

Göteborgs universitet
Institutionen för pedagogik och didaktik

Könsskillnader i skolprestationer

”En text som kartlägger de olika ideologiska förändringarna
som inträffat under de senaste åren”

Inga Wernersson

Könsskillnader i skolprestationer	0
Precisering av uppdraget	2
Något om använda begrepp	2
Ideologier, teorier, och diskurser	2
Vad är egentligen ”prestationer”?	3
Könsskillnader – generella modeller	4
Antaganden om ”naturliga” skillnader.....	6
Antaganden om konstruerade skillnader.....	10
<i>Könsskillnader inom funktionalistisk könsrollsteori.....</i>	11
<i>Könsskillnader som en följd av strukturella maktskillnader och förtryck.....</i>	12
<i>Könsskillnader som en följd av olika rationaliteter.....</i>	14
<i>Poststrukturella tolkningar av könsskillnader.....</i>	16
Kommentarer om beskrivna teoretiska/ideologiska ståndpunkter	17
Hur har flickor och pojkar beskrivits när de ”underpresterar”?.....	18
Sätt att se på flickors underprestation	20
<i>Orsaksförklaringar</i>	20
<i>Värderingar</i>	22
Sätt att se på varför pojkar är lågpresterande.....	23
<i>Orsaksförklaringar</i>	23
<i>Värderingar</i>	25
Finns förändring över tid i hur underprestation beskrivs för flickor respektive pojkar?.....	26
Referenser.....	28

Precisering av uppdraget

Utgångspunkten för detta uppdrag är att beskriva synen på könsskillnader i skolresultat ur ett tidsperspektiv. Syftet är att bidra till att frågan om varför pojkar för närvarande får lägre genomsnittliga betyg än flickor får rätt proportioner. Betydelsen av enskilda elevers könstillhörighet och skolans köns-/genusordning har studerats och debatterats ur många olika perspektiv, som alla har mer eller mindre relevans i detta sammanhang. Med nödvändighet måste ett urval göras ur det rikhaltiga stoffet. De ideologiska ståndpunkter och vetenskapliga teorier om fenomenet ”Könsskillnader i skolprestationer” som tas upp här är alla sådana som under längre eller kortare perioder varit synliga och inflytelserika. Stora förändringar har skett på olika punkter, men det måste också konstateras att flera olika, mer eller mindre motsägelsefulla synsätt finns parallellt. Olika teman i den allmänna diskussionen stiger upp till ytan eller sjunker undan med ojämna intervall. Framställningen kan därför jämföras med en trasslig härva där några trådar har frigjorts, men där deflesta knutar fortfarande finns kvar. Detta speglar sig i strukturen i presentationen nedan som därmed också framstår som tämligen ”trasslig”. En läsanvisning kan därmed behövas.

Först diskuteras några av de *begrepp* som är utgångspunkten och därefter ges en översiktlig och grov orientering över hur man uppfattat *könsskillnader generellt*. Sedan fördjupas beskrivningarna för ett urval av teorier/ideologier/diskurser med *relevans för synen på prestationer i skolan* i ett par olika former. Den första genomgången består av en något mer ingående beskrivning av några olika teorier/ideologier om prestationsrelaterade könsskillnadernas karaktär och orsaker. I en andra genomgång presenteras delvis samma stoff organiserat efter hur man i olika sammanhang och vid olika tidpunkter beskrivit och förklarat pojkars respektive flickors underprestationer.

Trots att arbetet är föranlett av att *pojkar* under senare tid genomsnittligt presterar sämre än flickor kommer det att handla mycket om flickor. Det beror på att köns-/genusperspektiv i forskning och debatt under lång tid huvudsakligen handlat om flickor. När kön eller genusordning generellt fokuseras har flickor i allmänhet varit Problemet. Pojkar har förvisso också problem och kan beskrivas vara/ha problem, men länge var tendensen att andra förhållanden än deras könstillhörighet då lyfts fram. Den situationen har åtminstone tillfälligtvis förändrats.

Något om använda begrepp

I följande avsnitt diskuteras hur de mest centrala begreppen – ideologi, teori, diskurs och prestation – uppfattas och används.

Ideologier, teorier, och diskurser

Uppdraget handlar alltså om att ”kartlägga de olika ideologiska förändringar som inträffat under de senaste åren”. En precisering av innebörden i begreppet ”ideologi” kan vara på sin plats. Ordboksdefinitionen av ideologi är: ”Sammanhängande system av (politiska) idéer och värderingar som på ett övergripande sätt styr verksamhet e.d.” (Svensk ordbok 3). Motsvarande ordboksdefinition av begreppet ”teori” är: ”... antagande grundat på noggranna överväganden om faktiska förhållanden ofta för att förklara ngt; i princip sant el. falskt”. (Svensk ordbok 3). Definitionsmässigt går en skarp gräns mellan *ideologi*, som handlar om vad som ges värde och *teori* som handlar om vad man håller för sant. Det är dock problematiskt att här upprätthålla denna skiljelinje. Detta beror både på att det generellt sett är svårt, och att frågor som har att göra med kön/genus/jämställdhet alltid är

politiska, vilket betyder att de både explicit och implicit är ideologiserade och därmed innehåller värderingar av olika slag. Ett annat begrepp som idag ofta föredras för att beskriva socialt verksamma föreställningar är *diskurs*. Diskurs, som allmänt betyder hur man (sam)talar om ett fenomen, definieras på många olika sätt, men ges oftast en vidare innebörd än ideologi eller teori. En här användbar definition kan vara följande: "... ett bestämt sätt att tala om och förstå världen som tillfälligt utesluter andra möjligheter" (Nordberg, 2005, s 18). Diskursen, *talet om något*, innefattar då såväl ideologiska, som teoretiska aspekter enligt definitionerna ovan.

Könsskillnader av olika slag har studerats med intentioner om vetenskaplig objektivitet och sanningssökande. De har också studerats och diskuterats med tydligt uttalade ideologiska utgångspunkter. Inom jämställdhetsforskning och feministisk forskning finns uttalade normativa och politiska utgångspunkter. Andra inramningar, t ex andra typer av vetenskapliga diskurser, är ofta lika färgade av värderingar, även om det inte alltid tillstår. Det betyder att det i detta sammanhang inte är särskilt meningsfullt att försöka skilja strikt på ideologier och teorier, d v s på antaganden om hur det *bör vara* respektive antaganden om hur det *är*. Genom att istället tala om diskurser kan detta problem delvis undvikas. Det är emellertid väsentligt att försöka förstå vad inom olika ståndpunkter som kan handla om vad man tror *är sant*, vad man tror *är möjligt* och vad som uppfattas som *önskvärt*.

Vad är egentligen "prestationer"?

Gruppen pojkar har under en period haft genomsnittligt lägre betyg än gruppen flickor i nästan alla skolämnen, vilket förmodas bero på att flickor presterar bättre än pojkar i skolan. När det här talas om *prestation* avses följaktligen oftast betygsättningen eller värderingen av elevers kunskapsnivå eller kanske snarare det arbete som en elev utfört i skolan.

En vanlig utgångspunkt i pedagogiska sammanhang är, och måste vara, att alla elever accepterar skolans mål och syften. Det betyder då att de förmodas ge hög prioritet åt sin egen kunskapsutveckling och ser det som betydelsefullt att uppnå målen. Mindre goda inlärningsresultat och betyg är i så fall alltid individuella misslyckanden. Man måste emellertid tänka sig möjligheten att elever kan göra andra prioriteringar och att det inte är alls självklart att alla eftersträvar att "göra sitt bästa". För skolan som institution är det ofrånkomligen ett misslyckande att elever inte uppnår uppsatta kunskapsmålen. För enskilda elever kan nivån på de egna prestationerna däremot ha olika innebörd. Medan låg prestationsnivå för vissa elever kan vara ett traumatiskt misslyckande, kan det sannolikt för andra vara tämligen ligkiltigt. Oavsett hur den enskilda eleven ser på saken får dock betyg en rad mer eller mindre betydelsefulla konsekvenser.

I detta sammanhang är den enda rimliga utgångspunkten institutionsperspektivet, d v s att låga prestationer innebär misslyckande. Men det är alltså inte säkert att detta perspektiv i alla avseenden delas av alla grupper och individer, vilket naturligtvis ökar problemets komplexitet. Bland annat är det inte självklart vilka olika aspekter "könsskillnader i prestationer" innehåller och vad de betyder. Betyg som uttryck för prestation bestäms av individuella och kontextuella förutsättningar för arbetet i skolan, av kvaliteten på faktiskt utfört skolarbete och av hur det har bedömts och värderats (se också Wernersson, 1989). Konsekvenserna av skillnader kan också vara olika beroende på om man relaterar dem till den begränsade skolkontexten eller till "livet och världen". Könsskillnaderna i skolan och könsskillnaderna bland vuxna i arbetslivet ser t ex olika ut. Det går i sammanhanget inte att helt bortse ifrån att kvinnor misshandlas av män och får lägre löner och mindre inflytande i arbetslivet eller att fler män slås ut av missbruk eller återfinns i brottsregistret.

Eftersom uppdraget handlar om att beskriva olika *diskurser* - ideologier och teorier - relaterade till könsskillnader i skolprestationer så görs här ingen systematisk genomgång av hur de *faktiska* skillnaderna ser ut idag eller tidigare. Det bör dock nämnas att forskningsvolymen inom området är enorm. Det torde handla om många tusentals studier. Detta i sig är ett uttryck för hur "het" frågan varit och är. En genomgång av i detta sammanhang intressant empiriskt material i frågan har gjorts av Björnsson (2005) och någon anledning till upprepning finns inte. Andra äldre och senare arbeten av intresse som behandlar könsskillnader i begåvning/förmågor/prestationer är bl a Svensson (1971), Maccoby och Jacklin (1974), Halpern (1986), Wernersson, (1989 och 1991), Willingham och Cole (1997), Rosén (1998), Connell (2002) och Hyde (2005).

Könsskillnader – generella modeller

En grundmotsättning finns mellan antaganden om könsskillnader som "naturliga" respektive som "konstruerade". Centrala aspekter av denna motsättning är, för det första, om skillnaderna antas vara väsentligen oföränderliga eller möjliga att omforma och, för det andra, om de är "av godo" eller "av ondo". Motsättningen handlar också ofta om orsakerna till skillnader är biologiska eller om de är sociala eller kulturella. Skiljelinjen behöver dock inte gå mellan biologiska och sociala förklaringar. "Naturlig" kan ha innebörden "av naturen" d v s biologiskt betingad. "Naturlig" kan dock också betyda det som är självklart, normalt eller vanligt. Antagandet att könsskillnader är naturliga kan därför bygga på antaganden om att de är biologiskt betingade eller på antaganden om att de följer av en självklar social logik.

Det är inte alldeles osannolikt att många, kanske de flesta, i vardagslag skulle hävda att det på ett eller annat sätt handlar om både - och. Skillnaderna mellan könen, menar man då, beror till en del på biologi och till en del på bl a sociala relationer och kultur, en del är bra och annat dåligt. Det är gissningsvis också vanligt att människors vardagsuppfattningar kan rymma betydande mått av motsägelser. Kanske är följande exempel som hämtats från Lundgren (2000) ganska typiskt för hur många tänker?

Samma elev som sa så här...

Men, man kan ju inte ställa samma krav på killar som på tjejer. Vi är olika. Och det tycker jag är så hemskt för att alla dom här som håller på – feministerna – att alla ska va' lika, men det är ju onaturligt! (...). Det är fruktansvärt onaturligt!

... kunde lite senare uttrycka sig så här:

För egentligen tror jag inte det är nån skillnad, förutom rent. Vad ska man säga... utseendemässigt. Vi kan göra allt som dom – och en del vill ju det också – det är som... det som bara att man inte brukar men sånt kan ju förändras... (s 164).

I debatter, politiska och vetenskapliga i samma mån, spetsas argumenten ofta, så att de två förklaringsgrunderna framställs och framstår som oförenliga. Kunskapen om den "andra sidans" argumentation och forskningsgrundade bas för sina ställningstaganden är dessutom ofta på ömse sidor svag.

Temat här är könsskillnader i skolprestationer uttryckta i betyg. Som ovan beskrivits kan faktisk betygsättning vara både individ- och kontextrelaterad. Diskussionen rör sig ofta om relationen mellan individens intellektuella förmåga och demonstrerade kompetenser, men kvalitén på bedömningen är naturligtvis också betydelsefull. Det betyder att "könsskillnader"

principiellt både kan skapas eller döljas av bedömarens föreställningar. Nedan följer en orienterande beskrivning av några olika diskurser om könsskillnader:

1. Olikheter i *biologisk utrustning*, t ex hjärnans struktur, skapar med automatik de skillnader som kan observeras. Det kan vara möjligt, bland annat i och genom skolan, att kompensera för skillnader, men utgångspunkten måste vara kunskap om den biologiska kroppens sätt att fungera. Det är så här det *är* och det är av naturen givet och ingen värderingsfråga.
2. Kvinnors och mäns samhälleliga funktioner - *arbetsfördelning* relaterade till kvinnors moderskap och mäns rationalitet och fysiska styrka - innebär att flickor och pojkar bör fostras olika och de kompetensskillnader som blir följden är önskvärda. Denna ordning är socialt konstruerad men naturlig, förnuftig och god och bör inte ändras.
3. Skillnader som var funktionella i tidigare samhällsordning hade sin grund i av naturen givna könsskillnader. *Samhället har förändrats* och de naturliga könsskillnaderna bör involveras i det nya. Kvinnors omsorgskompetens är t ex användbara i ledarskapspositioner. Skolan bör stödja både flickor och pojkar att använda sina könsspecifika egenskaper på bästa sätt. Det är av godo att på ett konstruktivt sätt använda naturgivna skillnader på nya sätt.
4. *Maktordningen*, med män som överordnad och kvinnor som underordnad social kategori, gör att skillnader i kompetenser och prestationer, bland annat med skolans hjälp, konstrueras för att understödja hierarkin. Denna ordning är av ondo och den kan och skall ändras genom förändrade maktförhållanden. Skolans praktik måste kritiseras och förändras i denna anda.
5. Medelvärdesskillnader mellan flickor och pojkar är *irrelevant* som problem. Individer är unika och kan inte på sakliga grunder kategoriseras efter utseendet på sina könsorgan. Skillnaderna konstrueras genom att man talar om dem. Kategoriseringen är av ondo genom att den begränsar individen och skillnader elimineras om man slutar att ständigt beskriva dem. Man bör sluta uppmärksamma könsskillnader i skolprestationer och elever skall behandlas som de individer de är.
6. Medelvärdesskillnader mellan flickor och pojkar är inte det egentliga problemet. Alla ingår i *många maktordningar* och beroende på hur dessa korsar varandra hos individen uppstår olika villkor. Könsskillnader är ett av många uttryck för orättfärdiga maktrelationer och analyser och åtgärder bör utgå från detta.

Följande figur kan vara ett stöd för att relatera de olika ståndpunkterna till varandra. De stora X:en markerar vilka typer av könsskillnader som ses som mest väsentliga i respektive modell, medan de små x:n är skillnader som antas finnas men ses som mindre väsentliga.

	Observerade könsskillnader hos individer handlar om...			
Typ av orsak:	Fasta egenskaper	Förvärvade erfarenheter	Över- eller underordning	Indiviuella intressen/ identitet
Könsskillnader är naturliga/biologiska (1, 2)	X		x	X
Könsskillnader är naturliga/förnuftiga och socialt funktionella (2, 3)	x	X		X

Könsskillnader konstrueras i sociala maktstrukturer (4,6)		x	X	X
Könsskillnader konstrueras i och genom språket (5)		x	x	X

Figur 1. Könsskillnader i prestationer – ideologier och teorier under de senaste decennierna

I nästa avsnitt görs en något mer ingående genomgång av några olika teorier/ideologier om könsskillnadernas karaktär och orsaker. Därefter presenteras delvis samma stoff organiserat efter hur man i olika sammanhang och vid olika tidpunkter beskrivit och förklarat pojkar respektive flickors underprestationer.

Könsskillnader och skolprestationer Teorier, ideologier och diskurser som könsskillnader med relevans för skolprestationer skiljer sig inte från de generella former som beskrivits ovan, men vissa former är förstås mer relevanta än andra. Nedan har först en indelning gjorts mellan antaganden om ”naturliga” respektive ”konstruerade” skillnader. I den senare kategorin har fyra olika varianter tagits upp som betonar skillnader som strukturerade av respektive samhällsfunktion, makt och olika rationaliteter samt poststrukturalistisk förståelse av fenomenet.

Antaganden om ”naturliga” skillnader

Av en händelse hittade jag i min bokhylla under arbetet med denna rapport två böcker, den ena från 1923 och den andra från 1924, som bland annat behandlar kön och intelligens. I den ena, skriven av en man, sägs följande om könsskillnader:

Vad jämförelsen i intellektuellt avseende beträffar, kunna vi fatta oss kort. Icke så att förstå som skulle genomsnittskvinnan på något sätt kunna kallas obegåvad. Vi skola senare se, med vilken säkerhet hon rör sig inom vissa områden, om blott hennes kvinnliga instinkter äro oförsvagade och ofördärvade, men hennes andliga personlighet äger blott få av de förståndsegenskaper, i kraft av vilka mannen, om än i sitt anletes svett, under årtusenden, ja, under århundratusen lagt jorden under sitt välde. (Wieth-Knudsen, 1924, s 45).

I den andra, skriven av en kvinna, sägs:

Man antar i allmänhet att kvinnans intelligens är likadan som mannens med undantag av vissa kvantitativa olikheter, företrädesvis beroende på vanan att icke studera, och att dessa olikheter äro på väg att försvinna tack vare utbredningen av undervisningen, för vilken de unga flickorna i elementarskolorna för övrigt visa sig mycket mer intresserade än gossarna.

Umgänge med de studerande kvinnorna, mina iakttagelser i Nord- och Sydamerika och ärlig självgranskning ha tvärtom övertygat mig om att det mellan kvinnans och mannens intelligens finns icke allenast olikheter i kvantitet utan också i kvalitet och riktning, vilka icke härröra av vanor eller traditioner utan av den huvuduppgift som tillhör kvinnan och som intet samhälle kan ändra: moderskapet. (Lombroso-Ferrero, 1923)

Dessa två citat får utgöra en fond mot vilken förståelsen av naturliga könsskillnader” har diskuterats. De ger båda uttryck för antaganden om betydande kvalitativa skillnader mellan kvinnors och män förmågor. Den förste författaren har dock ingen tvekan om att mannen är bäst. Den andra författaren antyder möjligheten av det motsatta förhållandet.

Antaganden om att observerade prestationsskillnader i allt väsentligt kan hänföras till kroppens materiella konstruktion och funktion har en lång historia (se t ex Rosén, 1998 och Shields, 1975). En historisk exposé, bl a över hur psykologin behandlade frågan om

könsskillnader i intelligens, visar hur tidigare religiösa och mer allmänna argument för kvinnors underlägsenhet under 1800-talets senare del måste bytas ut mot vetenskapliga (Shields, 1975).

The topic of female intelligence came to 19th-century psychology via phrenology and the neuroanatomists. Philosophers of the time (e.g. Hegel, Kant, Schopenhauer) had demonstrated to their satisfaction, the justice of women's subordinate social position, and it was left to men of science to discover the particular physiological determinants of female inadequacy. ... For centuries the mode of Eve's creation and her greater guilt for the fall from grace had been credited as the cause of women's imperfect nature, but this was not an adequate explanation in a scientific age (Shields, 1975 s 740).

