneutralt och göra det motsatta, dvs tala om kön, göra stereotyper och maktfrågor till problem. Den kan lyfta in olika könade sociala sammanhang som ämnet/programmet också handlar om, dvs lyfta in det andra könets ”kodningar”. I omvårdnadsprogrammet kan man lyfta fram dess tekniska och vetenskapliga sidor. Eller i elprogrammet beskriva elteknikens sociala och kommunikativa betydelse för både kvinnor och män.

En sådan text kan alltså vara känslig för sitt eget deltagande i att skapa könade kunskapssubjekt och kunskapsobjekt. Det handlar alltså både om ämnets innehåll och tilltal. I tex elprogrammet kan tilltalet förändras genom att man inte postulerar viss förhandsinställning, förkunskap, förtrogenhet. Om man önskar att fler ska lockas, flickor och pojkar som inte ingår i visst manlighetsideal, så kan man söka vända sig till flera sorters kvinnligheter och manligheter, inte förutsätta det dominerande tilltalet. Här kan man tänka sig dels att skriva med andra utgångspunkter än de gängse, anta flera positioner, tänka sig att skriva utan en självklar målgrupp med viss förhandsinställning och kunskap. Ifråga om ämnets innehåll kan man fundera över olika former av förhandskunskaper, sätta in begrepp i andra sociala sammanhang och användningsområden. Man kan översätta, förklara, fackuttryck till mer vanliga uttrycksformer. Man kan också undvika dikotomiserande ord och begrepp – som att endast traditionella flickutbildningar sysslar med sociala relationer, omsorg, självreflektion etc. medan manliga sysslar med analys, argumentation etc.

DEL 2: HISTORISKA NEDSLAG 1880 - 1970

I följande historiska skiss ska vi främst försöka använda historien för att förstå något om dagens könssegregerade gymnasieskola och styrdokument. Speciellt intressant tycks oss relationen mellan skolors både könspolitiska ambitioner och demokratiska förändringsuppgifter å ena sidan och de socialt och kulturellt könade praktikerna å den andra. De politiska ambitionerna om rättvisa och jämlikhet för flickor i skolan har varit långsamt pådrivande men tycks mer eller mindre alltid komma i konflikt med föreställningar om vad som är flickors egenskaper, egentliga kallelse eller sanna natur. För det är flickorna som varit genuspolitikens historiskt stora utmaning och ”problem” i den högre skolutbildningen. Skolor har under den här perioden varit viktiga platser för flickor att förbättra sina möjligheter och samtidigt har skolorna också ofta begränsat deras möjligheter. Det är fortfarande inte en självklar del av förståelsen av vare sig dagens eller gårdagens skola hur intensivt upptagen skolan varit med att skapa, konservera, förnya och förändra kön. Ämnen, skolornas inre liv, pedagogiken – det mesta har också handlat om kön.

Att gå tillbaka i historien i denna granskning innebär alltså att vi ser de kön som skapas i dagens styrdokument som i rörelse i relation till det förgångna. Det betyder inte att vi ser det hela som en fråga om utveckling utan mer som att nya diskurser tar spjörn mot eller övertar något som pågått dessförinnan. Vi tror alltså att trots att diskurser produceras och skapas i ett historiskt och lokalt nu, att dom också relateras till något tidigare, som brott, som motstånd, som rörelse (Foucault 1972, Derrida, 1976).

Genom att söka spåra sådana dominerande diskurser om flickors och pojkars högre utbildning i skolans historia som både konserverat och skapat förändring ska vi försöka förstå något om könsidentiteter, makt, underordning och överordning skapas i skolpolitiska diskussioner, i skolors vardagspraktik och i styrdokument.

Könskoder i det sena 1800-talets flickskolor och gossläroverk

De exklusiva läroverk för pojkar och de flickskolor för borgerlighetens döttrar som fanns i slutet på 1800-talet var utformade så att könen åtskildes organisatoriskt och innehållsligt. Där skulle skapas och skapades skilda kompetenser och identiteter för pojkar och flickor – och med skilda framtida uppgifter i samhället.

Men läroverken var statliga, bekostade av och underordnade statliga stadgor och reglementen. Flickskolorna var privata initiativ och bekostades genom föräldrarnas avgifter. Båda var förlagda till de större städerna. Det pågick under andra hälften av seklet upprepade riksdagsdebatter, kommittéer och förslag om att utöka möjligheterna för flickors högre utbildning, utöka statens ansvar för detta, om samundervisning och förändringar i de statliga läroverken (Nordström, 1987, Kyle, 1972). Men det dröjde till 1927 innan flickor fick tillträde till de statliga läroverken.

Det var få gossar som gick i läroverket och ännu färre som klarade studentexamen. 1877 gick endast knappt 3% av en årskull män i läroverk och 1914 knappt 5 % (Florin & Johansson, 1993, s. 205). Av de som påbörjat sina studier i läroverket avlade endast en fjärdedel studentexamen i slutet av 1800-talet. I flickskolorna gick i slutet av 1800-talet drygt hälften så många flickor som gossar i läroverken (Kyle, 1972, s. 55). Förändringar i flickors möjlighet till högre studier pågick hela tiden. På 1870-talet fick flickor möjlighet att avlägga studentexamen som privatister och de fick också tillträde till vissa universitetsstudier. Vid sekelskiftet 1900 fanns fyra privata läroverk för flickor. Det var dock mycket få och ofta förmögna flickor som vid denna tid lyckades krångla sig fram till studentexamen och in i universitetet.

Att vi börjar just i det sena 1800-talet beror på att då fanns ett mer omfattande utbildningssystem för respektive pojkars och flickor i skolans högre stadier, läroverk och flickskola. Vi ser också att där institutionaliserades en tydligt könssegregerad organisation och könssegregerade läroplanskoder. Dessa kan närmast ses som konsituerande urtyper för kvinnligt-manligt eftersom skolornas innehåll så renodlat byggde på en hemmets diskurs å ena sidan och en offentlig/marknadsdiskurs å den andra. Gentemot dessa skulle följande skolreformer behöva förändra sig och skapa motdiskurser kring, samtidigt som vissa inslag har haft en tendens att leva vidare.

Intressant i detta sammanhang är att dessa skolor utformades så förhållandevis konservativt i en tid när samhället snabbt höll på att förvandlas med industrialisering, folkrörelse, växande demokratiska institutioner, krav på demokrati och jämlikhet. Detta gällde inte minst kvinnornas rörelser, kvinnosak och kvinnodebatt. Christina Florin och Ulla Johansson menar att läroverket under 1800-talets senare del kan ses som en av de sista bastionerna mot en anstormande kvinnlighet (Florin & Johansson, 1993). Kvinnor började få tillgång till kapital och egendom, till yrken, till universitetet. Kvinnor började bli attraktiva som arbetskraft och en livlig debatt om ”kvinnofrågan” utmanade. I det läget var läroverket, den plats som ledde till vetenskapen och de högre professionerna, en helt igenom manlig plats, helt stängd för kvinnor. Läroverket beskrivs av författarna därmed som ett konservativt och viktigt instrument för det manliga kunskapsmonopolet och den manliga könsmakten (s.281).

Det sena 1800-talets gossläroverk hade i sina styrdokument inga övergripande skrivningar om demokrati och jämlikhet som gav dem ett uppdrag att förändra sig till ett socialt eller könspolitiskt utjämnande instrument. Det fanns få argument för att motivera idéer om integrering eller jämställdhet. (Kungl., Maj:ts stadga för Rikets Allmänna Läroverk, 1895). Inte bara kvinnor och i nästan lika hög grad pojkar ur lägre samhällsklasser utan också elever med lyte eller andra problem utestängdes. Gunhild Kyle visar också hur svårtaglig just läroverkslärarkåren var för nya pedagogiska idéer, reformpedagogik, mindre formalism, friare undervisningsformer etc. (Kyle, 1972).

I stället kan nog en viktig poäng med denna skolform ses som att bygga staket i olika riktningar och skapa hierarkiska ordningar både inom och utanför skolan. De organiserade genom att skilja ut, segregera en manlig elit från massan, en maktha-

vande manlighet från underordnade kvinnor, ett manligt bildningsideal från kvinnlig salongsbildning och kvalificerade hushållskunskaper.

Flickskolorna var del av detta staketbygge – men dess innehållsliga motsats. De skapades utanför det statliga skolsystemet för kvinnornas särskilda uppgifter i familj och samhälle. Blivande mödrar behövde också både historiekunskap och litterär bildning för att kunna

fostra sina gossar till ”svenske män” (Florin & Johansson, 1993, sid 123). Flickskolan gav inte tillträde till vidare utbildning eller till tjänster i staten utan framför allt till oavlönat arbete i de borgerliga hemmen. I denna patriarkala samhällsordning representerade flickskolan familjen, hemmet, det privata, den opolitiska, emotionella och estetiska världen.

Att förstå hur manligt och kvinnligt skapades i 1800-talets gossläroverk respektive flickskola handlar därför om att förstå dessa skolformer som relationellt beroende av varandra, motsatta och könskomplementära. Manliga identiteter skapades i skolornas olika dagliga praktiker som motsatta kvinnliga identiteter. Läroverken skulle inkludera rätt manlighet och exkludera inte bara kvinnlighet utan också fel manlighet. Man kan också säga att ett viktigt uppdrag för dessa skolor var att kvalificera könen till bättre och skickligare kön, till män och kvinnor, skickligare manligheter och kvinnligheter.

Pojkarna i läroverket ”blev” män i ett hierarkiskt och ofta i detaljer övervakande disciplineringsystem. Via uppställningar, offentliga straff mm kunde skapas en mental disposition och vilja att göra det rätta. Här praktiserades ett system av övervakning och kontroll som tycks ha gällt de allra minsta detaljer. Lydnad och underkastelse, noga utarbetade bestraffningsformer och kroppssaga inramade de långa skoldagarna och den hårda dagsrytmen. Uppgifter och läxor prövades oavbrutet, skriftligt eller med muntliga prov i klassrummets offentlighet. Här fanns en rad olika straffskalor för sena ankomster, glömda läroböcker, tillfällig ouppmärksamhet. Eleverna hotades av kvarsittning, förvisning, utkuggning vid olika former av disciplinbrott. (Florin & Johansson, 1993, s. 22). Det kan ses som hierarkisk och hård manlighet som skapades, förmodern och fångad i de bestraffningsformer som i mångt och mycket ingick i det förmoderna samhället.

Disciplineringen i flickskolan kan utifrån sin komplementära roll ses som läroverkets motsats. I flickskolan förekom ingen aga. Här tycks disciplineringsformerna vara mer moderna och individualiserade, även om det förekom kritik ibland mot att flickskolorna också var alltför lika läroverken. Man tog avstånd från läroverkens mekaniska och hårda reglementen. Här skulle undervisningen vara personlighetsutvecklande, mindre kunskapsfixerad, mer kulturellt inriktad, harmonisk och fri, enkel och med hänsyn till elevernas individualitet. Flickskolelärare kunde hävda ett mer kamratligt och mindre auktoritärt förhållande till eleverna (Kyle, 1972).

Men den tävlan som Florin-Johansson menar präglade läroverket kan också ses som en disciplineringsform som präglar det moderna samhällets manlighetsskapande. Gossarna lärde sig i läroverket att i manlig identitet ingick att vinna eller förlora.

Det sena 1800-talets läroverk har beskrivits som en pluggskola, med individuell konkurrens, som var starkt prestationsinriktad. Det kan också ses mot bakgrund av att det nu behövdes sådana ledare i ett snabbt föränderligt marknadsekonomiskt system och näringsliv och en rad nya framväxande professioner. I själva denna konkurrens och tävlan fanns en inbyggd disciplinering.

Också i förhållande till detta var flickskolan en motsats. Flickskolan var examensfri, motsatte sig tävlan och prestationsinriktning, skulle skapa goda läsvanor, odla fantasi och känsla. På så sätt övades flickskoleflickorna att knyta kunskaper till egna erfarenheter. Gunhild Kyle menar att flickskolan präglades av frihet, icke-konkurrens, kommunikation och reformpedagogik (Kyle, 1972).

Men läroverkets manlighet kan också ses som formad via starka symboler som markerade tillhörigheten i en sluten självutnämnd krets. Man kan säga att en form av bildad manlighet skapades vid läroverken också via speciella riter, symboler och procedurer, menar Florin-Johansson. Skolan var kringgårdad av professorsstolar, doktorshattar, processioner, skeptronstavar och lagerkransar. Här utmejslades kvaliteter och värden som handlade om logik och förnuft och värtalighet. Också dessa kan ses som symboler för intellektuell manlighet, den intellektuelle mannens förnögenhet (Florin & Johansson, 1993, s 281).

Skapandet av den manliga kroppens moderna och moraliska karakteristika har analyserats av bl.a. Jens Ljunggren, i hans arbete om Linggymnastiken framväxt under 1800-talet (Ljunggren, 2000). Men även läroverkens manlighetsideal var inbegripet i att skapa en fysiskt stark och modig manlig kropp. I gymnastik och krigsfostran, hårdning i slagsmål, lekar och idrottstävlingar kunde den manliga hårdheten sättas i motsättning till kvinnans mjukhet och bräckliga konstitution. Där fanns också den lekfulla upproriskhet med bus och ibland grymhet och våld mot lärare och kamrater, karnevaler och gyckel, bråkighet på krogar med punsch, öl och vindrickning. Detta ingick möjligen i själva grundackordet för att skapa den kritiska självständighet som krävdes för en man i ledande ställning.

Flickskolorna hade ingen gymnastik, även om detta började diskuteras vid flickskolemöten (Kyle, 1972). Istället framfördes som ett mantra och upprepat tema i olika debatter flickornas bräcklighet, ömtålighet, fara för överansträngning etc. Just att det kvinnliga blev så bräckligt och att arbetet var så hårt på läroverket kunde anföras som argument mot flickors tillträde dit. Flickornas ömtåliga natur skulle inte må bra av att utsättas för alltför ansträngande studier och tävlan. Upproriskhet och lekfullhet är också diskurser som kvinnor och flickor var uteslutna ur. De kunde inte vinna mer kvinnlighet, bli bättre och mer attraktiva som kvinnor, via lekfullhet.

Läroverkens ämnesinnehåll vid denna tid har av Ulf P. Lundgren betecknas med begreppet klassisk läroplanskod. Men också ämnesinnehållet i de båda skolformerna var könat och skapade manliga och kvinnliga åtskildheter. Det finns därför åtminstone två könade läroplanskoder, en manlig och en kvinnlig. Kyle (1972) har jämfört flickskolans och gossläroverkets ämnesinnehåll. Hennes analys visar hur nära kunskapsinnehåll och kunskapsstoff närmade sig de ovan beskrivna könade disciplineringsformerna och könade identiteterna.

Kyle fann att gossläroverkens läroplaner kännetecknades av analys, systematik, abstraktion, forskningsförberedelse, formalism, politisk historia etc – som sammantaget skapande en mer upphöjd position och överblick. I gossläroverkets undervisades också i de klassiska språken. Latin var aldrig något ämne i flickskolan. Båda skolformerna hade i slutet av 1800 nationalistisk fostran och mycket kristendom.

Mot detta stod flickskolans ämnen för användbarhet och praktiskt användbar bildning, som ”ett sätt att fungera” snarare än kunskaper (Kyle, s. 90). Christina Florin och Ulla Johansson har pekat på nyttighetsaspekten i flickskolans ämnesinnehåll. Flickskolans ämnen förberedde framför allt för att göra nytta i hemmet. Där fanns syslöjd, handarbete och huslig ekonomi. När flickorna lärde naturvetenskap så handlade det om den praktiska tillämpningen i vardagslivet. Kemin var för hushållet, biologin för hälsoläran och optiken för smakens höjande. I matematik handlade det om vardagslivets matematik etc. Ämnena var också inriktade mot konst, kultur, moderna språk – länge främst franska – som man kunde ha användning för. Det handlade om att arbeta under friare former, att till exempel att använda det talade ordet och litteraturläsning när man lärde främmande språk etc.

Kunskapssubjekt, kunskapsobjekt och värdegrunder hängde ihop. De mjuka, människo-och praktiskt kvalificerande ämnena i flickskolan harmonierar med hemmets normer och värden av värme, mänsklighet, emotionalitet. Likaså harmonierar den abstrakta, systematiska, logiska läroplanskoden i gossläroverket med den hierarkiska, utifrån kontrollerande och inrutade disciplinen.

Den könskomplementära funktionen hos de båda skolformerna kan också beskrivas som att flickskolan skulle utbilda flickor som kunde göra manlighetens kyliga förnuft och rationalitet uthärdlig, en underordning gentemot denna manliga konkurrens, skapa det privata hemmet, den goda famn som inte hotade eller konkurrerade. Det vill säga en hemmets varma atmosfär med känslor och spontanitet, vardagskultur, individualism, kreativitet etc.

Men flickskolan kan också ses som i motstånd mot läroverkets konservativa pedagogiska praktiker - vilka ofta också kritiserades i de pedagogiska debatterna. Detta frirum för kvinnlighet kan därför också ses som reformerande och moderniserande. I sin avskildhet och underordning skapades den som en kritik mot ett förmodernt samhälles disciplineringsformer. Flickskolorna kan därför också ses som del av en pedagogisk motrörelse mot gossläroverken där begreppet kvinnlighet kom att innebära pedagogisk förnyelse. Så blev flickskolorna platser för mer radikala utprövningar i nya pedagogiska former där inte karriär och prestation stod i centrum. De kunde ägna sig åt en vardagens praktik och bildningsverksamhet som mera satte eleven i centrum.

Skolorna skapade åtskilda identiteter, sfärer, kompetenser och verksamhetsområden. Det segregering och konserverande kan ses som så inbyggda att man kan tala om att de var goda och eftersträvansvärda mål för dessa skolformer. Den bilden förändras inte av att det fanns möjlighet för ett fåtal pojkar ur lägre klasser att gå i läroverk (Johansson, 2000).

Att utmana dessa könsåtskillnader kunde ses som ett hot mot nationens fortbestånd. Det vittnar debatten i 1900-talets början om när frågan om flickornas tillträde till högre utbildning blev alltmer intensiv och uttalad. Kraven på flickors högre utbildning kunde ses som hotande mot statens framtid där rasens utplånande, manlighetens bevarande, nativiteten, familjens ställning, kvinnors ömtålighet, kvinnors uppgifter i hem och samhälle stod på spel (Nordström, 1989). Utifrån vårt teoretiska perspektiv är det centralt och tydligt att en social praktik av göranden, organiseranden etc i dessa debatter översätts till fasta och stabila egenskaper. Att flickor inte hade tillträde till läroverken eller kvinnor till yrken eller rösträtt etc översattes till egenskaper.

Sådana manliga och kvinnliga *egenskaper* utmålades i 1800-talets andra hälft just i debatterna om samundervisning. Mannen *var* stark, *hade* självständighetsbehov, fysiskt mod, ett vidare synfält, förståelse för helhet, framtidsinriktning, förståelse för abstraktioner, var systematisk i sitt tänkande etc. Kvinnan å andra sidan *var* svag och sjuklig (bräckligheten går som en röd tråd i argumenten mot kvinnors högre skolundervisning). Hon *hade* lättare att fatta det konkreta, det enskilda och åskådliga, *hade* en livligare känsla, kunde hysa medlidande, *saknade* konsekvens, kunde begå lagöverträdelse på grund av känslsamhet och medlidande (Nordström, 1987).

Genom att flickor utestängdes från högre utbildning och abstrakt tänkande så *var* de mer konkret tänkande och olämpliga för högre utbildning.

Sammanfattning

Huvudpoängen i denna lilla skiss har varit att analysera den i dåtida förståelsehorisonter harmoniska könskomplementära ordning som skapades i gossläroverkens och flickskolornas praktiker. De identiteter som formades rimmade med den omgivande värld som var hierarkiskt och strängt ojämnt uppdelad i en manlig värld som var den offentliga och marknadens och en kvinnlig som var hemmets. Kvinnor var inte bara utestängda från och underordnade de manliga identiteter som skapades via bildningssymboler, kroppar, disciplineringsmetoder och makt. De var också utestängda från medborgarskap och myndighet. Men denna utestängdhet och ojämlikhet skapade också både motståndsdiskurser och frirum för reformpedagogik.

Det var en tid av stora demokratiska och könspolitiska förändringar och debatterna och kampen gällde inte minst flickors utbildning. Men läroverket framstår knappast som indraget i dessa demokratiska rörelser. Flickskolornas själva framväxt blir något helt annat, en del av demokratiseringsrörelsen. Och från dagens perspektiv är det också tydligt att flickskolans diskurser kring kunskapssyn, värden och arbetsformer också utmanade gossläroverkets diskurser och att flickskolans diskurser blev deltagande i demokratiseringen. Pedagogiska diskurser om praktisk relevans, kommunikation, hänsyn till barnets utveckling blev moderniserande motdiskurser mot det förmoderna samhällets katederundervisning, yttre bestraffningar och hierarkiska ordningar. Flickskolorna kom på så sätt att delvis skapa en mer avancerad lärande- och kunskapssyn.

