

## SKOLVERKETS SERIE FORSKNING I FOKUS

Är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material som producerats med stöd eller på uppdrag av Skolverket.

Det gemensamma för skrifterna är att Skolverket gjort bedömningen att materialet är av intresse för en bredare publik.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs.

## TIDIGARE FORSKNINGS- OCH KUNSKAPS- ÖVERSIKTER SOM PUBLICERATS:

*Glenn Hultman & Cristina Hörberg*

### **Kunskapsutnyttjande**

Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

*Ingegerd Municio*

### **Genomförande**

Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

*Britt Hallerdt*

### **Studieresultat och social bakgrund**

- en översikt över fem års forskning

*Kjell Granström & Charlotta Einarsson*

### **Forskning om liv och arbete i svenska klassrum**

- en översikt

*Ingrid Pramling Samuelsson & Ulla Mauritzson*

### **Att lära som sexåring**

En kunskapsöversikt

*Birgitta Sablin*

### **Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan**

En översikt av svensk forskning 1990-1995

*Erik Wallin*

### **Gymnasieskola i stöpsleven - då nu alltid**

Perspektiv på en skolform

*Mats Börjesson*

### **Om skolbarns olikheter**

Diskurser kring "särskilda behov" i skolan - med historiska jämförelse punkter

*Hans Ingvar Roth*

### **Den mångkulturella parken**

- om värdegemenskap i skola och samhälle

*Ulla Forsberg*

**Jämställdhetspedagogik**

- en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

*Jens Pedersen*

**Informationstekniken i skolan**

En forskningsöversikt

*Peder Haug*

**Pedagogiskt dilemma:**

Specialundervisning

*Moira von Wright*

**Genus och text**

När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?

*Tullie Torstenson-Ed & Inge Johansson*

**Fritidshemmet i forskning och förändring**

En kunskapsöversikt

*Thomas Tydén och Annika Andræ Thelin (RED)*

**Tankar om lärande och IT**

En forskningsöversikt

*Ulla Riis (RED)*

**IT i skolan mellan vision och praktik**

En forskningsöversikt

*Pia Williams, Sonja Scheridan och Ingrid Pramling Samuelsson*

**Barns samlärande**

En forskningsöversikt

*Monica Söderberg Forslund*

**Kvinnor och skollärdarskap**

En kunskapsöversikt

*Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Kåräng, Kerstin Lindvall, Hans-Åke Scherp*

**Forskning om rektor**

En forskningsöversikt

*Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson, Jerry Rosenqvist*

**Forskning inom det specialpedagogiska området**

En kunskapsöversikt

*Ulla Lind*

**Positioner i svensk barnpedagogisk forskning**

En kunskapsöversikt

*Karin Rönnerman*

**Vi behöver varandra**

En utvärdering

*Irene Rönnerberg, Lennart Rönnerberg*

**Minoritetslever och matematikutbildning**

En litteraturoversikt

*Maj Asplund Carlsson, Ingrid Pramling Samuelsson och Gunni Kärrby*

**Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola**

En kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning

*Karin Wallby, Synnöve Carlsson och Peter Nyström*

**Elevgrupperingar**

En kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning

*Gunilla Härnsten*

**Kunskapsmöten i skolvärlden**

Exempel från tre forskningscirklar

*Elisabet Öbrn*

**Könsmönster i förändring**

En kunskapsöversikt om unga i skolan

*Rolf Helldin*

**Specialpedagogisk forskning**

En kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv

*Anna Klerfelt*

**Var ligger forskningsfronten**

67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999

*Louise Limberg, Frances Hultgren, Bo Jarneving*

**Informationssökning och lärande**

En forskningsöversikt

*Jan-Eric Gustafsson, Eva Myrberg*

**Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat**

En kunskapsöversikt

*Björn Eriksson, Odd Lindberg, Erik Flygare och Kristian Daneback*

**Skolan - en arena för mobbning**

En forskningsöversikt

*Eva R Fåhræus, Lars-Erik Jonsson*

**Distansundervisning**

Mode eller möjlighet

*Ingrid Nilsson*

**Fristående skolor**

Internationell forskning 1985-2000

BESTÄLLNINGSADRESS:  
FRITZES KUNDSERVICE  
106 47 STOCKHOLM

TEL: 08-690 95 76  
FAX: 08-690 95 50

E-POSTADRESS: skolverket@fritzes.se  
www.skolverket.se

**Best.nr. 02:766**

INGEGERD TALLBERG BROMAN, LENA RUBINSTEIN REICH  
OCH JEANETTE HÄGERSTRÖM

**Likvärdighet i en skola för alla**  
*Historisk bakgrund och kritisk granskning*

ISBN 91-85009-14-8  
ISSN 1651-3460

TRYCK: LENANDERS GRAFISKA AB, KALMAR 2002 · 00000

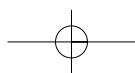
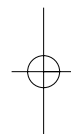
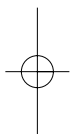
Svanenmärkt trycksak  Licensnummer 341 145

# Likvärdighet i en skola för alla

Historisk bakgrund och kritisk granskning

INGEGERD TALLBERG BROMAN, LENA RUBINSTEIN REICH  
OCH JEANETTE HÄGERSTRÖM

SKOLVERKET

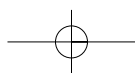
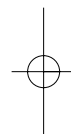
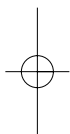


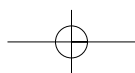
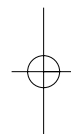
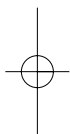
## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD .....	13
SUMMARY .....	15
INLEDNING.....	33
Från en klass-, köns- och etnicitetsstrukturerad skola till en skola för alla .....	35
På väg mot en integrerad skola .....	43
Kritisk granskning av förskola och skola utifrån olika perspektiv – en kort introduktion .....	44
KLASS I SKOLAN OCH SKOLAN FÖR ALLA	49
Inledning – klass som utgångspunkt.....	49
Varför detta (forsknings)intresse?.....	50
Begrepp som använts .....	51
Skolan som struktur .....	59
Klass och läraren.....	64
Olika språk olika klassbakgrunder.....	65
Skolans huvudpersoner, eleverna .....	66
Uppfostran och olika familjer och hemmiljöer.....	72
Några ord om klass, skolframgång och olika val.....	73
Avslutande diskussion.....	75
KÖN/GENUS I FÖRSKOLAN OCH SKOLAN FÖR	
ALLA .....	78
Inledning .....	78
Skolans innehåll, läromedel och kön .....	80
Skolans organisation, arbetsformer och kön.....	88
Läraren i ett könsperspektiv .....	91
Elever, könsdominans och könsbrytare.....	99
Differentieringsprocesserna avläses i interaktions- och kommunikationsmönster .....	102
Skilda logiker bakom bemötandet av flickor och pojkar	104
Elever, utrymme, uppmärksamhet och kön .....	113
Elevernas könsmonster kontextberoende.....	119
Prestationer, skolframgång och kön .....	123
Sammanfattning och diskussion .....	131

ETNICITET I FÖRSKOLAN OCH SKOLAN FÖR	
ALLA .....	137
Inledning .....	137
Förskolan och skolan i det mångkulturella samhället ..	148
Lärande, skolans innehåll, arbetsformer och organisation .....	153
”En skola för alla” eller ”en skola för andra” .....	164
Lärarna och pedagogerna .....	170
Eleverna .....	176
Föräldrarna och förskolan/skolan .....	180
Skolframgång .....	182
Sammanfattning och diskussion .....	187
AVSLUTANDE SYNPUNKTER .....	190
Om forskningens resultat och effekter .....	192
REFERENSER .....	199







## Förord

*En skola för alla* granskas i den här kunskapsöversikten i förhållande till klass, kön och etnicitet. Urvalet av studier som granskats har varit omfattande.

Ett tydligt resultat är, att förskole- och skolforskningen sällan problematiserar begreppen klass, kön och etnicitet. Oftast behandlas skola, undervisning, ämnen, verksamhet, ledning, lärare och elever som neutrala begrepp. Dessutom visar författarna på, att de forskningsinriktningar som råder vid olika tidsperioder sätter gränser för fokus, innehåll och metodval. Motsägelsefullhet och variation blir därför mindre vanligt, vilket kan vara en nackdel för kunskapsområdenas utveckling.

Forskarna styr ofta forskningsinriktningen och det som ses som relevanta frågeställningar. En breddning av forskargruppen skulle kunna utgöra en utvecklingskraft för forskningen och leda till att nya frågor ställs och utforskade fält blir synliggjorda. I en tid då föränderlighet är påtaglig och viktig att försöka fånga är det väsentligt, att sträva efter variationer i frågorna, såväl metodiskt som i forskningsperspektiv, framhåller författarna.

Författarna diskuterar bl.a. följande problemfält

- 1) att vi har en skola skapad för andra villkor än dagens
- 2) att läraren är alltför osynlig som kultur- och värdebärare
- 3) att barn/elev dvs individen står i forskningens fokus

Författarna kan konstatera, att huvudfrågorna i svensk förskole- och skolforskning över huvud taget inte behandlar de aspekter som studerats. Den neutrala hållningen ser de som ett hot mot en kvalitativt god förståelse av den svenska *skolan för alla*. De efterlyser bl.a. forskning som behandlar innehållsliga och ämnesdidaktiska frågor samt vilka föreställningar om uppdrag och elever som styr lärares arbete. Deras övergripande fråga är, vilka föreställningar om *en skola för alla* som de pedagoger/lärare och rektorer har som utgör denna skola.

Den här boken är omfattande och berör genom sin breda upp-  
läggning många olika frågor. Den kan läsas i sin helhet, men  
med god behållning även läsas i sina olika delar. Skolverket  
hoppas att många kommer att ha nytta av den.

Staffan Lundh  
AVDELNINGSCHEF

Annika Andræ Thelin  
ENHETSCHEF

## Summary

### Introduction

This review deals with Swedish research on the theme "From a class-, gender- and ethnicity-structured school to a school for everyone." While our focus is on the modern school for everyone, our point of departure is the centuries-old educational system based on class and gender segregation. In this long perspective, today's universal educational system has a relatively short history and constitutes a unique system in the international perspective as well.

In our review we present and exemplify research that scrutinises the school for everyone from the class, gender and ethnicity perspectives, which means that it is mainly research from the last three decades that is included. The results are related to the historical background of the school system as a class-, gender- and ethnicity-structured school.

In our use of the concept "school" we include pre-school, nine-year compulsory school and upper secondary school. The selection of material is essentially based on dissertations and research reports. We found it necessary to make a selection that provides breadth, since it was our ambition to create a global perspective with a historical orientation.

Our presentation is not a survey of research on class, gender and ethnicity as related to pre-school and school and to children and pupils in general, but should rather be seen in relation to our title "From a class-, gender- and ethnicity-structured school to a school for everyone." We pose the following questions:

- What is there in the field of critical analysis with a focus on school, i.e. school as a system, a structure, an organisation, curricula, content and working methods - when the three different perspectives are adopted?

- What can be found about the actors in the school system, i.e. teachers, pupils and parents, when the three different perspectives are adopted?
- What themes dominate within the three different perspectives? What problem areas have been identified and studied, and what are the results in relation to the questions we pose? What themes are missing? How can the results we find be interpreted from a historical Swedish educational perspective?

Our selection of material for this review has been very comprehensive. Naturally, attempting to cover such a broad area raises the problem of presenting a complete review. We have not been able to concentrate the selection on the three perspectives, but have had to focus on considerably larger areas, including school, instruction, textbooks, working methods, school leaders, teachers and pupils.

This comprehensive scrutiny enables us to establish that the majority of all the research on pre-school and school does not discuss either class, gender and ethnicity or the concepts related to those perspectives. School, instruction, subjects, activities, school leaders, teachers and pupils are all essentially dealt with as neutral concepts.

When we do find some evaluative research, we also find that the focus, content and choice of methodology are all governed by the current research discourses within those areas. These examples display a certain bias/uniformity conditioned by the period of time they were written in. Current discourses tend to govern research and set up limits for it. Consequently there are few contradictions and ambiguities, which can be a disadvantage in developing these areas of knowledge.

The research is often characterised by a distinct commitment to the issues of equality and also includes some emancipatory research. Women have elucidated their own history in their research on female pioneers and educators. Girls' relations to school and education have been discussed in contemporary examples. Researchers and educators with different ethnic

backgrounds or affiliations have elucidated their encounters with Swedish culture and its institutions in their research on ethnicity in school and education etc.

Researchers tend to advance certain issues in their research, and this relation between a research area and the scholars doing research in it can be discussed in different ways. Feminist research has long emphasised how certain scholarly fields have been dominated by men in superior class positions, who have formulated the agenda of the legitimate research programmes. While this situation cannot be transferred to the perspectives in our field, where subordinate groups highlight issues by doing research, the criticism included in feminist analysis can be discussed here as well. To a certain extent the orientation of research and what can be considered relevant issues are determined by researchers. Widening and increasing the variation in age, class, gender, ethnicity and scholarly background represented in research groups could result in new questions being posed as well as new research areas being exposed. In a period when it is crucial to capture obvious and palpable change, a varied approach to the issues, methodologically as well as regarding the points of departure of the research, is desirable.

### Class in pre-school and the school for everyone

Previous research has confirmed that there is a connection between class background and education, and current research shows that this is still the case. The fact that children and adolescents with different class backgrounds have always achieved different results at school has been the focus of interest in Sweden as well as in the rest of Europe, especially in the 1970s. Today the class concept seems to have reclaimed some of its central position in research on school and education. Creating a school for everyone in Sweden was primarily a project of the Social Democratic party intended to locate and uti-

lise the educational potential and to eliminate class distinctions by giving everyone access to the same type of education. It was soon obvious, however, that education does not possess the expected equalising effects, and consequently many researchers began to take an interest in the relationship between class and education. Research showed that, on the contrary, education tends to reproduce the current social order, that class distinctions are reproduced within and by means of the school system and that consequently educational patterns are also reproduced. Thus class background is still a crucial factor. High-achievers at school today often have well educated parents and tend to come from homes with a long tradition of studies and where education is valued highly. This applies to Swedish children as well as to children with a foreign background, and to both boys and girls. School itself is also active in the class-distinction process, since it constitutes a familiar environment for pupils with a middle-class background, whereas other pupils feel less at home in it, or even estranged from it. Also, the knowledge and experiences of certain pupils are more appreciated than those of others. It should be noted, however, that even though there is a strong connection between class and education, a middle-class background does not in any way automatically determine how successful a pupil will be at school. Nevertheless it is a very stable pattern. A higher position in the social hierarchy often implies higher education and consequently a better knowledge of how society functions, how it can be influenced, what schools are the best ones for one's children, better possibilities in the labour market, a higher salary, etc.

Researchers, especially sociologists and educators, have mainly studied the relationship between class background and school/education on a structural level, i.e. how society is reproduced in the school and education systems by means of segregation, socially uneven recruitment and social categorisation at school. School is regarded and represented as a middle-class institution that somehow reproduces itself, and it is a well established fact that pupils with different social and class backgrounds have different chances of succeeding and achieve diffe-



rently at school. It is the "language" of the middle class that is used to communicate at school, and middle-class children often have the advantage of "feeling at home" since they come from homes where education is considered important and encouraged. Researchers have also taken an interest in the school situation itself, what happens there, how pupils with different class backgrounds are perceived by their teachers, how pupils resist school or adapt to it, etc. British research, where class at the individual level has been studied more extensively than in Sweden, has been a particular source of inspiration to Swedish researchers. Paul Willis' and Angela McRobbies' studies of working-class children, for example, have influenced Swedish research on class relations at school. In Sweden Elisabeth Öhrn and Mats Trondman, among others, have studied class at the individual and classroom levels, looking at what pupils actually do and experience from their different class positions and their attitudes to school and education.

### Sex/gender in pre-school and the school for everyone

While there are few examples to be found in the 1960s and 70s of research discussing aspects of sex/gender in relation to pre-school and the school for everyone, there was a considerable increase in scope and extent during the 1980s and, especially, in the 1990s. A focus on school in terms of skills, achievements and results in different subject areas has been complemented and sometimes taken over by studies discussing school from the aspects of patterns of interaction, relations, communication, speech patterns and identity construction. This research is, on the whole, relatively closely linked to practice and is well anchored in empirical data. There has been a more limited interest in development of theory, and there are few feminist-theoretical studies related to pre-school and school.

The areas highlighted in gender-critical research on the content and working methods of the school system are those that have

a long tradition in a male world of knowledge and experience. There are plenty of examples of didactic research on natural science, technology and mathematics, especially among minor studies where measures to be taken are recommended. Most of the studies of this kind focus on girls' relations to these areas of knowledge. There is no extensive research with a special focus on boys' relations to different subject areas, irrespective of whether these subjects are considered typically male or female. There are also few studies discussing teaching subjects within the areas of social science and the humanities, except for the history of literature, or "Swedish."

A universal school for everyone has existed for 40 years. During the last decade, however, segregation at school, external as well as internal, has been emphasised. External segregation is linked to residential patterns, whereas internal segregation is related to the fact that the school system has incorporated an increasing number of options, for example by profiling content and working methods in individual subjects as well as by organising special classes. When schools also offer other kinds of organised segregation, this has been deliberately planned and implemented in order to achieve an increase in equality at school. This is especially common in gender-related subjects and activities. While there are many projects here primarily oriented towards the lower grades, there is a great lack of research discussing the didactic choices and consequences of segregated education and activities.

The teachers appear as rather neutral entities and administrators in the school system. There is limited access to research on the dominating patterns in this area, for example the impact of the fact that pre-school teachers, teachers in the lower grades and special teachers are almost exclusively women trained by other women. The main principle seems to be that it is not the norm that has encouraged the debate, but that it is breaking the pattern that is made visible. The importance of gender is emphasised in those areas, subjects and professions where, for historical or contemporary reasons, one of the sexes dominates.

The procedures for differentiation and gender construction are clearly visible in the history of the school system and education. Class-related gender patterns were created by means of having separate goals, content and working forms for boys and girls. Today's school system also contributes actively to creating patterns of class, gender and ethnicity and involves a differentiation of the pupils. Research has taken an increasing interest in how this differentiation has developed, the main focus being on how interaction and communication patterns in the activities of pre-school and school contribute to the creation of gender. Many examples of the principle "A separate logic behind the treatment of girls and boys" have been presented.

Research also demonstrates that gender discourses, active gender ideologies and gender practice in a school for everyone cannot be summed up in a few unambiguous themes and tendencies. The results are dependent on how, where and in what context the research in question was carried out, which must be regarded as a very complex context. Taking into account how research is now often designed, i.e. it is based on limited materials and qualitative data in context-dependent studies, it has become increasingly important to emphasise the relative. This tendency is reinforced by the fact that research is carried out in a period when gender patterns are in a stage of transition, more so in certain areas than in others depending on the type of residential area, age, ethnicity, gender and class.

Pre-school and school, especially in certain areas, have undergone a transition from being more or less national institutions over to being multicultural realities where the ways of being a girl or a boy have become much more diverse. The expectations placed on pupils' gender-related behaviour are considerably more diverse and contradictory. Gender variation has increased remarkably, and research focusing on pupils' search for an identity as well as on gender relations has developed, particularly in markedly multiethnic environments. Pre-school and school research debating a school for everyone has mainly focused on girls' relations to this developmental and educatio-

nal environment. There are comparatively few studies that highlight the relationship between school and boys, whether it concerns their achievements, patterns of masculinity, relations to different subjects, content or school as a culture.

The relationship between gender and success at school is one of the themes discussed from class, gender and ethnicity perspectives. The pupils' results and achievements at school are followed in major studies. There is national as well as comparative international research that presents results and differences between the sexes in different subject areas and within different skills. Differences in the grades assigned that can be attributed to gender have been documented in the nine-year comprehensive school in Sweden since the 1970s. In recent years, these differences have become somewhat more noticeable in, for example, English and religion, which used to be regarded as "girls' subjects." In former so-called "boys' subjects", e.g. mathematics and physics, the difference has either been levelled out or girls are assigned higher grades here as well. In some recent school research, gender-related differences are illustrated in terms of attitudes to school and to the learning environment it provides. The research on results achieved at school shows that "using the school environment for studies" should be interpreted in a pattern related to gender, class and ethnicity.

## Ethnicity in pre-school and the school for everyone

In different ways, languages and language learning have been the focus of pre-school and school research studying a school for everyone from the perspective of ethnicity. It was originally a problem experienced by the schools that had to be solved, since the increasing immigration in the 1960s and 70s resulted in an increasing number of pupils at school and children in pre-school with mother tongues other than Swedish. The Swedish school system was expected to teach children who had no, or

very limited, mastery of Swedish. The principal issues addressed were how to achieve bilingualism, how to acquire Swedish and how to learn in the most efficient way if one does not have Swedish as one's first language and is in the process of acquiring it. The initial research dealt with the best ways of becoming bilingual, the most appropriate way of organising education, language models and the importance of the home language. In the 1990s, when a change in structural conditions resulted in e.g. increased segregation and schools in multiethnic suburban areas with almost exclusively multilingual pupils, research has increasingly focused on Swedish as a second language. Second language acquisition is a process that differs considerably from first language acquisition. There is a great difference between being taught at school in one's mother tongue and in a second language. It takes a long time, indeed several years, to achieve a level of proficiency in one's second language that will provide communicative competence as well as an academic, context-independent classroom language. Several studies demonstrate that the mother tongue also functions as an important identity marker for multilingual pupils, who can signal their affiliation with a certain group by using their own language. Nevertheless, there are many different ways in which multilingual pupils can relate to their mother tongue.

In the period studied here, there are recurrent examples of studies of success at school in terms of grades assigned, results in the national tests and recruitment to higher education. Success at school is clearly related to a combination of class and gender. As for the importance of ethnic affiliation and being an immigrant or not, the picture is more complex, more difficult to portray and partly unexplored. Many interacting factors seem to have an impact, for example proficiency in Swedish, age on arrival and years of residence in Sweden.

Research in the 1990s has also dealt with the importance for learning of incorporating children's and young people's previous experiences and cultural backgrounds into the school's content and working methods.

The attitudes of teachers and the school are another area that has been studied in the late 1990s. Studies show that teachers treat minority pupils differently from majority pupils. There is a categorisation, frequently into "we Swedes and those others -the immigrants", in society as well as at school, which highlights a difference that tends to become stigmatising. There is also evidence of cultural categorisation in a negative sense, i.e. difficulties and problems tend to be explained with reference to different cultures. The school system adopts a compensatory attitude in relation to minority pupils. It is essentially a mono-cultural school, where the fact that "what is Swedish" and mono-lingualism are the norms is marked in different ways.

Some areas have been the objects of comparatively little study. There is, for example, hardly any research on bilingualism from a subject-didactic perspective, and we need to know more about multilingual pupils and their studies in various subjects, e.g. civics, mathematics and biology. Language studies have been criticised for concentrating too much on what happens between teachers and pupils in the classroom. In addition, however, we need to know more about relations between homes and schools. We need more studies that go outside the classroom and study friends, school and what the pupils do in their spare time. We also need to know more about how pupils view each other, the processes of marginalisation and exclusion and how the pupils relate to school. Research has mainly focused on the pupils and has not paid as much attention to the school as a system. We need more studies of complex connections. A comparison with research in other countries shows that there are also surprisingly few studies of xenophobia and racism at school.

## Discussion

Since research divides and categorises, it can have the effect of creating differences. The oscillation between the existence and illustration of "distinctive character" and being part of "the average" tends to recur. It becomes a matter of "we" and

”them.” ”The others” are collectivised, for example into ”Girls,” ”Immigrant pupils” and ”Working-class pupils.” Due to this process of collectivisation the results are overgeneralisations and incorrect in many respects. A culturalisation process is to be found at all levels and is clearly visible in all the three groups mentioned above. A compensatory attitude to girls, immigrant children/pupils and working-class children/pupils can be discerned.

Here we embark on a discussion of the concepts of class, sex/gender and ethnicity. Can they be used as concepts? How do researchers use these concepts, and what are their theoretical starting points? Do these concepts categorise more than they elucidate? Do they create more differences than there actually are, or do they explain differences that may be related to completely different factors? A categorical perspective can be found in many examples. Class, gender and ethnicity are treated as if they were linked to individuals. Since individuals are the bearers of the content of those concepts, they tend to become more static than relational.

In future research the three perspectives should be combined to a larger extent, and other concepts that can deal in a meaningful way with the issues of equality and with different pupils’ relations to learning, school and education in the Swedish pre-school and school should be further developed. The concepts of diversity and multiculturalism should be refined and made to correspond to social change and changes in living conditions.

The research we have studied can be said to describe the school for everyone and the people active in it in a selective way. Certain themes are not addressed at all, others are dealt with in research on gender or in research on ethnicity and class.

*A school created for conditions other than those that apply today*

The school we discuss here was the result of many years’ political struggle for a more equal school that would form the

basis of solidarity and constitute a unifying social glue. It was seen as important that children from all social classes should attend the same school, which was to be a meeting place. In the debate it was also emphasised that a school for everyone would guarantee a good school, since the upper classes would never accept a bad school. Criticism of this hypothesis has, however, become increasingly strong and its assumptions have been severely questioned.

There is clear evidence of school segregation in many research reports. Two types can be discerned. On the one hand, there is external segregation, where the residential structures create a school structured by class and ethnicity, and on the other hand the school system itself has created an internal segregation by offering an increasing number of options and possibilities of profiling.

Recent research also clearly shows that "school" may mean completely different things to different children/pupils. It functions in different ways for children and adolescents with different social backgrounds, sex and ethnicity. Consequently the way school functions for different pupils is one of the areas we want to earmark for further research. What do pre-school and school mean to different children/pupils and to their families? How do they perceive "going to school?" What role do they assign to school? What do they see as the purpose of going to school? What are their attitudes to content and working methods at school?

It seems desirable to establish a clearer link between research in this field of knowledge and changes in society. The class perspective, which dominated in the 1970s but became more vague and was not very productive in the 80s and 90s, now reappears with a more pervasive force that can be related to societal changes. A greatly increased class and ethnicity segregation and highlighting poverty as well as poor and homeless children are new phenomena in the Swedish welfare society of the 21st century.



We have found that there is a very limited content analysis of the pre-school and school from the class, gender and ethnicity perspectives. One receives the impression that the content is "being taken for granted", and there are few studies of subjects and the content of activities, of everyday routines at school, of ceremonies and celebrations. There are few studies of discreet subjects and their associated activities, of everyday routines at school, of ceremonies and celebrations. What has happened to the content of pre-school and school in their encounter with diversity? What has happened in different subjects and activities?

Textbooks have mainly been studied from the perspectives of gender and ethnicity, but there are large areas here that need to be developed. What impact does the fact that curricula and the prerequisites for successful schooling have often undergone quite radical changes have on teaching materials? How do these alter in their encounter with the diversity represented in the heterogeneous groups of children/pupils? What constitutes teaching materials in pre-school and school is also a very vague issue.

Content and subjects have varying status and are ranked hierarchically. Several of them are clearly gender-related in that they belong to one sex rather than the other. Pupils are active to a varying degree depending on the classification of the subject. A larger number of boys are active within "male" subject areas and more girls in "female" ones. A larger proportion of boys, or girls, in the group has an impact on subject content. This opens up many important issues linked to content and subject didactics.

Didactic choices are related to class, gender and ethnicity. When educators and teachers select content and methodology, these choices result in certain groups of pupils being favoured, while others are put at a disadvantage. Who is active in the learning environment depends on the content, the working methods and the teacher. Educators' choices also signal what content, attitudes and values are important. It is imperative to

emphasise these research areas linked to didactics, since educational activities are increasingly conducted in heterogeneous groups of children and pupils. It is extremely important to promote research on subject didactics in a very broad sense with a class, sex/gender and ethnicity perspective, including all the subjects taught at pre-school and school. This is one of the areas we recommend be given priority in future research.

The school for everyone was established with the manifest ambition of creating increased equality. The universal school system created a democratic institution capable of levelling out the pupils' varying chances of success due to their different backgrounds. The structure of the school system per se was a guarantee that this goal would be achieved. Nevertheless, research and projects recommending measures to be taken contain very little material that takes these goals of increasing equality as their starting point and discusses them and their consequences for school activities, including subject didactics. This, however, is something that we find in the goals set up for creating equal opportunities, where a solid structure and organisation have been developed in order to achieve these in terms of e.g. pilot documents on different levels, project support, networks, in-service courses etc. There has been a shift, from an endeavour to secure equality mainly anchored in a Social Democrat political movement dominated by men, over to demands for equal opportunities mainly expressed by school authorities dominated by women. These authorities can be said to represent a well-developed school-authority feminism that has built up a comprehensive system for developing equal opportunities in the Swedish school system. Several pedagogical and didactic examples are to be found in this area.

*Teachers – to invisible as bearers of culture and producers of values*

In the contemporary perspective, the role of teachers is debated from the sex/gender and ethnicity perspectives to a certain extent, but hardly at all from a class perspective. Nevertheless,

the history of the school clearly demonstrates that all these factors play an important role in the interpretation of the task of the school system and the teachers working in it. The attitudes of teachers have been highlighted in research from all three perspectives, while the role of teachers as models has primarily been discussed from the perspective of ethnicity and diversity.

One of the results we present here is that, with a few exceptions, the majority culture, i.e. what may be described as the norm culture, has not been the object of debate and research. It is the underrepresented categories, i.e. student teachers, teachers, educators and school leaders as well as pupils and groups of parents, that are studied.

Here we must pose the following questions: Why are educators and teachers not seen and heard to a larger extent? Why are the issues of teachers' competence, teachers as producers of culture and as active constructors in the everyday life of pre-school and school not scrutinised from these perspectives? Who are the educators and teachers in the Swedish school for everyone? How do they cope with diversity? How do they look at the way pre-school and school function for the diversity of children and pupils and for their parents? What are the conceptions of their profession and of children and pupils and their future that govern their work? In recent years the role of school leaders has been emphasised in the debate about "a good school for everyone." It is, however, one very large group of actors, i.e. teachers, who play the central part in implementing it.

#### *Time-varied aspects of children and pupils are emphasised in research*

The research we have studied is dominated by the individual perspective. It is individual achievements, relations etc. that are discussed. A shift of focus from achievements and cognitive functions over to more social relations, self-understanding and identity construction may be discerned in the research

during this period of time. This is also connected to changes in the planning and implementation of research. Small data materials processed and presented in the form of dissertations have a strong position in this field of knowledge. Major studies based on a great variety of data are, for example, found in recurrent national and international evaluation studies, with Sweden participating as one of the countries studied by means of comparative statistics (e.g. OECD studies).

The relation between pupils and the school has been studied in many different ways. In research, more attention is paid to individuals' relations to school, teachers, subjects and activities than to the relation between pre-school and school and individuals, families etc. The pupils' relationships to pre-school and school are described as being related to class, gender and ethnicity, and their achievements, attitudes and conduct are elucidated from all those perspectives.

Pupils are most often described from the sex/gender perspective, but increasingly more so from the ethnicity perspective. The recurring theme is those groups that have been gradually "integrated" into the Swedish school system, seen from a historic perspective. Girls, working-class children and pupils as well as immigrant children and pupils are discussed and debated in relation to school. Swedish ethnicity is sparsely dealt with, regarding neither school as content, school leaders and teachers as producers of culture nor majority pupils at school. Here again, the question of "taking things for granted" can be raised within each of the perspectives. This applies to research on class, i.e. middle-class children, sex/gender, i.e. boys, and ethnicity, i.e. Swedish pupils whose culture and encounter with the world of school are hardly ever studied and discussed. Nor are these groups treated with the collectivising attitude applied to working-class children, girls and immigrant children.

A school structured according to class, gender and ethnicity is transformed into a school for everyone. The groups that were first incorporated into the school system, i.e. highly privileged

young men, are the ones least studied and discussed in gender research. Those groups that have appeared only gradually, namely girls and working-class and immigrant children, are focused on to a greater extent. It is these pupils' attitudes, expectations, achievements, learning strategies and understanding of "what is taken for granted", i.e. school, its content, lessons and tests, that are studied rather than "what is taken for granted".

We sometimes fail to spot a more complex discussion of what factors may have had an impact on research results. In the increasingly heterogeneous realities of our pre-school and school, research results need to be more contextualised. For example, they need to be discussed in relation to individual factors such as age and current group compositions, to school factors such as subjects, teaching methods and forms of learning as well as to residential factors such as urban v. rural environment etc.

In our survey we have adopted a comprehensive approach, and we are aware of the fact that we cannot do justice to all the research carried out in this field. We have chosen to highlight themes and tendencies in research scrutinising the Swedish pre-school and the school for everyone and its actors, and we have chosen to present them by providing examples.

Adopting a wide approach entails certain weaknesses as well as possibilities. The comprehensive perspective has also given us other insights that we would like to emphasise. It has enabled us to demonstrate that mainstream Swedish research on pre-school and school does not deal with the aspects of class, gender and ethnicity at all, but rather treats the school system, children and teaching as neutral concepts. This can be regarded as the greatest threat to a high-quality understanding of the Swedish school for everyone.

We have also been able to form a picture of periodisation in research on the Swedish pre-school and school and to illustrate how the different perspectives have dominated during diffe-

rent periods of time. During these periods we have been able to discern how different themes, discourses and approaches have risen, dominated and subsequently phased out. What governs these processes? What influences these periodisations in the critical research on pre-school and school? How strong is the influence of the various financiers involved? How, and by what, are the latter influenced?

Our exploration of this field has also made it possible for us to establish that the history of our school system is an active factor in contemporary school and education. The transition process from a school structured according to class, gender and ethnicity over to a school for everyone has not yet been completed. Many new conditions have been brought into it, and what we describe in this study is examples of this process with its many contradictions and actors.

## Inledning

Denna kunskapsöversikt behandlar temat ”Från en klass-, köns- och etnicitetsstrukturerad skola till en skola för alla”. Med start i det utpräglade klass- och könsuppdelade skolväsendet utvecklade under flera århundraden, fokuserar vi nutidens skola för alla. Denna gemensamma skolform har i detta längre perspektiv en relativt kort historia och utgör även internationellt sett en unik form. I denna skall en likvärdig utvecklings- och lärandemiljö vara en grundläggande utgångspunkt. Det gemensamma skolväsendet var resultatet av en jämlikhetspolitik och inkluderade tydliga drag av medborgarfostran och av nationell fostran. I det allt mer heterogena samhället utmanas denna skola med sin gemenskaps- och integrationsskapande målsättning. Klass- köns- och etnicitetsrelaterad forskning av förskola och skola redovisar hur ytterst komplicerade dessa målsättningar är.

Kunskapsöversikten redovisar forskning som kritiskt granskar skolan för alla utifrån klass-, köns- och etnicitetsperspektiv. Det innebär att det framför allt är forskning från de senaste tre decennierna som exemplifieras i de mer omfattande nutidsinriktade avsnitten. Översikten är organiserad så att varje analytiskt perspektiv redovisas separat, och med ungefärligen samma struktur.

Dessa är organiserade så att vi under varje perspektiv presenterar ett antal gemensamma tema. Vi frågar:

- Vad finns av kritisk analys inriktad på skolan – på skolan som system, organisation, innehåll och arbetsform? – med de olika perspektiven?
- Vad återfinns om aktörerna i skolan – om läraren, om eleverna, om föräldrarna? Vilka tema dominerar i ett tidsperspektiv?

Med skola inkluderar vi förskola, grundskola och gymnasieskola. Urvalet av material är baserat på framför allt avhandlingar och forskningsrapporter. Då det är ett omfattande kunskapsområde som behandlas är helikopterperspektiv nödvändigt. Ett urval som ger bredd är nödvändigt. Poängen med detta är att skapa ett helhetsperspektiv med historiskt anknytning. Kunskapsöversikten är ej en översikt om klass- köns/ genus- och etnicitetsforskning relaterad till förskola och skola, barn och elever generellt, utan skall ses i förhållande till vår rubrik- ”Från en klass- köns- och etnicitets- strukturerad skola till en förskola och skola för alla”. Vilka problemområden är identifierade och beforskade – och med vilka resultat i förhållande till de frågor vi ställer? Hur kan de funna resultaten förstås i ett svenskt skolhistoriskt perspektiv?



## Från en klass-, köns- och etnicitetsstrukturerad skola till en skola för alla

Den svenska förskole- och skolhistorien är präglad av tydliga köns- och klasstrukturer. Huvuddelen av den forskning som beskriver och analyserar den pedagogiska historien har dock saknat klass- köns- och etnicitetsperspektiv.

Banbrytande forskning som förändrat bilden av det förflutna och tillfört problematisering utifrån framför allt kön, men också i kombination med klass, representeras av arbeten från framför allt Gunhild Kyle<sup>1</sup>, Christina Florin<sup>2</sup> och Ulla Johansson<sup>3</sup>. De öppnade ett forskningsfält som därefter sett allt fler forskare. En summarisk presentation av några av de kunskaper som denna forskning bidragit med skall återges kortfattat.

De tidiga skolformerna – katedralskolor, klosterekolor, trivialskolor, gymnasier och slutligen läroverken var starkt förknippade med kyrkan. De representerade i många avseenden en form av prästutbildningsanstalt, där latin och kristendom utgjorde de dominerade ämnena. Den undervisande läraren var en präst, eller en informator och det var en man. Detta är huvudmönstret. Det kan sägas utgöra normen för genus – i förhållande till utbildning och undervisning i historisk tid. Mot detta normerande skall så nya former av skolgång utvecklas i form av skolning för flickor, för de lägre klassernas barn och för de yngsta barnen. Härvid kommer genus att tydliggöras i mycket högre utsträckning. Det är med framhållande av värden i kvinnligt genus, i ”kvinnliga” egenskaper och lämpligheter som dessa fält utvecklades. Manligt genus tydliggörs ej på liknande sätt i den skolhistoriska skildringen. Dock var det ytterst viktigt att upprätthålla genusgränserna. Det ”manliga” skulle vara manligt och det skulle hållas åtskilt från det ”kvinnliga”. Det är en starkt gällande huvudprincip i

<sup>1</sup> exempelvis 1972, 1993

<sup>2</sup> exempelvis 1987, 1993, 1995

<sup>3</sup> exempelvis med Christina Florin 1993 och 1995, och som ensamförfattare 1996, 2000.

förskole- och skolhistorien. De ”manliga” ämnena skulle hållas ”manliga” och åtskilda, liksom de ”manliga” rummen – kollegierna, lärarmötena, fackföreningen, etc.

Läroverken, de privilegierade pojkarnas skolform under många år, hade sin föregångare i dom- och katedralskolor. Dessa var inrättade av den katolska kyrkan, men fördes vid reformationen över till staten, kyrkans makt över skolan bröts dock inte. Genom 1820 års skolordning tillskapades olika utbildningsmöjligheter. I apologistskolan tillgodosågs realbildningen, i lärdomsskolan och dess fristående fortsättning gymnasiet förmedlades den klassiska bildningen (Florin & Johansson, 1993). Under 1800-talet sker flera förändringar, men läroverket är genom århundradet en skola för pojkar, och med huvudsakligen manliga lärare. Pojkarna kom framför allt från de olika borgerliga skikten. De var söner till akademiker och företagare. Florin och Johansson uppger att 73 % av eleverna kom från dessa miljöer år 1875, en siffra som ökade efter hand och år 1915 var den 85 %.

Observeras bör att det var en skola som vände sig till det utvalda fåtalet. Vid mitten av 1800-talet fanns i Sverige ca 400 000 barn i skolåldern och 4 000 av dessa, dvs 1 %, undervisades i läroverken (Carle, m fl 2000). Det var alltså ett litet, men ett inflytelserikt fåtal, och de blev efter hand fler under de decennier som följde. Det var en liten grupp, och den kunde se sig som utvald, såväl på könsmässiga som klassmässiga grunder. Det var framtidens maktherrar och uppgiften att forma dem var högt räknad. Utbildning hade här hög status och läraruppgiften likaså. Staten gav också denna skolform sitt tydliga stöd. Det var en statens angelägenhet. Intressant är att se den tydliga relationen mellan vem som undervisas, värdet av den aktuella utbildningen och lärarens status i samhället. Här finns ett köns- och klassrelaterat mönster, som ger den manlige läraren för de privilegierade pojkarna högsta status, förstärkt av ett samhälle som ser sig beroende av utbildning och en utbildad elit.

Läraren för de privilegierade pojkarna i läroverket var huvudsakligen en man, och inte bara en man utan någon som motsvarade denna tids och kulturs mansuppfattning. Det var en man som stod för ordning och rationalitet. Som utövade logik och självkontroll och kände disciplinens konster, samtidigt som han var artig och skönlärd. Att uppfostra pojkarna till manlighet enligt dessa begrepp var en viktig del i läroverkens underliggande läroplan. Argumentationen var tydlig. Att skapa män av pojkarna krävde en man, här återfanns en del av argumenten mot kvinnliga lärare vid läroverken. Manligheten var en viktig och framstående del av skolkulturen, framhåller Florin och Johansson, och genusgränserna var viktiga att upprätthålla. De har i sin analys av kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914 beskrivit hur lärare som ej uppfattades som manliga hade det svårt och betraktades med löje. Läroverkslärarna hade hög akademisk utbildning och kan sägas ha tillhört bildningsborgerskapet. Ämnestillhörigheten synes ha varit central och gruppen kunde se sig som en del av andlig elit. En så stor andel som 1/3 av läroverkslärarna var ogifta män (1915). (Florin & Johansson, 1993).

Carle m fl redovisar i sin historik över Lärarnas Riksförbund 1884-2000 att Lärarnas Riksförbund (LR) motsatte sig så sent som 1914 att kvinnorna utnämndes till lektorer och adjunkter vid de allmänna läroverken, Som orsak till den negativa hållningen angavs tveksamheten om kvinnornas lämplighet att undervisa både flickor och pojkar på dessa nivåer. Kvinnornas förmåga att undervisa och hålla disciplin på äldre manliga elever ifrågasattes och kvinnornas högre sjukskrivningstendens framhövdes. LR frågade sig också, skriver Carle” om det i en tid då äktenskapsfrekvensen och nativiteten sjönk, låg i statens intresse att minska antalet manliga tjänstemannabefattningar som satte ”innehavarna i stånd att bilda familj”... men, tillade LR, förbundets ståndpunkt fick inte betraktas som” en lägre värdesättning av kvinnan över huvud taget, då det endast gäller hennes begräsning i fråga om vissa bestämda arbetsuppgifter.” (s 73-74).

*Segregerade privatskolor med manliga lärare för pojkar och kvinnliga för flickor*

Under 1700-talet började ett antal privatskolor växa fram, framför allt i de större städerna. Dessa utvecklades för att möta såväl den växande medelklassen, som flickor i över- och medelklass som var utestängda från de flesta av skolformerna.

Den första flickskolan som inrättades var i Västerås som ett enstaka exempel. Det var redan år 1632, med Johannes Rudbeckius som initiativtagare. Under senare delen av 1700-talet och framför allt under 1800-talet utvecklades många exempel på flickskolor, mamsellskolor, fruntimmersskolor och flickpensioner, där kvinnor kunde ha såväl föreståndarinne- som lärarinneuppgifter. Kvinnor var ofta initiativtagare till dessa skolor och de bar också deras namn som exempelvis Sandströmska, Wallinska (Stockholm), Kjellgrenska (Göteborg). Detta markerade också en mer privat skolvärld, än den manliga offentliga. Under 1860-talet utvecklades en speciell utbildningsanstalt för lärarinnor till flickskolorna som benämndes "Statens högre lärarinneseminarie". I anslutning till denna inrättades "Statens normalskola för flickor".

Under 1800-talet påpekades vid upprepade tillfällen behovet av skolor för flickor jämförbara med läroverken, till vilka de inte hade tillträde. Riksdagen behandlade krav på statsåtgärder med ett avvisande. Det ansågs inte vara statens angelägenhet. En kunglig kommission tillsattes 1866 för att utreda skolans ansvar för flickors utbildning. På 1870-talet började staten stödja en del lokala flickskolor. Vid mitten av 1880-talet fanns det ett sextiotal flickskolor, och vid några av dem gick det att avlägga studentexamen (Carle m fl 2000).

Enligt 1866 års flickskolekommitté borde yrken som krävde överblick, fasthet och framsynthet fortfarande vara förbehållna männen. Dessa egenskaper var mannens. Yrken som advokat, högre vetenskapliga yrken, yrken som krävde styrka, fasthet i karaktären, objektivitet var också olämpliga för kvinnorna. (Johansson, 1995, s 45).

I innehåll, undervisningsätt och organisation skilde sig också pojk- och flickskolan åt. Enhetlighet, standardisering, styrning genom reglementen, etc., karakteriserade utvecklingen av pojkskolan. Examen och betyg var väsentliga. Flickskolan representerar mer mångfald, en stor spännvidd i utformningen och utrymme för pedagogiska nyprövningar, reformpedagogik, färdighetsträning, empiri och tillämpad kunskap (Johansson, 1995; Kyle, 1972; Nordström, 1987). Flickskolan var länge examensfri. Ulla Johansson påpekar att många flickskoleideologer menade att examensfriheten var en fördel. Den möjliggjorde pedagogiska experiment och den gjorde att flickorna slapp betygs- och konkurrenshets. Prestationsmentaliteten sågs också som ett mer manligt drag, ”främmande för den kvinnliga naturen” (Johansson, 1995, s 65). Florin och Johansson (1993, s 124) redovisar en bearbetad översikt från Kyle (1972) rörande flickskolans och läroverkets läroplanskoder, tydligt illustrerande inflytande av genus på läroplan.

Mål och viktigaste undervisningsmoment	Läroverk	Flickskola
Modersmålet	Logik och abstraktion Ex Grammatik Dispositionsteknik	Känsla och fantasi Ex Talövningar Välläsning
Historia	Nationell fostran Politisk historia	Nationell fostran Kultur och socialhistoria Konsthistoria
Naturvetenskapliga ämnen	Grund för vidare vetenskaplig utbildning Ex: kemiska formler Systematiseringar Fysikaliska lagbundenheter Forskningsmetoder	Praktisk tillämpning i vardagslivet Kemi för hushållet Biologi för hälsoläran Optik för smakens höjande
Matematik	Formell bildning, logik och abstraktion Avancerad algebra Integral-och differentialkalkyl	Praktiskt syfte Vardagslivets matematik De fyra räknesätten Geometri

KÄLLA: Exempel från Florin och Johanssons (1993, s 124) bearbetning av Kyle.

### *En klassuppdelad men huvudsakligen könsintegrerad skolform för folkets barn*

Före den allmänna folkskolan i Sverige år 1842 förelåg en mångfald av skolformer varav några har berörts här ovan. De nådde ett fåtal av barnen, de var ojämnt fördelade över landet och i olika sociala grupper och de hade ojämn standard. Beslut om lagstadgad undervisning kan sägas vara sen i Sverige. Det fanns under lång tid stor tveksamhet om behovet och nyttan av, att låta samhällets alla barn få tillgång till läsundervisning och kunskaper utöver hemundervisningens omfattning.

Det tog mer än ett halvt sekel innan flickorna integrerats i den folkskola som skulle gälla för alla, flickor som pojkar. Fruntimmersföreningar, och liknande, ansvarade istället för flickornas skolning utanför hemmet (Tallberg Broman, 1996). Under flera decennier bedrevs ett *könsparallelligt skolsystem*. Det som närmast motsvarade läroplaner och kursplaner och var tydligt könsrelaterade, liksom skolornas arbetsformer.

Florin och Johansson (1993) beskriver hur en livlig debatt fördes i Sverige vid sekelskiftet 1900 och åren därefter, om pojkar och flickor skulle kunna gå i samma skolor. Rapporter från USA meddelade, att detta var fullt möjligt även med betraktande av sedligheten. En könsintegrerad skola ansågs dock inte lämpligt här, inte än och framför allt inte för borgarklassens barn. Samskoletanken fick inget genomslag förrän på 1920-talet.

De statliga anslagen till folkskolan var också små. Ännu så sent som 1870 var de statliga anslagen till läroverken tre gånger så stora som anslagen till folkundervisningen, fastän barnantalet var bortåt 50 gånger så stort, framhåller Richardsson (1986). Lärarna hade att arbeta med mycket stora barngrupper, exempel visar på grupper på upp till 150 barn. För att begränsa barnantalet fanns olika lösningar. Många skolor arbetade med varannandags-system, pojkar och flickor alternerade att gå i skolan. Andra lösningar kunde vara att helt enkelt framför allt ta emot pojkarna. Flickorna hänvisades då till de privata eller stiftelse- eller föreningsinitierade skolor som kunde finnas.

TABELL 1. Statliga anslag per elev år 1900

Skolform	Anslag
Fattigskolan, folkskolan	27, 51 kr
Läroverket	217, 69 kr
Flickskolan	37, 40 kr

KÄLLA: Kyle, 1993

### *Markant könskodning av läraryrkena*

Kvinnorna kunde vid folkskolans genomförande inte erhålla statlig tjänst, och kunde därmed inte komma ifråga som lärare. 17 år senare, år 1859 fick kvinnorna möjlighet att bli folkskollärarinnor och år 1860 startades utbildning för folkskollärarinnor vid tre platser i landet (Kalmar, Strängnäs och Skara). Redan från början visade det sig, att det var de större städernas folkskolor som anställde kvinnor, en regional skillnad som kvarstod under många år. På landsbygden var folkskollärare i högre grad ett manligt yrke. Könskodningen av läraryrkena är som framgår av detta exempel relaterad till kontext, som kan utgöras av var yrket bedrivs, med vilka elever, i vilka områden eller i vilka ämnen.

Många av de manliga lärarna var under slutet av 1800-talet och början av 1900-talet engagerade i såväl kommunal- som rikspolitik, och andelen lärare i politiskt arbete var stort. De hade därigenom återkommande möjligheter att söka genomföra för dem gynnsamma könspolitiska beslut i skol- och utbildningsfrågor. Ett av huvudskälen till kvinnornas lägre lön var den s k behovsprincipen. Kvinnor ansågs inte behöva så mycket pengar som männen, inte heller så stora bostäder, eller med naturabetalning, så stora ransoner. Detta gjorde dem givetvis också intressanta från arbetsgivarens synpunkt, och därmed förelåg en av många motsättningar mellan kvinnornas, männens och arbetsgivarens intressen.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Florin, 1987; Henschen m fl, 1985; Olofsson, 1995

Under de senaste decennierna har feminiseringen av lärarkåren fortsatt. Andelen kvinnor på de lägre årskurserna är synnerligen stabil och ligger på ca 97 %. Den kvinnliga andelen av dem som arbetar med de äldre årskurserna (tidigare mellan- och högstadium) har gått från manlig dominans till kvinnlig under de senaste decennierna. Mest markant är dock den stora förändringen av skolledargruppen. 6 % av rektorerna var kvinnor år 1970. 25 år senare, 1995, utgjorde de ca hälften av gruppen, 46 %.

I särartstankarna som var aktuella när läraryrkena utvecklades och skol- och utbildningssystemen formades låg tankar om att intellektuellt och teoretiskt arbete var olämpligt för kvinnor. Kvinnornas ansågs sakna god förmåga till abstrakt tänkande. Däremot var föreställningen att kvinnan var överlägsen när det gällde moraliska kvaliteter, praktisk kunskap och omsorg tydlig. Kvinnor ansågs därför passa väl för att arbeta med de yngre barnen, de mer problematiska barnen och de speciellt behövande. Även om detta representerar 1800-talsideologier tycks skillnaderna inte vara så stora till dagens föreställningar om man ser på könsfördelning av lärare för förskolan, för de yngre årskurserna och inom specialpedagogiken. Det är ett mycket stabilt mönster.

Avslutningsvis kan summeras bilden av köns- och klassåtskilda skolverkligheter, där skolning av privilegierade pojkar av samhälleligt värderade och till kyrkan relaterade manliga akademiska lärare är huvudmönstret. Mot denna bild bryter skolor som strategiskt utvecklats med särartsresonemang för flickor och för de yngsta och behövande. Dessa skolor representerar kvinnovärldar, initierade av kvinnor för kvinnliga pedagoger. De kännetecknas av instabilitet i tillgångar, resurser och legitimitet.

För det stora flertalet av barn och ungdomar fanns oftast ingen undervisning utanför hemmet överhuvudtaget. Viss skolgång fanns i bruksskolor, finansierade av brukspatron, i fattigskolor, i småbarnsskolor, men det gällde dock ett fåtal, innan folkskolan börjar ta form vid 1800-talets senare hälft. Först vid



sekelskiftet 1900 kan folkskolan sägas ha haft plats och undervisningsmöjlighet för alla de barn som inte gick i andra skolor. Läraren arbetade i dessa skolformer för de fattiga barnen under svåra och osäkra förhållanden. De olika läraryrkenas ställning, makt och innehåll kan sägas ha framträtt relaterat såväl till lärarens genus- och klasstillhörighet som till elevgruppernas.