Det finns följaktligen en lång historia bakom förhållandet att biologiska förklaringar till könsskillnader, i bland annat intelligens, ofta misstros. Misstroendet handlar inte i nödvändigtvis om det *biologiska* i de biologiska förklaringarna, utan om de slutsatser som ofta dras om sociala och individuella konsekvenser. Området är politiskt och i hög grad kontroversiellt. Samtidigt har medicinsk och naturvetenskaplig forskning hög allmän trovärdighet och det finns också sociala och psykologiska skäl till varför biologiska förklaringar samtidigt blir vitt spridda och populära. Att det är något påtagligt materiellt, t ex hjärnans struktur, som skapar skillnader är intuitivt begripligt som "sanning". Biologin erbjuder också opersonliga förklaringar, vilka innebär att det inte är människor som bär ansvaret för sakernas tillstånd. Män behöver inte skuldbeläggas som förtryckare och kvinnor inte föraktas för att de låter sig underordnas om skillnader kan förstås som givna av naturen.

En annorlunda bild av debatten ges av företrädare för biologiska förklaringar. I detta läger beskrivs antaganden om att könsskillnader är sociala konstruktioner, som ideologiskt färgat önsketänkande där (vanligen) kvinnors subjektiva intressen snarare än objektiva fakta tillåts styra ställningstagandena. Till exempel Levander (1994) menar att sådana förhållingssätt kan leda till felaktiga beslut som riskerar att motverka sitt syfte – att möjliggöra jämställdhet genom att ge kvinnor och män samma förutsättningar. En rädsla för att "likhetsideologier" skulle behöva revideras om man tar till sig resultat som pekar på skillnader är också ett argument som används (Levander, 1994, Hesslov, 2005). Det är dock svårt att i den svenska debatten finns röster som talar för att biologiska skillnader skulle innebära att jämställdhetssträvandena i sig borde överges – det är formerna för förändring respektive innehållet i jämställdheten det handlar om. Följande citat är ett exempel:

Det oskyldiga slagordet "jämställdhet" stod ursprungligen för något som alla anser vara rätt och bra, nämligen att ingen skall hindras att göra viktiga livsval på grund av sitt kön. Den aktuella feministiska kampen för likformighet mellan könen är däremot både omöjlig och onödig. Den är på väg att skapa nya orättvisor och den innebär att naturliga skillnader mellan könen, som kunde ha hanterats med förståelse och humor, i stället leder till onödiga samhälleliga konflikter och förgiftar personliga relationer. (Hesslov i DN 2005-02-19)

Olika teman i diskussionen under senare år har handlat om hjärnans utformning och funktionssätt (t ex dominerande höger- eller vänsterhalvor och graden av lateralisering) relaterad till hormonpåverkan i fosterstadiet (Parbring, 2000, Levander, 1990). Andra teman inom en biologisk diskurs som ansetts vara av särskilt intresse för skolprestationer är antagandet om större variabilitet bland pojkar, högre frekvens specifika inlärningssvårigheter hos pojkar, flickors tidigare mognad och den direkta betydelsen av puberteten.

Variabilitetshypotesen formulerades först av Havelock Ellis på 1890-talet (Shields, 1982, Rosén, 1998). Den innebär att biologiskt betingad variation i intellektuell förmåga antas vara större i gruppen pojkar än i gruppen flickor. Fler pojkar/män förväntas enligt antagandet

befinna sig i respektive extrem av en normalfördelning d v s fler manliga individer har påfallande låga och fler har påfallande höga resultat. I kontrast antas flickor/kvinnor vara en mer homogen och "ordinär" grupp. Den negativa delen av variationen kan förklaras av att pojkar av olika skäl drabbas av fler hjärnskador och andra skador i fosterstadiet och under förlossningen. Pojkar är utsatta för större risker än flickor (Levander, 1994, Lyytinen, 2004). Detta kan förklara pojkfördelningens negativa avvikelse och bl a att fler pojkar än flickor är i behov av olika typer av specialundervisning. Antagandet om att det finns fler pojkar också i den positiva kanten av en normalfördelning är däremot mycket omstritt. Det har sin tidiga teoretiska grund i evolutionsteorin med dess betoning av vikten av variation. Större variation bland män antogs därmed ge män större evolutionär betydelse än kvinnor. Shields (1982) visar hur antagandet om mäns större variabilitet levt kvar, men omdefinierats efter behov. Referenser till antagandet har blivit mer sällsynta. I samband med implementeringen av en ny läroplan (Lpo 94) utgav Utbildningsdepartementet en diskussionsskrift, "Visst är vi olika" (1994), där Levander skriver att "... spridningen i intelligens är klart större för män än för kvinnor." I en omfattande genomgång av metaanalyser av studier av könsskillnader behandlar Hyde (2005) variabilitetshypotesen. Hennes slutsats är däremot:

Empirical investigations of the VR (=variance ratio, min anmärkning) have found values of 1.00-1.08 for vocabulary (...), 1.05 -1.25 for mathematics performance (...) and 0.87-1.04 for self esteem (...). Therefore, it appears that whether males or females are more variable depends on the domain under consideration. Moreover, most VR estimates are close to 1.00, indicating similar variances for males and females. Nonetheless, this issue of possible gender differences in variability merits continued investigation. (s 584).

Variabilitetshypotesen lever alltså vidare, men uppfattningarna om dess giltighet och styrka varierar.

Med utgångspunkt i neurofysiologisk forskning hävdas att biologiskt betingade könsskillnader finns som handlar om spatial förmåga, mognadstakt och hjärnhalvornas specialisering (Levander (1994a och b). Han skriver:

Allt förefaller väl ända upp i högstadiet. Flickorna klarar sig bättre i skolan än pojkarna så de kan väl inte fara särskilt illa. Just i sista klass i högstadiet börjar också betygen jämnas ut sig mellan könen, och mätningar av intellektuell kapacitet vid 15-16 års ålder visar inga skillnader (...). I gymnasiet händer så det obegripliga. Jämställdheten blåser bort, de välbegåvade pojkarna får bättre betyg än flickorna, särskilt i naturvetenskapliga prestigeämnen, och pojkarna dominerar eftertryckligt i matematik och fysiktävlingar. Yrkesval och val av universitetsstudier sker i enlighet med denna trend. Slutresultatet är att männen tar statusjobben med de höga inkomsterna. (Levander, 1994a)

Skillnader i *utvecklingstakt* innebär, enligt Levander, att flickors mest receptiva period infaller innan de kunnat utnyttja skolan fullt ut, vilket skulle kunna vara huvudförklaringen till att de presterar sämre än pojkar i tonåren. Flickors "inlärningsfönster" stängs tidigare än pojkars, vilket antas förklara flickors sämre prestationer i naturvetenskapliga ämnen och matematik i tonåren. Hans förslag till lösning på detta problem är att flickor bör börja sin skolgång ett år före pojkar. I samband med tillkomsten av Lpo 94 gavs dessa typer av synsätt relativt stort utrymme i diskussionen om skolan (Vi är alla olika, 1994, Nordberg, 1994).

Skillnader i biologisk utvecklingstakt har varit en av de mer framträdande standardförklaringarna till prestationsskillnader i skolan (Svensson, 1971, Emanuelsson och Fichbein, 1986). Flickornas tidigare pubertet anses då förklara både prestationsskillnader till flickors fördel och pojkars bättre spatiala förmåga bl a genom att tidig utveckling innebär lägre grad av lateralisering. Detta skulle betyda att kvinnor använder båda hjärnhalvorna när

de löser olika problem, medan män skulle vara mer lateraliserade och alltså i större utsträckning använda bara ena sidan (Halpern, 1986, Rosén, 1998). Dock:

Our current knowledge of biological-cognitive influences remains sketchy and largely incomplete. Even those theories which have received empirical support remain open to criticism on methodological and logical grounds (Halpern, 1986, s 106)

Biologiska förklaringar handlar inte alltid om den intellektuella förmågan *i sig*. Man kan se skillnader i socialt beteende som biologiskt betingat med skillnader i skolprestationer som följd, utan att utgå ifrån att det finns biologiskt betingade skillnader i intelligens eller begåvning. Pojkar antas då ofta ha större behov av att röra sig och ta plats i olika avseenden, medan flickor är bättre på att sitta stilla och koncentrera sig på skolarbetet. Detta kan antas vara beständiga könsskillnader eller en följd av skillnader i mognadstakt (Levander, 1994, Nordberg, 1994, Emanuelsson och Fischebein, 1986).

Oavsett vilken ståndpunkt som tas så brukar en betoning av den stora variationen *inom* kön finnas med. Den innebörd man ger gruppsskillnader respektive inomgruppsvariationen varierar dock. Ofta menar man att variationen inom respektive grupp är större än de genomsnittliga skillnaderna mellan kön. I sådana fall betonas gärna hur svårt det är att utifrån kunskap om könstillhörighet säga något om en enskild individs begåvning eller personlighetsegenskaper i övrigt. Detta gäller ofta även utpräglat biologiska förklaringsmodeller.

I den allmänna debatten finns med jämna mellanrum diskussioner om könsskillnader i intellektuell förmåga. Sommaren 2004 fördes en upprörd debatt i Svenska Dagbladet (SvD 2004-08-03) med utgångspunkt i ett uttalande av Annica Dahlström om betydelsen av testosteron för förmåga till abstrakt matematiskt tänkande. I början av 2005 var det Germund Hesslow som tog upp diskussionen och bl a upprepar:

Det finns emellertid många skäl att avvisa dessa likformighetssträvanden. Låt mig här ta upp några av dem:

1. Män och kvinnor är biologiskt olika. En likformighet i beteendet av det slag som den moderna feminismen eftersträvar kan inte genomföras.
2. Det finns ingen anledning att önska en större likformighet.
3. Föreställningen om kvinnors missgynnade ställning är starkt överdriven.

Skillnaderna mellan könen är uppenbara och väldokumenterade. Det är till exempel välkänt att män i genomsnitt har en större förmåga till rumsligt tänkande och matematisk problemlösning. Kvinnor har större verbal förmåga och bättre detaljminne. Män är mer aggressiva och riskbenägna. Kvinnor är mer omhändertagande, särskilt när det gäller spädbarn. Det finns viktiga skillnader mellan mäns och kvinnors upplevelse av sexualitet. Kvinnor är mer nogräknade vid valet av partner och känner sig mer bundna vid en man till vilken de utlämnat sig. Män har lättare att tänka sig även kravlösa och kortsiktiga sexuella förbindelser. Dessa och en stor mängd andra skillnader gör att män och kvinnor har olika preferenser i många av livets valsituationer. (DN debatt 19 februari 2005).

En grupp medicinare (Cecilia Chrapkowska, Lydia Melchior, Christine Wennerås, Agnes Wold) svarar den 22 februari med att bl a fråga varför den som hävdar oföränderliga biologiska skillnader samtidigt bekymrar sig över försök att förändra det man menar inte kan förändras. Motsättningarna är starka, men det är inte alltid klart exakt vad de handlar om – var man tror är sant, vad man tror är möjligt eller vad man menar är önskvärt.

Antaganden om konstruerade skillnader

Att könsskillnader uppfattas som konstruerade behöver inte betyda att de också uppfattas som enkelt föränderliga även om kontroversen ”nature – nurture” ofta framställs på det sättet. När observerade könsskillnader antas vara socialt – eller individuellt – konstruerade antas de bero på att individer av olika kön konsekvent ges eller skaffar sig olika erfarenheter eller vill olika saker. Erfarenhetsskillnaderna kan i sin tur antingen ses som uttryck för harmoni och komplementaritet eller orsakade av maktskillnader och motstridiga intressen.

Antaganden om *harmonisk komplementaritet* utgår ofta från det agrara självhushållet eller det borgerliga familjeidealet som en god – och naturlig – ordning. Logik och argumentation relaterad till vad som är önskvärt liknar ofta den som hävdas av förespråkare för könsordningens biologiska naturlighet. Kvinnans uppgift är att vara mor och husmor. Mannen skall vara försörjare och försvarare. Kvinnor och män antas då ha olika samhällsfunktioner och behöver därför utveckla olika personlighetsdrag, kompetenser och färdigheter. Ett sådant resonemang behöver inte med logisk nödvändighet förutsätta att biologisk särart är primär (se t ex Rousseau, 1978/1762, Durkheim, 1997/1883). Alternativt kan skillnader i en harmonisk modell antas uppkomma ur individens fria val grundat i t ex olika intressen relaterade till insikter om vilka förväntningar som skall uppfyllas i framtiden. Intressena kan vara grundade i inneboende benägenheter som är olika (t ex olika form av begåvning) eller i aktuella eller traditionella ”könsmonster”. I ”harmonimodeller” antas samhällsfunktion eller individers fria val vara de primära förhållanden varur könsskillnader uppstår och skapas.

Problemet idag med sådana ”harmoniska” modeller är att det var ganska länge sedan hushållet, familjen och arbetslivet organiserades så att modellen har någon enkel giltighet. Antagandet om komplementaritet mellan könen har inte längre någon ”funktionell bas” i en legitim arbetsfördelning utan måste förläggas t ex till att individer av olika kön har olika förmågor eller fallenheter. Argumentationen att jämställdhet i en organisation är en kvalitetsfråga (se t ex Angervall, 2005) bygger dock delvis på sådant tänkande och är i perioder även nu mycket vanlig.

I ”konfliktmodeller” antas den *hierarkiska ordningen* mellan könen vara primär. Fostran och erfarenheter formar med olika grader av tvång individen, framförallt flickor/kvinnor som det underordnade könet, till sociala könsvarelser. Alla andra skillnader, bl a begåvning eller prestationer, är på olika sätt härledbara ur maktordningen. Förklaringar som leder tillbaka på att kvinnor och män *måste/bör* ha olika funktioner i samhället tillbakavisas. Det finns en mängd olika sätt att ordna samhället på som är lika funktionella (Hirdman, 2001, de Beauvoir, 1948/2004). Av detta följer också att observerade skillnader *i sig* inte alltid är intressanta eftersom de antas bero på och vara stöd för den grundläggande maktordningen. Logiskt sett borde skillnader däremot vara intressanta att beskriva eftersom de utgör den aktuella könsmaktsordningens uttrycksformer.

Slutligen finns ståndpunkten att det är *talet* eller diskursen om könsskillnader som skapar och upprätthåller dem. Det är fel och irrelevant att göra sociala kategoriseringar med biologisk könstillhörighet grund. Skillnaderna har ingen annan grund än den som finns i språket. Skillnaderna blir till när kategorierna skapas och ges namn och får betydelse därför att vi pratar om dem. Det är individer som finns och det är individer som skall välja och forma sin identitet och avgöra innebörden av sin biologiska könstillhörighet. Genom att göra uppdelningen ”flickor” och ”pojkar” och jämföra deras genomsnittliga skolprestationer skapas begränsningar av och förväntningar på de individuella valmöjligheterna.

Könsskillnader inom funktionalistisk könsrollsteori

Funktionalistisk könsrollsteori är å ena sidan embryot till modern genusteori och å andra sidan utvecklades inom fältet redan under 80-talet ett starkt avståndstagande hos dåtidens kvinnoforskare från denna teoribildning. I ett funktionalistiskt synsätt finns emellertid grunden till skolans arbete med jämställdhet och spår finns i hög grad kvar i många olika sammanhang.

I ”Kvinnors liv och arbete” (1962), ett arbete om brukar ses som centralt för det som kom att kallas ”könsrollsdebatten”, definieras innebörden av kön som ett socialt kännetecken:

I alla samhällen och kulturer är en persons kön inte bara ett biologiskt utan också ett socialt kännetecken.

Det vill säga – för det första – att ”man” och ”kvinna” är *kännetecken som förser det sociala systemet med en princip för tilldelning av uppgifter, plikter och rättigheter*. När vi säger detta har vi anlagt en socialt-system-synpunkt, vi har sett på hur kännetecknet ”kön” sociologiskt sett är placerat in i samhället som helhet. – För det andra kan vi anlägga en enskild-människa-synpunkt. Då blir det sociologiskt och psykologiskt viktigt att *personens kön utlöser bestämda förväntningar, normer, värderingar hos omgivningen på den enskilda människan*. (Holter, 1962, s 71, min översättning från norska)

Karaktäristiskt för denna teoritradition är att förklaringen till sociala fenomen söks i dess funktion för samhället. Kön förstås som bl a en funktionell arbetsfördelningsprincip. Ur denna princip genereras *könsroller* som får konsekvenser för individen genom förväntningar och värderingar som stödjer ordningen.

Kopplingen till arbetsfördelning innebär att skillnader i kompetenser/prestationer blir central och Holter beskriver i ett senare kapitel en rad könsskillnader. Det handlar om anatomiska och fysiologiska skillnader, om begåvningskillnader och om beteende- och intresseskillnader. Därefter skriver hon:

Detta är en del av de saker vi vet om könsskillnader i vår kultur, d v s om skillnader mellan utrustning och beteende mellan män och kvinnor eller mellan pojkar och flickor. Dessa skillnader är resultat både av nedärvda biologiska kännetecken och av miljöns påverkan, d v s både av de biologiska kännetecknen och av omgivningens uppfattningar och värderingar av precis dessa biologiska drag. Det är särskilt de sociala sidorna hos könsskillnader som vi här diskuterar med hjälp av begreppet könsroller. (s 159, min översättning)

Detta sätt att förstå kön och könsroller dominerade starkt under 60- och en bit in på 70-talet och präglade den anda där de första läroplanerna för grundskolan skapades. Särskilt tydligt var det i den andra läroplanen, Lgr 69.

En norsk studie från början av 60-talet behandlade könsskillnader i skolprestationer (Holter, 1961). Flickor hade bättre resultat på skolmognadsprov och de var ungefär jämbördiga med pojkarna i folkskolans avgångsklass. Trots starkare selektion av flickor till frivilliga utbildningsnivåer presterade de däremot sämre än pojkar vid avslutningen av varje nivå (realskola, gymnasium och universitet). Slutsatsen dras att orsaken till prestationsskillnaderna måste sökas i könsdifferentierad miljöpåverkan. Några olika hypoteser om varför detta sker formuleras med grund i könsrollsteori. Den första innebär att pojkar uppmuntras till en hållning som innebär att ”det är resultaten som räknas”, medan flickor uppmuntras att uppföra sig väl. För det andra kan det tänkas att pojkar utsätts för större press och stimulans än flickor, vilket i längden gynnar deras prestationer. För det tredje nämns ”kompensatorisk feminitet”, vilket innebär att flickor antas göra sig ”dummare än de är” för att inte uppfattas som okvinnliga. Slutligen innebär den fjärde hypotesen att flickor orienteras mot andra uppgifter

än intellektuella prestationer. Den övergripande slutsatsen – för närmare 45 år sedan – blir att flickor hämmas av omgivningens förväntningar på kvinnlighet.