För vårt uppdrag är det dessutom av intresse att se att många av dessa könskodningar fortfarande är sådana som jämställdhetsarbetet brottas med. Men med detta historiska perspektiv kan man också ana vidden av de konstruerade egenskapernas stereotypiserande makt men också att dessa utmanas och förändras. Det är inte längre lika oförenligt med kvinnlighet att vara politiskt intresserad. Men stereotypiseringen av pojkars och flickors egenskaper är också levande även idag och de har en lång historia. Pojkars rapporterade intresse för naturvetenskap och teknik, deras förmåga till analys och överblick och flickors motvilja mot en undervisning som vägrar att utnyttja erfarenhet och som inte är användbar skapades vid denna tid också så mäktigt via skolornas praktiker. De blev till identiteter.

Flickor som problem i pojkarnas läroverk 1927-1965

Jämlikhet och demokrati blir i detta avsnitt centrala begrepp för att nu utveckla analysen kring relationen mellan könspolitiska visioner och socialt könad praktik. På 1800-talet fanns som vi antytt ganska få demokratiska utmaningar för läroverket att anta. Men på 1920-talet är bilden av detta ganska dramatiskt förändrad. Med kvinnors rösträtt och myndighet 1919-21 och en arbetarrörelse i politisk maktställning skulle samhället demokratiseras. Flickors lika rätt till utbildning kom att bli en del av statlig genuspolitik. Efter decennier av kvinnosak, kvinnokamp, rösträttsrörelse fick kvinnor bli medborgare. En skolkommision tillsattes 1918 med uppgift att bl.a. utreda flickors högre utbildning samtidigt med folkskolans reformering. 1927 fattade riksdagen beslut om att öppna de statliga läroverken för flickor (Rönnbäck, 2004, Herrström, 1972). Detta reformerade läroverk levde i nästan 40 år, till 1965, då den nya gymnasieskolan skapades.

Kvinnans politiska medborgarskap kan dock förstås som något som vid denna tid gör flickan på nytt sätt till ett skolproblem. Det politiska medborgarskapet innebär av förnuft, myndighet, politisk och autonomi var just de identiteter som kvinnligheten var utestängd från.

Demokratibegreppet kan naturligtvis som en kraftfull del av motdiskurser mot gamla hierarkier, könsrättvisor, klassuppdelning och privilegier. Där kunde kvinnor innefattas.

Den följande framställningen blir därför fokuserad kring de utmaningar som flickan, den blivande medborgaren, kom att utgöra för gossarnas läroverk under denna tid. Rätten till högre utbildning var ju en politisk fråga som sa en sak medan det sociala och kulturella praktiserandet sa en annan. I praktiken var det fortfarande tämligen oförenligt med att vara kvinna, definierad i tidens kvinnlighetsdiskurs, att vara politisk, ha inflytande, vara bildad (Östberg, 2001). Själva bildningsbegreppet var närmast totalt manligt könskodat och begreppet salongsbildning använt för att deklassera den konverserande praktiken hos borgerlighetens kvinnor (Florin, 1992).

Fortfarande på 1920-talet bars hemmen i huvudsak upp av kvinnors obetalda arbete och i det offentliga och på marknaden var den manliga dominansen om än inte lika utestängande som 30 år tidigare, så ändå nästan total. När jämlikheten och de-

mokratin skulle in i skolsystemet så blev den också ett pedagogiskt problem och stötte på motstånd. Likställighet mellan könen är en social fråga medan samundervisningen är en pedagogisk, menade t.ex. 1924 års skolsakkunniga (Nordström, 1987). Kunde därför de politiska visionerna som följde av ”det demokratiska genombrottet” förändra den gamla åtskillnad mellan könen som fortfarande i hög grad skapades i gossläroverk och flickskolor?

Därför ska vi diskutera i huvudsak två frågor.

Den ena gäller hur problemen med själva flickan, hennes egenheter och kallelse, kunde lösas när flickor började studera i de manligt kodade läroverken? Hur kunde problemen med ömtåligheten, bristen på abstrakt förmåga etc lösas? Skulle kanske läroverken inta en ny roll, gå i spetsen för jämlikhet mellan könen? Den andra frågan gäller läroverkens könskodning. Förändrades de manliga praktikerna, disciplineringen då flickorna började studera där? Kan vi tala om att det skapades nya praktiker och könsidentiteter?

En intensiv debatt startade i riksdagen som med avbrott pågick fram till beslutet 1927.

Frågan om kvinnan skulle ingå i den politiska demokratin hade ju givits ett jakande svar i och med att kvinnor fick rösträtt 1919. Reformen var enormt provocerande mot konservativa föreställningar samt bejublat av kvinnorörelsen (Rönnbäck, 2004).

I denna debatt får vetenskapliga argument nu allt större inflytande. Ur ett diskursanalytiskt perspektiv kan man säga att man ger argumenten makt via vetenskapen. Vetenskapliga sanningar kunde nu säga vad som egentligen *var* en flicka eller en pojke, vad de egentligen kunde göra i skolan och inte göra i skolan, vad de egentligen var ämnade att bli. Under 1920-talet började psykologiska mätningar om könsdifferenser användas i som underlag för statliga beslut (Nordström, 1987).

Debatterna kan sägas ha varit koncentrerade kring vissa återkommande teman. Ett viktigt och ständigt upprepat tema handlade om begåvningskillnader; ett annat handlade om flickor som pedagogiskt problem; ett tredje handlade om flickor som hot mot pojkarnas snabbare arbetstakt om samundervisning infördes; ett fjärde var flickor som hygienproblem; dessutom fanns fortfarande de gamla, mindre vetenskapligt utformade argumenten om flickor som hot mot moral och sedlighet,

Sammantaget handlade de alla om de pedagogiska problem som flickor skulle skapa och de hot de utgjorde mot gossarnas privilegier. Från dagens genusmedvetna horisont ger dessa vetenskapliga mätningar och påstående om könets ”objektiva” egenskaper ett i sin detaljrikedom ett mycket tydligt intryck av konstruktioner och maktdiskurser som fortfarande hämtade sin inspiration från vad den samhälleliga uppdelningen och kvinnors underordning givit henne att göra och inte haft tillåtelse att göra i de tidigare skolformerna.

De flesta begåvningsmätningar kom dock fram till att det inte fanns någon ”kvantitativ” skillnad i begåvning mellan pojkar och flickor men däremot ”kvalitativa”.

Det var detta som var den springande punkten. Därmed handlade det mindre om att påstå att flickor ”var sämre” – men att de var annorlunda pojkarna och att denna annorlundahet dels inte var bra för pojkarna, dels krävde en annan skola.

Flickor kunde ses som överlägsna ifråga om minnesfunktioner, akustisk analys av ord, stilkänsla, ordförråd, språkkänsla. Flickor kunde också beskrivas som begåvade för litteratur, levande språk och estetiska ämnen. Flickor kunde dock klara av mycket kunskaper med medelmåttig begåvning, menade en undersökning. Pojkar däremot var överlägsna i teknisk begåvning och förståelse, intellektuell aggressivitet, kritiklust, experimenterande nyfikenhet. De var begåvade för naturvetenskap och matematik. De kunde också gå på djupet, se och förstå stora sammanhang (Nordström, 1987).

Men det fanns undantag som också framkom i mätningarna. Man kunde peka på att det fanns språkbegåvade pojkar och matematiskt begåvade flickor (aa.s. 93)

Men vad menades då med flickor som hygienproblem? Återigen handlade det om flickors bräcklighet och ömtålighet. Mer precist kunde det uttryckas som flickors särskilda pubertetsutveckling. Denna krävde att de inte ansträngdes teoretiskt och många resultat pekade på att deras hälsa kunde undergrävas om de skulle hålla samma takt som pojkarna. Deras närvaro hotade därmed själva undervisningsnivån i läroverket. Pojkarna hade en snabbare arbetstakt och flickornas närvaro kunde sänka kunskapsnivån i läroverket. Pojkar sågs som friskare och robustare (Nordström, 1987).

Den österrikiska psykologen Charlotte Bühler, som tolkade mer än mätte, menade också att skillnaden mellan pojkar och flickor var stor. Flickorna var inåtvända, såg kallet som maka och mor som den främsta livsuppgiften. De var mera medvetna, fyllda av reflektioner, råkade in i lidande och kamp. Pojkarna gick rakt och obrutet fram och att bli familjeförsörjare var viktigast (aa.s. 141).

Om flickor skulle börja på läroverket måste hänsyn tas till flickors speciella läggning och intressen. Flickor i läroverket skulle alltså kräva ny pedagogik och ny lärarkompetens vilket skulle bli både dyrt och besvärligt. Särskilt samundervisning sågs som komplicerat och svårt bland annat eftersom det skulle kräva både kvinnliga och manliga lärare. Man måste ta hänsyn till könens olikheter vid organiseringen av samundervisningen var ett ofta upprepat argument mot samundervisning. (aa.s. 95, s. 96),

Man kan konstatera att 1800-talets argument mot flickors högre utbildning inte hade ändrats särskilt mycket. Fortfarande handlade det om egenskaper som var förlagda i flickors biologi eller psykologi. Men nu handlade det också om att flickor på olika vis kom att utmålans som hot mot pojkarnas utbildning. Inte heller tycks begreppet kvinna – eller man - omkonstrueras särskilt. Det nya var kanske främst att vetenskapen, särskilt psykologiska och medicinska mätningar, nu gav makt åt argumenten i form av vetenskapliga ”bevis”.

Det finns i dessa diskussioner också ett paradoxalt drag som handlar om att man å ena sidan verkligen tycks ha menat att kvinnan som kvinna skulle förändras om

hon utbildades vid läroverk. Man trodde hon skulle förlora sin kvinnlighet, man trodde verkligen att begreppet kvinna och kvinnlighet var socialt konstruerat och föränderligt. Å den andra sidan tycks man i lika hög grad ha trott att dessa konstruktioner egentligen var egenskaper, alla dessa egenskaper som i olika sammanhang togs fram som argument mot flickors högre utbildning – oavsett om det handlade om att flickor var känsligare, mindre analytiska, kunde bara lära utantill etc – så blev de inte längre något som kunde förändras när de togs fram som argument mot flickors utbildning.

Marie Nordström menar att motståndet mot flickors tillträde till gymnasierna och det starka fasthållandet vid en speciell flickskoleutbildning hade att göra med rädsla för att kvinnor skulle lockas bort från sin uppgift som ”sammällsmödrar” och att Sverige därmed skulle utplånas som nationalstat (aa.s. 137). Hon menar också att det kunde handla om en reaktion mot 1920-talets emancipationssträvanden och den kvinnliga rösträtten. Slutligen fanns hotbilder mot manliga akademikers arbetsmöjligheter som ofta framfördes på 1930-talet (aa.s. 137).

Mot bakgrund av alla dessa motargument är det närmast obegripligt att läroverken öppnades för flickor 1927. Marie Nordström pekar på att steget att släppa in flickorna i de statliga läroverken också snarast togs som ett nödvändigt ont. Efter alla debatter anammades den till sist med stor tvekan.

Det intressanta är kanske därför vilka argumenten *för* reformen var. Där är det tydligt att det var två argument som tycks viktigare än andra. Ett var att det samtidigt, i praktiken, pågick en starkt ökning av antalet flickor i olika högre skolor; så fort realskolor, fortsättningsskolor eller några privata flickläroverk öppnade så visade det sig att de genast fylldes av flickor. Det tycks som om utvecklingen inte gick att stoppa. Rapporter från dessa skolor var ofta mer positiva än negativa och vissa gymnasier hade ”överlag gynnsamma erfarenheter” (aa. S. 108) Med samundervisning blev ”pojarna mer hyfsade och flickorna mindre pjoskiga” tyckte dessutom några kollegier från statens samskolor (aa. s. 97).

Det andra, och kanske viktigaste, argumentet var det politiska uppdraget, att ge flickorna en ”ofrånkomlig rättvisa” (aa. s. 91) Och här tycks själva demokratifrågan, flickors rätt till det statliga skolsystemet, vara den springande punkten som alla var överens om. Detta kan också beskrivas som att man nu för första gången kunde ena sig om att tillgång till utbildning för flickor var en fråga om rättvis ekonomisk fördelningspolitik mellan könen.

Det fanns dock samtidigt även en i de politiska debatterna gemensam övertygelse om att denna rättvisa inte nödvändigtvis handlade om tillträde till pojkarnas läroverk. För samtidigt med rättvisan tycks alla, från socialdemokrater till bondeförbundare, menat att denna inte fick riskera att flickors särskilda utbildning för sitt speciella uppdrag i hemmet hotades. Lika gemensamt såg man en risk med att flickorna skulle föredra de avgiftsfria skolformerna realskola, fortsättningsskola och läroverk framför flickskolan (Nordström, s. 133 ff). Det var redan tydligt att flickor strömmade till andra skolformer så fort de öppnades. Reformen skulle kunna

innebära att flickskolor blev obehövliga, och innebära att säregenheterna hos flickskolorna – dvs flickorna - skulle gå förlorad.

Med det öppna syftet att lösa de problemen, skapades organisatoriska hinder för flickor att börja i läroverken i form av hindrande bestämmelser om övergångar från flickskolan, om antal år i flickläroverket etc. (Johansson, 2000, s. 48) Men det viktiga motdraget var att samtidigt med att de statliga läroverken öppnades för flickor stärktes flickskolans ställning. Ett ny statligt finansierad flickskoleform skapades 1928, den kommunala flickskolan. Denna hade det uttalade syftet att hindra flickor från att i stora skaror söka sig till högre utbildning (Nordström, 1987, s. 114 ff). Där kom också den särskilda inriktningen mot hemmet att utformas än tydligare än tidigare. I flickskolestadgan 1928 förstärktes de traditionellt kvinnliga innehållen hushållsgöromål, nyttslöjd, för hemmet lämplig psykologi, barnpsykologi och ekonomilära (Herrström, 1972, s. 13)

Anstormningen av flickor till läroverken blev trots detta långt större än man kunnat ana. Efter drygt 30 år var hälften av dem som tog studenten flickor (Nordström, 1987, Johansson, 2000).

Antalet flickor ökade starkt även i flickskolan.

Det tycks som om kvinnors tillträde till politiskt medborgarskap och kravet på öppnande av läroverken för flickor accentuerade motargumenten, underbyggda av nya vetenskapliga undersökningsmetoder och sanningsanspråk. Det rimmar med Kjell Östbergs analyser av motståndet mot kvinnors politiska rättigheter efter rösträttens genomförande (Östberg, 2001)

Därmed kom frågan om rättigheter för kvinnor/flickor att ifrågasättas av frågor om lämplighet. För även om kvinnan fått politiskt medborgarskap och myndighet så var hon knappast ett självklart medborgerligt subjekt i egen rätt. Det var fortfarande pojkarnas rätt som stod i centrum och flickor kunde reduceras till lämplighetsfrågor, hot, egenskaper. Pojkarnas egenskaper framställdes knappast som problem eller hot mot flickornas rättigheter.

Diskurserna om flickors utbildning kan ses som skapade med de manliga skolpraktikerna som norm – de praktiker som kvinnor skapats som motsatta till och utesluts från. De handlade om pojkskolans innehåll och arbetsformer, naturvetenskapen, matematiken, de individuella prestationerna, pluggskolan, det hårda klimatet. Dessa omformulerades till pojkegenskaper som flickorna sedan definierades emot. Det tycks som om frågan om att rädda gossläroverkets värden och därmed den manlighet som skapades där egentligen var den överordnade frågan.

Samtidigt är det för vår undersökning viktigt att de politiska kraven på jämlikhet och rättigheter när det gäller utbildning för kvinnor under denna tid blir till visioner som ändå överträffade allt som talade emot. Medborgarskap även för kvinnan tycks trots allt ha utgjort det verkligt vägande argumentet – på trots mot den sociala och kulturella praktik som för det mesta gjorde kvinnor till icke-medborgare, beroende och underordnade. Här kan vi hitta föregångare till konflikten mellan det politiska

kravet på jämställdhet i dagens läroplaner och den sociala praktik som skapas i programtexter och i en könssegregerad gymnasieskola.

Den tid av ca 40 år som följde efter 1927 års reform kan sammanfattas som en tid då skolpolitiken uttryckte stor vacklan mellan krav på demokrati och lika rättigheter (både ifråga om kön och klass) å ena sidan och läroverkens och flickskolornas uppgift att kvalificera en elit till rätt manlighet och kvinnlighet å den andra. De högre skolformerna för flickor och pojkar vacklade också mellan organisatorisk segregation eller integrering, speciella utbildningsmål för ”flickors särskilda behov” eller lika utbildning.

Den nya kvinnan i manligt läroverk

Om nu utvecklingen inte gick att hejda och flickor strömmade in i olika utbildningsinstitutioner på ett icke förutsett sätt, vad hände då med diskurserna om kvinnligt (och manligt) när dessa ”nya flickor” kom in i läroverken? Det är tydligt att skolformerna nu börjar erbjuda flickor flera olika kvinnliga identiteter. Fortfarande finns en mängd privata flickskolor. Det öppnas ett stort antal nya kommunala flickskolor. Det öppnades ett antal särskilda flickläroverk i större städer i början av 1930-talet. Det skapades samläroverk i mindre städer och det finns de gamla gossläroverken. Skolsystemet skapade därmed ”nya kvinnliga kön”. Flickskolans flicka, eller hon som skulle bli hemmafru, passade knappast i läroverket. Vad var det för kön som skapades i flickläroverket.

Ulla Johansson har intervjuat flickor och pojkar som tog studenten under det nya läroverkets tid mellan 1927 och 1962. Hennes analys visar att läroverkets manliga ideal och diskurser knappast övergavs utan tvärtom att de nya läroverksflickorna i stort sett fick försöka gå in och anpassa sig till dessa. Flickorna gavs tillträde till den manliga bildningssymbolerna, den tidigare manligt definierade tävlan och konkurrensen, den hårda och ofta förödmjukande disciplinen. Men också till upproret, skämtet, buset, de litterära klubbarna, idrottsmästerskap och skoltävlingar, övningarna i retorik etc.

När man läser läroverksstadgan från 1933 och Allmänna anvisningar för skolans högre stadier från 1959 så bekräftas denna bild. Sidorna med detaljerade instruktioner om övervakning av vardagslivet och olika bestraffningsformer, vittnar om en tämligen oförändrad manlig skola som sätter lydnad, vördnad, plikt, rättrådighet, mod och styrka högt. Det är en skola som ska varna för rusdrivande drycker, farliga förlustelser, skapa kamratanda, kärlek till sanning och fosterland etc (Kungl. Maj:ts förnyade stadga, 1933).

Det är inte mycket i dessa texter som avspeglar att det nu också är en skola för flickor. Det finns mer nämnt i förbifarten att undervisning i ”fysisk fostran” ska ta hänsyn till flickors och pojkars olika behov och att slöjd ska anordnas olika för gossar och flickor. Ämnet hushållsgröromål är också nämnt som något båda könen ska delta i.

Samtidigt pågick förändringar. Det handlar jämförelsevis om minskande elitism och utestängningsmekanismer. Portarna öppnades successivt för allt fler – inte bara flickor utan till en mindre del även pojkar ur arbetarklassen. Framför allt blev det allt fler som gick i läroverket. Ulla Johansson menar att den stora vändningen i detta kom efter 1945 och handlade mer om efterkrigstidens förändrade utbildningspolitik. Man var inte längre rädd över utbildningsexplosionen. Läroverken skulle inte i lika hög grad fungera som gate-keepers (Johansson, 2000).

Förbud mot aga infördes dessutom i 1928 års läroverksstadga. Där fanns också skärpta skrivningar mot förödmjukande behandling. Bestämmelserna om utkuggning mildrades vidare jämfört med 1800-talets stadgor. De långa avsnitten om disciplin, hur problem skulle förebyggas, hur läraren skulle parera eleverna etc. kanske blev något färre. Men i stort sett var språkbruk och formuleringar i stadgorna präglade av det gamla manliga läroverkets könskodning.

Flickorna inbjöds att få njuta läroverkets exklusiva bildningsvärld på de manliga idealens villkor. Ulla Johansson menar att flickorna mer gavs tillträde till denna manliga diskurs av utbildningsmeritokrati än att denna förändrades på grund av flickornas tillträde och att man kan säga att en ny slags kvinnlighet skapades som var definierad av en manlig medelklassidentitet (Johansson, 2000).