### På väg mot en integrerad skola

Genom 1905 års läroverksreform inrättades bland annat statliga samskolor. Genom 1927 års skolreform öppnades med vissa undantag de allmänna läroverken för flickor. En del flickor studerade redan vid privata läroverk men de var förhindrade att ta den behörighetsgivande examen. Genom reformen 1927 fick flickorna såväl tillträde till högre allmänna läroverk som möjlighet att där avlägga studentexamen (Nordström, 1987; Lindberg, 2000).

1957 års skolberedning tillsatte en expertgrupp som skulle belysa flickskolans ställning i utbildningssystemet. Denna kom fram till att flickskolan skulle bibehållas. Dess unika värden lyftes fram. En speciell och värdefull pedagogik hade utvecklats och ett innehåll med betoning på språk och humaniora, liksom en tydlig praktisk betoning i ämnena. Dock var tiden nu inne för en gemensam grundläggande skola för alla barn och då grundskolan genomfördes avskaffades flickskolan.

Särundervisningen försvann från organisationsindelningen av skolväsendet först i och med att flickskolorna lades ner på 1960-talet.

1962 slogs skolformerna samman till en gemensam grundskola med sammanhållen utbildning för flickor och pojkar. I de utredningar som föregick 1962 års läroplan tog diskussionen om könsskillnadernas betydelse i skolan och i utbildning ny fart. Det ansågs att könsskillnaderna inte var så stora, att de motiverade särskilda undervisningsformer anpassade för flick-

or. Principen att könen ska samutbildas och samundervisas slogs fast. Läroverken försvann från det svenska utbildningssystemet 1966 och från och med år 1971 omfattade gymnasieskolan också fackskola och yrkesskola. Nu hade, utifrån dessa historiska förutsättningar, med sammanslagningar av helt olika skolformer en gemensam skola skapats, som skulle vara en mötesplats för alla barn i samhället. Det var ett centralt politiskt mål som efter hand fått ett stort stöd i den svenska politiken. Avståndet mellan politisk idé och praktisk pedagogisk verklighet kommer dock att visa sig stor i flera avseenden. En kritisk granskning av den gemensamma skolan påbörjades strax efter dess etablering. Vi skall här nu helt kort summera denna granskning, och därpå göra en fördjupning i vardera perspektivens forskning.

## Kritisk granskning av förskola och skola utifrån olika perspektiv – en kort introduktion

Genom grundskolans genomförande, fick Sverige en skola för alla barn. Den stora tillfredsställelsen att ha skapat en gemensam skola för alla barn följdes efter hand av kritiska frågor. Var den en möjlighet för alla? Hur fungerade den som läro- och utvecklingsmiljö för barn och ungdomar med olika bakgrundskaraktäristika? Vilken mening har klass, kön och etnicitet i denna kontext?

Kritisk granskning och utvärdering av skola och barnomsorg har under skilda tidsperioder skett utifrån olika perspektiv. Under 1970-talet var utgångspunkten framför allt ett klass- och socialgruppsperspektiv, vilket följdes av en period med dominerande köns- /genus- /perspektiv under slutet av 1980-talet och början av 1990-talet. Under senare år har dessa perspektiv efterträtts – och kombinerats – med etnicitetsperspektiv.

*Klass- och social bakgrund som kritiskt perspektiv på en  
”en skola för alla”*

Det perspektiv som först applicerades i en kritisk granskning var klass-, kultur- och socialgruppsrelaterat. Var skolan en likvärdig uppväxt- och utbildningsmiljö för alla?<sup>5</sup>

Några av de kritiska frågor som ställdes var hur barn från olika sociala bakgrunder mötte skolans värld, och vilka värderingar, normer och kunskapsbegrepp som genomsyrar skolan samt vilket kommunikationssätt som tillämpas. Begrepp som kulturell reproduktion, skolans språkliga koder och dolda läroplan blev analysredskap och forskningen knöt an till internationell forskning med klassinriktning.<sup>6</sup>

I denna forskning beskrevs en sorterande och segregeringande skola. Undersökningar visade på skillnader vad avser utformningen av förskolans/skolans vardag, innehåll och det professionella uppdraget, i olika typer av områden. Den tydligt formulerade ambitionen att skolan skulle ha en utjämnande effekt syntes ha alltför bristande redskap för sitt förverkligande. Det saknades såväl kunskaper och medvetenhet som ekonomiska resurser, och målet ifrågasattes. Skolans mer verkliga funktion var en annan än den som återspeglas i måldokumenterna.

---

<sup>5</sup> t ex Andersson m fl, 1983; Arnman & Jönsson, 1983, 1986; Florin, & Johansson, 1993; Kyle, 1972; Nordström, 1987; Rudvall, 1995; Svenning & Svenning, 1980.

<sup>6</sup> Bernstein, 1974; Bourdieu, 1974, 1977; Broady, 1981; Mc Robbie, 1978; Callewaert & Nilsson, 1980; Willis, 1977.

### *Kön/genus som kritiskt perspektiv på "en skola för alla"*

Under 1980-talet, och framför allt under 1990-talet, har den kritiska granskningen av förskolan och skolan tillförts nya frågor och då först från ett könsperspektiv<sup>7</sup>. Är skolan en likvärdig utbildningsmiljö oavsett kön? Frågorna har bl a behandlat vem skolan och dess undervisning främst vänder sig till, och om vi fått en skola där pojkar dominerar, och där flickorna intar stödjande lyssnarroller. Undersökningar redovisade köns-specifika förutsättningar och prestationsmönster.<sup>8</sup>

Under senare tid har flickornas generellt högre betygsnivå diskuterats. Flickor har genomsnittligt högre betyg och högre meritvärde än pojkarna nu genom hela skolsystemet, med några få undantag. Varför dessa skillnader? Är skolan framför allt flickornas möjlighet, där de med stor insats kan ta tätpositioner, medan fritiden utgör mer betydelsefulla arenor för pojkarna att hävda sig på? Är flickornas omtalade skolframgång i form av betyg och meritvärden att se som positiv positionering eller är det snarare ett tecken på underordning till skolans krav? Vad är det lärarna bedömer? Varför denna debatt om flickors framgång och varför ger det över huvud taget en oro att "flickorna är på frammarsch", som Skolverket uttrycker det i rapporten "Läroplanerna i praktiken" (Skolverket 1999, s 145)?

### *Etnicitet som kritiskt perspektiv på en "en skola för alla"*

Under de senaste åren har granskningen av skolan också skett utifrån skolverkligheten för barn och ungdomar med annan etnisk bakgrund än majoritetskulturen. Representerar denna "krock eller möte" för barnen och hur kan pedagogerna förberedas för att möta barn med mycket skiftande utgångspunk-

<sup>7</sup> exempelvis Einarsson & Hultman, 1984; Staberg, 1992; Tallberg Broman, 1998; Wernersson, 1989, 1991; Vallberg Roth, 1992; Öhrn, 1990

<sup>8</sup> Connell, 1994; Kryger, 1990, 1993; Nordahl, 1996, 1996

ter? Vad vi ser är att en allt större grupp elever, misslyckas i skolan, många på grund av alltför bristfälliga kunskaper i undervisningsspråket svenska. Tydligt är också en ökad segregering och en allt större diskrepans mellan de som är elever och de som är lärare. Det blir ett slags ond cirkel där elever med invandrarbakgrund förknippas med något negativt och förklaringen till deras misslyckande formuleras i kulturella termer (Lahdenperä, 1997). Forskningen har framför allt fokuserat skolframgång och språk och minoritets eleverna står i fokus. Denna forskning, och kritiska granskning av förskola och skola, har ökat tydligt i omfattning senare år.<sup>9</sup>

### *Perspektivforskningen*

Den svenska skolforskningen har mer sällan kombinerat klass och kön i studierna av elevernas förhållande till skola och undervisning. Än mindre har klass, kön och etnicitet kombinerats (Weiner, 2001). Så har däremot skett i andra länder, tydligt i USA och Storbritannien. Här har exempelvis Willis i flera arbeten belyst arbetarpojknarnas socialisation och förhållande till skolan och deras motstånd gentemot skolkulturen<sup>10</sup>.

Forskning och projekt som syftar till utveckling eller utvärdering av skola och barnomsorg motsvarar snarast modellen: Ett perspektiv i sänder. Fokus under en tidsperiod på ett av dem, under en annan något annat. Under senare år har vikten av att integrera de olika perspektiven och placera den studerade frågan i sitt lokala, kontextuella sammanhang framhållits.

Efter denna summariska presentation av periodiseringen i perspektivgranskningen av den svenska skolan för alla, skall så kunskapsöversikten presentera exempel på forskning inom

<sup>9</sup> exempel Bunar, 1999, 2001; Hägerström, 2002; Parszyk, 1999; Ronström, m fl 1995; Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2000; Tesfahuney, 1999, Ålund, 1997

<sup>10</sup> Willis, exempelvis 1983, 1999.

vardera perspektiv. För att följa den kronologiska ordningen, där vi placerat klass- socialgruppsrelaterad forskning som dominerande kunskapsområdet först, så inleder vi med detta. Efter presentationen av exempel på de tre perspektivens forskning avslutas med en sammanfattande kommentar till de formulerade frågorna.

Avsnittet om klass är skrivet av Jeanette Hägerström, doktorand i sociologi, vid Lunds Universitet. Avsnittet om kön är skrivet av Ingegerd Tallberg Broman, som också ansvarar för inledning och avslutning. Lena Rubinstein Reich ansvarar för texten om etnicitet. De två sistnämnda författarna är lektorer vid lärarutbildningen, Malmö Högskola.

# Klass i förskolan och skolan för alla

## Inledning – klass som utgångspunkt

Historiskt sett är den svenska skolan en köns- och klassuppdelad skola. Florin och Johansson visar t ex hur läroverken växt fram och tydligt varit en skola för pojkar från de borgeliga skikten (1993). Detta samt den historiska processen kring ett köns- och klassuppdelat skolväsende lyfts fram och beskrivs i denna kunskapsöversikt. Idag har vi istället en ”skola för alla”. Även om det idag också finns allt fler friskolor och privata alternativ är det ändå så att de allra flesta barn och ungdomar oavsett bakgrund befinner sig i samma skolform. Skolan idag är mer eller mindre organisatoriskt sammanhållen men samtidigt finns det inre differentieringar. Hur den är segregerad och fortsätter vara det, bl a utifrån bostadsområden, visas genom studier som är från både tidigt 1980-tal och som aktualiserats igen 2001 (Arnman & Jönsson, 1983; Bunar, 2001).

Förutom att vi har en skola som är segregerad, har vi social snedrekrytering och social sortering i skolan.<sup>11</sup> Klassbakgrunden är fortfarande avgörande och den offentliga jämlikhetsideologin har inte stämt med verkligheten. De som klarar sig bäst i skolan idag är de som är barn till välutbildade föräldrar som

---

<sup>11</sup> Med en segregerad skola menar man att de sociala skillnaderna återspeglas i skolan. T ex att det på olika skolor går elever med olika bakgrunder, ofta uppdelat efter bostadsområden. Dvs att skolorna på så vis kan delas upp i ”bättre” och ”sämre” skolor beroende på om de finns i ”bättre” eller ”sämre” områden och att t ex barn från villakvarter då går på en skola och barn från förorten på en annan. Social snedrekrytering används oftast för att diskutera och förklara varför det ju högre upp i utbildningssystemet man kommer finns allt fler barn med medelklassbakgrund (vilket i de flesta fall innebär att föräldrarna är högskoleutbildade) trots att detta inte motsvarar den egentliga befolkningsfördelningen i samhället. Den sociala sorteringen i skolan handlar om att barn med olika bakgrunder i skolan väljer olika inriktningar, t ex olika teoretiskt eller praktiskt inriktade gymnasieutbildningar eller olika ämnesval utifrån sin klassbakgrund.

i allmänhet värderar utbildning högt och som har studietraditioner ifrån hemmet. Oavsett om barnet sedan är svenskt, flicka eller pojke eller har invandrat. Men inte bara hemmet påverkar, utan skolan i sig och lärarna är aktiva i den klassmässiga uppdelningen. Vissa elevers kunskaper och erfarenheter uppskattas framför andras. Skolan är en välkänd miljö för vissa elever medan den är mera okänd för andra. Jag vill dock betona att medelklassbakgrund inte *automatiskt* innebär att det går bra för en i skolan, men att det finns starka samband mellan klass och utbildning. Samtidigt är mönstren ändå stabila och det är också därför man överhuvudtaget kan diskutera "klassamhället" och skolans roll i det. Oftast innebär högre klassbakgrund också högre utbildning och därmed också fler möjligheter på arbetsmarkanden, högre lön, större kännedom om hur samhället fungerar, hur man kan påverka, vilka skolor som är de bästa för ens barn osv. På så sätt kan man säga att en av skolans funktioner är att reproducera klassamhället snarare än att vara just en skola för alla.

En önskan om en skola för alla måste också förstås i ett samhälleligt sammanhang med välfärdsstatens framväxt där folkhemmet skulle växa fram, fattigdom utrotas och utbildning vara en möjlighet för alla. Samhälleliga och politiska projekt och mål avspeglar sig sålunda både i forskningen och i vad man särskilt betonat som viktigt vid olika tidpunkter. Ämnen som sociologi och pedagogik har här också använts för att bidra till samhällelig förändring. Man skulle också kunna säga att man har gått från ett allmänt jämlikhetsperspektiv framför allt i den offentliga retoriken till att mer betona jämställdhet (mellan könen). Genom att använda främst jämställdhetsbegreppet skymms dock andra orättvisor och sociala snedfördelningar både vad det gäller klass och etnicitet.

### Varför detta (forsknings)intresse?

Sambandet mellan utbildning och klassbakgrund har länge fascinerat forskare inom bl a sociologi och pedagogik och gör så fortfarande både internationellt och i Sverige. Barn och ele-



ver med olika bakgrunder har alltid klarat sig olika bra i skolan och sedan efterkrigstiden men framför allt på 1970-talet (Bourdieu & Passeron, 1977; Gesser, 1985; Willis, 1977) har man både i Europa och Sverige intresserat sig för detta. Att skapa en skola för alla har framför allt varit ett socialdemokratiskt projekt. Klasskillnader skulle utrotas och begåvningsreserven tillvaratas om bara alla fick lika tillgång till samma utbildning. Att mycket forskning behandlat sambandet mellan klass och utbildning beror bland annat på att man sedan 1970-talet sett att utbildning trots allt *inte* har de jämlikhetskapande effekter som man trott det skulle ha (Gesser, 1985). Snarast visar forskningen att utbildning reproducerar rådande samhällsordning. Man har velat finna svar på och få förståelse för varför det är så, både från ett strukturellt perspektiv, och även från ett mer individuellt.

## Begrepp som använts

Klass var som Ingegerd Tallberg-Broman skriver i inledningen mest i fokus under främst 1970-talet och tidigt 1980-tal. De termer man använde mest då var socialgrupper och socioekonomisk indelning. (Se längre fram för hur dessa kan delas in). Olika benämningar har sålunda använts på det man kan kalla klassbakgrund beroende på vilken tidsperiod det handlat om och vem som intresserat sig för det. Ideologier, samhällsprojekt, forskningsklimat och ämnesområden med mera har påverkat synen på och användningen av olika begrepp. Här och nu kommer jag dock inte att göra en genomgång eller analys av när<sup>12</sup> de olika benämningarna använts eller av vem även om det är intressant i sig. Syftet är här snarare att lyfta fram forskning som visar *att* klassbakgrund eller social bakgrund, oavsett hur det benämns, spelar in och *hur* det gör det.

---

<sup>12</sup> Begreppen har dessutom ibland använts samtidigt tidsmässigt av olika forskare.

På senare år har klass åter hamnat något i fokus. Den senaste välfärdsutredningen (SOU 2001:57; Dryler mfl, 2001) tog t ex upp klass som en avgörande faktor för skolframgång och tidskriften KRUT ägnade ett helt nummer åt ämnet (2001). Idag tar en hel del forskning upp klass och utbildning/skola igen.<sup>13</sup> Det är inget ämne som på något vis blivit inaktuellt och detta märks också genom att det återkommit i den offentliga retoriken och debatten om och i samband med andra begrepp som segregation, social utslagning och även (ny)fattigdom.

Jag ska i denna översikt visa hur några forskare ser på klass och klassbegreppet. Översikten ska *inte* ses som totalt heltäckande. Men den är avsedd att ge en översikt över den forskning som bedrivits inom området och hänvisar till annan forskning och teorier kring klass i utbildning och skola. Jag kommer här att ge exempel från den forskning som gjorts och ge en överblick av vad som fokuserats i allmänna drag. Referenslitteraturen är dessutom utformad för att kunna användas för fördjupning.

Ofta används begreppet klass men i mycket av forskningen tycks man föredra att använda beteckningen socioekonomiska grupper (eller socialgrupper) istället för det kanske mer laddade klass. Samtidigt pratar man dock ändå i termer av arbetar- och medel (eller ibland borgar-) klass och har dessa som teoretiska utgångspunkter.

Det visade sig också snart att beroende på hur man benämner och definierar "klass" kan det vara svårt att söka rätt på litteratur. De sökord jag använt mig av och stött på har varit; klass, sociala klasser/ socialt arv, social bakgrund/ skiktning/ differentiering/, social snedfördelning, socialgrupper, livsstilar, samtliga tillsammans med sökorden skola och utbildning.

<sup>13</sup> T ex avhandlingar som gjorts eller är under arbete av bl a Inger Berggren, Nihad Bunar, Jeanette Hägerström, Maria Ulfgard.

När det gäller denna typ av forskning är det värt att notera att många undersökningar med stora populationer som grund gjordes under framför allt 1970- men även 1980-tal. Många av dessa var statliga utredningar med stora medel och tillgångar bakom sig. Detta är en skillnad mot idag då många fler mindre studier – och kvalitativa snarare än kvantitativa – genomförs. Detta är ju naturligtvis av betydelse för vilka resultat man får och deras generaliserbarhet. Under 1970-talet fanns också ett stort forskningsintresse för strukturer och stora samhälleliga processer. Även makt, över- och underordning var begrepp som var under större fokus. Forskningsintresset tycktes senare flyttas till mer och mer intresse för individer. Detta är också intressant i förhållande till både rådande forskningsklimat i olika tidsperioder samt för vilka syften forskningen har.

Även om man kallar klass för olika saker finns det trots allt klasser, menar Ahrne, Ekerwald och Leiulfstrud. Klasser är essensen av de ojämlikhet och orättvisor som existerar och är politiska realiteter. Klass beskriver och identifierar grundläggande villkor för en större grupp människor och strategiska och viktiga förhållanden i samhällets ekonomiska och materiella sammansättning, menar de (Ahrne mfl, 1984, 1995).

De menar att klass framför allt hänger samman med ens position i förhållande till produktionen. Samtidigt talar de om ”nya klasser”, tjänstemannagrupper, handels- och serviceanställda, offentligt anställda, kvinnorna på arbetsmarknaden och familjens (förändrade) ställning, och problemet att ”passa in” nya grupper i klasstrukturen. Boende, hälsa mm hänger också ihop med klasstillhörighet. Livsperspektiv påverkar hela livssituationen, influerar språkvanor, känslor, uttrycksätt och tolkning av upplevelser, skriver de. Klasser är dock inte homogena (Ahrne mfl, 1984, 1995). Jag vill lyfta fram att de delas och formas av både genus/kön och etnicitet, vilket jag återkommer till längre fram.

1980 fortsatte enbart vart 10:e barn från arbetarklassen till högre utbildning medan vart annat eller vart tredje akademi-

kerbarn gjorde det (Ahrne et al, 1984, 1995). Ungefär samma förhållande råder idag. Även om allt fler arbetarklassungdomar har sökt sig till högskolor och universitet, har också fler medelklassungdomar gjort det och de procentuella andelarna är ungefär de samma idag som de var på 1980-talet (a.a.). Även Frykman menar att det fortfarande är främst medelklassen som utbildar sig och det mönstret har inte ändrats de senaste hundra åren (1998).

En förändring från framför allt 1970-talet och till idag är att klassbegreppet och klassindelning när det gäller utbildning inte längre är knutet till faderns yrke eller utbildning när man gör klass- eller socioekonomiska indelningar. Idag talar man hellre också om andra former av kapital förutom det ekonomiska, framför allt inspirerat av den franske sociologen Pierre Bourdieu. Det är sålunda inte bara yrkestillhörighet, ens plats i produktionen eller tillgångar av ekonomisk art som är avgörande för människors klasstillhörighet och för indelningen i klasser. Även andra forskare betonar att yrke och anställning är en viktig del av klasserfarenheten men inte lika med den. Bredare processer av ekonomisk differentiering måste också tas hänsyn till (Bradley, 1996).

Bourdieu talar om symboliskt kapital utöver det ekonomiska. Det symboliska kapitalet består av socialt och kulturellt kapital. Socialt kapital kan vara de ”tillgångar” vi har vad det gäller sociala kontakter och nätverk. Kulturellt kapital består främst av utbildning men också av kännedom om och nyttjande av ”finkultur” (Broady, 1998; Bourdieu, 1997).

Bourdieus kapitalbegrepp innebär olika sociala klassers/skiktets tillgång till eller avsaknad av olika kapitalformer och är också relaterat till dominansförhållanden i samhället. Behärskandet av ”kulturen” är förknippat med sociala hierarkier inom samhälle och utbildningssystem (Jönsson mfl, 1993).

Det är viktigt att sätta människors existensbetingelser i relation till livsstilar, smaker och handlingsmönster menar Jönsson et al inspirerade av Bourdieu. Klass för Bourdieu innebär att

en grupp människor är underkastade homogena existensvillkor som påtvingar dem likartade villkor och handlingar och producerar ett system av homogena dispositioner vilka i sin tur alstrar likartade praktiker och smaker (Bourdieu 1986 i Jönsson et al, 1993). Med detta i åtanke kan livsstilar ses som särskiljande, till något som bidrar till att upprätthålla social åtskillnad mellan olika sociala skikt och grupper och som på sikt kan generera olika framtida livsvillkor och möjligheter.

*”Att växa upp och formas av sina existensbetingelser handlar med andra ord till stor del om att tillägna sig eller investera i vissa former av tillgångar” (Jönsson mfl, 1993, s.26).*

Beck, en tysk sociolog, menar att människan i det moderna samhället konstruerar sin egen biografi mer fristående från tunga och äldre strukturer som klass. Men ändå är klass ”evident in speech... in sharp divisions between residential areas... in types of education, in clothing, and in everything that can be included under the concept of ”lifestyle” (Beck, 1992, s 102). Giddens, en brittisk sociolog, menar också att det moderna samhället fortsätter att förändras men att arbetsfördelning, differentiering och därmed olika sociala grupper som lever under skilda existensvillkor kvarstår. Sociala hierarkier bibehålls och nyskapas, men samtidigt finns det idag också utrymme för individer att bryta mönster och sociala förutsättningar. Moderniseringsprocessen kan dock inte i nuläget, skriver han, upphäva arbetarklassen (Giddens, 1981) och på så vis fortsätter det att finnas olika klasser.

Klass är många gånger ett känsligt ämne och ett begrepp som utsatts för mycket kritik. Det tycks många gånger finnas en ovilja att tala om begreppet klass och inte minst är användandet av begreppet knutet till politiskt inriktning. Det är till ”vänster” klassbegreppet legat varmast om hjärtat. Men Israel och Hermansson skriver att även om klass är ett tabubelagt ord i Sverige så är det ändå ett fruktbart teoretiskt verktyg för att beskriva och förklara konkreta och centrala processer i samhället (1996). Och faktum kvarstår. Oavsett vad man kallar det för

så lever människor inte under samma ekonomiska eller sociala förutsättningar även om skillnaderna i t ex Sverige kanske inte är lika påfallande som för bara några decennier sedan.

### *Indelningen i klasser och socioekonomiska grupper*

I vardagligt tal kan man höra att det inte finns klasser. För att visa på motsatsen har jag här valt att ta med hur klasser och socioekonomiska grupper kan delas in. Detta för att lyfta fram skillnader som visar hur klass kan ta sig uttryck, bl a genom utbildning, yrke och lön. Det är grova indelningar och ska varken ses som slutgiltiga eller oföränderliga. Andra ”kapitalformer” som kan påverka ens klasstillhörighet kommer inte heller till synes här. Men indelningen av klasser kan se ut som följer från framför allt 1960-1980-tal.<sup>14</sup> Därefter tycks det finnas en tendens att åter prata i termer av arbetar- och medelklass, främst utifrån föräldrarnas utbildning och yrken.

**KLASS I:** Högre tjänstemän i privat eller offentlig tjänst, direktörer och chefer i större företag, prof./akademiska yrken, företagare med mer än 20 anställda, godsägare.  
(Denna kategori har stora likheter med det som brukar benämnas socialgrupp I.)

**KLASS II, TJÄNSTEMANNAKATEGORIER:** Tjänstemän på mellannivå, administratörer, högre tekniker, direktörer och chefer i mindre företag, arbetsledare för tjänstemän.

**KLASS III:** Lägre tjänstemän med rutinbetonade arbetsuppgifter inom kontor, handel- och servicenäringar, även lägre tjänstemän med okvalificerade uppgifter.

**KLASS IV AB:** Företagare, hantverkare m fl utan anställda eller med upp till 20 anställda.

---

<sup>14</sup> Från Jonsson, 1992.

KLASS IV CD: Bönder, småbrukare, fiskare med egen rörelse.

KLASS VI: Tekniker på lägre nivå, förmän, verkmästare, arbetare med kvalificerade uppgifter.

KLASS VII, DEN OKVALIFICERADE ARBETARKLASSEN,: Grovarbetare, montörer, lokalvårdare, jordbruksarbetare, arbetare med okvalificerade uppgifter.

Socioekonomisk indelning kan se ut så här:

SEI <sup>15</sup> (socioekonomisk indelning)	Modifierad HS-kod <sup>16</sup>
Högre tjänstemän	Akademiker
Tjänstemän på mellannivå	Högre tjänstemän
Lägre tjänstemän	Övriga tjänstemän
Företagare/Lantbrukare	Yrkesutbildade arbetare
Övriga arbetare	Övriga arbetare
Övriga	Övriga

### *Klass, genus och etnicitet i kombination*

Under slutet av 1990-talet har det växt fram en insikt att det inte räcker med att bara tala om ett begrepp, som klass, utan att även andra begrepp måste tas hänsyn till. De begrepp man oftast tar upp och försöker kombinera med varandra är genus, etnicitet och klass (vilket också kommer till synes i denna kunskapsöversikt) vilka kan ses som de mest grundläggande för

<sup>15</sup> *Social skiktning i utbildningsväsendet, Siffror om högskolan*, SCB, Stockholm 1989:23. Föräldrarnas sociala klassbakgrund bestäms utifrån deras yrke och sysselsättningsstatus. Social klassbakgrund, indelning av föräldrars yrken i enlighet med socioekonomiska indelningen, SEI (från Andersson, Erikson & Wärneryd 1983, MiS 1982:4 från SCB 1982). SCBs klassificering bygger på en social yrkesgruppering i tre socialgrupper, I, II och III, eller den övre, medelklassen och arbetarklassen.

<sup>16</sup> Från folk- och bostadsräkningarna 1960 och 1970 har uppgift om föräldrars yrke och utbildning sammanställts till en klassificering som i aggregerad form bildar fem huvudgrupper. *Social skiktning i utbildningsväsendet, Siffror om högskolan*, SCB, Stockholm 1989:23.

mänskligt liv, våra identiteter och samhällets organisation. Människors liv och samhällen är så komplexa och mångfaceterade att enbart ett av begreppen inte räcker som förklaring och förståelse av dem.

I detta avsnitt om klass i skola och utbildning kommer jag bara kort att knyta an klassbegreppet till genus och etnicitet, men det är viktigt att lyfta fram denna kombination. Inte mycket svensk forskning har gjorts inom detta område, därför är framför allt amerikanska och brittiska forskare överrepresenterade på detta område, både när det gäller etnicitet, genus och klass och skolforskning men också när det gäller andra frågor.

Begreppen genus, etnicitet och klass kan analytiskt studeras var för sig med sin egen logik. Men det verkliga livet fungerar inte så och där kan de inte lätt skiljas åt. De refererar till olika aspekter av människors vardagsliv men verkar gemensamt i skapandet och bibehållandet av en integrerad ojämlikhetsstruktur (t ex Bradley, 1996).

Joan Acker till exempel menar att klassbegreppet i stora drag har utgått från mäns arbete och att det därför inte fungerar att använda det hur som helst för andra grupper. Ett problem med klass är just att det definierats utifrån hierarkier av materiellt välstånd, status, auktoritet, och är länkat till yrkesstrukturer menar Acker. Oftast är det länkat till den manlige arbetaren och kvinnors arbete passar inte in i den mallen. Det innebär också problem att länka klass och genus och ras/eticitet. Klass måste ses som formad genom etnicitet/ras och genus, liksom genus och etnicitet/ras är formade genom historiskt, och tids- och rumsligt föränderliga klassprocesser, menar Acker. Under 1980-talet hade klassbegreppet dessutom en tendens att glömmas bort menar hon, även om det i realiteten fortfarande var, och är, högst aktuellt vad det gäller t ex ekonomisk makt, exploatering och kapitalackumulation (1999).



## Skolan som struktur

Jag kommer här att göra en genomgång av forskning där skolan som struktur står i centrum. Tyngdpunkten av forskningen om klass och skola/utbildning ligger på just skolan och skolan som system eller struktur. Det som forskningen också fokuserat, och fram för allt mer och mer idag, är hur skolan är delaktig i processer som skapar utrymmen, hinder och möjligheter för elever med olika klassbakgrunder, kön och etniska bakgrunder.

### *Skolans funktion - reproduktion av samhället?*

FÖRÄLDRARNAS UTBILDNINGSNIVÅ, SOCIAL SNEDREKRYTERING OCH BETYG

Ett numera klassiskt verk inom utbildningsforskning (utbildningssociologi) som lade mycket av grunden för studier av hur skolan reproducerar samhället och klassrelationer är gjort av Bourdieu och Passeron 1977. Deras teorier handlar om samhällsreproduktionen i Frankrike men kan också i många avseenden sägas gälla den västerländska skolan i allmänhet, oavsett dess olika former och system. Bourdieu och Passeron visade hur skolan genom dolda men symboliska mekanismer mycket tydligt lärde ut och visade vilket språk som gällde, vad som premierades i skolan osv vilket i sin tur överrensstämde med hur de styrande klasserna förhöll sig till och agerade i samhället. Sålunda var det inte en slump att över- och medelklassens barn kom att få högre utbildning och längre fram högre positioner i det franska samhället, utan detta skedde ytterst systematiskt helt i enlighet med skolans syfte och avsikt. Utbildningssystemet tenderar sålunda att ta en reproducerande funktion och bevara eller till och med förstärka existerande samhällsstrukturer istället för att vara en möjlighet till social mobilitet.

Flera forskare, både svenska och utländska, har sedan visat hur social snedrekrytering till högre utbildningar kvarstår och hur klass spelar in. Klasskillnader reproduceras i och genom skolan och därmed reproduceras även utbildningsmönster. Flera forskare menar att skola/utbildning är den viktigaste institutionen i samhället. Den har en socialiserande och kvalificerande effekt (t ex Jonsson, 1988). Från att man hoppats på att öppnare och fler möjligheter till utbildning för alla oavsett klassbakgrund skulle bidra till en ökad mobilitet för befolkningen, och att se utbildning som en social hiss uppåt för begåvade barn från ringa omständigheter, har man sedan 1970-talet alltmer övergått till att prata om och se utbildning i termer av reproduktion (a.a.).

Huruvida snedrekryteringen har minskat kan diskuteras. Allt fler har gått vidare till högre utbildning, men detta hänger också samman med rådande konjunkturer och t ex arbetslöshet. Samtidigt finns också skiktningarna kvar inom t ex gymnasiet och högskolan, där olika grupper har "sina" utbildningar (Broady, 2000). Åberg menar dock att snedrekryteringen minskat men att klasskillnader består. De kan till stor del förklaras av skillnader i kulturella faktorer i hemmet som föräldrars utbildningsnivå, menar han (1992).

Svenning och Svenning kartlade på 1970-talet daghems- och hemmiljön för ett stort antal barn med olika social bakgrund och följde sedan ett antal av dem de tre första åren i skolan. De menade att daghem fungerar på olika sätt för barn med olika social bakgrund och att de är underordnade de strukturer i samhället som styr den sociala skiktningen. Barnens uppväxtvillkor och möjligheter i förskolan och skolan hängde samman med föräldrarnas levnadsvillkor och sociala skiktillhörighet (1979).

Det finns också forskning som visar hur olika samhällen i olika länder producerar samma grundmönster vad det gäller privilegier för barn ur välbeställda klasser och nackdelar för barn födda i andra klasser och hur detta återspeglas i utbildning och samhälle (Müller, 1992). Müller visar också att vid

övergångar i utbildningssystemet, från en nivå till en högre sker en social selektion. Effekterna av socialt ursprung är starkare vid tidigare övergångar än vid senare. Ju högre upp man kommer i utbildningssystemet desto större bli den sociala snedrekryteringen, dvs man finner fler och fler elever och studenter med medelklass (eller högre) bakgrund (a.a.).

*Olsson visar att: "Om rekryteringen till högskolan skulle motsvara fördelningen i befolkningen i åldern 18-31 år, så skulle drygt 35 procent komma från arbetarhem och knappt 20 procent från högre tjänstemannahem. Skillnaden mellan fördelningen i högskolan och den i befolkningen är ett grovt mått på social snedrekrytering". (Olsson 2001, från SCB UF 36 SM 0001).*

Också statliga utredningar och statistik från SCB visar att det finns ett starkt samband mellan faderns<sup>17</sup> socioekonomiska grupp och yrke och barnens utbildning. Utbildningsskillnader mellan personer med olika social bakgrund kan knappast längre förklaras av överstigliga ekonomiska hinder menar man, utan snarare av kulturella barriärer där medelklassbarn/barn från högre socioekonomiska grupper växer upp i en studieinriktad miljö och förbereds för utbildning på ett annat sätt (SCB 1987, SCB 1992). Man har också visat hur elever beroende på sin sociala bakgrund valde olika ämnen eller dåvarande gymnasielinjer. Till exempel att barn från högre socioekonomiska grupper främst valde de särskilda kurserna i språk och matematik och teoretiska gymnasielinjer medan barn från lägre socioekonomiska grupper främst valde praktiska linjer på gymnasiet (som ofta då var 2-åriga). Samtidigt var stödåtgärder vanligare bland arbetarklassen. Man kunde också se att flickorna i allmänhet fick högre betyg än pojkarna (SCB 1989).

---

<sup>17</sup> Observera att man framför allt utgått från fadern när man delat in i socioekonomiska grupper och klasser. Detta har som jag lyfter fram senare nedtonats.

Arnman & Jönsson skriver att även om alla omfattas av samma skolform, är skillnaden den samma som i det tidigare socialt sorterande utbildningssystemet. Att vissa lyckas bättre tillskrivs dessutom individuella olikheter, begåvning, ambition, intressen. Men social särbehandling sker ändå mer i det dolda och mer subtielt (1986).

*”Olika läroplaners mål och innehåll hänger samman med de samhällseliga skeendet och med olika sociala grupperns ställning i samhällsstrukturen” menar de. (a.a., s.13).*

Betyg är en tidig indikator på social sortering menar Arnman och Jönsson. Ju högre socialgrupp desto bättre genomsnittligt resultat (1983). De visade också att för elever med medelklassbakgrund var betygen inte lika avgörande för framtida val eller planer. Ett dåligt betyg hindrade inte dessa elever från att ändå söka de utbildningar de önskade eller att finna alternativa vägar (t ex dåvarande 2-årigt gymnasium istället för 3-årigt för att kunna få höga betyg) för att komma dit de ville. För elever med arbetarklassbakgrund var betygen däremot mer hindrande för deras utbildnings- eller framtidsplaner (1986).

Framgång i skolan gör människor legitimerade till högre positioner i samhället. Utbildningssystemet bygger i stora delar på och utgår från högre sociala värderingar och kultursyn och därför gynnas barn med den bakgrunden av systemets organisation och pedagogiska aktiviteter (Jönsson mfl, 1993). Att det finns ett säkert samband mellan elevers sociala bakgrund och betygsmedelvärden visar också Hallerdt i en annan kunskapsöversikt (1995).

*Lindblad skriver: ”Elever utvecklar olika perspektiv och strategier som en följd av de krav som skolan ställer på dem. För elever med större kulturellt avstånd från skolans verksamhet är det svårare att förstå eller acceptera de krav som olika situationer ställer på dem - vilket gör att de framstår som okunniga eller problematiska för dem som har makt att definiera situationen på sitt sätt.*

*Detta är en grund för utvecklingen av olika skolkarriärer och olika identiteter, vilket i sin tur är av betydelse för fortsatta studieval.” (1994, s. 216).*

Husén skrev redan 1972 att det finns ett samband mellan klass/socioekonomisk grupp och betyg, val av ämnen och högre studier. Han menade samtidigt att det inte är fruktbart att lägga ansvaret för skolmisslyckande på individen utan att man bör skifta ansvarsbördan till utbildningssystemet eller samhället i stort. Breda sociala reformer är nödvändiga för att vara till nytta redan från början. Skolan kan inte lösa allt eller ge lika möjligheter där först när barnen redan är präglade av sin uppväxt.

Den sociala snedrekryteringen sägs dock ha minskat under hela efterkrigstiden medan däremot den sociala sorteringen i skolan sägs ha ökat. Elitens barn har sina utbildningar och de lägre samhällsskikten har sina. Dessutom har eliten, enligt Broady, som har stora tillgångar av kulturellt och social kapital i allt större utsträckning valt privata alternativ för sina barn (SOU 2000:39). Daniel Olsson skriver att 1998 sökte 41 % av alla läkarbarn, 37 % av alla universitetsläraryrken och 32 % av alla civilingenjörsbarn till gymnasiet naturvetenskapliga gren medan bara 7 % av barn till okvalificerade arbetare gjorde det. Ca 3 % av pojkarna och 2 % av flickorna från de högsta skikten valde det individuella programmet samtidigt som detta program är det vanligaste bland svenska (lägre) arbetarklasspojkar och pojkar med invandrarbakgrund (Olsson, 2001). De program med flest arbetarklassbarn, bygg-, livsmedel- och industriprogrammen, har dessutom större avhoppningsfrekvens än de naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga programmen.

Att skolan idag blivit allt mer individcentrerad, att det är upp till individen att välja och ta för sig, slår också snett menar till exempel Contreras. Det är medelklassbarnen som är uppväxta med de ”rätta” kulturella och sociala koderna och som har stöd hemifrån som vet hur de ska vara och hur de ska välja för att göra ett ”bra” val. De har också generellt sätt lärt upp

till att ta för sig möjligheter och anpassa sig till skolans värld på ett annat sätt än de flesta barn med arbetarklassbakgrund (2001).

Broady har skrivit om den dolda läroplanen i skolan. Att skolan inte bara lär ut det som står i läroplanen eller de kunskaper eleverna förväntas lära sig, utan att det också finns en dold läroplan som går ut på att eleverna ska lära sig att komma i tid, sitta stilla och lyssna, lära sig fungera tillsammans osv (Broady, 1998). Saker som inte sker uppenbart utan snarare i det fördolda och som en underförstådd önskan eller avsikt. Och även om arbetarklassbarn sägs uppfostras till just lydighet kan man säga att det ändå är medelklassbarnen som mest känner igen sig i skolans dolda läroplan och att den främst är på deras, deras föräldrars och lärarnas villkor.

Anders Persson pekar också på att när skolan tar sig an uppgiften att socialisera barn och ungdomar från arbetarklassen och detta utan att nämnvärt förändra verksamheten det sker inom, då uppstår ett motivations- och engagemangsproblem av en så stor styrka att den pedagogiska praktiken hamnar i en kris. Skolans problemsyn tyder dessutom på att arbetarklassbarns handlande lättare definieras som problematiska, och problem tenderar att omformuleras i individuella termer (1991). (Jfr också Arnman & Jönsson, 1983).

## Klass och läraren

Det finns få eller inga studier där läraren varit i fokus när det gäller klass och skola/utbildning. Läraren ses snarare som representant för skolan (som system), som förmedlare av det skolan står för. Som lärare med högskolestudier bakom sig skulle man också kunna placera in lärare i medelklassen, även om hennes eller hans klassbakgrund och vilken betydelse den kan ha inte direkt studerats. Dock torde lärarens klassbakgrund trots allt ha betydelse utifrån ett klassperspektiv. Särskilt när man betänker att medelklassen sägs uppfostra sina barn annorlunda än arbetarklassen, att det är medelklassens

språk som premieras i skolans värld och att man, som forskningen visat, kan tala om skolan som en medelklassens skola.

Callewaert och Nilsson till exempel såg inte belägg för att arbetarklasselever diskriminerades i skolan (1977). Men medelklasseleverna hade däremot den "rätta" bakgrunden för att hantera skolan och dess mål menade de. Lärarna förstod dem bättre också. Jag skulle vilja lyfta fram och åtminstone problematisera att de delar klassbakgrund eftersom lärarna själva har medelklassbakgrund eller har gjort en klassresa uppåt.

Öhrn visar också något på samspelet mellan lärare och elever när det gäller klass. Många av just arbetarklassflickorna i hennes studie sågs av lärarna som besvärliga och ansågs av lärarna utmärka sig negativt genom att inte delta eller att verka avbrytande i klassrummet (Öhrn, 1990).

## Olika språk olika klassbakgrunder

Medfödd intelligens eller förmåga tas inte upp här. Att man förr kunde se på arbetarklassen och dess barn som mindre intelligenta och lägre stående varelser är historiskt intressant. Men framför allt har man i forskningen menat att det är det sociala som är av vikt, att den sociala bakgrunden ger utrymme och möjligheter att utveckla olika förmågor eller begåvningar. Bernsteins teori om språk och språkanvändning betonar att orsakerna till arbetarklassens bristande framgång i skolan inte beror på intelligens utan på hur olika grupper använder sig av språket (1975).

Bernstein studerade språkutveckling hos barn från lägre klasser och jämförde med barn från andra, högre klasser. Han särskiljer mellan två typer av koder, dels en begränsad och en utvecklad. Den begränsade koden är vanlig i arbetarklassen och den utvecklade i medelklassen. Den begränsade utmärks t ex av situationsbundenhet vilket medför bristande allmängiltighet, begränsat ordförråd och sämre utnyttjande av språket. Medelklassspråket och den utvecklade koden utmärks av all-

mängiltighet, icke-situationsbundenhet, stort ordförråd och bättre grammatiskt utnyttjande av språket. Skolan är uppbyggd kring och premierar det elaborerade språket (Bernstein, 1975; samt i Svenning & Svenning 1979).

Även idag menar man att språk spelar roll. Jan Anward menar att den språkliga kommunikationen i skolan är mer främmande för barn ur arbetarklassen än för barn ur medelklassen. Regler för kommunikation hänger dessutom samman med de regler som styr den offentliga kommunikationen i det svenska samhället. ”Om man lär sig det här sättet att kommunicera, är det inte så svårt att lära sig reglerna för offentlig kommunikation, hur man pratar i mera formella sammanhang och hur man uttrycker sig i skrift.” (2001, s.37). Dvs det ger en fördel, både i skolan och i samhället.

## Skolans huvudpersoner, eleverna

ELEVER MED ARBETARKLASS OCH ELEVER MED MEDELKLASSBAKGRUND – INSTÄLLNING TILL SKOLAN OCH UPPLEVELSER AV DEN

Men vad sker då i skolan? Hur påverkar klass betyg och prestationer? Vad har elever med olika klassbakgrund för inställning till skola och utbildning? Jag ska ta upp några exempel från forskningen här. Man har också här i fler fall fokuserat inte bara på klassbakgrund, utan ofta kombinerat detta perspektiv med främst kön.

Elever med arbetarbakgrund hade ett kortare perspektiv än övriga elever när de planerade sin framtid, visar forskning (Malmgren, 1985; SOU 1989:14). Både pojkar och flickor med arbetarklassbakgrund hade dessutom även lägre ambitioner och tycktes inte våga planera så högt som de hade kunnat göra med hänsyn till sina betyg. Enligt utredningen syns en behovsnärhet hos arbetarklasseleverna när de planerar sin framtid. Det som är viktigt är nuet, de nära relationerna och släkten. De söker en snabb väg in i vuxenlivet.



Medelklasseleverna å andra sidan tycks tidigt ha socialiserats till att kunna skjuta upp behov och önsknings och kunna planera på lång sikt. De är dessutom tidigt tränade i abstrakt tänkande (a.a.).

Ungdomar från högre sociala skikt väljer dessutom teoretiska alternativ i högra utsträckning. Arbetarklassungdomar väljer praktiska arbeten och utbildningar. Elevernas kurs- och ämnesval utgör alltså en del i den sociala differentieringen i grundskolan (Arnman & Jönsson, 1983, 1986).

### *Pojkar, flickor, klassbakgrund och skola/utbildning*

Internationell västerländsk forskning från främst Storbritannien har varit inflytelserik och påverkat den svenska forskningen och teoribildningen. Det är den svenska förskolan och skolan som är i fokus i denna kunskapsöversikt, men de brittiska exemplen är trots det givande och intressanta. Man ska dock hålla i minnet att det i t ex Storbritannien inte på samma sätt har handlar om "en skola för alla" som i Sverige och att skolsystemen ser olika ut. Men jag tar här ändå upp några brittiska exempel avsedda som illustration till mer individnära klass- och skolforskning.

En av de mest inflytelserika klassikerna som handlar om ungdomar och skola/utbildning är Paul Willis bok *Learning to Labour* från 1977. Den handlar om engelska arbetarklasskillar och hur de själva är aktivt medverkande i den samhälleliga reproduktion som jag pratat om ovan. Willis har kritiserats för att osynliggöra arbetarklassflickorna och för att beskriva dem i arbetarklasskillarnas ofta sexistiska språk. Men ett av Willis viktigaste bidrag var kanske att lyfta fram killarnas egen roll. De var inte fast i strukturerna även om dessa strukturer påverkar och ger olika möjligheter och utrymmen beroende på vilken bakgrund man har. Killarna, "the lads" som han kallade dem, tog aktivt och medvetet avstånd från skolan, dess arbete och inställning. De mer eller mindre struntade i skolan, sina uppgifter där och skolans regler. De förberedde

sig därmed samtidigt för ett liv mer eller mindre på fabriksgolvet, men i deras värld var det vad som uppskattades och var "rätt". Det var dessutom "manligt" utifrån deras sätt att se det och i den värld som var deras.<sup>18</sup>

En annan brittisk inflytelserik forskare, Angela McRobbie, ägnade sig åt arbetarklassflickorna och deras inställning till skolan. Istället för att lägga ner arbete på skolan och försöka skaffa sig bra betyg lade arbetarklassflickorna istället stor vikt vid vad som kan ses som traditionellt kvinnliga värderingar. Att bli vuxen fort, skaffa sig en make, ha ett äktenskap osv var deras främsta mål och inte det som skolan försökte förmedla (McRobbie, 1991). Både Willis och McRobbie visar hur elever, om än på olika sätt beroende på kön, undviker det sk utbildningsparadigmet.

Griffin visar hur arbetarflickor ses som konformister eller problemflickor i skolan. Konformisterna är praktiskt inriktade, de vill ha ett jobb. Problemflickorna ses som mer stökiga och mindre intresserade. De vill ha jobb men har inte ork eller intresse att lägga ner arbete på skolan (1985).

Det finns olika förväntningar på elever med olika bakgrunder. Walkerdine har t ex studerat engelska medelklassflickor. (Se också genomgången av genus i denna kunskapsöversikt). Det som förväntades av dem var alltid högsta betyg, och detta ofta utan beröm. Det togs för givet att de skulle prestera lysande och få högsta betyg. Det fanns helt enkelt inga alternativ till att lyckas. Flickorna upplevde väldigt mycket press och många mådde väldigt dåligt trots att deras skolresultat samtidigt var det som på sätt och vis garanterade dem en fortsatt högt rankad plats i samhällshierarkin (Walkerdine, 1997).

---

<sup>18</sup> Willis har med rätta kritiserats (av bl.a. Mc Robbie ovan) för att skriva om "working class kids", när det i själva verket handlade om 12 unga killar, för metodologiska aspekter och för att romantisera, men hans studie är ändå av största intresse menar jag.

Andra internationella studier från motsvarande gymnasienivå visar att bl a flickorna använder olika sätt att tala och använda stödord i klassrumsituationer. För medelklassflickorna gällde det till exempel att försöka ta ordet, medan det för arbetarklassflickorna gällde att hjälpa talaren att behålla det (Lindblad, 1994.).

Eftersom det inte gjorts mycket svensk forskning där man kombinerat ett studium av klass tillsammans med både etnicitet och genus i skola (något som tidigare sagts nu tycks så sakta vara på väg) ska jag här nämna ännu ett brittiskt exempel. Författarna visar där hur klass, genus och etnicitet samspelar på olika sätt. Bl a är den största andel elever som stängs av från skolor arbetarklasspojkar med afro-karibisk bakgrund. Detta sker inte, menar författarna, på att de egentligen är stödigare än andra pojkar eller elever, utan i samspel med förväntningar på etnicitet (/ras), maskulinitet och klass. I det här fallet att de avstängda pojkarna uppfattas av skolan som inte bara bärare av en "aggressiv" arbetarklassmaskulinitet utan också med en etnicitet som upplevs som både "hotande" och avvikande (Wright mfl, 2000). En annan brittisk forskare som tittat på sambandet mellan klass, etnicitet/ras och genus är Mac an Ghaill, som visar hur olika grupper använder olika osynliga och synliga former av motstånd och anpassning till skolan (Mac an Ghaill, 1995).

I svensk forskning har t ex Elisabeth Öhrn skrivit om arbetarklassflickor i skolan och Margareta Nilsson-Lindström följt några unga tjejer under och efter gymnasietiden. Båda visar hur klasstillhörighet spelar in, bl a för val av gymnasieprogram och för hur flickorna relaterar till utbildning, vad är viktigt, varför det är det osv. Mats Trondman har studerat arbetarklasspojkar.

Öhrn visar att när elever från arbetarhem sägs utmärka sig i skolan är det främst av negativa skäl. Det gäller i synnerhet flickorna. Så många som två tredjedelar av arbetarflickorna anses av åtminstone någon lärare utmärka sig negativt, antingen genom att verka avbrytande i klassrummet eller genom att inte delta. Hon visar hur arbetarklassflickorna gör motstånd

mot skolan och hur de uppfattas som besvärliga och krångliga av lärare (1990). Flickor domineras dock inte helt och hållet av pojkar och män i skolan som det ofta framställs i texter och forskning (Läs om genus i denna översikt). Det finns utrymmen för motstånd och protester men just arbetarklassflickor som protesterar uppfattas ofta som svåra att kontrollera av lärare (2000).

Pojkar med invandrarbakgrund eller arbetarklassbakgrund är de som har problem i det postindustriella samhället menar Trondman. De har berövats många möjligheter som stått de närmast tidigare generationerna till buds. Unga arbetarklasskvinnor beskrivs å sin sida agera mer i samklang med framtida krav på bl a utbildning och har därmed ljusare framtidsutsikter (Trondman, 1995).<sup>19</sup>

Det kan sägas vara mer accepterat för arbetarklassflickor att vara flitiga i skolan än det är det för pojkar vilket hänger samman med hur kvinnlighet och manlighet definieras och förstås. Flit och duktighet i skolan passar mer med arbetarklassflickornas femininitet och uppskattas mer än för pojkar med samma bakgrund. Samtidigt betonar arbetarklassflickorna att det viktiga för dem är att vara ”medel”. Berggren visar i en ny avhandling hur unga arbetarklasskvinnor gör motstånd mot skolan genom det instrumentella sätt de anpassar sig på. De inordnas i utbildningshierarkin, förbereds plats på arbetsmarknaden som de förutsätter finns men inte ens själva alltid ser som framtidsyrken. De väljer praktiska program i huvudsak, de teoretiska programmen är inte för dem menar de. Där måste de plugga. De praktiska programmen är en garanti för plats på arbetsmarknaden, studier är på det viset en strategi för att få jobb. Arbetarklassflickorna betonar också att de vill

---

<sup>19</sup> I anglosaxisk forskning främst talas det också om exklusion och inklusion i skola och utbildning. Eleverna framställs där som också medverkande i exklusionen, de utestänger delvis sig själva. Denna forskning är också inspirerad bl a av Willis studier. Text Paul Littlewood, 1999, *Schooling, Exclusion and Self-Exclusion*, i *Social Exclusion in Europe, Problems and Paradigms*, Littlewood, P, (ed.), Ashgate, Chippenham.

vara ordentliga, respekterade, normala och medel (dvs betygs-  
mässigt) (Berggren, 2001).