I skriften ”Ett friare val” (1974), som var resultatet av ett projekt, ”Könsrollsprojektet”, som skulle underlätta implementeringen av Lgr 69, beskrivs vetenskapliga kunskaper om kön och könsskillnader som de såg ut vid denna tid. Könsskillnader betraktades, på samma sätt som i citatet ovan, som orsakade av en kombination av biologi och sociala förväntningar baserade på arbetsfördelning som skapat delvis olika kulturer för kvinnor och män. Projektets kommentarer till en genomgång av könsrollsteori blir:

1. Pojkar och flickor, män och kvinnor är som människor varandra mer lika än olika;
2. Att vi har två kön för släktets bestånd bör inte föranleda oss att i så många avseenden som nu sker dela in oss i två grupper, som man tillskriver olika egenskaper och roller;
3. Att man kan mäta genomsnittsskillnader mellan pojkars och flickors, mäns och kvinnors prestationer, attityder, intressen och beteende betyder inte att man kan förutsäga en enskild pojkes eller flickas prestation, attityd, intresse eller beteende med hjälp av könstillhörighet;
4. Att skolan har att motverka och minska detta avstånd mellan genomsnittsskillnader i maskulinitet och femininitet utan att skada den enskildes könsidentitet;
5. Att i det syftet skolan skall behandla pojkar och flickor lika som grupper betraktade;
6. Men jämsides därmed skall skolan behandla enskilda pojkar och flickor olika med hänsyn till deras behov i undervisningssituationen, och därvid ge akt på att de kan behöva stöd för eller stimulans beträffande anlag och färdigheter i vilka de dittills varit understimulerade. (Ett friare val, 1974, s 111-112).

I ett könsrollsteoretiskt synsätt ses alltså prestationsskillnader som i huvudsak uttryck för samhällets arbets- eller funktionsfördelning. Om samhället är organiserat så att kvinnor och män har olika uppgifter skall flickor och pojkar förberedas för olika uppgifter och skillnaderna är avsedda och önskade. När samhället förändras så att kvinnor och män förväntas ha samma uppgifter uppstår problem med kvardröjande skillnader i t ex prestationsmönster i skolan. Möjligheten att utveckla en tydlig könsidentitet bör emellertid värnas.

Inslag av likartade resonemang är frekvent förekommande även i många sammanhang idag. Diskursen kan sammanfattas: Det finns i samhällets arbetsfördelning vissa uppgifter och ansvarsområden som tillskrivs kvinnor och andra som tillskrivs män. Könsroller som bl a innehåller olika kompetenser utformas genom att olika förväntningar och olika träning riktas mot flickor respektive pojkar. Det finns också könsidentitet som handlar om hur individen uppfattar sig själv – som flicka eller pojke, kvinna eller man. Könsroller är inte förenliga med ett modernt samhälle och alla bör få kompetenser för att klara olika uppgifter i samhället – hemarbete, förvärvsarbete och medborgerliga uppgifter i övrigt. Könsidentiteten bör däremot vara entydigt antingen - eller.

Könsskillnader som en följd av strukturella maktskillnader och förtryck

I det funktionalistiska synsättet förklaras skillnader med samhällets *behov*. Kvinnor och män kan därför i förfluten tid förmodas ha haft samma intresse av att dessa skillnader utvecklades. Båda könen bör också ha samma intresse av att de kvardröjande resterna förändras och anpassas till nya förhållanden. Köns-/genusordningens hierarkiska form innebär dock att den rationella och harmoniska logiken i funktionalismen kom att framstå som falsk. Under 70-

och 80-talet växte sig uppfattningen stark om köns-/genusordningen som primärt en maktordning och ett sådant synsätt är nu dominerande, men också ifrågasatt. Könsskillnader i skolprestationer kan i ett maktperspektiv ses både som uttryck för och följd av maktskillnader. En rad olika mekanismer för detta maktspel har diskuterats. Några exempel är:

Det finns i klassrummet ett *direkt förtryck*, som hindrar och hämmar den underordnade gruppens möjligheter att prestera väl och ge uttryck för sina intressen (Wernersson, 1977, Öhrn, 1991, Käller, 1991, Kryger, 1994, Weiner och Berge, 2001, Karlsson, 2003). Käller (1991) utgår från ett uttalat "dominansperspektiv" och hon sammanfattar en del av sina resultat:

Dominansprocessen är förmodligen likartad kring båda könen – här har fokus varit det kvinnliga könet – men det som skiljer dominansen kring respektive kön åt, syns dels vara en något olika profil på de dominantekniker som könen använder, dels en *nedvärdering inklusive förlöjligande* från pojkarnas sida, dels en *bristande respekt för flickors vilja* från pojkarnas sida som jag inte kunnat finna motsvarigheten till hos flickorna. (s 107).

Underordning respektive överordning ger *olika erfarenheter* som resulterar i olika förhållningssätt och personlighetsdrag med konsekvenser för prestationsnivån (Conell, 2000, Jakobsson, 2000). I ett arbete som analyserade språket i klassrummet ur köns-/genusperspektiv gavs följande exempel på sådana mekanismer (Einarsson och Hultman, 1984):

Flickor får t ex ett barnsligare och mjukare tilltalstonfall, medan pojkarna får ett vuxnare och robustare tilltal trots att de i många avseenden betraktas som omognare. Denna särbehandling med rösten, som pågår åtminstone fram till årskurs 1, innebär en sorts förlängt vuxentillbarnspråk till flickorna (...). Flickorna möter överbeskydd och kontroll. De lär sig att göra avkall på sin strävan efter självständighet och inriktar sig istället på att få uppskattning för just sin brist på självhävdelse. (s 227).

Värderingen av olika ämnen/innehåll eller olika *undervisningsformer* som gör att den dominerande gruppens starka sidor gynnas mer är ytterligare en möjlig mekanism (Beyer och Heise, 1987, Wernersson, 1991). Ett exempel finns i följande argumentation för undervisning i flickgrupp:

"De (flickorna) lär sig att leva med upplevelsen av att vara mindervärdiga, utan att de som grupp kan motsätta sig det. I loppet av sin skoltid blir de tystare och tystare, om de inte hör till dem som, i kraft av de fördelar en stark social bakgrund ger, har lärt sig dubbelkvalificeringens konst.

Men detta blir inte klart för barnet eller flickan innan hon erfar att det *kan* vara annorlunda. Innan hon på sin egen kropp och med sina egna sinnen upplever en helt annan situation. Flickklassen eller timmar, då flickor undervisas tillsammans, kan, om lärarna är lyhörda och elevorienterade vara stället där skillnader och likheter erkänns och där det kan uppstå förståelse för gemensamma villkor. Intresse- och samvarogemenskaper kan utvecklas och från detta kan man handla med bakgrund i en insikt om de gemensamma villkor flickor och kvinnor delar." (Kruse, 1989, s 255)

Även om maktdimensionen i huvudsak diskuterats ur feministiskt perspektiv med flickors intressen som primära, så har samma principiella resonemang också använts för att förklara pojkars underprestation. I sådana fall handlar det om kvinnliga lärares makt i klassrummet, ofta i kombination med andra hierarkiska ordningar så som klass och etnicitet (Kryger, 1987, 1988). Skolan beskrivs då som *feminiserad*, vilket innebär att kvinnliga värden, normer och intressen genom de kvinnliga lärarnas antalsmässiga dominans i alltför hög grad präglar klassrummet och undervisningen. Pojkarnas naturliga och i grunden konstruktiva aktivitetsbehov blir på grund av den feminina miljön ett problem och pojkarnas prestationer hämmas. Det kvinnliga är norm och pojkar blir missförstådda.

Könsskillnader som en följd av olika rationaliteter

En återkommande fråga ur kvinnoperspektiv är hur könsskillnader skall hanteras utan att t ex olika prestationer värderas med "mannen som norm". Från 80-talet kom flickor/kvinnor att sättas helt i fokus när det handlade om kön i skolan. Mycket hade tidigare handlat om att flickor skall ändra sig och "våga ta för sig" eller "välja rätt" utbildning etc. En ståndpunkt, som blev en reaktion på detta, är att det inte är flickor som skall förändras utan *värderingen* av deras förhållningssätt. Ett led i en sådan uppvärdering var att flickors sätt att vara beskrevs som en *alternativ rationalitet*. Valet av begreppet/termen "rationalitet" skall ses mot bakgrund av den traditionella beskrivningen av kvinnor som emotionella och icke-rationella.

I början av 80-talet publicerades ett arbete, *In a Different Voice*, (Gilligan, 1982) som kom att få mycket stor betydelse. Det primära syftet med arbetet var att utveckla ett alternativ till Kohlbergs teori om moralisk utveckling (Kohlberg, 1981). Gilligan hävdade att det går att särskilja två former för moraliska resonemang. Den ena formen handlar om att förhålla sig till abstrakta principer om rätt och fel, ont och gott och den andra om att bedöma handlingars moraliska värde med utgångspunkt i deras konsekvenser för mänskliga relationer. Gilligan antog och försökte visa att kvinnor tenderar att använda den relationella formen, medan män tenderar att använda den principiella. Kohlberg betraktade den principiella formen av moraluppfattning som den mest avancerade och i sina empiriska studier fann han fler män på denna nivå. Med Gilligans alternativa teori, med två kvalitativt olika men likvärda former för moraliskt tänkande, blev könsskillnaderna av annan karaktär. Kvaliteten i Gilligans empiriska undersökningar och vad de egentligen visade diskuterades mycket och ifrågasattes, men den grundläggande idén om likvärdig särart i form av alternativa rationaliteter fick ett enormt genomslag.

I Norden finns exempel på ett likartat resonemang angående yrkesval. Grunden för val av utbildning och yrke relaterades å ena sidan till "teknisk begränsad rationalitet" och å andra sidan "ansvarsrationalitet" (Ve, 1982). Flickor beskrevs i sina val tillämpa ansvarsrationalitet genom att ta hänsyn till vad som kan vara förenligt med framtida ansvar för barn och familj. Det ansågs innebära kortare utbildningstid och mindre krav på totalt engagemang därför att en del tid och intresse måste användas för familjen. Pojkar å andra sidan följde en "tekniskt begränsad rationalitet" och kunde inrikta sig på utbildningar och yrken som maximerar individuell vinst.¹ Flickors sämre prestationer i och mindre intresse för naturvetenskap, teknik och matematik kunde därmed beskrivas som rationellt.

En annan studie som kom att ha betydelse för tänkandet om könsskillnader i prestationer under 80-talet var Belenky, Clinchy, Goldberger och Tarules (1986) studie av "kvinnlig kunskap". Kvinnors olika sätt att förhålla sig till kunskap identifierades och relaterades till kvinnors position i genusordningen. I ena ytterligheten fanns då kvinnor som var "tystade". De upplevde att kunskap överhuvudtaget inte var till för dem. I den andra ytterligheten fanns dels kvinnor som uppfattade kunskap som gemensam och lärande som något som man genomför tillsammans med andra – en relationell kunskapsuppfattning. Dels fanns kvinnor med ett distanserat, autonomt förhållningssätt. De sätt att uppfatta kunskap som man fann hos kvinnorna i studien kontrasterades mot liknande studier som endast omfattat män. Det

¹ Ur funktionalistiskt perspektiv kan man invända mot detta resonemang med referens till den traditionellt manliga försörjarrollen. För pojkarna skulle det inte behöva vara någon konflikt mellan att maximera sin individuella vinst och ta maximalt ansvar för försörjning av en framtida familj. Intressant är dock att i och med självklarheten i kvinnligt förvärsarbete så förväntade sig flickorna att de skulle kunna försörja sig själva och sina barn. Pojkarna föreföll enligt den aktuella studien inte i samma mån ha utvecklat en föreställning om att de skall ta ansvar för arbete *inom* sin framtida familj

relationella förhållningssättet uppfattades som kvinnligt. Konsekvenser för pedagogisk praktik av denna typ av studier var att de gav en empirisk grund för att ”kvinnliga förhållningssätt” kunde betraktas som likvärdiga alternativ till den ”manliga normen”. Det som tidigare beskrivits som osjälvständighet hos flickor/kvinnor omformuleras till ”relationell kunskapsuppfattning”.

Antaganden om förekomsten av olika, men likvärda rationaliteter gav en positiv och ”värdig” motivering till att utveckla undervisningsformer som understödjer flickors förhållningssätt. Ett svenskt exempel är:

Tänkarna med ’genusinkluderande naturorientering’ ... , innebär att undervisningen skall ta hänsyn till flickors speciella intressen och behov. Flickors sätt att tänka ses inte som problematiskt utan som en resurs. Innehåll och metoder förskjuts mot flickors intressen. (Staberg, 1991, s 172).

Denna idéram, som var mycket betydelsefull under 80- och 90-talen, bygger på antagande om särart och riktar in sig på att visa att det kvinnliga är undervärderat och missförstått i en av manligt tänkande och manlig rationalitet dominerad värld. ”Särartsideologi” behöver alltså inte nödvändigtvis betyda att man anser könsskillnader önskvärda eller ofrånkomliga. Skillnaderna kan förklaras som en följd av inbyggda biologiska eller psykologiska förhållanden eller som en följd av en specifik genusordning som håller på att upplösas.

Liknande tankegångar finner man, vid olika tidpunkter och inte minst idag, i strävandena efter fler manliga förskollärare. Då är utgångspunkten pojkarnas specifika behov. Ur en studie om män i kvinnoyrken har följande exempel hämtats:

Medan Erik inriktade sig på att ge både flickor och pojkar färdigheter i manligt kodade sysslor inriktade sig Johan främst på pojkarna. Genom att ge dem möjlighet till enkönat umgänge och ’utrymme att vara pojkar’ ville han hjälpa dem att utveckla en tydlig könsidentitet och därmed undfly en hotande femininisering. Efter Johans inträde på förskolan delades därför barnen en dag i veckan upp efter kön. Johan tog hand om pojkgruppen för att ge dem tillgång till ’manliga’ upplevelser: (Nordberg, 2005, s 114)

Ungefär samtidigt med de ovan beskrivna ”rationalitetsteorierna” var den så kallade *objektrelationsteorin* (t ex Chodorow, 1978) aktuell. Denna, på psykoanalytisk grund utvecklade, teori innebär att könsskillnader i förhållningssätt uppfattas som en konsekvens av relationen till den ursprungliga vårdaren, vanligen modern. Flickor beskrivs vara av ”samma sort” som sin första vårdare, medan pojkar är ”annorlunda”. Detta förmodas ge olika utvecklingsvillkor. Flickor antas kunna bygga vidare på den identitet de börjat utveckla i symbiosen med modern, medan pojkar istället antas eftersträva att vara annorlunda än mamma. Dessa skillnader får en rad konsekvenser för beteende och förhållningssätt. Denna psykologiska förklaring framställer de första åren i livet som avgörande för könsmönstren. Chodorow menade dock att ett ökat deltagande av fäder i den tidiga omsorgen om barnen borde förändra villkoren radikalt.

Det kan konstateras att det denna period och i dessa diskurser är det främst flickor som fokuseras. Pojkar är påtagligt frånvarande. Det är värderingen av flickors prestationer, förhållningssätt i klassrummet, utbildnings- och yrkesval mm som studeras. Konsekvenserna för flickor av att ”mannen är norm” är huvudproblemet. En uppvärdering av flickors/kvinnors sätt att vara är målet. I detta finns en reaktion mot kompensatoriskt tänkande d v s att flickor behöver och skall ges stöd för att nå pojkars nivå.

Poststrukturella tolkningar av könsskillnader

Samhället är fortfarande inte jämställt och arbetsfördelning efter kön finns kvar. Kön-/genusordningen utgör dock inte längre en *formell* bas och arbetsfördelningen mellan könen är inte explicit legitimerad. Det är möjligt, till och med troligt, att vissa former av arbetsfördelning mellan könen har ett icke ringa mått av ”folklig legitimitet”. Den är på ett sätt också levande som ett jämställdhetspolitiskt problem. Under alla omständigheter torde föreställningar om en funktionell samhällelig bas för kön-/genusordningen ha försvagats. Det innebär att strukturella förklaringar är mindre gångbara och särskiljande av könen framstår idag mer än tidigare som skapade av individer – enskilt eller gemensamt – i avgränsade sammanhang. Den övergripande genusordningen framstår också alltmer som en renodlad maktordning med sexualitet som dominerande innehåll.

Bjerrum Nielsen (2000) beskriver detta:

Begreppen överlever förlusten av empirisk referens och blir föremål för kulturella sökprocesser. Vad kön är, och vad kön betyder eller bör betyda, har blivit föremål för en intensifierad kulturell debatt, konflikt och personlig iscensättning. Att könet blir ottydligt både samhälleligt och psykologiskt, hotar oss på flera sätt. I en sådan situation ser vi att varje kön försvarar sin traditionella särprägel och olikhet. (s 297).

Idag aktuella genusteorier (t ex Connell, 2000 eller Butler, 1999, 2005) kritiserar användningen av en dikotom kategorisering av kön. Därmed blir också jämförelser av flickors och pojkars skolprestationer problematisk. Framtagning av statistik om könsskillnader kan t ex betraktas som exempel på konstruktion eller förstärkning av en genusordning som man eftersträvar att upplösa. *Förekomsten* av könsskillnader är därmed ett ”icke-problem”, medan *talet* om könsskillnader är ett reellt problem. Detta synsätt är givetvis i konsekvens med antagandet att kön-/genussystemet i sin helhet är en social konstruktion i kombination med antaganden om individens möjlighet att fritt välja/skapa sin identitet även i könsdimensionen. Kritiken riktas mot olika former av normativitet, kulturell, sexuell, religiös, etnisk etc. Det finns individer med önskningar, begär och kompetenser. Varje form av kategorisering skapar intolerans och en ordning som begränsar individen. Detta gäller också vetenskapliga studier av könsskillnader även om de utförs med de bästa syften. Om kön-/genusordningen skall kunna brytas ner måste vi sluta tala om den i termer av givna dikotomier därför att det är i detta tal, i språket, som ordningen konstrueras, traderas och befästs.

Uppdelning på och jämförelser mellan gruppen flickor och gruppen pojkar ifrågasätts också med hänvisning till den ökade mångfalden i samhället. Olika etniska och kulturella grupper i det svenska samhället har välartikulerade alternativa förståelser av innebörden i bland annat jämställdhet (Ålund, 1997). Detta är i och för sig inga nya tankar. De var mycket aktuella bl a vid tiden för grundskolans införande och kan väl ses som en del av generell demokratisering. Det nya är den begreppsapparat som byggs upp. *Intersektionalitet* är det begrepp som myntats för att kunna beskriva och förstå hur olika hierarkiska ordningar baserade på kön, klass och etnicitet mm samspelar med varandra och producerar en mångfald av innebörder i och konsekvenser av att vara flicka respektive pojke (Härnqvist, 1965, Holter mfl 1976, Kvinnovetenskaplig tidskrift. 2005).

Intresset för att studera pojkar/män ur könsperspektiv har ökat starkt under 2000-talet och utvecklingen av olika ”maskuliniteter” är ett aktuellt forskningstema (Connell, 2000, Nordberg, 2005, Reinice, 2003). Intresset för pojkars skolprestationer kan sättas in i detta sammanhang. Brittiska forskare (t ex Arnot, David och Weiner, 1999) har hävdats att det är svårare för pojkar att anpassa sig till pågående samhällsförändringar med konsekvenser för utformning av utbildning och yrkesliv. Phoenix (2004) beskriver skolan som en arena för

formerande av identiteter och intresserar sig särskilt för pojkars maskulinitetskonstruktioner. Hon skriver:

Denna antipluggkultur är en del av pojkars konstruktioner av maskulinitet och följaktligen av deras vardagliga praktik i relation till denna. Vid upprepade tillfällen har forskning funnit att maskulinitet definieras som något som handlar om hårdhet, aggressivitet och konfrontation, liksom av hierarkiska maktrelationer och att den är rasifierad (...). En konsekvens av detta är att pojkar som lugnt håller på med sitt skolarbete och gör klart att skolprestationer har hög prioritet för dem anses feminina både av pojkar och lärare (...). (s 27).