Genom Ulla Johanssons intervjuer med läroverks elever kan deras minnen ge viss förståelse av hur kön praktiserades. Just i flickläroverken kom den liberala kvinnörelsens feminism att brytas på ett intressant sätt mot läroverkens manliga diskurser. I Södra Flickläroverket i Stockholm fanns en rad kvinnosymboler, målningar av starka och framgångsrika kvinnor, och skolans rektor Beth Hemming uppmuntrade flickorna till ”att sikta mot skyn”, att våga tro på sig själva och inte tro att allt männen gör är bättre (Johansson, 2002, s. 183). Diskursen innehöll symboler om framgång, den gav tillgång till manlig kunskap och normen var att göra nytta, vara autonom.

Flickorna i flickläroverket tog också avstånd från flickskolans ”goda kvinnlighet” med dess konversationskompetens, sikte ställt mot giftermål, utseende och hem. Den självbild som omhuldades bland rektorer, lärare och studenter själva handlade om att flickläroverkets flicka var ”den nya kvinnan”.

Den bild som Ulla Johansson ger vittnar emellertid om att dessa flickor också fick förkroppsliga de dilemman som nu byggdes in i begreppet flicka i ett manligt läroverk. De skulle både vara kvinnor – på vissa sätt men också med tydliga markeringar mot andra sätt att vara kvinnor. De skulle ingå i de manliga diskurserna utan att vara män.

Det var även i flickläroverket viktigt att vara en riktig flicka, dvs vara sedd som attraktiv av män. Den flicka blev populär som hade pojktyske, som alltid blev uppbjuden på danser. Det var mycket prat om pojkar och kärlek. Flickorna fick balansera mellan olika kvinnligheter och det fick inte vara obalans mellan höga prestationer och god kvinnlighet. Man skulle vara duktig flicka, men det var riktigt dåligt att vara plugghäst. Hemmafrun var dock utplånad, icke närvarande, i denna diskurs.

Dessutom övertog flickläroverkens gossläroverkens sportkultur – även om det var med andra sportgrenar. Och det var populära flickor som var duktiga i sport, som deltog i skolans korgbollslag och i tävlingar mot andra skolor. Det fanns klädregler som var en slags motregler mot flickskolans söta och kvinnligt klädda flicka. Make-up var förbjudet till mitten av 1950-talet. Lågklackade skor och skotskrutig kjol var en slags uniform i 30- och 40-talens flickläroverk.

Ulla Johansson beskriver läroverksflickornas förhållande till politiska och intellektuella frågor som ambivalent. Man pratade inte som pojkarna till vardags om politik eller kultur – politik var inget för kvinnor - samtidigt som man liksom pojkarna skapade poesiföreningar och debattaftnar. En högt skattad flicka kunde också vara hon som förde de andras talan i elevrådet eller andra sammanhang.

I gossläroverket var det i motsats till detta inte negativt att plugga mycket, där var det fint med intellektuella framgångar, en intellektuell kapacitet. Idrottsliga framgångar var också beundrade men lika mycket de pojkar som var engagerade i poesi och litteratur. Det förekom en hel del diskussioner om världens tillstånd, utvecklingen etc. Pojkkulturen kan ses som i samklang med skolans undervisning och normer som sammantaget skapade ett slags manligt brödraskap med berättigad överhöghet.

Detta kan därmed tolkas som att läroverksdiskursens ”staket” också byggdes gentemot de flickor som gick där. Läroverket ändrade sig inte och för flickorna gällde det att hänga med. Det gällde för alla som ville gå och gå kvar i läroverket att visa att de uppfyllde måtten. Om inte hade de inget där att göra. Ulla Johansson visar att det är först efter andra världskriget som läroverken egentligen börjar bemöda sig om att införa pedagogiska former som syftar till att hjälpa även svaga elever att klara gymnasiet. Men inte bara flickorna och pojkarna som inte lyckas leva upp till läroverkets krav utestängs. I stadgan från 1933 står liksom i tidigare stadgor att elever med ”lyte eller sjukdom” är skyldiga att avgå från läroverket (Kungl. Maj:ts Stadga, 1933, sid. 160).

Om man kan säga att den gamla flickskolan skapat flickan som annorlunda med sin kvinnliga läroplanskod för mer kvalificerad husmoderlighet och kvinnlighet så skulle nu läroverket ge flickor tillträde till att bli ”samma” som pojkar. Flickor fick möjlighet, gavs utrymme att praktisera att vara samma men samtidigt att göra sig till nya slags kvinnor i ”manliga” diskurser. Ett antal motstridiga identiteter placerades inom var och en, identiteter som var hämtade ur motsatserna manligt – kvinnligt.

Sammanfattning

Demokratins värden om kvinnors lika rättigheter kan tillsammans med de processer som ledde fram till detta ses som den väg som till sist öppnade läroverksdörren för flickor. Men demokratin som värdegrund tycks inte ha varit ett tillräckligt motiv för att förändra skolornas inriktning eller ge dem ett uppdrag att tillvarata flickors rättigheter. Flickor fick istället rollen av hot mot pojkars rättigheter och den manlighet som läroverket ska skapa. De får anpassa sig till rådande ordning. Därmed ges en bild av vacklan och osäkerhet om vad flickors utbildning ska handla om.

Den egentliga uppgiften – att utbilda till särart och hemmet – tycks vara den politiska ambition som egentligen dominerade utbildningspolitiken fram till reformerna på 1960-talet. Det syns knappast i styrdokumentet för läroverk att flickorna kommit.

Läroverkets diskurser handlade knappast om förändrat inflytande eller demokratiska arbetsformer utan den fortsatta pedagogiska praktiken utformades enligt gamla hierarkiska och auktoritära modeller. Där skapades exklusivitetens och utestängandets diskurser som riktades mot svaghet i olika former. Nationens fortbestånd eller rasens fortlevnad försvann dock alltmer som argument mot flickors högre utbildning och bevarandet av gossläroverket. Däremot var skolorna organisatoriskt upptagna med att särskilja och utforma könsidentiteter. Nu kan vi tala om åtminstone två slags könsskolor för flickors högre utbildning: en flickskola som skapade flickkön med speciella behov av särart och ömtålighet och ett flickläroverk som skapade kvinnlighet i en könsneutral diskurs med traditionellt manligt bildningsinnehåll och prestationer, konkurrens och karaktärsdanande fostransmål i centrum. Detta kan beskrivas som en ny slags könskodning, en ny sorts kvinna, som fick forma sig som kvinna i motstånd både mot hemmets kvinnlighet, mot former av manlighet samtidigt som hon fick tillträde till läroverkets manlighetsdiskurser.

Skolan som spjutspets mot jämställdhet 1965 och 1970 års styrdokument

I detta avsnitt ska vi ge ett nytt exempel på hur demokratibegreppet kunde utvecklas i förhållande till könade sociala praktiker i och med att skolan fick i uppdrag att förändra ojämlikheten mellan könen. Detta skedde först med samundervisning och gemensam skolorganisation i det nya gymnasiet och fackskolan 1965 och därefter i och med att jämställdhetsbegreppet i 1970 års läroplan för gymnasiet blev en del av den statliga styrningen. Nu hade efterkrigstidens stora omvandling av det svenska skolsystemet nått gymnasiet och i detta omvandlades också skolans politiska uppdrag ifråga om kön.

Vi har åter att göra med ett demokratibegrepp som är i rörelse, som utmanar tidigare diskurser. Det intressanta och nya är naturligtvis att det inte längre bara är en allmän demokratisk diskurs som ska möjliggöra flickors tillträde till högre utbildning. Skolpolitiken själv blev mer aktivt demokratisk i den meningen att skolan självt skulle bli ett verktyg för ökade lika rättigheter till utbildning. Skolpolitiken ska nu utmana gamla klass- och könsrättvisor och får därmed till uppgift att omskapa manliga och kvinnliga praktiker och identiteter. Utgångspunkten blir därför annorlunda än tidigare – de visionära texterna i styrdokumentet börjar en mer uttalad kamp med motspänstiga praktiker.

Efterkrigstidens skolreformer kan i vårt perspektiv ses som en motdiskurs och motrörelse mot både den fortfarande existerande hierarkiskt uppbyggda tudelningen mellan en elitiska skola (nu för båda könen) och en skola för folket.

Läroplanstexterna om kön får tydligare visionära och politiskt normativa drag. Förändringsuppdraget blir också starkt uttalat i alla de skolpolitiska debatterna och utredningarna under 1940- och 50-talen. När man analyserar dessa texter blir det därför närmast självklart att man hamnar i en analys av hur visionerna rimmer med sina tillämpningar. Hur lyckades man omsätta läroplanernas samhällsförändrande visioner i fackskolans och gymnasiets linjer och kurser?

De frågor vi ställer till kursplanetexterna från 1960-talet och framåt handlar därför mycket om detta. Vi kan dock inte undersöka vad som hände i skolornas praktik utan vi frågar oss hur man nu inför 1960-talets skolreformer diskuterade frågor om flickors säregenheter och deras hotfullhet mot pojkarnas prestationer? Även om det förstås också handlar om att analysera visionerna i sig själva så är denna utgångspunkt central.

Men hur motarbetade man då konkret de gamla skolformernas könskodningar och sociala praktiker när man skapade det nya? Hur diskuterades flickors ömtålighet, dubbla livsuppgift och annorlunda begåvning? Hur skulle ämnesinnehållet förändras? Skulle gymnasieskolan bli mindre tävlingsinriktad för att bättre passa flickor? Skulle arbetsformerna bli mer reformpedagogiska?

Den "tysta" nedläggningen av flickskolan och den vinnande "sam-diskursen".

Marie Nordström har analyserat de debatter som föregick nedläggningen av flickskolan, främst i 1957 års skolutredning. Det fanns under 1950-talet starka krafter för en fortsatt flickskola, bl.a. skolberedningens expertgrupp som dessutom föreslog att pojkar skulle ges tillträde till flickskolan (Nordström, 1987 s. 211 ff). Det hade funnits stor oro från föräldraopinioner och flickskoleföreträdare att flickskolans speciella värden skulle försvinna med skolreformen. Oron tycks ha mattats med löftet att flickskolans traditioner utlovades bli bibehållen genom att flickskolan skulle byggas in i den "sociala fackskolan" i 1965 års gymnasium. Detta var en två-årig yrkesförberedande linje där många av flickskolans ämnen kunde återfinnas – familjekunskap, psykologi, biologi, kemi, svenska, moderna språk etc. Dock utelämnades estetiska ämnen och tillkom kontorskunskap, maskinskrivning etc. Den sociala linjen skulle inte heller längre utbilda för hemmet utan till socialt inriktade eller serviceyrken. Därmed tycks kritiken från flickskolans representanter ha nöjt sig, skriver Nordström.

En stor skillnad mot flickskolan blev naturligtvis att den fortsättning på flickskolan som utlovades blev väsentligt mycket kortare, bara två år. (Fast det fanns ju också en 9h-linje i enhetsskolan på ett år som kunde bli en del). En annan avgörande skillnad var också att pojkar hade tillträde. Förhoppningen var också att både pojkar och flickor skulle delta i undervisning i tex. hemkunskap, barnkunskap och teknik.

Det är uppenbart att frågor om könens olikhet plötsligt helt enkelt blev ganska oviktiga och att det nu snarast handlade om att skolan skulle skapa likhet och inte skillnad – just genom att organisera bort olikheten. Man kan säga att begreppet kön också organiserades bort. Det var snart inte längre tal om flickor och pojkar eller

om kvinnliga och manliga värden som skulle bevaras eller flickors egenarter eller pojkars större begåvning för abstrakt tänkande. Detta är också tydligt i de vetenskapliga resultat som nu presenterades i diskussionerna. De var överlag positiva till könsintegrering. I början av 1950-talet när försöksverksamhet med enhetsskola pågick och därmed intentionerna om ett enhetligt skolsystem prövades kom frågan om könsdifferenser att bli långt mindre framträdande. 1950 menade ecklesiastikminister Wejne att dessa skillnader var underordnade. Även pedagogikprofessorerna Kjell Härnqvist och John Elmgren ändrade tidigare uttalanden. Begåvning och anlag kunde nu ses som spridda med större individuella differenser inom könen än generellt mellan könen. Det fanns viss oro för att flickor skulle få ett övertag, nu på grund av tidigare mognad. Pedagogikprofessorn Arne Trankell bekymrade sig för pojkarna inför den planerade samundervisningen - för att de "flitiga lisorna" skulle ta över och de senare mognande pojkarna utestängas från realskolan. (Nordström, 1987, s. 207).

Men det var uppenbart att själva iden om samundervisning överträffade dessa problem. Den ingick i den politiska visionen om den icke splittrade grundskolan och den nya gymnasieskolan och kom att vinna över argumenten för särskild undervisning för hemmet, för flickskola. Det handlade också om att flickskolan delvis sågs som en överklasskola.

På samma sätt som i diskussionerna under 1920-talet tycks de demokratiska och politiska visionerna utmanövrera dåtidens kulturella diskurser om kvinnors särart, särskilda behov eller problem. Dessutom blir själva "utvecklingen" ett argument. Utvecklingen hade skapat skilsmässor och nya levnadsvillkor, vilket gjorde att kvinnor behövde utbildning.

Den nya diskursen, sam-, vilade således på den gamla diskursen, åtskillnad. Den skulle motarbeta och omorganisera åtskillnaden. Det blev en högst betydande reform för förändring av skolans könsrelationer. Sam- blev ett värde i sig i den första läroplanen 1965 som varken diskuterade jämställdhet, orättvisor eller könsroller. Det handlade om att organisera samman pojkar och flickor. De sista flickskoleklasserna slutade 1969.

Men samtidigt med denna sam- och likhetsreform skapades en tydlig flick- och pojkskola i de nya högre skolformerna. Själva linjeuppdelningen organiserades utifrån en inre könssegregering. Visserligen fanns inte längre flickskolorna och pojkläroverken. Pojkar och flickor var i samma skolhus och allt var i övrigt mer "lika" än tidigare. Det är tydligt att man, precis som man lovat i debatterna om att bevara flickskolans särigheter, byggde in traditionella flick- och pojklinjer i den nya gymnasieskolan. Flickornas vårdande och serviceinriktade roller slogs fast än en gång, skriver Marie Nordström (aa.s. 213).

Och detta gällde inte bara flickskolans fortsättning, de sociala linjerna. Om man tittar på kursplaner både från 1965 och 70 för fackskolor och yrkesförberedande linjer så finner man att alla reproducerar de traditionella yrkeskoder och könsdiskurser som funnits innan.

Sluta tänka kön. Om könsneutraliteten i 1960-talets kursplanetexter

Men i styrdokumentens texter börjar orden pojke och flicka att tas bort. Om i 1965 års läroplan eleven nästan genomgående benämns som ”han” så ersätts ”han” 1970 med elev, ungdom, unga människor. Könsneutraliteten blir nu en dominerande diskurs. Som motdiskurs går den emot den uppdelning som sa att kvinnor och män har olika konstitutioner och livsuppgifter och därför måste benämnas olika och ges olika utbildning. Könsneutraliteten gör våld på gamla dikotomier men gömmer en rad av både gamla och nya. Det blev möjligt att fortsätta att könsdifferentiera men ge det nya namn. Nya flickämnen som familjekunskap, konsumentlinje, barnkunskap, kostkunskap var ju innehållsligt och socialt kvinnligt könskodade och gamla pojkutbildningar som verkstadsteknik, elteknik lika självklart manligt könskodade.

Men kunde denna könsneutralitet möjliggöra viktiga förändringar bortom ord som manligt och kvinnligt och skapa större jämställdhet? Frågan om gymnasiet förändrades från en manligt kodad läroverksdiskurs till något som ”bättre skulle passa flickorna” som 1946 års skolkommision uttryckte det, kan ses som en sådan. Och då tycks svaret kunna bli att detta skedde i rätt hög grad. Examensfriheten, den friare pedagogiken, de elevaktiva arbetsformerna, konkretionen i undervisningen, betoningen på kommunikation, eleven i centrum mm var ju den gamla flickskolans kännemärke, den som skapat 1800-talets flickskoleflicka, introducerades nu i gymnasiet på 1960-talet. (Johansson, 2000, Marklund, 1984). Den nya gymnasieskolan gick till motstånd mot den gamla manliga läroverksdiskursen och började nog skapa nya sorters manligheter och kvinnligheter genom sådana pedagogiska symboliska förändringar, samtidigt som traditionella åtskillnader kunde leva vidare under en likhetsdiskurs, i skolans inre differentiering.

Den nya gymnasieskolan blev ”mjukare” och jämlikare, åtminstone om man ser till sådana förändringar och intentioner. Målskrivningar i olika ämnen betonade tydligt det demokratiska uppdraget. Men frågor om kön tappades bort, hamnade utanför. Flickor fick nu ”tillträde” till en i viss mycket speciell historisk mening feminiserad pedagogik men i en fortfarande manlig bildningsvärld på de teoretiska linjerna och i den könssegregerade fackskolan, linjerna och ämnena.

Från ”sam” till jämställdhet.

Lgy 1970

Den nya läroplanen Lgy 70 blev dock startskottet för ett historiskt helt nytt uppdrag för skolan – som ju den här rapporten också arbetar med. Begreppet jämställdhet infördes och med några korta rader skissades en vision om ett helt nytt samhällstillstånd som skolan skulle medverka i att förverkliga.

I Läroplanen för gymnasieskolan 1970 stod: ”Skolan bör verka för jämställdhet mellan män och kvinnor – i familjen, på arbetsmarknaden och inom samhällslivet i

övrigt. Den bör orientera om könsrollsfrågan och stimulera eleverna att debattera och ifrågasätta rådande förhållanden.” (s. 15)

Skolan fick ett förändringsuppdrag som sträckte sig vidare – ut mot samhället utanför skolan mot samhälleliga strukturer, familjens inre liv, attityder etc. Återigen kan vi tala om en motståndsdiskurs som kan tolkas just som ett motstånd mot tidigare skolformers skapande av ojämlikhet, mot att förlägga problemen hos individen/flickan, men också som motstånd mot den ojämlika traditionen i samhället och mot rådande ojämlika praktiker i samhället. Skolan skulle inte längre reproducera traditionen eller den sociala könspraktiken. Skolan skulle arbeta emot detta, skapa ett bättre tillstånd.

Samtidigt tycks anvisningarna, mot bakgrund av uppdragets stora ambitionsnivå, ganska vaga och begränsade. Man ska helt enkelt orientera om könsrollsfrågan och stimulera till ifrågasättanden. Det sägs föga om innehåll, metoder eller ens om vari problemen med jämställdhet består. Och det sägs egentligen inget om kvinnor och män, om makt.

Hur skulle detta genomföras i de 22 olika linjer och alla de kurser som det nya gymnasiet bestod av?

Här ska vi kort diskutera hur detta jämställdhetsuppdrag togs upp i texterna för vissa linjer och ämnen. För här har vi åter att göra med en politisk vision som ska handskas med motspänstiga praktiker.

Men för att förstå 1960-talets jämställdhetsbegrepp måste det ses i relation till ordet könsroll som ju var 1960-talets analytiska verktyg för att analysera könsfrågor. 1970-talets läroplan har uppenbarligen tagit intryck av den feministiska kritik mot kvinnors underordning som pågått sedan början av 1960-talet (Se bl.a. Moberg, 1962). Könsrollsbegreppet innefattade kritik mot biologiska förklaringsmodeller (Pincus, 1998). Att kvinnor var vårdande och män tekniskt kunniga sågs inte som egenskaper utan som roller. Kvinnor uppmuntrades att bryta den traditionella kvinno-och modersrollen och gå ut på arbetsmarknaden och män att i större utsträckning ta hand om barnen och hemarbetet och bryta den traditionella mansrollen. Stor tonvikt lades i själva arbetsfördelningen mellan kvinnor och män och frigörelse och förändring kunde uppnås för båda (Klinth, 2002). Könsrollsbegreppet kan också tolkas som att båda könen sågs som ha likvärdigt stora problem.

Om man försöker förstå hur dessa visioner skulle omsättas till undervisning ger kursplanerna uttryck för andra diskurser. Det finns inget alls om jämställdhet i 20 av de 22 olika linjerna.

Däremot skulle jämställdhet behandlas på två linjer: Konsumtionslinjen och vårdlinjen. Och inom dessa skulle de behandlas i två kurser som återfinns på båda linjerna. De kurserna var barnkunskap och familjekunskap. (s. 120, 124, 141 och 142). Dock skulle könsrollskunskap tas upp inom arbetslivsorienteringen som var gemensamt för alla tvååriga gymnasielinjer.

Men skolan skulle otvetydigt förbereda flickorna på konsumtionslinjen och vårdlinjen för att sköta förändringarna. I ämnet familjekunskap skulle eleverna lära sig om ojämsställda utbildningsvillkor, ojämsställda möjligheter på arbetsmarknaden, lika engagemang i samhällsfrågor, försörjningsplikt, möjlighet att utöva aktivt föräldraskap, traditionella könsrollers inverkan på individer och grupper, orientera sig om kvinno- och mansrollens uppkomst etc. (s. 12). I kommentardelen framställs familjen som en plats för gemenskap – men varnas också för att framställas som enda tänkbara livsform. Här ska även innebörder i begrepp som storfamilj, kollektivushåll och gruppamlevnad undervisas om (s.13).