Öhrn visar också på flickor som agerar säkert och offentligt  
konfronterar pojkar och lärare. Det finns en ny flickroll som  
är aktiv, utåtriktad och självständig (och de kan förändra sin  
situation) (Öhrn, 2000). Denna nya flickroll är dock något  
som också är påverkat av klass. Det är främst medelklassflick-  
orna som passar in i beskrivningen av en ny, säkrare flickroll  
(t ex Öhrn, 2002).

Öhrn menar också att välargumenterande medelklasspojkar  
bemästrar det offentliga rummet vilket stämmer med förvänt-  
ningar utifrån tidigare forskning och teori. Som Trondman  
menar hon också att en central fråga idag är vad arbe-  
tarklasspojken grundar sitt inflytande och motstånd på när  
det inte längre finns ett tydligt alternativ (dvs arbete) till  
utbildning att agera utifrån? (2000).

Trondman har också studerat unga arbetarklasskillar i skolan  
och deras motstånd mot skola och utbildning och visar på  
ungefär samma resultat som Willis studie från 1977. Men  
trots att pojkarna är ”aktiva” i detta lägger de också grunden  
till sin egen underordning i ett längre perspektiv och inordnar  
sig så att säga i ”ordningen”. Han gör jämförelser med Willis  
och Bourdieu som menar att klasserna reproduceras i och  
genom skola och utbildningssystem, men menar också att de  
arbetarklasspojkar han studerat är aktiva till att medverka i  
motstrategier mot den sk. majoritetskulturen, och därmed  
reproducerar de inte automatiskt klassamhället (Trondman,  
1991).

Lindh har i en mindre studie på gymnasiet visat att killarna på  
industriprogrammet känner sig nedvärderade av elever (och  
lärare) på teoretiskt inriktade program. De har oftast arbe-  
tarklassbakgrund. De praktiska utbildningarna har lägre sta-  
tus, både i elevernas ögon och hur de värderas i samhället  
(2000). Detta visar också hur klass återspeglas i skolan.  
Lindhs studie är delvis influerad av Westerbergs som 13 år

tidigare visade på ungefär samma mönster. Hur yrkes elever och teorielever såg på varandra och att teorieleverna verkade se ner på och nedvärdera de som gick yrkesprogrammen (Westerberg, 1987).

## Uppfostran och olika familjer och hemmiljöer

Arbetarklassbarn och medelklassbarn uppfostras generellt sett på olika sätt, menade Svenning och Svenning 1979. Medan arbetarklassbarn sägs uppfostras främst till lydnad och anpassning sägs medelklassbarn uppfostras mer till självständighet och egenskaper som överrensstämmer med vad skolan står för; målmedvetenhet, eget ansvar, välutvecklat språk (elaborerad kod för att använda Bernsteins termer om man så vill), inriktning på vidare studier osv. Språkanvändningen skiljer sig åt mellan olika samhällsklasser. Arbetarklassbarnen behärskar inte helt det språk som premieras i skola och samhälle. Arbetarklassföräldrarna har dessutom svårt att stötta barnen i skolan eftersom de själva inte har någon längre skolgång bakom sig. Arbetarklassbarnen lär sig, menar Svenning och Svenning, från allt de ser genom vad de vuxna i deras omedelbara närhet representerar och erbjuder att människor är maktlösa och underordnade auktoriteter. Medelklassbarn å andra sidan lär sig att man kan ändra det mesta så länge man vet hur det ska göras. De menar att anpassning, lydnad, sköt-samhet betonades av arbetarklassföräldrar i deras studie medan personlighetsutvecklande egenskaper betonades av medelklassföräldrar (Svenning & Svenning, 1979).

Samtidigt finns här en motsättning. Det är de barn som sägs uppfostras till lydnad och anpassning som oftast sägs motarbeta skolan eller prestera sämre betygsmässigt. Men det sätt på vilket medelklassbarn anpassar sig tycks istället passa ihop med skolans ordning och förväntningar. De som det går bäst för prestationsmässigt i skolan är barn och ungdomar med medelklassbakgrund, framför allt flickor. Detta kräver också anpassning till rådande normer. De som på sätt och vis anpassar sig allra mest, och kanske tom i överkant och i bekostnad

på sitt eget välbefinnande, tycks på det viset vara medelklassflickorna (Rubinstein-Reich & Tallberg-Broman, 2000).

Att hemmet och föräldrarnas klass spelar in visar också nyare forskning. Hos medelklassfamiljer finns en slags utbildningsmedvetenhet och bokliga traditioner och intellektuell hemmiljö är inslag som gynnar utbildning (Jonsson, 1988). Föräldrars klass- eller socialgruppstillhörighet påverkar barnens utbildningskarriär. Hur vi än mäter social bakgrund och utbildning framträder denna klasskillnad och sociala snedrekrytering. Enligt utbildningssociologiska teorier fångar föräldrarnas utbildning upp en "kulturell" dimension i uppväxtfamiljen men en sådan bakgrundsfaktor mäter troligen också andra resurser, t ex kunskap om utbildningssystemet menar Jonsson. Föräldrarna kan med kännedom om utbildningssystemet hjälpa sina barn på rätt spår och se till att utbildningstraditionen upprätthålls. Medelklassföräldrar sägs också umgås med sina barn på ett sätt som är mer undervisande och mer intellektuellt stimulerande (1992). "Hemmets läroplan" diskuteras också av Hallerdt i en annan kunskapsöversikt (1995). Härnqvist lyfter också fram hemmets betydelse för att skapa motivation hos eleverna för vidare studier (1992). Ribom visar också i en avhandling hur framför allt föräldrarnas utbildningsbakgrund avgör relationen mellan hem och skola (1993). Utifrån sina olika utgångslägen kan de med mindre eller större kraft föra fram sina åsikter på skolans former och innehåll. Det är främst föräldrar med lång utbildning som ställer större krav på skolan och finner fler sätt att föra fram sina åsikter på.

## Några ord om klass, skolframgång och olika val

Forskare visar hur det är en "medelklassens skola" där arbetarklassbarn har det svårare och är "avvikare". Forskarna visar också hur elever med olika bakgrunder väljer olika inriktning på t ex gymnasiet. Sambandet mellan klass och t ex olika betyg för elever med olika klassbakgrunder fastslås. Det

är främst medelklassbarn/ barn från socialgrupp I som väljer de teoretiska programmen och arbetarklassbarn/ barn från socialgrupp III som väljer de praktiska. Betygsmässigt ligger också medelklassbarn bäst till, framför allt flickorna.

Arnman och Jönsson fann att det redan i årskurs ett fanns stora skillnader i den sociala sammansättningen på olika skolor och i olika klassavdelningar (1983). Det fanns ett klart samband mellan elevernas skolprestationer mätt i betyg som i sin tur var starkt kopplade till elevernas sociala bakgrund. Detta fann de även vad gäller kurs- och ämnesval (och senare val till gymnasielinjerna). Skolan har en utgångspunkt i värderingar och kunskaper som ligger medelklassen nära, och därför gynnas elever som känner sig hemma och är förtroga med medelklassens sätt att fungera (innehåll, form, vad som lärs ut), menar de. Differentieringen blev även tydlig när det gällde val till ämnen och kurser på högstadiet, skriver Arnman och Jönsson. De menar att differentieringen mellan olika grupper av elever är samma i studien som den var före grundskolans införande (a.a.).(Även t ex Frykman, 1998).

Arnman och Jönsson menar att en differentiering skiljde mellan elever från olika sociala bakgrunder. Det fanns t ex tendenser mot att arbetarbarn oftast placerades i grupperingen ”dåliga” elever, de hade i allmänhet lägre prestationsnivå och upplevdes som problematiska och störande (1983).

Men det finns också könsskillnader mellan elever skriver de bl a i en senare studie. T ex var socialgrupp I (borgarbarn är den benämning som författarna använder här) flickor i åk 9 mer högpresterande än pojkar i svenska. Det fanns också en något högre andel flickor med högre slutbetyg än pojkar från grundskolan. Socialgrupp I ungdomar, oavsett kön, är bättre förberedda på längre teoretiska studier på gymnasiet och har gått en längre teoretisk utbildning än socialgrupp III (arbetarbarn) ungdomar vilka i större utsträckning gått praktiska linjer eller specialkurser på gymnasiet. Flickor, oavsett socialgrupp, är duktigare än pojkarna mätt i betyg (1986).



## Avslutande diskussion

De områden som fokuserats inom klass- och skolforskningen är framför allt på en strukturell nivå, hur samhället reproduceras genom utbildning och skola genom segregation, social snedrekrytering och social sortering i skolan. Skolan ses som och framställs som en medelklassinstitution som på sätt och vis reproducerar sig själv och man vet sedan länge att elever med olika sociala och klassmässiga bakgrunder har olika förutsättningar och klarar sig olika bra i skolan (t ex Bourdieu, 1977; Arnman & Jönsson, 1983). Det är medelklassens "språk" som talas i skolorna och medelklassbarnen har oftast fördelen att de "känner igen" sig och att de kommer från hem där utbildning betonas och motiveras. Även vilken kunskap som förmedlas och sätten den görs det på gynnar medelklassbarn. I de allra flesta fall har lärare också medelklassstillhörighet (i alla fall har de fått de genom att skaffa sig högre utbildning). Medelklass- och arbetarklassbarnen lär sig olika saker i förhållande till utbildning. Allmänt sett lär de sig att värdesätta självständighet respektive att lyda (Dryler, 1994.)

Det finns också ett forskningsintresse för vad som sker i skolsituationen, för hur elever anpassar sig till skolan eller gör motstånd, för hur elever med olika klassbakgrund uppfattas av lärare osv. Detta förekommer dock i något mindre utsträckning och något senare tidsmässigt jämfört med intresset för den strukturella nivån. I framför allt Storbritannien har klass på individnivå studerats mer än vad som gjorts i Sverige. Paul Willis och Angela McRobbies studier av framför allt arbetarklasspojkar och flickor har influerat mycket forskning kring klassrelationer i skolan. I Sverige har bl a Elisabeth Öhrn och Mats Trondman studerat klass på en individ- och klassrumsnivå, vad eleverna faktiskt gör och upplever utifrån sina klasspositioner och vilken inställning man har till skola och utbildning. Den svenska forskningen tycks annars mer allmänt handla om social reproduktion och social snedfördelning, strukturella nivåer eller förhållanden, när det gäller klass och skola och skolans roll i samhället.

Det kan sålunda konstateras att klass varken nu eller förut har varit inaktuellt i verkliga livet om än vid vissa tidpunkter i forskningen. Än idag reproduceras rådande samhällsordning och med den de olika samhällsklasserna eller skikten.

Det kan också vara viktigt att reflektera över klassbyten eller klassresor. Det lättaste sättet att ”byta” klass är också genom högre utbildning. När vi i Sverige talar om att göra en klassresa menar vi oftast att den går ”uppåt”. Ungefär 10 procent av arbetarklassens barn fortsätter till studier på högskolor och universitet (Ahrne, 1984, 1995) medan motsvarande siffra för barn med akademikerbakgrund är 50-60 procent, siffror som länge sett likadana ut. Men det finns all anledning att se att klassresor också kan gå nedåt, inte minst för människor som invandrat och som av olika skäl förlorat den status de haft i sitt ursprungsland till exempel genom att deras utbildningar inte är giltiga i Sverige.

Men klassbakgrund är inte den enda faktor som är avgörande vad det gäller skola och utbildning. Till exempel visar det sig idag att medelklassflickor presterar allra bäst betygmässigt men att även medelklasspojkar klarar sig mycket bra. De elever som har lägst betyg är pojkar med arbetarklassbakgrund och pojkar med utländska bakgrunder även om det även här givetvis alltid finns undantag. Detta tas också upp i denna kunskapsöversikt. Samtidigt kan vi också se att ”invandrarbarn” vars föräldrar tillhör eller en gång tillhört medelklassen med tanke på sin utbildning klarar sig ganska bra i skolan. Framför allt flickorna (t ex Dryler, 2001; Rubinstein-Reich & Tallberg-Broman, 2000). Åter ser vi dock att klass inte finns eller betyder något isolerat och i enskildhet. Såväl genus och etnicitet som den historiska och samhälleliga kontexten spelar in.

Ute på skolorna idag förekommer säkerligen olika projekt för att bland annat hjälpa och se till att elever går ur grundskolan med godkänt i kärnämnen. Men vad säger forskningen och teorierna om detta? Överlag skulle jag vilja säga att även om man vet om att det är en medelklassens skola, så görs inte

mycket åt denna kunskap. Ifrågasätter man skolan? Hittar man andra vägar som passar andra eller fler elever? Mycket lite aktuell forskning tycks ägna sig åt dessa olika projekt, för vad som sker i skolorna och med undervisningen, när det handlar om klassbakgrund och skolframgång idag.

Ett problem som hänger samman med detta är också vad man önskar med en skola för alla. Alla ska ha lika möjligheter, men till vad? Och vad sker om man i skolan betonar att alla dels ska få lika möjligheter och dels ska var och ens intressen och förmågor tas till vara? För det första har alla inte lika möjligheter när de börjar i skolan. Klassbakgrund och andra faktorer påverkar detta. För det andra är också de intressen och förmågor man har starkt knutna till just denna bakgrund. Våra fria val eller intressen är sålunda inte så "fria". Och hur skola och utbildning ska hantera denna problematik – och *om* – är en ännu obesvarad fråga som kanske ändå måste ställas. *Kan* det finnas en skola för alla, och hur ska den isåfall se ut?!

## Kön/genus i förskolan och skolan för alla

### Inledning

Merparten av all förskole- och skolforskning diskuterar sina frågeställningar och presenterar sina resultat utan några beaktande av könsfaktorers eventuella inflytande. Den forskningen som i något avseende diskuterar kön / genus i relation till en förskola och skola för alla återfinns i mer fåtaliga exempel under 1960- och 70-talen, för att sedan öka tydligt i omfattning under 1980- och framför allt då under 1990- talet.

Forskningen har förändrats från större kvantitativa studier till en tydlig dominans för kvalitativa närmande med metoder som exempelvis intervjuer, deltagande observationer, videoregistrering, dagböcker, foto- text- och bildanalyser. Ett grupporienterat synsätt, där kön behandlas som variabel och där skillnader mellan grupperna flickor och pojkar i olika avseenden testats och uppmäts, har delvis ersatts av mer individ- och kontextorienterade synsätt. Detta har bl a inneburit en förändring i vad som studeras och kan studeras. Variationen inom grupperna flickor och pojkar har satts i fokus på annat sätt och det situationella och sammanhangets betydelse har markerats, liksom flerdimensionaliteten som nödvändig för förståelse av resultaten. En förändring från uppmärksammande av skola ur aspekterna färdigheter, prestationer och resultat i olika ämnesområden har kompletterats och tidvis övertagits av problematiserande beskrivningar av skola ur aspekterna interaktionsmönster, relationer, kommunikation, talmönster och identitetskonstruktioner. Fokus på kulturell mening, diskursiva praktiker och subjekspositioner är tydlig i senare års forskning med kvalitativa data.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Teoretisk referensram är här bl a Davies, 1989; Jones, 1994; Thorne, 1993; Walkerdine, 1990, 1997.

Med vilka begrepp studeras då detta kunskapsfält? Under första delen av perioden med en skola för alla problematiseras flickor och pojkar med begreppen könsroller. I de större kvantitativa studierna är kön variabel och motsvarar biologiskt kön.<sup>21</sup> Begreppet gender, i översättning här genus, som nu dominerar könsforskningen började användas inom den anglosaxiska kvinnoforskningen på 1970-talet. Det har i sig stora likheter med könsroll, då det anger att kön är resultatet av uppfostran, idéer och föreställningar. Men i genus ingår också en viktig maktdimension, som markerar dominans- och underordningsmönster mellan könen. I forskningen återfinns anknytande analytiska begrepp som genusordning, genusstruktur, genusgränser. I denna text användes begreppet kön med samma innebörd som begreppet genus.

Forskningen inom detta kunskapsfält är koncentrerad till pedagogiken, om än med exempel från bl etnologi, sociologi, psykologi, litteraturvetenskap och historia. Dock har intresset för problematisering av förskola och skola varit påfallande litet utanför pedagogikens område.

Forskningsfältet representerar ett område med många kvinnliga företrädare. Flera av de kvinnliga forskarna har ägnat kraft åt att synliggöra kvinnliga pedagoger och kvinnliga pionjärer i vår förskole- skol- och utbildningshistoria. Likaså lyfter kvinnliga forskare ofta fram flickors relation till skolan, till studier och till vardagslivet i skolmiljöerna. Manliga forskare inom området har dels i högre grad uppmärksammat pojkar, och dels manligt förknippade verksamhetsfält och ämnen som idrott, datorbruk, matematik, fysik etc. Forskningen som helhet kan sägas vara relativt praktiska och väl förankrad i empiriska material. Mer begränsat intresse har förelegat för

---

<sup>21</sup> Exempelvis Wernersson, Inga (12988) Olika kön samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation, Skolöverstyrelsen; Skolverket (1995) Likvärdighet i skolan - en antologi; Skolverket (1996) Likvärdighet - ett delat ansvar; Skolverket (1999) Olika på lika villkor en antologi om jämställdhet i förskolan;

genusteoretisk utveckling och feminist-teoretiska framställningar relaterade till förskole- och skolområdet.

I denna del av vår kunskapsöversikt är det köns- genusrelaterad forskning som skall exemplifieras. Det är dock inte en översikt om könsforskning relaterad till förskola och skola, barn och elever generellt, utan skall ses relaterad till vår rubrik ”Från en klass- köns- och etnicitets- strukturerad skola till en förskola och skola för alla”. Vilka problemområden är identifierade och beforskade – och med vilka resultat i förhållande till de frågor vi ställer? Vilka saknas?

## Skolans innehåll, läromedel och kön

*Förskolans innehåll* finns problematiserat i en del åtgärdsinriktade arbeten, där jämställdhetspedagogik står i fokus. Flickor och pojkar konstateras få olika och könsspecifika utvecklingsbetingelser. Könssgregation utprövas då som metod för att åstadkomma de lika möjligheter som läroplanerna föreskriver. Förskolans innehåll ur ett historiskt – läroplansteoretiskt perspektiv finns problematiserat i Ann-Christin Vallberg Roths forskning. Denna presenteras mer utförligt nedan.

Granskas så den forskning som problematiserar *grundskolans och gymnasieskolans innehåll* utifrån kön så utkristalliserar sig kunskapsfältet som avser teknik, matematik, naturvetenskap, IKT och kön tydligt.<sup>22</sup> Det är till detta område som de flesta studierna kan hänföras. Här återfinns såväl större studier som diskuterar innehåll utifrån gruppskillnader på prov i ett nationellt material och med internationella jämförelser (Ramstedt, 1996, 1999), som studier som studerar elevernas attityd och relation till dessa kunskapsområden. Den senare typen återfinns i en stor mängd undersökningar av såväl större som mindre art. De representerar exempelvis en relativt vanlig

---

<sup>22</sup> exempelvis Erson, 1992; Staberg, 1992; Staberg & Assarsson, 1997; Svennbeck, 1998; Wester, 1997.

inriktning för genusrelaterade examensarbeten i lärarutbildningarna. Även problematiseringen av läromedel utgår framför allt från naturvetenskapens textböcker (exempelvis Benckert & Staberg 1988; von Wright, 1999).

### *Flickors relation till ämnet – innehållet i fokus*

De flesta av studierna, framför allt de mindre och mer åtgärdsinriktade, fokuserar i högre grad flickor än pojkar. Det kan uttryckas som att det flickorna som beskrivs utgöra ”problemet” som skall studeras. Speciellt fokuseras då deras relation till de mer traditionellt manligt könsmärkta innehållsområdena. Bakom många av studierna finns en ambition att bryta de hinder som stoppat flickor och kvinnor från att tillägna sig dessa kunskapsområden och framtida utbildningar och yrken. Undervisningens innehåll problematiseras också ur könsaspekter och nya metoder för att möta flickorna redovisas i olika exempel. Könsegregering som metod beskrivs i flera exempel (mer därom i nästkommande avsnitt).

I flera studier kring matematikundervisningen har allmänt relationen till kön och till kön/klass,<sup>23</sup> och mer specifikt olika uttrycksmedel att använda vid problemlösning, utforskats. OECD studier redovisar att svenska tonåringar uttrycker signifikant mindre intresse för matematik än tonåringar i OECD-länderna i sin helhet. Intresset är högre bland pojkar än bland flickor, där motsvarar det svenska mönstret OECD i sin helhet (PISA-undersökningen).

Ett ämnes könsbundenhet har betydelse för hur eleverna ser på sin egen relation till det och på hur de ser på framgång och misslyckande inom ämnet. Skol- och könsforskaren Inga Wernersson, som utgör en återkommande referens i denna forskning sedan 1970-talet, har påpekat att ämnenas köns-

---

<sup>23</sup> exempelvis Grevholm, 1996; Grevholm & Gila, 1995; Reuterberg, 2000

bundenhet leder till att man inte behöver bry sig så mycket om det andra könets ämnen. Det betyder inte så mycket för flickor – speciellt för vissa flickor – om de är dåliga i matte, det är förväntat och till och med önskvärt (1991). Flickornas lägre självvärdering är speciellt utmärkande i manligt tillskrivna innehållsområden. De framstår som svåra.<sup>24</sup> Flickor bedömer sig också som mindre kompetenta i matematik, trots att de presterar lika bra (Skaalvik, 2000).

Öhrn (1990) har i sin avhandling, som utgår från studier av högstadieelever, lyft fram hur elev-lärarelationen är avhängig av vilket innehåll, vilket ämne som står i fokus. Pojkarna hade i hennes studie merparten av lärarkontakterna, men en avvikelse från detta mönster kunde konstateras i mer könsneutrala eller kvinnligt könsmärkta ämnen som samhällsorienterade ämnen, språk och barnkunskap.

Öhrn redovisar också en annan infallsvinkel till frågan om innehållet. Här rör kommentaren inte läraren utan elevgruppen. Öhrn påpekar hur innehållet i undervisningen i klasser där flickor dominerar och har en framträdande position påverkas mot en högre grad av sociala och mellanmännliga frågor.

### *Manligt könsmärkt innehåll i fokus – men det är ej innehållet som problematiseras*

De områden som uppmärksammats i den genuskritiska forskningen av skolans innehåll och arbetssätt är framför allt de som har en tradition i en manlig erfarenhets- och kunskapsvärld. Former för undervisning, innehåll, textböcker liksom övriga läromedel har sin historiska relation till ämnen för pojkar utvecklade av män. Här studeras i forskningen – ofta av kvinnliga naturvetare med läraranknytning – frågor om didaktik, ämnenas innehåll och arbetsformer, liksom elevernas attityder och preferenser vad gäller innehåll. Elevers lärattityder

---

<sup>24</sup> se exempelvis Ekborg, m fl, 1999; Wernersson, 1991.



kartläggs och nya metoder som bygger mer på språk, samarbete, verklighetsanknytning och smågrupper skildras som positiva för att öka tillgången till ämnena för flickorna och för att stärka deras självförtroende i kunskapsområdena.<sup>25</sup>

Många av studierna fokuserar alltså i hög grad flickornas relation till dessa kunskapsfält och dess innehåll och praktik. Här återfinns ett stort antal mindre studier och det är populära examensarbetsämnen vid lärarutbildningarna. Dessa mindre studier kan problematiseras som exempel på skillnadsskapande studier. När man behandlar flicka och pojke som dikotomier så blir snarast produkten: "The separate and different worlds story" (Thorne, 1993). I dessa studier blir kön dualistiskt binärt framställt. Här blir då den stora variationen i elevgrupperna mer osynliggjord, liksom de många andra faktorer som återverkar på deras relation till kunskapsfältet.

Någon mer omfattande forskning som speciellt fokuserar pojkars relation till olika ämnesområden, såväl de manligt som de kvinnligt könsmärkta, föreligger inte. Studier av de senare områden, av t ex pojkars relation till det tidigare ämnet barnkunskap och till de ämnen som är mer påtagligt "flickämnen", där flickor har bättre resultat som exempelvis svenska, engelska, religionskunskap föreligger inte. I argumentationen för de naturvetenskapliga och IKT-didaktiska studierna föreligger ofta en önskan att ge flickorna tillträde till dessa kunskapsområden och till framtida arbetsfält som har uttryckta behov av arbetskraft. Någon motsvarande stimulerande hållning till att uppmuntra pojkar in i språkens- omsorgens- vårdens- fostrans- och lärandets arbetsfält föreligger i det närmaste inte alls.

Didaktiskt relaterade studier till naturvetenskap, teknik och matematik är flertaliga, framför allt bland mindre studier av åtgärdsinriktad karaktär. Mer sparsamt är problematiserande

---

<sup>25</sup> exempelvis Jakobsson, 2001; Skogh, 2000; Staberg, 1992; Staberg & Assarsson, 1997, Wernersson, 1988.

studier av ämnesundervisningen i samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen – med undantag av litteraturvetenskap, ”svenskämnet”.<sup>26</sup> I det senare forskningsfältet finns såväl praktikinrä och åtgärdsinriktade studier, som teoriutvecklande och teoretiskt inriktad forskning. Några exempel kan också nämnas på mindre arbeten och debattinlägg, där innehåll i läroböcker och ämne problematiseras innehåll i samhällskunskap och historia.<sup>27</sup>

Under senare år har ett flertal studier av idrottsutövning och kroppen i skolan, publicerats.<sup>28</sup> Denna forskning uppmärksammar framför allt pojkar. Studierna av idrott, IKT och datoranvändning representerar undersökningar som ej avgränsas till skolmiljön utan som behandlar barnets och elevens hela vardag och deras olika läromiljöer. Detta är annars mer sällsynt.

Inom nya arbetsområden synes initialt könssegregering vara tydlig, så t ex inom IKT-området. Att datorerna mer blivit en pojkarnas arena är tydligt.<sup>29</sup> Eleverna beskrivs använda datorerna i ett könsrelaterat mönster. ”Killarna skall alltid ha. Det finns två datorer som är nyast och bäst. Och då springer dom allt vad dom kan för att få dom nyaste. Men flickorna bryr sig inte så mycket, säger en av de intervjuade lärarna i Barbro Johansson avhandling ”Kom och ät. Jag skall bara dö först...Datorn i barns vardag” (2000). Flickorna använder datorn för att skriva, snyggt och snabbt. Pojkarna experimenterar mer vid datorn, beskriver lärarna, de leker mer, utvidgar ämnet. De har gjort detta området till sitt.

<sup>26</sup> exempelvis Berggren, 1998; Elmfeldt, 1997; Fredriksson, 1999; Malmgren, 1997; Molloy, 1998; Ulfgård, 2002.

<sup>27</sup> exempelvis Andersson, 1995; Greiff, 2001.

<sup>28</sup> Fagrell & Nilsson, 1998; Isaksson, 1999; Karp, 2000; Larsson, 1998; 2001.

<sup>29</sup> Johansson, 2000; Nissen, 1993.

### *Historiskt förankrade innehållsanalyser*

Generellt kan sägas att det föreligger litet av forskning som problematiserar förskolans och skolans innehåll med ett genusperspektiv. Curriculumstudier och granskning av ämnesinnehåll och läromedel representerar forskningsområden som behöver utvecklas.

Några viktiga undantag skall dock nämnas – en avhandling som behandlar förskolans innehåll och en som representerar granskning av ett skolämne. Båda avhandlingarna använder historiskt perspektiv och följer förändringar över tid som ett verksamt medel i analysen. Ann-Christin Vallberg Roths avhandling representerar en kartläggning av förskolans verksamhet och läroplan uttryckt i historiskt förankrade analyser (1998). Karin Hjalmskogs avhandling ”Democracy begins at home”, innebär en granskning av ämnet hemkunskap (2000). I den senare avhandlingen sätts ämnet i ett samhälleligt och historiskt sammanhang och problematiseras i genusperspektiv. Ämnets innehåll och dess förändring under 1900-talets behandlas mer utförligt och hemkunskaens diskurser i olika tidsperioder formuleras. Två tendenser lyfts fram vad gäller skolans målsättning i relation till olika livsområden, där en förstärkning av arbetsliv- och samhällsliv på bekostnad av hemliv och fritid kan konstateras (Hjalmskog, s 202). För det andra beskrivs hur moment som behandlar hem och familj flyttas från samhällskunskapen till hemkunskaens kursplaner. Dessa olika processer tolkas sammanfattningsvis som uttryck för hur kunskaper om och för hemmet från att varit en del av medborgarfostran, så gott som helt förlorat sitt medborgarfostrande status. Hjalmskog finner i sitt arbete att av de tre temana familjeliv, yrkesliv och övrigt samhällsliv som skolan skall förbereda för, har den första kraftigt förlorat terräng.

Vallberg Roths forskning representerar den genusproblematiserade förskoleforskningen. Hon analyserar de förskolepedagogiska styrdokument på central, kommunal och lokal nivå med en tydlig innehållskritisk ambition (Vallberg Roth, 1998, 2002). Dokumenten analyseras didaktiskt med frågorna Vem-

skriver? Och vem handlar det om? Var? – utspelar sig verksamheten? Vad? – och hur kan innehållet karakteriseras? Hur arbetar man? Och Vilket? – är målet? I Vallberg Roths avhandling beskrivs tre könsdidaktiska mönster som karakteriserar de förskolepedagogiska texterna. En särartsbetonad samkod inleder, där Fröbel dominerar som teoretiker. Särartsbetonade rum och särartsbetonat innehåll kan beskrivas. Den könsneutrala likhetskoden som efterträder särartstänkandet, förknippas med teoretiker som Gesell, Piaget och Eriksson och beskriver 1900-talets psykologisering av förskoleområdet. Ett könsneutralt rum och innehåll dominerar, liksom könsneutrala och utvecklingspsykologiskt grundade delmål. Senare år kan karakteriseras med en pluralistisk könskod. I denna tidsperiod återfinns en blandning av könsneutrala rum, särartsbetonat arv och marknadsinspirerat tänkande. Könsneutrala och produktionsinriktade mål dominerar men även pluralistiska jämlikhets- och jämställdhetsmål. Från Gud till socialtjänstlag och marknad – Från kön som natur till attityd och kunskapsfråga, sammanfattar Vallberg Roth (s 230).

### *Läromedel*

En väsentlig del av skolans innehåll återspeglas i dess läromedel. Läromedlen har också uppmärksamats tidigt i olika jämställdhetsprojekt och i genusforskning (exempelvis Berggren, 1992). Det är dock ett område, som kan konstateras snarast utmana till forskning. ”Skolans läromedel är ett område som kan förefalla mycket väl utforskat, men så är det inte. Det är enstaka undersökningar som gjorts och de är inte så väl sammankopplade med varandra, skriver Staffan Selander i en kortare artikel inför en studiedag: ”Läromedel – en social konstruktion för pojkar?” (Selander, 1996, s 14).

Granskning av läromedel, av budskap och av bilder har redovisat hur läromedel mer speglar erfarenheter förknippade med män än med kvinnor. Speciellt har läromedlen inom de naturvetenskapliga ämnena granskats.<sup>30</sup> Kvinnliga forskare har

<sup>30</sup> Se exempelvis Benckert & Staberg 1988; von Wright, 1999.

bedrivit återkommande kritisk granskning av de manligt könsmärkta kunskapsområdenas innehåll, värden, språk- och texter. I studier av läromedel har ställts frågor som: Hur presenteras ämnet genom läroboken? Vad/Vem presenteras i texterna? I bildmaterialet? Bidrar texterna till att skapa föreställningar om "kvinnligt" och "manligt"?

Diskussionen har i mycket handlat om representationen av kvinnor och män i text och bild. Frågor formuleras som: Vad betyder det för eleverna, såväl flickor och pojkar, att häxan Pomperipossa är den enda av kvinnligt kön i bildmaterialet i den granskade läroboken i matematik för grundskolan, frågar Eidem och Halsius i en skolverksrapport.<sup>31</sup> Ja var finns kvinnan?, frågar Moira von Wright, likaledes i en skolverksrapport.<sup>32</sup> Hon relaterar här ett exempel från en lärobok i fysik. "Lars går varje morgon en rask morgonpromenad med Madame Curie, hans hund. Han märker att morgonpromenaden alltid tar 20 minuter. Det beror naturligtvis på att han alltid går i ungefär samma takt". (s 77). Denna kvinnliga forskare får i läroboken enbart förekomma med sitt namn som husdjur. Hon omnämns icke vidare och inte för sina vetenskapliga insatser (s 77).

Läroboken och dess framställning av ämnet är inflytelserik. Läroplaner och övriga styrande föreskrifter har förändrats tydligt under exempelvis 1990-talet. Det framkommer dock, t ex i von Wrights specialgranskning av läromedel i fysik (1998), att läroböckerna är de samma under flera decennier, trots drastiska förändringar i läroplanerna. Så beskriver också Löfdahl (1987) illustrativt i sin undersökning av läromedlen i fysik: "Min avhandling tycks visa realskolans och grundskolans läromedel som en dinosaurie, trögt lunkande genom åren utan att bry sig om de läroplanspilar, vilka fåfängt studsar mot det fjälliga pansaret" (s 190).

<sup>31</sup> Eidem, Christina & Halsius, Gunilla (1994) Bland primadonnor och strömkarlar. Om kön, ämnesinnehåll och arbetssätt i gymnasieskolan. Skolverket: Rapport nr 48 (s 16).

<sup>32</sup> von Wright, Moira (1999). Genus och text: När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel? Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution (s 76).

Läroboken har tydligt inflytande över lärarens planering och över innehållet. Än tydligare inverkan har läroboken när läraren har mindre ämneskompetens nämner Hartsmar i sin avhandling om historiedidaktik (Hartsmar, 2001). Staberg (1992) beskriver i sin avhandling om naturvetenskapernas undervisning i högstadiet att flickorna sätter större tillit till läromedel än till experimenten, till skillnad från pojkarna.

## Skolans organisation, arbetsformer och kön

En gemensam skola och en sammanhållen skolform har förelagat under 40 år. Under det senaste decenniet har skolsegregationen lyfts fram, både den externa och den interna. Den externa är relaterad till boendestruktur, den interna är relaterad till att skolsystemet byggt in allt fler valmöjligheter. Dessa innebär bl a att skolor kan erbjuda profilerat innehåll och profilerade arbetsformer, såväl i enstaka ämnen som organisationsform för särskilda klasser. Vid de olika utbildningsvalen beskrivs en ökad intern segregation, en differentiering efter klass och kön.

Skolor erbjuder också andra former av organiserad segregation. Då är denna medvetet planerad och etablerad för att skapa en ökad likvärdighet i skolan. Detta sker framför allt i ämnen och verksamheter som har en tydlig relation till kön.

### *Könsrelaterade verksamheter och ämnen bemöts med könsuppdelning av barn- och elevgrupper*

Vissa ämnen, verksamheter och yrken är som diskuterats ovan mer könsmärkta än andra. De tillhör av olika skäl det ena könet mer än det andra. För att möta detta problem och även för att möta pojkars dominans i olika lärosituationer i den könsintegrerade skolan har könsuppdelning av barn- och elevgrupperna tillämpats. I detta avsnitt skall studier som beskriver medveten planerad könssegregation i den nutida svenska skolan behandlas. Problemet bör dock ses i sitt sammanhang. Svensk skolas innehåll har historiskt varit könsmärkt i många aspekter.

Skolning och undervisning innebar länge en könssegregerad verksamhet. Flickor för sig och pojkar för sig. Kvinnliga lärare för sig och manliga för sig. I olika skolformer, skolhus - eller i nutid - för olika åldrar, i olika program och i olika ämnen, så som kortfattat presenterats innan. Under långa tider förekom inte heller någon utbildning för flickan i gemen eller för den fattige pojken. Bakgrunden till könssegregationen har varit mångfaldig. De båda könen ansågs inte ha samma anlag, inte samma möjligheter, inte heller samma framtid. Så varför då skola dem på samma sätt? Många århundrades undervisningshistoria redovisar samma bild (Kyle, 1972; Nordström, 1987). Nu skall dock alla barn och ungdomar erbjudas en gemensam förskola och en gemensam skola. Nutidens förskola och grundskola utgör också idag den mest kontinuerliga mötesplatsen mellan kön i samhället. Men olika elever har olika relation till skolans innehåll, dess ämnen och verksamheter, det har forskningen kunnat tydliggöra.

Den danska forskaren Anne Mette Kruse påpekar att bakom tanken på en gemensam skola för flickor och pojkar låg föreställningen att de skulle lära av varandra. Genom att erbjuda flickor och pojkar samma kunskaper och samma undervisning, skulle båda dra nytta därav. Kruse menar att denna kompletteringstanke visat sig ohållbar. Undervisning i gemensamma klasser leder huvudsakligen till pojkarnas fördel. Traditionella könsmonster och beteenden reproduceras och förstärks (Kruse, 1996, s 11).

I debatter och media har intresset varit stort för könsuppdelade grupper och könssegregerad undervisning. Det har varit en återkommande form för jämställdhetsprojekt i förskola och skola. I detta område föreligger framför allt mindre studier och rapporteringar från genomförda projekt. Forskningsredovisningar föreligger,<sup>33</sup> men någon mer omfattande forskning att relatera till föreligger inte. Hur vanligt det är med könsuppdelad verksamhet i förskolan och skolan är givetvis svårt

---

<sup>33</sup> exempelvis Berge, 1997; Wernersson, 1995

att säga. Det är tydliga tidstrender i den här typen av arrangemang. Det är i grundskolan som intresset för könsuppdelade grupper varit störst, medan intresset varit mindre i gymnasieskolan. Här återfinns också i de yrkesinriktade programmen en snarast könsuppdelad gymnasieskola, utifrån elevernas egna könsbundna val.

Frågan kan också ställas om det nu inte bara är i speciellt könsmärkta ämnen och verksamheter, som kön användes som organisation. Det exemplifieras också där man bedömer att det är elevgrupperna som är ”speciellt könsmärkta”. Som t ex bland högstadieungdomar, och kanske speciellt bland ungdomar i invandrartäta områden? Här tillämpas könsuppdelning inom klassens ram. Forskaren Nihad Bunar som skriver om skola, segregation, integration och multikulturalism i sin avhandling ”Skolan mitt i förorten” (2001) citerar sina fältanteckningar från studiebesök med en klass i Jordbro. Klassen skulle delas: ”Klassen delades i två grupper. Pojkar och flickor. Såvitt jag förstår är denna gruppindelning den vedertagna. Guiden hajade till litet grand när de sa att de brukar köra med flick- respektive pojkgrupper.”(s 193).

Projekt inriktade på könsuppdelad verksamhet som ett medel för ökad jämställdhet och mer lika tillgång till utvecklings- och lärandemöjligheter utvecklades konkret i större utsträckning under 1990-talet. För en del pedagoger har dessa former blivit en naturlig del av förskolans och skolans vardag, i vissa situationer, i vissa moment, i vissa ämnesdelar, där man uppfattar att kön är en betydelsefull faktor för elevernas relation till den aktuella verksamheten eller ämnesinnehållet.

Utvärderare av de många olika projekten med könsuppdelad verksamhet beskriver bristen på reflekterande och problematiserande hållning till tillämpningen av olika könsuppdelningar. Forskare och projektledare lyfter också fram gemensamma frågor som de uppmuntrar att den som vill arbeta med kön som organiserande princip bör beakta och diskutera ingående såväl före som under arbetets gång: Vilka är syftena med dessa olika könsuppdelningar som tillämpas i förskola och skola?



Utifrån vilka föreställningar om kön sker detta? Hur förändras genusmönstren? Hur påverkas didaktiken i ämnet av att undervisningsgruppen är enbart flickor, eller enbart pojkar? Hur introduceras detta arbetssätt för barnen och för föräldrarna?<sup>34</sup>

Någon mer markant utveckling mot ökad könsuppdelning av förskole- och skolverksamheten kan dock inte utläsas ur tillgänglig rapportering och forskning. För att jämföra internationellt kan exemplifieras från USA, där en utveckling av fler "single sex schools" har beskrivits. Detta framför allt då i den meningen att skolor inrättas för att skapa mer skyddade läro- och utvecklingsmiljöer för flickor. I Sverige återfinns detta som en försiktig skolpolitisk diskussion i mångtalskommuner och kommuner, där elever i ungdomsåren upplevs få markant skilda läro- och utvecklingsmiljöer om de arbetar i könsheterogena respektive homogena grupper, pga de könsföreställningar och könsmonster som gestaltas i grupperna. Här återfinns ett utmanade och väsentligt forskningsområde.

## Läraren i ett könsperspektiv

Läraren är otydlig i klass- köns/genus- och etnicitetsforskningen. Läraren – lärarkollektivet – tydliggörs sällan som de kulturproducenter samt meningsskapare och uttolkare av styrdokumentet, som de är. Här saknas i hög grad forskning.

### *Feminiseringsprocessen*

I läraryrkena återfinns intressanta könskodningar och förändringar av dessa. Markant manliga arbetsfält återfinns vid historisk tillbakablick i stora delar av pedagogikens område, vilka i vår tid förändrats och omkodats. Den ojämna könsfördelningen i läraryrkena har fångat ett stort intresse i debatt och i många studier av mindre omfattning. Det som debatte-

<sup>34</sup> Berge, 1996; Kruse, 1990, 1994; Udd, 1995; Wadensjö, 1994; Wernersson, 1995

rats är framför allt feminiseringen och det som studerats är hur det är att vara manlig studerande på de kvinnodominerade lärarutbildningarna och att vara könsbrytare i de motsvarande professionerna.<sup>35</sup> I detta avsnitt skall frågor om underrepresenterat kön och könsmärkningen av skolprofessionerna illustreras med exempel från den forskning som belyser denna.

Det var på undervisningens område som kvinnorna kunde göra karriär under 1800-talet, framhåller Christina Florin (1987, s 12). Kvinnorna bidrog här också med att skapa och förmedla andra tankar om undervisning än de i pojkskolorna gällande. De införde och förmedlade nya pedagogiska arbetsformer och förnyade och breddade skolans innehåll. Detta var delvis relaterat till att de grupper de vände sig till ansågs behöva annat innehåll än pojkarna i läroverken, då flickornas framtid krävde andra kunskaper. Pionjärerna bland de kvinnliga pedagogerna hade stor delaktighet i internationella pedagogiska rörelser och blev introduktörer av ny pedagogik, nya arbetssätt, nytt material. Bl a förverkligades reformpedagogiska idéer i de kvinnoinitierade förskolorna och skolorna.

Som en viktig strategi för att möjliggöra etablerandet av de kvinnliga arbetsfälten användes huvudprincipen könsuppdelning understödd med särartsframställningar och framhävandet av kvinnors speciella förmågor inom uppfostrans- och undervisningsområdet. Dess effekt återfinnes även i den könsmissiga arbetsdelning som karakteriserar den nuvarande arbetsmarknaden. Uppgifterna knöts till kön och blev beskrivna som en del i den kvinnliga naturen. Som varande en del i denna natur, blir genusgränsen mycket markerad och svår för motsatta könen att passera. Här ligger en av bakgrunderna till de upplevda problemen att förändra könsfördelningen inom en del pedagogyrken (Havung, 2000).

Idéerna om den kvinnliga särarten och tillskapandet av åtskilda sfärer för män och kvinnor utvecklades framför allt inom

---

<sup>35</sup> exempelvis Blanck, 1998, Flising, 1997; Havung, 2000

borgerligheten. De ingick i de borgerliga gruppernas identitets-  
skapande och konsolidering under 1800-talet, framhäver  
Jordansson (1992). Skilda sfärer skapades för män och kvin-  
nor, där arbete kom att förknippas med män och manlighet.  
Kvinnor i den privata sfären, män i den offentliga. Idén om  
åtskilda sfärer åtnjöt högt ideologiskt status.

Kvinnorna använde hemmet som argument och metafor i  
många framställningar som inkorporerade nya arbetsfält.  
Hemmet utvidgades in i det offentliga eller snarare halvoffent-  
liga samhället. Sedermera kom också många institutioner att  
kopplas till terminologin – daghem, fritidshem, osv. Med verk-  
samheterna skapades också egna karriärvägar och arbetstillfäl-  
len. Hatje beskriver det i termer av särartsfeministisk profes-  
sionalisering (Hatje, 1994).

Diskussionen om feminiseringen av skolans olika yrken tar i  
forskningen sin utgångspunkt vid olika tillfällen. Här kan  
årtalet 1853 lyftas fram. Den manliga hegemonin över den  
offentliga skolningen kan tills dess sägas ha varit i det närmas-  
te total. Genom en ny skolförordning 1853 beslöts att också  
inrätta s k mindre skolor, glesbygdsskolor, och kvinnor gavs  
tillträde till dessa. År 1858 fick de rätt att arbeta i småskolor  
och år 1859 kom en förordning om kvinnors arbetsrätt i folk-  
skolor. Parallellt med ökningen av antalet kvinnliga lärare  
ökar antalet flickor, och elever med annan social bakgrund än  
de tidigare socialt privilegierade i skolsystemet.

Småskollärarinnorna fick i början sin utbildning genom prä-  
sten eller folkskolläraren i bygden. De utgjordes ofta av flickor  
från fattigare förhållanden på landsbygden, från exempelvis  
torparhem och småbrukarfamiljer. Denna nya lärargrupp med-  
förde en annan undervisningstradition till det svenska skol-  
systemet, med äldre traditions-, hembygds- och kyrkliga rötter  
och med kvinnliga förtecken (Ekwall, 1991; Florin, 1987).  
Yrket fick en mycket snabbare feminisering än folkskollära-  
ryrket. Under 1860-talet bestod småskolläraryrket av ungefär  
hälften kvinnor och hälften män. Vid 1800-talets slut var  
yrket så gott som helt kvinnligt (Florin, 1987).

### *Läraryrket – konstruktion, gränssättning och kön*

Det finns en begränsad tillgång till forskning i området som problematiserar huvudmönstren, dvs t ex betydelsen av att arbetet som förskollärare, lärare för de yngre årskurserna och specialpedagoger i det närmaste uteslutande utformas av kvinnor. Principen tycks vara att det är det mot mönstret brytande som mer synliggörs.

Först en referens till den historiska bakgrunden skildrad ovan, som behandlar lärararbetets innehåll. Ekwall beskriver tydliga exempel på den utvidgade lärarroll som den kvinnliga lärarinnan gestaltade, medan avgränsning gällde hennes manliga kollega. Ekwall påvisar också hur läraryrket utformas med kompetenser som läraren/lärarinnan har med sig in i rollen.

Forskning som belyser frågan om hur läraryrket påverkas av genusrollen hos den som utför den, utifrån nutiden återfinns i Eva Ganneruds avhandling som utgår från lågstadielärarinnornas praktik (1999). En omhändertagandekultur träder fram i materialet liksom en tydlig form av kvinnlighet som pedagogik. Den socio-emotionella delen av läraryrket lyfts fram som centralt, men alltför litet uppskattat, förberett i utbildning och införlivat i diskursen kring "läraryrket". Då lärarinnorna som kvinnor representerar en speciell form av kvinnlighetskonstruktion som i hög grad innehåller förmågan att se andra, att vara flexibel och inriktad på ansvar och omsorg så framhålls faran för utnyttjande i ett hårdare ansträngt och resurssvagare skolsystem.

Även Berge (1996, 1997), skildrar utifrån ett flerårigt aktionsforskningsprojekt inriktat på skolans yngre årskurser en tydlig benägenhet hos läraren att utforma sitt ledarskap på omsorg, på omhändertagande och på att identifiera andras, här liktydigt med pojkarnas behov.

Tidigare skolformer hade också en form av föräldraskap formulerad från skolan, menar Gannerud, men då ett faderskap. Nu pågår en förskjutning mot moderskap. Detta innebär en föränd-

ring till ett mer gränslöst, flexibelt uppdrag. Här föreligger en risk för exploatering av den kvinnliga läraren, den kvinnliga pedagogen, med höga förväntningar på omhändertagande, bekräftande och omsorg. Kvinnor har oftast förberedelsen genom sin uppfostran för dessa uppgifter, och de avvisar därför inte lika enkelt denna utvidgning av rollen. De lyfter också fram denna delen i arbetet och kan som i en enkät- och intervjustudie om det förändrade uppdraget beskriva sig som "solen i barnens liv". I enkäten till de 450 lärarstuderande beskrivs "trygghet" som den högst rankade av skolans viktigaste uppgifter. De kvinnliga lärarstuderande skiljer sig signifikant från de manliga i markeringen att se sig själva som enda tryggheten i många barns liv. (Persson & Tallberg Broman, 2001).

Sociologen och kvinnoforskaren Karen Davies har med utgångspunkt i en observationsstudie skildrat problematiken med det vidgade uppdraget utifrån barnomsorgen. Personalen uppvisar stor flexibilitet och kan utöka gränserna för sitt arbete efter det enskilda barnets behov och trots institutionernas många gånger krympande ekonomiska villkor. Innehållet i arbetet och gränserna för arbetet påverkas av dess utförare/konstruktör. Omsorgsrationalitet styr denna typ av arbete och den bidrar till utvidgning av uppgiften. Kvinnors flexibilitet är en tillgång, men blir också en arbetsfälla (Davies, 1996).

Under de senaste decennierna har feminiseringen av lärarkåren fortsatt. Andelen kvinnor på de lägre årskurserna är, som tidigare påpekats, synnerligen stabil och ligger på ca 97 %. Den kvinnliga andelen av dem som arbetar med de äldre årskurserna (tidigare mellanstadium och högstadium) har gått från manlig dominans till kvinnlig under de senaste decennierna. Mest markant är dock den stora förändringen av skolledargruppen. 6 % av rektorerna var kvinnor år 1970. 25 år senare, 1995, utgjorde de ca hälften av gruppen, 46 %.

I särartstankarna som var aktuella när läraryrkena utvecklades och skol- och utbildningssystemen formades låg tankar om att intellektuellt och teoretiskt arbete var olämpligt för kvinnor. Kvinnornas ansågs sakna god förmåga till abstrakt tän-

kande. Däremot var föreställningen att kvinnan var överlägsen när det gällde moraliska kvaliteter, praktisk kunskap och omsorg. Kvinnor passade därför väl för att arbeta med de yngre barnen, de mer problematiska barnen och de speciellt behövande. De andra grupperna borde vara mannens arbetsfält. Även om detta representerar 1800-talsideologier tycks skillnaderna inte vara så stora till dagens föreställningar om man ser på könsfördelning av lärare i förskolan, i de yngre årskurserna, inom specialpedagogiken. Det är ett mycket stabilt mönster. Det som så skett under de senaste decennierna är att de forna manligt könsmärkta arbetsområdena allt mer kommit att delas av kvinnor och män.

#### *Rektorsuppdraget – ett exempel på yrke med förändrad könsfördelning*

”Må man ställa en man i spetsen, men till lärare använda fruntimmer”, så argumenterade betecknande skolmannen Per Adam Siljeström vid lärarmöte år 1852 (citerad av Florin, 1987, s 54).

Folkskolan illustrerade en såväl horisontell som vertikal könsmässig arbetsdelning. I spetsen stod prästen, överläraren, folkskoleinspektörerna, sedermera rektor. Dessa tjänster var förbehållna män genom regeringsformen av år 1809. Enbart män kunde erhålla högre statliga tjänster. Detta upphörde officiellt att gälla år 1923, men som Olofsson påpekar i sin avhandling om Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola (1998, s 29), så dröjde det betydligt längre tills detta synsätt förändrats mentalt.

Den mest markanta förändringen och feminiseringen av professionerna inom undervisningsområdet kan med dessa utgångspunkter sägas ha skett vad gäller skolans ledning. Riksgenomsnittet för kvinnliga skolledare var 59 % år 1999. Det tycks som om förändringstakten avstannat och att snarare en gradvis förskjutning pågår mot en åter ökad andel män i rektorsbefattningarna. Mönstren är olika i olika kommuner och beroende på vilka årskurser och skolformer som rektorsansvaret omfattar.