I detta synsätt framstår alltså pojkarnas – och skolans - konstruktion av maskulinitet som ett betydande hot mot deras möjlighet att prestera väl i skolarbetet.

Kommentarer om beskrivna teoretiska/ideologiska ståndpunkter

Ovan har några exempel på olika utgångspunkter för förklaring av könsskillnader beskrivits. Litteraturen i ämnet är ofantlig och varje försök till överblick framstår som dömt att misslyckas. I avsnittet ovan presenterades några idéer mer utförligt för att ge en fördjupning till den inledande översikten och åtminstone en antydning till en utvecklingslinje. Utvecklingen är, som nämnts, relaterad både till faktiska (ekonomiska, organisatoriska) samhällsförändringar och till delvis oberoende förändringar i sättet att förstå och beskriva samhället och människans villkor. En schematisk utveckling skulle kunna beskrivas i följande situationsbilder:

Tidpunkt 1.

Mäns intellektuella överlägsenhet ses som självklar, men den måste legitimeras vetenskapligt. Könsskillnader ses positivt och ges olika biologiska förklaringar, ofta relaterade till evolutionsteori. Flickor får ingen eller mycket mindre utbildning än pojkar. (Men, de flesta, oavsett kön, får ingen utbildning alls.)

Tidpunkt 2.

Utbildningssystemet utvecklas och en skola för folket skapas - även flickor får undervisning. Intellektuella könsskillnader framstår som mindre än förväntat. Pojkar antas vara mer logiskt/matematiskt och flickor mer språkligt/socialt begåvade. Flickor kan väl konkurrera med pojkar när de finns i samma skolor, vilket förklaras med att flickor är lydiga och anpassliga.

Tidpunkt 3.

Parallellskolesystemets tid är förbi och utbildningen demokratiseras. Individerna skall frigöras från inflytandet av social kategorisering efter klass och kön. Traditionell arbetsfördelning efter kön och könsroller i övrigt är föråldrade och den nya grundskolans roll är att ändra dem genom likabehandling och individualisering. Flickor och pojkar förmodas göra lika stora vinster på förändrade könsroller. Flickor tenderar att få bättre betyg, vilket förklaras med att flickor är lydiga och anpassliga.

Tidpunkt 4.

Jämställdheten infinner sig inte – vare sig i eller utanför skolan. Kön-/genusordningen framstår alltmer som en ren maktordning och flickor som de underordnade. Pojkars dominans i klassrummet ses som ett uttryck för detta. Flickor väljer ”fel” utbildningar och jämställdhetsåtgärder inriktas på att få flickor att välja ”otraditionellt”. Flickor har i genomsnitt bättre betyg, men inte i ”rätt” ämnen. Om pojkarna talar man lite eller inte alls.

Tidpunkt 5.

Jämställdheten har fortfarande inte infunnit sig, men feministiska forskare har tröttnat på eländesbeskrivningar av flickor. Flickors sätt att vara och flickors intressen skall uppvärderas, menar man. Flickor har i genomsnitt bättre betyg, men ännu inte i "rätt" ämnen. Det händer att man talar om feminiseringen av skolan, d v s kvinnliga lärares dominans, som ett problem för arbetarpojkar och pojkar från etniska minoriteter.

Tidpunkt 6.

Jämställt är det fortfarande inte, men kön har inte längre samma plats i samhällets organisation. Individualism har blivit mer dominerande och sociala kategoriseringar ifrågasätts som grund för insikter om flickor och pojkar. Maskuliniteter och femininiteter skapas individuellt och kontextuellt och kan inte förstås som strukturfenomen. Nu har flickorna genomsnittligt bättre betyg i nästan alla ämnen och könsskillnader i prestationer är ett pojkeproblem.

Hur man är vrider och vänder på frågan så uppträder motsägelser. Flickor som kategori är och har alltid varit tämligen välpresterande i skolan jämfört med pojkar som kategori. Samtidigt är män och har alltid varit den överordnade könskategori i samhället. Det är därför inte förvånande att kvinnor och män, i forskningen, i debatter och i levande livet, ser olika saker och antar olika perspektiv. Flickors respektive pojkars underprestationer är inte parallella fenomen och de har också beskrivits på olika sätt. Detta behandlas i följande avsnitt.

Hur har flickor och pojkar beskrivits när de "underpresterar"?

Under flera decennier har olika begrepp prövats i försöken att beskriva de komplexa sammanhang och förhållanden som har betydelse för att förstå innebörden av "kön" för individen och i samhället. För närvarande förefaller den svenska begreppsapparaten, åtminstone temporärt, stabiliserats genom att *genus* används som begrepp för ett övergripande symboliskt system som bestämmer vilka värden, normer, attribut och konsekvenser i övrigt som kön skall tillskrivas i samhället och vilka konsekvenserna blir för individen. Begreppet *kön* kan samtidigt användas som beteckning på individnivå. En individ tillskrivs en könstillhörighet baserad på biologisk kropp². Det är här viktigt att särskilja *genus*, som är en social ordning, en diskurs, ett tanke- och värderingssystem och *kön*, som är den etikett – flicka eller pojke – som en enskild individ får vid födseln och normalt behåller resten av livet. Distinktionen är viktig därför att den gör det lättare att skilja system från individ. Sådant åtskiljande betonas ofta principiellt, men är svår att upprätthålla i konkreta diskussioner. Det är sålunda *genusordningen* som ger manligt kön högre värde och överordning. För enskilda individer har detta konsekvenser, men det betyder inte nödvändigtvis att varje pojke/man har/upplever sig ha en överordnad position gentemot varje flicka/kvinna. För pojkar, som av olika skäl inte individuellt kan leva upp till de förväntningar och krav som *genusordningen* ställer på dem, kan överordningen bli mer problem än privilegium. För enskilda flickor kan den underordnade *genuspositionen* bli ett skydd snarare än upplevt förtryck. Detta är naturligtvis inget argument för en hierarkisk *genusordning*, men några paradoxer kan kanske göras mindre gåtfulla mot denna bakgrund. Att pojkar presterar relativt dåligt samtidigt som de framstår som dominerande i skolan kan vara en sådan paradox.

² Individen kommer att i samspel med de olika sammanhang där han/hon ingår utveckla könsidentitet – femininitet och/eller maskulinitet – som på en rad olika sätt kan uttrycka den kroppsliga könstillhörigheten. Den kroppsliga könstillhörigheten tillskrivs dock betydelse och utgör en ram och en utgångspunkt som det är svårt eller omöjligt för individen att bortse från.

Upprätthållande av hierarkier, t ex köns-/genusordningar, underlättas om de har legitimitet genom att brett uppfattas vara sakligt grundad. Det gamla antagandet att män skulle vara intelligentare än kvinnor kan förstås på detta sätt. Har män mer makt och högre status än kvinnor är det betryggande för alla att de också är klokare. Överordningen är då både funktionell och rättvis. Även kvinnor, den underordnade gruppen, kan ha anledning att vilja tro på den överordnades överlägsenhet. Det ger trygghet att kunna lita på att ledarna vet, kan och förstår mer än man själv gör. Motsatsen blir problematisk. Om den underordnade inser att hon själv förstår något lika bra eller bättre än den överordnade kan det leda till frustration och konflikt. Eftersträvas sannelugn och harmoni så vore det väl enklast för oss alla att de som har makt är de klokaste? Det är enklast om det finns konsekvens mellan olika delar av den sociala ordningen. I verkliga livet är det dock ofta mer komplicerat.

Ett sätt att upprätthålla föreställningar om de överordnades överlägsenhet är att *undvika jämförelser* mellan olika skikt i hierarkin. Sådana arrangemang minimerar risken att föreställningar om ojämlikhetens förmodat rationella grund skall visa sig felaktig. Ett annat sätt är att ge den överordnade gruppens *tillgång till kunskap* och träning som den underordnade gruppen undanhålls. Detta skapar faktiska skillnader som stöder hierarkin och ger konkret erfarenhet av att antagandet om olikhet stämmer. Behövs argument för arrangemanget så kan man hävda att den underlägsna/svaga gruppen inte förmår tillgodogöra sig t ex utbildning på den överordnade/starkare gruppens villkor. Ett sådant mönster känns igen i äldre skolsystem med utbildning enbart för de överordnade eller olika skolformer för olika sociala kategorier. Mönstret gäller kön, men också andra dimensioner av social skiktning. Särhållande och underordning (Hirdman, 1988, 2000) eller horisontell och vertikal differentiering (Holter, 1972) är grundbultar i köns-/genusordningen och utbildning användes länge systematiskt för att upprätthålla den. Ett strikt könssupplikat skolsystem skapade faktiska könsskillnader som gav ordningen legitimitet genom empirisk evidens. Så länge flickor presterar sämre i skolan än vad pojkar gör så är allt i denna mening frid och fröjd. Det finns skäl till att män styr! De är smartare och gör det bättre än kvinnor.

Idag är den explicita målsättningen för utbildningssystemet att undanröja snarare än understödja ojämlikhet grundad på social kategoritillhörighet. Individuella prestationer i konkurrens skall legitimeras överordning. Den individ som är duktigast och arbetar hårdast skall också nå de mest eftertraktade positionerna och få de bästa belöningarna. Jämställdhetsmålet motiverar därför intresset för könsskillnader. Könsskillnadernas riktning får dock stor betydelse för hur de tolkas och hur betydelsefulla de anses vara. Avsaknad av könsskillnader kan tolkas som att jämställdhet nåtts. Skillnader till pojkarnas fördel kan tolkas som att den ojämsladda genusordningen fortfarande har effekter och att flickor fortsatt bör ges särskilt stöd och uppmärksamhet. Skillnader i varierande riktning kan ses som ett stöd för särartsantaganden, och behöver inte, men kan, vara orättvisa. Skillnader till flickornas fördel är mer problematiska därför att de inte förefaller följa vare sig den traditionella eller den önskade genusordningens logik. Manlig överordning är även nu ett strakt drag i den dagligen verksamma genusordningen, men jämställdhetsidealet och det artikulerade feministiska motståndet är också starka och tydliga ingredienser. Att pojkar presterar sämre än flickor inom utbildningssystemet är inte konsekvent med något av detta. Fenomenet har uppträtt i flertalet länder i västvärlden (Björnsson, 2005) och i vissa länder skapat viss "moralpanik" (Lahelma, 2004). I Sverige har reaktionen inte varit så våldsam, men företeelsen skapar ändå ett mått av "kognitiv dissonans" då det inte följer den invanda logiken.

Flickors och pojkars goda och dåliga prestationer i skolan förhåller sig följaktligen på olika sätt till rådande genusordning och önskade förändringar. I följande avsnitt behandlas hur å ena sidan flickors och å andra sidan pojkars underprestationer beskrivits.

I tolkningen av kön/genusordningens innebörd och konsekvenser finns ingen neutral punkt. Alla utan undantag har en position och ett mer eller mindre tydligt eget intresse i hur förhållanden beskrivs och förklaras. Kvinnor och män som behandlar frågan har ofta mer eller mindre åtskilda perspektiv, liksom företrädare för olika politiska och ideologiska ståndpunkter.

Sätt att se på flickors underprestation

Även om det inte är alldeles lätt att särskilja antaganden om vad som är *sant* från antaganden om vad som är *rätt* behandlas nedan först olika orsaksförklaringar till varför flickor underpresterat, därefter beskrivs vilka värderingsmässiga eller mer känslomässiga valörer som kan finnas i beskrivningarna.

Orsaksförklaringar

Flickor har, när jämförelser överhuvudtaget kunnat göras, aldrig entydigt presterat sämre än pojkar på det sätt som tidigare genusordningar/diskurser postulerat. Ett exempel:

Intagningen (till realskolan, min anmärkning) blev från 1949 provningsfri och grundades på betygen från folkskolan. Genom att flickorna hade högre genomsnittsbetyg än pojkarna föreskrevs högre intagningspoäng för dem än för pojkarna för att ge en någorlunda jämn fördelning av könen på platserna. (Marklund, 1980, s 104).

De förmodanden om att flickor inte skulle klara samma skolgång som pojkar, som fanns under den period (senare delen av 1800-talet) då integrationen påbörjades kom snabbt på skam (Nordström, 1987).

När sämre prestationer observeras för flickor har *biologiska* faktorer av de olika slag som beskrivits ovan använts mycket frekvent som direkta förklaringar. Detta gäller inte minst för ”manligt kodade” områden där flickor/kvinnor antagits ha sämre biologiska förutsättningar. Matematik, naturvetenskap och teknik är de områden där flickor tidigare haft sämre betyg och varit underrepresenterade i utbildningar och yrken. Det är också inom dessa ämnesområden som könsskillnader varit mest studerade under de senaste decennierna. Lahelma (2004) kommenterar detta:

I vårt samhälle och i vår kultur är det så självklart att det maskulina värderas högre än det feminina att vi inte ens lägger märke till det. På den tiden flickorna i snitt presterade sämre i matematik skrevs det flera hyllmeter forskningstext där man sökte orsakerna till kvinnornas svaga spatiala gestaltningförmåga i alla möjliga skrymslen av kvinnohjärnan (...). När pojkarna presterar sämre än flickorna i modersmål är det lättare att söka orsaker i lärarnas inställning eller undervisningsinnehållet, som inte intresserar pojkarna (...). (s 63)

Personlighetsfaktorer används också som en indirekt orsaksförklaring. Flickor har antagits vara mer passiva, lydiga och anpassningsbara, vilket gör att de antagits bli betygsmässigt gynnade därför att lärare tagit hänsyn inte bara till kunskaper, utan också till gott uppförande. Samma faktorer har dock också antagits leda till att flickor inte vågar eller förmår möta utmaningar och utveckla djupare intressen eller kunskaper (Emanuelsson och Fischbein, 1986, Fennema och Peterson, 1985). Flickors personlighet, förhållningssätt till lärarauktoriteten och inlärningsstil har setts som förklaringar till att flickor haft kvalitativt sämre kunskaper jämfört med pojkarna, särskilt inom områden som antagits vara svåra. Ett

exempel på detta är Fennema och Petersons (1985) teori om Autonomous Learning Behaviour (ALB). Flickor tendens att noga följa de anvisningar och krav som lärare ställer på dem innebär att deras prestationer på enklare och rutinartade uppgifter, inte minst i yngre åldrar, kan vara bättre än pojkarnas samtidigt som de senare halkar efter. Pojkar tenderar (och tillåts) att förhålla sig friare till läraren/anvisningarna, vilket leder till att de prövar och experimenterar mer och utvecklar större självständighet. Till detta kommer könsrelaterade skillnader i motivation som antas bero på den sociala köns-/genusordningen. Sammantaget antas dessa förhållanden leda till att pojkar kan utveckla autonomi i relation till skoluppgifter. Detta antas i sin tur leda till att de får bättre förmåga till problemlösning genom fritt och kreativt hanterande av mer komplicerade uppgifter.

Beroende – oberoende beteenden antas utvecklas som en del av socialisationsprocessen, huvudsakligen genom social interaktion. Unga flickor uppmuntras i högre grad än pojkar att bli beroende. Flickor beskyddas mer och utsätts för mindre tryck att etablera sig som individer åtskilda från föräldrarna. Därför är det mindre troligt att flickor ägnar sig åt självständiga undersökningar av sin värld (...) (s 21, min översättning)

Fostran till beroende i kombination med att matematik är en manlig domän och därför inte uppfattas som viktigt och intressant av flickor leder till att de presterar sämre än pojkar i matematik. Liknande resonemang har också använts för att förklara flickors intellektuella prestationer mer generellt (Emanuelsson och Fischbein, 1986).

En konsekvens av ovanstående sätt att tänka har blivit en tendens att *nedvärdera* flickors högre betyg. Flickors goda betyg har framställts som delvis oförtjänta, eftersom de antagits följa av mindre önskvärda egenskaper t ex brist på självständighet och därmed inte speglar ”djupare kunskaper”. Att flickor skött sig väl i skolan har fått en tvetydig innebörd och, underförstått, antagits vara en effekt av underkastelse (Lahelma, 2004). Detta kan också tolkas som att flickor inte passat lika bra in i den ideala elevrollen:

... våra uppfattningar om skola och utbildning (är) historiskt sett modellerade efter en borgerlig manlig norm. Skolan är ett offentligt rum, där det inte skall blandas in för mycket personligt och privat, och där det gäller att utmärka sig som individ i konkurrens med andra. (Bjerrum Nielsen, 2000, s 287).

Flickors *sociala position* i klassrummet är en annan förklaring till låga prestationer. Detta har, för det första, handlat om hur lärare behandlar flickor och pojkar. Flickor förefaller inte få samma uppmärksamhet och hjälp som pojkar av sina lärare (Wernersson, 1977, Einarsson och Hultman, 1984, jmf också Lpo 94). Det handlar också om att undervisningens innehåll anpassas mer efter pojkars intressen och behov, vilket kan antas påverka flickors prestationsnivå (Einarsson och Hultman, 1984). Lärare har också antagits ställa speciella omsorgskrav på flickorna och de används som ”hjälpplärare” eller garanter för ordning i klassrummet (Kruise, 1989, Staberg, 1991, Berge, 1997). Dessa olika aspekter av lärare-flickarelationen har antagits ha negativa konsekvenser för flickors möjligheter att optimera sin kunskapsutveckling.

För det andra har det handlat om relationen mellan flickor och pojkar i klassrummet. Flickor utsätts för hån och olika former av nedvärderande tillmälen från pojkar, som gör att de inte vill eller vågar sticka ut hakan och vara duktiga (Käller, 1990, Osbeck, Holm och Wernersson, 2003). Ytterligare ett uttryck för underordnad social position är att flickor inte i samma utsträckning som pojkar tillåts vara individer och agera i första hand i egna intressen, utan betraktas som en homogen grupp (Wernersson, 1977, Öhrn, 1991, Öhrn, 200x).

Ovanstående exempel handlar om att den sociala positionen i klassrummet *direkt* begränsar flickors prestationsnivå. Den sociala positionen har också antagits vara en *indirekt* orsak till begränsning av potentiell prestationsnivå genom att den leder till utveckling av specifika personlighetsdrag eller förhållningssätt (Horner, 196x, Holter, 1961, Fennema och Peterson, 1985, Kruuse, 1989). Sålunda finns antaganden i olika varianter om att flickor har sämre självförtroende. En betydande mängd studier har gjorts under årens lopp om kön och självförtroende. Exemplet ovan om matematik är en variant. Ett mycket spritt antagande har varit att flickor har lägre uppfattning om sin egen prestationsförmåga i skolämnen (se t ex Jakobsson, 2000). Vid olika tidpunkter har olika förklaringar getts: Problemet antas finnas i en individuell egenskap/förmåga, i relationen mellan flickor och pojkar i klassrummet och/eller i en överordnad genusstruktur som inte kan hanteras "fristående" i skolan.