Att temat könsrollskunskap skulle behandlas på den kvinnodominerade vårdlinjen och konsumtionslinjen men inte på linjer som elteleteknisk eller fordonsteknisk kan tolkas dels som att könsrollsfrågan sågs som en kvinnofråga som bara kvinnor skulle driva eller som att problemet fortfarande låg hos flickorna. Men de attitydförändringar och den kritik man uppmuntrar till i läroplanen är något som man bara avser ska omfatta flickor. Det kan då också tolkas som att det är flickorna på dessa linjer som ska både påverkas till förändring men också vara de som tar hand om samhällsförändringen. De linjer som dominerades av pojkar hade föga att göra med könsroller eller med ett motsvarande förändringsuppdrag.

Men kursplanerna kan också ses som att de deltog i att konstruera platserna för bristande jämställdhet till familjelivet och arbetet med barnen samt till arbetslivet. Det fanns heller enligt kursplanerna inga könsrollsfrågor att behandla inom ämnen som historia, samhällskunskap, musik, bild etc.

Dvs man kan se 60-talets könsrollsdebatt återspeglad. Men det kan faktiskt också ses som en klassfråga. Ingenstans i kursplanerna för de treåriga linjerna behandlades könsrollsfrågan. Här kan man fråga sig om det var det gamla läroverkets bildningssyn som transformerades?

Sammanfattningsvis kan dessa skrivningar om könsroller och jämställdhet i LGY70 ses som uttrycka en stor fortsatt vacklan mellan politiska visioner om jämlikhet och lika rättigheter för flickor å ena sidan och sociala-, pedagogiska- och ämnespraktiker å den andra. Den nya, mer jämlika organiseringen av skolan, dess likhetsdiskurs och könsneutralitet utmanade gammal ojämlikhet och könssegregering. Men i detta kunde pojk- och flickutbildningar inrättas i helt traditionell mening.

Att jämställdhetsuppdraget, som ju förändrar själva den politiska visionen om skolans roll ifråga om kvinnors underordning, när det kom till linjer och kurser, förlades till dessa flicklinjer och flickkurser, kan då ses som att det fortfarande blev flickorna som var ”problemet” när det gäller kön och att det var flickorna som förutsattes bära och lösa problemet. Pojkarna skapades som norm även i denna jämställdhetens storartade vision.

Sammanfattande kommentar

Dessa historiska nedslag i hur jämställdhet kan ”spåras” i föregångarna till dagens gymnasieskola har kommit att handla mycket om flickor. Det beror främst på att det varit flickor som utestängts, skapats som problem eller helt enkelt underordnats en manlig norm och därför bildat något av själva orsaken till att vi fortfarande diskuterar genus.

Vi har hittat spår av dagens jämställdhetsuppdrag i gymnasieskolans texter i tidigare motståndsdiskurser mot kvinnors uteslutning ur högre utbildning - motstånd som även tidigare varit delar av diskurser om demokrati, kvinnors medborgarskap och jämlikhet.

Vi har funnit att dagens könssegregerade gymnasieskola kan spåras till 1960-talets skolreformer då, trots det nya jämställdhetsuppdraget, en könssegregerad linjeuppdelning byggdes in i den nya gymnasieskolan. Där återskapades också delvis den gamla flickskolan.

Det gamla pojkläroverkets manlighet och flickskolans kvinnlighet har vi funnit bilda något av urtyper för åtskillnad och motsatser mellan könen eftersom de harmonierade med ett fördemokratiskt samhälles sociala åtskillnad. Skolorna deltog i de diskurser och praktiker som gjorde borgerlighetens manlighet offentlig/politisk och dess kvinnlighet till dess motsats, privat och politiskt maktlös. Dessa skolors könskonstruktioner som förlade logik, styrka, bildning mm till manlighet och emotionalitet, bräcklighet och närhet till praktik till kvinnlighet menar vi därför bland annat kan kopplas till det politiska medborgarskapet.

Men just denna politiska utestängning av kvinnor från medborgarskap, offentlighet mm har också skapat de motrörelser som utgjorts av skapandet av flickskolor, hävdandet av flickors rättigheter till högre utbildning, flickors ständiga tillströmning till detta så fort möjlighet givits, jämställdhetspolitik mm. Det har också inneburit att kvinnlighet i skolorna fått karaktär av modernisering och demokratisering medan skolors manlighet mer representerat rådande maktordning. Därmed har skolornas kvinnlighet skapats i spänningar mellan sådan maktlös/opolitisk kvinnlighet och de utmaningar mot rådande ordning och förnyelse som kvinnlighet också inneburit. Så har flickor kunnat ses som och blivit både skolpolitikens problem och dess utmaningar mot orättvisor och ojämlikhet.

Samtidigt är det något av en paradox, eller kanske en självklarhet, att just utestängandet av flickor till den manliga bildningseliten skapade en slags motståndsdiskurs i flickskolornas pedagogik som också representerade det moderna samhällets reformerade pedagogik, en mer barncentrerad pedagogik med hänsyn tagen till barnets utvecklingsnivå. Denna reformpedagogik med sina kommunikativa kompetenser, friare undervisningsform och koppling till studiernas användbarhet innehåller också sidor av det som kom att bilda utgångspunkter för den allmänna reformeringen av skolan under 1900-talet.

Vi har hittat flickor som problem eller flickor som skolproblem som nära nog genomgående tema i diskurser om flickor. Det har handlat om allt möjligt – från brist på logisk förmåga, till bräcklighet, till att vara ett hygienproblem, till att hota pojkars prestationer eller konkurrera ut pojkar och även till att få ta hand om jämställdhetsproblemen. De egenskaper som har lagts in i flickor och sedan anförts mot flickors rätt till högre utbildning kan ses som sociala konstruktioner som ytterst har haft att göra med en utestängning från medborgarskap. Men det har varit den politiska utestängningen som har skapat detta att flickor/kvinnor har kunnat presenteras som anomalier i skolan och som genomgående gjort pojkarna till skolans norm och till den standard som satts upp gentemot flickor. Därför har också flickor skapats som något som med tveksamhet accepteras i sådana skolrum där manlig logik eller manlig bildning skapas. När man idag säger att flickor inte kan eller saknar intresse för matematik eller naturvetenskap så kan det också ses som att konstruera flickan/kvinnan som icke medborgare. Det är som kvinnligt kön utanför en manlig offentlig eller politisk norm som hon inte accepteras i dessa rum.

Vi kan alltså se att högre skolformer hela tiden skapat stora möjligheter för flickor men också hindrar och begränsar flickors möjligheter. Det gäller alla tre historiska nedslag vi diskuterat. Speciellt intressant är jämställdhetsdiskursen från 1960-talet som i hög grad innebär en synvända ifråga om flickor som problem och på nya politiska sätt förlägger könsproblemen till samhället, till strukturer, språk, maktrelationer till skillnad från i flickorna själva. Dessa möjligheter till förändring har hela tiden varit i konflikt med linjernas, kursernas, ämnernas eller programmets styrdokument. Denna politiska ambition uteblev när det skulle handla om de mer för undervisningen styrande texterna.

När flickor idag enligt vissa forskningsresultat säger sig vilja ha egna relationer till kunskaper och kunna se deras användbarhet och nytta kan vi se spår av detta i 1800-talets flickskolediskurs. Och om man ser detta som en motståndsdiskurs mot en manlig naturvetenskaplig maktordning så blir det hela även idag en fråga om politik och demokrati. Och därmed blir sådana krav en del av en demokratiserande diskursiv rörelse mot kvinnors underordning.

DEL 3: GYMNASIESKOLANS JÄMSTÄLLDHETSUPPDRAG – FRÅN SKOLLAG TILL KURSPLANER

Skollagen och jämställdhetsuppdraget

Den historiska exposén gav vid handen att gymnasieskolan fått ett successivt alltmer radikalt uppdrag av karaktären förändring till jämställdhet. Denna förändring handlar dels om en *ökad tillgänglighet* till olika typer av utbildningar för grupper som tidigare varit förhindrade att välja dessa, dels om ett krav på skolan och lärarna att *problematisera könsroller eller den rådande genusordningen*. Granskningen av de nu gällande styrdokumenterna inleds nedan med en analys av hur jämställdhet gestaltas i skollagen och i läroplanen för de frivilliga skolformerna (*Lpf 94*). Skollagen är ytterst det dokument som stipulerar ramarna för skolans arbete. I skollagen 2 § fastställs det att ”Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom.” Vidare anges det att ”den som verkar inom skolan skall främja jämställdhet mellan könen ...” Utgångspunkten för skolans arbete är ett samhälle som karakteriseras av bristande jämställdhet och olika villkor för flickor och pojkar att få tillgång till det offentliga skolväsendets alla möjligheter. Skolan får i skollagen en klart förändrande, eller korrigerande, roll i förhållande till det befintliga samhället. Det blir med andra ord en angelägen uppgift för alla och envar som arbetar i skolan att bilda sig en uppfattning om i vilken utsträckning och på vilket sätt samhället och den egna arbetsplatsen präglas av bristande jämställdhet. Tillgänglighet är med andra ord inte ett tillräckligt kriterium för att man ska kunna tala om jämställdhet.

Skollagen kan tolkas på minst två sätt, å ena sidan att samhället och skolan i detta nu präglas av ojämställdhet och att staten finner det lämpligt att markera detta i skollagen; å andra sidan att samhället och skolan hotas av bristande jämställdhet och att staten i skollagen finner det lämpligt att ”vaccinera sig” mot detta. De två tolkningarna antyder två skilda förhållningssätt. Utifrån den första tolkningen, då bristande jämställdhet är en realitet, blir jämställdhetsarbetet mer offensivt och konkret. Med denna utgångspunkt krävs ett mer aktivt arbete mot ojämställda strukturer. Utifrån den andra tolkningen, då verksamheten ”hotas” av bristande jämställdhet, blir arbetet mer avvaktande och allmänt hållet. En av våra frågor i den fortsatta granskningen handlar om huruvida man finner uttryck för dessa olika förhållningssätt till jämställdhet i de olika typerna av styrdokument. Låt oss nu undersöka hur arbetet för jämställdhet uttrycks i *Lpf 94*.

Läroplanens och jämställdhetsuppdraget – vilket uppdrag?

Läroplanen syftar till att styra verksamheten i skolan: ”Skolans uppgifter och de värden som skall ligga till grund för undervisningen bestäms i läroplanerna” (www.skolverket.se). I läroplanen pekas olika typer av mål ut som gymnasieskolan har att arbeta med. Utgångspunkterna tas i skollagen:

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratisk grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde ...

Läroplanens legitimitet bygger på att den kommit till som ett uttryck för "folkviljan". De politiska, och däribland de jämställdhetspolitiska, ställningstagandena grundar sig i de "demokratiska värderingar" som vunnit gehör i det svenska politiska livet. Jämställdhetsarbete i skolan bör i det ljuset ses som elevers rättighet.

Fostran som formare av självförståelse

För att precisera vad "demokratiska värderingar" innebär pekats några specifika sociala problemområden ut som speciellt viktiga att arbeta med. Dessa gäller:

- jämställdhet mellan kvinnor och män
- solidaritet med svaga och utsatta
- kulturell mångfald

Skolan ska med andra ord tydligt ha en fostrande funktion – *fostran till demokrati och solidaritet*. Det handlar då om fostran i kollektiv bemärkelse, d v s att eleverna utvecklar en förståelse av sig själva som ingående i ett kollektivt sammanhang som, i större eller mindre utsträckning, präglas av strukturella orättvisor. Samtidigt betonar läroplanen vikten av att skolan bidrar till att eleverna *utvecklar en identitet och en självkänedom*.

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både möjlighet och skyldighet att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. Förtrogenhet med Sveriges kultur och historia samt det svenska språket skall befästas genom undervisningen i många av skolans ämnen. En trygg identitet och medvetenhet om det egna kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. Skolan skall bidra till att människor får en identitet som kan relateras till och innefatta inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och det ytterst globala.

Förutom fostran i social och kollektiv bemärkelse, finns det alltså också uttryck för en fostran i individuell bemärkelse, d v s att eleverna utvecklar en förståelse av sig själva som utrustade med en viss identitet, en identitet som förvisso skapas i det kollektiva sammanhanget. I det citerade avsnittet ställs detta identitetsskapande i relation till kulturell mångfald, men skulle lika gärna kunna ställas i relation till utvecklingen av en könsidentitet. Psykologiska teorier om könsidentitetsutveckling använder ofta också, för att problematisera vad en "trygg identitet" innebär, uttrycket "trygg könsidentitet" på ett sätt som reproducerar traditionella föreställningar om kvinnor och män, kvinnlighet och manlighet (se t ex Hultman & Einars-

son 1984 samt Bjerrum Nielsen & Rudberg 1991). I synnerhet gäller detta utifrån essentialistiska diskurser om kön, där könsidentiteten gestaltas som given, beständig och fylld med könsspecifika egenskaper och karaktärsdrag.

Temat identitetsutveckling kan också relateras till en strävan mot ökad självkänedom, som kommer till uttryck något längre fram i läroplanen: ”Skolan skall sträva mot att varje elev utvecklar sin självkänedom ...” Vad kan en sådan formulering betyda? Tolkningarna blir mycket olika beroende på om man sätter in dem i essentialistiska eller relativiserande konstruktionistiska diskurser. Inom ramen för en essentialistisk diskurs innebär självkänedom ett upptäckande och ett bejakande av något som förutsätts finnas hos individen redan från början, men som är oupptäckt (och som man kanske står i behov av att upptäcka). Inom ramen för en konstruktionistisk diskurs innebär självkänedom kännedom om hur man har skapat sig själv i förhållande till de krav, förväntningar och övriga villkor och omständigheter som omgärdat en, och vad man i förlängningen vill bearbeta och utveckla i förhållandet till det. Det förra synsättet innebär att flickors och pojkars intressen och önskemål är höjda över makt och dominansförhållanden; det senare synsättet tvärtom att flickors och pojkars intressen och önskemål är ett uttryck för, eller ett sätt att förhålla sig till, makt och dominansförhållanden.

I de två former av fostran som formuleras i Lpf 94, fostran till kollektiv självförståelse och fostran till individuell självförståelse, märks kön eller jämställdhet som tema uttryckligen endast i den första formen. Jämställdhet gestaltas med andra ord först och främst som ett socialt problem, inte som ett identitetsproblem. När det gäller identitetsproblematiken lyfts istället den ”kulturella mångfalden” ut som en problematik av särskild dignitet. Jämställdhet blir därmed lätt ett problem ”för andra”, dvs de personliga ställningstagandena förutsätts stå över strukturer med bristande jämställdhet.

Elevers behov – vad betyder det?

Teman som identitetsskapande och självkänedom kan också ställas i relation till frågor om individualitet och formuleringar i läroplanen som ”varje människas egenvärde”. ”Undervisningen skall”, till exempel ”anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.”

Alla som är verksamma i skolan måste, för att denna målsättning ska kunna uppfyllas, bilda sig en uppfattning om vad det innebär att *samtidigt* anpassa undervisningen till varje elevs förutsättningar och behov *och* motverka ojämställda strukturer. Valet av begreppet ”behov” kan te sig problematiskt eftersom det, vilket inte minst påvisats inom genusforskningen, brukar förknippas med biologiska och mer eller mindre essentialistiska föreställningar om könen, dvs att pojkar respektive flickor ”av naturen” skulle vara utrustade med vissa biologiskt betingade dispositioner. En sådan tolkning bidrar sannolikt till att hålla frågorna om bristande jämställdhet på behörigt avstånd. ”Behov” tolkade utifrån en essentialistisk diskurs brukar nämligen uppfattas som ”fria” och därmed oproblematiska ur rättvisesynpunkt. Med ett konstruktionistiskt synsätt är ”behov” istället att betrakta som uttryck för den

maktordning man som människa är situerad i. Behoven ses då som sprungna ur upplevelser av över- respektive underordning och inte något som oproblemiskt kan "bejaktas".

Spänningen mellan betoningen på individens förutsättningar och behov och arbetet för jämställdhet förtydligas i det att skolan "aktivt och medvetet [skall] främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Eleverna skall uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt." Skolpersonal måste som en följd av detta utveckla synsätt som aktivt och samtidigt kan hantera både betoningen på varje individs förutsättningar och betoningen på att motverka ojämställdhet. En fråga som reser sig i detta sammanhang är hur den citerade passagen ovan ska tolkas i förhållande till talet om elevers behov? Eller för att uttrycka det mer konkret: Vad är elevernas relativt könspräglade val av utbildningsprogram ett uttryck för? Är de uttryck för naturliga – och könskilda – behov, eller är de uttryck för en könsmaksordning? Är de könspräglade valen *ett uttryck för jämställdhet eller ett tecken på bristande jämställdhet?* I vilken utsträckning ska skolpersonalen i relation till detta ta initiativet till att problematisera föreställningar om vad som är kvinnligt och manligt? Måste eleverna först visa upp otraditionella intressen för att skolpersonalen ska uppmärksamma frågan? Med tanke på den starka könssegregering som präglar dagens gymnasieskola verkar det rimligt att anta att skolpersonalen intar en avvaktande hållning i dessa frågor, trots läroplanens riktlinjer: "Personalen skall ... informera och vägleda eleverna inför deras val av kurser, fortsatt utbildning och yrkesverksamhet och därvid motverka sådana begränsningar i valet som grundar sig på kön och på social eller kulturell bakgrund." Görs detta? Har personalen kompetens och utbildning för samt medvetenhet om frågor som rör detta? Hur märks dessa ganska tydliga formuleringar i programtexter, ämnesbeskrivningar och kursplaner?

Kön och kunskap

Tillsammans med den fostrande funktionen, är skolans kunskapsförmedlande funktion dess viktigaste uppgift. Under rubriken "Rättigheter och skyldigheter" anges att skolan inte bara ska "förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar ..." Kunskapsförmedling och fostran flätas därigenom samman. Översatt till könsproblematik handlar det om att det inte är tillräckligt att eleverna utvecklar kunskap om jämställdhet och under vilka villkor kvinnor och män lever och verkar (kön som *kunskapsobjekt*). Undervisningen ska också bedrivas på ett sådant sätt att lärare och elever gemensamt problematiserar om och hur den egna skol- och undervisningssituationen präglas av föreställningar om kön och om och hur de kunskaper eleverna ska utveckla är kvinnligt eller manligt kodade (kön som *kunskapssubjekt*). Är kunskap och lärande till exempel i ett visst ämne förknippat med föreställningar om kvinnlighet och manlighet? Undervisning om kön och jämställdhet är inte automatiskt också en jämställd undervisning. En jämställd undervisning kan handla om allt möjligt, inte bara om kön och jämställdhet.

Det är betecknande att frågor som rör kön och jämställdhet endast kommer till uttryck under rubriken ”1.1 Grundläggande värden” och inte under ”1.2 Gemensamma uppdrag”, där elevernas kunskapsutveckling diskuteras. Kunskap konstrueras därigenom som ett könsneutralt begrepp. Det potentiellt ojämsställda handlar om skolan och undervisningen som social arena. Detta medför dels att diskussionen om kön som kunskapsobjekt och det könade lärande subjektet marginaliseras (kunskap är icke kön), dels att jämställdhet och att motverka fördomar om kvinnligt och manligt reduceras till en metod- eller organisationsfråga (bruket av enkönade elevgrupper när frågor om jämställdhet, kön och sexualitet kommer på tapeten är ett uttryck för detta).

Kön och lärande är inget explicit tema i läroplanen, men det finns frågor som har en potential att belysas med köns- eller jämställdhetsperspektiv. Ett av målen med gymnasieskolan uttrycks som att eleverna ”skall få en sådan grund för ett livslångt lärande att de har beredskap för den omställning som krävs när betingelser i arbetsliv och samhällsliv förändras.” Sett ur ett jämställdhetsperspektiv har en sådan målsättning hög relevans. Om gymnasieskolan bidrar till att bryta upp traditionella föreställningar om vad som är kvinnligt och manligt, vad som är ”lämpliga” sysselsättningar för kvinnor och män, ökar sannolikt förutsättningarna för flexibilitet och förändringsberedskap i arbetsliv och samhällsliv. Trots detta märks inte jämställdhetssträvandena när frågan bearbetas.

Lärarens uppdrag

Läraren är den som i konkret bemärkelse har att iscensätta skollagens och läroplanens intentioner i det dagliga skolarbetet. Under rubriken ”Riktlinjer” regleras den enskilda lärarens arbete i en rad frågor. Bland annat anges det att:

Läraren skall

- utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.