”Rektor” har varit ett manligt yrke, det var en man som skulle ”ställas i spetsen”, men då skall anmärkas att detta gällde de statligt och kommunalt subventionerade skolformerna. Som tidigare beskrivits var kvinnor i ledningen för många andra skolformer – som flickpensioner, flickskolor, kvinnliga yrkes- och medborgarskolor, etc. När man utgår från en manligt förknippad term, och manligt förknippade verksamheter, blir siffrorna också påverkade därav. De ledande kvinnorna hade kvinnliga benämningar som exempelvis föreståndarinna (Söderberg Forslund, 2000, Tallberg Broman, 1991). Detta ledarskap framgår inte i sedvanlig statistik, det återfinns i andra källor.

Kvinnligt ledarskap vid friskolor har studerats av Forum för småföretagsforskning (Lindgren, 2000). Bakgrunden till studien sägs just vara ett kunskapsintresse för ett negligerat företagande, med kvinnor som företagare. Entreprenörskapet sammanfattas som idealistiskt, då det framför allt handlar om ”andra”. Omsorgsrationalitet och ”barnen” är det styrande. Kvinnorna upplever här inga större strukturella hinder för kvinnor, vilket förklaras med att detta inte blir synligt för dem då de arbetar mest med kvinnor. Entreprenörskap och även företagande är visserligen manligt könsstämplat, men kvinnorna arbetar i kvinnodominerad miljö, där ”det kvinnliga” inte kommer i konflikt med ”det manliga” (Lindgren, 2000, s 99). Däremot berör kvinnorna att de har problem med detta hemma, här är genusordningen tydligare, något som även Eva Ganneruds avhandling om lärarinnor i lågstadiet visar (1999). Kvinnorna beskriver sig som i det närmaste oömbärliga, som spindeln i nätet. Entreprenörskapet är i högsta grad identitetskapande hos de flesta av kvinnorna.

Rektorns/skolledarskapets förändring och historia har under de senaste åren blivit granskat i flera avhandlingar.<sup>36</sup> Olofsson och Wingård behandlar speciellt det kvinnliga skolledarskapet. Ingen studie problematiserar det manliga ledarskapet, den

---

<sup>36</sup> exempelvis Olofsson, 1998; Ullman 1997; Wingård, 1998

manlige rektorn. Skolforskningen problematiserar mycket sällan normen. Olofsson ger exempel på hur kvinnor i denna befattning kan väcka förvåning, tveksamhet och orsaka avbrott i kommunikationen (Olofsson, 1998, s 134).

I en intervjustudie med skolledare verksamma vid skolor med hög andel barn med utländsk bakgrund i Malmöregionen tas liknande exempel upp som i Olofssons studie (Rubinstein-Reich & Tallberg Broman, 2000). Några av de kvinnliga skolledarna beskriver exempel på att känner sig ifrågasatta i sitt yrke. Ifrågasättandet illustreras från grupper med svensk bakgrund som ovan, men förstärks i några exempel med pappor med låg utbildningsbakgrund och som upplevs ha annan kulturellt och religiöst relaterad föreställning om kvinnligt kön och skolledarskap.

MARKANT DOMINANS AV ETT KÖN – I NUTID ELLER AV TRADITION – PÅVERKAR FÖRVÄNTNINGARNA PÅ DE AV UNDERREPRESENTERAT KÖN. Markant dominans av ett kön gör arbetsmiljön komplicerad för det underrepresenterade könet. Det illustreras såväl bland elever i det könsuppdelade gymnasiet, som av lärargrupper. Vilka könsförväntningar riktas mot det – av tradition eller i nutid – underrepresenterade könet?

”Ska vi ha män i förskolan ska det vara ’riktiga män’”, kommenterar kvinnliga förskollärare redovisade i olika studier (bl a berört av Havung, 2000; Vallberg-Roth, 1992). Hur upplever männen detta? Och hur påverkas ”att vara man” – maskulinitetsmönstren – i de kvinnodominerade undervisnings-, vård- och omsorgskulturerna? Havung (2000), har i sin avhandling fokuserat de manliga förskollärarna och deras förhållande till förskoleverksamheten. De beskriver flera exempel på hur de mötts av tvivel och även i det närmaste ett förlöjligande för sitt yrkesval. Fredrik, exempelvis beskriver en förälders reaktion: ”Va står du och byter blöjor?”. (s 106) I en annan berättelse refereras ett telefonsamtal: ”... Åh fan är du kvar fortfarande, men du ska se att du snart får ett riktigt jobb du också.” (s 111) Kan ett så kvinnligt könsmärkt yrke vara ett



riktigt jobb för en man? Thomas, en av de intervjuade förskollärarna, framhåller att det är viktigt att man är fler av samma kön på samma förskola. Han beskriver det så: ”Det är kanske det här att man känner att man ska vara Mannen. Man ska vara praktisk och beslutsam och inte vara rädd och inte visa osäkerhet. Är man flera män kan man dela på det.” (S 110)

I de områden, ämnen och professioner där endera könet av historiska eller nutida skäl har dominans tydliggörs betydelsen av kön. Men det är då framför allt den underrepresenterade som fokuseras och problematiseras i forskningen och vars förhållande till det könsmärkta arbetsfältet som blir synliggjort. Så exempelvis flickorna i förhållande till data, teknik, naturvetenskap, matematik och män i förhållande till de kvinnodominerade professionerna. Den gällande könskulturen och dess utformning av innehållet har ej fokuserats på liknande sätt.

## Elever, könsdominans och könsbrytare

Den svenska skolan har ojämn könsfördelning i flera av utbildningsgrupperingarna speciellt på gymnasienivå. Även här exemplifieras att förändringen från en köns- och klasstrukturerad skola till en skola för alla i flera avseenden kan sägas vara en process med hinder och motsägelser. Forskning som beskriver dessa processer och exempel på dess resultat skall presenteras nedan.

ATT GÖRA KÖNSÖVERSKRIDANDE VAL I DEN KÖNSUPPDELADE SKOLAN. Generellt kan sägas att flickor som bryter de traditionella och historiskt grundade könsuppdelningarna och gör könsöverskridande val kan mötas av mer positiva reaktioner än pojkarna som gör motsvarande – från vissa håll, på officiell nivå framför allt. Flickorna som kommit in på traditionellt manliga områden möter ofta uppbackning och stöd, exempelvis i form av mentorsprogram. De redovisar stolthet och de har kommit in på program eller utbildningar som ses som svårare och är högre rankade. Denna uppfattning ger även lärarna uttryck för (Wernersson i Hägglund m fl 1997).

Dock finns det tydliga gränser svåra att överskrida inom de könssegregerade grupperna. Många flickor och kvinnor beskrivs också utstå stora prövningar och hårt drivet ifrågasättande, för att de vågar utmana ett manligt yrkesfält. Och trots att pojken med sitt könsöverskridande val till t ex omsorg och vård, eller t ex estetik och dans, möts av reaktioner av tveksamhet och skämt, kanske med förlöjligande, så kan han ha en bättre yrkeskarriär och framtid än flickan med sitt uppbackade könsöverskridande val. Men många av underrepresenterat kön lämnar dock sina arbetsområden, när könsfördelningen är mycket ojämn.

Utbildningens, ämnets eller aktivitetens könsmärkning har betydelse på flera sätt. Val av yrken över könsgränserna har också olika betydelse för flickor och pojkar. En kvinna som vill bli fysiker, behöver oftast inte förklara sig, skriver von Wright (1999) En man som blir forskollärare behöver förklara sig skriver Margareta Havung (2000). Den kvinnliga fysikern får mer uppbackning än den manlige forskolläraren, men för båda gäller att de kommer att möta utmaningar och frågor i området kön – identitet – yrkesval.

Vår nuvarande gymnasieskola har bland mer yrkesinriktade program en tydlig könsmärkning av program. I dessa är dominansen av det ena könet mycket påtaglig: 80-95 procent. Det gör det betydligt svårare för den som tillhör det underrepresenterade könet, något som är speciellt märkbart bland flickor som väljer de yrkesinriktade ”pojckprogrammen”. Här är avhoppet i det närmaste 50 %. Könsmobbing, även från lärarens sida, anges ofta som skäl till avhoppet.

41 % av kvinnorna som valt Byggprogrammet och 45 % av dem som valt Fordonsprogrammet fullföljer inte sin utbildning. Av de manliga studerande som exempelvis valt Omvårdnadsprogrammet byter mer än var fjärde studerande till andra program eller så avslutar de sina studier i förtid. Siffrorna är höga, men aldrig så höga som när könsmönstret brutits från andra hållet, dvs när flickor väljer ”pojckprogrammen”. Avhoppet från gymnasieskolan har ökat generellt. Ca

25 % av dem som påbörjar gymnasieskolan har inte fullföljt den efter 4 år (Hellsten & Perez Prieto, 1998). Hellsten och Perez Prieto framhäver att risken att marginaliseras är relaterat till att i något avseende vara annorlunda än den dominerande gruppen.

Så är också de studerande med utländsk bakgrund överrepresenterade bland dem som marginaliserats och redovisar avhopp från sina studier. Den lägsta nivån för avbrutna studier i gymnasieskolan återfinns på det naturvetenskapliga programmet, där också de högsta betygen i alla ämnen samlats. Avhoppet är här enbart 6 % totalt. Gruppen med utländsk bakgrund avbryter dock sina studier vid de naturvetenskapliga programmen tre gånger så ofta (Hellsten & Perez Prieto, 1998).

#### *Att göra könsöverskridande val är relaterat till sociala faktorer*

Att göra könsöverskridande val är i flera utbildningsområden relaterade till sociala faktorer. Under många år har det pågått försök att stimulera fler generellt, och fler flickor specifikt, att välja naturvetenskapliga och tekniska utbildningar. Detta har till viss del varit framgångsrikt. Vad som framkommer vid analys av könsöverskridande val inom dessa områden är att det framför allt är elever med högutbildade föräldrar som gör dessa val (Staberg 1992; Wernersson, 1991). Flickor från socialgrupp tre är de mest underrepresenterade på naturvetenskaplig och teknisk linje, beskriver Allan Svensson (1995). Det krävs stödstrukturer för att våga vara könsbrytare.

Utvärderingar från Storbritannien visar också att flickor från högre socialgrupper väljer naturvetenskapliga program och studier i större utsträckning än flickor med andra sociala bakgrunder. Även pojkarnas könsöverskridande val diskuteras, och då gäller det exempelvis att välja främmande språk. Detta framstår som mycket litet intressant för många elever i engelskans moderland, men i högsta grad för pojkar. Även här

syns relation till social bakgrund. Det är de högutbildade föräldrarnas pojkar som i viss utsträckning gör dessa könsöverskridande val att exempelvis läsa främmande språk.

Inga Wernerssons tidigare framlyftna kommentar – att vissa ämnens könsmärkning gör att man inte behöver bry sig om det ämnet – är viktigt att framhålla. Det är OK att vara ointresserad av vissa ämnen, de är inte för mig, inte för min grupp av flickor, av pojkar, i alla fall. Det kan ses som en del i den gruppens maskulinitets- eller femininitetskonstruktion. Och det är knappast OK för vissa grupper att välja vissa ämnen, vissa utbildningsprogram. Det är inte kombinerbart med den gruppens manlighets- och kvinnlighetsuppfattningar. Det är inte OK för t ex vissa grupper av engelska pojkar att välja främmande språk i skolan. Det utmanar allt för mycket gruppens genusföreställningar, liksom för en del flickgrupper att välja matematik eller teknik. Hindren ligger inte enbart i ämnenas könsmärkning. De har också en mångårig historisk bakgrund, relaterad till sociala faktorer, till klass och värdekultur.

För att avlägsna hinder och för att möjliggöra friare val och skapa utökade utbildningsalternativ för många elever, är bakgrunderna till deras attityder och bortval eller nerval viktiga att analysera. Likaså krävs innehållsanalytiska studier utifrån en kombination av kön-klass-etnicitetskritiska frågor av utbildningsprogram, ämnen och inte minst professionerna inom förskole- och skolområdena.

## Differentieringsprocesserna avläses i interaktions- och kommunikationsmönster

I skol- och utbildningshistorien var formerna för könskonstruktion i skolan uppenbar genom att det förelåg skilda målsättningar, samt olika innehåll och arbetsformer för flickor och pojkar. Även dagens skola bidrager aktivt till utformande av klass- köns- och etnicitetsmönster och inbegriper en inre

differentiering av eleverna. Hur denna gestaltas har fångat ett allt större intresse i forskningen.

Det som framför allt fokuserats är hur interaktions- och kommunikationsmönstren i förskolans och skolans verksamheter bidrar till skapandet av kön. Temat skall presenteras genom illustrerande exempel på den kunskap som forskningen bidragit med, men först en kortare sammanfattande introduktion av forskningsresultat.

Lärarna och pedagogerna bemöter barnen och eleverna på ett genusrelaterat sätt. Tydliga skillnaderna i interaktionsmönster skapar olika utvecklings- och lärovillkor för de olika barnen/eleverna. I studierna fokuseras oftast de unga men det belyses också hur den vuxens föreställningar om kön avspeglas i ett könsspecifikt handlande och bemötande av barnen/eleverna.

Könsmonstrens beroende av sammanhanget betonas i flera studier. De är avhängiga av vilken typ av aktivitet som pågår och hur denna är organiserad. Maskulinitets- och femininitetsmönstren utvecklas hos eleverna i relation till skolkulturen samt i förhållande till föreställningarna om den egna framtiden och vad som förväntas och krävs av dem. Viktigt är också att uppmärksamma vilken åldersgrupp studien behandlar. Det senare utgör en faktor som vi ser väl litet betraktad och problematiserad. Studier av kommunikations- och interaktionsmönster i vid mening och vuxen-barn/elev samt elev-elev relationer återfinns från alla åldrar och skolstadier. Här skall exempel på avhandlingar som belyser olika åldrar nämnas. De är intressanta att läsas med perspektivet hur åldersvariationen återverkar på resultatmönstren. Exempel från förskola (Odelfors, 1996; Månsson, 2000), från de yngre årkurserna (Gannerud, 1999; Käller, 1990), tidigare låg- och mellanstadiet (Berge, 1996, 1997) högstadiet (Staberg, 1992; Öhrn, 1990), gymnasieskolan (Berggren, 2001; Nilsson-Lindström, 1998; Malmgren, 1992).

Från de yngre åldrarna återfinns oftare mönstret av mer mogna flickor som samspekar med fröken i utvecklande av ett

omhändertagande och ordningsskapande av vardagspraktiken. Förskolan och skolan dominerar dessa år av kvinnor, arbetsformerna är relativt fria och innehållet helhetsinriktat. Berggren (2001) skildrar så från sin avhandling som utgår från intervjuer med flickor vid dels övergången till högstadiet, dels övergången till gymnasiet hur betydelsefull årskursen, åldern, och arbetsformen är för könskonstruktionens utrymme och gränser. Berggrens unga flickor beskriver hur högstadiet begränsar och underordnar i betydligt större utsträckning än tidigare. Flickorna beskriver också att positionen gentemot pojkarna försvagas. Pojkarnas kontroll i klassrummet ökar och tillförs nya strategier. Här ingår då framför allt tema som sexualitet, sexualiserat tal, könsmobbing och kroppsfokusering.

Intressant är att koppla Berggrens sammanfattningar om flickornas försvagade position till förändringen av skolkontexten och undervisningen. Denna tenderar nu oftare att vara ämnesuppdelad med fler manliga lärare och karakteriserad av mer offentlighet. Lärarkontakterna blir fler och det ofta framlyfta behovet av goda och stabila lärarrelationer som avgörande för skoltrivsel för många flickor har mindre förutsättningar att tillgodoses. I studierna från de äldre årskurserna och gymnasiet framkommer tydliga variationen mellan skolposition och klassbakgrund. Genom de många val som görs så skiftas skolan alltmer och elevgrupperna får allt mer varierat förhållande till skolans ideal och värdesystem, även inkluderat föreställningarna om kön och könsmonster.

## Skilda logiker bakom bemötandet av flickor och pojkar

Den nutida förskolan och skolan har som mål att ge barnen och eleverna "lika rätt och möjligheter". En form av likhetsideologi för bemötande av flickor och pojkar skall gestaltas. Så har icke tidigare varit fallet i vår utbildnings- och skolhistoria. Då var olikhetsideologi och köns- och klassåtskild logik det rådande. Dessa ideologier kan fortfarande avläsas i vår nuvarande förskola och skola.

Den skolhistoriska forskningen tydliggör hur eleverna fostrades till sina förutsedda platser i ett köns- klass och etnicitetsstrukturerat mönster. Kunskapsinnehåll, färdigheter och socialisering var tydligt och medvetet relaterad till köns- och klassfaktorer. Tydliga skillnader i skolornas innehåll och metoder illustrerar skolsystemets funktion att skapa och upprätthålla det köns- och klassåtskilda, ojämställda samhället.

Forskning i ett kritiskt samhälleligt perspektiv av dagens skolsystem, av dess ideologier, strukturer, organisation och innehåll är begränsad. Individerna fokuseras snarare än systemet. Attityder och bemötande fokuseras snarare än ämnesinnehåll och kultur. Barnens, elevernas och familjernas relation till förskola och skola behandlas och framställs mer meningsbärande än förskolans och skolans förhållande till barnen, eleverna och familjerna i vårt allt mer mångkulturella och variationsrika uppväxt och fostranskultur.

De i praktiken verksamma målen för maskulinitets- och femininitetskonstruktioner kan i nutid ej utläsas i styrdokument, timplaner, läroböcker som i de historiska exemplen. De är omedvetna, mer oformulerade och verkar genom att de är integrerade i djupt förankrade föreställningar i skolans vardagliga praktik och genusregim. Det redovisas i de historiska exemplen en tydligare överensstämmelse mellan olika nivåer i skolsystemets genusordning. I vår nutid illustreras en bristande överensstämmelse mellan skolideologi och vardagspraktik. I det kommande avsnittet exemplifieras forskning som beskriver denna vardagspraktik och den könsspecifika logik som styr denna. Rubrikerna har valts för att summera återkommande resultat.

POJKAR BESKRIVS BLI BEMÖTTA SOM MER SOCIALT OMOGNA OCH "BEHÖVANDE". Pojkar redovisas få flest tillsägelser. Men de tillåts också mer. Regelbrott, störning och avvikelser accepteras i större utsträckning än samma beteende hos flickorna. Den uppmärksamhet som pojkar beskrivs få är alltså av såväl positiv som negativ art. Här är det återigen så att en del pojkar får mycket av den positiva återkopplingen,

medan andra pojkar mestadels för negativ feed-back. Från fritidshemmet beskrivs hur flickorna också får tillsägelser, men av annat slag: Sitt inte och viska, sluta fnittra. Om personalen riktar mycket av sin uppmärksamhet mot flickorna och har uppe frågor eller ämnen som inte intresserar pojkarna, så börjar pojkarna stöka. De suckar, stönar, börjar sjunga eller frågar om de får gå från bordet. Pojkarna tar och får mycket utrymme vid matbordet och samlingarna (Graf, Helmadotter & Ruben, 1991).

Såväl i förskolan, skolan som fritidsverksamheterna får och tar pojkgrupper mer av pedagogens och lärarens uppmärksamhet. Den norska genus- och förskoleforskaren Andrésen (1995) fann i en studie från förskolan att personalen har en tendens att ge pojkarna mer hjälp, mer beröm och detaljinstruktioner. Flickorna blir i kommunikationen mer avbrutna, överröstade, nonchalerade. Detta gäller också delar av pojkgruppen, för vilka det kan vara provocerande också av det skälet att det då bryter mot genusnormen för dem.

Annika Månsson (2000) summerar i sin avhandling "Möten som formar", pedagogers beskrivningar av barnen i förskolan under olika rubriker. En av de mest könsspecifika bilderna som framträder är pojkarna som "i behov av närhet och kroppskontakt" och av flickorna som "bestämda och självständiga". (s 175) Pojkar beskrivs också som "busiga, roliga" medan flickors beteende beskrivs i termer av "gränstestande" (s 180).

De yngre pojkarna behandlas som de var osjälvständigare än flickorna av de vuxna kvinnorna, som om de behövde "mammornas" hjälp längre. Så görs de också beroende av kvinnorna. Agnes Andenaes fångar detta tema i titeln på sin artikel: Hvorfor kle seg selv når man kan få mor til å gjøre det? Hjelpeløshet og maskulinitet i små gutters utvikling (Andenaes, 1992).

I Berges aktionsforskningsprojekt skildras som exempel på samma tema, hur en av lärarna beskrev hur pojkarna på lågstadiet påminde henne om hennes yngre bröder som barn



– charmiga, men hjälplösa, handfallna och omogna (Berge, s 20, 1997).

I Skarbys (1999) studie av flickor och pojkar i årskurs 6 beskriver sig pojkarna med ord som: starka, busiga, i grupp, skoltrötta, coolare, okoncentrerade, oförsiktigare. Flickornas bild av pojkarna motsvarar pojkarnas självbild ganska väl. Men de visar också flickornas perspektiv- pojkarna är bråkiga, livliga, sportiga, högljudda, bestämmande, påhittigare, latare, och vill stå i centrum. Pojkarnas agerande kräver något av flickorna. Genusmönstren utvecklas interaktionellt och relationellt, där den unga pojken har större frihetsgrader, får leka och störa medan den unga flickan tar ansvar. Väntar och hjälper. Så beskriver även Käller (1990) i sin avhandling som belyser mönster vid något yngre åldrar, vid skolstarten. Flickorna kommenterar här pojkarna som att de helst leker, även under lektionen.

”DU KAN VÄL ÅTMINSTONE VARA TYST DU SOM ÄR TJJEJ”. Flickor beskrivs i flertalet skol- och barnomsorgsundersökningar som tystare och mindre provocerande för skolans ordning, även om motsägelsefulla bilder och mer varierade mönster återfinns. Många orsaker kan ses till detta. Ofta har diskussionen hamnat vid att det är pojkarna som tar för sig. Det är pojkarna som är stimulerade att tala och som vill visa sig. Detta kommunikationsmönster kan ses underhållas av såväl flickor som pojkar samt av lärare, oavsett kön.

En intressant synvinkel på detta förhållande ger Katrin Hjort (1984). Hon framhåller att två slags flickor blir de stora tigarerna högre upp i årskurserna: de som kommer från arbetarklassen och de som skäms för sitt utseende. De vågar inte tala, kan inte ”ta sig samman”. Jag tänker svaret, men jag kan inte få det ur mig. Två tredjedelar av klassens flickor vill dölja sina kroppar och ”att tala är att uppträda på klassens scen och bli granskad av ögon som de fruktar”.

En annan infallsvinkel fångar Eva Gannerud (1999), som visar hur lärarens krav och förväntningar är könsrelaterade. Den

osynliga läroplanen där klassrummets regler är olika för de båda könen, illustreras i citatet från en av de intervjuade lärarinnor. Som lärare blir hon lättare irriterad på flickorna: ”du kan väl åtminstone vara tyst du som är tjej” (s 66). Gränserna för beteendet i klassrummet är relaterat till kön. Överträdelser betraktas och bestraffas olika beroende på vem som utfört handlingen. Eleverna lär sig de olika regelsystemen och skapar sina strategier för att hantera det utrymme som finns.

Else-Maj Falk (1999) exemplifierar också detta tema med de tysta flickorna, men ur en något annan synvinkel i sin avhandling ”Lärare tar gestalt”. Hon beskriver lärarstudierande i praktiskt arbete och återger exempel ur deras loggböcker och kommentarer de får på dessa av lärarutbildarna. Den lärarstudierande beskriver sålunda: ”Själv måste jag säga att det inte är med de ”busigaste” jag har fått sämsta kontakten. Istället är det till två flickor som är så tysta att de nästan inte märks tyvärr. Jag har jättesvårt att prata med dem. När jag kommer för att titta på deras arbeten lägger gärna den ena av dem över sin arm över det hon skrivit. Vad gör man då?”

Lärarutbildaren, som tar del av loggboken som den lärarstudierande skriver, kommenterar: ”Jag tror du ska vara glad för att du lättare fick kontakt med ”busarna” än med de tystlåtna. ”klaras” man busarna fixar man det andra.” (s 134). Else-Maj Falk diskuterar lärarens kommentarer kritiskt, bl a genom den bild han delvis ger – tysta flickor klaras man som lärare utan större ansträngning (s 135), och den vädjan om hjälp som den lärarstudierande för ut, blir inte bemött. Dessa flickor, de tysta och undanglidande, behöver lika fullt engagerad uppmärksamhet och vägar som når bakom deras skyddande strategier. Läraren söker strategier som gör tillvaron i klassrummet mera möjlig, och uppmuntras av lärarutbildaren till det, och där stör inte dessa grupper av elever. Läraren överlever, men eleverna får inte sin som det heter ”likvärdiga utbildning”. I många exempel kan man se just hur de högljudda, de busiga, styr lärarens arbete och hur denna/denne riktar presentationer och sina steg och ögon framför allt till dem.

I olika undersökningar har lärare uttalat att de trots många utmaningar från pojkgrupper ändå uppfattar det lättare att jobba med dem (Wernersson, 1977). De feministiska forskarna Gaby Weiner och Valerie Walkerdine beskriver båda egna lärarerfarenheter och forskningsresultat i den riktningen. Gaby Weiner beskriver svårigheter i sitt förskolläraryrke i Londons innerstad: "Min feminism stupade på att jag kände mig fjätt-rad i förskolans praktiska verklighet, där jag inte klarade att utmana den konstruktion som påbjöds där av vad som är manligt respektive kvinnligt. Liksom Walkerdines kvinnliga lärare ogillade jag hos flickorna just den hjälpsamhet och det noggranna, prydliga arbete, som (jag) hela tiden krävde av mina elever, och fann det mycket lättare att uppskatta pojkarnas mer ombytliga uppförande." (Weiner i Weiner & Berge, 2001, s 19).

### *Förskolan och skolan för alla formar hjälplärare*

Flickor tilldelas – och tar – uppgifter som hjälpfröknar och ordningsskapare genom hela barnomsorgs- och skolsystemet (Einarsson, & Hultman, 1984; Molloy, 1992). Flickornas hjälplärarpositioner är beskrivna av såväl lärarna som av eleverna. Läraren uppfattar det naturligt att flickorna hjälper dem som behöver och hjälper pojkarna beskriver exempelvis Berge (1996, 1997) från låg- och mellanstadiet. Flickorna blir personalens stödgrupp, summerar Månsson (Månsson, 2000), från olika förskolestudier. Flickorna är mer stillsamma och mer ansvarstagande, sammanfattar Hägglund och Öhrn (1992). Flickorna befinner sig också oftare nära de vuxna, det framkommer i flera studier framför allt från förskolesidan, där barnen mer styr sin egen placering i rummet. De yngre flickorna som i den kvinnodominerade värld som förskolan och de yngre skolåren innebär kan också använda de ledarpositioner, som tillfället erbjuder dem. Käller som i sin avhandling studerat yngre barns skolstart lyfter fram hur flickorna kan använda sin dominans (Käller, 1990).

Att positionera flickorna som hjälplärare och ge dem möjlighet att inta en stödfunktion i gruppen och i rummet innebär flera ting, inte bara ett utnyttjande av de mer mogna flickorna i förskolans och de yngre skolåren. Det kan skildras som en underordning, men innebär också en utvidgning av möjliga positioner i skolan, i klassrummet. Denna position skall också uppmärksammas för sin makt- och kontrollmöjlighet. Flickorna som går in i uppgiften, som agerar som frökens medarbetare får också del av förebildens, frökens, maktresurser.

*Maskulinitet formas som individualiserad och hierarkiserad – femininitet som mer kollektiv, relaterande och ansvarstagande*

Mycken uppmärksamhet fördelas på pojkarna, de särskiljs på ett tydligare sätt. De får framstå i högre grad som individer än flickorna. Annika Månsson påpekar i en tidigare studie att pojkarna ges mer tid, mer kroppskontakt och oftare ömhetsbetygelser (Månsson, 1996).

Pojkarna framträder mer som individer och tilltalas mer med namn. De tilltalas oftare, de vuxna ser mer på pojkarna och de behandlas också mer som individer, framhåller Andréén (1995). Förskolans och skolans maskuliniteterna formas som mer individualiserade och hierarkiserade. Det finns, som Annika Månsson uttrycker det, en "Herre på täppan" (Månsson, 2000). Det finns olika ledare för olika situationer. Det finns bland pojkarna de som har de högsta rangordningarna i klassrummet och inför skolkulturen och de som intar de mest marginaliserade positionerna.

Flickgruppen framstår och uppfattas mer som grupp, eller som smågrupper. Flickorna relaterar ofta mycket markant till andra flickor, och parbildningar uppstår som kan orsaka komplicerade gruppsykologiska samspel. Pojkar beskrivs och formas mer individualiserade. Lärare och pedagoger beskriver t ex hur de ofta kan pojkarnas namn fortare. Flickorna kollektiviseras mer, beskriver Elisabeth Öhrn (1990), som framhåller

att även om flickorna intar centrala roller i klassrummet, så ser läraren dem inte.

Pojkarnas individualisering avspeglas i deras betyg, som visar på en större variation än flickornas. Pojkar återfinns i högre grad på de lägsta betygsnivåerna, medan skillnaden är mindre på de högre nivåerna, vilket påverkar medelvärdesnivån och jämförelserna. Flickorna placerar sig mer kring och över det totala medelvärdet. När ämnet idrott var könssegregerat, återfanns t ex flickor på fler betygpositioner och med större betygsvariation, än vad som nu är fallet i den könsintegrerade undervisningen (Carli, 1996).

Flickornas intresse för relationer beskrivs i studier om leken. De väljer först vem de skall leka med, sedan vad. De är engagerade i skapande verksamheter och deltar mera sällan i fysiska aktiviteter. När de gör det, avbryter personalen dem oftare än de avbryter pojkarna. I förskolan förefaller flickors relations- och omsorgsinriktning i leken accepteras mer än pojkarnas lekaktiviteter. Förskolan synes bereda fler möjligheter till stimulans av flickors lek, aktivitet och intresseområde (Hjort, 1996; Rithander, 1991).

Flickorna beskrivs leka ”lämpligare lekar”, de är tystare – dock provocerande ibland – men tränas i empati, inlevelse och hänsynstagande. De får mindre uppmärksamhet och lär sig snabbare klara sig själv socialt. Detta mönster återfinns även i hemmen, men det framstår som om den institutionella miljön stärker dessa mönster.

Att flickorna uttrycker större grad av empati återspeglas i flera undersökningar. Skolverket (1997) redovisar i en studie skillnader mellan flickor och pojkar inom tre områden – tilltron till den egna förmågan, upplevt stöd från föräldrar och social utveckling. Flickorna redovisade större vilja att ta ansvar i olika sociala situationer och var mer grupporienterade. Gunilla Svingby (1998) diskuterar i en rapport ungdomars val i etiska situationer. Hon beskriver det så att pojkar snarast lider av demokratiskt underskott. Flickorna redovisade i hen-

nes undersökning betydligt mer förståelse för innebörden i de demokratiska värdena. Här kan även diskuteras hur olika elever presenterar sig bl a annat i enkätsvar. Presenterar sig flickor som grupp mer i linje med intentionerna? Läroplansrelaterade målsättningar som engagemang i etiska frågor, i miljö- och våld- mobbingfrågor är också mer förknippade med flickor och flickors intressen och preferenser (exempelvis Möller, 2001).

Individualiseringsprocessen har blivit förstärkt under senare år, påpekar Nilsson Lindström (1998) i sin avhandling och framhäver att den i hög grad även inbegriper flickorna. Nilsson Lindström utgår från en kvalitativ intervjustudie av 15 flickor vid fem tillfällen. Flickorna intervjuades från det att de gick i årskurs 9 till två år efter avslutade gymnasiestudier. I intervjuerna berättar de om sig själva och sin livssituation, utifrån forskarens grundfråga hur traditionella och överskridande handlingsmönster kommer till uttryck i deras perspektiv på skola och utbildning. Självförverkligande och självhävdande är de mest dominerande komponenterna i flickornas utbildningsperspektiv, beskriver Nilsson Lindström (s 147). Det uttrycks exempelvis genom större krav på den enskilde, krav på synlighet och självhävdande, på fler val och egna ställningstagande. Flickorna betonar också känslor av samhörighet och betydelsen av gemenskap och av kollektivet, vilket även flera andra ungdomsstudier med flickor i fokus lyfter fram. När flickorna berättar om sig själva berättar de också om vem de inte är, kommenterar författaren. Det intressanta menar hon då är, att de beskriver sig som "vi" och "dom", inte i jag-form. Flickornas självförverkligande ses som uttryck för den ökade individuationsprocessen, men det finns alltså starka underströmmar av dess motsats, av kollektiv identitetskonstruktion.

Avslutningsvis skall framhållas att forskningen i sig redovisar att kön- könsmonster- och verksamma könsideologier och könspraktik i en skola för alla inte låter sig sammanfattas i några entydiga teman och tendenser. Resultaten är avhängiga av var forskningen är gjord och i vilket sammanhang. Detta skall då ses motsvara en mycket komplex kontext. Det relati-

va har blivit så mycket mer väsentligt att framhäva, så som forskning nu ofta utformas, med små material, med kvalitativa data och kontextberoende studier. Detta förstärkt av att forskningen utförts i en tid då genusmönster är under förändring, i somliga områden mer i andra mindre beroende på typ av boendeort, ålder, etnicitet, kön och klass.

## Elever, utrymme, uppmärksamhet och kön

Ett återkommande fokus under det senaste decenniet, dvs 1990-talet och början av 2000-talet är hur mycket uppmärksamhet och "utrymme" flickor respektive pojkar får och tar i olika pedagogiska situationer under dagen. Detta tema är relaterat till föregående men lyfter fram rummet- utnyttjandet av rummet och synlighetsmönster.

Den forskning som behandlat dessa tema har i högre grad fokuserat gruppen/individerna än strukturerna. Innehållet i undervisningen eller aktiviteten problematiseras sällan. När det gäller individerna i skolan har forskningen i betydligt högre grad fokuserat barnen och eleverna än pedagogerna och lärarna. Frågor som ställts har bl a behandlat vem som får lärarens uppmärksamhet, vem som får talutrymme under exempelvis samling och lektioner och på vad sätt, olika barn och elever får uppmärksamhet och identitetsstimulans. Barnens och elevernas eget aktiva agerande har under senare år uppmärksamats allt mer. Individens beskrivs som aktiv i utprövning av genusgränser och möjligheter. Individens är ingen av strukturerna förutbestämd varelse, utan ses som en aktivt handlande, som bidrar till skapande av de egna villkoren. Detta beskriver en förändring i forskningen under de senaste 10-15 åren. Här ställs också frågor som: Vilka relaterande positioner konstrueras för flickor och pojkar – och konstruerar flickor och pojkar – i läromiljöerna förskola och skola för alla? Några av svaren från forskningen skall här exemplifieras nedan.

*Synlighet och dominans i det offentliga rummet*

Mönstret ”pojkar tar och får större såväl fysisk som verbal plats”, återkommer i många förskole- och skolstudier med könsperspektiv. Detta är också beroende på att många studier inriktats på de områden där pojkar dominerar, dvs i klassrumsoffentligheten, i helklassituationen. Hur stor del denna tar av skolarbetet i olika klasser och årskurser är en öppen fråga. I lägre årskurser är arbetssätten kraftigt förändrade till former där könsdominansen ser annorlunda ut. Hur genusmönstret ser ut i olika gruppkonstellationer, vid olika gruppstorlekar och typer av aktiviteter och ämnen har vi begränsade kunskaper om.

Pojkar hörs och syns mer såväl i förskolan och skolan, det är dock en återkommande beskrivning. Detta mönster tycks förstärkas i oroliga och lågdisciplinerade skolmiljöer. Pojkgruppen får ca 2/3 av elevutrymmet i klassrummet, det är slutsatser från forskning som ofta citerats. Då ska det, som alltid i dessa sammanhang, påpekas att pojkgruppen är mycket varierande. Det är en del av pojkarna som motsvarar dessa beskrivningar. En stor del av pojkarna säger ingenting alls under lektionerna, och det finns klasser där flickor intar de dominerande rollerna (ex Lundgren, 2000). En del pojkar märks inte alls. Några kan ha mycket låg ställning, såväl i pojkgruppen som i hela klassen.

ÄR DISKURSEN OM POJKARS DOMINANS STARKARE ÄN ”VERKLIGHETEN”? En lärarstuderande i Else-Maj Falks (1999) avhandling, beskriver i sin loggbok följande: ”Jag slås av att det verkar vara tjejerna som hörs mest och syns mest i den här klassen och det stämmer ju inte alls med vad jag läst om flickors och pojkars beteenden (Falk, 1999, s 136).

Dominans- och synlighetsmönster är under förändring i förskola och skola. Det är en rörlig bild som inte kan läsas fast, utan som behöver studeras aktivt och utan alltför kraftiga förväntningar, om nya mönster skall kunna framskymta. Bilden är mer varierad än den kan tyckas framstå. Elevers dominans-



mönster i skolan är beroende av den kontext som man utgår ifrån. Det kan skifta mellan skolor, mellan klassrum, mellan ämnesinnehåll, mellan arbetssätt, mellan lärare, och är relaterat inte enbart till elevernas könstillhörighet utan även till sociala och kulturella tillhörigheter<sup>37</sup>. Att pojkars dominans är tydligast i helklassundervisning och som Birgitta Odelfors (1996) beskriver det från förskolan, i arbetssätt som innehåller mest vuxenstyrning, är ett återkommande resultat.

Senare års debatter och många mindre studier har lett till en stor uppmärksamhet kring detta tema. Flera generationer lärarstuderande har exempelvis under praktiken haft till uppgift att studera flickors och pojkars del av talutrymmet i klasserna och i förskolans samlingar. Lärare som är medvetna om den könsrelaterade snedfördelningen har aktivt försökt ändra dessa mönster. I många fall beskrivs motstånd mot dessa av läraren introducerade förändringar. Det är också intressant att notera att vid bara mindre förändringar av mönstren, uppfattas flickorna som mycket mer dominerande, och som favoriserade. Och kritiken kommer från såväl flickor som pojkar. Gunilla Molloy beskriver också hur förändringar av mönster i klassrummet bl a genom införandet av varannan-fråga-metoden, som går ut på att varannan gång ge frågan till en flicka, varannan gång till en pojke, ledde till kritik i gruppen. Först framförde pojkarna kritik, sedan reagerade också flickorna (Molloy, 1987).

ATT TA UTRYMME – OCH FÅ. Pojkarna får mer uppmärksamhet, fler kunskapsfrågor och fler arbetsuppgifter än flickorna redovisar flera studier under de senaste decennierna<sup>38</sup>. Johansson m fl fann, att under matematiklektionerna i åk 4, fick pojkarna dubbelt så mycket undervisning som flickorna. Pojkarna får frågor av mer utredande art. De gör anknytningar och fördjupningar till frågan (Johansson, 1996).

<sup>37</sup> Se exempelvis Berge, 1997; Bjerrum Nielsen, 1988; Frimodt-Möller, 1993; Öhrn, 1993.

<sup>38</sup> Se exempelvis Einarsson & Hultman, 1984; Johansson, 1996; Wernersson, 1977.

Forskning som rört klassrumsundersökningar med inriktning på interaktion, kommunikation, talfördelning och talmönster är väl företrädd. Det har framhållits att studierna kring talutrymme inte enbart berör frågor om rättvisa (Ohlsson, 1995). Att delta, att ges uppmärksamhet och utrymme under lärandesituationerna har påverkan på villkoren för lärandet. Det har stort inflytande på lärandet. Genom att delta i samtalet utvecklas kunnandet och språket.

#### PRIVATA ZONER I DET OFFENTLIGA RUMMET.

Klassrummet och skolans olika arbetsrum är inte bara offentliga scener där pojkar tar kommandot och söker tillägna sig huvudrollerna, med lärarnas godkännande. Klassrummen innehåller också många privata zoner, i betydligt större utsträckning än tidigare perioders klassrum. Det pågår många små samtal, tystare och högljuddare, om ting som mer engagerar eleverna för tillfället än den aktivitet som läraren söker fokusera. Här återfinns många observationer hur speciellt flickgrupper är upptagna av mer privata diskussioner. De överlämnar därmed också klassrummet till dem som vill söka sin uppmärksamhet och roll där, och återvänder mentalt till skolarbetet, när det blir angeläget för dem. Anna Sofia Lundgren beskriver flera sådana iakttagelser i sin avhandling *Tre år i g* (2000), exempelvis från en lektion i matematik: ”Eva, Åsa och Kristina verkar inte lyssna alls. De sitter aningen vända mot varandra och deras framskjutna axlar och svagt vridna kroppar utgör hårfina markörer för andra att här innanför är det en privat zon. Med jämna mellanrum tittar de upp mot Åke (läraren) som för att försäkra sig om att han inte ser att de inte arbetar.” Flickornas agerande kan ses som en form av tyst motstånd. De skapar ett eget frirum, de utestänger andra och de utestänger läraren, dock utan att förhindra dennes målsättning med lektionen.

Flickorna skapar genom sina avskilda smågruppsaktiviteter och genom avvisande av insyn viss makt och kontroll över sin situation i skolan. Läraren känner sig mer utestängd från flickgrupper som sluter sig i egna samtal. Lärare beskriver också att de kan uppleva denna makt från flickorna, de släpps

inte in. Flickorna tar inte emot dem. Nej, det är lättare med pojkar, konstigt nog, säger flera lärare, det är en mening som kan återkomma (se exempelvis Lundgren, 2000). Det är också en av anledningarna till att läraren använder mer av sin tid och uppmärksamhet åt pojkar i klassrummet.

”TJEJER ÄR INTE SÅDANA SOM PRATAR RÄTT UT”. Så citerar Annika Rensfeldt (1998) en av sina intervjuade 13-åringar i en uppsats med samma namn. Flickorna beskriver här den återkommande bilden, att pojkar högröstat dominerar i klassrummet. Men vad gör då flickorna? ”Vi brukar sitta och prata/prata med såna som vi känner och så / det är vad vi gör / UNGEFÄR.”

Flickorna kommenterar att de tycker flickor har mer hyfs och uppfostran, men illustrerar samtidigt hur de har en egen kommunikationsvärld. Den är litet mer privat, där de sitter och pratar med varandra och samspekar, medan det pågår mer offentliga samtal i klassrummet. De skildrar också hur de positionerar sig och låter sig formas olika. Pojkarna tillåts ”skratt och flams”. Flickorna ”räcker bara upp handen om de kan” (s 158). De utestänger därmed också sig själva från diskussionen, kommenterar Annika Rensfeldt.

KROPP, RUM OCH IDENTITET. Femininitet och maskulinitet kan uttryckas genom utseende, genom kropp. Forskning belyser i allt högre grad identitetskonstruktion, där kropp och rum utgör väsenliga markörer.

De unga har idag en komplicerad väg till vuxenstatus. Identitetsforskning är framträdande i en tid av ifrågasättande av traditionella identitetsförankringar och motsägelsefulla budskap bl.a. vad gäller genusinnehåll och genusgränser. Ökningen av forskning inom området är markant.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Exempelvis Berggren, 2001; Fornäs, 1991; Fredriksson & Wahlström, 1997; Frykman, 1998; Göthlund, 1997; Johansson, 1996; Lundgren, 2001; Parszyk, 1999; Strandell, 2000; Ålund, 1997.

Skolan har, framför allt i vissa områden, förändrats från en ganska nationell institution till en mångkulturell verklighet, där de sätt som man kan vara flicka och pojke på blivit mycket mer varierande. Genusvariationen har ökat markant. Forskning som fokuserar identitetssökande och könsrelationer har också speciellt utvecklats i relation till starkt multi-etniska miljöer.<sup>40</sup>

Tonårstidens stora fråga: Vem är jag? prövas för en fördjupning av könsidentiteten. Som ung och tonåring är påverkan från omgivningen, från betydelsefulla andra, av stor betydelse. Det gör, framhäver Annette Göthlund (1997, s 55) att frågan då oftast formuleras: Hur bör jag vara? Och svaret från olika grupper blir motsägelsefullt.

Å ena sidan uttrycks traditionellt kvinnliga och manliga dygder – å andra sidan den omsorgsfulle, inklämmande, jämställda killen, som införlivat mer feminina värden och den självständiga, målmedvetna, och disciplinerade kvinnan som lärt sig det mer maskulina uppförandet och språket.

Susan Bordo beskriver denna problematik utifrån flickornas situation och hur kroppen blir redskapet för att hantera dessa motsägelser. Kroppen dras in i denna balansakt mellan motstridiga krav. Den blir ett sätt att möta kraven. I flera svenska studier uppmärksammas problematiken kring flickor, bantning och självsvält (Vårdalsstiftelsen, 1999). Dels att anpassa sig och passa in i tidigare manliga områden, i utbildning, på arbetsmarknad och i det offentliga. Att vara likadan och helst mer. Dels ska hon upprätthålla traditionella kvinnliga värden, som att vara relaterande, omsorgsinriktad och ”kvinna” och Bordo menar att exempelvis banta och träna kroppen blir ett sätt att visa, att man kan leva upp till kontroll och disciplin samtidigt som man uppfyller kvinnlighetsidealet (1993).

---

<sup>40</sup> Exempelvis Ålund, 1997; 1998, 1998.

## Elevernas könsmonster kontextberoende

Man måste vara på ett visst sätt för man är tonåring, beskriver högstadieelever i Lundgrens avhandling (2000). ”Jag tror att lärarna tror att dom vet hur vi är”, säger en av flickorna. Och de har mönster att leva upp till. Skolsituationen skapar beteenden och reaktioner som är genusrelaterade. En av flickorna beskriver: ”jag tror inte alla tänker på hur dom är i skolan och hur de är annars ... till exempel Mattias ... han är mycket mer så att han pratar och svarar och *gör* saker i skolan, eller på lektionerna, än vad han gör annars. Det är för att man *måste* va så i skolan. Och han springer omkring så och kaxar... Han gör liksom inte så när han inte är i skolan” (s 145).

EXEMPEL PÅ PROTEST OCH MOTSTÅND SPECIELLT FRÅN LÅGPRESTERANDE POJKGRUPPER. Pojkar redovisar som grupp mer exempel på avvikelse och exkluderande från skolans mål och krav. Anpassningen är mindre. Pojkar demonstrerar också mindre tillit till framtiden och mindre känsla för att deras egna handlingar kan ha någon betydelse (Skolverket, rapport nr 175, 1999).

Pojkarnas problem måste ses i relation till skolkulturen och vår kunskapssyn, framhåller den danske forskaren Niels Kryger (Kryger, 1993, s 15), och ställer frågorna: Är skolan för många av pojkarna inget som egentligen betyder så mycket? Är skolan något som vissa pojkgrupper behöver fjärma sig från, avgränsa sig från pga den kvinnliga identitet som präglar densamma? (Kryger, 1990). Är det på fritiden, utanför skolan, som deras viktigaste kvalifikationsarenor ligger? Är det fritiden som erbjuder acceptabla förebilder? Skolsystemet blir här medansvarigt till att skapa förutsättningar för de ibland mycket negativa, alternativa pojkkulturer som växer fram utanför skolan och i opposition mot skolkulturens värderingar (Connell, 1999; Kryger, 1993).

Får pojkarna betala för att de bryter mot den dolda läroplanen i förskola och skola, då de inte vare sig kan eller vill finna sig i prydlighetens eller långtråkighetens normer? frågar bl a

flera danska forskare som Anne Mette Kruse, Bertill Nordahl, och Niels Kryger.

För den lågpresterande, motpresterande gruppen som domineras av unga män är villkoren komplicerade och motsägelsefulla, framhäver exempelvis Kruse (1996). Den gruppens manlighet finner inte sitt rum i skolkulturen. Är det inte OK för många av dessa pojkar att vara "en duktig elev", att vara duktig i skolan? Är det oförenligt med andra krav på den unge mannen? Avståndstagande från skolan har setts vara ett led i utvecklingen av manlig könsidentitet, påpekar Wernersson (1995, s 11).

Gun Malmgren (1992) beskriver i sin avhandling om gymnasiekulturer fyra olika klasser på fyra skilda gymnasielinjer som alla var tydligt klass- och könssegregerade. Urvalet innebar att en naturvetar- en humanist- en konsumtions- och en verkstads-klass ingick i studien. Verkstadsklassen bestod enbart av pojkar. Eleverna intervjuades vid två tillfällen med ca 2 års mellanrum. Materialet bestod av bl a av 50 elevintervjuer. I den manliga miljön i det yrkesinriktade programmet återspeglas ett stort avstånd till skolans innehåll med läsning och skrivning och till skolans litterära ideal. Ett markerat läs- och skrivmotstånd skildras och gruppens hållning beskrivs med hjälp av begreppet "talkultur". Malmgren beskriver avståndet mellan skolans läsinnehåll, läsideal och vana och elevernas fritidsläsning och vana som störst i denna grupp.

Vid besök i biblioteket lånas en bok, den blir kollektivt "boken" och det är Rolf som lånar den. Han kallas av gruppen för "svenskgeniet". Denna pojke har dock gått på "svensklinik" hela grundskoletiden. Det började på mellanstadiet då han busade och pratade för mycket. Då sattes han på svensklinik för att träna dubbelstavning och där blev han kvar (s 70). Ture är en annan av pojkar som enligt sin egen bild utgör och har utgjort ett "gigantiskt disciplinproblem". Han sitter längst ner i salen och gungar och pratar rakt ut, ofta och återkommande. Malmgren beskriver honom som extremt verbal och samtidigt som exempel på den typen av elev som slås ut av skolsystemet och lämnar skolan i förtid.

Alla pojkarna har negativ hållning till svenskämnet. Lärarens intresse att förmedla ett kulturellt bildningsämne möter på tydligt motstånd. Pojkarna försvarar sin egen kultur gentemot skolans moraliseringar och för en form av Kulturkamp mot vad de uppfattar som en kulturell överhet, sammanfattar Malmgren (s 114).

FLICKOR I FÖRSKOLAN OCH GRUNDSKOLANS TIDIGARE ÅR BESKRIVS BÄTTRE MOTSVARA SÅVÄL ÖPPEN SOM DOLD LÄROPLAN. Flickorna beskrivs mer än pojkarna motsvara den såväl den öppna som dolda läroplanen<sup>41</sup>. Det gäller tydligast i de yngre åren. Varje dag, varje lektion kräver i många skolor en fas av ordningsskapande. Här gestaltas förhandlingar mellan läraren och ett fåtal av eleverna, mestadels smågrupper av pojkar. Flickor tar ansvar för att hålla samman lektioner i motsats till pojkars ofta mer – som det tolkas – lekfulla och tävlingsinriktade förhållningssätt (Jakobsson, 2000; Staberg, 1992).

Flickorna skattas högre än pojkarna av lärarna under större delen av grundskoletiden. Flickorna själva däremot, såväl osynliggör som nedvärderar sin egen och andra flickors kompetens. Flickor, speciellt när de passerat de lägre årskurserna, redovisar dåligt självförtroende i förhållande till sin förmåga och bedömer sina skolprestationer som betydligt lägre än deras faktiska värde. Men av de vuxna beskrivs de som mer oproblematiske, som vänliga, skolmotiverade, lydiga, och trevliga. Psykologerna och forskarna i socialt arbete Gunvor Andersson och Lotta Linge (1997), sammanfattar från ett nordiskt samarbetsprojekt kring 10-åringars kompetens och levnadsförhållanden, att lärarna skattar flickor högre i samtliga de nordiska länderna. Lärarna bedömer flickornas samarbete och självkontroll högre, samt beskriver flickor som generellt mer kompetenta och högre skattade vad avser klassrumsbete-

<sup>41</sup> Referenser över en längre tidsperiod, och med olika typer av material, redovisar liknande bilder: Einarsson, 1981, Einarsson & Hultman, 1986; Andersson & Linge, 1997

ende och skolmotivation. Lärarna bedömer t o m flickornas temperament positivare, speciellt vad gäller uppgiftsorientering och social flexibilitet. Forskarna frågar sig här: ”Har pojkar allmänt sett ett temperament som passar sämre in i skolans värld, ställer till problem, och därför bedöms mer negativt av lärarna?” (s 139). Det redovisade materialet leder till frågor om kontextens betydelse, skolan, innehållet och lärarens betydelse för elevernas ”beteendemönster” och ”temperament”.