Från tidigt 60-talet beskrivs fenomenet "fear of success" (Horner, 1969, se också Holter, 1961) och finns därefter i olika former t ex i begreppet "inlärd hjälplöshet" (se t ex Jakobsson, 2000) eller att flickor inte förmår "ta för sig" (Karlsson, 2003). En annan variation på temat är att flickor/kvinnor inte får vara "excellenta" (Sandqvist, 1995). Argumentationen bakom dessa förklaringar handlar om att flickors/kvinnors underordning i genussystemet innebär att hjälplöshet eller upplevelse av underlägsenhet förväntas och ger sämre prestationer. Att uppfylla sådana förväntningar kan också ge belöningen att uppfattas som kvinnlig. Framgång eller excellens, framförallt i konkurrens med pojkar/män, kan däremot innebära risk för negativa sanktioner, inte minst relaterat till sexuell attraktivitet (Widerberg, 1995). Talet om ett "glastak" för kvinnor i karriären handlar om samma fenomen (Angervall, 2005).

Vissa *undervisningsformer* har också antagits vara negativa för flickors prestationer. Samundervisning i sig har sålunda setts som en negativ faktor för flickors prestationer. Undervisning tillsammans med pojkar utsätter flickor för kontinuerliga påminnelser om sin underordning. I enkönade undervisningsgrupper borde det istället vara möjligt för flickor att utveckla erfarenheter från en större variation av sociala positioner, vilket borde vara gynnsamt också för deras ämnesprestationer (Kruuse, 1989, Dahlenius, 1998). Även andra undervisningsformer, t ex helklassundervisning och konkurrensmoment har beskrivits som negativa för flickorna (Wernersson, 1989, Karlsson, 2003, Fennema och Peterson, 1985)

Värderingar

Beskrivningar av flickors underprestationer präglas ofta, men inte alltid, av explicita ställningstaganden för flickorna. Flickor har dock oftast antagits vara den missgynnade gruppen och man torde till och med hävda att omfånget på de senaste decenniernas forskning inom området hade varit mycket mindre om det inte från kvinnliga forskares sida funnits ett personligt engagemang i jämställdhet och/eller feminism.

En första tolkning av genus(könsrolls)ordningens innebörd är emellertid att den hindrar individer av båda könen att utveckla sina inneboende förmågor/intressen. Synsättet innebär att båda könen i lika mån antas behöva olika slag av kompensatoriska insatser för att traditionella könsroller/genusordningen skall motverkas (1974, Lgr 69, Vi är alla olika, 1994).

En annan tolkning innebär att flickor ses som en *svag* grupp. Kompensatoriska insatser behövs, anser man, som innebär att det bara är flickor som behöver hjälp att få samma privilegier och nå samma nivåer som pojkar. Pojkar/män utgör då en självklart positiv norm och strävan är att flickor skall ges samma villkor som pojkar. Detta gäller i första hand matematik/naturvetenskap/ teknikområdet, men också flickors förmodat låga självförtroende och oförmåga att hävda sina intressen.

När genusordningen, för det tredje, betraktas som en renodlad maktordning uppfattas flickor som en *förtryckt* grupp. Då handlar det inte om att få kompensation, utan om att kräva sin rätt. Att pojkar/män utgör norm blir i denna diskurs problematiserat och ifrågasatt. Utöver att kräva samma möjligheter för flickor, som för pojkar innebär detta ofta försöka att uppvärdera det flickor gör och är i skolan. Det kan finnas antaganden om likhet med krav på att flickors prestationer skall värderas på samma sätt och efter samma skala som pojkarnas. Det kan alternativt finnas antaganden om särart och då är kravet att det som särskiljer flickor skall definieras om och värderas upp.

De *referensramar* som används för att värdera vad som skall bedömas som underprestation och dess konsekvenser kan också variera. Ramen kan utgöras av samhället – och livet - som helhet eller den kan begränsas till skolan eller klassrummet. Beroende på detta val ges frågan olika betydelse. Ytterligare ett citat från Lahelma (2004) får belysa detta:

I det föregående har jag framfört att flickor och unga kvinnor inte belönas för sina goda skolframgångar på samma sätt som unga män. När man söker till fortsatt utbildning och på arbetsmarkanden utmäts vitsorden och utbildningens avkastning i hög grad enligt könsspecifika spelregler (...). (s 72).

Sätt att se på varför pojkar är lågpresterande

På samma sätt som i avsnittet ovan behandlas först olika orsaksförklaringar och därefter de värderingsmässiga aspekterna av pojkars underprestation.

Orsaksförklaringar

Med utgångspunkt i en genusordning med manlig hegemoni, ”mannen som norm”, är det, som diskuterats i inledningen till detta avsnitt, logiskt sett, ett helt annat företag att förklara varför pojkar underpresterar än varför flickor gör det. I ett hierarkiskt och meritokratiskt system förväntas, som ovan diskuterats, att högre position är förknippad med bättre förmåga och prestationer. När pojkars presterar sämre än flickor kan detta därför inte självklart föras tillbaka på vare sig sämre individuella förutsättningar eller position i genusordningen. Det är inte förenligt med genusordningens grundläggande principer den sociala kategorin pojkar underpresterar. Män innehar majoriteten av världens maktpositioner, de största rikedomarna och är innehavare av de flesta Nobelprisen. Då är det närmast absurt att hävda att män som grupp missgynnas av utbildningssystemet. Eftersom det samtidigt är ett faktum att fler pojkar än flickor klarar skolan dåligt kan problemet inte förnekas. Problemet kan dock inte, som för flickor, entydigt hanterats som ett könskategori-problem. Kön/genusordningen har också fått förklara pojkars dåliga prestationer, men i högre grad än för flickor, har det setts antingen som ett individuellt problem eller som ett problem relaterat till andra maktordning som klass eller etnicitet.

Sämre prestationer för pojkar har naturligtvis på samma sätt som för flickor getts *biologiska förklaringar*. Pojkars större problem med läs- och skrivinläring och språk generellt är de områden som främst relaterats till brister i intellektuell förmåga. Pojkar är överrepresenterade i de flesta former av specialundervisning. När specialundervisningen behandlas görs dock sällan någon analys relaterad till genusordning (t ex Skolverket, 1998).

Kontrasten mellan pojkars, som grupp, sämre skolprestationer och mäns, som grupp, bättre framgångar i samhället gör att det inte är förvånande att pojkars underprestation förstås som *tillfällig*. Pojkars senare fysiska och sociala mognad har, som ovan beskrivits, antagits ha

konsekvenser för skolprestationer (Svensson, 1971, Emanuelsson och Fischbein, 1986, Levander, 1994, se också Rosén, 1998). Både *direkt* genom att det innebär en långsammare intellektuell utvecklingstakt och *indirekt* genom motorisk oro och koncentrationssvårigheter t ex. har fysisk utveckling antagits ha betydelse. Pojkars senare pubertet har också ibland förmodats ge dem ett tillfälligt socialt underläger. Speciella förhållanden som antas göra pojkars pubertet besvärligare än flickors har också tagits upp (Siimes, 2004).

Relationen i klassrummet till det andra könet har då och då sett som en möjlig förklaring till sämre prestationer. Det är inte vad flickor gör, utan deras passiva närvaro i klassrummet som antagits störa pojkar. Närvaron av flickor antas då leda till att pojkarna måste visa upp sig och konkurrera med varandra, vilket stör koncentrationen på skolarbetet (Nordström, 1987, Einarsson, 2003).

En annan typ av förklaring/synsätt, som återkommer med ojämna intervall, är att skolan är feminiserad och därmed dåligt anpassad för pojkar och inte möter deras behov och intressen. Kvinnodominansen i lärarkåren är problemet. Varianter på detta synsätt finns i olika tidssammanhang och får olika förtecken. Mest frekvent återkommer det idag i diskussioner om behovet av manliga förskollärare och lärare för yngre barn. Den är också aktuell för närvarande som en möjlig förklaring till pojkars dokumenterat lägre betygsnivåer

En variant inom denna förklaringsmodell handlar om att *kvinnor inte kan fostra pojkar*. I en studie om läroverkets historia under perioden 1850-1914 beskrivs manlighetsfostran som ett inte oväsentligt mål (Florin och Johansson, 1993). En del av argumentationen mot att kvinnor inte borde kunna bli läroverkslärare är att kvinnor inte kan fostra pojkar till män. Det handlar inte primärt om ämneskunskaper utan om fostran till manlighet och därmed förknippade dominans- och ledaregenskaper.

Om ett av läroverkens mål var att uppfostra gossarna till män i traditionell bemärkelse, gällde det att utforma en manlig könsidentitet där den lärda skolan, den lärda kulturen och den ideologiska makten var förbehållen männen. Den kvinnliga läroverksadjunkten och läroverkslektorn, som satt där framme i katedern, var naturligtvis genom sin blotta närvaro ett hot mot en sådan könsidentitet och ett brott mot den könsliga isärhållningens ordning. (Florin och Johansson, 1993, s 197)

Det skall understrykas att det här handlade om pojkar som förbereddes för olika former av ledande positioner i samhället.

En annan form handlar om att om det bara finns kvinnliga fostrare, i hemmet, förskolan och skolan, så får pojkar *inga manliga förebilder*. Vad en önskvärd manlighet är varierar dock. En tidig studie på temat handlade om söner till norska sjömän, som under långa perioder inte träffade sina fäder (Tiller, 1962). Dessa pojkar förmodades utveckla vad man kallade "kompensatorisk maskulinitet", genom att fantasihjältar gav dem förgrovade bilder av innebörden i manlighet. På liknande sätt har man resonerat när det gäller daghemmens och förskolans brist på män (Wernersson och Lander, 1979, Nordberg, 2005). Det kan dock handla om ganska olika uppfattningar om vad som är önskvärt. Det kan handla om att "låta pojkar vara pojkar" och ge en förebildlig *manlighet starkt skild från kvinnlighet*. I andra fall handlar det om en *nyanserad manlighet* som fungerar i normala, vardagliga situationer. I ytterligare andra fall kan det snarast handla om att ge pojkar förebilder som visar på *likheterna mellan kvinnor och män* (Bredesen, 2004). Ofta fokuseras i dessa synsätt det sociala beteendet snarare än de intellektuella prestationerna. Vissa former av stereotypt manligt beteende hos pojkar i skolan förmodas dock kunna vara en indirekt orsak till dåliga skolprestationer.

Ett annat synsätt inom denna ram fokuserar mer på *kvinnornas närvaro* än på männens frånvaro och liknar argumentationen mot kvinnliga läroverkslärare (Kryger, 1987, 1988, 1994, Nordahl, 1994, Levander, 1994). Redan på 60-talet diskuterades det negativa för pojkarna med skolans feminisering (för en genomgång se Wernersson, 1977). Utgångspunkten är att det som kvinnor gör i skolan inte passar pojkar. Stora krav på prydighet, ordning, stillsamhet, lydnad mm passar inte pojkar, som antas ha större naturliga behov än flickor av motorisk rörlighet, frihet och att testa gränserna för ordningen. Det är därmed inte pojkar, utan flickor som dominerar klassrummet. Det som framstår som pojkars sociala dominans i klassrummet, menar man, handlar i första hand om att pojkar disciplineras för att de stör och bryter ordningen. Det beteende som ogillas är dock deras naturliga sätt att vara och inget de kan välja bort. De kvinnliga lärarnas krav och favorisering av flickor får negativa konsekvenser för pojkarnas prestationsnivå.

Pojkars underprestation är svårare än flickors att förklara med hjälp av en renodlad köns- eller genusdimension och därför finns *klass och/eller etnicitet* oftast finns med i resonemangen.

Klassbakgrund framställs med en delvis annan innebörd för pojkar än för flickor. För arbetarklasspojkar beskrivs krocken mellan de kvinnliga medelklasslärarna och pojkarnas form av maskulinitet som särskilt problematisk (Kryger 1987, Nordahl, 1994, Bjerrum Nielsen, 2000). Brittisk forskning relaterade tidigt olika former av arbetarklassmaskulinitet till skolprestationer (Willis, 1977, Mac an Ghail, 1998, Phoenix, 2004). Även i Norden har frågan tagits upp (Hill, 1998, 2005, Gullvåg Holter, 1989, Öhrn, 1997).

Klass- eller etnicitetsperspektiv i någon form uppfattas som mer väsentligt för pojkars än för flickors skolprestationer. Detta kan föras tillbaka på att hierarkisk ordning inom könskategorin traditionellt är mer central för pojkar/män, medan den hierarkiska ordningen mellan kvinnor och män mer central för kvinnor (Bjerrum Nielsen, 2000).

I den senaste tidens fokusering på *maskuliniteter* beskrivs dock pojkars underprestation som en följd av köns-/genusordningen. Att markera sin manlighet genom att ta avstånd från skolarbetet är dock inget som den enskilde pojken fritt och lättsinnigt väljer menar t ex Phoenix (2004). Det ingår i skolan som "lärandemiljö" att identiteter formas och en mycket framträdande maskulinitet idag innebär avståndstagande från skolarbete. Att manlighet och "pluggande" inte hör ihop är inte nytt (se t ex Wernersson, 1977), men det tycks idag gälla bredare grupper av pojkar än tidigare.

Värderingar

De som studerar och diskuterar pojkars skolsituation har ofta ett motsvarande engagemang, som ovan beskrivits när det gällde kvinnors forskning om flickor. Pojkar beskrivs som en orättvist behandlad grupp och deras svaga prestationer ses som en följd av orättvisan. Fler män är involverade på "pojkarnas sida", men där finns också kvinnor.

Synsättet att genus(könsrolls)ordningens innebörd är begränsande för individer av båda könen innebär att man bedömer pojkars situation på samma sätt som flickors, men att det innehåller det handlar om skilljer sig (1974, Lgr 69). En annan uppfattning innebär att *vissa pojkar* ses som svaga och förlorare. Dessa pojkar återfinns ofta inom olika former av specialundervisning och könsaspekten är ibland, men inte alltid närvarande. I ett tredje synsätt används en köns-/ genusanalys och man menar att den ensidiga uppmärksamheten på att förbättra flickors situation gör att pojkar med problem glöms bort (Björnsson, 2005).

Ytterligare ett, fjärde, synsätt innebär att man ser *pojkar* som en förtryckt grupp inom det begränsade system som utgör skolan (Nordahl, Kryger). Man menar då att kvinnor/flickor sätter en norm i skolan, som är särskilt problematisk för *vissa* pojkar.

Även för pojkar kan referensramen utgöras av samhället som helhet eller avgränsas till skolan. När ramen är skolan kan pojkar som social kategori ses som missgynnade, när samhället i vid mening används som ram handlar det om vissa grupper av pojkar med särskild social gruppstillhörighet eller med särskilda behov som individer.

Finns förändring över tid i hur underprestation beskrivs för flickor respektive pojkar?

Ovan har ett försök gjorts att beskriva hur flickors respektive pojkars underprestationer förstås och förklarats. I nedanstående tablå görs en sammanfattning.

Antagen orsak till könsskillnader	Biologi "av naturen given"	Social ordning - genus/klass/etnicitet mm "av människan konstruerad"		
	Individuella egenskaper	Arbets-/funktionsfördelning	Socialt betingade individuella förhållningssätt	Situationen i klassrummet
<i>Flickors underprestation</i>	- Generellt lägre förmåga - Lägre förmåga inom vissa områden (matematik/naturvetenskap, spatial förmåga)	- Vissa kunskaper behövs inte/är mindre viktiga (könsroller)	- Lägre självförtroende, inlärd hjälplöshet, fear of success - Lägre grad av självständighet	- Mindre uppmärksamhet från lärare - Undervisningsinnehåll inte anpassat - Dominerande pojkar - Olämpliga arbets-/undervisningsformer
<i>Pojkars underprestation</i>	- Lägre förmåga inom vissa områden (läsning, skrivning, verbal förmåga, finmotorik) - Större variation (fler tidiga skador/ större känslighet) - Senare biologisk utveckling	- Vissa kunskaper behövs inte/är mindre viktiga (könsroller)	- Bråkighet/lägre grad av social anpassning - Oförmåga att följa anvisningar - Maskulina anti-pluggkulturer	- Hämmande feminisering - Brist på manliga förebilder - Hämmande medelklassnormer (arbetarpojkar, minoriteter)

Figur 2. Sammanfattning av förklaringar till flickors respektive pojkars underprestation

Lika uppenbart som det är att förändringar skett över tid i sättet att se på könsskillnader, lika svårt är det att på ett någorlunda entydigt vis beskriva vilka förändringarna är och när de inträffat. Ett problem är att det skett förändringar både i den faktiska situationen och i sättet att förstå och beskriva könsskillnader. Sättet att förstå och beskriva är rimligtvis relaterat till vad som skall förstås/beskrivas och förändras därmed när faktiska omständigheter förändras. Det har emellertid också skett en teoretisk utveckling i förståelsen av kön/genusordningen som i delar kan antas vara oberoende av "faktisk situation". Svårt är dock att avgöra hur förändring av situation och förändring av förståelsen av situationen förhåller sig till varandra. Till detta kommer att sociala konstruktioner/"talet om" ofta inte kan särskiljas från en i något avseende mer "reell" dimension av situationen. Ett annat problem med jämförelse över tid är att flera, kanske flertalet, olika synsätt eller ideologier finns representerade mer eller mindre ständigt. Det är inte heller så självklart att det finns intern konsekvens i de ståndpunkter som kommer till uttryck i tal och handling i vardagslivet när de relateras till mer elaborerade, teoretiska analyser och framställningar.

Dock kan några reflexioner göras:

- Biologiskt betingade kognitiva könsskillnader bör vara beständiga över tid. Konsekvenserna av eventuella sådana skillnader är dock inte starkare än att de

observerade könsskillnaderna i prestationer varierar en hel del över tid. Intresset för denna typ av förklaringar består dock.

- De i köns-/genusordningen konstruerade skillnaderna framstår som mer "kraftfulla" i sina konsekvenser än eventuella biologiska skillnader. Under flera decennier beskrevs "inlärd hjälplöshet", lydighet och lagom duktighet mm som aspekter av "kvinnlighet", som hindrade flickor från att bli lika duktiga som pojkar i svåra och "fina" ämnen som t ex matematik och fysik. Samma "kvinnlighet" gav dock flickor bra betyg. Nu beskrivs hårdhet, aggressivitet och maktorientering mm som aspekter av "manlighet" som hindrar pojkar från att alls ägna sig åt skolarbete med låga betyg som följd. Besläktade aspekter av "manlighet", självständighet och konkurrensorientering t ex, har samtidigt beskrivits som förklaringar till pojkars försprång i skolan.
- Interaktionen mellan flickor och pojkar i skolan är ett verktyg i konstruktionen av genusordningen. Den har tidigare och fortfarande beskrivits som att pojkar utsätter flickor för hån och kränkningar, vilket påverkar deras självuppfattning och prestationsförmåga. Nu lyfter man också fram pojkarnas inbördes interaktion som bl a innebär hård bevakning av "manlighet". Den sociala konstruktion av genusordningen som pågår i skolan framstår därmed som ett hot både mot flickors och mot pojkars prestationer.
- Lärarna har tidigare betraktats som mycket betydelsefulla. Med uppfattningen att konstruktionen av femininiteter och maskuliniteter ständigt pågår bland barnen/ungdomarna själva förefaller intresset för lärares betydelse ha minskat eller förändrats.
- Med ökad individualisering av undervisningen i klassrummet har möjligen intresset för betydelsen för könsskillnader av olika undervisningsformer och urvalet av stoff minskat.
- Den ökande mångfalden i samhället har förskjutit intresset från ett renodlat genusperspektiv till å ena sidan betydelsen av "korsningarna" mellan olika hierarkiska system (intersektionalitet) och å andra sidan den individuella konstruktionen av identiteter. Detta betyder att talet om "könsskillnader" beskrivs som mindre intressant alternativt direkt destruktivt för förståelsen av individens villkor i bl a skolan.