I dessa formuleringar märks, menar vi, spänningen mellan ett kritiskt förhållningssätt som handlar om att *motverka traditionella könsmonster* och ett individorienterat, och kanske mer okritiskt förhållningssätt, som handlar om att bekräfta det som redan är. Läraren har alltså i sitt arbete med att främja jämställdhet och problematisera fördomar om kvinnor och män att utgå från elevernas erfarenheter av jämställdhet och kön och deras tänkande om dessa frågor. Lärarens förmåga att balansera mellan att bejaka och bekräfta respektive utmana sätts därigenom på prov. Många studier visar att pojkars och flickors villkor i skolan och uppfattningar om vad meningsfull kunskap är skiljer sig åt *statistiskt sett*. Skillnaderna är i stort sett alltid små, till och med försumbara. De statistiska skillnaderna kan därigenom inte helt oproblematiskt tas som en given utgångspunkt i en konkret undervisningssituation med verkliga elever. Studier av denna typ kan däremot bilda underlag för lärarens medvetenhet om den maktordning som dominerar i skolan, mot vilken elevernas uppfattningar och beteenden kan tolkas.

Under rubriken "Läraren skall" finns också en uppmaning till lärarna att "se till att undervisningen till innehåll och uppläggning speglar både manliga och kvinnliga perspektiv." Denna formulering, som antagligen utgör en kvarleva från ett synsätt som tidigare dominerat jämställdhetsarbetet, ter sig problematisk. Vad innebär "manliga och kvinnliga perspektiv"? En essentialistisk tolkning blir att det finns synsätt som per definition är knutna till män och kvinnor. Ett problem med en sådan tolkning blir att incitamentet till att "spegla både manliga och kvinnliga perspektiv" försvinner i enkönade verksamheter. Varför ska man lyfta fram "det kvinnliga" när det inte finns några kvinnor närvarande? En konstruktionistisk tolkning blir istället att det finns synsätt som av hävd *förknippas med*, eller *tillskrivs*, män och kvinnor. Med en sådan tolkning ökar incitamenten till att "spegla både manliga och kvinnliga perspektiv" eftersom en eventuell dominans av den ena eller andra sidan förstås som ett uttryck för makt. Detta innebär att sådant som traditionellt förknippas antingen med kvinnlighet eller manlighet tilldelas lika värde i utbildningen oavsett om det är pojkar eller flickor som ger uttryck för dessa värden.

Avslutningsvis ska läraren "klargöra det svenska samhällets grundläggande värden och med eleverna diskutera konflikter mellan dessa värden och faktisk verklighet." En första fråga handlar om *vilken lärare?* Är det tänkt att alla lärare ska göra detta, eller några av lärarna? I så fall vilka? Ska detta anges i ämnesbeskrivningar och kursplaner? I formuleringen förenas också dimensionerna kön som kunskapsobjekt och kön som kunskapssubjekt. Om vi tar jämställdhet som ett av samhällets grundläggande värden, så är det lärarens ansvar att identifiera vad jämställdhet är och vilka värden som är förknippade med jämställdhet inom ett visst ämne eller en viss bransch. Detta gäller i samhället i stort såväl som i den egna skolan. Nästa steg är att med kritisk blick undersöka mäns och kvinnors villkor inom en rad samhällssektorer, däribland skolan och den egna undervisningen.

Sammanfattning

För att sammanfatta vill vi peka på några motstridigheter eller spänningar i läroplanen. Den första gäller själva jämställdhetsuppdragets styrka. Å ena sidan formuleras ett starkt jämställdhetsuppdrag när det gäller det som vi kallat kollektiv fostran. Kön och jämställdhet har framför allt med sociala strukturer och organisationen av undervisning att göra. Å andra sidan formuleras ett svagt, för att inte säga obefintligt, jämställdhetsuppdrag när det gäller identitetsfrågor och kunskap. Det uppstår en spänning mellan det kollektiva å ena sidan och det individuella (identitetsutvecklingen och kunskapsbildningen) å den andra. Denna spänning medför en möjlighet att marginalisera frågorna om kön och jämställdhet när det kommer till det konkreta och praktiska arbetet i skolan med faktiska elever och ämnen/kunskaper. Den andra motstridigheten gäller de synsätt som ska präglar arbetet med jämställdhet. Det finns spår av olika perspektiv på kön i läroplanen, t ex ett modernt konstruktionistiskt synsätt som rimmar med de synsätt som gäller identitetsutveckling och kunskapsbildning i övrigt, och ett äldre synsätt som dök upp i kursplanerna under 1960-talet, vilka handlar om att bearbeta könsroller. Läroplanen lämnar också öp-

pet för essentialistiska tolkningar, där uttrycket ”manliga och kvinnliga perspektiv” kan tas som ett sådant tvetydigt exempel.

Läroplanen skapar viss legitimitet för att bearbeta frågor kring kön och jämställdhet. Detta gäller främst frågor kring samhället i stort och skolan som arbetsplats. Läroplanen pekar ut behovet av ett medvetet förhållningssätt bland lärare, med en förmåga att på ett balanserat sätt bekräfta eleverna som individer och samtidigt utmana traditionella könsmonster. Den fråga vi ställer oss i det här läget, är i vilken omfattning och på vilket sätt dessa frågor också kommer till uttryck i gymnasieskolans programtexter, ämnesbeskrivningar och kursplaner. Räcker det med att uttrycka önskemål om ökad jämställdhet, eller kan vi också på ett konkret sätt se uttryck för ett systematiskt arbete för jämställdhet? Vilka följder får det faktum att lärande och kunskapsfrågor inte sätts i relation till frågor om kön och jämställdhet? En närmare precisering av de frågor som bildat utgångspunkt för granskningen av programtexter respektive ämnesbeskrivningar och kursplaner återfinns nedan under rubriken Analysmetod.

Programmen

Urval

Urvalet av de analyserade programtexterna, som genomförts i samverkan med företrädare för Skolverket, bygger i huvudsak på att de har en viss könsmässig prägel sett till antalet kvinnliga och manliga elever. Omvårdnadsprogrammet domineras av flickor (88 %), medan Elprogrammet domineras av pojkar (98 %). Båda dessa program kan också sägas representera så kallade yrkesförberedande program. Ett tredje sådant yrkesförberedande program, Hotell- och restaurangprogrammet, valdes ut på en förhållandevis jämn könsfördelning (55 % flickor). Slutligen valdes båda de så kallade studieförberedande programmen, d v s Samhällsvetenskapsprogrammet (som domineras av flickor - 63 %) och Naturvetenskapsprogrammet (som domineras av pojkar - 59 %), ut för analys.

Analysmetod

Programtexterna har granskats i relation till den gestaltning av kön och jämställdhet som finns i *Lpf 94*. Uppmärksamheten har först och främst riktats mot om köns- eller jämställdhetsproblematik över huvud taget bearbetas i programtexterna och på vilket sätt. Kan man identifiera de mål och riktlinjer som läroplanen ställer upp i frågan? En andra fråga är *var* köns- och jämställdhetsproblematiken märks? Behandlas frågan i vissa program, i andra inte – vilka program i så fall?

I denna analys, liksom i den kommande analysen av kursplanerna, kommer frågan om kön som kunskapsobjekt (det man lär sig om) och kunskapssubjekt (den som lär) att undersökas. Kan man säga att vissa kunskaper och förmågor dominerar i ett visst program, och är dessa kunskaper och förmågor i så fall är knutna till föreställningar om manlighet och kvinnlighet, d v s förekommer det *könskodade* kunskaper och färdigheter i programmen? Detta resonemang förs dels utifrån vilket kön som

kvantitativt sett dominerar programmet, dels utifrån den historiska belysning som gjorts i bakgrundsavsnittet.

Könskodade yrken – könskodade program

Omvårdnad och elektronik – vilka typer av kunskaper?

Granskningen börjar med två program som kan betecknas som ”yrkesförberedande”. Som redan nämnts domineras Omvårdnadsprogrammet av flickor och Elprogrammet av pojkar. Nedan presenterar vi först programmets syften.

Syfte (Omvårdnadsprogrammet)

Omvårdnadsprogrammet syftar till att ge grundläggande kunskaper för arbete i verksamheter inom hälso- och sjukvård samt vård och omsorg. Programmet syftar även till att ge en grund för ett fortsatt lärande i arbetslivet och för vidare studier.

Syfte (Elprogrammet)

Elprogrammet syftar till att ge grundläggande kunskaper för arbete med elinstallationer samt till att ge tekniska och teoretiska kunskaper inom områdena automation, datorteknik och elektronik. Programmet syftar även till att ge en grund för ett fortsatt lärande i arbetslivet och för vidare studier.

De grundläggande kunskaper som lyfts fram i Omvårdnadsprogrammet finns inom hälso- och sjukvård samt vård och omsorg. I Elprogrammet gäller kunskaper för arbete med elinstallationer samt tekniska och teoretiska kunskaper om eller i automation, datorteknik och elektronik. Båda programtexterna betonar fortsatt lärande i arbetslivet och vidare studier. De kunskaper som betonas i Omvårdnadsprogrammet framstår som mer *allmänna, vidare* och *mindre tidsbundna* än de som betonas i Elprogrammet. De senare framstår istället som mer *specifika, snäva* och *tidsbundna*. I Elprogrammet förtydligas vidare kunskaperna som ”tekniska och teoretiska”. Tveklöst kan man redan här tala om könskodning av vård och omsorg respektive elektronik, där det förra kodas kvinnligt (något som berörs uttryckligen i karaktärsämnet Omvårdnad), medan det senare kodas manligt. Denna könskodning av verksamheter verkar sammanlänkad med å ena sidan det allmänna och icke tidsbundna kunnandet (kvinnliga) respektive det specifika och tidsbundna kunnandet (manligt). Märks denna polarisering också under den följande rubriken, Programmets karaktär och uppbyggnad?

Programmets karaktär och uppbyggnad (Omvårdnadsprogrammet)

Omvårdnadsprogrammet karaktäriseras av kunskaper om människan ur biologiskt, psykologiskt, socialt och existentiellt perspektiv och omfattar människans hela livslopp. Strävan att främja människors hälsa och stödja varje individs förmåga att utveckla sina resurser är utgångspunkten för såväl hälso- och sjukvård som vård och omsorg. I utbildningen kombineras därför grundlägg-

gande kunskap från olika områden som exempelvis psykologi, sociologi, pedagogik, medicin och omvårdnadsvetenskap.

Programmets karaktär och uppbyggnad (Elprogrammet)

I elprogrammet betonas kunskaper i den teknik som krävs för arbete inom produktion och installation samt service och underhåll. Från att ha varit ett arbetsområde med ganska klart definierade yrkesprofileringar inom elinstallation, elektronik och styr- och reglerteknik har nya tillämpningsområden tillkommit. Den tilltagande datoriseringen och automatiseringen i samhället har på flera olika sätt påverkat det område programmet utbildar för i riktning mot elektroniska tillämpningar och datorstyrda processer.

Åter framstår kunskaper i Omvårdnadsprogrammet som mer allmänna, vida och otidsbundna än i Elprogrammet. I Omvårdnadsprogrammet innebär detta "kunskaper om människans hela livslopp", att "främja hälsa" (ett begrepp som i sig är omdebatterat och svårfångat; jfr. t ex Medin & Alexandersson 2000 samt Thedin Jakobsson 2004) samt att "stödja individers förmåga att utveckla resurser". Motsvarande kunskaper inom Elprogrammet handlar om "produktion", "installation", "service" och "underhåll" när det gäller "elinstallationer", "elektronik", "styr- och reglerteknik" och "datorstyrda processer". I Elprogrammet är kunskaperna vidare länkade till "arbete" i elbranschen. Kunskaperna begränsas därtill i högre utsträckning till praktiskt-tekniska färdigheter, medan de kunskapsformer som betonas i Omvårdnadsprogrammet kan karakteriseras som mer mångdimensionella och komplexa människokunskaper. Det kan därigenom lätt uppfattas som motsägelsefullt att det är i Elprogrammet som det betonas att man gått från klart definierade yrkesprofileringar till nya tillämpningsområden. I Omvårdnadsprogrammet lyfts vidare kunskaper med *vetenskaplig prägel* fram. Inte minst genom omnämmandet av vetenskapliga discipliner som psykologi, sociologi, pedagogik, medicin och omvårdnadsvetenskap. Mot detta ljus framstår Omvårdnadsprogrammet mer som ett studieförberedande program. Möjligen är det också mot denna bakgrund som praktiska och erfarenhetsmässiga färdigheter är nedtonade.

Självfallet kan det förefalla naturligt att omvårdnad omfattar mer allmänt formulerade, vida och otidsbundna kunskaper, medan elektronik omfattar mer avgränsade, specifika och tidsbundna kunskaper, men det blir problematiskt när rekryteringen till respektive utbildning är så skev i könshänseende. Utgår man från att utbildningen också bidrar till formandet av ett mer allmänt förhållningssätt till människor och ting i omvärlden, knyts vissa typer av kunskaper till en kvinnlig identitet: allmänt formulerade, vida och otidsbundna; medan andra kunskaper knyts till en manlig identitet: mer avgränsade, specifikt och tidsbundet formulerade. De manligt kodade kunskapsformerna ter sig vidare i högre utsträckning riktade "utåt", mot teknik, produktion, service och underhåll, medan de kvinnligt kodade kunskapsformerna är riktade "inåt", mot människan och mot ett etiskt och existentiellt reflekterande förhållningssätt.

Kön och jämställdhet – var finns frågan?

Frågor om kön och jämställdhet lyser i stort sett med sin frånvaro. I Elprogrammet förekommer ingen hänvisning alls till problemområdet. I Omvårdnadsprogrammet ska ”skillnaden mellan mäns och kvinnors förutsättningar och villkor [i vård- och omsorgssituationer]” belysas. Det framstår med andra ord som väsentligt att flickor och pojkar i kvinnodominerade verksamheter utvecklar ett könsmedvetet förhållningssätt till sitt arbete. Någon motsvarande könsmedvetenhet förväntas inte utvecklas av pojkar och flickor i mansdominerade verksamheter. Betänker man att samhället alltjämt präglas av en skev könsmaktsordning, blir tolkningen att flickor och pojkar i kvinnodominerade verksamheter ska utveckla medvetenhet kring denna könsmaktsordning, medan pojkar och flickor i mansdominerade verksamheter ”förskonas” från, alternativt förnekas, detta.

Läroplanens mål att ”utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt” och att ”[p]ersonalen skall ... informera och vägleda eleverna inför deras val av kurser, fortsatt utbildning och yrkesverksamhet och därvid motverka sådana begränsningar i valet som grundar sig på kön och på social eller kulturell bakgrund” märks knappast av alls i dessa programtexter. Det framstår alltså, utifrån programtexterna, som oproblematiskt att de båda programmen är könssegregerade i hög utsträckning? Inte heller bearbetas det faktum att tolv (omvårdnad) respektive två (el) procent av eleverna i respektive program är av underrepresenterat kön. Frågan är vilka villkor som möter elever av underrepresenterat kön om program, ämnen och kurser inte bearbetar frågor om kön och normalitet.

I kommentarerna till programmålen för Omvårdnadsprogrammet betonas att kunskapskärnan innebär ”att arbeta nära människor och med människor som är i behov av vård och omsorg ...” På motsvarande sätt betonas att ”Elprogrammet är en utpräglat teknisk utbildning.” Arbete med människor respektive arbete med teknik kan i hög grad ses som könskodade sysslor. Men även i Elprogrammet betonas kommunikativ förmåga på så vis att ”de tekniska kunskaperna tillämpas ... i relation till andra människor.” Här används det mer marknadsinriktade begreppet ”kundkontakter”, medan man i Omvårdnadsprogrammet vill använda ”det mer beständiga och värdeneutrale begreppet människa ... istället för patient, vårdtagare och klient [eller kund; min anm.]. Detta antyder ett marknadsorienterat förhållningssätt inom Elprogrammet, jämfört med ett etiskt förhållningssätt inom Omvårdnadsprogrammet.

Sammanfattning

De sammanfattade intrycken handlar om att flickor (och pojkar) på Omvårdnadsprogrammet ska utveckla allmänna kunskaper om människor (kvinnor och män) ur ett antal vetenskapliga perspektiv och med ett etiskt förhållningssätt. Pojkar (och flickor) på Elprogrammet ska istället utveckla praktisk-tekniska yrkesfärdigheter med ett marknadsorienterat förhållningssätt. Det framstår vidare som väsentligt att medvetenhet om jämställdhetspolitiska frågor endast utvecklas bland flickor och pojkar i kvinnodominerade verksamheter.

Det framstår som om den könssegregerade arbetsmarknaden reproduceras i gestaltningen av dessa båda program. Man kan alltså här varken tala om att programtexterna uttrycker arbete för att motverka traditionella könsmönster eller att synsätt som förknippas med både kvinnlighet och manlighet ska förekomma i programmens kurser.

Hybriden

Hotell- och restaurangkunskaper – ett konglomerat av kunskaper

Hotell- och restaurangprogrammet är ett av få program som karakteriseras av en relativt jämn fördelning av manliga och kvinnliga elever. Det syftar kort och koncist till att

ge grundläggande kunskaper för arbete inom hotell- och restaurangverksamhet. Programmet syftar även till att ge en grund för ett fortsatt lärande i arbetslivet och för vidare studier.

Jämfört med de två tidigare programmen liknar Hotell- och restaurangprogrammets syftesformulering mer Elprogrammets formulering. Kunskaperna är i relativt snäv bemärkelse tidsmässigt knutna till arbete i en viss bransch. Förändras då gestaltningen av programmet i den fortsatta texten?

Programmet karaktär och uppbyggnad

Centralt i hotell- och restaurangprogrammet är de kunskaper som krävs för att människor utanför hemmet skall ha tillgång till kost och logi. Väl sammansatt kost är en förutsättning för god hälsa och är väsentlig för människans välbefinnande. Möjligheter till olika slags logi vid resor, konferenser eller på fritiden är en förutsättning för att samhälle och arbetsliv skall fungera.

Svensk restaurangtradition är en bärande del i utbildningen. Gränserna mellan de traditionella yrkesområdena har dock luckrats upp och ersatts av vidgade arbetsuppgifter för de flesta personalkategorierna. Krav ställs på förmåga att arbeta i lag, planera arbetet, ta ansvar för kvalitet och ekonomi samt ge service till gäster oavsett vilken yrkesfunktion man har. I utbildningen utvecklas initiativförmåga, servicekänsla och förmåga att möta gäster med olika bakgrund och behov.

Som vi ser det, nyanseras den relativt enkla beskrivning som presenterades i programmets syfte. Kvinnligt kodade aspekter som ”hälsa” och ”människors välbefinnande” – arbete med människor, varvas med manligt kodade ”arbeta i lag”, ”ta ansvar för kvalitet” samt ”initiativförmåga”.

Hotell- och restaurangverksamhet ställer krav på ekonomiskt tänkande i alla led och förmåga att planera på ett ekonomiskt försvarbart sätt. Utbildningen behandlar förhållandet mellan ekonomi och kvalitet samt etiska frågor i sam-

band med detta. Utbildningen ger också möjlighet att utveckla den estetiska förmågan. Förmåga att använda informationsteknik och administrativa tekniker är nödvändig. Kännedom om lagstiftning, ekonomi och miljöfrågor är andra viktiga inslag. Det ekologiska tänkandet präglar livsmedelshantering och val av livsmedel, val av inredningsmaterial och metoder och medel för rengöring och avfallshantering. Att använda miljöanpassade produkter och hushålla med resurser är viktigt inom alla områden.

Många av de uppräknade aspekterna rymmer olika tolkningsmöjligheter. Man kan säga att traditionella omsorgs- och sociala/kommunikativa förmågor samt estetik, teman som traditionellt har varit kvinnligt könskodade, har klätts i en modern teknisk språkdräkt och tenderar därigenom att bli mer manligt könskodade.

Sammanfattning

För att sammanfatta är intrycken från programtexten för Hotell- och restaurangprogrammet dels att den inrymmer såväl kvinnligt som manligt könskodade kunskaper och kvalitéer, dels att den ger uttryck för att förmågor och kvalitéer som traditionellt har varit kvinnligt könskodade kläs i en modern teknisk språkdräkt och därigenom får en mer manlig kodning. I denna mening skulle man kunna säga att Hotell- och Restaurangprogrammet kan karakteriseras som en hybrid.

Inte heller i denna programtext framskyntar någon sorts problematisering av frågor om kön och jämställdhet.

Samhället och Naturen – har de ett kön?

Kunskap om samhället och kunskap om naturen – vem har det?