Sammanfattningsvis kan sägas att förskole- och skolforskningen som problematiserar en skola för alla har i högre grad haft flickors än pojkars relation till denna utvecklings- och läromiljö i fokus. Förhållandevis få studier belyser skola och pojkar över huvud taget, vare sig det berör prestationer, maskulinitetsmönster, relationer till olika ämnen, innehåll och skolan som kultur. Pojkarna är betydligt mindre företrädade här än i den sk ungdomsforskningen, som framför allt har sina forskningsfält utanför skolinstitutionerna. Pojkar återfinns mer i det offentliga rummet utanför skolan, i staden, på gatan, i ungdomsgången, i olika klubbar, i föreningar, sport- idrottssammanhang och musikgrupper m m.<sup>42</sup>

I skolforskningen har förhållandet varit det omvända. Här finns betydligt fler referenser till studier av flickor. Det är ett mönster att pojkarna finns utanför – flickorna innanför, tidigare i hemmet, nu innanför och anpassad till ett utvidgat hem – förskolan och skolan. Forskarnas könstillhörighet visar samma mönster. Män utforskar pojkkulturer, ungdomskulturer samt idrotts- och ITK- kulturer. Kvinnor studerar flickor innanför institutionerna, i interaktion, kommunikation, prestation, etc. Dock må sägas att detta könsrelaterade forskningsmönster är under viss förändring, men kvarstår gör att här finns stora utforskade fält och en efterfrågan på mera heterogena forskargrupper.

---

<sup>42</sup> Se exempelvis Bolin & Lövgren, 1995; Fornäs, Lindberg & Sernhede, 1989; Larsson, 2001



## Prestationer, skolframgång och kön

Detta är ett av de tema som belyses utifrån såväl klass-, köns- som etnicitetsperspektiv. Elevernas resultat och prestationer i skolan följs i större undersökningar. Såväl nationell, som jämförande internationell, forskning som redovisar resultat och skillnader mellan könen i olika ämnesområden och färdigheter föreligger. De nationella utvärderingarna där vi kan följa redovisningar av elevernas prestationer i olika basämnen, kompletteras av t ex OECD rapporter som visar jämförande statistik. Flickor synes som grupp använda skolan mer som läro- prestations- och identitetskapande miljö än pojkarna. En tydlig resultatbild är skillnader till flickornas förmån såväl nationellt som internationellt i så gott som alla kunskapsområden. Detta mönster återspeglas i flera OECD undersökningar. Här finner vi redovisningar om hur Sverige tillhör den tredjedel av de undersökta länderna som har de största prestationsskillnaderna mellan könen t ex vad gäller läsförståelse. Det är speciellt uppseendeväckande att detta uppmäts i det land som av många uppfattats som "bäst i klassen" vad gäller jämställdhet, nämligen Sverige.

I debatten om skolan har det återkommande lyfts fram att flickor i stora delar av världen, där flickor har rättighet till skolning utanför hemmet, allmänt presenterar mycket väl och generellt redovisar högre betygsresultat än pojkarna i de allra flesta ämnena.

De könsmissiga betygsskillnaderna i grundskolan finns i Sverige dokumenterade sedan 1970 (Nothäftet, nr 18, 2000). Vad som skett under senare år är att i tidigare betraktade "flickämnen", som exempelvis engelska och religion, är skillnaden något mera markant. I tidigare sk "pojklämmen" som t ex matematik och fysik är skillnaden utsuddad, eller så har flickorna högre betyg även här. Flickorna har tillägnat sig möjligheter, eller mer korrekt skolframgång, i traditionellt mer manligt könsmärkta områden. Något liknande har inte skett från pojkarnas sida.

Flickor har högre betyg än pojkar även på gymnasiet. Flickornas bättre betyg är avspeglade i flera undersökningar (Svensson, 1998). Störst skillnad mellan könen återfinns på kurserna Svenska B, religionskunskap A och svenska som andra-språk. I tidigare framställningar beskrevs att flickors och pojkars olika mognadsprocesser kunde medverka till att flickorna låg före pojkarna i de yngre åren, men att pojkarna sedan tog igen detta. Under senare år har den typ av mätning som betyg utgör redovisat en annan bild. Det är exempelvis enbart vad gäller Idrott och Hälsa, som pojkarna har högre betygsnivåer än flickorna på kärnämneskurserna vid gymnasiet totalt läsåret 97/98. Dessutom är det fler pojkar som får MVG i Matematik och färre G, annars är mönstret konsekvent. Fler pojkar har IG, fler har G. En större andel flickor har VG och MVG.

Kvinnor på naturvetar- och samhällsvetarprogrammen har genomsnittligt en poäng högre än männen på motsvarande program. På byggprogrammen var den genomsnittliga poängen densamma för könen, medan männen hade högre betygs-genomsnitt än kvinnorna på el- och fordonsprogrammen. Det är svårare för en pojke att få bra betyg i ämnesområden som är kvinnligt könsmärkta, och det är svårare för flickor att få bra betyg i ämnen och utbildningar som är manligt könsmärkta.

Idag uppmärksammas att allt fler elever inte får fullständiga betyg i grundskolan. De många icke godkända betygen är problemindikatorer (Stigendal, 2000). Eleverna är inte behöriga till gymnasiet och i gymnasieskolan avbryter ca 25 % sina studier. Denna form av marginalisering och uteslutning från grundläggande utbildning och institutionaliserad socialisation är tydligt könsrelaterad. Gruppen domineras markant av de unga männen. Detta är ett internationellt återkommande drag idag. Det utgör ett uppenbart demokrati- och integrationsproblem.

Var fjärde pojke, och i det närmaste hälften av pojkarna med utländsk bakgrund, erhåller inte fullständiga betyg i grundskolan. Dessa pojkar saknar behörighet att fortsätta sina studier

på gymnasiet. Förenklat kan sägas att ”en skola för alla” misslyckas med ca 30 % av pojkarna.

I diskussionen av dessa betyg och meritvärden är det väsentligt att pröva de olika modellerna för förståelse av ”skolsvårigheter”. Hellsten och Pérez Prieto (1998) summerar forskningen kring marginalisering i två modelltänkanden. Det första fokuserar på individuella och sociala förhållanden, elevens egna förutsättningar, elevens sociala bakgrund med faktorer som kön, klass, etnicitet som perspektiv. Så som statistiken presenteras vägleds betraktaren snarast till denna modell.

Den andra modellen lyfter fram skolan som skapare av marginaliseringen, där skolans organisation och verksamhet, samt agerandet och förhållningssätten hos dem som arbetar på skolan måste ingå för att man rätt skall kunna tolka siffror som betygsvärden, meritpoäng och andel icke behöriga i olika grupper. Trots en påtalad mycket stor variation mellan skolor, mellan kommuner, mellan skolor i kommunen och mellan klasser inom skolor så uppmärksammas mycket litet denna senare modell. Ansvar för framgång och misslyckande läggs mer i den enskildes hand. Det är eleven som misslyckas. Det är eleven som får betygen, inte skolan och dess kompetens och resurser att arbeta med olika elevgrupper.

### *Olika förhållningssätt till studier och skolan som läromiljö*

I en del nyare skolforskning illustreras könsrelaterade skillnader i förhållningssätt till skola och den läromiljö som erbjuds där. Det sätt eleven relaterar till skolan, till dess innehåll och dess krav lyfts fram som väsentliga faktorer för att förstå framgångs- och misslyckandeprocesser.

Kerstin Bergqvist (1995) beskriver en mycket instrumentell syn på skolarbetet hos framför allt bland flickorna i högstadiet. Man fick göra det man skulle göra för att uppnå det som kommer efter. ”Det är ju sällan nåt roligt, men man gör det

ändå för man ska, så får man det gjort. Först gör jag vad jag ska, sen gör jag vad jag vill”, säger en av flickorna. I det grupparbete som skildras är det flickorna, som arbetar ordentligt och lägger tid på att slutföra uppgiften. Detta trots att de tycker det är tråkigt och frågar sig ”vad håller vi på med egentligen”. De två pojkarna i gruppen sitter under tiden själva och diskuterar. Flera av flickorna beskrev också att de tyckte skolan vara viktig, och ger några förklaringar till det högre betygsmedelvärde som redovisas för flickor generellt. ”Om man har bra betyg kan man få ett bra jobb med bra betalt och lyckas i livet”(s 179).

Många flickor beskrivs ta skolarbetet på större allvar.<sup>43</sup> Det konkreta, vardagsnära skolarbetet. Det hanteras av flickorna, som det efterfrågas och förväntas. De underordnar sig skolans regler och mål. Skolan, och kunskapen i skolan, liksom skolan som livs- och arbetsmiljö betyder väldigt olika för olika barn, i ett klass-genus- och etnicitetsrelaterat mönster. För många flickor är skolarbetet förenat med allvar och med betoning på att detta är viktigt för ens framtid.

Els-Marie Staberg (1992) utvecklar frågan om olika förhållningssätt till studier i sin avhandling om elever i högstadiets naturvetenskapliga undervisning. Flickorna uttrycker att de vill se mening och sammanhang i det som de skall lära sig. De vill förstå det hela. Då lär man sig bättre. De kritiserar bristen på verklighetsanknytning. Pojkarna var snabbare igång med experimenterande och utprovande av uppgifterna. Tävlingsmoment är vanligt i många sammanhang i pojkkulturerna. Så redovisar också pojkar större uppskattning av olika spännings- och tävlingsdrag i skolarbetet. Sådant för arbetet till en nivå som lockar till mer prestationer.

Kristian Ramstedt (1996), redovisar i sin avhandling ”Elektriska flickor och mekaniska pojkar” att det i vissa avseende i fysiken föreligger könsskillnader som han diskuterar

---

<sup>43</sup> Se exempelvis Jakobsson, 2000.

kan höra samman med olika förhållningssätt. Hans resultat visar att flickor är bättre på ellära, pojkarna på mekanik. Ramstedt prövar många olika förklaringsmodeller till dessa uppmätta skillnader. Han uttrycker framför allt tolkningsmöjligheten att för att klara av mekaniken måste vardagstänkandets diskurs ersättas av en vetenskaplig diskurs. Mekaniken är den del av fysiken där vardagstänkandet är som mest grundmurat. Det innebär att tillägnandet av den vetenskapliga diskursen i mekanik kräver att man konstruerar en ny begreppsapparat och tillåter avprogrammering av de gamla uppfattningarna. Flickor uttrycker tydligare behov av att förstå och att begripa varför de skall lära sig saker. Detta gör att de utmanas mer av mekaniken och gör motstånd mot att bryta upp vardagstänkandet till förmån för en vetenskaplig diskurs, diskuterar Ramstedt. Kanske är dessa pojkars kompetens samma som åskådliggörs när de beger sig in i datorernas virtuella värld. En lek återigen men nu i formen en kognitiv, intellektuell lek. Ramstedt lyfter fram att visst är resonemang- et spekulativt, men utgör ett sätt att förstå skillnaderna.

#### *Framgång och misslyckande beroende på relationen till läraren, ämnet och mig själv som lärande*

Flickor redovisas ofta vara mer orienterade mot personlig kontakt med läraren, mot makt i personliga relationer mer än i det offentliga rummet. Flickor förklarar också framgång och misslyckande som mer relaterat till läraren (Jakobsson, 2000). I en studie av skolledare på mångkulturella skolor, framhåller en av skolledarna att för en del socialt mindre privilegierade flickor, med litet studiestöd i hemmet, är de bristande relationsmöjligheterna till lärarna i de högre årskurserna en orsak till att dessa flickor tappar sin studieförmåga och intresse (Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2000).

Flickors och kvinnors form av lärande beskrivs också i relaterande terminologi. Belenky m fl (1997) talar om kvinnors lärande som "connected knowing", medan mäns och pojkars beskrivs i termer av "separate knowing" – dvs relationellt för-

hållningssätt respektive autonomt förhållningssätt. Att ”kunna” är mer framträdande i det autonoma förhållningssättet, medan att ”förstå” blir mer framträdande i det relationella förhållningssättet till lärande (Jacobsson, 2000). Relaterande och förbindande lärandestilar är mer förknippade med flickor, än med pojkar. Autonomt och separerat förhållningssätt förknippas mer med pojkars lärandestilar och kunskapsformer.

Vilken inlärningsmiljö stimulerar då olika elever? Många flickor efterlyser feedback och beröm från läraren, och framhäver betydelsen av relationen till läraren. De blir också genom sitt mer omfattande skrivande mer fokuserade på lärarens bedömningskriterier. I den meningen liknar flickorna ”cue-seekers” framhåller Jakobsson i sin avhandling om ”Motivation och inläring ett genusperspektiv” (2000, s 196). Cue-seekers som strategiskt anpassar sin inläring efter de signaler som läraren tycker är viktigt. Att cue-seekers är lika med framgångsrika gymnasieelever har också visats i en undersökning av Molander (1997). Flickor sägs inte vara så intresserade av tävling, av konkurrens som tillskrivs pojkar, där tävlingsmoment i skolarbetet kan ses som motivationshöjande. Men visst, flickor konkurrerar, men det är komplicerat för dem att diskutera det, framhåller Jakobsson, (2000).

UNDERORDNING SOM DRIVKRAFT?. Jakobsson uppfattar flickorna som mer positiva till själva bemötandet. De använder fler inlärningsstrategier. De skriver bl a mer samt pratar mycket om undervisningen och innehållet i den och i proven vid umgänget med varandra. Flickor ställer upp på andras förväntningar, ”paradoxalt nog skull vi kunna säga att det är just på grund av sin relativa underordning som flickorna får högre betyg i skolan”. Jakobsson utvecklar det vidare med att ”flickorna kompenserar en ’brist’ de i realiteten inte alltid har (föreställningen om att de inte är logiska och smarta) och därför blir duktigare genom att de anstränger sig mer” (Jakobsson, 2000, s 207).

SJÄLVFÖRSTÅELSE, SKOLPRESTATIONER OCH KÖN. Inger Berggren (Berggren, 2001a), beskriver i sin studie av arbetarflickor i tonåren, hur de vill markera sin ordentlighet, men de vill undvika att betraktas som ”pluggisar”. De vill varken prestera mer eller mindre än sina närmaste kompisar. De vill vara ”medel och vanliga”. Berggren visar med sin studie hur eleverna i skolan uttrycker sin köns- och klassbakgrund genom sitt förhållande till skolarbetet och till framgång i skolprestationer. Berggrens avhandling (Berggren, 2001b) utgör ett exempel på en saknad form av svensk utbildningsforskning, en där klass- och genus kombineras i förståelsen för ungdomars förhållande till lärande, skolkultur och prestationer.

Hur ser då flickorna och pojkarna själva på sina framgångar och sin ”duktighet”? I en enkätundersökning av 550 högstadiungdomar åk 7-9, ställdes bl a frågan: Hur duktig tycker du att du är i ... fysik / kemi / biologi / teknik? Resultaten är tydliga. Flickorna skattar sig lågt och pojkarna övervärderar möjligen sin kompetens, sin duktighet. Frågan ställs först som en självskattning. Senare i frågeformuläret ställs frågan: hur duktig tror du att läraren tycker du är? I svarsmönstren kan utläsas en försiktig ökning av flickornas skattning och motsvarar minskning av pojkarnas, men tendensen är svag och huvudmönstret kvarstår. Pojkarna skattar sin duktighet, och uppfattar lärarens skattning av den, högre, än flickorna gör. Detta motsvarar, som betygsstatistiken redovisar, inte utfallet i flickornas och pojkarnas betyg (Ekborg, Lundahl & Tallberg Broman).

Liknande resultat har Ahlgren i sin avhandling om skolelevs självvärdering (1991). Elever i årskurs 4, 6 och 8 undersöktes. 12 klasser med inalles 303 elever ingick i materialet. Enkät, projektivt test och intervju med ca hälften av eleverna genomfördes. Pojkarna redovisade totalt sett en högre självvärdering än flickorna. Säkerställda skillnader uppmättes både vad avser kön och vad avser socio-ekonomisk bakgrund. I diskussionen redovisar författaren en sammanställning av forskning, som visar att där det förekommer könsskillnader vad avser självvärderingen är den i samtliga undersökningar till pojkars fördel i åldrarna 12-19 år (Ahlgren, s 109).

### *Utmanar flickornas skolframgångar genus-ordningen?*

Skolans flickor beskrivs – när de framställs som grupp – som framgångsrika. Förskoleflickor beskrivs likaså när de omtalas generellt som duktiga. Duktigheten och den större motoriska mognad som flickor kan redovisa kan ibland beskrivas som provokativt i förhållande till pojkgruppen. Genusgränser och genusordningen hotas av nuvarande skol- och prestationsmönster. Så angavs forskningsresultat på SvDs löpsedel ”Duktiga flickor gör pojkarna aggressiva – redan på dagis-nivå” (mars 1996, L Nordberg. Forskningspsykolog citeras).

POJKARS UNDERPRESTERANDE KOPPLAT TILL MORALISK PANIK?<sup>44</sup>. Pojkarnas ”underachievement” och de många unga män som lämnar skolsystemet har orsakat en form av moralisk panik, framför allt i brittisk och australiensisk debatt och forskning, beskriver exempelvis Gaby Weiner (Weiner et al 1997). En reaktion av det slaget föreligger inte i de nordiska länderna, sammanfattar Elisabet Öhrn (Öhrn, 2000). Här uttrycks det mer så att ”man ser allvarligt på det”.

I såväl brittisk, amerikansk som tysk debatt har denna typ av forskning och dess resultat varit kraftigt uppbackad i media. I exempelvis England har den engelska tidningen ”The Times Educational Supplement” (TES) flera gånger tagit upp temat ”girls outperforming boys”, och den tyska tidskriften *der Spiegel* har som Skolverkets rapport nr 174 uttrycker det ”särskilt uppmärksammat flickornas frammarsch i skolan” (Skolverket 1999, s 145). Problemet som lyfts upp är flickornas ”frammarsch” och ”girls outperforming boys”, inte i första hand att pojkar misslyckas i skolan eller att många lämnar skolan i förtid, och besöker den alltför glest åren dessförinnan. Det fokuseras märkligt nog på flickornas framgångar, som vore framgång ett problem. Skolverket sammanfattar:

<sup>44</sup> I den engelska litteraturen formulerat som ”Boys underachievement” och ”Girls outperforming boys”-



”Skolverket har i sina skrifter om jämställdhet redan tidigare pekat på de könsskillnader i elevprestationer som finns. Mot bakgrund av resultaten i föreliggande projekt (som visar på samma mönster, min anmärkning) är det nu dags att ta alla dessa signaler på största allvar”(s 145).

Allför många unga män, men också flickor, har ett mycket problematiskt förhållande till skola och den verksamhet som pågår där. Detta utgör ett stort bekymmer både för den enskilde, för skolan och för samhället och kräver granskning av skolans innehåll, kultur, arbetsformer, etc. Det är ett problem, men är det ett problem att stora grupper av flickor använder skolan som en möjlighet? Att stora grupper av flickor presterar väl enligt de normer som skolan satt upp? Är könsskillnaderna ett problem?

## Sammanfattning och diskussion

Den forskning som i något avseende diskuterar kön i relation till en förskola och skola för alla återfinns i mer fåtaliga exempel under 1960- och 70-talen, men ökade sedan tydligt i omfattning under 1980- och framför allt under 1990-talet.

Forskningen har förändrats från större kvantitativa studier till en dominans för utforskande med kvalitativa data. En förändring från uppmärksammande av skola ur aspekterna färdigheter, prestationer och resultat i olika ämnesområden har kompletterats och tidvis övertagits av problematiserande beskrivningar av skola ur aspekterna interaktionsmönster, relationer, kommunikation, talmönster och identitetskonstruktioner. Forskningen som helhet kan sägas vara relativt praktknära och väl förankrad i empiriska material. Mer begränsat intresse har förelegat för genusteoretisk utveckling och feminist-teoretiska framställningar relaterade till förskole- och skolområdet är fåtaliga.

FÖRSKOLANS OCH SKOLANS INNEHÅLL, LÄROMEDEL OCH KÖN. De områden som uppmärksammats i den genuskritiska forskningen av skolans innehåll och arbetssätt är de som har en tradition i en manlig erfarenhets- och kunskapsvärld. Didaktisk forskning med ett genusperspektiv som behandlar naturvetenskap, teknik och matematik är flertalig, framför allt bland mindre studier av åtgärdsinriktad karaktär. De flesta av denna typen av undersökningar fokuserar flickornas relation till dessa kunskapsfält. Någon mer omfattande forskning som speciellt fokuserar pojkars relation till olika ämnesområden, såväl de manligt som de kvinnligt könsmärkta, föreligger inte. Mer sparsamt är problematiserande studier av ämnesundervisningen i samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen- med undantag av litteraturvetenskap, ”svenskämnet”.

Generellt kan sägas att curriculumstudier och granskning av ämnesinnehåll och läromedel representerar forskningsområden som behöver utvecklas. Ämnes- och verksamhetsinnehåll, läromedel, prov etc. framställs i hög grad som förgivettagna.

SKOLANS ORGANISATION, ARBETSFORMER OCH KÖN. En gemensam skola och en sammanhållen skolform har förelagat under 40 år. Under det senaste decenniet har nya former av skolegregation lyfts fram, både extern och intern. Den externa är relaterad till boendestruktur, den interna är relaterad till att skolsystemet byggt in allt fler valmöjligheter, exempelvis genom profilerat innehåll och profilerade arbetsformer, såväl i enstaka ämnen som organisationsform för särskilda klasser. Vid de olika utbildningsvalen beskrivs en ökad intern segregering med en differentiering efter klass- och kön.

Skolor erbjuder också andra former av organiserad segregering. Då är denna medvetet planerad och etablerad för att skapa en ökad likvärdighet i skolan. Detta sker framför allt i könsrelaterade ämnen och verksamheter. Här redovisas många projekt inriktade framför allt på de yngre årskurserna, medan problematiserande forskning av den segregerade undervisningens och verksamheternas didaktiska val och konsekvenser samt underliggande genusföreställningar saknas i hög grad.

LÄRAREN I ETT KÖNSPERSPEKTIV. Läraren tydliggörs sålän som den aktiva kulturproducent som hon/han utgör. Läraren är mer som en neutral del och förvaltare i skolsystemet.

De ämnesområden som har fokuserats när det gäller problematiseringen av läraren med ett könsperspektiv handlar framför allt om feminiseringsprocessen och om könsbrytarna, de underrepresenterade.

LÄRARUPPGIFTEN, INNEHÅLLET OCH KÖN. Det finns begränsad tillgång till forskning i området som problematiserar huvudmönstren, dvs t ex betydelsen av att förskollärare, lärare för de yngre årskurserna och specialpedagoger i det närmaste uteslutande utgörs av kvinnor. Huvudprincipen tycks vara att normen inte lockat till problematisering, utan det är det mot mönstret brytande som synliggörs.

I de områden, ämnen och professioner där endera könet av historiska eller nutida skäl har dominans tydliggörs betydelsen av kön. Men det är då framför allt den underrepresenterade som fokuseras och problematiseras i forskningen och vars förhållande till det könsmärkta arbetsfältet blir synliggjort. Så exempelvis flickorna i förhållande till data, teknik, naturvetenskap, matematik och män i förhållande till de kvinnodominerade professionerna.

ELEVER, KÖNSDOMINANS OCH KÖNSBRYTARE. Den svenska skolan har ojämn könsfördelning i flera av utbildningsgrupperingarna speciellt på gymnasienivå. Köns- och klassstrukturerna omkonstrueras inom den gemensamma skolan.

Att göra könsöverskridande val är i flera utbildningsområden relaterade till sociala faktorer. Under många år har det pågått försök att stimulera fler generellt, och fler flickor specifikt, att välja naturvetenskapliga och tekniska utbildningar. Detta har till viss del varit framgångsrikt. Vad som framkommer vid analys av könsöverskridande val inom dessa områden är att det framför allt är elever med högutbildade föräldrar som gör

dessa val. Maskulinitets- och femininitetskonstruktionerna i olika sociala grupper sätter olika gränser för vad som är lämpligt och möjligt innehåll. Hindren för ett friare val har en mångårig historisk bakgrund, relaterad till sociala faktorer och värdekulturer.

DIFFERENTIERINGSPROCESSERNA AVLÄSES I INTERAKTIONS- OCH KOMMUNIKATIONSMÖNSTER. I skol- och utbildningshistorien var formerna för differentiering och könskonstruktion i skolan uppenbar. Genom skilda målsättningar samt med olika innehåll och arbetsformer för flickor och pojkar skapades klassrelaterade könsmonster. Även dagens skola bidrar aktivt till utformande av klass- köns- och etnicitetsmonster och inbegriper en differentiering av eleverna. Hur denna gestaltas har fångat ett allt större intresse i forskningen.

Det som framför allt fokuserats är hur interaktions- och kommunikationsmönstren i förskolans och skolans verksamheter bidrar till skapandet av kön. Könsmonstrens beroende av sammanhanget betonas i flera studier. Dock är framför allt skolans innehåll, men även skolans organisation och arbetssätt föga beaktade – och medvetet varierade – som kontext, och än mindre som innehåll för könskonstruktion.

Viktigt att uppmärksamma är vilken åldersgrupp studien behandlar. Detta är en faktor som vi ser väl litet betraktad och problematiserad. Studier av kommunikations- och interaktionsmonster i vid mening och vuxen-barn/elev samt elev-elev relationer återfinns från alla åldrar och skolstadier. De är intressanta att läsas med perspektivet hur åldersvariationen återverkar på resultatmönstren.

Normativa ideal i styrdokument som läroplaner, kommunala planer och arbetsplaner behöver problematiseras. Könsmonster som motsvarar svenskfödd, stadsboende, tjänstemanna- medelklass och dess olika levnadsformer synes prioriterade och i överensstämmelse med eftersträlvade mål, uttryckta i styrdokumentet.

Det allt mer multietniska samhället representerat i förskola och skola, bidrar till en större variation och motsägelsefullhet vad avser föreställningarna om kön och förväntningarna på flickor och pojkar. Det bidrar också till att kön blivit betydligt tydligare. I den multietniska förskolan och skolan aktualiseras föreställningarna om genus kraftfullt i all sin klassmässiga och etniskt relaterade variation. Efter en period med likhetsföreställningar och ideologier och ett slags konsensus att kön blivit mindre betydelsefullt i våra utvecklings- och läromiljöer, så åskådliggörs åter kön tydligt som strukturerande och segregande princip.

I den könsrelaterade skolforskningen redovisas många exempel på principen: ”Skilda logiker bakom bemötandet av flickor och pojkar”. Forskningen redovisar också att könsdifferentiering, könsdiskurser, verksamma könsideologier och könspraktik i en skola för alla inte låter sig sammanfattas i några entydiga teman och tendenser. Resultaten är avhängiga av hur och var forskningen gjord och i vilket sammanhang. Detta skall då ses motsvara en mycket komplex kontext. Det relativa har blivit så mycket mer väsentligt att framhäva, så som forskning nu ofta utformas, med små material, med kvalitativa data i kontextberoende studier. Detta förstärkt av att forskningen utförts i en tid då genusmönster är under förändring, i somliga områden mer i andra mindre beroende på typ av boendeort, ålder, etnicitet, kön och klass.

Förskole- och skolforskningen som problematiserar en skola för alla har i högre grad haft flickors relation till denna utvecklings- och läromiljö i fokus. Förhållandevis få studier belyser skola och pojkar över huvud taget, vare sig det berör prestationer, maskulinitetsmönster, relationer till olika ämnen, innehåll och skolan som kultur. Ett mönster återfinns att pojkarna finns utanför – flickorna innanför, tidigare i hemmet, nu innanför och anpassad till ett utvidgat hem – förskolan och skolan. Forskarnas könstillhörighet visar samma mönster, om än detta är en viss förenkling. Män utforskar pojkkulturer, ungdomskulturer och idrottskulturer. Kvinnor studerar flickor innanför institutionerna, i interaktion, kommunikation, prestation, etc.

SKOLFRAMGÅNG OCH KÖN. Detta är ett av de tema som belyses utifrån såväl klass-, köns- som etnicitetsperspektiv. Elevernas resultat och prestationer i skolan följs i större undersökningar. Såväl nationell, som jämförande internationell forskning som redovisar resultat och skillnader mellan könen i olika ämnesområden och färdigheter föreligger. I en del nyare skolforskning illustreras könsrelaterade skillnader i förhållningsätt till skola och den läromiljö som erbjuds där. I forskningen om skolresultaten framkommer ”att använda skolmiljön för studier” bör förstås i ett köns- klass- och etnicitetsberoende mönster. Många flickor använder just skolan för studier, för studier som siktar till en framtid, som man uppfattar kan nås genom att ta studierna på allvar. Utbildning blir en möjlig väg till framgång för flickor. Påtagligt är också de goda studieprestationerna i flickgrupperna generellt, men framför allt i gruppen flickor med utländsk bakgrund.

En klass- köns- och etnicitetsstrukturerad skola omformas till en skola för alla. De grupper som tidigast införlivades i skolsystem, dvs de mer privilegierade unga männen problematiseras och studeras i minst utsträckning i könsforskningen. De grupper som kommit efterhand, flickorna, arbetarbarnen och invandrarelevorna fokuseras i högre grad. Det är då dessa elevers attityder, förväntningar, prestationer, lärostrategier och förståelse för det förgivettagna dvs skolan, innehållet, lektionen, provet som studeras framför allt och inte det förgivettagna.

# Etnicitet i förskolan och skolan för alla

## Inledning

Invandringen till Sverige sätter i gång på allvar på 1950- och 60-talet och expanderar på 1970-talet. Det är i huvudsak arbetskraftsinvandring med vissa inslag av kvoterad politisk flyktinginvandring. Denna utveckling startar också intresset för forskning och kunskap inom området.<sup>45</sup> Flera statliga utredningar initieras och en helt ny, svensk invandrapolitik grundläggs, något som kommer att få betydelse årtioenden framöver vad gäller förskolan/skolan och även vad gäller forskningsinriktningar på området. Invandrarutredningen, SOU 1974:69, mynnar ut i invandrar- och minoritetspolitik uttryckt i de tre övergripande målen: jämlikhet, valfrihet och samverkan. Denna i sin tur får för skolans del ett uttryck i hemspråksreformen 1976.<sup>46</sup>

Förskola och skola i Sverige före 1962 är vad som kan betecknas som en tydligt svensk skola. Om den klass- och könsstrukturerade skolan var synlig, så finns etniciteten men inte lika synlig. Skolan formas på 1920-talet så att den ska fostra till samhörighet och gemenskap. Nationen och folket lyfts fram som utgångspunkt för solidaritet och sammanhållning.<sup>47</sup> I den översikt ur Florin och Johansson (1993) som presenterades i inledningen anges *nationell fostran* som mål och viktigaste undervisningsmoment i historia för både läroverket och flickskolan. Skolan är också en protestantisk skola med som en

---

<sup>45</sup> År 1974 startar också tidskriften *Nordisk minoritetsforskning/Invandrare och Minoriteter* och i denna presenteras forskning på ett populärvetenskapligt sätt (Lorentz, 2001).

<sup>46</sup> Prop. 1975/76:118

<sup>47</sup> Linde, 2001

självklarhet konfessionell morgonsamling, eftermiddagsbön och terminsavslutning i kyrkan. Olika högtider som t ex jul, påsk och Svenska Flaggans dag får ett utrymme i skolans innehåll. Religionsämnet i skolan är kristendomskunskap. De personer som inte tillhörde statskyrkan kunde inte antas till småskole- och folkskoleseminarier och var före 1951 också uteslagna från lärartjänster i dessa skolformer. För alla elever är deltagande i kristendomskunskap obligatoriskt. Det är möjligt att bli befriad från ämnet om man är katolik eller (som uttrycket var då) mosaisk trosbekännare. Detta gällde dock under förutsättning att trossamfunden själva arrangerade religionsundervisning. Religionskunskap som ämne ersätter kristendomskunskap i ny läroplan för gymnasiet 1965 (Lgy -65) och ny läroplan för grundskolan 1969 (Lgr -69).

Före andra världskriget saknade Sverige en officiell invandrarpolitik. Samerna fick gå i egna nomadskolor. Den dominerande politiska inställningen var att assimilera övriga invandrare och minoriteter. Ett vanligt argument var att ett flerspråkigt och mångkulturellt samhälle leder till social splittring och allmän rotlöshet som äventyrar den nationella sammanhållningen.<sup>48</sup>

Efter andra världskriget sker en stor förändring och kravet på social och ekonomisk jämlikhet för alla blir ett viktigt mål. Till att börja med är denna jämlikhet och kravet på en skola för alla att den skulle vara en garanti för tillträde för arbetarklassen, men det är svensk arbetarklass. I början av 1960-talet kommer dock jämlikhetssträvan att även gälla den mellan invandrare och svenskar.

Det är denna historia som skolan och lärarna är bärare av, när de går in i en period av ökad invandring till Sverige och en omvandling till ett allt heterogenera samhälle samtidigt som skolan ska omvandlas till en jämlik skola, en skola för alla, som också ska fungera gemenskaps- och integrationskapande.

---

<sup>48</sup> Hanssen, 2002, ss. 38-39



### *Etnicitetsperspektiv i svensk skolforskning*

Etnicitet som perspektiv i svensk skolforskning relaterat till en skola för alla, är utgångspunkten i denna del av kunskapsöversikten. Etnicitet som begrepp är problematiskt. Det har inte en distinkt definition utan är ett paraplybegrepp som syftar på förekomsten av "etniska fenomen" som identiteter, kategorier, grupper, kollektiv och relationer. Till sitt innehåll kan etniciteten sägas vara det som utmärker ett folks kollektiva uppfattning om sig självt som folk.<sup>49</sup> Etnicitet innebär ett kollektivt drag av kunskaper, värderingar, erfarenheter och tankemönster uttryckta t ex i en gemensam historia, gemensamt språk och religion. Det ger en upplevd vi-känsla, en hjälp till gränsdragning mellan "vi-dom".<sup>50</sup> En viktig distinktion är etnicitet som självskriven identitet, jämfört med etnicitet som tillskriven identitet. Etnicitet är med en konstruktionistisk syn ett föränderligt fenomen, något som skapas i relationer och i situationer för instrumentella syften. Det handlar om gränsdragning, hur och i vilka sammanhang etnicitet konstrueras och rekonstrueras.<sup>51</sup>

Med etnicitetsperspektiv avses forskning som på något sätt anknyter till etnicitet. Det kan vara att forskningen relaterar till en gränsdragning mellan två grupper som vardera betraktas ha något kollektivt gemensamt. Gränsen dras något olika under åren och beteckningen på grupperna på vardera sidan om gränsen varierar. Under 1970-talet dras denna gräns mellan svenskar och de som är invandrade, *invandrare* och deras barn, *invandrarbarn*, ofta med definitionen att de har ett annat modersmål än svenska.

Ett etnicitetsperspektiv kan också innebära en relatering till dimensioner i samhället som anknyter till etnicitet. I början av

---

<sup>49</sup> Westin, 1999

<sup>50</sup> Rune Johansson, 2000

<sup>51</sup> Se t ex Barth, 1969; Ålund, 2000

1980-talet introduceras i Sverige begreppen *mångkulturell* och *interkulturell*. De används ofta synonymt och relaterade till termer som perspektiv, dimensioner, undervisning och utbildning och utan enhetliga definitioner. I betänkandet "Olika ursprung – gemenskap i Sverige" definieras interkulturell som en process för att nå ökad förståelse och respekt för olikheter i kulturella uttryck, medan termen mångkulturell refererar till ett pluralistiskt tillstånd i samhället.<sup>52</sup> Som parallella begrepp till mångkulturalism förekommer mångetnicitet, kulturell/etnisk mångfald eller kulturell/etnisk pluralism.<sup>53</sup> Mångkulturalism är när det introduceras både ett beskrivande men också ett mera normativt begrepp som anger ett politiskt och filosofiskt förhållningssätt/samhällsideal. Både begreppen mångkulturell och interkulturell används frekvent av forskare men med olika innebörd under olika tidsperioder. Internationellt har interkulturell (intercultural) i skolforskning varit mer frekvent använt i Europa medan mångkultur (multicultural) varit mer använt i USA. Mångkulturell har också efterhand fått en vidare definition och inbegriper kulturell variation av alla möjliga slag.

På senare tid har man försökt bryta gränsdragningen med begrepp som markerar både särskillnad och integration. I invandrapolitiska kommitténs slutbetänkande<sup>54</sup> talas om *mångfald*. Mångfald inbegriper även majoritetsgruppen svenskar. Invandrapolitik ersätts av en mer generell intergrationspolitik. Det ska inte längre vara en ensidig process utan en ömsesidig och dynamisk. Mångfaldsbegreppet, eng. *diversity*, används alltmer, både i svensk men framförallt tydligt i t ex amerikansk forskning. Begreppet *ras* som analytiskt perspektiv används sedan länge i amerikansk och brittisk skolforskning och börjar bli frekvent även i svensk forskning.

---

<sup>52</sup> SOU 1983:57

<sup>53</sup> Westin, 1999

<sup>54</sup> SOU:1996:55 Sverige, framtiden och mångfalden

Etnicitet tycks alltmer vara på väg att bli ett explicit använt begrepp inom skolforskningen och då avses inte som tidigare enbart barn och unga med annan etnisk bakgrund än majoriteten. Forskningsgruppen Etniped (Etnicitet och Pedagogik) på Lärarhögskolan i Stockholm, som startade 1996, inför Etnicitet i sitt namn i syfte att markera att det även innefattar svenskar. De skriver på sin hemsida att beteckningen har valts för att markera att forskningsområdet inte bara innefattar "invandrare" och "minoriteter" utan i begreppet "etnicitet" innefattas bl a svenskar som etnisk grupp och vad som karakteriserar svenskar i förhållande till andra grupper.

Forskare använder i huvudsak de beteckningar/gränsdragningar som tillhör den gängse diskursen under den period forskningen sker och inom den disciplin den genomförs. Många språkforskare använder beteckningen *minoritets elever* och avser då barn och unga som är tvåspråkiga eller flerspråkiga. Andra är mer konkreta och talar om *flerspråkiga* eller *bikulturella* elever. Definitioner och avgränsningar i de beteckningar som används är historiskt, kontextuellt och ideologiskt/politiskt relaterade. En forskares egna ideologiska ambitioner kan tydligt avspeglats i valet av beteckningar och avgränsningar.

Alla beteckningar blir problematiska eftersom de innebär en kategorisering.<sup>56</sup> Det innebär också att man bör problematisera i vad mån forskningen med sin kategorisering skapar etnicitet. I denna del av översikten används de beteckningar och kategoriseringar som den forskning som refereras själv använder. Då inte referens sker till särskilda studier används minoritets elever/majoritets elever eller de beteckningar som är/var gängse i den tidsperiod som refereras till.

### *Språk i fokus*

Tidigt 1970-tal startar forskning med ett etnicitetsperspektiv i vad som kan betecknas två huvudfåror. Den ena handlar om invandrades möten med det svenska samhället, vilka problem de ställs inför och hur det ömsesidiga mötet mellan invandrare

och svenskar gestaltar sig. Den andra, med från början tydligare skolanknytning, handlar om språktillägnande, hemspråk och tvåspråkighet, dvs om barn som inte kan svenska och därmed dessa barns särskilda behov av undervisning. I båda fallen tas i huvudsak utgångspunkt i invandrarna, ”de andra” och inte i majoritetsgruppen eller majoritetssamhället.

Forskning om invandrares möten med det svenska samhället sker främst i ämnesdisciplinerna pedagogik och etnologi. IMFO-gruppen, pedagogiska institutionen Stockholms universitet under Arne Trankells ledning bedriver hermeneutiska studier kring vad de benämner invandrar- och minoritetsproblem.<sup>55</sup> Av dessa har Per-Johan Ödmans studie av en zigenarskola skolanknytning. Invandrargruppers möten med olika delar av det svenska samhället skildras i flera etnologiska studier. En sådan är t ex en etnologisk skildring av jugoslaver i ett dalsländskt pappersbrukssamhälle.<sup>56</sup>

Flera statliga utredningar startar också forskning med anknytning till området. Diskrimineringsutredningen initierar flera studier och ger t ex i uppdrag att utreda relationen mellan etnisk diskriminering och social identitet.<sup>57</sup>

Det är dock språk i fokus, som dominerar forskning med tydlig skolanknytning. Riksdagen beslutar om hemspråksreformen 1976. Hemspråksreformen innebar en skyldighet för kommunerna att anordna hemspråksundervisning för elever som var invandrabarn och talade ett annat språk än svenska i hemmet. Som en följd av hemspråksreformen startade 1976/77 nya lärarutbildningar som hemspråkslärarutbildning, särskild klasslärarutbildning och särskild förskollärarutbildning för tvåspråkiga.

---

<sup>55</sup> se t ex Trankell, 1973; Westin, 1973/1981; Ödman, 1975

<sup>56</sup> Ehn, 1975

<sup>57</sup> Se t ex Lange & Westin, 1981

Exempel på hur forskningsinriktningen sett ut under en 30-årsperiod redovisas med hjälp av nyckelord nedan (översikt 1).<sup>58</sup>

ÖVERSIKT 1. Exempel på forskningsinriktning under olika tidsperioder

- 1970-talet* Språkbevarande, tvåspråkighet, organisation av undervisning, språkmodeller  
Uppföljningsstudier av språkprogram relaterade till skolframgång  
Hemspråkets betydelse
- 1980-talet* Processtudier av språktillägnet i förskolan och skolan  
Interkulturell kommunikation  
Attityder, främlingsfientlighet  
Invandrarelever och skolframgång  
Skola och identitet
- 1990-talet* Svenska som andraspråk i förskolan och skolan  
Språk och miljö, vidgad syn på språkets roll  
Interkulturella studier  
Modersmålets betydelse  
Klassrumsinteraktion och lärande  
Elevens perspektiv på skolan  
Studier i multietniska förortsområden
- 2000-talet* Segregation och multikulturalitet  
Värdegrundsfrågor

Forskningen på 1970-talet inriktas på olika språkmodellens betydelse och organisation av undervisning för möjligheterna att utveckla aktiv tvåspråkighet. Forskarna lämnar då en syn

<sup>58</sup> Forskning med ett etnicitetsperspektiv i kritisk granskning av en skola för alla täcker ett omfattande och inte helt tydligt avgränsat område. Presentationen är på intet sätt heltäckande. Tidsperioden har varit 1970 - 2002. Sökord har varit förskola och skola och olika beteckningar med anknytning till etnicitet: invandrare, mångkultur, interkulturell, tvåspråkighet. Frånsett någon enstaka referens behandlas inte forskning om sfi och vuxenutbildning.

på tvåspråkighet som innan dess betraktats i ett snävt psykologiskt perspektiv, där invandring ses som ett skolhandikapp, till att istället se tvåspråkighet som ett värde i sig.<sup>59</sup> En term som egentligen också kan sägas ha skolhandikappstämpel och som fick stor betydelse i tvåspråkighetsdebatten var *halvspråkighet*.<sup>60</sup> Det är i starten främst forskare i pedagogik<sup>61</sup> och lingvistik som ägnar sig åt tvåspråkighet och skolforskning.

Vad var skälet till att språkfrågan och utveckling av tvåspråkighet från början fick en sådan dominans i skolforskningen? För det första var det ett i skolorna direkt upplevt problem som behövde lösas. Allt fler elever i skolan och barn i förskolan hade annat modersmål än svenska. Skolan skulle enligt de invandrarpolitiska målen tillgodose deras rätt till både valfrihet, möjlighet att behålla sitt förstaspråk och jämlikhet i en grundskola för alla. Det fanns ett engagemang och en motivation hos forskarna att lösa detta problem. I mycket berodde språkfrågans dominans också på att den då i särklass största invandrargruppen var finländare och att de bildade opinion. De såg det som en politisk fråga. Undervisning på modersmålet, dvs finska sågs som en rättighet på grund av det finska språkets långa historia i Sverige och det svenska språkets starka ställning i Finland, bland annat på utbildningens område.<sup>62</sup> Ett annat troligt skäl var att arbetskraftsinvandring dominerade på 1970-talet, vilket innebar att man räknade med att många tänkte återvända till sina hemländer och av det skälet behövde barnen också utveckla sitt modersmål.

Några större fleråriga projekt med språk i fokus kan nämnas. Ett är *SPRINS (Språkutveckling hos Invandrarbarn i Sverige)*. Detta projekt, som pågick under 1980-talet, resulterade i ett stort antal rapporter. Under ledning av Gunnar Tingbjörn studerades i många olika bemärkelser invandrare och språk. Inom

<sup>59</sup> Johansson, 1996

<sup>60</sup> Hansegård, 1972

<sup>61</sup> Se t ex doktorsavhandlingar i pedagogik, Ekstrand, 1978; Stockfelt Hoatson, 1978.

<sup>62</sup> Virta, 1983

ramen för SPRINS-projektet pågick också projektet *Hem-språket i förskolan*. Syftet med projektet var bl a att utarbeta en observations- och analysmetod för den språkliga verksamheten i en tvåspråkig/flerspråkig förskolemiljö. Resultatet visade bland annat att barnen fick en slags språkträning av de vuxna och en annan från de andra barnen och båda var viktiga.<sup>63</sup>

Senare projekt med språkfokus speglar de ändrade samhällsförhållandena under 1990-talet med ökad segregering och framväxten av sk invandrantäta förortsområden. *Språk och miljö* är ett forskningsprojekt som Mångkulturellt centrum i Botkyrka varit ansvarigt för och som handlar om relationerna mellan livsvillkor och språkutveckling hos barn med utländsk bakgrund som växer upp i invandrantäta områden.<sup>64</sup> *Klassrumsinteraktion och lärande i ett mångkulturellt samhälle* är ett annat språkprojekt med det specifika syftet att kartlägga interaktion och lärande i klasser, som med avseende på förstaspråk, är heterogena samt att studera och medverka till utvecklandet av arbetsformer och undervisningsinnehåll för sådana elevgrupper inom grundskolan. Studierna har ett vidgat sociokulturellt perspektiv med både en etnologisk och språkpedagogisk ansats.<sup>65</sup>

### *Forskningsdisciplin och organisation*

Det är svårt att ge en uppskattning av mängden av skolforskning med ett etnicitetsperspektiv i jämförelse med t ex annan pedagogisk forskning. Den förefaller vara ringa. I en översikt av antalet doktorsavhandlingar i ämnet pedagogik som lades fram under perioden 1969-1998, kan man av titlarna utläsa att omkring 3-4 % (ca 22 av 625) tillhör här nämnda område. Av dessa lades de flesta fram under 1990-talet, ca 3-4 skrevs under åren 1970-1990.<sup>66</sup>

<sup>63</sup> Se t ex Andersson & Naclér, 1987; Naclér, 1985; Tingbjörn, 1981

<sup>64</sup> Se t ex Sjögren, Runfors & Ramberg, 1996

<sup>65</sup> Se t ex Axelsson, 1999, 2001; Axelsson & Landsberg, 1998

<sup>66</sup> Bjerstedt, 1999

Förskole- och skolforskning med ett etnicitetsperspektiv har bedrivits främst i ämnena pedagogik, etnologi, antropologi, sociologi, lingvistik och språkvetenskap. Redan tidigt bildas tvärvetenskapliga centrumbildningar för etnicitetsforskning, vilket kan ses som identifiering av behovet av ett tvärvetenskapligt angreppssätt. Några exempel är CEIFO – centrum för invandrarforskning vid Stockholms universitet, som startade 1983, Centrum för multietnisk forskning, Uppsala universitet, startar 1984 och Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet, 1988. Mångkulturellt centrum, Botkyrka, som startade 1990, har ägnat sig en hel del åt skolforskning, något som inte har fått särdeles stort utrymme i flera av de andra centrumbildningarna. Nyetablerade institutioner är IMER vid Malmö högskola, 1998 och Tema Etnicitet, Campus Norrköping, Linköpings universitet, 1999. Det förekommer och har förekommit också andra typer av tvärvetenskapliga nätverk och mötesplatser för forskning med ett etnicitetsperspektiv. Ett exempel är det nationella Imerförbundet, som har årliga konferenser. Ett annat exempel på nätverk var Forum för etnicitetsforskning, som var en informell sammanslutning i Lund 1984-1998.<sup>67</sup>

Inom forskningsfältet har som nämnts relativt sett mycket forskning ägnats åt hemspråk, tvåspråkighet och svenska som andraspråk. Hyltenstam och Toumela<sup>68</sup> menar dock att med tanke på hur många elever som sedan 1970-talet berörts av hemspråksundervisning har det fram till början av 1990-talet bedrivits mycket lite forskning på området. När det gäller andraspråksforskning är den dock omfattande och täcker ett brett område. Den har särskilt koncentrerats på lärande, både i och utanför klassrummet, och användning av skilda företeelser i svenskan vad gäller uttal, grammatik, ordförråd och diskurs. Forskningen täcker också enligt Kenneth Hyltenstam ganska väl olika åldersgrupper och ett stort antal språkgrupper. Dock finns det en tydlig lucka vad gäller undervisnings-

---

<sup>67</sup> Lorentz, 2001

<sup>68</sup> Hyltenstam & Toumela, 1996



metodisk och didaktisk forskning.<sup>69</sup> Från 1973 och fram till 2000 har 18 akademiska avhandlingar lagts fram inom ämnesområdet svenska som andra språk, främst inom ämnena språkvetenskap och nordiska språk.<sup>70</sup>

Forskningen utvecklas efterhand till ett mera interkulturellt och integrativt perspektiv. Hans Lorentz gör en överblick och historisk tillbakablick på forskning om mångkulturalism i Sverige utifrån ett pedagogiskt perspektiv. Han menar att forskningen de senaste 25 åren och särskilt på 1990-talet fått en tydlig perspektivförskjutning från ett ofta monokulturellt ”jämförande svenskar-invandrar” perspektiv till ett mer interkulturellt och integrativt etnicitetsperspektiv.<sup>71</sup> Enligt Lorentz speglas denna förändring i benämningarna på två forskningsmiljöer, den ena, etablerad 1975, Eifo – Expertgruppen för invandringsforskning och den andra, Partnerskap för multietnisk integration i Umeå, etablerad 1999.

De i denna översikt refererade studiernas teoretiska grund varierar beroende på disciplin, forskningsfråga och aktuell diskurs. Det finns dock vissa internationella studier som mer frekvent refereras i forskningen. Ofta refereras till Jim Cummins<sup>72</sup> och hans studier av minoritetslever och tvåspråkiga program. Likaså refereras till Shirley Heaths<sup>73</sup> etnologiska studier av relationen hem-förskola/skola i ett etnicitets- och klassperspektiv. John Ogbus (1997) teorier om betydelsen av statusrelationen mellan majoritetsgruppen och minoritetsgruppen refereras också ofta. När det gäller forskning som berör flerspråkiga barn och skolframgång hänvisas ofta till Thomas och Colliers studier av huvudprediktorer för långsiktig skolframgång.<sup>74</sup> Det är oftast nordamerikanska studier som anknyts till och en fråga som inställer sig är om det går att generalisera resultat

---

<sup>69</sup> Hyltenstam, 2000, s. 129

<sup>70</sup> A.a.

<sup>71</sup> Lorentz, 2001, s. 23

<sup>72</sup> Se tex Cummins, 1996

<sup>73</sup> Heath, 1996

<sup>74</sup> Thomas & Collier, 1997; 2002

från en så annorlunda kontext som USA och Canada till Sverige. I den internationella forskningen, särskilt brittisk och amerikansk finns dock jämfört med Sverige en betydligt längre och mer omfattande forskning på området, en forskning som också mer än den svenska varit teoriutvecklande, vad gäller t ex etnicitetsperspektiv och skolframgång.<sup>75</sup>

Vem forskar på området, ur vems perspektiv (vem får komma till tals) och med vilka metoder? Den metodologi som används är både diskurs- och ämnesrelaterad, vilket innebär en stor variation vad avser metod. Det förekommer både omfattande, kvantitativa data i form av publicerad statistik eller via enkäter och kvalitativa data i form av t ex intervjuer med relativt små grupper. Hans Lorentz<sup>76</sup> i sin överblick och historisk tillbakablick på forskning menar att det skett en förskjutning mot mer inifrånperspektiv på så vis att alltfler forskare själva har en minoritetsbakgrund och en flerkulturell kompetens. Det fanns dock tidigt forskare som öppet deklarerade att de skriver ur minoriteternas perspektiv.<sup>77</sup>

## Förskolan och skolan i det mångkulturella samhället

Skolan som system eller skolans roll i samhället i ett etnicitetsperspektiv har först på senare år uppmärksammats. Den kritiska granskning som sker handlar om skolans roll i det mångkulturella samhället.<sup>78</sup> Exempel på frågor som behandlats är: Vilka är den etniskt och socialt segregerade skolans effekter? Är skolan en central integrationsskapande arena och vad slags undervisning kan och bör bedrivas där? Forskningen rör vid två områden. Den ena handlar om hur strukturella

---

<sup>75</sup> Se t ex McCarthy, 1990; Sleeter & McLaren, 1995

<sup>76</sup> Lorentz, 2001

<sup>77</sup> Skutnabb Kangas, 1986

<sup>78</sup> Brantefors, 1999; Bunar, 2000, 2001; Roth, H. I., 1998; Roth, K., 2001; Sjögren, 2001, Taylor, 1994

faktorer som t ex boendesegregering leder till en stigmatisering av invandrare samtidigt som mångkultur och kultur enbart relateras till invandrare. Kultur hänvisas till för att dölja social och ekonomisk segregering. Det andra området handlar om skolan i sig, dess värdegrund och hur pass öppen den är i erkännandet av mångkultur och en variation i innehåll.