Referenser

- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasieelever*. Stockholm: Ordfront.
- Angervall, P. (2005). *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitetet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Arnot, M., David, M. & Weiner, G. (1999): *Closing the gender gap. Postwar wducation and social change*. Oxford: Polity Press.
- De Beavour, S. (2004). *Det andra könet*. Stockholm: Nordstedts. Originalutgåva 1949.
- Belenky, M.F. Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. & Tarules, J. M. (1986): *Women's ways of knowing. The delevompent of self, voice and mind*. New York: Basic Books.
- Berge, B-M. (1997). Styra eller styras? Att skapa kön i klassrummet. I Nordberg, G. (red.). *Makt och kön. Tretton bidrag till feministisk kunskap*. Stockholm: Symposion.
- Beyer, K & Heise, I. (1987). Kjonnet, skolen og de to kulutrer. *Dansk Paedagogisk Tidsskrift*, s 209-216.
- Björnsson, M. (2005). *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv*. Ett uppdrag för Myndigheten för skolutveckling. Hämtad från WWW 2005-12-02:
<http://www.skolutveckling.se/publikationer/publ/main?uri=scam%3A//publ/541&cmd=view>
- Bredesen, O. (2004). *Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen.
- Bjerrum Nielsen, H. (2000). Sophie och Émile i klassrummet. Kön och marginalisering i skolan. Bjerg, J. (red). *Pedagogik: en grundbok*. Stockholm: Liber.
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York//London: Routledge.
- Chrapkowska, C., Melchior, L., Wennerås, C., & Wold, A. (2005). *Kvinnor gynnas av att ha många män*. (DN Debatt 22 februari). Hämtat på WWW 2005-12-02.
<http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=1422&a=381955&previousRenderType=6>
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering, psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley: University of California Press.
- Connell, R. W. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Dalenius, L. (1998). *Särundervisning - bra eller dåligt?* (Rapport 1998:9). Stockholm: FoU-enheten, Stockholms stad.
- Durkheim, É. (1997): *The division of labor in society*. New York : Free Press, 1997. Originalutgåva 1883.
- Einarsson, C. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet : betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. Linköping Studies in education and Psychology. Linköping : Institutionen för beteensevetenskap, Universitetet i Linköping.
- Einarsson, J., & Hultman, T. G. (1984). *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber
- Elever i behov av särskilt stöd* (1998). Stockholm: Skolverket
- Emanuelsson, I., & Fischbein, S. (1986). Vive la difference? A study of sex and schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 30, s 71-84.
- Ett friare val. Jämställdhetsprogram för skolan* (1974). (Rapport från SÖ-projektet "Könsrollerna I skolan"). Stockholm: Liber Läromedel.
- Florin, C.. & Johansson, U. (1993). "Där de härliga lagrarna gro..." *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914*. Stockholm: Tiden.
- Peterson, P., & Fennema, E. (1985). Autonomous learning Behavior: A possible Explanation of Gender-Related Differences in Mathematics. I Wilkinson, L.C., & Marrett, C. (eds.) *Gender Influences in Classroom Interaction*. Orlando: Academic Press.

- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Gullvåg Holter, Ö. (1989). *Menn*. Oslo: Aschehoug.
- Halpern, D. F. (1986). *Gender Differences in Cognitive Abilities*. London: Lawrence Erlbaum Associates. Ev + senare upplaga?
- Hesslow, G (2005). "Omöjlig kamp för att uppnå likformighet mellan könen" (DN Debatt). Hämtad från WWW 2005-11-29: <http://www.mphy.lu.se/avd/nf/hesslow/>
- Hill, M. (1998). Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklaser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hill, M. (2005). Unga mäns fostran till lönearbete 2005 – en fråga om maskiliniteter? Paper vid seminarium, Institutionen för pedagogik och didaktik, ht -05.
- Hirdman, Y. (1988). Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 2, s
- Hirdman, Y. (2001). *Genus – om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber
- Holter, H. (1961). Kjonnsroller i skole- og arbeidsprestasjoner. *Tidskrift for samfunnsforskning*, 2, 1961, s 147-161.
- Holter, H. (1962). *Kjønnsroller og social struktur*. I *Kvinnors liv och arbete*. Stockholm: Studieförbundet Näringsliv och Samhälle.
- Holter, H. (1973). *Könsroller och samhällsstruktur*. Stockholm: Prisma.
- Holter, H. m.fl. (1976). *Familjen i klassamhället*. Stockholm : Aldus.
- Horner, M.S. (1969). Fail: bright women. *Psychology Today*, 2, 36-38, 62.)
- Hyde, J. S. (2005). The Gender Similarity Hypothesis. *American Psychologist*, 60(2) s 581-592.
- Härnqvist, K. /1965). Social factors and educational choice : a preliminary study of some effects of the Swedish school reform. Reports from the Institute of Education, University of Göteborg. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jakobsson, A-K. (2000). *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Karlsson, I. (2003). *Könsgestaltningar i skolan. Om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsoverskridande*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kruse, A-M. (1989). Hvorfor pigeklasser? Debatten idag. Hilden, A. &, Kurse, A-M. (red.) *Pigernes skole*. Århus:Klim.
- Kryger, N. (1988): *De skrappe drenge og den moderne pedagogik*. Köpenhamn: Unga Pedagoger.
- Kryger, N. (1994). *Grabbarna i prydlighetens skola. Visst är vi olika! En antologi för kunskap och debatt om likheter och olikheter mellan flickor och pojkar och deras olika villkor och förutsättningar i skolan*. (Arbetsgruppen Kvinligt och manligt i skolan). Stockholm:Utbildningsdepartementet.
- Kvinnors liv och arbete* (1962). Stockholm: Studieförbundet Näringsliv och Samhälle.
- Kvinnovetenskaplig tidskrift* (2005). Temanummer om intersektionalitet. Nr 2-3
- Källner, K. (1991). *Fostran till andrarang: en studie av dominansprocessen vid skolstart och via vägar genom utbildningssystemet ur ett kvinnovetenskapligt perspektiv*. (Uppsala universitet). Stockholm : Almqvist & Wiksell International
- Lahelma, E. (2004): Flickor, pojkar och skoldebatten: Hur konstrueras skolpolitiska problem? I Vitikka, E. (red.). *Skola – kön – inlärningsresultat*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Levander, S. (1990). Tar skolan hänsyn till könsskillnader? *Nämnan 1990:2*.
- Levander, S. (1994). Biologiska skillnader i intelligens mellan könen förstärks i den svenska skolan. I *Visst är vi olika! En antologi för kunskap och debatt om likheter och olikheter mellan flickor och pojkar och deras olika villkor och förutsättningar i skolan*. (Arbetsgruppen Kvinligt och manligt i skolan). Stockholm:Utbildningsdepartementet.

- Lombroso-Ferrero, G. (1923). *Kvinnors själ. Reflexioner över livet*. Stockholm: Hugo Gebers Förlag.
- Lundgren, A. S. (2000). *Tre år i g. Perspektiv på kropp och kön i skolan*. Stockholm: Symposion.
- Lyytinen, H. (2004). Kön och inlärnings svårigheter. I Vitikka, E. (red). *Skola – Kön – Inlärningsresultat*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Läroplan för grundskolan 1969*. (Lgr 69). Stockholm: Liber.
- roplan för de obligatoriska skolformerna 1994* (Lpo 94). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Maccoby, E. &, Jacklin, C. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The Making of Men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Marklund, S. (1980). *Från reform till reform – Skolsverige 1950 – 1975. Del 1. 1950 års reformbeslut*. Stockholm: Liber.
- Nordberg, L. (1994). Några resultat från en pågående svensk undersökning. *Visst är vi olika! En antologi om kunskap och debatt om likheter och olikheter mellan flickor och pojkar och deras olika villkor i skolan*. (1994). (Arbetsgruppen Kvinnligt och Manligt i skolan). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Nordberg, M. (2005). *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet*. Göteborg: Arkipelag.
- Nordahl, B. (1994). *Hankön i skolan*. Lund: Tiedlund
- Nordström, M. (1987). *Pojkskola, flickskola, samskola. Samundervisningens utveckling i Sverige*. Bibliotheca Historica Lundensis 62. Lund: University Press.
- Osbeck, C., Holm, A-S., & Wernersson, I. (2003). *Kränkningar I skolan. Förekomst, former och sammanhang*. Rapport nr 5. Göteborg: Centrum för värdegrundstudier.
- Parbring, B. (2000) Könet i hjärnan? Seminarium om biologism. *Genus*, 2.
- Phoenix, A. (2004). Using informal pedagogy to oppress themselves and each other. *Critical pedagogy, schooling and 11-14 year old London boys. Nordisk Pedagogik*, s 19-35.
- Reinice, K. (2003). Drenge, mobning og maskulinitet. Bidrag presenterat på Nordiska Ministerrådets konferens *Nya forskningsperspektiv på mobbning*, Stockholm 24-25 september.
- Riordan, C. (1990). *Girls and boys in school. Together or separate?* Teachers College, Columbia University, New York and London.
- Rosén, M. (1998). *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rousseau, J.J. (2005/1762). *Emilé or On education*. Hämtat på WWW 2005-08-19. http://www.ilt.columbia.edu/pedagogies/rousseau/em_eng_bk5.html.
- Sandqvist, K. (1995). Verbal boys and mathematical girls: family background and educational careers. *Scandinavian journal of educational research*, 39,1 s. 5-36
- Shields, S. A. (1975). Functionalism, Darwinism, and the Psychology of Women. A Study in Social Myth. *American Psychologist*, vol 30, nr 7, s 739-754.
- Shields, S. A. (1982). The Variability Hypothesis: The History of a Biological Model of Sex Differences in Intelligence. I *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol 7, no 4, s 769-797.
- Siimes, M. (2004). Kritiska pubertetsstadier. I Vitikka, E. (red.). *Skola – kön – inlärningsresultat*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Staberg, E-M. (1992). *Olika världar, skilda värderingar. Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen. Svensk ordbok 3. Skribent.
- Svenska Dagbladet 2004-08-03. Abrahamsson, M. Elitfeminister betar sig som män.
- Svensson, A. (1971). Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Tiller, P.O. (1962): Rollefördelning mellom föeldrene og barns personlighetsutvikling. I *Kvinnors liv och arbete* (1962). Stockholm: Studieförbundet Näringsliv och Samhälle.
- Ve, H. (1982). Makt, intresse och socialisation. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 3, s 23-32.
- Weiner, G. & Berge, B-M. (2001). *Kön och kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Wernersson, I. (1977). *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wernersson, I. (1989). *Olika kön, samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation*. (F 89:1 Vad säger forskningen?) Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wernersson, I. (1991). *Könsskillnader i gymnasieskolan. En kunskapsöversikt*. (F 91:2 Vad säger forskningen?) Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wernersson, I., & Lander, R. (1979): *Män och kvinnor i barnomsorgen : en analys av könskvotering, yrkesval och arbetstrivsel*. Stockholm : Jämställdhetskommittén.
- Widerberg, K. (1995). *Kunskapens kön: minnen, reflektioner och teori*. Stockholm: Norstedt.
- Wiedth-Knudsen, K.A. (1924). *Feminismen. En sociologisk studie över kvinnofrågan från forntid till nutid*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Willingham, W.W., & Cole, N.S. (1997). *Gender and Fair Assessment*. London: Lawrence Erlbaum.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Visst är vi olika! En antologi om kunskap och debatt om likheter och olikheter mellan flickor och pojkar och deras olika villkor i skolan*. (1994). (Arbetsgruppen Kvinnligt och Manligt i skolan). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vitikka, E. (red.). *Skola – kön – inlärningsresultat*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Vi är alla olika. En åtgärdsrapport om jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga och ett kunskapsområde*. (Ds 1994:98). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ålund, A. (1997). *Multikultiungdom. Kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Öhrn, E. (1991). *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, E (1997). *Elevers inflytande i klassrummet. En explorativ studie av könsmönster i årskurs(Rapport 1997:05)*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.

I korsningen mellan kön och klass

Gymnasieskolan i riket, i Uppsala och i Gävle

Ida Lidegran, Mikael Börjesson, Ingrid Nordqvist och Donald Broady

Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi (SEC), Uppsala universitet
<http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/>

Inledande ord	2
Gymnasiefältet	3
En typologi av svenska gymnasieutbildningar baserad på kön och klass	9
Att förändra en stabil struktur	9
Regionala särdrag.....	10
I skuggan av akademien eller i synfältet för utveckling.....	10
Utbildningsval	12
Utbildningens varierande funktion.....	14
Olika satsning och användning av betyg.....	16
Kön – lika eller olika?	18
Sammanfattning	20
Referenser	22
Appendix.....	23

Inledande ord

Man kommer ju ingen vart utan utbildning i dag, så är det ju bara. Så då är det ju bra att börja redan från början att få en bra utbildning, redan från lågstadiet, kan man säga, så att man har en gedigen kunskap, så att när man väl ska ut och ska plugga till något yrke. Så det gäller att man har varit med ända från början.

Uttalandet kommer från en kvinnlig gymnasieelev, vi kan kalla henne Karin, på det naturvetenskapliga programmet i Uppsala.¹

Den [skolan] är grunden för fritiden i framtiden. Man måste ha ett bra yrke, så man kan få en ordentlig lön, så att man kan hålla på med någonting på fritiden. Och så ska man ha en skolutbildning så man kan få ett ordentligt jobb, så man slipper ta ett skitjobb.

Det andra citatet är hämtat från en manlig elev, Karl, som går på elprogrammet på en gymnasieskola i Gävleborgs län. Hur ska vi förstå dessa skilda val av utbildning och de delvis olika hållningarna till vad utbildningen syftar till?

Karin kommer från en familj med stora utbildningstillgångar. Hennes föräldrar har båda högskoleutbildningar, pappan en längre sådan från en prestigefylld teknisk högskola. Hennes farmor och mormor, som var mycket duktiga i skolan, men som inte hade möjligheten att läsa vidare på universitet, har varit förebilder. Hon har satsat på skolan och har haft högsta betyg i de allra flesta ämnena, men tror sig inte riktigt att klara av att komma in på läkarutbildningen, utan tänker satsa på en universitetsutbildning som är något mindre svår att komma in på. Hon är född och uppvuxen i Uppsala – en traditionstyngd universitetsstad.

Karl kommer från mer modesta förhållanden. Ingen av föräldrarna har någon längre högskoleutbildning men han har själv planer på att kanske i framtiden läsa på högskolan. Men främst är det ett arbete som hägrar. Han är uppvuxen i Gävle som har en relativt ung högskola och där handel och tillverkningsindustri dominerar.

Utbildningssatsningarna går delvis att förstå i termer av kön: till elprogrammet söker sig mycket få flickor, likaså satsar flickor mer på skolan än vad pojkar gör (om vi ser till betyg) och Karins hållning, att redan i tidiga skolår satsa hårt på studier, tycks vara en alltmer kvinnlig utbildningsstrategi. Att flickor och pojkar använder sina betyg olika – när de söker gymnasieprogram och i sin orientering mot högskolevärlden – är ytterligare en aspekt att hålla reda på.

Men vi menar att det går att förstå mycket mer om vi också tar social bakgrund och regional kontext i beaktande i analysen. Vilka utbildningsvägar framträder som tänkbara för pojkar och flickor med högt socialt ursprung uppväxta i en universitetsstad respektive en stad som saknar dessa traditioner? Och vilka val gör pojkar och flickor med mindre

¹ Mycket av det material som ligger till grund för artikeln är framtaget inom ramen för forskningsprojektet *Gymnasieskolan som konkurrensfält*, som leds av Donald Broady och finansieras av Vetenskapsrådet, Utbildningsvetenskapliga kommittén, 2002-2004. Se <http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/gyko.htm> för vidare information. Projektansökan finns på <http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/sec-28.pdf>. I fokus för projektet är relationerna mellan den politiska nivån, den utbildningsadministrativa nivån, skolnivån samt de sociala gruppernas nivå i ett lokalt eller regionalt sammanhang. Merparten av projektet har ägnats åt regionala analyser.

tillgångar i bagaget? Frågor av detta slag är vägledande för analyserna i föreliggande uppsats.²

Syftet med texten är tudelat: dels att ge en karta över hur gymnasiefältet på nationell nivå är strukturerat med hänsyn till kön och social grupptillhörighet, dels att jämföra gymnasieskolans betydelse för pojkar och flickor med olika sociala bakgrunder och på olika program i två helt skilda regioner – Uppsala och Gävle. Förutom statistiska analyser presenteras resultat från intervjuer med elever från två gymnasieskolor i Uppsala och från två gymnasieskolor i Gävleborgs län.³

Gymnasiefältet

Historiskt har olika grupper i samhället tillskrivit skola och utbildning olika mening och det som ansetts värdefullt har skiftat. När frågan om kvinnans ställning och möjligheter drevs under senare hälften av 1800-talet stod synen på familjens funktion, barnens uppfostran samt skola och utbildning i fokus. Dessa tre områden var nära förbundna med varandra.⁴ Läroverken för pojkar var pompösa byggnader där anspelningar på det antika kulturarvet och andra signaler utestängde den stora massan och gjorde skolan till en speciell värld att träda in i. Flickskolorna, å andra sidan, skulle utstråla intimitet och byggdes gärna i närheten av bostadshus. På så sätt smälte de ihop med den omgivande bebyggelsen och blev en del av den mer privata sfären.⁵ Skillnaden mellan läroverk och flickskolor uttrycker i detta fall inte i första hand en skillnad mellan sociala grupper utan mellan könen. Vi kan se det som att kvinnor har försökt att skapa ”extra” eller ”egna” rum inom rådande patriarkala system.⁶ Flickskolor är ett exempel på ett extra rum för flickor, när de inte fick tillträde till läroverken. När kvinnorna ville ut i arbetslivet släpptes de inte in på samma villkor som män och inte på samma platser. De skapade därför egna rum, till exempel inom det vi nu kallar den offentliga sektorn.

Även i dag finner vi tydliga spår av att skolan har olika betydelser för kvinnor och män och för olika sociala grupper, ty två av de mest centrala dimensionerna av gymnasieskolan är elevernas sociala ursprung och elevernas kön. Det sociala ursprunget och kön är lierade med andra egenskaper. Man kan säga att de utgör förtätade variabler som ger oss en del övrig information om eleven (uttryckt i sannolikheter): att vara läkardotter indikerar att eleven har föräldrar med hög utbildningsnivå och hög inkomst, att hon har höga grundskolebetyg och ser naturvetenskapliga programmet som det mest självklara valet på gymnasiet, medan att vara lantarbetarson indikerar att familjen inte har samma utbildningsmässiga och ekonomiska resurser, att eleven sannolikt inte har anmärkningsvärt höga grundskolebetyg, att naturbruksprogrammet är ett betydligt sannolikare val än naturvetenskapliga programmet, och så vidare.