Samhällsvetenskaps- och Naturvetenskapsprogrammen är två studieförberedande program. På Samhällsvetenskapsprogrammet dominerar flickor (63 %) till antalet och på Naturvetenskapsprogrammet dominerar pojkar (59 %). Programmens syften formuleras på följande vis:

Syfte (Samhällsvetenskapsprogrammet)

Samhällsvetenskapsprogrammet syftar till en på humaniora och samhällsvetenskap grundad kunskap om människors villkor och verksamhet. Programmet syftar även till att utveckla redskap att formulera, analysera och lösa problem inom flera ämnesområden. Ett ytterligare syfte är att utveckla förmågan att förstå sambanden mellan ekonomi, humaniora och samhällsvetenskap och andra vetenskaper. Samhällsvetenskapsprogrammet förbereder främst för vidare studier.

Syfte (Naturvetenskapsprogrammet)

Naturvetenskapsprogrammet syftar till en på naturvetenskap grundad kunskap om livets villkor och om sammanhangen i naturen. Programmet syftar även

till att utveckla förmågan att använda matematik i naturvetenskapliga och andra problemställningar. Ett ytterligare syfte är att utveckla förmågan att se sambanden mellan naturvetenskap och andra vetenskaper. Naturvetenskapsprogrammet förbereder främst för vidare studier.

Jämför man strukturen i formuleringarna i de båda programmen, är den i stort sett identisk. Innehållet ramar in genom uttryck som humaniora, samhällsvetenskap och ekonomi respektive naturvetenskap och matematik. I samhällsvetenskapsprogrammet betonas ”kunskap om människors villkor och verksamhet”, i Naturvetenskapsprogrammet ”kunskap om livets villkor och om sammanhangen i naturen.”

Likheterna mellan de båda programmen går igen under rubriken Programmets karaktär och uppbyggnad. Båda tänks utgöra ”en grund för studier i högskolan”. Båda betonar utvecklingen av ett ”vetenskapligt förhållningssätt”. Även ”förmågan att samarbeta och att uttrycka sig i tal och skrift” är gemensam. I båda programmen betonas att ”Språk och text intar en särskild ställning i utbildningen. Språket är ett redskap för kommunikation men också för reflektion och lärande.” Många grundläggande frågor är alltså gemensamma (och könsneutrala).

Vad skiljer då de båda programmen åt? I Samhällsvetenskapsprogrammet betonas ”förmågan att finna och analysera samband ... Att tolka, förstå och förklara ...” Här står ”Intresset för människan ... som individ och samhällsvarelse samt samhällets strukturer, mekanismer och konflikter” i fokus. ”Central är förmågan att anlägga ett historiskt och internationellt perspektiv ... Genom läsning av litteratur ökar kännedom om människors liv och tänkande från skilda tider och i olika kulturer”. Programtexten betonar vidare studier av texter, men också bruket av vanliga samhällsvetenskapliga metoder för informationsinsamling. Liksom i Omvårdnadsprogrammet är det här människan som står i fokus, en människa som behöver tolkas, förstås och förklaras.

I Naturvetenskapsprogrammet sägs utgångspunkten vara ”att naturen är begriplig”. Det betonas att ”de naturvetenskapliga kunskaperna har starkt bidragit till utvecklingen av det moderna samhället”. Sambanden ”inom och mellan ämnen och mellan teori och verklighet” lyfts fram, liksom modelltänkande, ”ofta beskrivna med ett matematiskt språk”. Parallellt med modelltänkandet betonas ”kreativitet, initiativförmåga och förmåga att lösa problem”. Metodmässigt dominerar ”det experimentella arbetet. I detta utvecklas förmågan att planera och genomföra experiment och fältstudier, göra iakttagelser på ett objektivt och systematiskt sätt samt att tolka och redovisa resultat”. I Naturvetenskapsprogrammet är det naturen som står i fokus. Sambandet mellan teori och verklighet lyfts fram istället för olika perspektiv. Kreativitet, initiativförmåga och problemlösningsförmåga lyfts fram snarare än att tolka och förstå.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan man säga att Samhällsvetenskapsprogrammet sätter fokus på människan och på förmågan att tolka, förstå och förklara människor och mänskligt beteende sett ur ett samhälleperspektiv. Metodmässigt lyfts *läsningen* fram. Na-

turvetenskapsprogrammet sätter istället metodmässigt fokus på *experimentellt arbete* och värderar kreativitet, initiativförmåga och förmåga att lösa problem i detta arbete. Även om könssegregeringen i dessa program är begränsad, framstår läsning och förmågor som att tolka och förstå människor som mer kvinnligt kodade, medan att utveckla kreativitet, initiativförmåga och problemlösningsförmåga i experimentellt arbete framstår som mer manligt kodat. Samtidigt är likheterna mellan programtexterna stora och studiet av de ämnesbeskrivningar och kursplaner som är centrala för programmen blir avgörande för en djupare förståelse för om och hur programmen och den kunskap som ska utvecklas där är könskodade.

Frågor om kön och jämställdhet berörs inte i någon av dessa programtexter. Den lägre graden av könssegregering i dessa program jämfört med t ex Omvårdnadsprogrammet och Elprogrammet kan tänkas hänga samman med de olika programmens historiska framväxt. Samhällsvetenskaps- och Naturvetenskapsprogrammets härkomst står att finna i tidigare läroverks- och gymnasielinjer, vilka tidigt, till skillnad från arbetsmarknaden, skrevs in i en könsneutral diskurs. Intressant nog kan man tala om en ”feminisering” av dessa program med tanke på att sådant som betoningen på pluggandet av faktakunskaper, som traditionellt förknippats med manlighet, har fått ge vika för färdighets- och förtrogenhetskunskaper även i de ”teoretiska” programmen.

Sammanfattning av programtexterna

Den problematisering av kön som förekommer i *Lpf 94* märks knappast alls i de granskade programtexterna. Det kan tyckas märkligt då fyra av de fem studerade programmen, i synnerhet de två yrkesförberedande, har en sned könsfördelning. Läroplanens intentioner när det gäller att motverka traditionella könsmonster följs inte upp i programtexterna för program med sned könsmässig rekrytering. Det framstår med andra ord redan här som om påbudet att arbeta med jämställdhet och att problematisera kön marginaliseras redan på denna nivå.

När det gäller kunskaper framstår kunskaper om människan som upplevande och erfارande subjekt som en central dimension i de kvinnligt dominerade programmen, medan naturen och tekniken (och kanske människan) som objekt framstår som centrala dimensioner i de manligt dominerade programmen. Denna tendens problematiseras inte, och det saknas incitament härför eftersom kunskap i *Lpf 94* konstruerats som något könsneutralt.

Programmets härkomst, Omvårdnads- respektive Elprogrammets i det könssegrerade arbetslivet, Samhällsvetenskaps- och Naturvetenskapsprogrammets i den gamla gymnasieskolan, märks tydligt både vad gäller värden och språk. Undantaget är Hotell- och Restaurangprogrammet, där den språkliga gestaltningen lämnar öppet för identiteter som går att överskrida i stor utsträckning.

Nästa steg i analysen blir att studera några ämnen och kurser som är centrala i de utvalda programmen och huruvida de bearbetar könsproblematik eller om de kunskaper som ska utvecklas i kurserna framstår som könskodade.

Kursplanerna

Det sista steget i granskningen utgör en närläsning av nio ämnesbeskrivningar och kursplaner på A-nivå. I det följande ska vi först redogöra för vilka ämnen och kursplaner som granskats och hur granskningen har gått till.

Urval

Urvalet av ämnen och kursplaner har gjorts i samverkan med företrädare för Skolverket. Flera av de utvalda texterna har också legat till grund för andra forskargrupper granskning. Fyra kärnämnen och fem karaktärsämnen har valts ut. Kärnämnen är Engelska, Idrott och hälsa, Matematik samt Samhällskunskap. Karaktärsämnen är Elkunskap (knutet till Elprogrammet), Fysik (knutet till Naturvetenskapsprogrammet), Historia (knutet till Samhällsvetenskapsprogrammet), Livsmedelskunskap (knutet till Hotell- och Restaurangprogrammet) och Omvårdnad (knutet till Omvårdnadsprogrammet; kursplanen för Vård- och omsorgsarbete). Urvalet av ämnen och kurser speglas också delvis av att pojkar eller flickor till antalet dominerar kurserna eller att pojkar eller flickor genomsnittligt tilldelas högre respektive lägre betyg i ämnet (tillgänglig statistik på www.skolverket.se finns endast för kärnämneskurserna).

Analysmetod

Analysen har genomförts i tre steg. Det första steget har handlat om att bilda sig en allmän uppfattning om vad kursplanerna innehåller, i synnerhet i fråga om könsproblematik. Går det att identifiera intentionerna om jämställdhet och problematisering av kön i läroplanen i de lästa ämnesbeskrivningarna och kursplanerna? Hur gestaltas problematiken i så fall? Handlar det om att kunskap ska utvecklas om kön och jämställdhet och liknande, eller handlar det kanske om att kursplanen problematiserar undervisningsförhållanden i ämnet ur ett jämställdhets- eller könsperspektiv? Det andra steget har handlat om att bilda sig en övergripande uppfattning om det går att säga att de olika ämnena och kurserna ger uttryck för könskodning. Denna analys bygger dels på tidigare forskning om de olika ämnena, vad som traditionellt har uppfattats som manligt och kvinnligt att kunna, och vilka kunskapsformer som varit förknippade med manlighet och kvinnlighet, dels på att vissa ämnen antingen domineras av pojkar eller flickor till antalet eller att pojkar eller flickor i genomsnitt tilldelas högre betyg. Detta andra steg har mynnat ut i en schematisk modell över de olika ämnena/kursplanerna och vilka kunskapsformer som vid en överblick verkar förknippas med de olika ämnena. Det tredje och sista steget har handlat om att, utifrån den schematiska modellen, problematisera och nyansera beskrivningen av ämnena och deras eventuella könskodning. En sådan ansats beror först och främst på att det finns en stor risk för att stereotypa föreställningar om könen förstärks och reproduceras med schematiska framställningar. Avvikelser från

grundmönstret går lätt förlorade. Ansatsen hänger också samman med att vi vill försöka peka på förändringsmöjligheter som så att säga redan är inskrivna i ämnesbeskrivningarna och kursplanerna.

Steg 1: Ämne-kurs-kön

Ämnesbeskrivningarna och kursplanerna är, liksom programtexterna, i stort sett identiskt uppbyggda, vilket underlättar för jämförelser och funderingar kring varför vissa saker lyfts fram i vissa kursplaner men inte i andra. En viss skillnad märks så till vida att några av beskrivningarna av karaktärsämnen saknar rubriken ”Mål att sträva mot”. Av de granska ämnesbeskrivningarna gäller detta Elkunskap, Omvårdnad och Livsmedelskunskap. En första fundering kring detta faktum handlar då om huruvida denna skillnad ska tolkas som ett uttryck för skilda förhållningssätt till så kallade ”teoretiska” eller ”studieförberedande” ämnen å ena sidan och ”praktiska” eller ”yrkesförberedande” ämnen å den andra. I övrigt innefattar samtliga kursplaner rubrikerna ”Ämnets syfte” samt ”Ämnets karaktär och uppbyggnad”. Den sista rubriken innefattar också en uppräknig av de kurser som ingår i det aktuella ämnet.

De kurser vi ägnat uppmärksamhet är samtliga A-kurser i respektive ämne. När det gäller frågor om kön, är det endast i tre av de nio granskade ämnesbeskrivningarna som sådana frågor förs på tal. Inga kursplaner, varken vad gäller uppnåendemål eller betygskriterier befattar sig med någon könsproblematik. De ämnesbeskrivningar som berör könsfrågor, gör detta på tämligen olika sätt. Vi ska redovisa dem var för sig.

Kön som kunskapsobjekt: exemplet Historia

Ämnet *historia* syftar till att utveckla en historisk medvetenhet och fostra till en demokratisk medborgare i en mångkulturell och globaliserad värld. Här är det alltså frågor kring etnicitet, mångkulturalitet och globalisering samt problem som kan uppstå i samband med detta som står i fokus. Ämnet verkar också syfta till att stärka elevens identitet.

Det [ämnet] ger perspektiv på den egna personen. Därmed stärks även den egna identiteten och insikten om det egna kulturarvet liksom andras, inte minst nationella minoriteters, ursprung och kulturarv.

Det framstår i denna passage, genom bruket av uttrycken *egna identiteten* och *egna kulturarvet* satt i relation till *andras ... nationella identiteters, ursprung och kulturarv* som om texten primärt är skriven för en elev med *svensk* bakgrund. ”Det egna” – svenska – står i någon sorts spänningsförhållande till ”det andra” – nationella identiteter, ursprung och kulturarv.

Kursplanen lyfter i hög utsträckning fram mångkulturella frågor och problematiserar ”internationellt samarbete samt ökad förståelse i en multietnisk, konfliktfylld värld”. Texten uttrycker en önskan om att eleven tillägnar sig ”en förståelse som befrämjar samarbete över både sociala, etniska och geografiska gränser ...” Ge-

staltningen antyder att samhällets multietniska prägel i sig är att betrakta som konfliktfylld; det mångkulturella blir ett problem och bildar gränser och detta tas som utgångspunkt i ämnet historia. Frågor om kön berörs, till skillnad från de mångkulturella frågorna, endast i förbigående:

Historiesynen bestämmer också det historiska perspektivet och ger t ex idealistiska, historiematerialistiska framställningar eller *genushistoria* eller de långa linjernas historia [min emfas].

Här behandlas alltså frågan om kön, om än mest i förbigående, som ett tydligt kunskapsobjekt. Man läser om *genushistoria*. Samtidigt kan man säga att kursplanen ”erbjuder” möjligheter för att problematisera kön och jämställdhet. Det finns ett förhållningssätt till sociala frågor där kön skulle kunna vara en sådan fråga – men som nu saknas. Kursplanen lyfter t ex fram begreppet *emancipation*, dock utan att innehållsbestämna det, exempelvis genom en koppling till kvinnoemancipation.

Kön som kunskapsobjekt: exemplet Omvårdnad

Ämnet Omvårdnad syftar till att utveckla förmågan ”att arbeta nära människor och med människor som är i behov av omvårdnad

Där inramningen i Historia företrädesvis hade med identitetsskapande att göra, handlar det i Omvårdnad först och främst om en yrkesmässig inramning. Ämnet syftar också till:

... att förstå hur organisering av vård har förändrats över tid och vilka konsekvenser den fysiska miljön och den sociala omgivningen har för vården.

I beskrivningen av ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” belyses på ett relativt omfattande sätt hur denna organisering av vård historiskt har sett ut, vilka som har haft ansvaret för omvårdnad i samhället och hur utvecklingen av omvårdnadsförmågor har gått till.

I alla samhällen har inslag av vård och omhändertagande av sjuka och svaga funnits. Traditionellt har detta varit en uppgift för kvinnor och arbetet har under lång tid i stor utsträckning utförts i hemmen. Kunskap och skicklighet förvärvades genom delaktighet i verksamheten och kunskapsöverföringen skedde från mor till dotter. ... På 1860-talet blev det möjligt för kvinnor i Sverige att utbilda sig till sjuksköterskor. Det förde med sig nya idéer om vård.

Skälet till denna historisering kan tolkas som ett sätt att motivera och legitimera detta kvinnligt kodade ämnes förekomst i den svenska gymnasieskolan. I de nio granskade ämnesbeskrivningarna förekommer liknande relativt omfattande försök att historisera ämnets roll i gymnasieskolan i ytterligare två fall: Matematik och Samhällskunskap. Till dessa återkommer vi senare. Man måste naturligtvis fråga sig i vilken utsträckning det är symptomatiskt att en framställning som denna, med betoning på ämnets könskodade bakgrund, förekommer när kodningen är kvinnlig. Varför förekommer den inte i de ämnen som är markant manligt kodade och med en manlig historia? Vilka skäl kan det finnas till att omvårdandets kvinnliga karaktär ska lyftas fram i ämnesbeskrivningen?

Några formuleringar som berör kön utöver det som står under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” förekommer inte, inte heller i uppnåendemålen och betygskriterierna för kursen Vård- och omsorgsarbete.

Jämställd undervisning: exemplet Idrott och hälsa

Syftet med Idrott och hälsa är mycket brett formulerat. Det ska ”utveckla elevernas fysiska, psykiska och sociala förmåga samt ge kunskaper om den egna livsstilens betydelse för hälsan”. ”Ämnet syftar dessutom till fördjupad kunskap om hur den egna kroppen fungerar och hur olika faktorer kan påverka det fysiska, psykiska och sociala välbefinnandet.” Ämnets inramning kan alltså sägas utgöras av förmågan att ”ta hand om sig själv”.

I ämnets beskrivning och i kursplanen för Idrott och hälsa A framstår hälsan som det som ska ställas i fokus, medan idrott intar en mer marginell roll i texten. ”Ämnets kärna utgörs” istället ”av *fysisk aktivitet*” [min emfas]. Idrotten berörs huvudsakligen på så vis att ”Ämnet tar upp idrott som kulturfenomen och speglar såväl egna traditioner och sätt att tänka som synsätt och rörelseuttryck i andra kulturer”. Dessutom behandlar ämnet ”frågor som rör etik och moral i samband med idrottsutövning, exempelvis fair play.”

Det är något besynnerligt att uttrycket idrott inte någon gång används i uppnåendemålen och betygskriterierna för kursen Idrott och hälsa A. Man kan alltså knappast tala om att man kan vara ”bra i idrott” i gymnasieskolan. Idrottsbegreppet framstår som marginaliserat, kanske t o m diskvalificerat (inte minst med tanke på att det i ämnesbeskrivningen kopplas till ”frågor som rör etik och moral i samband med idrottsutövning, exempelvis fair play” – idrott framstår som problematiskt i sig). Denna marginalisering kan också relateras till frågor om kön och jämställdhet eftersom idrotten, definierad som tävlingsidrott (med betoning på prestation och rangordning), i hög utsträckning uppfattats som starkt maskulin (se t ex Larsson 2001).

Under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” anges att ämnet behandlar ”frågor om förståelse av människors olika förutsättningar för fysisk aktivitet samt hur idrott kan bedrivas tillsammans och på lika villkor för att öka förutsättningarna för jämställdhet”. Av de nio granskade kursplanerna är det endast i ämnesbeskrivningen för Idrott och hälsa som jämställdhetsproblematik berörs på detta sätt. Varför just i Idrott och hälsa? Svaret på denna fråga kan möjligen rymmas i den ovan nämnda relationen till fritidens idrott, i synnerhet tävlingsidrott. Frågan om flickors och pojkars villkor i idrott och hälsa blir också aktuell om man skärskådar betygssnittet bland eleverna i gymnasieskolan. 28 procent av pojkarna bedömdes 2002 som mycket väl godkända jämfört med 19 procent av flickorna. 28 procent av pojkarna gavs betyget godkänt jämfört med 37 procent av flickorna. Påpekas bör dock i detta sammanhang att betygsskillnaderna mellan könen trots allt överskuggas av de markanta skillnaderna i betygssättning mellan de studieförberedande programmen och många av de yrkesförberedande programmen.

Nationella program	Antal elever med betyg	Betygsfördelning			
		IG (%)	G (%)	VG (%)	MVG (%)
Fordon	2004	11,8	51,8	30,0	6,4
<i>Hotell- och restaurang</i>	<i>3090</i>	<i>11,3</i>	<i>44,2</i>	<i>32,9</i>	<i>11,7</i>
Industri	1014	11,2	47,5	32,2	9,0
Livsmedel	278	11,5	50,0	31,3	7,2
...					
<i>Naturvetenskap</i>	<i>12859</i>	<i>0,5</i>	<i>17,0</i>	<i>44,1</i>	<i>38,3</i>
<i>Sambällsvetenskap</i>	<i>17304</i>	<i>1,6</i>	<i>28,8</i>	<i>42,7</i>	<i>26,9</i>

Tabell 1. Elever med betyg i kärnämnescurser, läsåret 2001/02. Källa: www.skolverket.se

Sammanfattning

Av de nio granskade ämnena och kursplanerna är det endast i tre ämnesbeskrivningar som frågor om kön uttryckligen bearbetas. I en – Historia – handlar det om kön som kunskapsobjekt (genushistoria), i en – Omvårdnad – handlar det om traditionens, d v s omvårdandets, könskodade karaktär och slutligen i en – Idrott och hälsa – om förutsättningar för en jämställd undervisning. När det gäller kursplanerna för A-kursen i de nio ämnena förekommer inga hänvisningar till köns-, genus- eller jämställdhetsproblematik. Och med det skulle man ju kunna dra slutsatsen att någon sådan problematik inte är aktuell i något av de övriga sex ämnen som behandlas i denna studie.