Nihad Bunar<sup>79</sup> tar i en avhandling upp att den institutionella organiseringen av skolan är en bidragande orsak till att fördjupa den polarisering som skett mellan ”invandrarskolor” och ”svenska skolor” under 1990-talet. Genom att man hittills fördelat eleverna på skola enligt boendepincipen har den sociala och etniska boendesegregationen återspeglats i skolan. Det existerar enligt Bunar en offentlig lögn om multikulturalismen. En, som han benämner ”odefinierad multikulturalism” har pekats ut som en möjlig lösning för en del av skolans problem i de ”invandrartäta” områdena med det främsta argumentet att världen blir alltmer globaliserad och att flerkulturell kompetens och flera språk ger ett stort försprång inför framtiden. Men, menar Bunar, verkligheten är annorlunda. Den multikulturella skolan har i praktiken börjat sammankopplas med en rad negativa och stigmatiserande markörer och denna skola hjälper till att upprätthålla segregationen och har i vissa avseenden i stort sett misslyckats med sin integrationsroll. Den multikulturella utbildningen är relaterad till de ”icke-integrerade” eleverna och deras föräldrar. Detta har medfört att multikulturalismen och den multikulturella undervisningen i det närmaste har blivit lika med invandrartäthet och undervisning av många invandrarelever, vilket innebär språksvårigheter, kulturella skillnader, traditionsbundenhet, marginaliserade föräldrar, dvs genomgående negativa karaktistika.<sup>80</sup>

Flera forskare pekar på förekomsten av kulturalisering dvs att beskriva etnicitet i form av kulturella skillnader som påver-

---

<sup>79</sup> Bunar, 2001

<sup>80</sup> Bunar, 2000, s 33

kande faktor, när det i själva verket handlar om social klass.<sup>81</sup> Ekonomisk och social segregering maskeras som kulturella konflikter, och kulturaliseringen fungerar som ett segregrande instrument. Aleksandra Ålund uttrycker det på följande sätt:

*”I mångfalden av ”kulturella” olikheter och krockar omvandlas kultur till en stereotypiserad dimridå, bakom vilken sociala skillnader, ojämlikhet och segregrande utanförskap göms undan.”<sup>82</sup>*

Andra strukturella faktorer kan också döljas i mångkulturella förklaringar, t ex att i flera multietniska förortsområdesskolor finns en mycket hög elevomsättning, något som på olika sätt negativt påverkar en skolas möjliga arbete. Bunar (2000, s. 43) pekar även på en ekonomisk faktor, dvs att rätten att välja skola och skolpeng gjort att vissa skolor med ett stort elevutflöde inte har fått nödvändiga resurser för att hantera situationen.

1992 ger staten möjligheter att starta friskolor. Antalet friskolor som är etniskt eller religiöst relaterade ökar kraftigt. Redan tidigare har dock etniska grupper markerat behov av att skapa egna skolor, t ex Estniska skolan och den judiska Hillelskolan.<sup>83</sup> Friskolornas framväxt hänger samman med otillfredsställelse med det offentliga skolsystemet.<sup>84</sup> Luis Ajagàn-Lester (2001) diskuterar etniska friskolor och mångkulturell utbildning och ställer frågan om friskolor är ytterligare en segregrande institution innebär de en möjlighet eller utvisning av invandrare utanför det normala? Det finns en hel del pågående forskning om friskolor som kan förväntas ge svaret.

Friskolorna kan ses som ett tecken på den diskussion som förs om skolans organisation och innehåll i det mångkulturella samhället. Ska alla elever läsa tillsammans, dvs integration eller förordas uppdelning? Skall undervisningens innehåll

---

<sup>81</sup> Bunar, 2001; Goldstein-Kyaga, 1999; Ålund, 2000

<sup>82</sup> Ålund, 2000, s. 46

<sup>83</sup> Damgren, 2002

<sup>84</sup> Gerle, 1999; Ajagàn-Lester, 2001

präglas av erkännande av skillnader eller en likhetsideologi? Förmedlar skolan i grunden en hegemoni och makt och upprätthållande av det bestående? Vem får höra till och vem ska erkännas? Om någon inkluderas betyder det också att någon exkluderas, dvs ett upprätthållande av skillnader. Synen på likvärdighetsbegreppet har förändrats över tid. Före 1980 var likvärdighet lika med jämlikhet i bemärkelsen utjämnande av sociala skillnader, medan under 1990-talet talar man om lika möjligheter. Likvärdighet inkluderar valfrihet och gäller också i bemärkelsen att skolan ska erbjuda alla samma undervisningschanser även om man inte förväntar sig och ej heller garanterar att alla elever utnyttjar dessa chanser (Francia, 1999).

Att Sverige har en i grunden monokulturell skola påpekar olika forskare. Annick Sjögren beskriver hur det finns en institutionell svenskhet. Svenskheten ligger hos och bevaras i institutionerna. Hon menar att behovet att kategorisera Sveriges befolkning i svenskar och invandrare leder till en institutionalisering av annorlundahet. Andra forskare talar om rasialisering och menar<sup>85</sup> att den svenska skolan i grunden bedriver en monokulturell utbildning, en monokulturalism som är relaterad till makt där den dominerande världsbilden skapas av den härskande kulturen. Västvärldens ledande diskurser om mångkulturalitet osynliggör en underliggande rasism. Mekonnen Tesfahuney anser att den monokulturella skolan spelar en avgörande roll i (åter)skapandet av västerländsk, manlig 'vit' hegemoni i ett rum i vilket klass, genus och rasrelationer formuleras och upprätthålls.

*”Trots universalism och humanism utvecklades västerländska utbildningssystem som monokulturella institutioner, färgade av det moderna och med ett eurocentriskt perspektiv och en expansionistisk syn på kunskap och världen. Västerländsk utbildning utvecklades därför inte som en universell och humanistisk institution i egentlig mening, utan snarare exklusiv och partikulär.*

---

<sup>85</sup> Se t ex Ajagàn-Lester, 2001; Mulinari, 1997; Tesfahuney, 1999

*De universella och humanistiska idealen och i förlängningen västerländsk utbildning som bärare av dessa ideal, har fungerat som maktinstrument för att pådyvla västerländska världsbilder, normer och ideal på De Andra.”<sup>86</sup>*

Sverige är ett mångkulturellt samhälle och skolan borde spegla detta genom en interkulturell undervisning där elevernas skilda kulturella bakgrunder får ett likvärdigt utrymme och blir en resurs i undervisningen. Flera diskuterar vikten av att inte längre betrakta mångkulturalitet som en invandrarfråga utan att se alla skolor som mångkulturella. Om målet är att alla människor ska kunna erkännas och ha samma möjligheter, då måste man definiera mångkulturalitet som en dimension som genomsyrar alla skolor, skriver Lotta Brantefors.<sup>87</sup>

Skolan är en central arena och Hans-Ingvar Roth (1998) beskriver hur majoritetskulturens värderingar utmanas när ett samhälle blir alltmer mångkulturellt ur etnisk och religiös synvinkel. Han diskuterar skolan utifrån en metafor om den mångkulturella parken. Det finns en konflikt mellan att vara tolerant och erkännande inför det främmande och å andra sidan hävda grundvärden som demokrati, jämlikhet, rättvisa.<sup>88</sup> Teorier om mångkulturalitet i en svensk kontext håller på att utvecklas. Klas Roth (2000) utvecklar i en avhandling en teori om deliberativ demokrati i relation till mångkulturell undervisning. Det kommer också kritiska analyser av läroplaner och texter relaterade till skolans värdegrund.<sup>89</sup> Agneta Linné (2001) granskar texter som speglar normerna för skolans moralfostran under 150 år och pekar på hur Gud och Fäderneslandet efterträts av Demokratien som metafor för denna fostran.

<sup>86</sup> Tesfahuney, 1999, s. 70

<sup>87</sup> se Brantefors, 1999; Bunar, 2001

<sup>88</sup> Det är en fråga som utvecklas i den klassiska uppsatsen av Charles Taylor (1994) om det mångkulturella samhället och erkännandets politik.

<sup>89</sup> se antologi om Värdegrund och svensk etnicitet (Linde, 2001)

*”En självklar och nästintill outtalad bas i evangelisk lära med Luthers lilla katekes som bärande text följdes av idéer och formuleringar som ställde nationen, hembygden och arbetet i centrum. Efterkrigstidens läroplaner har däremot alla i mer eller mindre utförlig text sökt uttrycka de omistliga värden som skolan ytterst förväntas vila på och föra vidare till nästa generation. Värdebasen har givits stark legitimitet genom att knyts till demokratin och det demokratiska samhället.” (a.a., s. 49).*

## Lärande, skolans innehåll, arbetsformer och organisation

Skolans innehåll, arbetsformer och organisation i ett etnicitetsperspektiv har i olika grad och på olika sätt varit föremål för studier. De områden som berörs kan uttryckas i följande frågor:

- Lär barn bättre om det de lär sig är filtrerat genom deras egna erfarenheter och kulturella bakgrund?
- Vilken betydelse har skolans koder, normer, kulturella grammatik för barnets lärande?
- Vilken roll spelar språkkunskaper för lärandet? Vilken betydelse har modersmålet? Hur sker andraspråsutveckling?

### *Innehåll och dess betydelse för lärande*

Som nämnts tidigare konstaterar Anders Persson (1991), när det gäller barn och ungdomar från arbetarklassen, att om skolan tar sig an uppgiften att socialisera dessa utan att förändra verksamheten den sker inom då uppstår ett motivations- och engagemangsproblem. Liknande resonemang kan föras när det gäller barn med utländsk bakgrund. Mikael Stigendal<sup>90</sup> talar om en strukturell selektivitet, en i strukturen inneboende logik

---

<sup>90</sup> Stigendal, 2000, s. 45

som väljer ut och väljer bort, på så sätt att ”skolan för alla” öppnar sina dörrar på olika sätt. Innehåll och arbetssätt har kulturella, könsmässiga och sociala relationer, så att de lätt tillägnas av en del men är betydligt mer främmande för andra.

I flera studier framhålls att innehåll och arbetssätt i förskolan och skolan behöver på olika sätt relateras till barnens tidigare erfarenheter och kulturella bakgrund. En av de frågor som man då ställer kan uttryckas: *Lär barn bättre om det de lär sig är filtrerat genom deras egna erfarenheter och kulturella bakgrund?* Henning Johansson besvarar denna fråga med ja utifrån ett projekt han arbetat med i norra Sverige med främst inhemska minoritetsgrupper, där han kunde visa att eleverna resultatmässigt kunde lyftas i nivå med jämnåriga i landet när innehåll och arbetssätt ändrades i skolan. Kulturen användes som språngbräda på så sätt att den kulturella bakgrunden och närmiljön var utgångspunkten för arbetet i skolan.<sup>91</sup>

Alla ämnen, t ex i matematik och biologi innehåller kulturellt betingad kunskap och sociokulturella konstruktioner som behöver uppmärksammas.<sup>92</sup> I en litteraturoversikt av minoritetselever och matematikutbildning visar flera studier, fränsett att undervisningsspråket har betydelse, att innehållet måste anknyta till tidigare kunskaper och färdigheter. Inte sällan finns t ex ett matematiskt begreppssystem i hemmet och ett annat system i skolan.<sup>93</sup> I Sverige har forskningen i anmärkningsvärt liten utsträckning i jämförelse t ex med brittisk forskning kritiskt granskat undervisningens innehåll. Skälet till att innehåll inte varit föremål för granskning i någon större utsträckning ligger kanske i att som tidigare diskuterats den svenska etniciteten har varit osynlig och inte uppfattades ha betydelse då den jämlika skolan för alla skulle formas på 1970-talet.

---

<sup>91</sup> Jerström & Johansson, 1997; Johansson, 1996;

<sup>92</sup> Andersson, 2001; Rönnberg & Sjögren, 2001.

<sup>93</sup> Rönnberg & Rönnberg, 2001



### Läroböcker

Ett historiskt exempel på värderingar som förmedlades finns i en lärobok i samhällskunskap i Sverige på 1930-talet, *Medborgarkunskap för fortsättnings- och andra ungdomsskolor*. Boken är skriven av den kände skolmannen Värner Rydén. Den har antagligen varit lärobok i många år. Detta är åttonde upplagan och den har reviderats av undervisningsrådet A. Thomson. Läroboken inleds med ett avsnitt benämnt "Vårt folk" och följande citat finns tidigt i inledningen:

*"Svenskarna tillhöra den germanska grenen av den ariska folkstammen. Den germanska folktypen känns igen på sin resliga växt, sitt ljusa hår, sin breda, höga panna och sina blå eller grå ögon. I vår tid förekommer denna folktyp ingenstades renare än i de nordiska länder, som efter Skåne (Scania) fått det gemensamma namnet Skandinavien. Över den europeiska kontinenten ha främmande folkhorder av varjehanda slag under årtusendenas lopp vältrat fram och åstadkommit en blandning av folkslag och folktyper. Men skandinaverna, som bött avsides i Europa, ha därvid blivit skonade. De ha aldrig varit underkuvade av folk med annan härstamning och ha därför bibehållit sina germanska särdrag mera oblandade än andra. Otvivelaktigt har detta vårt rena germanska ursprung haft och har alltjämt ett stort inflytande på våra samfundsförhållanden och vårt folks utveckling."*<sup>94</sup>

Det är en tydlig kategorisering i "vi – dom" och överlägsenhetsmarkering, som tillhörde mellankrigstiden men som också kan ses som tidigare beskrivna uttryck för skapandet av gemenskap och tillhörighet i byggandet av folkhemmet.

---

<sup>94</sup> Rydén & Thomson, 1937, s. 2

Det finns förvånansvärt få studier fokuserade på läroboksgranskning ur ett etnicitetsperspektiv.<sup>95</sup> Att granska läromedel även i ett historiskt perspektiv kan vara ett bidrag i förståelsen av de motstridiga värden skolan är bärare av. Ett exempel är Luis Ajagán-Lester (2000), som i en doktorsavhandling analyserar hur främmande kulturer framför allt den afrikanska har presenterats i svenska skoltexter från 1768-1965. Han menar att till början av 1960-talet framträder i texterna en djup övertygelse om att den svenska kulturen utgör den överlägsna kulturen. "Texter har tenderat att utvisa andra kulturer från det mänskliga och har byggt på skillnader mellan vi och dem. De första likheterna mellan vi och dem kan läsas i texter från början av 1960-talet."<sup>96</sup>

Ett exempel på studier av sambandet mellan innehåll, arbetsätt och läromedlets karaktär är Jannis Garefalakis (1994) avhandling om hemspråksundervisningen i grekiska i ett läroplansteoretiskt och didaktiskt perspektiv. Avhandlingen omfattar tre delstudier och belyser hur en förmedlingsprocess i ett klassrum utvecklas i relation till ett ämnes utbildningshistoriska förutsättningar. Den ena av delstudierna är lektionsanalyser av vilket innehåll som förmedlas till eleven i en grekisk hemspråksklass och vilka strategier läraren använder för denna förmedling. Garefalakis pekar på att en textuell pedagogik råder, dvs huvudsyftet är att träna eleven att förstå och tolka litterära och moraliska texter. Studien visar att läraren i huvudsak fungerar om språkrör för hemlandets kultur snarare än som en brygga mellan grekiskt och svenskt. Att det är så anses tills stor del vara styrt av läromedlets karaktär där läroboken blir traditionsbärare.

---

<sup>95</sup> Se dock en studie av bilden av islam i svenska skolböcker (Härenstam, 1993). SIL (Statens institut för läromedel) har också granskat avseende rasism, fördomar och främlingsfientlighet.

<sup>96</sup> Ajagán-Lester, 2001, s 128

### *Den svenska skolans kulturella grammatik*

Skolan är en välkänd miljö för vissa elever medan den är okänd för andra, något som kan gälla både för barn med arbetarklassbakgrund, liksom barn och unga som invandrat. Att träda in i förskolans och skolans värld innebär ett möte med en rad uttalade och outtalade regler för hur man kommunicerar, hur man förhåller sig till läraren och till klasskamraterna, vad man får lov att göra och inte får lov att göra. Det handlar som tidigare beskrivits om en dold läroplan, som delvis ser olika ut beroende på om man är flicka eller pojke. Det finns som presenterats i denna översikt en hel del forskning om mötet med skolan ur ett klass- och könsperspektiv men i mindre utsträckning i kombination med etnicitet. Att komma från ett annat land och ett helt annat skolsystem betyder att inte bara upptäcka den dolda läroplanen utan också att socialiseras in i de öppna reglerna, att förstå och kunna förhålla sig till vad som kan benämnas skolans kulturella grammatik.

Mötet med den svenska skolan är ofta något mycket annorlunda vad gäller t ex arbetssätt och inte minst relationen mellan elev och lärare. I många fall upplevs att respekten för lärare och vuxna saknas. I en studie av somaliska pedagogers syn på lärande och socialisation beskriver en av pedagogerna det annorlunda på följande vis:

*”För den som börjar skolan här är det lättare. För dem som har gått i skolan i Somalia är det svårare. Det blir missförstånd. Den, som har gått i skolan i Somalia är van vid att respektera lärare, inte säga emot läraren, lydnad, att man inte har annan kontakt med läraren än på lektionen, t ex pratar om någon film man har sett eller liknande.”<sup>97</sup>*

Betydelsen i vidare bemärkelse av kulturell bakgrund för skolarbetet i olika avseenden har behandlats i forskning, även om det inte alltid skett med explicit referens till skolans värld. Det

---

<sup>97</sup> Rodell Olga, 2000, s. 37

har gällt forskning om skillnader i jaguppfattning och familjestruktur mellan olika etniska grupper och dess betydelse för tolkningen av sociala normer i skolan eller för skolframgång.<sup>98</sup> Det handlar också om normer för social interaktion, språkanvändningsmönster i barnets hem, vana vid muntlig eller textkultur och om barnen t ex kommer från samhällen där barn inte behandlas som samtalspartners.<sup>99</sup>

### *Hemspråkets/modersmålets betydelse*

Som tidigare nämnts har under åren forskning om hemspråk/modersmål varit framträdande. Den kunskap som framkommit när det gäller svensk forskning om hemspråket berör fyra områden. Ett handlar om hemspråksreformens implementation, ett andra om hemspråksundervisningens organisation, ett tredje om faktorer som är avgörande för att elever ska välja hemspråk och ett fjärde om vilka effekter hemspråksundervisningen ger.<sup>100</sup>

Hemspråksreformens genomförande har Ingegerd Muncio studerat i en avhandling i statsvetenskap med titeln ”Från lag till bruk”.<sup>101</sup> Den är en av få studier i detta fält, som berör relationen mellan övergripande struktur och process. Resultaten visar att det fanns stor skillnad mellan intentionerna med verksamheten och kommunernas implementering av den. Eftersom hemspråksundervisningen skulle ersätta undervisning i andra ämnen blev bland annat en effekt att eleven fick gå ifrån den ordinarie undervisningen och gick därmed miste om den.

Hemspråksundervisningens organisation kom att dominera forskningen om invandrarelever i skolan under 1970-talet och början av 1980-talet. Den fråga som var i fokus var: vilken

<sup>98</sup> Ahmadi, 1998; Ouvinen-Birgerstam, 1984; Sjögren, 1993

<sup>99</sup> Naclér & Boyd, 1997; Obondo, 1999; Rodell Olgaç, 2000

<sup>100</sup> Hyltenstam & Toumela, 1996

<sup>101</sup> Muncio, 1987

organisatorisk undervisningsmodell underlättar en tvåspråkig utveckling? I stort var det tre typer av program för tvåspråkig undervisning som diskuterades:

- Klassrumsundervisning försiggår på modersmålet men med inslag av undervisning i andraspråket, dvs svenska. Det kallades hemspråksklass.
- Program i vilka två språk används som undervisningsspråk. Det kallades sammansatta klasser med en grupp elever med gemensamt modersmål som inte var svenska och en grupp elever med svenska som förstaspråk.
- All klassrumsundervisning försiggår på andraspråket, svenska med undantag av viss undervisning i modersmålsämnet. I denna modell lämnar eleverna klassen för hemspråks- /modersmålsundervisning.

Forskningsresultaten om bästa program var inte entydiga. Erkki Virta<sup>102</sup> menar i en forskningsgenomgång att resultaten om bästa program för tvåspråkig undervisning är osäkra på grund av att det inte fanns några klara gränser mellan de olika modellerna. De kunde se mycket olika ut på olika skolor.

Horst Löfgren och Pirjo Ouvinen-Birgerstam följde i en longitudinell studie (1972-1979) fyra finska barngrupper. Projektmodellen omfattade en finskspråkig förskola och ett lågstadium med sammansatta klasser. Undersökningens huvudresultat var att programmet ökade de finska barnens möjligheter till funktionell tvåspråkighet. Social miljö och bakgrund samt intellektuell förmåga var viktigare för skolframgång än rent språkliga faktorer. Språkfärdighet i svenska var inte ett direkt resultat av språkfärdighet i finska.<sup>103</sup>

Christina Bratt Paulston, lingvistisk forskare, fick i början av 1980-talet i uppdrag av Skolöverstyrelsen att granska den svenska forskningen och debatten om tvåspråkighet i invand-

---

<sup>102</sup> Virta, 1983

<sup>103</sup> Löfgren & Ouvinen-Birgerstam, 1980

rarundervisningen i Sverige. Forskningsresultaten vad gäller de tre olika språkmodellerna pekade enligt Bratt Paulston på att tvåspråkiga, sammansatta klasser var bäst. Hon efterlyste också etnografiska undersökningar i skolans värld och menade att språk fått en alltför stor fokusering.<sup>104</sup> Hon kritiserades av vissa forskare, bland annat för att inte kunna frigöra sig från sin egen etnocentrism, som ansågs innebära en majoritetsmedlems accepterande av assimilation som bästa lösning på invandrarproblemen.<sup>105</sup> Den debatt mellan forskarna som pågick var starkt politiskt-ideologiskt färgad.<sup>106</sup> Det märks också i bedömningen av olika studier och den kritiska granskningen av dem. Olika forskare har rakt motsatta åsikter om kvaliteten i en studies metodologi och nådda forskningsresultat. En fråga som forskarna livligt debatterade var hur förstaspråket kunde bevaras och verklig tvåspråkighet uppnås. En skillnad i uppfattningen gällde vid vilken tidpunkt andraspråksinläringen skulle starta. Tove Skutnabb-Kangas argumenterade på den tiden för en sen introduktion av andraspråket, medan t ex Lars-Henrik Ekstrand menade att en tidig andraspråksintroduktion kunde ske.

Kenneth Hyltenstam och Veli Toumela konstaterar att så småningom och med stöd i det internationella kunskapsläget har en konsensus vuxit fram som säger att barn mycket väl kan utveckla två språk, samtidigt som de tillfredsställande inhämtar kunskap och utvecklas harmoniskt som människor, givet att omständigheterna är gynnsamma.<sup>107</sup>

Samhällsutvecklingen, med ökad segregering och framväxten av multietniska skolor med många språkbakgrunder i en klass, gör att sammansatta klasser blir mycket svåra att förverkliga. Det innebär att en annan fråga blir mer aktuell att studera och det är vilka förutsättningar flerspråkiga elever integrerade i

---

<sup>104</sup> Bratt Paulston, 1983

<sup>105</sup> Johansson, 1996

<sup>106</sup> Se bl a Bringlöv, 1996

<sup>107</sup> Hyltenstam & Toumela, 1996, s. 31

vanliga klasser har att bibehålla och utveckla modersmålet parallellt med svenskan och på så vis nå mer aktiv flerspråkighet. Forskningen om hemspråksundervisningen/modersmålsundervisningen handlar i fortsatta studier bland annat om varför föräldrar och elever väljer hemspråk, hemspråksundervisningens betydelse för bevarandet av modersmålet och i vid bemärkelse för skolframgång.<sup>108</sup>

Forskningens språkfokus ändras till att handla mer om andraspråksinläring, att lära sig svenska. Målet från 1970-talet om elevers rätt att utveckla tvåspråkighet finns dock kvar men har fått en mera undanskymd roll i ljuset av andraspråksinläringen. Tove Skutnabb Kangas är en forskare som genom åren kritiskt granskat och uppmärksammat att skolan i realiteten inte verkar för att elever ska kunna bevara sitt modersmål och bli tvåspråkiga.

Veli Toumela (2002) redovisar på uppdrag av Skolverket en forskningsöversikt som handlar om modersmålsundervisningen i Sverige. Resultaten pekar på att det finns många problem och hinder för modersmålsundervisningen. Det finns ett tydligt glapp mellan samhällets intentioner med modersmålsundervisning och det praktiska genomförandet. I samhället i stort och även lokalt på vissa skolor finns negativa attityder till modersmålsundervisningen. Olika hinder med att genomföra verksamheten beskrivs också, bl a olämplig schemaläggning, modersmålslärares arbetsituation och brist på lämpliga läromedel. Hyltenstam och Toumela (1996, s. 95) har redan tidigare kritiserat de många funna bristerna: ”införandet av hemspråksundervisningen måste uppfattas mer som en symbolhandling inom ramen för en av majoritetsbefolkningen ytligt uppfattad och grunt känd pluralistisk ideologi – något som ser bra ut utåt – än som steg mot äkta pluralism”.

---

<sup>108</sup> se t ex Garefalakis, 1994; Hill, 1996; Johansson, 2000; Kostoulas-Makrakis, 1995; Sahaf, 1994; Sirén, 1991

### *Att lära på ett andraspråk*

Skolans uppgift är att ge undervisning åt barn som i begränsad grad eller inte alls behärskar svenska. I den omfattande forskning om andraspråksinläring som genomförts finns mycket tydliga resultat som skolan behöver ta hänsyn till och dra didaktiska konsekvenser av. Andraspråksinläring skiljer sig väsentligt från förstaspråksinläring. Det är stor skillnad på att lära sig på sitt modersmål i skolan och att lära sig på ett andraspråk (Viberg, 1996). Det tar lång tid, flera år (det finns en individuell variation, men den tid som krävs underskattas ofta) för att uppnå en språknivå på andraspråket som ger inte bara ett kommunikativt språk utan även ett akademiskt, kontextberoende klassrumsspråk. Det innebär därför att ett abrupt språkbyte vid skolstarten påverkar barnets möjligheter till ett normalt kunskapsinhämtande. Annat av betydelse är att barns attityder till sitt förstaspråk – och i förlängningen till sin kultur och sitt ursprung – påverkas av vilken roll detta språk tilldelas i samhället och i skolan. En annan viktig faktor som har med möjligheten att lära sig svenska är att denna språkutveckling sker inte bara i skolan och i klassrummet utan genom möjligheten till naturlig språkinläring utanför skolsituationen, t ex kamratkontakt på svenska.<sup>109</sup>

Andraspråkselever måste använda sitt nya språk som inlärnings- och tankeinstrument samtidigt som de håller på att lära sig språket. Det krävs vissa kunskaper i detta språk för att man ska klara av att lära sig olika ämnen på detta språk. Åke Viberg (1996) pekar på att ämnesundervisningen måste anpassas språkligt samtidigt som det inte får bli en förenkling av innehållet. Studier, om än inte särskilt frekventa, visar på vilka förutsättningar och vilken tröskelnivå av andraspråket som krävs för lärande i olika ämnen. Det finns flera norska studier när det gäller matematik och naturvetenskap, som visar att minoritets elever i Norge har problem i matematik på olika

---

<sup>109</sup> Hyltenstam & Toumela, 1996; Viberg, 1996



sätt, t ex särskilt med öppna uppgifter. Det beror på att de har svårt att uttrycka sig på norska men också på att de inte förstår uppgiftstexten på grund av att de inte har lärt sig de fackord som används. Studier visar också att minoritetselever har betydligt svårare med textalsuppgifter än elever med svenska som förstaspråk. Ord som *ungefär*, *knappt*, *drygt* och *något längre än* är exempel på svåra ord.<sup>110</sup>

En god läsförmåga och läsförståelse har stor betydelse för studier i olika ämnen med tanke på att texter har ett stort utrymme i undervisningen. OECD:s omfattande studie av 15-åringars kunskaper och färdigheter i 32 länder (PISA, 2000) visade att hela 76 % av skillnaderna mellan elevprestationer i naturvetenskapliga ämnen och nästan lika mycket på matematikprovet kunde förklaras av prestationer på ett ordingenkänningsprov och PISA:s läsförståelseprov. Caroline Liberg har studerat andraspråkläsarens möjligheter att uppnå god läsförståelse och pekar på flera olika faktorer som har betydelse t ex textinnehållet, läsarens förkunskaper inom ett ämnesområde och kunskaper om den kulturella basen för detta, läsarens förhållningssätt till ämnet och den kulturella basen för ämnet och de sociala levnadsvillkor han/hon lever under.<sup>111</sup>

ARBETSFORMERNAS BETYDELSE. Arbetsformernas betydelse för den som lär sig på sitt andraspråk har inte i särskilt hög grad varit föremål för forskning i Sverige. Däremot finns det en omfattande internationell forskning på området *cooperative learning* som är grundad i sociokulturella teorier där kontexten, det interaktiva samspelet och lärandet som förhandlingsprocess står i centrum.<sup>112</sup> Studier visar att inlärare tillägnar sig språklig och social kompetens genom att delta i inlärningsaktiviteter där gemensam konstruktion av social och språklig kunskap skapar kontexter för utveckling. Arbete i heterogent sam-

<sup>110</sup> Heesch, Storaket & Lie, 1998 norska studier inom ramen för TIMSS-projektet. Se även Rönneberg & Rönneberg, 2001

<sup>111</sup> Liberg, 2001

<sup>112</sup> Gröning, 2001

mansatta smågrupper lämpar sig mycket bra just i klasser med minoritets elever där språk- och kunskapsnivån ofta varierar. När det gäller undervisningsmetoder har man runtom i Europa studerat fördelarna med arbete i heterogent sammansatta smågrupper i s k mångkulturella klasser. Barbro Hagberg-Persson har i Sverige i en magisteruppsats studerat smågruppsaktiviteter för åldersgruppen 6-7 år med fokus på interaktionens och samarbetets betydelse för tvåspråkiga barns språk användning och visar att smågruppsaktiviteterna är möjliga att använda.<sup>113</sup>

### ”En skola för alla” eller ”en skola för andra”<sup>114</sup>

I detta avsnitt redovisas forskning som handlar om relationer och förhållningssätt i skolan och vilken betydelse detta har för minoritets elevers förhållande till skolan. Ett genomgående drag är att både skolan i sin organisation och lärarna kategoriserar utifrån en etnicitetsdimension, dvs hänvisar till etnicitet på olika sätt, t ex annat språk än svenska som modersmål, annan kulturell bakgrund osv. Skolan markerar olikhet, ”vi – dom”-tänkande men också avsiktlig likhet i bemärkelse ”här är vi alla lika”. Båda anger en norm, talar om vad som är normalt, och om man uppfattas falla utanför denna normalitet är det problem. Problem snarare än möjligheter dominerar lärarnas och skolans synsätt och de problem som finns tenderar att generaliseras till invandraren som grupp.<sup>115</sup> I redovisningen av forskning ur ett könsperspektiv beskrivs hur lärare och pedagoger bemöter barnen och eleverna med *skilda logiker* i bemötandet beroende på om de är flickor eller pojkar. Även om forskningen inte är så omfattande skulle man på liknande sätt kunna tala

<sup>113</sup> Barbro Hagberg-Persson, 2001

<sup>114</sup> Uttrycket ”En skola för andra” använder Ing-Marie Parszyk (1999) i titeln i sin doktorsavhandling: En skola för andra: minoritets elevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan.

<sup>115</sup> Lahdenperä, 1997; Osman, 1999; Parszyk, 1999; Spännar, 2001

om att minoritetslever bemöts på ett etnicitetsrelaterat sätt och med skilda logiker för minoritets- och majoritetslever.

TVÅ SPRÅK – BRIST ELLER BERIKANDE? ENSPRÅKIGHET SOM NORM, EN ”BRA” SVENSKA. Vilka möjligheter finns att med skolans hjälp bli tvåspråkig och bevara sitt modersmål? Vilket utrymme har modersmålet i skolan och på vilket sätt? Charlotte Johansson ville ta reda på vilken plats flerspråkiga elevers modersmål i en år 6-klass hade i klassruminteraktionen och för elevers språk- och kunskapsinläring och utveckling i skolan. Observationer och videospelningar som genomfördes i klassen visade att inte något annat modersmål än svenska ägde tillträde i klassrummet. Flerspråkig interaktion bland eleverna tycks vara ovanlig i klassrummet men vanlig på skolgården och de flerspråkiga elevernas modersmål har knappast någon funktion alls i klassrummet.<sup>116</sup> Tidiga studier i SPRINS-projektet visade att ett språks status i samhället och skolan hade stor betydelse för språkutveckling. I förskolan hade det betydelse vilken personal som talade barnets hemspråk. Ju högre status personen hade, dvs om hon var förskollärare gav status med positiv påverkan för barnets språkutveckling.<sup>117</sup> Det har med andra ord betydelse om det omgivande samhället, dvs bl a förskolan och skolan ser tillgången till två eller flera språk som berikande eller som en brist. Att det snarare ses som en brist än en tillgång sammanfattar Annick Sjögren på följande sätt:

*”Studier visar att skolan snarare ser tillgången till flera språk som ett problem och en brist. I den svenska skolan tycks enspråkighet vara norm. Normen förblir det svenska och följaktligen uppfattas avvikelser som brister vilka behöver kompenseras. Det blir modersmålsundervisning utanför schemat, svenska som andraspråk, specialpedagogik, individuella program, förberedelseklasser eller språkförskolor”.<sup>118</sup>*

<sup>116</sup> Evaldsson, 2000; Charlotte Johansson, 2000

<sup>117</sup> Se t ex Tingbjörn, 1981; Andersson & Naulé 1987

<sup>118</sup> Sjögren, 2001, s 21

Flera forskare, särskilt Annick Sjögren, har i olika sammanhang kritiskt pekat på betoningen att minoritets elever framför allt skall lära sig en ”bra” svenska som nyckeln till det svenska samhället. I alltför hög grad blir det en fråga om språkliga färdigheter i svenska. En perfekt och brytningsfri svenska blir också en viktig markör för svenskhet.<sup>119</sup>

Ann-Carita Evaldsson har i ett fältarbete 1996-1997 studerat mellanstadieelever, främst flickor, i två skolor i invandrartäta miljonprogramsförorter. Hon har följt flickorna i deras vardagliga aktiviteter under skoltid och har sett både på deras kontakter i kamratgrupper och mötet med lärarna. Hon visar hur flickorna utanför klassrummet både utvecklar och förhåller sig till svenska språket. De skämtar dagligen både om egna och andras språkbruk. Retsamt och lekfullt kommenterar de varandras svenska. Detta sätt att skämtsamt utmana och över-skrida normer om brytningsfri svenska är en del av sammanhållningen i kamratgruppen. Evaldssons studie visar också hur det svenska språket har en central placering på schemat och ensam representation i klassrummet. Lärarna beskrivs som språkliga gränspolis och övervakare av en språklig ordning som innebär ett språk – en plats, dvs att i klassrummet bör man tala svenska. Flickorna har en dubbel inställning till skolans betoning av ”bra svenska” (brytningsfri och grammatiskt korrekt med ett visst ordförråd och språkbruk) som hänger samman med att det underbygger en känsla av utanförskap hos elever med invandrarbakgrund vilka trots att de dagligen talar svenska löper risk att bli marginaliserade och få stödunderservisning i svenska.<sup>120</sup>

EN TILLSKRIVEN ETNISK IDENTITET – OLIKHETSFOKUSERING OCH PLACERING UTANFÖR DET NORMALA. Den identitet omgivningen tillskriver en individ och personens reaktion på detta har stor betydelse för vem man låter sig vara. I minoritets elevers möte med skolan riskerar de alla att

<sup>119</sup> Se Evaldsson, 2000; Osman, 1999; Sjögren, 1996c.

<sup>120</sup> Evaldsson, 2000, s 40

bli kategoriserade i en grupp, ”dom”, invandrareleverna. När människor bemöts som en homogen massa tenderar de också att formas efter den stereotypa bild som de bemöts av. Känslan av vem man själv är, och utvecklandet av en egen identitet påverkas då av schablonartade stereotypier om invandrare som placerar individer in i bestämda kategorier, inte minst olika etniska tillhörigheter med givna bestämda kulturer. Aleksandra Ålund har i olika sammanhang uppmärksammat riskerna med detta och i sin forskning visat på de ständigt pågående och föränderliga processer i vilka Sverige liksom andra europeiska samhällen karakteriseras av en gränsöverskridande och kulturell sammansmältning, där dagens snabbt föränderliga samhälle med etniskt komplexa, urbana miljöer gör att man måste ha ett komplext och dynamiskt perspektiv på etnicitet.<sup>121</sup> Flerspråkiga elever som blir placerade i andraspråksundervisning uppfattar det också som en kategorisering och ett uttryck för att de inte är som de andra eleverna i klassen.<sup>122</sup>

Flera forskare har, som tidigare nämnts, pekat på att ”kultur” och kulturell bakgrund blir ett nyckelbegrepp som hänvisar mycket frekvent till som förklaring till skillnader och där denna kultur får en stigmatiserad, negativ betydelse.<sup>123</sup> Med hänvisning till kulturella skillnader marginaliseras minoritetseleverna. I en avhandling<sup>124</sup> om vuxenundervisning analyseras hur grupper får en tillskriven identitet och blir betraktad som ”de andra” inom vad Ali Osman kallar den multikulturella sociala diskursen i Sverige. Syftet var att studera hur skillnad konstrueras och hur grupper betecknas som ”de andra”. Studenter och lärare på en dagfolkhögskola och på komvux intervjuades och sju lärare observerades. Resultaten visar att lärare använder begreppet *kultur*, *etnicitet* och *invandrare* om vartannat för att konstruera de som är utanför, ”de andra”

<sup>121</sup> Ålund, 1997, s. 124

<sup>122</sup> Charlotte Johansson, 2000

<sup>123</sup> Osman, 1999; Ålund, 1997

<sup>124</sup> Osman, 1999

Kultur är det begrepp som mest frekvent används. Det finns en stark markering av kulturella skillnader och då markeras utom-europeiska, ej västerländska kulturer som problemet. Osman pekar också på en rasialisering av kulturbegreppet. Ett intressant resultat i studien är att lärare och studenter, oavsett etnisk/kulturell bakgrund, visar sig ha många saker gemensamma, men de bortser ändå från detta: "Nevertheless, in their talk they seem to ignore their shifting identities and talk as if they occupy a fixed identity or position."<sup>125</sup>

Det finns flera studier som pekar på att minoritets elever behandlas och bedöms efter en annan mall än majoritets-elever.<sup>126</sup> Ing-Marie Parszyk<sup>127</sup> menar att minoritets elevers svårigheter inte tycks beskrivas utifrån samma normer eller regler som svenskars, och svenska elever kommenteras dessutom mer personligt. Parszyk diskuterar och ställer sig frågan varför det är så svårt att kommentera minoritets eleven som individ.

Pirjo Lahdenperä (1997) visar i sin avhandling att lärare i bedömning av åtgärdsprogram ofta förknippar elever med invandrabakgrund med något negativt och diskuterar dem ur ett bristperspektiv. De flesta lärarna såg inte elevens skolproblem som ett resultat av situationen eller omgivningen, utan 83 % av lärarna lokaliserade skolsvårigheter till eleverna och så många som 70 % uppfattade någon aspekt i elevernas bakgrund eller etnicitet som negativt för skolarbetet. Det blir ett slags ond cirkel där elever med invandrabakgrund förknippas med något negativt och förklaringen till deras misslyckande formuleras i kulturella termer.

Ingela Bel Habib pekar på att elever med invandrabakgrund är överrepresenterade i särskolan, och att denna överrepresentation beror på ett diskriminerande kategoriseringsförfarande. De flesta svenska elever har tydligt fastställda medicinska funk-

---

<sup>125</sup> A.a., s.

<sup>126</sup> Ajagän-Lester, 2001; Bel-Habib, 2002; Lahdenperä, 1997; Parszyk, 1999

<sup>127</sup> Parszyk, 1999

tionshinder som t ex syn- och hörselskador. ”Majoriteten av de barn som skrevs in på grund av fysiska avvikelser var av svenskt ursprung, men när det gäller placeringskategorin ospecifik svag begåvning hade de flesta barn invandrabakgrund.”<sup>128</sup> För att placeras i särskola måste man enligt skollagen ha en fastställd utvecklingsstörning. Ingela Bel Habib menar att detta kategoriseringsförfarande strider mot de kriterier som föreskrivs i skollagen. Den grundar sig istället på en kategorisering av mer pedagogiskt relaterade kategorier. Hon menar att skolans kategorisering av barn med invandrabakgrund inte utgår från något genomtänkt pedagogiskt förhållningssätt, utan kan betraktas som disciplinär maktutövning.

Vikten av att kritiskt granska skolans normalitetsgränser i mötet med elever med utländsk bakgrund framhålls av René Leòn. Han menar att:

*”Så länge det finns en normalitet, som inramar det sociala livet och som exkluderar underordnade grupper, så kommer de mest välvilliga och framsynta reformer och lagstiftningar i samhället att vara verkningslösa i skapandet av ‘en skola för alla’.”*

Han skriver vidare att så länge identitetsmarkörer av vissa elevers tillhörighet nedvärderas så kommer skolan att reproducera en segregering av rationalitet och därmed ställa ungdomarna utanför den svenska gemenskapen, det ”svenska” samhället, det vill säga ”det normala”.<sup>129</sup>

Sammanfattningsvis pekar den kritiska granskningen på att skolans förhållningssätt till minoritets elever i mycket kännetecknas av en olikhetsfokusering med kulturell hänvisning. Det är också en markering av ett bristperspektiv, minoritets eleverna hamnar utanför normen, som är enspråkighet och en brytningsfri svenska.

<sup>128</sup> Bel Habib, 2002, s. 17

<sup>129</sup> Leòn, 2001, s. 21

## Lärarna och pedagogerna

Lärarna i skolan och pedagogerna i förskolan har i ganska liten utsträckning varit föremål för studier i ett etnicitetsperspektiv jämfört med forskning i ett genusperspektiv. Den forskning som förekommit kan sägas röra huvudsakligen följande områden:

- Lärares attityder, föreställningar, förhållningsätt och syn på sitt uppdrag
- Betydelsen av vem läraren är - läraren som förebild
- Lärarutbildning och utbildning av lärare med utländsk bakgrund

FÖRESTÄLLNINGAR OCH FÖRHÅLLNINGSSÄTT. Läraruppdraget i multietniska skolor beskrivs av skolledare i en intervjustudie som tuffare, mer krävande, mer socialt och mer betydelsefullt än den mer traditionella lärarrollen i andra skolor. Utvidgningen av lärarens arbetsuppgifter och ansvarsområden väcker både tveksamhet och motstånd i lärargrupperna. Det är mångfacetterade lärarroller, som ställer krav på mycken vuxenkontakt och kommunikativ förmåga. Läraren beskrivs som mycket betydelsefull för många av barnen/eleverna och för deras familjer. Läraren blir en länk och uttolkare av det svenska samhället, dess regler och kultur. Lärarna uppfattar sig ha en viktig roll i barnen/elevernas möjliga integration till samhället.<sup>130</sup>

I flera studier av mångetniska förskolor och skolor konstateras att kulturella olikheter inte uppmärksammas i skolarbetet. Lärarna strävar efter att forma klassrums- eller förskolekulturer med en gemensam referensram och är angelägna att överföra vad de uppfattar som den svenska kulturen som en nyckel till tillträde till samhället.<sup>131</sup> Lärarna i de mångetniska skolorna ser sig som bärare av "det svenska". Trots elevernas

---

<sup>130</sup> Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2000

<sup>131</sup> Ehn, 1986; Ronström, 1995



skiftande bakgrund undervisar läraren ofta som om eleverna var från Sverige. Man kan uttrycka det som att lärarens förhållningssätt är ett "lika"-perspektiv som uppfattas som jämlikt.

*"Förhållningssätten till elever med utländsk bakgrund skulle kunna sammanfattas som starkt kompensatoriska, där ambitionen är att uppväga brister i förutsättningarna så att samma villkor och valmöjligheter som "andra barn" erhålls. Jämlikhet tolkas i dessa klassrum ofta som lika behandling och enhetslösningar föredras vanligtvis framför särlösningar." (Runfors, 1996, s 50)*

Men det är, som Ann Runfors betonar, personal och lärare som ofta är hängivna och med ett stort engagemang för vad de ser som "barnens bästa". De ville ge barnen samma kunskaper och möjligheter som andra barn och utjämna skillnader och orättvisor. Att lära sig svenska och med det svenska koder uppfattas av lärarna som medlet för att ge delaktighet och innanförskap.<sup>132</sup>

Mot ett "lika"-perspektiv framhålls betydelsen av att lärarnas förhållningssätt är ett interkulturellt perspektiv i undervisningen och att mångkulturalism gäller alla.<sup>133</sup> Med utgångspunkt i Jim Cummins teorier anses den didaktiska utmaningen vara, att istället för att utgå från att målet är jämlikhet genom likhet och försöka stöpa alla i samma form, utgå från elevernas mångfaldiga referenser och resurser. Målet blir jämlikhet genom olikhet.<sup>134</sup>

Lärares attityder till elever med invandrarbakgrund och den mångkulturella skolan behandlas i två enkätstudier. Den ena handlar bland annat om lärares erfarenheter och inställning till den "mångkulturella" skolan.<sup>135</sup> Drygt 5000 lärare besva-

---

<sup>132</sup> Runfors, 1996

<sup>133</sup> Lahdenperä, 2001; Sjögren (2001

<sup>134</sup> Rönnberg & Sjögren, 2001

<sup>135</sup> Lange & Hedlund, 1997

rade enkäten och i analysen av svaren relateras till lärarnas kön, skolstadium/program man undervisar på och andel elever med invandrarbakgrund. Inställningen till den ”mångkulturella” skolan är blandad och det finns skillnader i förhållande till de angivna bakgrundsvariablerna. Det finns också skillnader i inställning relaterat till politisk uppfattning. Man har också frågat i vad mån lärarna anser att undervisning av elever med olika kulturellt och etniskt ursprung medför negativa eller positiva konsekvenser. 50-80 % bedömer att den leder till positiva konsekvenser. Var tredje lärare instämmer dock helt eller delvis i påståendet ”Numera kan man inte kritisera eller tillrättvisa elever med invandrarbakgrund utan att bli kallad rasist.” Resultaten pekar på att mångkulturalism i viss mån har blivit en stigmatiserad term.<sup>135</sup>

Den andra enkätstudien redovisas i en nyutkommen rapport från Rädda Barnen ”Några hakkors bakom gymnasalen”<sup>136</sup> och handlar om främlingsfientlighet i skolan. Den bygger på ett par hundra rektorers och elevrådsordförandes svar på frågor om förekomsten av rasism och främlingsfientlighet i skolan, högstadieskolor. Ett anmärkningsvärt resultat är att en tredjedel av rektorerna anser att det finns rasistiska attityder hos de anställda. Hur rektorerna definierat rasistiska attityder framgår inte. Ett metodproblem i båda här refererade enkätstudier är att i de frågor som ställs finns implicit en markering, som kan påverka svaren, av skillnad och kategorisering.

### *Läraren som förebild – betydelsen av vem läraren är*

Det finns en uppfattning bland lärare att det behövs fler lärarstudenter med utländsk bakgrund och även att andelen lärare med utländsk bakgrund i skolorna bör öka.<sup>137</sup> Motiveringarna är att dessa lärare kan fungera som förebilder för alla barn

---

<sup>135</sup> Jmf Bunar, 2001

<sup>136</sup> Rädda Barnen, 2002

<sup>137</sup> Lange & Hedlund, 1997

och särskilt barn med utländsk bakgrund men också att skolan bättre måste spegla det mångkulturella samhället. En skolledare i en intervju uttrycker behovet av lärare med utländsk bakgrund på följande vis<sup>138</sup>:

*”De blir viktiga för eleverna i första hand och om vi tänker på invandrarelever så kan de se kanske för första gången att det finns ett samband mellan skolarbetet och det verkliga livet eftersom den personen som kommer har någon form av auktoritet, är en person som man ska lyssna på, som betyder något. Den personen har blivit lärare tack vare sin kompetens. Det är en person som har studerat och som det har gått bra för. Så det finns ett samband, arbetar du hårt och studerar så kan du bli något. ... de ser att människor som inte är svenskar även kan bli respekterade. De har väldigt mycket erfarenhet av invandrare som finns helt i periferin i samhället som inte är värderade och respekterade.”*  
(skolledare, grundskolan)

I ett EU-projekt i Göteborg var huvudsyftet att ge invandrade personer möjlighet att vidareutveckla sin interkulturella kompetens för pedagogiskt och socialt arbete bland barn och ungdom. En utvärdering av projektet visade att deltagarna utvecklade en interkulturell kompetens.<sup>139</sup> Många av projektdeltagarna hade i inledningen en missvisande bild av den svenska skolan, en bild som efter projektiden blev mycket mer nyanterad samtidigt som en ensidigt positiv syn på den egna kulturen och särskilt skolan blev modifierad. Ett viktigt resultat var att projektdeltagarnas insatser ledde till en påtaglig höjning av självkänslan hos elever med utländsk bakgrund och det beskrevs som att ”När de vuxna ‘rätar på ryggen’, får det positiva effekter på ‘deras’ barn och ungdomar!”<sup>140</sup> De vuxna fungerar som goda exempel och identifikationsobjekt och då ökar framtidstron hos de unga.

<sup>138</sup> Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2000, s. 33

<sup>139</sup> Bredänge, 2000

<sup>140</sup> A.a., s. 57

I en studie undersöktes vilka faktorer som fokuseras i bedömning av en utländsk lärares yrkesutövning och vad som krävs för att man ska få anställning som lärare. Studien omfattade intervjuer med skolledare om vad de tog hänsyn till vid anställning. Dessutom fick skolledare och lärarutbildare bedöma videoinspelade lektionssekvenser av lärare med utländsk utbildning med avseende på lärarnas språkfärdighet (svenska) och allmänna lärarlämplighet. Det visade sig att skolledarna i sina bedömningar tenderade att inte kunna hålla isär språkfärdighet och allmänna lärarlämplighet, utan bedömde lika, dvs bra språk – bra lärarfärdighet, dålig svenska och brytning – dålig lärarfärdighet. Gunlög Bredänge diskuterar de märkligt höga krav på svensk kunskaper för lärare med utländsk examen. De lärare som hade minst brytning och ett ”svenskt” utseende bedömdes av skolledarna fördelaktigare än de lärare som hade mer markant brytning.<sup>141</sup> Sally Boyd har gjort en analys av de 5 bedömda lärarnas språkfärdigheter. Hon visar att den lärare som fick mest positiva omdömen vad gäller ordval visade sig ha det minst varierande ordförrådet. Det stärkte forskarnas hypotes att brytningsgraden, dvs den aspekt av språkfärdigheten som är svårast för vuxna att helt arbeta bort är den som bedöms och kan därmed bli ett hinder för en mer varierad lärarkår.<sup>142</sup>

Språkets roll för utländska lärares framgång i den svenska skolan diskuteras också av Aina Bigestans i en mindre studie av tre lärare med utländsk akademisk examen som genomgått en kompletterande lärarutbildning.<sup>143</sup> Hon menar att man bör hålla isär lärarkompetens och kunskaper i svenska och att man borde rikta sökarljuset bort från utländska lärares språkbrister och mer mot hur de som grupp tas emot i skolan. Hon anser att det råder stor okunnighet och fördomar om språkkrav för lärare och undrar om alla svenska lärare har en nyanterad och korrekt svenska när dessa krav ställs på utländska lärare.