² Vi har använt analysverktyg utvecklade av den franske sociologen Pierre Bourdieu. Se exempelvis Pierre Bourdieu och Jean-Claude Passeron, *Les héritiers – les étudiants et la culture*, Minuit, Paris 1985 [1964] och Pierre Bourdieu, *La noblesse d'état – grandes écoles et esprit de corps*, Minuit, Paris 1989.

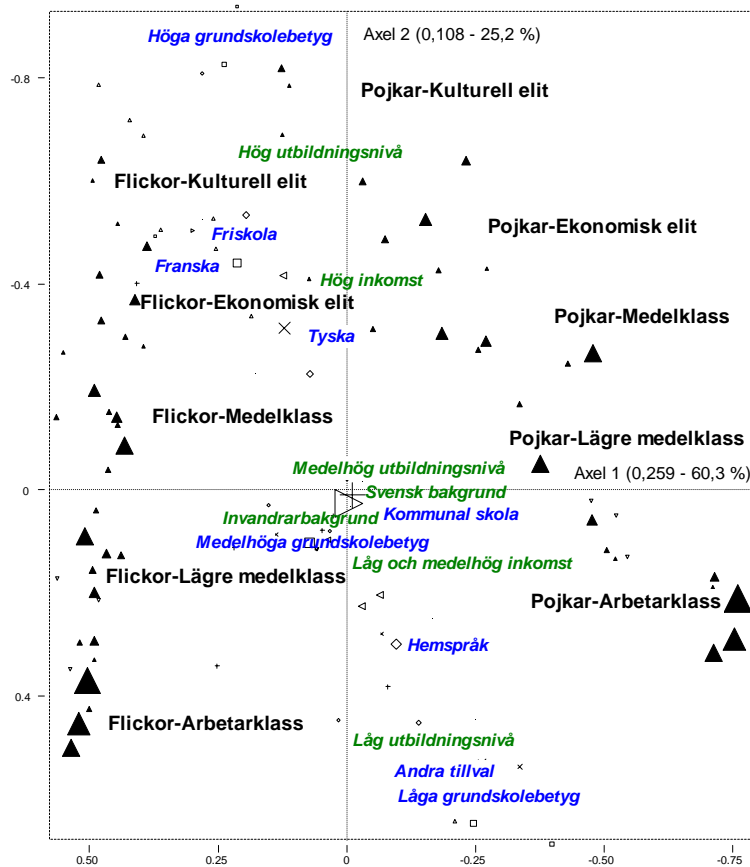
³ För en översikt av intervjuerna se Tabell 3.

⁴ Ronny Ambjörnsson, ”Kvinnofrågan i Sverige”, i Lindberg, Bo (red.), *17 uppsatser i svensk idé- och lärdoms historia*, Carmina, Stockholm 1992.

⁵ Agneta Linné och Kerstin Skog-Östlin, ”Stockholm som pedagogiskt rum vid sekelskiftet 1900” i Boel Englund (red.), *Antropos*, nr 5, pp. 71-82, ”Kvinnorna och staden. Borgerliga kvinnor och Stockholms modernisering år 1900”, Lärarhögskolan, Stockholm 2003.

⁶ Yvonne Hirdman, *Genus – om det stabila föränderliga former*, Liber, Stockholm 2001, p. 115.

Graf 1 Det svenska gymnasiefältet, 32 sociala grupper uppdelade efter kön som aktiv variabel.



Om vi med hjälp av enkel korrespondensanalys⁷ studerar hur elever med olika socialt ursprung och med olika kön väljer utbildningar uppträder en tvådimensionell struktur.⁸ Låt oss kalla denna struktur *gymnasiefältet*. Den mest betydande dimensionen i detta fält är en könsdimension, följd av en social dimension. Den första axeln (den horisontella) förklarar 60 procent av skillnaderna i materialet och skiljer pojkar från flickor. Söner hamnar till höger i grafen och döttrar till vänster. Men skillnaderna mellan könen är olika stora för olika sociala skikt. Längst avstånd mellan pojkar och flickor finner vi bland de lägre sociala skikten. De sociala grupper som är mest betydande för upprättandet av axeln är söner till okvalificerade och kvalificerade arbetare i produktion samt okvalificerade arbetare i service,⁹ vilka står mot döttrar till samma sociala grupper.

Den andra axeln, den vertikala i grafen, redogör för 26 procent av skillnaderna i materialet. De två första axlarna svarar tillsammans för 86 procent av skillnaderna.

⁷ Brigitte Le Roux och Henry Rouanet, *Geometric Data Analysis: From Correspondence Analysis to Structured Data Analysis*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London 2004 och Johs. Hjellbrekke, *Innföring i korrespondensanalys*, Fagbokforlaget, Bergen 1999.

⁸ Se Mikael Börjesson, *Gymnasieskolans sociala struktur och sociala gruppers utbildningsstrategier-tendenser på nationell nivå 1997-2001*, SEC-Reports, No 32, SEC/Uppsala universitet, Uppsala 2004, för en mer utförlig beskrivning av den korrespondensanalys som presenteras här. I rapporten finns också tabeller med bidragsvärden för analysen.

⁹ Dessa tre grupper svarar tillsammans för en tredjedel av det totala bidragsvärdet för axeln.

Tolkningen av den andra axeln är att denna upprättas av de sociala gruppernas tillgångar. Den kan beskrivas som en kapitalvolymaxel. Vid motsatta poler finns de grupper som har olika mängd tillgångar, framför allt utbildningsmässiga sådana. Uppåt i grafen finner vi läkare, universitetslärare, jurister, ämneslärare och civilingenjörer (det vill säga, grupper där flertalet har en längre högskoleutbildning). Mot dessa står, nedåt i grafen, grupper med mer begränsade resurser, kvalificerade och okvalificerade arbetare i produktion och i service samt lantarbetare. Mellan dessa två ytterligheter finns medelklasserna. Den lägre medelklassen (handelsanställda, småföretagare och förmän, kontorsanställda, handelsmän) samlas i den nedre halvan av grafen och runt mittpunkten. Andra medelklassgrupper (tekniker, klasslärare, tjänstemän på mellannivå, poliser, journalister och konstproducenter) med något mer kulturella tillgångar placerar sig på den övre halvan av grafen.

Det är påtagligt att grupper som förvisso förs till samma sociala skikt, men som har olika fördelning av sina tillgångar, hamnar i olika positioner på så sätt att grupper som har mer betydande utbildningstillgångar än ekonomiska tillgångar (typexempel är ämneslärare för de högre sociala skikten och konstproducenter och journalister för mellanskikten) intar en mer särskiljande position än grupper för vilka det ekonomiska kapitalet dominerar över det kulturella kapitalet (företagsledare och högre tjänstemän i privat sektor bland de högre sociala skikten och tekniker samt tjänstemän på mellannivå i privat sektor för mellanskikten).

För att ytterligare kunna tolka grafen har vi använt oss av ett antal supplementära variabler (föräldrarnas högsta utbildning, inkomst, elevernas grundskolebetyg, tillval, typ av fristående grundskola och nationella härkomst), det vill säga egenskaper som inte påverkar strukturen, men som positionerar sig i strukturen givet deras fördelning på de olika gymnasieutbildningarna. De supplementära variabelernas värden är inte så tydligt spridda längs den första axeln. De är med andra ord inte tydligt uppdelade efter kön.¹⁰ Däremot finner vi en större spridning längs den andra axeln. Att tolka denna axel som en kapitalvolymaxel är därför rimligt, framför allt med avseende på utbildningstillgångar. Föräldrarnas högsta utbildningsnivå är tydligt rangerad längs axeln med omfattande högre studier högt upp i grafen och grundskoleutbildning långt ned. Föräldrarnas inkomster följer inte lika tydligt detta mönster. Höga inkomster är klart positionerade på den högre halvan av grafen, under det att medelhöga och låga inkomster blandas under mittpunkten. Vad gäller elevernas egna tillgångar, här deras eget skolkapital, är detta strukturerat längs den andra axeln på så sätt att när vi rör oss nedifrån och uppåt i grafen så ökar elevernas grundskolebetyg. En slutsats är att det svenska gymnasiefältet starkare struktureras av kulturellt kapital (såväl elevernas som deras föräldrars) än ekonomiskt kapital. Att gå i en fristående grundskola hamnar högt i grafen och är således vanligare för de högre sociala skikten. Dessa elever har också i högre grad läst franska och tyska som tillval i grundskolan. Språkvalet och val av fristående grundskola är de enda supplementära variabler som tenderar att struktureras efter kön i den analys vi gjort här.¹¹ Flickor läser i större utsträckning än pojkar franska och är överrepresenterade på

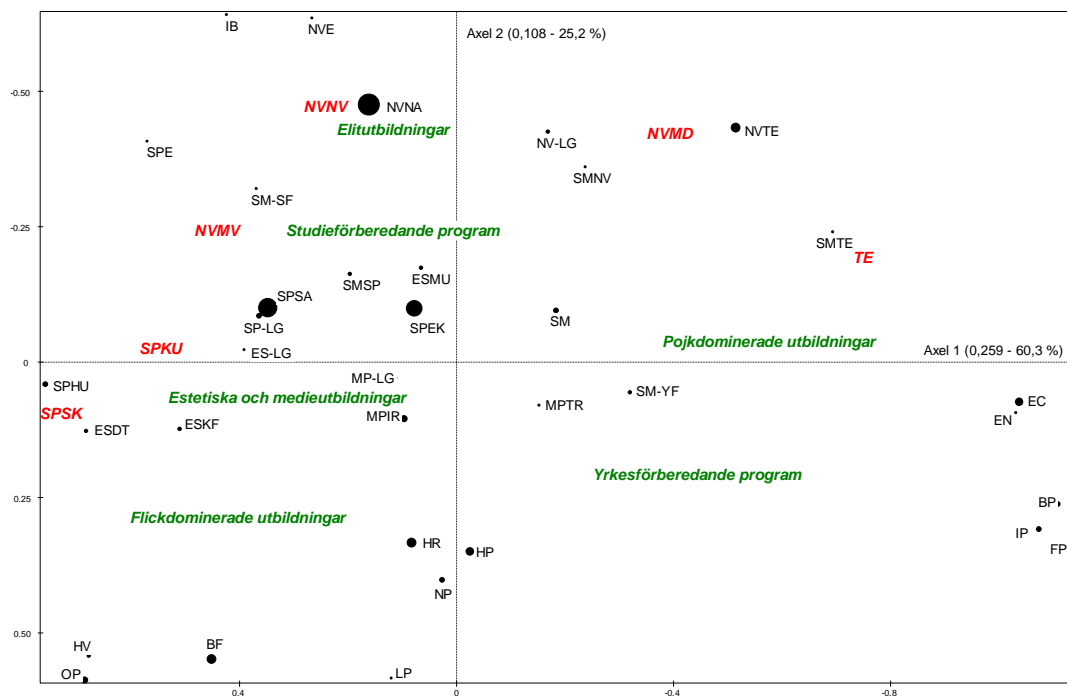
¹⁰ Vi kan iaktta samma effekt för högskolefältet. Se exempelvis Mikael Börjesson, *Det svenska högskolefältet och lärarutbildningarna*, SEC Reports, No 30, 2 reviderade uppl., SEC/ILU, Uppsala universitet, Uppsala 2004 [2003].

¹¹ De flesta variabler gäller elevernas sociala ursprung. Det finns ingen anledning att tro att dessa varierar med kön, det är inte sannolikt att läkardöttrar skiljer sig från läkarsöner vad gäller föräldrarnas inkomst och utbildning, vilket gör att egenskapen att komma från ett hem där föräldrarna har hög utbildningsnivå hamnar mitt emellan medelpunkterna för läkarsönerna och för läkardöttrarna.

fristående skolor. Lägg även märke till den sociala skillnaden mellan språken. Franska har en högre social konnotation än tyska. Den kulturella elitens döttrar står här mot den ekonomiska elitens pojkar.

Ett litet förtydligande: att säga att den första axeln är strukturerad efter kön och den andra axeln efter socialt ursprung är en förenkling. Vi kan läsa ut mer information ur analysen än så. Längs den första axeln är det framför allt pojkar från lägre sociala skikt som står mot flickor från högre sociala skikt. Och längs den andra axeln är det pojkar från höga sociala skikt som står mot flickor från de folkligare klasserna. Med andra ord går det inte här att helt separera klass från kön. En annan slutsats är att skillnaden mellan pojkar från arbetarklassen och flickorna från de högre sociala skikten är större än skillnaden mellan pojkar från högre klass och flickor från arbetarklassen.

Graf 2 Det svenska gymnasiefältet (32 sociala grupper uppdelade efter kön), utbildningar oberoende av år 1997-2000.



Tabell 1 Klassificering av gymnasieutbildningar (årskurs två).

1997-2000				2001			
Förkortn.	Program	Gren	Yrkes- /studie- förb.	Förkortn.	Program	Inriktning	Yrkes- /studie- förb.
BF	Barn o fritidspr.		YF	BF	Barn o fritidspr.		YF
BP	Byggpr.		YF	BP	Byggpr.		YF
EC	Elpr.		YF	EC	Elpr.		YF
EN	Energipr.		YF	EN	Energipr.		YF
ES-LG	Estetiska pr.	Lokal gren	YF	ES-LG	Estetiska pr.	Lokal inriktning	YF
ESDT		Dans o teater	YF	ESTA		Teater	YF
				ESDN		Dans	YF
ESKF		Konst o formgivning	YF	ESBD		Bild- o formgivning	YF
ESMU		Musik	YF	ESMK		Musik	YF
FP	Fordonspr.		YF	FP	Fordonspr.		YF
HP	Handels- o administrationspr.		YF	HP	Handels- o administrationspr.		YF
HR	Hotell- o restaurangpr.		YF	HR	Hotell- o restaurangpr.		YF
HV	Hantverkspr.		YF	HV	Hantverkspr.		YF
IB	Internationell baccalaurat		SF	IB	Internationell baccalaurat		SF
IP	Industripr.		YF	IP	Industripr.		YF
IV	Individuella pr.		IV	IV	Individuella pr.		IV
IVIK		Introduktionsklass för invandrare	IV	IVIK		Introduktionsklass för invandrare	IV
			IV	IVLL		Läringsutbildning	IV
LP	Livsmedelspr.		YF	LP	Livsmedelspr.		YF
MP-LG	Mediepr.	Lokal gren	YF	MP-LG	Mediepr.	Lokal inriktning	YF
MPIR		Information o reklam	YF	MPME		Medieproduktion	YF
MPTR		Tryckmedia	YF	MPTT		Tryckteknik	YF
NP	Naturbrukspr.		YF	NP	Naturbrukspr.		YF
NVE	Naturvetenskapspr.	Engelsk	SF	NVE	Naturvetenskapspr.	Engelsk	SF
NV-LG		Lokal gren	SF	NV-LG		Lokal inriktning	SF
				NVMD		Matematik o datavetenskap	SF
				NVMV		Miljövetenskap	SF
NVNA		Naturvetenskap	SF	NVNV		Naturvetenskap	SF
NVTE		Teknik	SF				
OP	Omvårdnadpr.		YF	OP	Omvårdnadpr.		YF
SM	Specialutformat pr.		SM	SM	Specialutformat pr.		SM
SMNV		Naturvetenskapspr.	SF	SMNV		Naturvetenskapspr.	SF
SM-SF		Studieförberedande utb.	SF	SM-SF		Studieförberedande utb.	SF
SMSP		Samhällsvetenskapspr.	SF	SMSP		Samhällsvetenskapspr.	SF
				SMTE		Teknikpr.	SF
SM-YF		Yrkesförberedande utb.	YF	SM-YF		Yrkesförberedande utb.	YF
SPE	Samhällsvetenskapspr.	Engelsk	SF	SPE	Samhällsvetenskapspr.	Engelsk	SF
SPEK		Ekonomi	SF	SPEI		Ekonomi	SF
SPHU		Humanistisk	SF	SPKU		Kultur	SF
				SPSK		Språk	SF
SP-LG		Lokal gren	SF	SP-LG		Lokal inriktning	SF
SPSA		Samhällsvetenskap	SF	SPSP		Samhällsvetenskap	SF
				TE	Teknikpr.		SF

Om vi i stället för de sociala grupperna analyserar hur utbildningarna positioner sig (Graf 2) finner vi längs den första axeln, den axel som uttrycker en könsmässig polaritet, en opposition mellan yrkesförberedande utbildningar som rekryterar dryga 95 procent pojkar (EC, EN, FP, BP och IP) och NVTE med cirka 80 procent pojkar till höger, mot såväl studieförberedande som yrkesförberedande utbildningar med kvinnlig dominans (SPSA, SPHU, OP och BF med andelar flickor runt 80-90 procent) till vänster. De utbildningar som intar neutrala positioner längs den första axeln (och därmed har en relativt jämn könsbalans) är bland de studieförberedande utbildningarna NVNA och SPEK och för de yrkesförberedande utbildningarna HP, HR, NP och de flesta MP-utbildningar.

Längs den andra axeln, den socialt hierarkiska dimensionen, står först och främst NVNA och även NVTE, mot BF, OP och HV. Med andra ord finns en polaritet mellan den i särklass största elitrekryterande utbildningen och yrkesförberedande utbildningar som domineras av flickor från lägre sociala skikt. De samhällsvetenskapliga utbildningarna bidrar marginellt till den andra dimensionen och flertalet av utbildningarna hamnar nära mittpunkten. Den sociala skillnaden mellan de

samhällsvetenskapliga utbildningarna och de naturvetenskapliga utbildningarna manifesteras tydligt i grafen. Samtliga naturvetenskapliga utbildningar hamnar klart högre upp i grafen än de samhällsvetenskapliga.¹² Bland de yrkesförberedande utbildningarna ligger de estetiska utbildningarna och medieutbildningarna på ungefär samma nivå som de samhällsvetenskapliga. Avståndet mellan MP och ES å ena sidan och SP å den andra, är betydligt mindre än avståndet mellan ES och MP och de övriga yrkesförberedande utbildningarna. Rekryteringen till ES och MP präglas av en övervägande andel elever från medelklassen. De övriga yrkesförberedande utbildningarna har en utpräglad låg social rekrytering.