Steg 2: Könskodning – en schematisk modell

Följande modell bygger på en läsning i första hand av uppnåendemålen i kursplanerna för Elkunskap A, Engelska A, Fysik A, Idrott och hälsa A, Livsmedelskunskap A, Historia A, Matematik A, Samhällskunskap A samt Vård- och omsorgsarbete. Vi har då sammanställt de kunskapsformer som finns representerade i varje kursplan. Om man tar uppnåendemålen i kursen Elkunskap A, så lyder de första tre uppnåendemålen som följer;

Eleven skall

kunna bearbeta olika material till förbestämda mått och utföra håltagning samt

kunna välja och använda mätdon

kunna montera och löda komponenter på mönsterkort samt reparera kretskort

I kursen Engelska A lyder de tre första uppnåendemålen som följer:

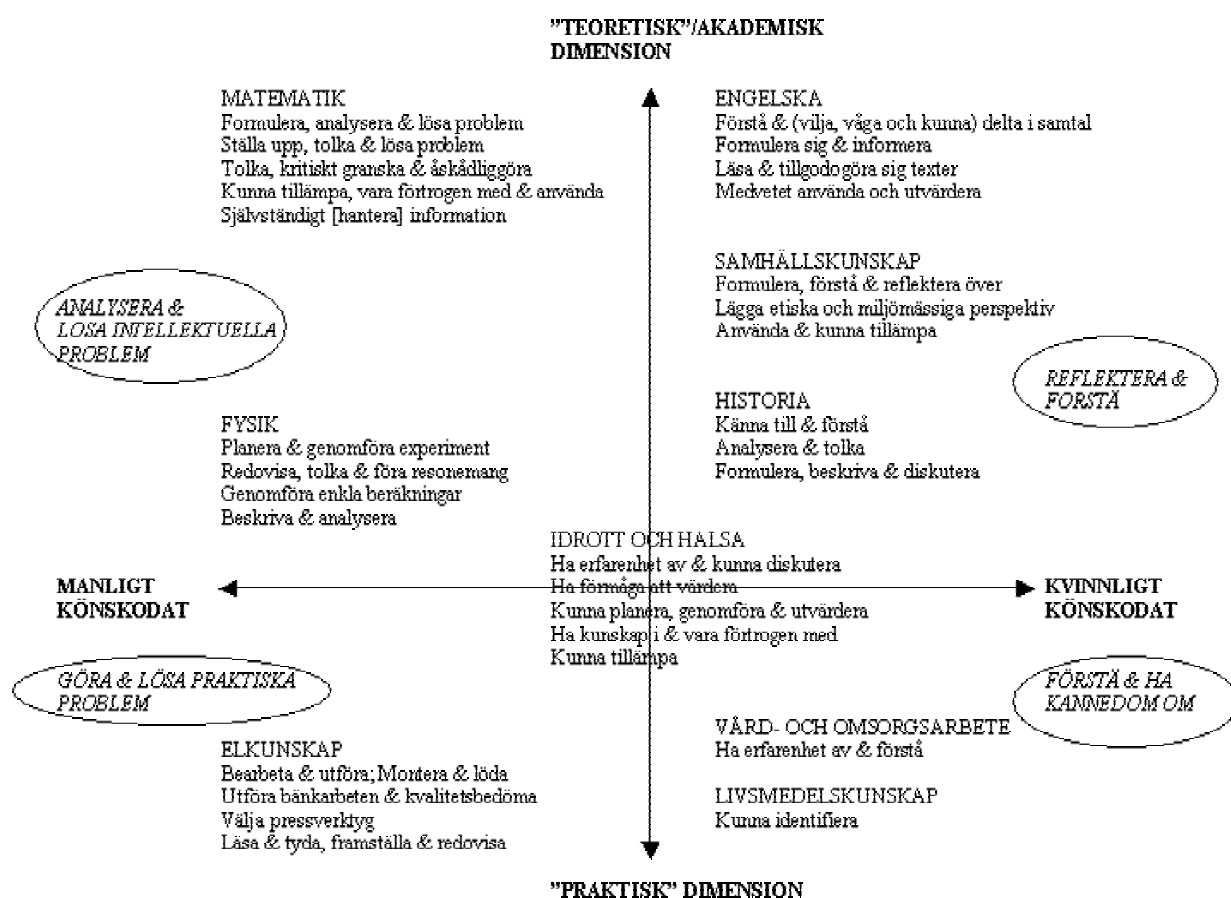
Eleven skall

förstå tydligt tal, från olika regioner, om ämnen som inte är helt obekanta

vilja, våga och kunna utan förberedelse delta i samtal om bekanta ämnen och utbyta information, personliga åsikter och erfarenheter

kunna efter förberedelse muntligt informera om eller beskriva ett ämnes- eller intresseområde och visa prov på anpassning av språket efter situationens krav

Här har vi fäst min uppmärksamhet vid uttrycken ”kunna bearbeta”, ”utföra”, ”kunna välja och använda”, ”kunna montera och löda” och ”reparera” i det första exemplet samt ”förstå”, ”vilja, våga och kunna delta i samtal” och ”kunna informera om eller beskriva” i det andra exemplet. Vi har därefter placerat begreppen i en schematisk modell som också bygger på om ämnena är att betrakta som ”studieförberedande” eller ”yrkesförberedande” respektive om pojkar eller flickor dominerar ämnet och tilldelas ett högre betygssnitt. I denna analys har vi bortsett från uttryck som ”ha kunskap om”, ”känna till” och ”ha kännedom om” eftersom dessa uttryck förekommer i samtliga kursplaner. Resultatet av denna modell kan ses i figur 1.



Innan vi utifrån varje ämne ska försöka nyansera och problematisera modellen ovan, vill vi kort kommentera utplaceringen av de olika ämnena/kursplanerna. Matematik och Fysik hamnar i kvadranten med beteckningen "teoretisk-manligt kodad" av skäl som att pojkar har relativt höga betyg i dessa ämnen samt att kvalitéer som att "analysera" och "kritiskt granska" (vilka båda handlar om en objektivering av det studerade fenomenet) samt "lösa problem" traditionellt brukar betraktas som manligt könskodade kvalitéer. Det är också pojkar som dominerar t ex i Naturvetenskapligt program, där dessa ämnen spelar en framträdande roll. Fysik hamnar "under" Matematik i modellen eftersom betoningen på att planera och genomföra experiment antyder en något mer "praktisk" inriktning på studierna jämfört med studierna i Matematik.

Engelska, Samhällskunskap och Historia hamnar i kvadranten med beteckningen "teoretisk-kvinnligt kodad" beroende på att flickor har relativt höga betyg i dessa ämnen samt att kvalitéer som "förstå", "samtala" och "reflektera" (vilka lägger fokus vid [inter]subjektivitet) traditionellt brukar betraktas som kvinnligt könskodade kvalitéer. Det är också flickor som dominerar t ex i Samhällsvetenskapligt program, där dessa ämnen spelar en framträdande roll. Engelska hamnar "längst ut" i model-

len eftersom betoningen ligger på samtala, läsa, förstå och formulera sig, medan kvalitéer som reflektera och analysera märks tydligare i Samhällskunskap och Historia. Förmågor som att ”förstå”, ”tolka” och ”analysera” märks i båda dessa kursplaner, i Samhällskunskap med tillägg att ”reflektera” och ”lägga perspektiv”.

Elkunskap är det enda av de nio ämnena som hamnar i kvadranten med beteckningen ”praktisk-manligt kodad”. Detta hänger samman med betoningen på hantverkets färdigheter och det viktiga med att kunna välja (rätt) verktyg i detta hantverk.

Vård- och omsorgsarbete och Livsmedelskunskap hamnar i kvadranten med beteckningen ”praktisk-kvinnligt kodad”. De kvalitéer som lyfts fram i dessa handlar om att ”ha erfarenhet av” och ”ha förståelse av” samt att eleverna ska bibringas information om i ämnet väsentliga saker (”känna till”, ”ha kännedom om”). Att Vård- och omsorgsarbete hamnar ”ovanför” Livsmedelskunskap hänger samman dels med att betoningen på erfarenheter saknas i Livsmedelskunskap samt att ämnesbeskrivningen för Omvårdnadsämnet i relativt hög utsträckning lägger vikt vid något som skulle kunna betecknas som orientering i vetenskapliga discipliner (medicin, pedagogik och etik nämns).

Slutligen har vi placerat Idrott och hälsa nära modellens origo. Detta hänger samman dels med att olika kvalitéer betonas, vissa manligt kodade (ha förmåga att värdera; kunna planera, genomföra och utvärdera), andra kvinnligt (ha erfarenhet av och kunna diskutera), dels med att ämnet under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” problematiseras ur jämställdhetssynpunkt. Idrott och hälsa är den kursplan som tydligast, jämte Matematik, ger uttryck för ett problematiserande förhållningssätt till undervisningen i ämnet, men det är endast i Idrott och hälsa som denna problematisering gäller jämställdhet.

Utifrån denna schematiska modell ska vi nu försöka nyansera och problematisera ämnenas kodning och dess position i den presenterade modellen.

Steg 3: Problematisering och nyansering

Den manliga matematikern, ett problematiskt subjekt

Matematikens teoretisk-manligt kodade prägel förstärks i viss utsträckning vid läsningen av ämnesbeskrivningen. Även i denna betonas kvalitéer som att ”analysera”, ”kritiskt bedöma”, ”lösa problem” och ”självständigt ta ställning”. Under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” beskrivs ämnet på följande vis:

I matematik arbetar man med väldefinierade begrepp och bygger upp teorier genom att logiskt och strikt bevisa att formulerade hypoteser är giltiga. Resultaten av bevisen formuleras som satser eller samband, som visar hur begreppen kan användas.

Dessa formuleringar gör att matematiken framstår som ett kulturellt och socialt relativt obundet ämne. Betoningen på *väldefinierade begrepp, logik och strikt bevisföring*

(som i de nio granskade ämnesbeskrivningarna endast kommer till uttryck i ämnesbeskrivningen för matematik) antyder ett förhållningssätt som bygger på att skillnaden mellan sant och falskt mer eller mindre är en fråga om logiska resonemang och bevisföring och inte om komplexa iakttagelser som kan tolkas och förstås utifrån olika perspektiv (som lyfts fram t ex i Samhällskunskap).

Samtidigt problematiseras denna uppfattning på flera sätt. I syftesbeskrivningen framkommer det bl a att utbildningen i Matematik ska leda till en förmåga ”att kommunicera med matematikens språk och symboler”. Under rubriken Ämnets karaktär och uppbyggnad kan man läsa följande: ”Matematiken har genom en mångtusenårig utveckling bidragit till det *kulturella* arvet” [min emfas]. ”Matematik är en *mänsklig tankekonstruktion* ...” [min emfas]. I ämnesbeskrivningen betonas vidare en strävan efter att ”motverka uppfattningen om matematiken som ett operonligt färdigt ämne som är uppbyggt av fasta regler som endast skall läras utantill.” Utan tvekan märks alltså en problematisering av matematiken som en abstrakt kulturellt och socialt obunden verksamhet, men frågor om kön och jämställdhet lyfts inte fram explicit i denna problematisering.

Betygsfördelningen bland alla elever i gymnasieskolan visar att pojkar något oftare än flickor bedöms som mycket väl godkända i gymnasieskolans matematik (18 % i förhållande till 16 %). Något färre pojkar (47 %) än flickor (48 %) bedöms som godkända. I grundskolan tilldelades läsåret 2001/02 betyget godkänt till 56,3 procent av pojkarna respektive 53,0 procent av flickorna, medan betyget mycket väl godkänt gavs till 10,3 procent av pojkarna respektive 11,5 procent av flickorna. Tendensen är alltså att pojkarna kommer ikapp och går förbi flickorna under gymnasietiden, men att skillnaderna får betraktas som relativt små.

Den experimenterande människan, vem är ”han”?

Experimentella studier är utan tvekan en central aspekt av ämnet *Fysik* i gymnasieskolan. I ”Mål att sträva mot” lyder ett av målen att skolan ska sträva mot att eleven: ”utvecklar sin förmåga att föreslå, planera och genomföra experiment.” I avsnittet om ämnets karaktär och uppbyggnad framhålls att:

Karakteristiskt för fysiken, som för andra naturvetenskapliga ämnen, är att kunskapen byggs upp i ett samspel mellan å ena sidan *experiment och observationer* och å andra sidan modeller och teorier. Även i skolans fysikundervisning har experiment en central roll. Genom laborativa inslag övar eleverna sin färdighet att *planera experiment*, använda mätinstrument och analysera mätdata. Att ställa upp hypoteser och *göra experiment* för att undersöka fenomen, testa en modell eller revidera den utgör väsentliga inslag.

Detta stärker med andra ord ämnets placering i den teoretisk-manligt kodade kvadranten i modellen. Även kvalitéer som att ”förstå och förklara fenomen i omvärlden” samt att ”tolka” exempelvis fysikaliska fenomen och skeenden betonas, men förståelsen och tolkningen sker utan någon tydlig betoning på reflektion och perspektivtaganden.

Samtidigt måste denna gestaltning av ämnet nyanseras. I syftesformuleringen fastställs det att eleverna ska ”ta ställning i frågor som är viktiga för både individen och samhället, som t.ex. energi- och miljöfrågor samt etiska frågor med anknytning till fysik, teknik och samhälle.” Även här ska alltså förmågan till etiska ställningstaganden utvecklas. Liksom i Matematik betonas att ”teorier och modeller är mänskliga tankekonstruktioner som kan förändras i ljuset av nya rön”. Ett av strävansmålen lyder, slutligen, att eleven ska utveckla ”sin förmåga att tala och skriva om samt reflektera över fysikaliska fenomen, modeller och begrepp.” Här lyfts alltså reflektion fram vid ett tillfälle, men till skillnad från i Samhällskunskapen handlar det inte om reflektion i förhållande till ett mänskligt subjekt utan i förhållande till ett objekt (fysikaliska fenomen).

I viss mån, om än inte lika påtagligt som i Matematik, problematiseras Fysikens karaktär av att ensidigt vara inriktad på experiment och fenomen som är lyfta ur sitt historiska och sociala sammanhang. Frågor om kön eller jämställdhet berörs inte i detta ämne.

Den kommunicerande människan, vem här ”hon”?

Ämnet *Engelska* syftar till ”att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga och sådana språkkunskaper som är nödvändiga för internationella kontakter ...” ”Utbildningen i engelska har dessutom som syfte att vidga perspektiven på en växande engelsktalande omvärld ...” ”Utbildningen i engelska skall dessutom leda till att språket blir ett redskap för lärande ...” och ”att eleven skall vidmakthålla och utveckla sin lust och förmåga att lära sig engelska.” Syftena är tämligen vida och handlar i huvudsak om att utveckla kommunikativ förmåga och orientera eleverna om förhållanden i den engelsktalande världen. Uppnåendemålen i kursplanen i engelska A ser ut att grunda sig i en social-pragmatisk diskurs. Kunskapsmålen handlar i huvudsak om att *kunna använda* engelska i tal och skrift (mer än att kunna engelska glosor och engelsk grammatik) samt känna till kulturtraditioner i engelskspråkiga länder.

Ämnets placering i den teoretisk-kvinnligt kodade kvadranten förstärks av beskrivningen ovan. I ”Mål att uppnå” kompletteras bilden av att eleverna ska ”reflektera över texterna ur olika perspektiv”. Men det finns också uttryck för andra kvalitéer. I strävansmålen anges det att eleverna ska ”kritiskt reflektera över texter” samt ”utveckla sin förmåga att analysera”. I uppnåendemålen för Engelska A anges det att eleverna ska ”kunna självständigt hämta information” samt ”kunna medvetet använda och utvärdera inlärningssätt som befrämjar inläringen” (som för övrigt är en något svårbegriplig formulering). Självständighet och ett kritiskt förhållningssätt är förmågor som annars traditionellt knyts till manlighet.

Ämnesbeskrivningen och kursplanen för Engelska A rymmer inte någon problematisering av köns- eller jämställdhetsfrågor. Ämnet framstår som könsneutralt, i kontrast till det faktum att skillnaderna i betygsgenomsnitt bland Sveriges gymnasieelever läsåret 2001/02 var mycket stort. 24 procent av flickorna jämfört med 18 procent av pojkarna hade då det högsta betyget i engelska. 37 procent av pojkarna och

30 procent av flickorna hade betyget G. Dessa betygsskillnader framstår som oproblematiske i förhållande till kursplanen. Möjligen uppfattas det som naturligt att flickor får högre betyg i ämnet. Detta kan kopplas till en vanlig föreställning om att flickor, antingen av naturen eller som en följd av sin uppfostran, utvecklar bättre språkliga och kommunikativa förmågor än pojkar.

Förståelse, reflektion och perspektivtagande – hon eller han?

Gymnasieskolans utbildning i ämnet Samhällskunskap kan kortfattat ses som en fostran till ett demokratiskt förhållningssätt samt ett ingjutande av en benägenhet för förändring – och att eleverna, som blivande samhällsmedborgare, ska ges redskap för att också själva kunna förändra:

... ämnet samhällskunskap syftar till att med demokratin som värdegrund bredda och fördjupa elevernas kunskaper om nutida samhällsförhållanden och samhällsfrågor. Ämnet syftar vidare till att ge eleverna ökade förutsättningar att aktivt delta i samhällslivet och en beredskap att hantera förändringar i samhället.

Ämnets placering i den teoretisk-kvinnligt kodade kvadranten sammanhänger med uppnåendemålets betoning på att ”förstå”, ”reflektera över” och ”lägga perspektiv” på samhällsfrågor. Samtidigt omfattas ämnesbeskrivningen av uttryck som ”ett kritiskt förhållningssätt” och att, som nämndes ovan, ”aktivt delta i samhällslivet och påverka samhällsutvecklingen”, uttryck som kan förknippas med det politiskt-offentliga livet, en traditionellt manligt kodad sfär. Ett kritiskt perspektiv märks tydligt i ämnesbeskrivningen.

Vid studier av olika samhällsfrågor är politiska och ekonomiska aspekter väsentliga liksom användningen av begrepp som inflytande, makt, konflikt, ideologi, klass, intresse och påverkan.

Dock gäller detta kritiska perspektiv inte kön, ett tema som inte berörs alls i ämnesbeskrivningen. Samhällskunskap är slutligen, jämte Matematik, det ämne som tydligast sätter in ämnet i ett historiskt kontext. Möjligen kan detta också ses som uttryck för ett behov av att legitimera ämnets förekomst i gymnasieskolan, även om det denna gång inte sker med könskodade förtecken.

Karl nog att välja rätt verktyg?

Utbildningen i Elkunskap handlar i första hand om att ge yrkeskunskaper. Betoningen på ”säkerhet” och att ”fatta riktiga beslut” märks tydligt i såväl ämnesbeskrivning som i kursplanen för Elkunskaps uppnåendemål. Ämnets beskrivning är över huvud taget mycket kortfattad och omfattar tolv rader text (jämfört med Matematik som omfattar drygt två A4-sidor).

Skälet till att vi placerat Elkunskap i den praktisk-manligt kodade kvadranten hänger samman med den starka betoningen på att använda olika typer av redskap och att välja rätt verktyg. Ställningstaganden bygger i mindre utsträckning än i de kvinn-

ligt kodade ämnena på perspektivtagande och etiska överväganden, utan handlar mer om ställningstaganden utifrån yrkesmässiga färdigheter (som i Elkunskap) eller utifrån logiska resonemang (som i Matematik) och experiment (Fysik). Lite krasst uttryckt handlar förhållningssättet om att välja rätt, inte om att välja gott.

Behöver kvinnor informeras?

I det sista av de nio ämnena, Livsmedelskunskap, som också kan betraktas som ett ”yrkesförberedande” ämne, läggs mindre vikt vid yrkesfärdigheter jämfört med kursen i Elkunskap. Istället genomsyras kursplanen av att eleverna i det närmaste ska informeras om livsmedelsframställning, hygieniska krav samt lagar och bestämmelser i samband med livsmedelshantering.

Den svagare betoningen på yrkesmässiga färdigheter och den relativt starka betoningen på översiktlig kunskap (eller information) motiverar ämnets placering i den praktisk-kvinnligt kodade kvadranten. Tendensen från programtexterna att de manligt dominerade sektorerna präglas av större betoning på konkreta och specifika kunskaper och färdigheter märks alltså även här.

Samtidigt ska påpekas att det i syftesformuleringen för ämnet betonas att ämnet också syftar till att ”ge kunskaper om användning av verktyg, maskiner och övrig utrustning samt om säkerhetsbestämmelser, dock utan den starka betoningen på att ”välja rätt verktyg” som märktes i ämnesbeskrivningen för Elkunskap.

Sammanfattning av kursplanerna

Studiet av ämnesbeskrivningar och kursplaner ger vid handen att frågor om kön, genus och/eller jämställdhet berörs i mycket ringa grad. Kön som kunskapsobjekt framskymtar i förbigående i ämnesbeskrivningen för Historia; kön som kunskapssubjekt belyses desto mer tydligt i beskrivningen av ämnet Omvårdnad, ett utpräglat kvinnligt kodat ämne; och jämställda villkor i undervisningen berörs i ämnesbeskrivningen för Idrott och hälsa.