---

<sup>141</sup> Bredänge, 2001

<sup>142</sup> Boyd, 2000

<sup>143</sup> Bigestans, 2001

### *Lärarytildning*

Lärarytildningen har haft olika fokus genom åren vad gäller förberedelser för arbete med minoritetslever. I slutet av 1970-talet utvärderades de nya utbildningarna, tvåspråkig förskollärarytildning och hemspråkslärarytildning.<sup>144</sup> Hemspråkslärarens roll och position som brygga mellan det svenska samhället och barnets bakgrund och hem framhölls. I lärarytildningarna och fortbildning generellt under 1970-80-talet fokuserades tvåspråkighet och invandrarkunskap. Under 1980-talet infördes och lades tonvikt på kulturmöteskunskaper och att blivande lärare tränas i interkulturell kommunikation. Per Lundberg redovisar i en avhandling försök med undervisning i interkulturell kommunikation för en grupp blivande förskollärare. Resultaten visade att det är möjligt att med hjälp av träning utveckla interkulturell kommunikativ kompetens och förhållningssätt gentemot människor från andra kulturer.<sup>145</sup>

Forskning om mångkultur och lärarytildning, både internationell och svensk, pekar på att lärarytildningen förbereder dåligt för den mångkulturella skolan. Det finns en enighet i att mångkulturella/interkulturella perspektiv borde genomsyra alla delar i en lärarytildning. Samtidigt visar ett stort antal studier i många olika länder att detta inte har skett och att lärarytildningen har svårt att få in mångkulturella eller interkulturella perspektiv i utbildningen och misslyckas i att utveckla en interkulturell undervisningskompetens hos de blivande lärarna.<sup>146</sup> En nyckelfaktor som framhålls av flera forskare är att de lärarstuderandes tidigare erfarenheter och med vilka attityder och föreställningar de går in i lärarytildningarna och hur dessa kan påverkas under utbildningens gång, har en avgörande betydelse.

---

<sup>144</sup> UHÄ-rapport 1978:24; UHÄ-rapport 1983:15

<sup>145</sup> Lundberg, 1991

<sup>146</sup> Se t ex Batelaan, 1998; Craft, 1996; Lahdenperä, 1996; UHÄ-rapport, 1992

Ett annat område som också uppmärksammats som ett problemområde för lärarutbildningen är lärarkompetensen hos lärare som ska undervisa svenska som andraspråk, en kompetens som alla lärare oavsett ämne behöver.<sup>147</sup>

## Eleverna

Som Ingegerd Tallberg Broman redan redovisat har forskning som fokuserar identitetssökande och könsrelationer utvecklats i relation till starkt multietniska miljöer. ”Med uppbrutna traditioner och motsägelsefulla budskap i olika kulturer är uppgiften att finna sig själv mycket svår.” Det är en komplicerad väg till vuxenblivande.

Det finns en del studier som behandlar barn och ungdomars konstruktion av identitet och positioneringar i ett etnicitetsperspektiv.<sup>148</sup> Ett viktigt resultat är att det finns stora variationer mellan ungdomarna och att tillhörigheten är under vardande och i ett pågående identitetsarbete. Jonas Otterbeck (1996) beskriver t ex hur unga muslimer inte står säkra i en religionstradition, utan är mitt uppe i en process av förmande och formulerande där viktiga delar i den processen är gränsdragningen till andra, sökandet efter bekräftelse hos föräldrar, kamrater, lärare och samhället i stort.

Christina Spännar har intervjuat 22 ungdomar och unga vuxna med ursprung i en annan kultur. Hon beskriver konstruktionsprocessen med att foga samman det välbekanta med det främmande. Det är en skör process att foga samman det man bär med sig hemifrån med det som majoritetssamhället står för. Spännars hypotes är att de unga hon intervjuat är representanter för det postmoderna främlingskapet i dubbel bemärkelse. Dels lever de med tvetydigheten som vi alla mer

---

<sup>147</sup> Tingbjörn, 2000

<sup>148</sup> se t ex Johansson, 2000; Evaldson, 2001; Ouvinen-Birgerstam, 1984; Otterbeck, 1996; Sahaf, 1994; Spännar, 2001; Ålund, 1997

eller mindre tampas med, dels bär de med sig ett bagage som inte är det gängse i det samhälle de lever i. De ungas berättelser visar att de lever med det tvetydiga. Den dubbelhet det innebär att växa upp med två kulturer, borde därför också kunna medföra en beredskap för hanterandet av livet i den postmoderna världen.<sup>149</sup>

En avhandling i psykologi av Pirjo Ouvinen-Birgerstam från 1984 har ett kombinerat köns- och etnicitetsperspektiv i en studie av identitetsutveckling. Finska, jugoslaviska och svenska flickor och pojkar studerades vad gäller självvärderingens utveckling, främst med hjälp av barnen och de ungas egna självvärderingar. Högst positiva självvärderingar hade jugoslaviska pojkar, finska pojkar hade lägst medan skillnaderna mellan flickorna med olika etnisk bakgrund inte var så stor. Det fanns dock stora individuella variationer inom grupperna. Skillnaderna tolkas som att olika kulturer tycks kunna alstra olika livshållning och inställning till den egna personen. Intressant i studien är konstanterandet att begreppet "invandrarbarn" helt saknade förklaringsvärde i analyser av samband mellan barns självvärdering och kön i kombination med etnisk grupp. De olika etniska gruppernas resultat vad gäller självvärdering tog ut varandra när man slog ihop alla till en grupp invandrarbarn.

### *Modersmålet – en viktig identitetsmarkör*

I flera studier visas att modersmålet är en viktig markör för identiteten för flerspråkiga elever. De kan markera sin tillhörighet i en viss gemenskap genom att använda sitt språk. Flerspråkiga eleverna har dock mycket olika sätt att förhålla sig till sitt modersmål. Modersmålet kan ha en kognitiv och känslomässig viktig funktion även om eleverna inte har samma behärskning av modersmålet som de har av andraspråket.<sup>150</sup>

---

<sup>149</sup> Spännar, 2001

<sup>150</sup> Johansson, 2000

I en etnografisk studie med en grupp på 20 iranska elever i gymnasieskolan undersökte Ali Reza Sahaf (1994) vilka sociala, psykologiska, pedagogiska, lingvistiska och kulturella faktorer som påverkar invandrarelevens önskan att bevara sitt modersmål och utveckla sin kulturella identitet. Den tvåspråkiges valmöjligheter påverkas enligt Sahaf av en kombination av på makro-nivå: staten, yrke, arbetsmarknad och massmedia med pedagogiskt organisatoriska faktorer som planering, politiskt beslutsfattande och kulturella frågor som för tillfället förekommer i majoritetssamhället samt individuella processer som motivation, beteende och inlärningserfarenheter och deras förhållande till och effekt av hemspråksundervisning/modersmålsundervisning och utveckling av tvåspråkighet. Sahaf beskriver hur den grupp iranska elever som utvecklade en kommunikativ kultur var de som klarade sig bäst. De beskrivs som en jämviktsgrupp som betonar samverkan och är angelägna att behärska både persiska och svenska. De accepterar båda sina språk och kulturer.

Margreth Hill visar att "Hemspråkskarriären", dvs om eleverna väljer hemspråksundervisning och under hur lång tid samvarierar med faktorer som trivsel på gymnasiet, identitet med föräldrarnas etniska grupp/grupper och inställningen till aktiv tvåspråkighet. I intervjuerna uttalar ungdomarna (intervjuade i åk 1 på gymnasiet) en stark tilltro till de goda effekterna av hemspråksinslagen i förskolan och skolan. Det är inte inläringen av språket som främst betonas utan språkets betydelse för trygghet, identitet och utveckling.<sup>151</sup>

I en annan studie (Kostoulas-Makrakis, 1995) undersöktes vilka förhållanden som påverkar grekiska invandrarelever att upprätthålla sina kunskaper i grekiska och som ett led i detta att välja hemspråksundervisningen. Undersökningsgruppen utgjordes av 322 elever som läste grekiska som hemspråk. Sambanden mellan elevernas kunskaper i grekiska som de själva uppfattar den och faktorer i deras livsmiljö analyserades. Resultaten visade att följande faktorer hade betydelse:

---

<sup>151</sup> Hill, 1996



- Familjemiljön – föräldrarnas uppmuntran
- Skolmiljön – antalet år eleven haft hemspråksundervisning
- Socioinstitutionell miljö – etniciteten hos elevernas vänner var viktigaste faktor, dvs i vilken grad man umgicks med greker påverkar språkbevarandet.
- Attityder – känsla av samhörighet med den grekiska gruppen
- Etnolingvistisk identifiering – var den allra viktigaste faktorn för att förutsäga språkbevarande, dvs att man uppfattade sig mer som greker än som svenskar.

En studie av flickor och pojkar i 13-årsåldern som gick i en hemspråksklass där alla hade finska som modersmål visade att det finska språket hade stor betydelse för ungdomarnas självuppfattning. De såg sig som finländare som bor i Sverige och det finska språket var bland annat ett verktyg i skapandet av gruppstillhörighet som ”finländare” (Norrbacka, 1996). Riikka Norrbacka skriver att hon efterhand i sin studie kom att tolka tvåspråkighet som ett språk, där svenska och finska språket fyller olika funktioner och ges olika betydelser i skilda miljöer och sammanhang.<sup>152</sup>

Ungdomsforskaren Ove Sernhede kritiserar tidigare svensk invandrarforskning för att i mycket sysslat med jämförelser och skillnader i förhållande till det svenska. Invandrarungdomars svårigheter och identitetsproblem har i huvudsak förstått utifrån deras situation som hängande mellan två kulturer. Han menar att det behövs andra ingångar och framhåller att i Sverige finns i det närmaste ingen forskning som riktat fokus mot den afroamerikanska kulturens betydelse för svensk ungdom.<sup>153</sup> Studier av ungdomar i mångetniska förorter visar att ungdomarnas egna kulturella former ersätter de gängse identitetsmarkörerna som språket och den etniska identiteten.<sup>154</sup>

---

<sup>152</sup> Norrbacka, 1996, s. 87

<sup>153</sup> Sernhede, 1998, s. 95

<sup>154</sup> Ålund, 1997

När det gäller relationen till skolan utvecklar barn och unga olika perspektiv och strategier som en följd av de krav som skolan ställer på dem. För elever med ett större kulturellt avstånd till skolans verksamhet är det svårare att förstå och acceptera de krav som olika situationer i skolan ställer på dem. Detta i sin tur gör att de framstår som okunniga eller problematiska för dem som har makt att definiera situationen på sitt sätt. Det leder till självuppfyllande profetior av t ex. ”varför ska jag plugga när jag blir arbetslös”.<sup>155</sup>

Det finns få studier som ser på betydelsen av relationen mellan majoritets- och minoritets eleverna. Björn Johnson och Pirjo Lahdenperä (1982) utvärderade dock en påverkansmetod att skapa beredskap hos elever att möta etniska fördomar och mobbning. Metoden innebar att en psykolog och en lärare varav en av dem var svensk arbetade i en klass under en 10-veckorsperiod med lektioner anpassade till invandrarfrågor och gruppövningar av känslöengagerande karaktär. Resultaten var tydligast på låg- och mellanstadiet där man fann en förändrad självuppfattning, ändrade relationer mellan svenskar och invandrare samt förändrade attityder. Diskrimineringsutredningen (Bergman, 1983) har belyst etniska relationer i skolan genom attitydundersökningar av olika elevgruppers syn på varandra.

## Föräldrarna och förskolan/skolan

Det finns få studier som empiriskt belyst relationen hem- förskola/skola och en skola för alla. När det gäller föräldrars syn på förskolan och skolan finns några studier och det är framförallt förskoleföräldrar som fått komma till tals vad gäller deras syn på hur de ville uppfostra sina barn särskilt vad gäller språkval.<sup>156</sup> Britt Ingrid Stockfelt Hoatson (1978) visar i en avhandling från slutet av 1970-talet att om man har planer på att återvända till sitt hemland eller ej påverkar syn på tvåspråkighet

<sup>155</sup> Trondman, 2000

<sup>156</sup> Popoola, 2000; Rodell Olgaç, 2000; Sirén, 1991; Stockfelt Hoatson, 1978

och hemspråk. Ulla Sirén (1991) har i en avhandling studerat vilka intentioner flerspråkiga föräldrar med små barn har haft när det gäller språkval och vilket språk de sedan använder i samtalet med sina barn. Inge-Liese Sjödooff (1989) redovisar bland annat resultaten från en enkätundersökning med finska föräldrar om skälen till att låta sina barn gå i svensk klass eller hemspråksklass. Resultaten visade att de finska föräldrarna är en mycket heterogen grupp. Det var främst attityder, trots att deras socioekonomiska bakgrund är likartad, som skilde föräldragrupperna och som också var avgörande för valet av svensk klass eller hemspråksklass för barnen.

Annick Sjögren (1996) diskuterar relationen mellan föräldrar och skola med hjälp av en kulturgeografisk modell som understryker den ömsesidiga påverkan av tre faktorer som tillsammans bildar vardagen: den konkreta miljön, den mentala kartan människan ritat av världen omkring sig samt maktförhållanden. "Svenska skolans strävan att få barnen att utöva självkontroll och på så sätt fastställa den sociala ordningen inifrån möts av tvivel och oro hos föräldrar uppfostrade i en tradition i vilken kontrollen ligger i de hierarkiska strukturerna utanför individen." (Sjögren, 1996, s 240). Hon menar vidare att maktrelationer uttrycks bland annat i barnens motivation att lära sig språket beroende på dess status, i lärarnas inställning till föräldrar och deras kulturella särdrag eller i majoritetens öppenhet för språkliga avvikelser. Sjögren tar också upp att barn är mycket tidigt känsliga för den status och maktposition som deras familj och deras grupp har i det samhälle som de lever i.

Pirjo Lahdenperä (1998, s 55) framhåller att om skolan ska arbeta interkulturellt med mångkulturella barn och deras föräldrar innebär det en komplementär hållning gentemot föräldrarna och att man mera utgår från den enskilda eleven och elevens kulturer. En komplementär hållning till föräldrar innebär att uppfostran ses som ett partnerskap där de mångkulturella föräldrarna inbjuds som likaberättigade kommunikationspartner när det gäller diskussioner om barnens skolgång och utbildning.

## Skolframgång

Vilka faktorer har betydelse för skolframgång, mätt i betyg och vidarestudier, för elever med utländsk bakgrund?<sup>157</sup> Vilken roll spelar deltagande i modersmålsundervisning? Har etnicitet på något sätt betydelse eller överskuggar andra faktorer som klass och kön? Som Jeanette Hägerström konstaterar i avsnittet om klassperspektiv är de barn och unga som klarar sig bäst i skolan idag de som har välutbildade föräldrar som i allmänhet värderar utbildning högt och som har studietraditioner ifrån hemmet. Detta gäller oavsett om barnet sedan är svenskt, flicka eller pojke eller har invandrat.

Tidiga studier pekar på ganska små skillnader eller inga alls mellan elever med utländsk bakgrund och svenska elever när det gäller betyg och rekrytering till högre utbildning.<sup>158</sup> Efter att målrelaterade betyg införts har det lett till skillnader i betyg mellan gruppen elever med utländsk bakgrund respektive svensk bakgrund. Elever med svensk bakgrund har bättre betyg än elever med utländsk bakgrund på gymnasieskolan och får i större utsträckning slutbetyg. Det finns, som tidigare refererats i denna översikt, en tydlig kombination med kön i att pojkar med utländsk bakgrund klarar sig som grupp sämst i grundskolan.<sup>159</sup> Färre minoritetselever än majoritetselever når nationellt uppsatta mål i matematik.<sup>160</sup> Elever med utländsk bakgrund har också som grupp lägre genomsnittlig läsförmåga på svenska jämfört med elever med helt svensk bakgrund. Detta resultat framkommer i ett projekt där läsförmågan studerats relaterad till bakgrundsvariabler som samlats in för samtliga elever i åk 3 i Stockholm under perioden 1993-1996.<sup>161</sup>

---

<sup>157</sup> Se Mikael Stigendal (2001) för en kritisk diskussion om kriterier för skolframgång.

<sup>158</sup> Löfgren 1991; Similä, 1994; Sjödooff, 1989

<sup>159</sup> Betygsstatistik från Skolverket, 2002

<sup>160</sup> Rönnberg & Rönnberg, 2001

<sup>161</sup> Fredriksson & Taube, 2001

Tidigare refererade internationella PISA-studien (PISA, 2000) av 15-åringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap visar att elever med annat modersmål än svenska i genomsnitt har sämre resultat än övriga svenska elever.

SOCIAL KLASS, SVENSK SPRÅKFÄRDIGHET OCH VISTELSETID I SVERIGE. De viktigaste faktorerna vad gäller invandrarelevens skolframgång kan dock sökas i elevens sociala bakgrund menar Matti Similä som har studerat rekryteringen till högre utbildning bland andragenerationens invandrare. Det finns inga dramatiska skillnader mellan invandrarbarn och barn med svenska föräldrar. ”Den viktigaste faktorn är föräldrarnas utbildning och hushållets socioekonomiska position dvs de generella mekanismer som också skapar skillnader mellan svenska barn.”<sup>162</sup> Olika invandrargrupper skiljde sig dock åt.

Horst Löfgren har undersökt hur grundskolan har fungerat för elever med annat hemspråk än svenska. Två år efter avslutad grundskola fick en stor grupp (fler än 5000) elever med invandrarbakgrund och en svensk jämförelsegrupp besvara en enkät avseende studieinriktning efter grundskolan, syn på hemspråksundervisningen och undervisningen i svenska som andra språk. I studien söktes orsakssamband mellan vistelsetid i Sverige, barnens sociala hemmiljö, språkanvändning i hemmet, skolans hemspråksundervisning och framgång i studierna. Resultaten visade ganska små skillnader mellan invandrar eleverna och den svenska jämförelsegruppen. Den viktigaste förutsättningen för skolframgång var svensk språkfärdighet. Utan tillräcklig språkfärdighet i svenska var förutsättningarna för vidare gymnasiestudier små. Detta gällde speciellt de som invandrat under högstadieåren.<sup>163</sup>

Riita Eriksson har i en avhandling med enkätstudier följt upp 337 gymnasielever som deltog i tvåspråkig finsk undervisning på en gymnasieskola i Stockholm och studerat långtidseffekter

<sup>162</sup> Similä, 1994, s 260

<sup>163</sup> Löfgren, 1991

i form av vidare studier och arbetslivskarriär 3-10 år efter avslutad utbildning. De flesta var förstagenerationens invandrare och hade lärt sig svenska som andraspråk i tonåren. Det visade sig att elever med föräldrar som tillhörde arbetarklassen klarade sig jämförelsevis bra. Eriksson drar slutsatsen att tvåspråkig undervisning tycks särskilt lämplig för elever med arbetarklassbakgrund. Hon menar att hennes studie stöder Jim Cummins argument att tvåspråkig undervisning möjliggör för minoritets elever att ta kontroll över sina liv. Bevarandet av modersmål och kultur gav de finskspråkiga studenterna bättre självförtroende och social rörlighet.<sup>164</sup>

BETYDELSEN AV HEMSPRÅKSUNDERVISNING FÖR SKOLFRAMGÅNG. Andra studier redovisar olika resultat om betydelsen av deltagande i hemspråksundervisning.<sup>165</sup> Löfgren (1991) och Elmeroth (1997) finner i sina omfattande kvantitativa studier inga samband med hemspråksundervisning, medan Hill (1996) fann samband i en kvalitativ studie, där det visade sig att den tid eleven deltagit i hemspråksundervisning var betydelsefull. Hon undersökte hemspråksundervisning och språkutveckling. 21 flickor och 21 pojkar med utländsk bakgrund, som gick i åk 1 på gymnasiet, intervjuades om bland annat språkutveckling, skolerfarenheter, språklig och etnisk identitet och skattning av den egna förmågan. Syftet var att studera hemspråksstudier av olika omfattning med skolframgångar. Resultaten pekar på en samvariation mellan tidig och varaktig hemspråksträning/hemspråksundervisning och goda betyg i åk 9. Den grupp som klarade sig sämst var de som tidigt avbrutit sitt deltagande i hemspråksundervisningen.

Elisabeth Elmeroth (1997) har i en avhandling studerat skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands och jämfört med övriga elever. Underlag var en stor nationell utvärdering som genomfördes 1992 med elever i åk 9. Eleverna testades i olika ämnen och fick också besvara fråge-

---

<sup>164</sup> Eriksson, 1994

<sup>165</sup> Elmeroth, 1997; Löfgren, 1991; Hill, 1996

formulär, även föräldrarna besvarade en enkät. Resultaten visar på stor heterogenitet i gruppen. I vissa avseenden är gruppen lika jämförelsegruppen och i andra olika. Det gällde attityder till undervisning och fritidssysselsättningar. Det fanns också skillnader i så måtto att i undersökningsgruppen var det färre som deltagit i standardproven i svenska och matematik och de som deltagit hade lägre resultat. Hon fann att deltagande i hemspråksundervisning genomgående hade mycket svaga eller inga samband alls med de olika resultaten.

Det är sammanfattningsvis svårt att utifrån svensk forskning dra slutsatser om entydiga orsakssamband mellan deltagande i modersmålsundervisning och positiva eller negativa resultat i skolan. Forskningsresultat som visar ett positivt samband mellan modersmålsundervisning och skolresultat stämmer med redovisning från internationell forskning. (Hyltenstam & Toumela, 1996; Toumela, 2002).

### *Stor inomgruppsvariation och komplexa samband*

Flera studier redovisar stor inomgruppsvariation och variation mellan olika etniska grupper. De skillnader t ex som framkommer mellan språkgrupper i olika studier antas bero på sociokulturella faktorer. Det finns dock en brist på analyser av enskilda grupper. En statlig utredning från 1993 som handlar om social snedrekrytering till högre utbildning drar följande slutsats i ett avsnitt om etnicitet och hemspråk och social snedrekrytering:

*”Slutsatsen är att i brist på analyser för enskilda invandrarkategorier där man tagit hänsyn till variationen i föräldrarnas utbildning och socialgrupp, vet vi mycket lite om hur etnicitet och hemspråk inverkar på barns utbildningschanser.”<sup>166</sup>*

---

<sup>166</sup> SOU 1993:85, s 119

Det finns en stor komplexitet, som gör det svårt att förklara på senare tid funna skillnader i skolframgång. Viktigt är t ex vid vilken tidpunkt invandringen skett. Ålder och ankomsttid till Sverige påverkar språkkunskaperna i svenska. Det är bra att vara så ung som möjligt vid ankomsten till Sverige. Komplexiteten framhålls också i en utredning om prestationer och prestationsskillnader i 1990-talets skola där forskarna konstaterar stor komplexitet i de frågor som gäller betydelsen av utländsk bakgrund för övergång till högre utbildning.<sup>167</sup> Det är troligen många samverkande faktorer som måste studeras för att hitta förklaringar till skillnaderna. Monica Axelsson sammanfattar följande faktorer som viktiga utifrån internationell forskning om skolframgång för minoritets elever: anledningen till flytten, familjens kulturella kapital, resurserna som ställs till gruppens förfogande – i samhället och i skolan, gruppens status i det nya landet, gruppens storlek, kontexten gruppen möter – i samhället och i skolan, undervisningens kvalitet, kulturavståndet mellan hemmet och skolan, familjens socioekonomiska nivå, gruppens värde på utbildning och elevens kön.<sup>168</sup>

---

<sup>167</sup> Gustafsson, Andersson & Hansen, 2000

<sup>168</sup> Axelsson, 1999, ss. 20-21



## Sammanfattning och diskussion

Syftet med denna del av kunskapsöversikten har varit att presentera forskning som med ett etnicitetsperspektiv granskat en skola för alla. Det är svensk förskole- och skolforskning under perioden 1970-2000 som har blivit belyst. Forskningsfältet är omfattande och översikten avser inte att vara heltäckande utan ett försök att fånga trender och huvuddrag.

Forskning som på olika sätt har språk i fokus dominerar under hela den studerade perioden. Det var från början ett i skolorna upplevt problem som behövde lösas, eftersom i och med ökad invandring under 1960- 70-talet alltfler elever i skolan och barn i förskolan hade annat modersmål än svenska. Den svenska skolan skulle undervisa barn som inte alls eller i begränsad grad behärskade svenska. De huvudsakliga frågorna gällde hur man uppnår tvåspråkighet, hur man lär sig svenska och hur man lär sig bäst om man inte har svenska som förstaspråk och håller på att lära sig språket. Forskningen handlade inledningsvis om bästa sätt att uppnå tvåspråkighet, om lämpligast organisation av undervisning, språkmodeller och om hemspråkets betydelse. Under 1990-talet med ändrade strukturella förhållanden, bl a ökad segregation och skolor med i stort sett enbart flerspråkiga elever kom forskning om svenska som andra språk i fokus.

Hemspråks- /modersmålsundervisningen blir betydelsefull på olika sätt, bland annat behöver den få ett utrymme i ämnesundervisningen. Språkforskningen visar att det tar lång tid, flera år, att uppnå funktionell språkförmåga på andraspråket. Forskningen har gett goda kunskaper om utveckling av tvåspråkighet, andraspråkslärande och modersmålets betydelse. Forskning om andraspråkslärande i ett ämnesdidaktiskt perspektiv saknas dock. Det behövs mer kunskap om t ex flerspråkiga elever och studier i olika ämnen som t ex samhällskunskap, matematik och biologi. Språkstudierna har kritiserats för att i alltför hög grad begränsats till det som händer mellan lärare och elever i klassrummet.

Det finns under den studerade perioden återkommande studier av skolframgång i form av betygsresultat, resultat på nationella prov och rekrytering till högre studier. Som redovisningarna i delarna med klass och könsperspektiv visat på är skolframgång relaterat till en tydlig kombination av klass och kön. När det gäller relationen till etnicitet är bilden mer komplex och svårfångad på grund av att det är många samverkande faktorer som tycks ha betydelse. Dessa fångas inte alltid i de gruppindelningar som används t ex elever med utländsk bakgrund eftersom de blir alltför heterogena och med stor inomgruppsvariation, vilket gör att de saknar förklaringsvärde.

Forskning om språk är nödvändig och måste utvecklas men frågan är om den med sin dominans skymt sikten för annan kritisk granskning av skolan för alla i ett etnicitetsperspektiv. Det är först på slutet av 1990-talet som forskningen i återkommande resultat visar att skolan och lärarna bemöter och behandlar minoritets elever annorlunda än majoritets eleverna. Skolan uppmärksammar och tar hänsyn till de som har svenska som andraspråk och ger i viss utsträckning möjlighet att välja modersmålsundervisning. I dessa avseenden kan denna särbehandling ses som positivt, man blir bekräftad och erkänd för den man är och väljer att vara. Dock pekar studier på att denna särkillnad också blir en kategorisering, ofta i "vi svenskar och de andra – invandrare" som finns i samhället, i skolan och som fokuserar en olikhet som huvudsakligen blir stigmatiserande. En kulturalisering i negativ bemärkelse redovisas också, dvs svårigheter och problem ges kulturella förklaringar. Kultur hänvisas också till för att dölja social och ekonomisk segregering. Mångkulturalism bör vara ett mål för alla men relateras i praktiken enbart till minoritets elever i invandratäta, segregerade skolor. Mångkultur får då en negativ, stigmatiserande term. Skolan präglas av en kompensatorisk snarare än en komplementär hållning. Det är i hög grad en monokulturell skola där på olika sätt markeras att det "svenska" och enspråkighet är norm. Det finns också en kritik som riktats mot en i olika sammanhang överdriven betoning på en "bra" svenska i bemärkelsen brytningsfri och grammatiskt korrekt.

De resultat som här beskrivits kan relateras till att skolans osynliga svenska etnicitet i alltför liten grad granskats. Senare års läroplansanalyser och forskning om värdegrund relaterat till svensk etnicitet är en sådan påbörjad granskning. Innehållet i skolans vardag har dock knappast varit föremål för studier. Innehåll och läromedel behöver studeras betydligt mera, inte enbart ämnesinnehåll utan också andra inslag som fester och högtider. Det gäller inte bara hur kulturer konstrueras och framträder i undervisningens innehåll. Skolans och förskolans innehåll behöver också granskas och diskuteras utifrån om det har en interkulturell prägel och vad det i så fall innebär. Exempel på en sådan granskning är ett pågående avhandlingsarbete av Ulla Lundgren om interkulturell förståelse i engelskundervisningen. I detta sammanhang aktualiseras också frågan som Skolkommitténs betänkande "Krock eller möte" (SOU 1996:43) tar upp om det finns en gemensam bildning, ett slags "kartkunskap" om Sverige och livet i det svenska samhället som kan utgöra ett gemensamt kitt och gemensamma referensramar. Ett annat viktigt område som uppmärksammas är relationen mellan globalisering och dagens "postnationella" ungdomar och den nationella skolan.

Det finns behov av fler studier av komplexa samband. Redan tidigt påtalas att forskningen inom detta område nästan helt saknar studier av sambanden mellan det politiska systemet, integrationen av invandrare och skolans struktur, processer och resultat (Johansson, 1996). Granskningen av "mångkulturalismen" i skolan behöver relateras till makt-, diskriminerings- och segregeringsdimensioner.

Forskningen har i högre grad fokuserat eleverna och mindre skolan som system. Det behövs också fler studier som går utanför klassrummet och studerar kamrater, skola och fritid. Det behövs också kunskap om hur eleverna ser på varandra, marginaliserings- och uteslutningsprocesser och hur man förhåller sig till skola i ett kombinerat klass, köns, etnicitets- och åldersperspektiv. Relationen mellan hem och skola är ett annat område som i ringa grad inte belysts. Det finns också i jämförelse med forskning i andra länder förvånansvärt få studier av främlingsfientlighet och rasism i skolan.

Inledningsvis beskrevs etnicitetsperspektivet som problematiskt på så vis att det i sig kan antas skapa kategorisering. Det behövs studier med andra utgångspunkter som upplöser dikotomin vi – dom och mer koncentreras också på majoritetsgruppen. Forskningen har dominerats av fokus på minoritetseleverna och deras situation. Det verkar i stort sett saknas undersökningar som till exempel visar hur de ”svenska” eleverna har tillgodogjort sig närvaron av andra språk än svenska i sin skola.<sup>169</sup>

Man behöver också problematisera etnicitetsperspektivet ur metodologisk synvinkel, t ex intervjusituationen och konstruktion av frågor. Intervjuer och enkäter riskerar cementera etniciteten, dvs man svarar sammanfattande på hur något är. Fältstudier och etnografiska studier kan fånga mer av förändrligheten i relation till t ex olika kontext.<sup>170</sup> Attitydundersökningar som i formulering av frågor efterfrågar skillnader mellan invandrare och svenskar markerar i förväg en kategorisering.

Forskningens kritiska granskning av en skola för alla i ett etnicitetsperspektiv visar på några avgörande skärningspunkter. Å ena sidan finns en utbildningspolitik med målet att skapa en skola för alla, en till att börja med jämlik och senare likvärdig skola och en invandrarpolitik där alla ska ha rätt att erkännas och valfrihet med möjlighet att behålla modersmål, kulturella värderingar och val av etnisk identitet. Å andra sidan finns det en nationens skola som ska vara gemensamhetsskapande och med en historia där innehåll och synsätt i skolan varit präglad av *ett språk, en nation och en svensk kultur* som förhärskande. Till detta kommer strukturella förändringar i samhället som under 1990-talet inneburit att andelen personer med invandrarbakgrund ökat samtidigt som det skett en kraftigt ökad både ekonomisk, social och etnisk segregering.

---

<sup>169</sup> Johansson, 1996

<sup>170</sup> Evaldsson, 2001

## Avslutande synpunkter

Kunskapsöversikten redovisar och exemplifierar forskning som kritiskt granskat skolan för alla och dess aktörer utifrån klass-, köns/genus- och etnicitetsperspektiv. Resultatet relateras till skolans historiska bakgrund som en klass- köns- och etnicitetsstrukturerad skola.

Vårt urval av material för översikten har varit mycket omfattande. Ett problem med ett så brett område för en kunskapsöversikt är givetvis möjligheten till fullständighet i redovisningarna.

Vi kan efter denna översiktliga granskning också konstatera att merparten av all förskole- och skolforskning problematiserar inte klass, kön och etnicitet eller begrepp knutna till dessa. Skola, undervisning, ämnen, verksamhet, ledning, lärare och elever beforskas oftast utan relation till dess begrepp.

Där den problematiserande forskningen återfinns kan vi konstatera att gällande forskningsdiskurser inom områdena styr fokus, innehåll och metodval. Här kan en viss ensidighet ses i framställningarna bundna till tidsperioder. Diskurserna är styrande och gränssättande. Motsägelsefullheter och spretigheter blir därför mindre vanligt, vilket kan vara till nackdel för kunskapsområdenas utveckling.

I forskningen redovisas ofta ett tydligt engagemang för likvärdighetsfrågorna och området representerar delvis en emancipatorisk forskning. Kvinnor har synliggjort sin egen historia i forskning om kvinnliga pionjärer och pedagoger inom pedagogikens historia. Flickors relation till skola och undervisning har problematiserats i nutidsbilder. Forskare och pedagoger med annan etnisk bakgrund eller tillhörigheter har synliggjort mötet med den svenska kulturen och dess institutioner genom forskning om etnicitet i skola och utbildning etc. Forskarna driver delvis frågor genom forskningen. Denna relation mellan forskningsfält och forskare kan problematiseras på olika sätt. I den feministiska forskningen har länge framhållits, hur vissa

vetenskapsområde styrts av män i överordnade klasspositioner, vilka formulerat de legitima forskningsprogrammets agenda.

Denna situation är inte överförbar, då det i de här behandlade kunskapsområdena gäller att underordnade grupper tydliggör frågor och problem genom forskning, men den kritik som feministiska analysen innehåller kan diskuteras även här. Forskarna styr inriktning och det som ses som relevanta frågeställningar. En breddning och ökad variation av ålder, klass-, kön, etnicitets- och vetenskapsbakgrund i forskargrupperna kan utgöra en utvecklingskraft för forskningen och leda till att nya frågor ställs och utforskade fält blir synliggjorda. I en tid då föränderlighet är påtaglig och viktig att försöka fånga är ett varierat närmande till frågorna, såväl metodiskt som i forskningens utgångspositioner, väsentlig att sträva efter.

## Om forskningens resultat och effekter

Forskningen delar upp och kategoriserar – den kan verka skillnadsskapande. Pendlingen mellan konstruktionen och belysningen av "särarten" och av "det generella" är återkommande. Det blir "vi" och "dom". "De andra" blir kollektiviserade, t ex "Flickorna", "Invandrareleverna" och "Arbetarklassbarnen". Resultaten blir p g a kollektiviseringen övergeneraliserade och i flera avseenden felaktiga. En kulturalisering återfinns på alla nivåer och är tydlig vad gäller alla dessa tre exemplifierade grupper. En kompensatorisk hållning till såväl flickor, invandrarbarn/elever och arbetarklassbarn/elever framkommer.

Här aktualiseras en diskussion om begreppen, dvs klass-kön/genus och etnicitet. Kategoriserar begreppen mer än de belyser? Skapar de mer skillnad än vad som föreligger eller förklarar de skillnad som eventuellt är relaterad till helt andra faktorer? I många exempel kan ett kategoriskt perspektiv beskrivas. Klass, kön och etnicitet behandlas som bundet till individen. Denna/denne är bärare av begreppens innehåll och dessa blir därmed också mer statiska än relationella.

Andra begrepp som på ett meningsbärande sätt kan behandla likvärdighetsfrågorna och olika elevers relation till lärande, skola och undervisning i den svenska förskolan och skolan behöver vidareutvecklas. Mångfalds- mångkulturalitetsbegreppen behöver förfinas och korrespondera med förändringar i samhälls- och levnadsvillkor.

Den forskning vi granskat kan sägas belysa skolan för alla och dess aktörer selektivt. Vissa tema belyses inte alls, vissa tema är tydliga i köns/genusforskningen, andra i etnicitets- och klassforskningen. Vissa tema förknippas diskursivt med klass andra med kön och etnicitet. Vi ska här ge exempel under de olika kategorierna.

EN SKOLA SKAPAD FÖR ANDRA VILLKOR ÄN DAGENS.  
Den skola som vi behandlar var resultatet av många års politisk kamp för en jämlikare skola. Denna skola skulle ge basen för gemenskap och utgöra ett sammanhållande kitt i samhället. Viktigt var att alla klassers barn gick i samma skola. Den skulle utgöra en mötesplats. I argumentet framhölls också att en gemensam skola utgjorde en garanti för en bra skola, då överklassen aldrig skulle tillåta en dålig skola. Med åren har kritiken mot denna konstruktion blivit stark och dess förutsättningar kraftigt ifrågasatta.

Skolsegregationen är tydlig, det kan avläsas i många illustrationer i forskningen. Två former kan tydliggöras. Dels återfinns den yttre segregationen, där boendestrukturerna skapar en klass- och etnicitetsstrukturerad skola. Dels har skolan genom allt fler val och profileringsmöjligheter skapat en intern segregering.

I senare års forskning tydliggörs också att ”skolan” innebär mycket olika saker för olika barn/elever. Skolan fungerar på olika sätt för barn och ungdomar med olika sociala bakgrunder, kön och etnicitet. Ett av de områden vi vill lyfta fram för vidare forskning är just skolans funktion för olika elever. Vad innebär förskolan och skolan för olika barn/elever, och för deras familjer. Hur uppfattar man ”att gå i skolan?” Vilken

roll ger de skolan? Vilket mål ser de med skolan? Hur förhåller de sig till skolans innehåll och dess olika arbetsformer?

En tydligare koppling mellan forskning i detta kunskapsområde och samhällsförändringar synes angelägen. Klassperspektiv, som var det dominerande under 1970-talet har varit mer otydligt och föga producerande under 1980-90-talen, men återkommer nu med starkare genomslagskraft. Detta kan relateras till förändringar i samhället. En kraftigt ökad klass- och etnicitetssegregation och beskrivningar av fattigdom, av fattiga barn och även hemlösa barn är nya bilder i det svenska välfärdssamhället på 2000-talet.

Vi har kunnat konstatera att innehållsanalys av förskola och skola utifrån klass- köns- och etnicitetsperspektiv är mycket begränsad. Innehållet har en framtoning av ”förgivettagande”. Få studier av ämnen och verksamhetsinnehåll, av skolvardagen och dess rutiner, av ceremonier och högtider föreligger i detta kunskapsområde. Vad har hänt med förskolans och skolans innehåll i mötet med mångfalden? Vad har hänt i olika ämnen? Olika verksamheter?

Läroboken har uppmärksammats framför allt i köns- och etnicitetsperspektiv, men här finns stora områden att gå vidare med. Läroplaner och skolförutsättningar har förändras på många håll relativt genomgripande, men vad innebär det för läromedlen? Hur förändras läromedlen av mötet med mångfalden i de heterogena barn/elevgrupperna? Vad som faktiskt utgör läromedel i förskola och skola är också mycket oklart.

Innehåll/ämnen har olika status. De är hierarkiserade sinsemellan. Flera är tydligt könsrelaterade, så att de tillhör den ena könet mer än det andra. Olika elever deltar aktivt beroende på ämnets klassifikation. Fler pojkar är aktiva i ”manliga” ämnesområden, fler flickor i ”kvinnliga” ämnesområden. Större andel pojkar i gruppen, och vice versa, påverkar ämnesinnehållet. Här öppnas för många viktiga innehållsliga och ämnesdidaktiska frågor.



De didaktiska valen är klass- köns- etnicitetsrelaterade val. När pedagogen/läraren väljer innehåll och arbetssätt innebär dessa val att vissa elevgrupper kommer att gynnas och andra missgynnas. Vem som är aktiv i lärandemiljön är avhängigt av såväl innehåll, arbetsform som lärare. Pedagogens val innebär också ett budskap om vad som är viktigt innehåll, viktiga synsätt och värderingar. Dessa didaktiskt anknutna forskningsområden är angelägna att lyfta fram i och med att den pedagogiska verksamheten allt mer genomförs i heterogena barn/elevgrupper. Forskning kring ämnesdidaktik i mycket bred mening, inkluderande såväl förskoleverksamhet som skolans alla ämnen, med problematiserande klass-, köns/genus-, och etnicitetsperspektiv är synnerligen angeläget. Här är ett av de områden vi vill se prioriterade för vidare forskning.

Skolan – skolan för alla – inrättades med ett uttalat jämlikhetsmål. Genom en gemensam skola skapades en demokratisk institution som kunde utjämna skillnader i bakgrundsförutsättningar. Skolans struktur var i sig en garanti för detta mål. I forskning och i åtgärdsprojekt återfinns dock mycket litet som utgår från jämlikhetsmålen och diskuterar dessa och dess konsekvenser för skolans verksamhet, inklusive ämnesdidaktiken. Detta återfinns vi däremot vad gäller jämställdhetsmålen. Här har utvecklats en god struktur och organisation för bevakande av dessa bl a gestaltat i styrdokument på olika nivåer, genom projektstöd, nätverk, fortbildningar etc. Det kan sägas ha skett en förskjutning från jämlikhetssträvan, grundad framför allt i en mansdominerad socialdemokratisk politisk rörelse, till jämställdhetskrav. De senare har främst formulerats av skolmyndigheterna. Dessa kan rubriceras som representerande en väl utbyggd skolmyndighetsfeminism, som byggt upp ett omfattande system för utveckling av jämställdhet i svensk förskola och skola.

LÄRAREN – ALLTFÖR OSYNLIG SOM KULTUR- OCH VÄRDEBÄRARE. I ett nutidsperspektiv synliggörs läraren sällan som kultur och värdebärare. Skolhistorien visar däremot vad lärarens klass och genus betyder för tolkningen av skolans och lärarens uppdrag.

Här har vi fångats av frågorna: Varför hörs och syns inte pedagogerna/lärarna mer? Varför problematiseras inte lärarens kompetens, läraren som kulturproducent och den aktive konstruktören i förskolans och skolans vardag ur dessa granskande perspektiv? Vilka är pedagogerna/lärarna i den svenska skolan för alla? Hur möter de mångfalden? Hur ser de på förskolan – skolans funktion för mångfaldens barn/elever och deras familjer? Vilka föreställningar om sitt uppdrag och om barnen/eleverna och deras framtid styr arbetet? Slutligen det sammanhållande temat i denna översikt: Vilka föreställningar om en skola för alla har pedagoger/lärare och rektorer som utgör denna skola?

BARNEN/ELEVERNA STÅR I FOKUS FÖR FORSKNINGEN. Individperspektivet dominerar den forskning vi granskat. Det är individens prestationer och relationer etc som behandlas. En förskjutning av fokus på elevernas prestationer och kognitiva funktioner till deras sociala relationer, självförståelse och identitetskonstruktioner återspeglas under tidsperioden. Detta sammanhänger även med förändringar av hur forskning planeras och genomförs. De små datamaterialen, bearbetade och presenterade genom avhandlingar har en stark ställning i kunskapsområdet. Större undersökningar med en mångfald data återfinns bl a i återkommande utvärderingsstudier, såväl nationella som internationella, där Sverige i de senare ingår som ett av de länder som behandlas med jämförande statistik (t ex OECD-undersökningar).

Elever beskrivs ur köns/genusperspektiv, men också allt mer i etnicitetsperspektiv. Det handlar då framför allt, om de grupper som ”integreras” i den svenska skolan efter hand, sett i ett historiskt perspektiv. Flickor, arbetarklassbarn/elever och invandrabarn/elever diskuteras och problematiseras i förhål-

lande till skolan. Vissa tema – gärna problemfyllda – kopplas diskursivt till dessa grupper. Svensk etnicitet tydliggörs mycket litet, vare sig vad gäller skola som innehåll, ledning och lärare som kulturproducenter och skolans majoritets elever. Här kan också diskuteras ett förgivettagande inom varje perspektiv. Det gäller då: inom klass (medelklassbarn), inom köns/genusforskningen (pojkar) och inom etnicitetsforskningen (svenska elever), vars kultur, möte med skolvärld etc ytterst sällan diskuteras och problematiseras. Dessa grupper behandlas ej heller med den kollektiverande hållning som arbetarbarn, flickor och invandrarelever möter. Så rekonstrueras klass, kön, etnicitet i skolan för alla.

Vi saknar ibland en mer komplex diskussion om vilka faktorer som kan ha inverkat på forskningsresultaten. Resultaten behöver i det allt mer heterogena förskole- och skolverkligheterna kontextualiseras i högre grad. De behöver exempelvis diskuteras i förhållande till individfaktorer som ålder och aktuella grupsammansättningar, till skolfaktorer som ämne, undervisningsätt och lärandeformer, samt till områdesfaktorer som urban kontra landsbygdsmiljö etc.

Vår översikt har en omfattande ansats och vi är medvetna om att vi inte kan göra all den anknutna forskningen rättvisa. Vi har valt att visa på teman och tendenser i den forskning som granskat den svenska förskolan och skolan för alla och dess aktörer. Vi har valt att redovisa exempel.

Ett brett närmande har sina svagheter, men också sina möjligheter. Vi har med det omfattande perspektivet också vunnit andra insikter som vi vill poängtera. Vi har kunnat konstatera att huvudfårorna i svensk förskole- och skolforskningen över huvud taget inte behandlar dessa aspekter. Här är skola, barn, elev, undervisning klass- köns- etnicitetsneutrala begrepp. Det innebär problem för en kvalitativt god förståelse av den svenska skolan för alla.

Vi har fått en bild av periodisering i den svenska förskole- och skolforskningen. Vi har belyst hur de olika perspektiven domi-

nerat i olika tidsperioder. Vi har i dessa perioder kunnat utläsa hur vissa tema, diskurser och närmande har en uppgång, dominansperiod och ett avklingande. Vad styr dessa processer? Vad påverkar dessa periodiseringar i den kritiska forskningen av förskola och skola? Hur starkt är inflytandet av de olika finansierarnas styrning? Hur påverkas dessa och av vad?

Genom vårt närmande till området kan vi också konstatera att vår skolhistoria är verksam i nutidens skola och undervisning. Processen från en klass- köns och etnicitetsstrukturerad skola till en skola för alla har tillförts många nya förutsättningar. Det vi skildrat är exempel på denna process med dess många motsättningar och aktörer. Kunskapsöversikten pekar avslutningsvis på att den tidigare klass-, köns- och etnicitetsstrukturerade skolan i flera avseende rekonstrueras inom ramen för en skola för alla.

## Referenser

Acker, Joan. (1999). *Rewriting Class, Race and Gender. Problems in Feminist Rethinking*. I Feree et al (Eds.), *Revisioning Gender*. Thousand Oakes: Sage.

Ahlgren, Rose-Marie. (1991). *Skolelevers självvärdering* (Studies in education and psychology, 29). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Ahmadi, Nader. (1998). Om jaguppfattningens betydelse för tolkningen av sociala roller. I Nader Ahmadi (Red.), *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Stockholm: Liber.

Ahrne, Göran mfl. (1984, 1995). *Klassambällets förändring*. Lund: Arkiv.

Ajagàn-Lester, Luis. (2001). Etniska friskolor och mångkulturell utbildning. Utkast för en diskussion. I Gunlög Bredänge mfl. (Red.), *Utbildning i det mångkulturella samhället* (IDP-rapporter, 02). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Andenaes, Agnes. (1992). Hvorfor kle seg selv når man kan få mor til å gjøre det? Hjelpeløshet og maskulinitet i små gutters utvikling. I NAVF, *Kjønn i kjempers fødeland. Forskerblikk på kultur og identitet*. (ss. 133-141). Oslo: NAVF.

Andersson, Anders-Börje & Naucér, Kerstin. (1987). *Språkmiljö och språkinläring: slutrapport från projektet Hemspråket i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Andersson, Berit, Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid. (1983). *De gemensamma åren: en studie av segregation och särbehandling i grundskolan*. Lund: Sociologiska institutionen.

Andersson, Gunvor & Linge, Lotta. (1997). *Tioåringars kompetens och levnadsförhållanden* (Meddelanden från Socialhögskolan, 1997:13), Lunds universitet.

Andersson, Marja. (2001). En NO-lärares väg mot interkulturell förståelse. I Aina Bigestans & Annick Sjögren (Red.), *Lyssna. Interkulturella perspektiv på multietniska miljöer*. Tumba: Mångkulturellt centrum.

Andersson, Thomas. (1995). *Ojämlighet : en studie av hur kvinnan skildras på bilderna i fyra läroböcker i samhällskunskap*. Göteborgs Universitet, Statsvetenskapliga Institutionen.

Andréson, Ragnhild. (1995). *Kjønn og kultur. En studie av voksnes deltakelse i barns kjønnsocialisering på grunnlag av et observationsmateriale fra norske barnehager*. Högskolan i Finnmark.

Annerblom, Marie-Louise. (1979). *Dagisfröken. Barnvakt eller pedagog? Om könsroller och samarbetsproblem*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Annerblom, Marie-Louise. (1983). *Att förändra könsroller*. Lund: Liber/Gleerup.

Anward, Jan. (2001). Att ha ordet i sin makt, i *KRUT*, (101), 36-42.

Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid. (1983). *Segregation och svensk skola. En studie av utbildning, klass och boende*. Lund: Arkiv.

Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid. (1986). *Olika för olika. Aspekter på svensk utbildningspolitik*. Lund: Arkiv.

Axelsson, Monica & Norrbacka Landsberg, Riikka. (1998). *En studie av två internationella klasser ur ett etnologiskt språkpedagogiskt perspektiv*. Tumba: Mångkulturellt centrum.

Axelsson, Monica. (1999). Skolframgång och minoritetsstatus. Skolan - en kraft att räkna med. I Monica Axelsson (Red.), *Tvåspråkiga barn och skolframgång - mångfalden som resurs*. Stockholm: Rinkeby Språkforskningsinstitut.

Axelsson, Monica. (2001). Organisation och lärande i skolor med språklig och kulturell mångfald. I Monica Axelsson, Inger Gröning & Barbro Hagberg-Persson (Red.), *Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald*. Uppsala: Uppsala universitet.

Barth, Fredrik. (1969). (Ed.), *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organisation of Culture Difference*. Oslo: University Press.

Batelaan, Pieter. (1998). Teacher training for intercultural education: a reflection on IAIE's "Cooperative Learning in Intercultural Education Project" (CLIP). *The European Journal of Intercultural Studies*, (9), 21-34.

Beck, Ulrik. (1992). *Risk Society. Towards a new Modernity*. London: Sage.

Belenky, Mary Field et al. (1997). *Women's ways of knowing: the development of self, voice, and mind*. New York: BasicBooks.

Bel-Habib, Ingela. (2002). Disciplinering istället för pedagogik. *Invandrare och minoriteter*, 29(2), 16-20.

Benckert, Sylvia & Staberg, Else-Marie. (1988). *Riktat sig läroböckerna i NO-ämnena mer till pojkar än till flickor? Granskning av några läroböcker i naturorienterande ämnen*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Berge, Britt-Marie. (1996). (Red.), *Jämställdhetspedagogik på Storsjöskolan i Holmsund: ett aktionsforskningsprojekt* (Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, 115). Umeå.

Berge, Britt-Marie. (1997). *Styra eller styras. Att skapa kön i klassrummet*. I Gudrun Nordborg (Red.), *Makt och kön*.

Berggren, Ann-Marie. (1992). *Kvinnoperspektiv på läromedlen i historia, religionskunskap och konst- och musikhistoria samt i ämnet social- och familjekunskap*. Stockholm: Skolverket.

Berggren, Inger. (2001). *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Berggren, Kerstin. (1998). *"Det är direkt taget ur livet allting": unga kvinnor läser svensk skönlitteratur från 1990-talet*. Borås, 1.

Bergman, Erland. (1983). *Fostran till tolerans? Etniska relationer i skolan. En rapport från Diskrimineringsutredningen*. Stockholm: Liber.

Bergqvist, Kerstin. (1995). *Ungdomar och skolarbete. Om förhållningssätt och samtal på högstadiet*. I Kerstin Bergqvist, Petersson & Sundkvist (Red.), *Korsvägar: En antologi om möten mellan unga och institutioner förr och nu*. Stockholm, Stehag: Symposion.

Bernstein, Basil. (1974). *Class, codes and Control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.

Bernstein, Basil. (1975). *Class, codes and control: theoretical studies towards a sociology of language*. NY: Schocken Books.

Bigestans, Aina. (2001). *Utländska lärare i den svenska skolan*. I Aina Bigestans & Annick Sjögren (Red.), *Lyssna. Interkulturella perspektiv på multietniska miljöer*. Tumba: Mångkulturellt centrum.

Bjerrum Nielsen, Harriet. (1988). (Red.), *Jenteliv og likestillingslaere: Kjønsroller og likestillingsarbeid blant ungdom*. Oslo: Cappelen.

Bjerstedt, Åke. (1999). *Pedagogikavhandlingar i Sverige under trettio år, 1969-1998* (Pedagogisk dokumentation, Nr 127.) Malmö: Institutionen för pedagogik, Malmö högskola.