En preliminär analys av de kvalitéer och kunskapsformer som dominerar i de olika kursplanerna och ämnesbeskrivningarna ger vid handen att Matematik och Fysik betonar att analysera och lösa problem antingen genom logiska resonemang eller experiment: en teoretisk-manligt kodad sfär; Engelska, Samhällskunskap och Historia betonar att kommunicera, reflektera, anlägga perspektiv och göra etiska ställningstaganden: en teoretisk-kvinnligt kodad sfär; Elkunskap betonar att utföra arbete och välja rätt verktyg: en praktisk-manligt kodad sfär; Vård och omsorgsarbete och Livsmedelskunskap betonar allmän kännedom, förståelse och erfarenhetsbaserad kunskap: en praktisk-kvinnligt kodad sfär; slutligen Idrott och hälsa som betonar en relativ mångfald av kvalitéer och kunskapsformer vilka spänner över alla fyra sfärer.

I viss utsträckning kan denna beskrivning av ämnena nyanseras och problematiseras. Kommunikation och förmågan att göra etiska ställningstaganden framskymtar i

Matematik, liksom att självständighet och ett kritiskt förhållningssätt framskymtar i Engelska respektive Samhällskunskap.

Sammantaget stärks trots allt intrycket från programbeskrivningarna att de program och kurser som domineras av pojkar och där pojkar statistiskt sett erhåller högre betyg än flickor dels betonar analys som baseras på logiska resonemang eller experiment, fenomen som ligger ”utanför” den egna personen (experimentet) eller som utgör ett redskap som så att säga står i personens tjänst (logiken), dels betonar görande där stor vikt läggs vid att välja *rätt* redskap (och inte etiskt godtagbara redskap). På motsvarande sätt betonar de program och kurser som domineras av flickor och där flickor erhåller högre betyg dels reflektion, förmågan att anlägga perspektiv och att ta *etiska* ställningstaganden i förhållande till mänskliga subjekt, förmågor som också riktar reflektionen ”inåt” mot den egna personen, dels översiktlig kunskap och erfarenhetskunskap.

Det framstår också som om det är mer väsentligt för flickor och pojkar i kvinno-dominerade verksamheter att bekantgöras med ett programs eller ämnes ”kvinnliga” tradition än för pojkar och flickor i mansdominerade verksamheter att bekantgöras med ett programs eller ämnes ”manliga” tradition. Ett undantag från denna tes framskymtar i kursplanen för Idrott och hälsa, ett ämne som traditionellt förknippas med manlighet, där arbetet för jämställda undervisningsvillkor märks.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Gymnasieskolan har under de senaste decennierna fått ett alltmer genomgripande uppdrag när det gäller jämställdhet. I och med framväxten av den moderna gymnasieskolan har tillgängligheten för flickor och pojkar att söka sig till tidigare stängda utbildningar ökat. Från att uttryckligen ha utbildat till en manlig respektive kvinnlig sfär, är uppdraget nu istället att motverka traditionella könsmonster. Denna förändring märks i läroplanerna framför allt i styrdokumentens allmänna delar. Fortfarande i Lpf 94 är formuleringar om gymnasieskolans jämställdhetsuppdrag begränsade till de delar som behandlar elevernas kollektiva fostran och skolan som arbetsplats. När det gäller elevers identitetsskapande samt undervisning och kunskapsfrågor märks uppdraget inte alls i samma utsträckning.

Den historiska exposén visar att äldre strukturer, med stark könssegregering, trots nya formuleringar, har ”byggts in” i nya skolformer. En starkt könsssegregerad arbetsmarknad har reproducerats – och reproduceras alltjämt – i en starkt könsssegregerad gymnasieskola. Den läroplansteoretiska forskning som bedrivits hittills har präglats av könsblindhet och den har heller inte förmått att problematisera detta förhållande. Detsamma kan sägas gälla ämnesdidaktisk forskning, där genusfrågor inte fått något större utrymme i flertalet ämnen.¹ Summan av detta innebär att vi idag har en situation där *tillgängligheten till olika gymnasieutbildningar är hög för flickor och pojkar, men där mycket lite görs för att aktivt motverka traditionella könsmonster.*

I och med att jämställdhetsuppdraget i Lpf94 inte följs upp i frågor som gäller elevers identitetsskapande och kunskapsbildning, lämnas det öppet för en marginalisering av frågan i styrdokument på lägre nivå, som programtexter och kursplaner. I de i denna rapport granskade programtexter, ämnesbeskrivningar och kursplaner bearbetas jämställdhet eller andra frågor om genus endast i ringa utsträckning och inte heller på ett systematiskt sätt. Genuspräglade frågor bearbetas i styrdokument huvudsakligen i utbildningar och kurser där flickor dominerar. Detta gäller t ex omvårdandets kvinnliga tradition och frågor om jämställdhet i omvårdnadssituationer.

När det gäller utbildningsprogram och ämneskunskapers könskodning märks tydliga könsmonster i de utvalda texterna. I de så kallade yrkesförberedande program som domineras av flickor läggs stor vikt vid allmänna, vida och mindre tidsbundna kunskaper, medan det i de program som domineras av pojkar läggs stor vikt vid mer specifika, snäva och tidsbundna kunskaper. I yrkesinriktade utbildningar som domineras av flickor läggs vidare större vikt vid utvecklandet av ett etiskt förhållningssätt och förmågan att anlägga perspektiv, ”mjuka” frågor. I utbildningar som domineras av pojkar läggs istället större vikt vid ”hårda” frågor, frågor som har med paktisk-tekniska yrkesfärdigheter och ett marknadsorienterat förhållningssätt att göra.

¹ Denna situation återspeglas, intressant nog, också i dagens lärarutbildning vid Lärarhögskolan i Stockholm, där genusfrågor framför allt bearbetas inom det allmänna utbildningsområdet, men har svårt att finna plats i inriktningskurser (ämnesdidaktiska kurser) och specialiseringskurser.

I de så kallade studieförberedande programmen märks könskodning framför allt på så vis att pojkdominerade utbildningar lägger större vikt vid experimentellt arbete samt förmågan att lösa problem, medan flickdominerade utbildningar lägger större vikt vid läsning samt förmågan att tolka, förstå och förklara människor och mänskligt beteende. Samtidigt är likheterna mellan dessa programtexter stora. Den relativt sett svagare könskodningen i de studieförberedande programmen, jämfört med de yrkesförberedande programmen, hänger sannolikt samman med att de förra tidigt, redan under läroverkstiden, skrevs in i en könsneutral diskurs.

Liknande uttryck för könskodning märks i de nio granskade ämnesbeskrivningarna och kursplanerna. Även om beskrivningen i viss utsträckning kan nyanseras, är intrycket från granskningen av kursplanerna att logiska resonemang och experiment betonas särskilt i den teoretisk-manliga sfären; att kommunicera, reflektera, anlägga perspektiv och göra etiska ställningstaganden betonas särskilt i den teoretisk-kvinnliga sfären; att utföra arbete och välja rätt verktyg betonas särskilt i den praktisk-manliga sfären; samt att allmän kännedom, förståelse och erfarenhetsbaserad kunskap betonas särskilt i den praktisk-kvinnliga sfären.

Det finns, som vi ser det, goda möjligheter att ge uttryck för det jämställdhetsuppdrag som gymnasieskolan redan har på ett mer genomgripande och systematiskt sätt. I första hand handlar detta om att fullfölja uppdraget så som det formuleras när det gäller kollektiv fostran och skolan som arbetsplats också i de delar som gäller elevers identitetsskapande och kunskapsbildning. En sådan förändring skulle skapa tydligare incitament till att bearbeta jämställdhetsfrågor och genusfrågor, både i termer av kunskapsobjekt och kunskapssubjekt. Med det senare menas att jämställdhet och genus på ett tydligare sätt skulle kunna bli ett kunskapsmässigt innehåll såväl som en problematisering av undervisningssituationens och ämneskunskapernas eventuella könskodning.

Som nämnts tidigare framstår det nu som om genus och jämställdhetsfrågor är viktiga frågor i program och ämnen som domineras av flickor och där kvinnligt kodade kunskaper dominerar. Vi menar att det är av stor vikt att både flickor och pojkar respektive lärare i utbildningar som domineras av flickor och pojkar utvecklar och använder de redskap som är nödvändiga för att kunna motverka traditionella könsmonster. Det finns annars en risk att flickor och pojkar i flickdominerade utbildningsprogram blir upplysta om ”det specifikt kvinnliga” i deras utbildning, medan pojkar och flickor i pojkdominerade program förblir omedvetna om ”det specifikt manliga” i deras utbildning. Detta kan få till konsekvens att frågor om jämställdhet och genus uppfattas som angelägna endast för flickor respektive pojkar i minoritet – ett kvinnligt problem.

Följande frågor ser vi som angelägna att bearbeta i kommande arbete med utveckling av styrdokumentet:

- Bearbetas frågor om kön och jämställdhet i styrdokumentet? Var sker detta i så fall och vilka synsätt på kön och jämställdhet kommer till uttryck?

- I vilken utsträckning handlar genus och jämställdhet i gymnasieskolan om att *lära om genus och jämställdhet* (genus och jämställdhet som kunskapsobjekt)? Det är viktigt att eleverna ges möjlighet att utveckla redskap för att både i skolan och senare i livet kunna motverka traditionella könsmönster.
- I vilken utsträckning handlar genus och jämställdhet i gymnasieskolan om att *bearbeta den aktuella undervisningssituationen ur ett genusperspektiv*. Problematieras den skeva rekryteringen i många program i utbildningen? Diskuteras villkoren för underrepresenterat kön i utbildningen?
- I vilken utsträckning handlar genus och jämställdhet i gymnasieskolan om att *problematisera kunskapers grad av könskodning*? Medvetandegör sig lärare och elever i olika program och kurser om huruvida vissa kunskaper är förknippade med föreställningar om manlighet och kvinnlighet?

KÄLLOR OCH LITTERATUR

Officiellt tryck; författningar, läroplaner mm. i kronologisk ordning.

SFS 70:1895 Kunglig Maj:ts Stadga för Rikets Allmänna läroverk

SFS 1928:412 Kunglig Maj:ts Stadga för Rikets Allmänna läroverk.

Kommunala flickskolan: stadga och undervisningsplaner m. m. / utgivna av B. J:son Bergqvist och Harald Wallin, Stockholm: Norstedt, 1928

Nya läroverksstadgan jämte undervisningsplaner med flera författningar rörande allmänna läroverken utgivna av J:son Bergqvist och Harald Wallin (1928) Stockholm: Norstedt.

SOU 1929:33 Utredning rörande Allmänna läroverk för flickor mm av 1927 års skolsakkunniga.

1933 års förnyade Läroverksstadga med förklaringar jämte tidsplaner och undervisningsplan rörande allmänna läroverken utgivna av Hugo Grimlund och Haralds Wallin (1933) Stockholm: Norstedt.

SFS 1933:109 Kunglig Maj:ts förnyade stadga för rikets Allmänna läroverk. Stockholms Slott 17/3 1933.

Metodiska anvisningar till undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk (1935) Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Kungliga skolöverstyrelsen (1959) Allmänna anvisningar för undervisning och fostran på skolans högre stadiet. Stockholm.

Läroplan för gymnasiet 1965. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Tiden-Barnängen

Läroplan för gymnasieskolan, LGY: 1970, Skolöverstyrelsen. Stockholm: Uppbildningsförlaget.

Lpf 94. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes

Delad makt delat ansvar : regeringens proposition 1993/94:147 om jämställdhetspolitiken Socialdepartementet, Stockholm

Proposition, 1996/97:4 Jämställdhetspolitiken,

Jämställdhetspolitiken inför 2000-talet Näringsdepartementet, Regeringskansliet, 1999, Stockholm: Fritzes

Jämt och ständigt: regeringens handlingsplan för jämställdhetspolitiken 2002-2006: en sammanfattning (2003), Näringsdepartementet Regeringskansliet, Stockholm: Fritzes

SOU 2004:115 Den könade förskolan - om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete. Utbildnings- och kulturdepartementet; Delegationen för jämställdhet i förskolan

Prop. 2003/04:140 Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan

Litteratur

Abrahamsson (2000) Att återställa ordningen mellan könen: organisationsförändringar och jämställdhet. Kvinnoforskningsnytt , nr 3

Andersson, B (1989) Grundskolans naturvetenskap. Forskningsresultat och nya idéer. Stockholm: Allmänna Förlaget.

Berner, Boel (2003) "Kön, teknik och naturvetenskap i skolan" i Berner, Boel Vem tillhör tekniken? Lund : Arkiv förlag

Bjerrum Nielsen, Harriet & Rudberg, Monika 1991. Historien om flickor och pojkar. Lund: Studentlitteratur

Brandell, Gerd & Nyström, Peter & Staberg, Else-Marie (2003) Matematik i gymnasieskolan- könsneutralt ämne eller inte? Projekt GeMa, Delrapport 3, Matematikcentrum, Lunds universitet, Lund

Butler, Judith (1997) The Psychic Life of Power. Theories in Subjection. Stanford: Stanford University Press.

Carlgren, Ingrid (red, 1999) Miljöer för lärande. Lund: Studentlitteratur

Connell, R. W. (1995) Masculinities. New South Wales: Allen & Unwin

Derrida, Jaques (1976) Of Grammatology. Baltimore and London: John Hopkins University Press.

Dimenäs, J. & Sträng Haraldsson, M. (1996) Undervisning i naturvetenskap. Lund: Studentlitteratur

Elgström, O & Riis, U. (1990) Läroplansprocesser och förhandlingsdynamon: exemplet obligatorisk teknik i grundskolan. Linköping studier in arts and science, 52

Florin, C. & Johansson, U. (1993) "Där de härliga lagrarna gro..." Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914. Stockholm: Tiden

Florin, C. & Johansson, U. (2000) Kvinnor på gränsen till medborgarskap. Genus, politik och offentlighet 1800-1950. Stockholm: Atlas

Foucault, Michael (1972) The Archeology of Knowledge. London: Tavistock.

Fraser, Nancy (2003) Den radikala fantasin : mellan omfördelning och erkännande. Göteborg: Daidalos

Gilligan, Carol (2001) Med kvinnors röst : psykologisk teori och kvinnors utveckling Stockholm: Prisma

- Gordon, C. (1980) *Power/knowledge*. New York: Pantheon Books:
- Harding S, (1983), *The science question in feminism*. Milton Keynes: Open University Press
- Herrström, Gunnar (1972) *Frågor rörande högre skolutbildning för flickor vid 1928 års riksdag. 1: Årsböcker i svensk undervisningshistoria Vol. 128*.
- Hirdman, Yvonne (2001) *Genus – om det stabila föränderliga former*. Stockholm: Liber
- Hultman, Jan & Einarsson, Tor 1984. *God morgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber
- Hur är det ställt? Tack ojämnt! Erfarenheter av jämställdhetsarbete i grundskola och gymnasieskola. Myndigheten för skolutveckling. Dnr 2003:188
- Johansson, Ulla (2000) *Normalitet, kön och klass. Liv och lärande i svenska läroverk 1927-1960*. Stockholm: Nykopia Tryck AB
- Josefson, Ingela (1991) *Kunskapens former: det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm : Carlsson, 1991
- Keller, Evelyn Fox (1982) *Feminism and science*, i *Signs*, nr 3, Chicago, Ill, s. 589-602
- Klinth, Roger (2002) *Göra pappa med barn – den svenska pappapolitiken 1960-1995*. Umeå: Borea
- Kvande E (1999) *In the Belly of the Beast, Constructing femininities in Engineering organizations*, *The European Journal of Women's Studies*, SAGE Publications vol. 6, 1999
- Kvinnor och män*, 20004. Statistiska Centralbyrån
- Kvinnors liv och arbete* (1962) *enska och norska studier I et6t aktuellt samhällsproblem*. Stockholm: SNS
- Kyle, Gunhild (1972) *Svensk flickskola under 1800-talet. I: Två studier i den svenska flickskolans historia. Årsböcker i svensk undervisningshistoria Vol 128*. Stockholm
- Larsson, Håkan 2001. *Iscensättningen av kön i idrott. En nutidshistoria om idrottsmannen och idrottskvinnan*. *Studies in Educational Sciences* 43. Stockholm: HLS Förlag
- Larsson, Håkan 2004. *Skolidrotten befäster traditionell genusordning*. I *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift* Nr 113 (1/2004), s. 61-78
- Larsson, Håkan & Redelius, Karin (2004). *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*. Rapport Nr 2 i serien *Skola-Idrott-Hälsa*. Stockholm: Idrottshögskolan

- Lenz-Taguchi, Hillevi (2004) In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism. Stockholm: HLS förlag
- Linde, Göran (2004) Makt och kunskapsformer i gymnasieskolan. Skolverket. Intern rapport.
- Ljunggren, Jens (2000) Modernitet och kroppsfostran: Linggymnastik och 1800-talets manlighet. Häftet för kritiska studier, 33
- Lundgren, Ulf P & Lundahl, Christian & Román, Henrik (2004) Läroplaner och kursplaner som styrdokument. Skolverket. Intern rapport.
- Läroplan för det frivilliga skolväsendet (Lpf 94), Skolverket
- Marklund, Sixten (1984) Skolan förr och nu. 50 år av utveckling. Stockholm: Liber
- Medin, Jennie & Alexandersson, Kristina 2000. Begreppen häls och hälsofrämjande. En litteraturstudie. Lund: Studentlitteratur
- Mellström, Ulf (1999) Män och deras maskiner. Nora: Nya Doxa
- Moberg, Eva, (1962) Kvinnor och människor. Stockholm: Bonnier
- Nordström, Marie (1987) Pojskola – flickskola – samskola. Samundervisningens utveckling i Sverige 1866-1962. Lund: Lund University Press
- Peterson, Helen (2000) ”Grabbiga tjejer” och ”tjejiga jobb”. En fallstudie av könsintegrering och könssegregering på en industriarbetsplats. Arbetslivsrapport nr 2000:2. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Pincus, Ingrid (1998) Från kvinnofrågor till könsmaktstruktur: den svenska jämställdhetspolitikens utveckling 1972-1997. Örebro högskola, Kvinnovetenskapligt forum.
- Riis, Ulla (1996) Kan man äga ett skolämne - dragkampen om tekniken.
- I Ginner, T & Mattsson, G. (red). Teknik i skolan Lund: Studentlitteratur, 1996.
- Rolf, Bertil (1991) Profession, tradition och tyst kunskap: en studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension. Nora: Nya Doxa.
- Rose, Hilary (1994) Love, power and knowledge. Towards a feminist transformation of the sciences. Bloomington: Indiana University Press
- Rönnbäck, Josefin (2004) Politikens genusgränser. Den kvinnliga rösträttsrörelsen och kampen för kvinnors politiska medborgarskap 1902-1921. Stockholm: Atlas Akademi
- Skolverket och VHS, (1994), Mer formler än verklighet, NOT häfte nr 2
- Skolverket (1999) Redovisning av uppdraget att inventera forskningsbehov för förskola, skola och skolbarnsomsorg (U1999/2385/S), Stockholm: Regeringen.
- Staberg, Else-Marie (1992) Olika världar, skilda värderingar : hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik. Umeå: Universitet

Sundin, Elisabeth (1996) Teknik och kön i arbetslivet. Erfarenheter från en fallstudie genomförd vid Lantmäteriets kartproduktion i Sundin, E., & Berner, B. Från symaskin till cyborg. Genus, teknik och social förändring Stockholm NS förlag.

Svennbeck, M. (1997) Jämställdhet och NO-utbildning. D-uppsats Uppsala Universitet

Sørensen, Helene (1990) Fysik- og kemiundervisningen i folkeskolen: set i pigeperspektiv. København: Kemisk og fysisk institut, Danmarks lærerhøjskole

Tallberg-Broman, Ingegerd (2002) Pedagogiskt arbete och kön. Med historiska och nutida exempel. Lund: Studentlitteratur

Theidin Jakobsson, Britta 2004. Basket, brännboll och så li0te hälsa! Lärares uppfattning om vad hälsa innebär i ämnet idrott och hälsa. I Håkan Larsson & Karin Redelius (red). Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa. Rapport nr 2 i serien Skola-Idrott-Hälsa. Stockholm: Idrottshögskolan, ss. 99-122

Walkerdine, Valerie (1998) Counting girls out; girls and mathematics. Falmer: London

Vallberg Roth, Ann-Christine (2002) De yngre barnens läroplanshistoria: från 1800-talets mitt till idag. Lund: Studentlitteratur

Winther-Jørgensen Marianne, Philips, Louise (2000) Diskursanalys som teori och metod. Lund: Studentlitteratur

Von Wright, Moira (1999) Genus och text. Stockholm: Skolverket

Öhrn, Elisabeth (2002) Könsmönster i förändring - en kunskapsöversikt om unga i skolan. Skolverket: Stockholm