Blanck, Anders & Palmqvist, Hans. (1998). *Vilken man vill bli lärare?!* Stockholm: HLS.

Bolin, Göran & Lövgren, Karin. (1995). (Red.), *Om unga män : identitet, kultur och livsvillkor*. Lund: Studentlitteratur.

Bordo, Susan. (1993). *Unbearable Weight. Feminism, Western Culture and the Body*. University of California Press.

Boudon, Raymond. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality. Society and Culture*, London: London.

Bourdieu, Pierre. (1974). Cultural Reproduction and Social Reproduction, I Richard Brown (Red.), *Education and Cultural Change*. London: Tavistock.

Bourdieu, Pierre. (1977). *Skola, ideologi och samhälle: ett kommenterat urval franska utbildningssociologiska texter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Guildford: Sage.

Bourdieu, Pierre. (1997). *Kultur och kritik*. Göteborg: Daidalos.

Boyd, Sally. (2000). Vilken svenska behöver man för att undervisa i den svenska skolan idag? I Hans Åhl (Red.), *Svenskan i tiden -verklighet och visioner*. Stockholm: HLS förlag.

Bradley, Harriet. (1996). *Fractured Identities. Changing Patterns of Inequality*. Padstowe: Polity Press.

Brantefors, Lotta. (1998). Den paradoxala frågan om etnocentrismen. *Utbildning och demokrati* 7(1), 33-50.

Brantefors, Lotta. (1999). Globalisering, interkulturella relationer och global rättvisa som utbildningspolitiskt problem. *Utbildning och demokrati*, 8(1), 89-111.

Brantefors, Lotta. (1999). Redaktionellt: Mångkulturalismer - föreställningar om mångkulturalism och skola. *Utbildning och Demokrati*, 8(3), 1-10.

Bratt Paulston, Christina. (1983). *Forskning och debatt om tvåspråkighet. En kritisk genomgång av svensk forskning och debatt om tvåspråkighet i invandrarundervisningen i Sverige från ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.



Bredänge, Gunlög. (2000). *Interkulturell kompetens i skolan. Utvärdering av ett EU-projekt för invandrade personer intresserade av att arbeta med barn och ungdom.* (IPD-rapporter, 2000:22). Göteborg: Göteborgs universitet.

Bredänge, Gunlög. (2001). Kriterier för bedömning av lärare med utländsk lärarexamen för tjänstgöring i skolan i Sverige. I Gunlög Bredänge mfl (Red.), *Utbildning i det mångkulturella samhället* (IDP-rapporter 2001:02). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Bringlöv, Åsa. (1996). Kulturell mångfald inom ram av eviga värden. Läroplanen om den mångkulturella skolan. I Annick Sjögren, Ann Runfors & Ingrid Ramberg (Red.), *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt.* Tumba: Mångkulturellt centrum.

Broady, Donald. (1998). Den dolda läroplanen. *KRUT*, (16).

Broady, Donald. (1998). *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg.* (Skeptronhäften, 15). Uppsala.

Broady, Donald. (2000). *Välfärd och skola* (SOU 2000:39). Stockholm.

Bunar, Nihad. (1999). *Skolan mitt i förorten: skolan, segregationen och integrationen* (PfMI. Partnerskap för multietnisk integration, 1). Umeå: Umeå universitet.

Bunar, Nihad. (2000). *Exkurs: Kulturellt medborgarskap och multikulturell skola* (Partnerskap för Multietnisk Integration). Umeå: Umeå universitet.

Bunar, Nihad. (2001). *Skolan mitt i förorten. Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism.* Stockholm/Stehag: Symposion.

Callewaert, Staf & Nilsson, Bengt A. (1977). *Samhället och skolan och skolans inre arbete.* Malmö: Lunds bok och tidskrifts AB.

Callewaert Staf & Nilsson, Bengt A. (1980). *Skolklassen som socialt system.* Lund: Lunds bok och Tidskrifts AB.

Carle, Torbjörn, Kinnander, Sven & Salin, Sven. (2000). *Lärarnas riksförbund 1884-2000: ett stycke svensk skolhistoria ur fackligt perspektiv.* Stockholm: Informationsförlaget

Carli, Barbro. (1996). *Myt och verklighet. Genusperspektiv på ämnet idrott och hälsa och andra praktisk-estetiska ämnen.* Skolbarn, 6(6), 40-45.

Connell, Robert, W. (1999). *Maskuliniteter.* Göteborg: Daidalos

Contreras, Francisco. (2001). Skapandet av den starkes skola. *KRUT*, (101), 5-10.

Craft, Maurice. (1996). (Ed.), *Teacher education in plural societies. An international review*. London: Falmer press.

Cummins, Jim. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.

Cummins, Jim. (1997). Educational attainment of minority students: A framework for intervention based on the constructs of identity and empowerment. I Annick Sjögren (Red.), *Language and Environment. A Cultural Approach to Education for Minority and Migrant Students*. Tumba: The Multicultural Centre, Botkyrka.

Damgren, Jan. (2002). *Föräldrars val av fristående skolor*. Malmö: Forskarutbildningen i pedagogik, Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Davies, Bronwyn. (1989). *Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender*. Sydney: Allen & Unwin.

Davies, Bronwyn. (1994). *Poststructuralist theory and Classroom Practice*. Geelong/Deakin University.

Davies, Karen. (1996). *Önsknings och realiteter: om flexibilitet, tyst kunskap och omsorgsrationalitet i barnomsorgen*. Stockholm: Carlsson.

Dryler, Helen. (1994). Uppväxtvillkor och utbildningskarriär. I Robert Eriksson & Jan Jonsson (Red.), *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlssons.

Dryler, Helen mfl. (2001). Bra betyg i invandrartäta skolor. *Dagens Nyheter* 2001-09-24.

Ehn, Billy. (1975). *Sötebrödet en etnologisk skildring av jugoslaver i ett dalsländskt pappersbrukssamhälle*. Stockholm: Tiden i samarbete med Institutionen för Folklivsforskning.

Ehn, Billy. (1986). *Det otydliga kulturmötet: om invandrare och svenskar på ett daghem*. Malmö: Liber.

Eidem, Christina & Halsius, Gunilla. (1994). *Bland primadonnor och strömkarlar. Om kön, ämnesinnehåll och arbetssätt i gymnasieskolan*. (Skolverkets rapport, 48). Stockholm.

Einarsson, Jan. (1981). *Bekönade ord i förskolan*. (Serie Språk och kön i skolan, 7). Lund.

Einarsson, Jan & Hultman, Tor. (1984). *Godmorgon pojkar och flickor: Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber.

Ekborg, Margareta, Tallberg Broman, Ingegerd & Lundahl, Maja. (1999). *Flickorna och fysiken*. (Rapporter om utbildning, 1). Malmö: Lärarhögskolan.

Ekstrand, Lars-Henrik. (1978). *Bilingual and bicultural adaptation: Studies in assessment of second language learning and of factors related to bicultural adjustment, with special reference to immigrant children*. Stockholm: Stockholm University.

Ekwall, Sven. (1991). *Gamla småskolor och deras lärare levnadsminnen och miljöbilder*. (Årsböcker i svensk undervisningshistoria, 71). Uppsala.

Elmeroth, Elisabeth. (1997). *Alla lika - alla olika: skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Elmfeldt, Johan. (1997). *Läsningens röster: om litteratur, genus och lärarskap*. Eslöv: Symposion.

Eneroth, Olof. (1867). *Om folkskolan i Sverige Del: 3*. Stockholm.

Eriksson, Robert & Jonsson, Jan O. (1994). (Red.), *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlssons.

Eriksson, Riitta. (1994). *Biculturalism in Upper Secondary Education. The Long Term Effects of Finnish Language Programs on Students' Educational and Occupational Careers - A Swedish Case Study*. Stockholm: Institute of International Education, Stockholm University.

Erson, Eva. (1992). "Det är månen att nå - " en studie i några datorintresserade pojkars språk och föreställningsvärld. Umeå: Institutionen för nordiska språk.

Evaldsson, Ann-Carita. (2000). "För jag är bäst på svenska!" Om sociala och språkliga ordningar i en mångkulturell skola. *Utbildning och demokrati*, 9(2), 29-48.

Evaldsson, Ann-Carita. (2001). Språkbruk och alternativa kamratkulturer bland barn i miljonprogramsförorter. I Sverker Lindblad & Fritjof Sahlström, (Red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.

Fagrell, Birgitta & Nilsson, Per. (1998). *Talet om kroppen: en antologi om kropp, idrott och kön*. Stockholm: HLS

Falk, Else-Maj. (1999). *Lärare tar gestalt: En hermeneutisk studie av texter om lärarblivande på distans* (Uppsala studies in education, 79). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis,

Flising, Björn. (1997). *Rekrytering av män till offentlig barnomsorg*. (TemaNord, 567). København: Nordiska ministerrådet.

Florin, Christina. (1987). *Kampen om katedern, feminiserings- och professionaliseringssprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

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

Florin, Christina & Johansson, Ulla. (1996). *Tre kulturer - tre historier : disciplinering i läroverk, flickskolor och folkskolor under 1800-talets senare hälft* (Utbildningshistoria, 182). (ss. 15-46).

Fornäs, Johan, Lindberg, Ulf & Sernhede, Ove. (1989). *Under rocken: Musikens roll i tre unga band*. Stockholm: Stehag: Symposion.

Fornäs, Johan & Boëthius, Ulf & Cwejman, Sabina. (1991). *Kön och identitet i förändring*. Stockholm/Stehag: Symposion.

Francia, Guadalupe. (1999). *Policy som text och som praktik. En analys av likvärdighetsbegreppet i 1990-talets utbildningsreform i det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Fredriksson, Kristina. (1999). *Genus och litteratur : en studie av högläsning-litteratur i grundskolans åk 3* (Rapport Institutionen för barn- och ungdomspedagogisk utbildning, 2). Linköping.

Fredriksson, Ulf & Taube, Karin. (2001). *Läsning bland elever med invandrarbakgrund. En undersökning av läsförmåga och bakgrundsfaktorer hos elever i årskurs 3 i Stockholm 1993-96*. Stockholm: Institutionen för internationell pedagogik, Stockholms universitet.

Frimodt, Möller, Ingerslev, Inger & Holten, Gitte. (1993). Nye piger i gymnasiet. I Anne Maj Nielsen mfl (Red.), *Køn i forandring: Ny forskning om køn, socialisering og identitet*. København: Hyldespjæet.

Frykman, Jonas. (1998). *Ljusnande framtid! : skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska media

Gannerud, Eva. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning: om kvinnliga klasslärares liv och arbete* (Göteborg studies in educational sciences, 137). Göteborg.

Garefalakis, Jannis. (1994). *Läroboken som traditionsbärare om hem-språksundervisningen i grekiska: ett läroplansteoretiskt och didaktiskt perspektiv*. Stockholm: HLS förlag.

Gerle, Elisabeth. (1999). *Mångkulturalism - för vem?* Nora: Nya Doxa.

Gesser, Bengt. (1985). *Utbildning. Jämlikhet. Arbetsdelning*. Lund: Arkiv.

Giddens, Anthony. (1981). *The Class Structure of the Advanced Societies*. London: Hutchinson.

Goldstein-Kyaga, Katrin. (1999). *Pizzabagare eller pilot?: om studievalet bland ungdomar i multietniska skolor*. Stockholm: HLS.

Graf, Johanna, Helmadotter, Ann-Marie & Ruben, Susanne. (1991). *Visst är det skillnad! Om att arbeta utifrån både flickors och pojkars behov*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Greiff, Mats m fl. (2001). *Att synliggöra det som osynliggjorts. Nya perspektiv inom ett ämne. Exemplet kvinnor, genus och historia* (Rapporter om utbildning, 1). (ss. 97-117). Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.

Griffin, Christine. (1985). *Typical Girls? Young Women from School to the Job Market*. London: Routledge & Kegan Paul.

Grevholm, Barbro & Gila, Hanna. (1995). *Gender and mathematics education*. Lund: Lund University Press. Bromley: Chartwell-Bratt.

Grevholm, Barbro. (1996). *Vad vet fröken om flickor och pojkar i matematik?* Paper konferens: Kvinnor och matematik.

Gröning, Inger. (2001). *Elevsamarbete i klasser med språklig och kulturell mångfald. Forskningsperspektiv från området cooperative learning*. I Monica Axelsson, Inger Gröning & Barbro Hagberg-Persson (Red.), *Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald*. Uppsala: Uppsala universitet.

Gustafsson, Jan-Eric, Andersson, Anette & Hansen, Michael. (2000). *Prestationer och prestationsskillnader i 1990-talets skola*. I *Välfärd och skola. Antologi från Kommittén välfärdsboksut.* (SOU 2000:39). Stockholm: Norstedts.

Göthlund, Anette. (1997). *Bilder av tonårsflickor: Om estetik och identitetsarbete*. (Linköping studies in arts and science, 167). Linköping.

Hagberg-Persson, Barbro. (2001). Interaktion och samarbete i heterogena smågrupper. En studie av smågruppsaktiviteter med fokus på yngre tvåspråkiga barns språkanvändning. I Monica Axelsson, Inger Gröning & Barbro Hagberg-Persson (Red.), *Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald*. Uppsala: Uppsala universitet.

Hallerdt, Britt. (1995). *Studieresultat och social bakgrund - en översikt över fem års forskning*. Skolverket, Stockholm.

Hansegård, Nils Erik. (1972). *Tvåspråkighet eller halvspråkighet*. Stockholm: SKS.

Hanssen, Lars-Erik. (2002). Invandrarpolitik i skuggan av jämlikhet. *Invandrare och minoriteter*, 29(2), 38-41.

Hartsmar, Nanny. (2001). *Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext*. (Studia psychologica et paedagogica. Series altera, 155). Malmö: Institutionen för pedagogik.

Havung, Margareta. (2000). *Anpassning till rådande ordning, en studie av manliga förskollärare förskoleverksamhet* (Studia psychologica et paedagogica. Series altera, 145). Malmö: Institutionen för pedagogik.

Hatje, Ann-Katrin. (1994). Folkbarträdgården i Norden under 1880-1930-talen. *Den jyske historiker*, (67), 81-103, 150.

Heath, Shirley B. (1996). *Ways with Words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge university press.

Heesch, Ellen J, Storaker, Trond & Lie, Svein. (1998). *Språklige minoriteters prestasjoner i matematikk og naturfag. En komparativ studie av TIMSS-resultatene i matematikk og naturfag til språklige minoriteter og barn av norske foreldre*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Hellsten, Jan-Olof & Pérez Prieto, Héctor. (1998). *Gymnasieskola för alla - andra: En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.

Henschen, Helga. (1985). (Red.), *Skolbarn - en folkundervisning växer fram*. Stockholm: Stockholms stadsmuseum.

Hill, Margareth. (1996). *Invandrabarns möjligheter om hemspråksundervisning och språkutveckling*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Hjort, Katrin. (1984). *Pigepedagogik? Pigerne ved overgangen fra folkeskolen till gymnasiet*. København: Gyldendahls Pædagogiske bibliotek.

Hjort, Marie-Louise. (1996). *Barns tankar om lek* (Studia psychologica et paedagogica. Series altera, 124). Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Hjälmeskog, Karin. (2000). *"Democracy begins at home": Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Husén, Torsten. (1972). *Social Background and Educational Career*. Paris: Organisation for Educational Opportunity and Development, OECD.

Hägerström, Jeanette. (2000). Förhållandet klass, genus och etnicitet - med skolan som exempel. *Aktuellt om genusforskning*, (1), 3-6.

Hägerström, Jeanette. (under publicering). *Utmaningar i feministisk teori. Att förstå samspel mellan genus, etnicitet och klass i utbildning*. I Diana Mulinari & Kerstin Sandell & Eva Schömer (Red.). Lund: Studentlitteratur.

Hägglund, Solveig & Öhrn, Elisabet. (1992). *Kön, utbildningsmiljöer och pro-social utveckling*. (Institutionen för pedagogik, Rapport, 02). Mölndal.

Hägglund, Solveig & Wernersson, Inga & Öhrn, Elisabet. (1997). *Utvärdering av lokala jämställdhetsprojekt inom JÄMSAM*. Stockholm: Statens skolverk: Liber.

Härenstam, Kjell. (1993). *Skolboks-islam: analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborgs universitet.

Härnqvist, Kjell. (1994). Social selektion till gymnasium och högskola. I Robert Eriksson och Jan Jonsson (Red.), *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlssons.

Hyltenstam, Kenneth & Toumela, Veli. (1996). Hemspråksundervisningen. I Kenneth Hyltenstam (Red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Hyltenstam, Kenneth. (2000). Svenska som andraspråk - universitetsämne utan forskningsorganisation och forskarutbildning. I Hans Åhl (Red.), *Svenskan i tiden - verklighet och visioner*. Stockholm: HLS förlag.

Isaksson, Therese. (1999). *Muslimska flickor och svensk skolidrott: en undersökning baserad på intervjuer med muslimska flickor*. Medförfattare: Lundberg. (Lärarytelse och forskning i Umeå, 6). (ss. 35-43). Umeå.

Israel, Joachim & Hermansson, Hans-Erik. (1996). *Det nya klassambället*. Stockholm: Ordfront.

Jakobsson, Anders. (2001). *Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: en processtudie*. (Studia psychologica et paedagogica. Series altera, 156). Malmö: Institutionen för pedagogik.

Jakobsson, Ann-Katrin. (2000). *Motivation och inläring ur genusperspektiv: en studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. (Göteborg studies in educational sciences, 146). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Jernström, Elisabeth & Johansson, Henning. (1997). *Kulturen som språngbräda*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, Barbro. (2000). *Kom och ät. Jag skall bara dö först...Datorm i barns vardag*. Göteborg: Skrifter från Etnologiska föreningen i Västsverige

Johansson, Bengt. (1996). Ett matematikdidaktiskt perspektiv. *Skolbarn* 6(6), 37-39.

Johansson, Charlotte. (2000). *Flerspråkighet i ett mångkulturellt klassrum? Några flerspråkiga elevers förhållningssätt till språklig och kulturell mångfald i skolan*. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för lärarutbildning.

Johansson, Henning. (1996). Invandrarelevers skolsituation. I Eva-Stina Hultinger & Christer Wallentin (Red.), *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, Rune. (2000). Gemenskapens grunder. I Erik Olsson (Red.), *Etnicitet som konstruktion och process. Etnicitetens gränser och mångfald*. Bjärnum: Carlssons.

Johansson, Ulla. (1995). Historien om likvärdighet i svensk skola. I xx & xx (Red.), *Likvärdighet i skolan - en antologi*. Stockholm: Skolverket, 29-77.

Johansson, Ulla. (2000). *Normalitet, kön och klass: liv och lärande i svenska läroverk 1927-1960*. Tavelsjö.

Johnson, Björn & Lahdenperä, Pirjo. (1982). *En riktig svensk ropar inte svartskalle! Utvärdering av en påverkansmetod mot fördomar och mobbning i grundskolan*. Stockholm: Gotab.

Jones, Allison. (1993). Becoming a 'Girl': Poststructuralist Suggestion for Educational Research. *Gender and Education*, 5(2), 157-166.

Jones, Allison. (1994). Flickor blir flickor i ett socialt spel av betydelser och sätt att vara. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, (4).

Jonsson, Jan. (1988). *Utbildning, social reproduktion och social skiktning*. Stockholm: Almqvist och Wiksell International.



Jonsson, Jan. (1992). Social snedrekrytering vid olika stadier i utbildnings-systemet. Trender och orsaker. I Rune Åberg (Red.), *Social bakgrund. Utbildning. Livschanser*. Eslöv: Carlssons.

Jordansson, Birgitta. (1992). Hur filantropen blir en kvinna: fattigvård och välörenhet under 1800-talet. *Historisk tidskrift*, (112), 468-487.

JÄMO. (2000). *JämOs handbok mot könsmobbing i skolan*. Stockholm: Jämställhetsombudsmannen (JämO).

Jönsson, Ingrid mfl. (1983). *Skola - fritid - framtid*. Lund: Studentlitteratur.

Karp, Staffan. (2000). *Barn, föräldrar och idrott: En intervjustudie om fostran inom fotboll och golf*. Umeå: Pedagogiska Institutionen.

Kostoulas-Makrakis, Nelly. (1995). *Language maintenance or shift? A study of Greek background students in Sweden*. Stockholm: Institutionen för internationell pedagogik, Stockholm universitet.

Kruse, Anne-Mette. (1996). Flickors och pojkars olika skolliv. *Skolbarn* 6(6), 9-13.

Kryger, Niels. (1990). Drengapedagogik? I Jacobsen & Højgaard (Red.), *Skolen er køn*. (ss. 81-93). København: Ligestillingsrådet.

Kryger, Niels. (1993). *Grabbarna i prydlighetens skola. I Visst är vi olika!* (ss. 15-17). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Kyle, Gunhild. (1972). *Svensk flickskola under 1800-talet* (Kvinnohistoriskt Arkiv, 9). Göteborg.

Kyle, Gunhild. (1993). Kvinnobildning i historiskt perspektiv I Laginder (Red.), *Kvinnor och pedagogisk praktik*. (ss. 9-22). Göteborg: Nordens folkliga akademi.

Käller, Katrin. (1990). *Fostran till andraring: en studie av dominansprocessen vid skolstart och via vägar genom utbildningssystemet ur ett kvinnovetenskapligt perspektiv*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Lahdenperä, Pirjo. (1996). An analysis of internationalisation and intercultural outlook in Swedish teacher education. *The European Journal of Intercultural Studies*, 2(7), 24-34.

Lahdenperä, Pirjo. (1997). *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.

Lahdenperä, Pirjo. (1998). Lärarrollen i multietniska skolor och klassrum. I *Lärarutbildning med ett interkulturellt perspektiv. Rapport från en konferens i Kungälv 15-17 december 1997*.

Lahdenperä, Pirjo. (2001). Interkulturell forskning och lärande och lärarroll. I Gunlög Bredänge mfl (Red.), *Utbildning i det mångkulturella samhället* (IDP-rapporter 2001:02). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Lange, Anders & Hedlund, Ebba. (1997). *Läraren och den mångkulturella skolan. Utsatthet för hot och våld samt attityder till "mångkulturalitet" bland grundskole- och gymnasielärare*. Stockholm: Ceifo, Stockholms universitet.

Lange, Anders & Westin, Charles. (1981). *Etnisk diskriminering och social identitet. Forskningsöversikt och teoretisk analys*. Helsingborg: Liber Förlag.

Larsson, Håkan. (1998). "Att bli bra, eller bara snacka med kompisar": en studie av idrott och genus. Stockholm: Lärarhögskolan.

Larsson, Håkan. (2001). *Iscensättningen av kön i idrott: en nutidshistoria om idrottsmannen och idrottskvinnan* (Studies in educational sciences, 43). Stockholm: Stockholms Universitet.

Leön, René. (2001). På väg mot en diversifierad normalitet. Om annorlunda-het, normalitet och makt i mötet mellan elever med utländsk bakgrund och den svenska skolan. I Aina Bigestans & Annick Sjögren (Red.), *Lyssna. Interkulturella perspektiv på multietniska miljöer*. Tumba: Mångkulturellt centrum.

Liberg, Caroline. (2001). Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv - möjligheter och begränsningar. I Kerstin Naucélér (Red.), *Symposium 2000 - ett andraspråksperspektiv*. (Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk). Halmstad: Sigma förlag.

Lindberg, Berit. (2000). *Kvinnor - vakna, våga!: En studie kring pedagogen och samhällsvisionären Honorine Hermelin Grønbech*. Lund: Lunds Universitet.

Lindblad, Sverker. (1994). Skolkarriär och levnadsbana. Om elevers erfarenheter av ungdomsskolan och rekryteringen till högre studier. I Robert Eriksson och Jan Jonsson (Red.), *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlssons.

Linde, Göran. (2001). Om texter i etikens fält. Läroplaner i den svenska skolan. I Göran Linde (Red.), *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.

Lindgren, Monica. (2000). *Kvinnor i friskolor : om kön, entreprenörskap och profession i identitetsskapandet* (Rapport från FEM-gruppen). Örebro: Forum för småföretagsforskning.

Lindh, Anders. (2000). 'Det är knappt man vågar berätta vilket program man går på gymnasiet'. *Rapport om föreställningar och attityder i en IP-klass på gymnasiet* (Rapporter om utbildning, 7). Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.

Linné, Agneta. (2001). Moralföstran i svensk obligatorisk skola. I Göran Linde (Red.), *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.

Lorentz, Hans. (2001). *Forskning om mångkulturalism i Sverige utifrån ett pedagogiskt perspektiv. En överblick och historisk tillbakablick 1950-2000. Ett litteratururval 1980-2000*. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.

Lundberg, Per. (1991). *Utbildning och träning för interkulturell kommunikativ kompetens*. Lund: Studentlitteratur.

Lundgren, Ann-Sofia. (2000). *Tre år i g: perspektiv på kropp och kön i skolan* (Etnologiska skrifter, 23). Eslöv: Symposion.

Läraryrket. (1998). *Lika för lika. Strategier för en jämställd skola*.

Läraryrket. (2000). *Genuspraktika för lärare*.

Löfdahl, Stellan. (1987). *Fysikämnet i svensk realskola och grundskola: kartläggning och alternativ ur fysikdidaktisk synvinkel*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Löfgren, Horst & Ouvinen-Birgerstam, Pirjo. (1980). *Försök med en tvåspråkig modell för undervisning av invandrabarn*. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.

Löfgren, Horst. (1991). *Elever med annat hemspråk än svenska en jämförande studie mellan invandrargrupper och en svensk jämförelsegrupp*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan.

Mac an Ghail, Máirtín. (1995). (In)Visibility: 'Race', Sexuality and Masculinity in the School Context. I Blair et al (Eds.), *Identity and Diversity: Gender and the Experience of Education*. The Open University: Bridgend.

Malmgren, Gun. (1985). *Min framtid. Om högstadielärares syn på framtiden*. Lund: Symposium.

Malmgren, Gun. (1992). *Gymnasiekulturer: lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet ; 188.

Malmgren, Gun. (1997). *Flickors och pojkars läsning*. (Rapporter om utbildning, 1). (ss. 65-89). Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö, Utvecklingsavdelningen.

McCarthy, Cameron. (1990). *Race and Curriculum: Social Inequality and the Theories and Politics of Difference in Contemporary Research on Schooling*. London: Falmer Press.

McRobbie, Angela. (1978). "Working Class Girls and the Culture of Femininity". In: Women's Studies Group, Centre of contemporary Cultural Studies (Red.), *Women Take Issue aspects of women's subordination*. London: University of: Hutchinson in association with the Centre.

McRobbie, Angela. (1991). *Feminism and Youth Culture: From 'Jackie' to 'just seventeen'*. Basingstoke: Macmillan.

Molander, Bent-Olov. (1997). *Joint discourses or disjointed courses: A study on learning in upper secondary school*. (Studies in Educational Sciences, 8). Stockholm: HLS.

Molloy, Gunilla. (1987). "Men killarna är så sura på oss ...". *Kritisk Utbildningstidskrift* (48), 4.

Molloy, Gunilla. (1998). *Texten bakom texten : tre uppsatser om sakprosa ur ett feminist-didaktiskt perspektiv*. (Svensk sakprosa, 19). Lund: Institutionen för nordiska språk.

Molloy, Gunilla. (1992). *Godmorgon fröken: Ett samtal om makt, kön och lärarprofessionalism*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Mulinari, Diana. (1997). Mångkulturalitet - begränsning eller möjlighet? *Aktuellt om kvinnoforskning* (2), 3-8, 28.

Müller, W. (1992). Spelar utbildning någon roll för den sociala rörligheten. En jämförelse mellan industriländer. I Rune Åberg (Red.), *Social bakgrund. Utbildning. Livschanser*. Eslöv: Carlssons.

Municio, Ingegerd. (1987). *Från lag till bruk: hemspråksreformens genomförande*. Stockholm: Centrum för invandringsforskning, Stockholms universitet.

Månsson, Annika. (1996). *Möte med flickor och pojkar. Olika interaktionsmönster mellan förskolepersonal och flickor respektive pojkar med självkänsla i fokus* (Pedagogisk-psykologiska problem, 631). Malmö: Lärarhögskolan.

Månsson, Annika. (2000). *Möten som formar: interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv* (Studia psychologica et paedagogica. Series altera, 147). Malmö: Institutionen för pedagogik.

Möller, Tore. (2001). *Undervisa mot våld: attityder, läromedel, arbetsätt* (Studia psychologica et paedagogica. Series altera, 154). Malmö: institutionen för pedagogik.

Naclér, Kerstin & Boyd, Sally. (1997). Telling a story - Norms for interaction with Turkish and Swedish children at home and in pre-school. I Annick Sjögren (Red.), *Language and Environment. A Cultural Approach to Education for Minority and Migrant Students*. Tumba: The Multicultural Centre, Botkyrka.

Nilsson Lindström, Margareta. (1998). *Tradition och överskridande: En studie av flickors perspektiv på utbildning*. Lund: Sociologiska institutionen.

Nissen, Jörgen. (1993). *Pojkarna vid datorn: unga entusiaster i datateknikens värld* (Linköping studies in arts and science, 89). Stockholm/Stehag: Symposium.

Nordahl, Bertill. (1994). *Hankön i skolan. En debattbok om pojkar i en kvinnovärld*. Lund: Booklund.

Nordahl, Bertill. (1996). *Vilse i damdjungeln: En debattbok om pojkar i barnomsorgen*. Lund: Tiedlund.

Nordström, Marie. (1987). *Pojkskola, flickskola, samskola: samundervisningens utveckling i Sverige 1866-1962*. Lund: Lund Universitet.

Norrbacka, Riikka. (1996). Tvåspråkighet som ett språk: om några ungdomars förhållningssätt till språk i en mångkulturell miljö i Sverige. I Annick Sjögren, Ann Runfors & Ingrid Ramberg (Red.), *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt*. Tumba: Mångkulturellt centrum.

Nothäften. (2000). *Säkert och sakta. En kort historik över kvinnors intåg i naturvetenskaplig och teknisk utbildning*, (18).

Obondo, Margaret. (1999). Olika kulturer, olika språksocialisation - konsekvenser för utbildning och social integrering av invandrabarn. I Monica Axelsson (Red.), *Tvåspråkiga barn och skolframgång - mångfalden som resurs*. Stockholm: Rinkeby Språkforskningsinstitut.

Odelfors, Birgitta. (1996). *Att göra sig hörd och sedd: Om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. Stockholm: Pedagogiska Institutionen.

Ogbu, John. (1997). Speech community, language identity and language boundaries. In Annick Sjögren (Ed.), *Language and Environment. A Cultural Approach to Education for Minority and Migrant Students*. Tumba: The Multicultural Centre, Botkyrka.

Ohrlander, Kajsa. (2000). Kärleksfulla kvinnor och fria män. Historiska spöken i utbildningens korridorer. *Tema Forskning* (01), 7-11. Stockholm: Lärarhögskolan, FOU-nämnden.

Ohlsson, Maria. (1995). Samtal i skolan. Om språk och kön. *Utbildning och demokrati*, (3).

Olkiewicz, Eva. (1990). *Invandrarfamiljer i förändring: en studie över finska och jugoslaviska invandrarungdomar och deras föräldrar*. (Studies in comparative and international education , 17). Stockholms Universitet.

Olofsson, Sten Sture. (1995). *Kvinnor i svensk folkskola: En studie av kvinnliga lärare och skolledar*. (Pedagogisk-psykologiska problem, 603). Malmö: Institutionen för pedagogik och specialmetodik.

Olofsson, Sten Sture. (1998). *Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola* (Studia psychologica et paedagogica. Series altera, 140). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Olsson, Daniel. (2001). Bokslut över 1990-talets skola: Den klassmässiga sorteringen ökar. *KRUT*, (101), 2-4.

Osman, Ali. (1999). *The "Strangers" among us. The social construction of identity in adult education*. Linköping: Linköping university.

Otterbeck, Jonas. (1996). Muslimska elever och religiös identitet. I Eva-Stina Hultinger & Christer Wallentin (Red.), *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Ouvinen-Birgerstam, Pirjo. (1984). *Identitetsutveckling hos barn. En jämförelse mellan finska, jugoslaviska och svenska barn*. Lund: Studentlitteratur.

Parszyk, Ing-Marie. (1999). *En skola för andra: minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan* (Studies in educational sciences, 17). Stockholm: HLS.

Pérez Prieto, Héctor. (1989). *Genom utbildningssystemet ini samhällets strukturer. En empirisk analys av en grupp elevers skolkarriärer* (Rapport, 144). Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.

Persson, Sven & Tallberg Broman, Ingegerd. (2001). Paper presenterat vid NFPF:s kongress i Stockholm. *Ett trygghetsprojekt i en problemfylld barn-domstid. Lärarstudenters föreställningar om barn, föräldrar, yrket och skolans/ fritidshemmets/ förskolan funktion.*

Persson, Anders. (1991). *Maktutövningens interna dynamik: samspel och motsättningar i skola och lönearbete* (Lund studies in sociology, 102). Lund.

Popoola, Maria. (2000). *En grundskola för alla - en pilotstudie om attityder till utbildning hos en grupp romska barn och föräldrar i Malmö.* Stockholm: Rädda Barnen.

Proposition 1975/76:118 om hemspråksundervisning av invandrarbarn.

Ramstedt, Kristian. (1996). *Elektriska flickor och mekaniska pojkar : om gruppskillnader på prov - en metodutveckling och en studie av skillnader mellan flickor och pojkar på centrala prov i fysik.* (Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, 39). Umeå universitet.

Ramstedt, Kristian. (1999). *Flickor, pojkar och fysik i ett internationellt perspektiv : en undersökning av specialistgruppen i TIMSS population* (Pedagogiska mätningar, 155). Umeå.

Rensfeldt, Annika. (1998). "Tjejer är inte sådana som pratar rätt ut". En diskussion kring flickors positionering i skolan. I Ingeborg Nordin Hemmel (Red.), *Makt och vanmakt. Texter från ett genusteoretiskt seminarium* (Rapport nr 9). Härnösand: Institutionen för kultur och humaniora.

Reuterberg, Sven-Eric. (2000). *Köns- och socialgruppskillnader i matematik: orsaker och konsekvenser* (IPD-rapporter, 20). Göteborg.

Ribom, Leif. (1993). *Föräldraperspektiv på skolan - en analys från två håll.* Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Richardsson, Gunnar. (1968). *Det svenska skolväsendets historia.* Lund: Studentlitteratur.

Rithander, Susanne. (1991). *Flickor och pojkar i förskolan. Hjälpfröknar och rebeller.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Rodell Olgac, Christina. (2000). *Socialisation och lärande i diasporan. Några somaliska pedagogers röster* (Pedagogisk uppsats, 5.) Stockholm: Lärarhögskolan.

Ronström, Ove, Runfors, Ann & Wahlström, Karin. (1995). "Det här är ett svenskt dagis" en etnologisk studie av dagiskultur och kulturmöten i norra Botkyrka. Tumba: Mångkulturellt centrum.

Roth, Hans-Ivar. (1998). *Den mångkulturella parken - om värdegemenskap i skola och samhälle*. Stockholm: Skolverket.

Roth, Klas. (2001). *Democracy, education and citizenship. Towards a theory on the education of deliberative democratic citizens* (Studies in Educational Sciences 32). Stockholm: HLS Förlag.

Rubinstein Reich, Lena & Tallberg Broman, Ingegerd. (2000). *Den svenska skolan i det mångkulturella samhället: Konsekvenser för lärarutbildningen* (Rapporter om utbildning, 6). Malmö: Lärarutbildningen.

Rudvall, Göte. (1995). *Parallelskola - enhetsskola - mångfaldsskola. Likvärdighetsfrågor i svensk skola under 70 år (1919-1989). I: Likvärdighet i skolan - en antologi*. (ss. 79-167). Stockholm: Skolverket.

Runfors, Ann. (1996). Skolan, mångfalden och jämlikheten. En diskussion om strukturerande principer vid hantering av olikhet. I Annick Sjögren, Ann Runfors & Ingrid Ramberg (Red.), *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt*. Tumba: Mångkulturellt centrum.

Rydén, Värner & Thomson, A. (1937). *Medborgarkunskap för fortsättnings- och andra ungdomsskolor*. Stockholm: Svenska Bokförlaget.

Rädda Barnen. (2002). *"Några hakkors bakom gymnasalen". Om främlingsfiendlighet och rasism i svenska skolor*. Stockholm: Rädda Barnen.

Rönnerberg, Irene & Rönnerberg, Lennart. (2001). *Minoritetslever och matematikutbildning - en litteraturoversikt*. Stockholm: Skolverket.

Rönnerberg, Irene & Sjögren, Annick. (2001). Matematik som sociokulturell konstruktion. I Kerstin Naucleur (Red.), *Symposium 2000 - ett andraspråksperspektiv*. (Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk). Halmstad: Sigma förlag.

Sahaf, Ali Reza. (1994). *Language, identity and social behaviour a sociocultural approach to the study of the concept "will" on the effectiveness of the "how's" and "why's" of bilingualism*. Linköping: Linköping University.

Selander, Staffan. (1996). Läromedel - en social konstruktion för pojkar? *Skolbarn*, 6(6), 14-16.

Sernhede, Ove. (1998). Ungdom och svart identifikation. Om unga invandrar-mäns utanförskap och motståndskulturer. I Nader Ahmadi (Red.), *Ungdom, kulturmöten, identitet*. Stockholm: Liber.

SCB. (1987). *Det svenska klassamhället. Klasstruktur, social rörlighet, ojämlikhet, Levnadsförhållanden 1975-85*. (Rapport, 50). Stockholm.



SCB. (1989). *Social skiktning i utbildningsväsendet, Siffror om högskolan*. Stockholm.

SCB. (1992). *Utbildnings och uppväxtförhållanden. Levnadsförhållanden* (Rapport, 77). Stockholm.

Similä, Matti. (1994). Andra generations invandrare i den svenska skolan. I Robert Erikson & Jan Jonsson (Red.), *Sorteringen i skolan*. Stockholm: Carlssons.

Sirén, Ulla. (1991). *Minority language transmission in early childhood: parental intention and language use*. Stockholm: Internationell pedagogik, Stockholms universitet.

Sjödoff, Inge-Liese. (1989). *Med svenska som mål. Effekter av två undervisningsprogram på invandrarelevs svenska i skrift*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.

Sjögren, Annick. (1993). *Här går gränsen: om integritet och kulturella mönster i Sverige och Medelhavsområdet*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.

Sjögren, Annick. (1996a). Föräldrar på främmande mark. I Eva-Stina Hultinger & Christer Wallentin (Red.), *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Sjögren, Annick. (1996b). Svensk? I kvarteret men inte hemma. I Karl-Olov Arnstberg (Red.), *Boja eller befrielse. Etnicitetsforskningens inriktning och konsekvenser*. Tumba: Mångkulturellt centrum, Botkyrka.

Sjögren, Annick (1996c). Språket, nykomlingens nyckel till samhället, men också en svensk försvarsmekanism. I Annick Sjögren, Ann Runfors & Ingrid Ramberg (Red.), *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt*. Tumba: Mångkulturellt centrum.

Sjögren, Annick. (2001) Introduktion. I Aina Bigestens & Annick Sjögren (Red.), *Lyssna. Interkulturella perspektiv på multi-etniska miljöer*. Tumba: Mångkulturellt centrum.

Sjögren, Annick, Runfors, Ann & Ramberg, Ingrid. (1996). (Red.), *En "bra" svenska? Om språk, kultur och makt*. Tumba: Mångkulturellt centrum.

Skaalvik, Einar. (2000). Selvoppfatning og motivasjon hos gutter og jenter. I Imsen (Red.), *Kjønn og likestilling i skolen*. (ss 91-145). Oslo: Gyldendal akademisk.

Skarby, Gerd. (1999). Pojkar i flickskola - flickor i pojkskola. I Kroksmark (Red.), *Didaktikens carpe diem*. (ss 108- 144). Lund: Studentlitteratur.

Skogh, Inga-Britt. (2001). *Teknikens värld - flickors värld : en studie av yngre flickors möte med teknik i hem och skola.* (Studies in educational sciences, 44). Stockholm: HLS förlag.

Skolverket. (1994). *Bland primadonnor och strömkarlar. Om kön, ämnesinnehåll och arbetssätt i gymnasieskolan.* (Skolverkets rapport, 48). Stockholm.

Skolverket. (1996). *Likvärdighet i skolan - en antologi.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (1997). *Elevers skolsituation och sociala utveckling. Årskurs 9. Utvärdering av grundskolan 1995 (G 95-Skolverkets rapport, 127).* Stockholm: Liber.

Skolverket. (1999a). *Läroplanerna i praktiken* (Rapport nr, 175). Stockholm.

Skolverket. (1999b). *Olika på lika villkor.*

Skolverket (2001). PISA 2000 Rapport 209.

Skutnabb-Kangas, Tove. (1986). *Minoritet, språk och rasism.* Stockholm: Liber.

Sleeter, Christine E. & McLaren Peter L. (1995). (Eds.), *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference.* New York: State University of New York Press.

SOU 1974:69. *Invandrarutredningen 3. Invandrarna och minoriteterna.* Stockholm: Liber Förlag.

SOU 1983:57. *Olika ursprung - gemenskap i Sverige.* Stockholm: Liber.

SOU 1989:114. *Livlina för livslångt lärande.* Stockholm.

SOU 1993:85. *Ursprung och utbildning.* Stockholm.

SOU 1996:55. *Sverige, framtiden och mångfalden.* Stockholm.

SOU 1996:143. *Krock eller möte. Om den mångkulturella skolan. Delbetänkande av Skolkommittén.* Stockholm: Fritzes.

SOU 2001:57. *Välfärdens finansiering och fördelning.* Stockholm.

Spännar, Christina. (2001). *Med främmande baggage. Tankar och erfarenheter hos unga människor med ursprung i annan kultur eller Det postmoderna främlingskapet* (Lund Dissertations in Sociology 40). Lund: sociologiska institutionen, Lunds universitet.

Staberg, Else-Marie. (1992). *Olika världar, skilda värderingar* (Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 32). Umeå.

Staberg, Else-Marie & Assarsson, M. (1997). *Den breda vägen: flickor och pojkar om gymnasieskolans naturvetenskapsprogram*. Umeå: Umeå universitet.

Stigendal, Mikael. (2000). *Skolintegration: Lösningen på skolans problem?* (Rapporter om utbildning, 1). Malmö: Lärarutbildningen.

Stigendal, Mikael (2001). *Framgång - vad är det? Mötet mellan inmanförskap och utanförskap i skolan*. Malmö: Lärarutbildningen, Regionalt utvecklingscentrum.

Stockfelt-Hoatson, Britt-Ingrid. (1978). *Training of Immigrant Children in Pre-school in Norrköping* (Linköping Studies in Education Dissertations, No 8). Linköping: Linköping University.

Strandell, Harriet. (2000). Identitet eller interaktion : perspektiv på innebörder av kön. I Hanne Haavind (Red.), *Kön och tolkning*. Stockholm: Natur och kultur.

Svennbeck, Margareta. (1998). *Naturvetenskap - världsbild - kön*. I Martha Blomqvist & Agneta Helmius (Red.), *En annan vetenskap?* (ss. 23-38). Uppsala universitet: Centrum för kvinnoforskning.

Svenning, Conny & Svenning, Marianne. (1980). *Daghemmen, jämlikheten och klassambället*. Malmö: LiberFörlag.

Svensson, Allan. (1995). *Att välja eller välja bort naturvetenskap och teknik. En årskull från grundskolan - förutsättningar och bildningsval*. (Nothäfte, 3).

Svensson, Allan. (1998). *Hur lyckas eleverna i den nya gymnasieskolan?* Göteborg: Institutionen för pedagogik.

Svingby, Gunilla. (1998). *Utvärdering av grundskolan 1995: I Vad är rätt och rättvist? Ungdomars val i etiska situationer som uttryck för demokratisk kompetens: Samhällsorienterande ämnen, årskurs (UG, 95. Skolverkets Rapport, 125)*. Stockholm, Statens skolverk: Liber distribution.

Söderberg-Forslund, Monica. (2000). *Det maktlösa ledarskape*. (Tema Forskning, 01). (ss. 39-42). Stockholm: Lärarhögskolan.

Tallberg-Broman, Ingegerd (1991). När arbetet var lönen: en kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Tallberg Broman, Ingegerd (1996). Fruntimmer, pedagogik och socialt arbete: exemplifierat genom Lunds Fruntimmersförening 1847-1953. *Pedagogisk-psykologiska problem*, 625. Malmö: Institutionen för pedagogik och specialmetodik

Tallberg Broman, Ingegerd. (1998). *De lärarstuderande och könsperspektiven* (Pedagogisk-psykologiska problem , 64). Malmö: Lärarhögskolan.

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

Taylor, Charles. (1994). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Uddevalla: Daidalos.

Tesfahuney, Mekonnen. (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning och Demokrati*, 8(3), 65-84.

Thomas, P Wayne & Collier, Virginia. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Thomas, P Wayne & Collier, Virginia. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students Long term Academic Achievement*. Final Report. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.

Thorne, Barrie. (1993). *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Tingbjörn, Gunnar. (1981). *Invandrabarnen och tvåspråkigheten*. Stockholm: Liber.

Tingbjörn, Gunnar. (2000). Svenska som andraspråk - ett ämne i tiden. I Hans Åhl (Red.), *Svenskan i tiden - verklighet och visioner*. Stockholm: HLS förlag.

Toumela, Veli (2002). *Modersmålsundervisningen - en forskningsöversikt*. Bilaga till rapporten Fler språk - fler möjligheter - Utveckling av modersmålsstöd och modersmålsundervisning - ett regeringsuppdrag, 2002, Dnr 2001:2751.

Trankell, Arne. (1973). *Kvarteret Flisan. Om en kris och dess övervinnande i ett svenskt förortssamhälle*. Stockholm: Norstedt.

Trondman, Mats. (1991). Den panerade grytlappen. Om manlig motkultur, kreativitet, humor och självbedrägeri. I Anders Löfgren & Margareta Norell (Red.), *Att förstå ungdom. Identitet och mening i en föränderlig värld*. Stockholm/Steag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium AB.

Trondman, Mats. (1995). Vem talar för framtidens förlorare? I Göran Bolin & Karin Lövgren (Red.), *Om unga män*. Lund: Studentlitteratur.

UHÄ (1978). *Utbildning av tvåspråkiga förskollärare för träning av invandrarbarn i deras hemspråk*. (UHÄ-rapport 1978:24). Stockholm.

UHÄ (1983). *Utvärdering av hemspråkslärarutbildning och särskild klasslärarutbildning. Slutrapport*. (UHÄ-rapport 1983:15). Stockholm.

UHÄ (1992). *Interculturalism in Swedish Teacher Education: An Evaluation of the Intercultural, Bilingual and International Dimensions*. (UHÄ-rapport 1992:18:24). Stockholm.

Udd, Lena. (1995). Tjejerna vinner på halvklass. I *Jämställdhet - en pedagogisk utmaning*. (ss. 26-28). Stockholm: Lärarförbundet.

Ulfgaard, Maria. (2002). För att bli kvinna och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (avhandlingsmanus).

Ullman, Annika (1997). *Rektorn: en studie av en titel och dess bärare*. Stockholm : HLS, Studies in educational sciences.

Vallberg, Ann-Christine. (1992). *Kön, jämställdhet, jämlikhet och hierarki i relation till pedagogisk kvalitet i förskola* (Pedagogisk-Psykologiska problem, 569). Malmö: Institutionen för pedagogik och specialmetodik.

Vallberg Roth, Ann-Christine. (1998). *Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter* (Studia psychologica et paedagogica. Series altera, 136). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Vallberg Roth, Ann-Christine. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Viberg, Åke. (1996). Svenska som andraspråk i skolan. I Kenneth Hyltenstam (Red.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Virta, Erkki. (1983). *Språkligt tänkande, tvåspråkighet och undervisning av minoritetsbarn. En litteraturstudie över vissa teorier och forskningsresultat publicerad av språk- och kulturavsutredningen i anslutning till dess huvudbetänkande Olika ursprung - Gemenskap i Sverige* (SOU 1983:57). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Wadensjö, Marita. (1994). *Att undervisa flick- respektive pojkgrupper i svenska åk 7: ett konkret försök i Forshaga kommun* (Utvecklingsrapport, 2). Karlstad: Högskolan i Karlstad.

Walkerdine, Valerie. (1989). *Democracy in the kitchen: Regulating mothers and socialising daughters*. London: Virago.

Walkerdine, Valerie. (1990). *Schoolgirl fictions*. London: Verso.

Walkerdine, Valerie. (1997a). *Daddy's girl: Young girls and popular culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walkerdine, Valerie. (1997b). *Gender Socialisation and the schooling of girls: The production of femininity in a postfeminist age*. Göteborg NFPF konferens.

Weiner, Gaby & Berge, Britt-Marie. (2001). *Kön och kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Wernersson, Inga. (1977). *Könsdifferentiering i grundskolan* (Göteborg studies in educational sciences, 22). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Wernersson, Inga. (1988). *Olika kön samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation. (Vad säger forskningen? 1)*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Wernersson, Inga. (1993). *Hur skall skolan tillvarata och vidareutveckla pedagogiska metoder som tillmötesgår såväl manliga som kvinnliga elevers behov?* Mölndal: Göteborgs universitet, Institutionen. för pedagogik

Wernersson, Inga. (1991). *Könskillnader i gymnasieskolan: en kunskapsöversikt (Vad säger forskningen? 2)*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Wernersson, Inga. (1995). *Undervisning för flickor - undervisning för pojkar ... eller ... undervisning för flickor och pojkar?* Stockholm: Skolverket: Liber distribution.

Wester, Anita. (1997). *Vad tycker svenska 13- och 14-åringar om matematik och naturvetenskap? En studie inom TIMSS-projektet med fokus på kön*. Umeå.

Westerberg, Boel. (1987). " - det är vi som är negern". *Om kulturmöten i skolan*, Lund: Dialogos.

Westin, Charles. (1973, 1981). *Existens och identitet. Invandrares problem belysta av invandrare i svårigheter*. Göteborg: Korpen.

Westin, Charles. (1999). *Mångfald, integration, rasism och andra ord. Ett lexikon över begrepp inom IMER - Internationell Migration och Etniska relationer*. Stockholm: Socialstyrelsen.

Willis, Paul. (1977). *Learning to Labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Hamshire: Gower.

Willis, Paul. (1983). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.

Willis, Paul. (1999). Varför jävlas? I Johansson, Sernhede & Trondman (Red.), *Samtidskultur* (ss. 71-100). Nora: Nya Doxa.

Wingård, Britta. (1998). *Att vara rektor och kvinna* (Uppsala studies in education, 73). Uppsala.

Wright, Cecile et al. (2000). *Race, Class and Gender in Exclusion from School*. New York: Falmer Press.

von Wright, Moira. (1999). *Genus och text: När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?* Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.

Åberg, Rune, 1992. (Red.), *Social bakgrund. Utbildning. Livschanser*. Eslöv: Carlssons.

Ålund, Aleksandra. (1997). *Multikultiungdom. Kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Ålund, Aleksandra. (1998a). *Etniska ungdomar och den sociala krisen: om utbildning, arbete och identitet* i Magnus Wennerhag (Red.), *Demokratisk ekonomi* (ss. 158-169). Stockholm: Socialdemokratiska studentförbundet.

Ålund, Aleksandra. (1998b). Nina och Tina : föreställningar och erfarenheter bland två unga flickor i Stockholms multietniska värld. *Kvinder, køn og forskning*, 7(4), 72-83.

Ålund, Aleksandra. (2000). Etnicitetens mångfald och mångfaldens etniciteter. Kön, klass, identitet och ras. I Erik Olsson (Red.), *Etnicitetens gränser och mångfald*. Stockholm: Carlssons.

Ödman, Per-Johan. (1975). *En skolas framåtskridande och tillbakagång. Utvecklingen på zigenarskolan i Årsta läsåren 1967/68 och 1968/69.* Göteborg: Korpen.

Öhrn, Elisabet. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktionen. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Öhrn, Elisabet. (1993). Gender, influence and resistance in school. *British Journal of Education*, (1), 147-158.

Öhrn, Elisabet. (2000a). Changing patterns? Reflections on contemporary Swedish research and debate on gender and education. *NORA* 3(8), 128-136.

Öhrn, Elisabet. (2000b). Elevers inflytande i skolan. Om kön, klass och förändring. I Claesson & Tebelius (Red.), *Skolan i centrum.* Lund: Studentlitteratur.

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