Utifrån hur pojkar respektive flickor fördelar sig på gymnasieutbildningarna kan vi även dra vissa slutsatser om hur de uppfattar utbildningsutbudet. Hur stor del av detta bedöms som relevant? Det är påtagligt att detta varierar med könen. Flickorna väljer mellan något färre utbildningar (se Tabell 4). De har en högre koncentration till ett fåtal utbildningar. Nästan fyra av tio flickor väljer någon av de tre högst rankade utbildningarna, vilket gäller för endast tre av tio pojkar. Det finns elva utbildningar som lockar under en procent av pojkarna, vilket motsvaras av sexton utbildningar för flickorna. Sett ur utbildningarnas perspektiv kan man säga att de pojkdominerade utbildningarna är något mer pojkdominerade än vad de flickdominerade utbildningarna är flickdominerade. Det senare syns i grafen genom att de pojkdominerade utbildningarna placerar sig längst ut till höger i grafen och ligger mer apart än de flickdominerade utbildningarna, som befinner sig på den nedre delen av den vänstra sidan.¹³

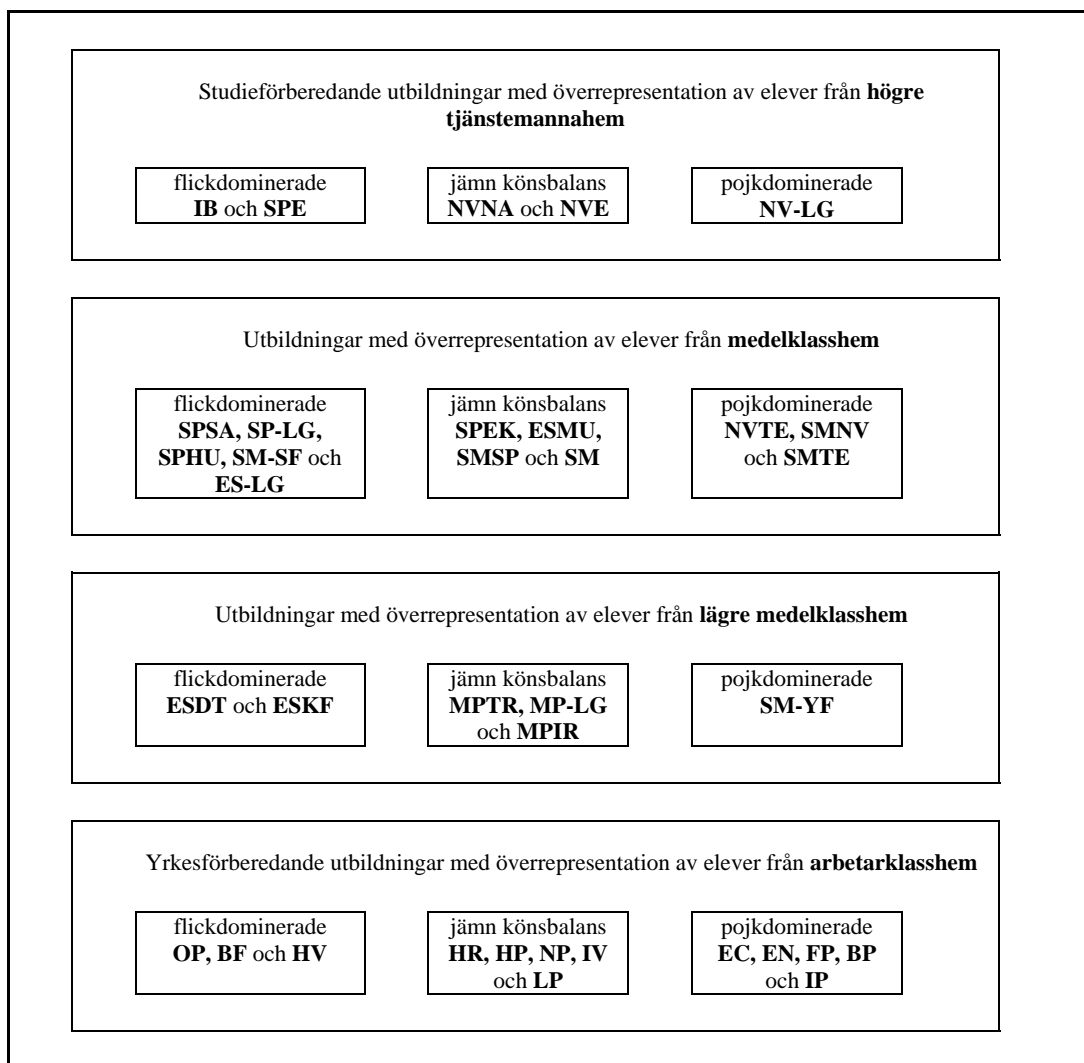
De två första axlarna som korrespondensanalysen lyfter fram ger sammantagna en bild över det svenska gymnasiefältet såsom det kan beskrivas i de två mest centrala dimensionerna, kön och socialt ursprung. Att betrakta dessa två sociologiska variabler tillsammans ger oss en bättre bild över hur de är relaterade till varandra. I stället för att konstatera att det råder skillnader mellan pojkar och flickor med avseende på vilka utbildningar man väljer i gymnasieskolan kan vi diskutera skillnader mellan arbetarklasspojkar å ena sidan och läkardöttrar och universitetslärardöttrar å den andra. Det är nämligen dessa grupper som står längst ifrån varandra i fältet. Framför allt den tidigare gruppen särskiljer sig markant från alla andra längs båda axlarna, detta som ett resultat av att den väljer mellan ett litet antal utbildningar som andra grupper mycket sällan väljer. I en mening är IP, BP, EC, EN och FP lika exklusiva, om inte än mer exklusiva, i sin rekrytering än NVNA. De har en mer homogen rekrytering och klarare barriärer mot andra sociala grupper, framför allt de kvinnliga, än vad NVNA har.

¹² Den lilla utbildningen SPE utgör det enda undantaget, den ligger i paritet med NVNA.

¹³ Skolverket konstaterar att de flickdominerade yrkesutbildningarna har reducerats i antal i den nya programbaserade gymnasieskolan. "Linjer som benämndes social, konsumtion, social service, distribution och kontor har inte någon direkt motsvarighet i det nya programgymnasiet", Skolverket, *Efter skolan*, Rapport 223, En utvärdering av gymnasieutbildning, Skolverket, Stockholm 2002, p. 16.

En typologi av svenska gymnasieutbildningar baserad på kön och klass

Det svenska gymnasiefältet som vi här definierat det bildar ett tvådimensionellt kraftfält som tillåter oss att identifiera ett antal kluster av utbildningar, definierade av sin sociala och könsmissiga rekrytering:



Att förändra en stabil struktur

Den struktur som vi funnit är stabil över tid. I analysen har vi utgått från rekryteringen till utbildningarna över fyra år (1997-2000) och utbildningarnas positioner är således ett medelvärde för samtliga fyra år. Vi har därefter låtit de enskilda åren vara supplementära enheter och får därmed möjlighet att analysera var exempelvis NVNA år 1997 hamnar i relation till medelvärdet för NVNA över perioden. Bland de större utbildningarna positionerar sig de enskilda åren ofta mycket nära medelvärdet. Vissa mindre utbildningar är mindre stabila, vilket är resultatet av att deras positioner är mer känsliga för slumpmässiga fluktuationer i rekryteringen. Tillvägagångssättet tillåter oss också att undersöka vad som sker när utbildningsutbudet förändras.

År 2000 införs ett nytt program, teknikprogrammet, TE, som delvis ersätter den tekniska grenen av det naturvetenskapliga programmet, NVTE. Bland annat var tanken att TE skulle attrahera fler kvinnor till tekniskt orienterade utbildningar. Så blev inte fallet. Vi ser i grafen att TE intar en position längre ut till höger mot den pojkdominerade polen i fältet än sin föregångare NVTE. TE hamnar även längre ned i fältet. Man kan tolka det hela som att i och med att den tekniska utbildningen skiljs från det naturvetenskapliga programmet förlorar den en del av sin sociala glans. I och med detta blir även den könsmässiga rekryteringen påverkad, programmet dras närmare den pojkdominerade polen, där vi finner tekniskt präglade yrkesförberedande utbildningar inriktade mot tillverkningsindustrin.

NV förändras också. Två nya inriktningar tillkommer, Matematik och data, NVMD, och Miljövard, NVMV. Intressant nog verkar NVMD ersätta NVTE med avseende på vilka elever utbildningen rekryterar – NVMD hamnar i ungefär samma position som NVTE hade åren 1997-2000 och betydligt närmare denna än det nya tekniska programmet. Med NVMV skapas en helt ny position i det svenska gymnasiefältet: en kvinnodominerad naturvetenskaplig utbildning! Denna positionerar sig tydligt på den vänstra delen av fältet, men högre upp än de flickdominerade samhällsvetenskapliga utbildningarna, indikerande att den höga sociala rekryteringen som präglar de naturvetenskapliga utbildningarna består.

Sammantaget kan sägas att även om det svenska gymnasiefältet är en mycket stabil struktur sker förskjutningar och förändringar. Etablerandet av ett nytt program, TE, och införandet av två nya inriktningar av det naturvetenskapliga programmet visar att ommöbleringar sker och att även nya positioner kan skapas. Resultatet är en betydligt större spridning i fältet av naturvetenskapliga och tekniska utbildningar, mest påtagligt i den könsmässiga dimensionen, med TE som en ytterlighet och NVMV som den andra.

Regionala särdrag

Den nationella analysen ger oss riktmärken för hur gymnasieskolan är strukturerad men resultatet är ett medelvärde för ett stort antal skilda gymnasierregioner och ger därmed en något suddig bild av situationen. Det är därför viktigt att även fånga regionala särdrag. Vi har valt att jämföra två geografiskt sett närliggande regioner, Uppsala län och Gävleborgs län med huvudorterna Uppsala och Gävle.

I skuggan av akademien eller i synfältet för utveckling

Uppsala stad präglas av ett av Sveriges mest prestigefyllda universitet och gymnasieskolan är inte det mest framträdande i en stad som denna, där anrika universitetsbyggnader pryder stadskärnan. Stadens kulturella utbud är akademiskt präglat. Här finner vi ansedda akademiska köror och orkestrar, men även en uppsjö kulturella evenemang anordnade av studenter. Året är fyllt av spex, teater och körevenemang. Andra indikationer på att här finns en koncentration av grupper med mycket kulturellt och akademiskt kapital kan skönjas på isarna en solig vintersöndag. Långfärdsskridskor har kommit att bli den kulturella medel- och överklassens vinternöje. Kort sagt, koncentrationen av sociala grupper med mycket utbildningstillgångar präglar staden, vilket resulterar i en akademiskt dominerad gymnasieskola. Det vill säga, den sociala

gymnasiestrukturen karaktäriseras främst av de utbildningsinvesteringar som den akademiska elitens söner och döttrar är beredda att göra.¹⁴

Gävleborgs län är Norrlands sydligaste och mest befolkningstäta län. Samtidigt är det Sveriges mest skogstäta län.¹⁵ Länet bebos av knappt 280 000 invånare fördelade på tio kommuner, sex kommuner i Hälsingland och fyra i Gästrikland. Den rika tillgången på skog har gett upphov till industrier inom trä- och papperstillverkning med företag som Iggesund Paperboard AB och Korsnäs AB som är ledande inom kartongindustrin. Även järnframställningen var beroende av skogen och Gästrikland har sett flera järnbruk växa fram. I dag är Sandvik AB ett världsomspännande företag inom stålindustrin. Andra näringsgrenar som vunnit terräng på senare år är elektronikindustrin med Ericsson i spetsen. Näringsstrukturen i Gävleborgs län skiljer sig från riket i övrigt. *Tillverkning och utvinning* tillsammans med *Vård och omsorg*¹⁶ utgör 45 procent av sysselsättningen jämfört med 37 procent i riket enligt statistik från år 2000.¹⁷ Arbetsmarknaden är också mer könsuppdelad än i riket som helhet, med en större andel kvinnor inom vård och offentlig sektor.¹⁸ Arbetslösheten är högre, speciellt bland ungdomar, och utbildningsnivån är lägre än riksgenomsnittet. I detta sammanhang spelar gymnasieskolan för flera kommuner i Gävleborgs län en viktig roll inte bara för ungdomarnas utbildningsmöjligheter utan också för att öka kommunernas attraktionskraft, utveckla arbetsmarknaden och hindra en minskning av befolkningsantalet.¹⁹

De skillnader som skisserats kan uttryckas i siffror (se Tabell 2). I Uppsala är exempelvis universitetslärare 3,5 gånger överrepresenterade jämfört med i riket. Även läkare, högre tjänstemän (framför allt inom offentlig sektor), och civilingenjörer är överrepresenterade i Uppsala jämfört med ett riksgenomsnitt. Företagsledare däremot är något underrepresenterade. Uppsala tycks framför allt ha en stark offentlig eller kulturell pol och en jämförelsevis svag ekonomisk pol. Uppsala och Gävles demografi skiljer sig väsentligt åt. Uppsala har en hög koncentration av akademiskt kapital medan Gävle besitter betydligt mindre utbildningstillgångar. En slutsats är att gymnasieskolans status ser olika ut i två så skilda regioner.

¹⁴ För en mer ingående genomgång av Uppsala gymnasieskola se Ida Lidegran, *Uppsala – en akademiskt dominerad gymnasieskola*, SEC-Reports, No 34, SEC/ILU, Uppsala universitet, Uppsala 2004.

¹⁵ Information om länet från Länsstyrelsen Gävleborg (<http://www.x.lst.se>).

¹⁶ Näringsgrenarna baseras på SNI92 (Standard för svensk näringsgrensindelning 1992, SCB).

¹⁷ Länsstyrelsen Gävleborg: *Analysmaterial*. (<http://www.tillvaxtgavleborg.nu/pdf/analys.pdf>).

¹⁸ Länsstyrelsen Gävleborg: *Siffror om Kvinnor & Män*. Gävleborg 2004. (http://www.x.lst.se/visinformwebsite/htmuser/pdf/gavle_webb.pdf)

¹⁹ Se vidare Ingrid Nordqvist och Monica Langerth Zetterman, *Gymnasieskolan som konkurrensfält. Ett regionalt perspektiv – Gävleborgs län*, SEC-Reports, No 33, SEC/ILU, Uppsala universitet, Uppsala 2004.

Tabell 2 Demografisk jämförelse mellan Uppsala, Gävle och riket, föräldrar till avgångselever årskurs nio år 2000, andelar av kohorten.

	Antal	Civilingenjör	Läkare	Universitetslärare	Högre tjänst, off.	Högre tjänst, priv.	Föringsledare	Högre tjänstemän	Tjänst m-nivå	Högre arbetarklass	Lägre arbetarklass	Soc-Ej 1 FoH-90	Ink-sam-1 dec.	Ink-sam-10 dec.	Folk- o grundskola	Gymn. 2 år	Gymn. 3 år	Högskola mindre än 3 år	Högskola minst 3 år	Forskutbildning
Gävle	935	1,4	2,8	0,4	2,4	3,0	0,2	12,2	18,9	17,9	23,9	5,3	9,0	6,0	20,1	31,4	11,6	19,4	16,0	0,3
Gävleborgs län	3 050	1,6	1,8	0,3	1,1	2,1	0,7	10,1	16,8	19,1	25,5	4,9	9,3	4,3	17,3	39,4	11,6	17,6	13,0	0,3
Uppsala	2 032	4,4	3,9	2,7	2,4	4,1	1,0	23,2	18,5	10,7	14,3	10,7	10,6	11,9	12,9	23,2	10,1	17,5	28,4	5,8
Uppsala län	3 261	3,7	2,8	1,7	1,8	3,4	1,1	17,8	18,4	14,5	17,7	8,3	9,8	9,7	14,6	30,4	11,3	16,8	21,5	3,7
Riket	98 239	2,3	2,0	0,6	1,3	3,7	1,3	14,3	17,6	16,5	20,1	8,2	9,5	8,0	16,2	33,3	12,4	17,2	17,9	1,1

Utbildningsval

Vilka skillnader och likheter går att finna mellan Uppsala och Gävle om vi ser till pojkars och flickors gymnasieval? Vi börjar med några skillnader mellan regionerna. Det är fler flickor och pojkar som läser på studieförberedande utbildningar i Uppsala kommun än i Gävle kommun. Dessutom, givet att eleverna har samma sociala ursprung är det mer sannolikt att elever i Uppsala söker en studieförberedande utbildning jämfört med elever i Gävle (se Tabell 5-Tabell 8), vilket är ett tydligt exempel på hur regionen spelar roll för de sociala gruppernas utbildningsstrategier. Pojkar och flickor rangordnar även utbildningarna lite olika i de två regionerna. För pojkar i Gävle kommun är TE, NVNA och EC de tre populäraste gymnasieutbildningarna år 2000 och för flickor är motsvarande utbildningar SP-LG, NVNA och ES (se Tabell 9).²⁰ I Uppsala ser valen något annorlunda ut. Här är ordningen NVNA, SPEI och SPSA för pojkarna och SPSA, NVNA och SPEI för flickorna.

Men det finns även likheter. Jämförelser mellan åren 1997 och 2001 visar att skillnaderna mellan könen minskar om vi ser till val av studieförberedande program (se Tabell 5-Tabell 8). Pojkarna hämtar in på flickornas försprång, det vill säga skillnaderna mellan könen är mindre år 2001 än 1997 när vi ser till andelar pojkar och flickor som väljer studieförberedande program. Tendensen är tydlig i både högre och lägre sociala skikt.

En annan likhet mellan regionerna är att det självklara valet för den akademiska elitens söner och döttrar är det naturvetenskapliga programmet. Det är framför allt den naturvetenskapliga inriktningen som lockar. I Uppsala blir detta tydligt genom att NVNA är en stor utbildning. I Uppsala väljer 41 procent av eleverna NVNA. I Gävle är siffran 23 procent (se Tabell 9). Tidigare var SP ett konkurrerande program för elever med stora tillgångar med sig hemifrån och/eller höga betyg. I dag tycks NV ha en ohotad position som det enda tänkbara programmet för såväl en meritokratisk som en social elit.²¹ Detta visar de statistiska analyserna. De intervjuade eleverna vittnar om att det egentligen inte finns några alternativ – även om man inledningsvis tvekat lite – om man är duktig i grundskolan.

²⁰ År 1997 var det lite andra utbildningar som rankades som de tre främsta. För pojkar var det NVNA, SM-YF och NVTE och för flickor var det NVNA, SP-LG och SPSA. För Uppsala gäller att exakt samma utbildningar toppar listan för pojkar och flickor år 2000 och år 1997 (se Tabell 10).

²¹ Jämförande analyser med tidigare år visar att NVNA däremot har elitiserats. Det är fler elever med högt socialt ursprung och höga betyg som väljer denna väg i dag än för tio år sedan. Se Donald Broady, Mats B. Andersson, Mikael Börjesson, Jonas Gustafsson, Elisabeth Hultqvist, Mikael Palme, "Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier", pp. 5-133, i *Välfärd och skola. Antologi från Kommittén Välfärdsbokslut*, SOU 2000:39, Socialdepartementet, Stockholm 2000, pp. 70-75.

Jag funderade på att läsa sam ett tag, men sen tänkte jag att det känns som att jag vill inte gå omkring och fundera hur det hade gått för mig i naturklassen. För jag har alltid haft väldigt lätt för mig i skolan. [...] Så jag ville liksom inte gå, ta sam som jag visste att jag skulle klara av väldigt bra, och sen gå och fundera hur gick det, hur hade det gått för mig om jag gått natur. Så då ville jag liksom verkligen försöka med det (Karin, NV).

På NV träffas alltså pojkar och flickor som kommer från utbildningsstarka hem och med mycket eget tillägnat skolkapital i form av mycket höga betyg från grundskolan. Den naturvetenskapliga vägen är en kungsväg för såväl den elev som tänker sig gå in i läkarkonsten som för den som siktar på en konstnärlig bana. Man bör alltså inte se NV som ett program som endast förbereder för högre studier inom naturvetenskap och teknik.²² Mikael som kommer från ett hem med mycket utbildningstillgångar svarar på frågan om vad som händer efter gymnasiet:

Den eviga frågan. [...] Ja, jag har funderat ganska mycket över det hela och kommit fram till ganska lite. Men jag har vissa alternativ i alla fall. Nu direkt efter gymnasiet kommer jag i alla fall inte börja plugga nåt program eller så. Utan dom alternativ jag har nu nästa år är väl antingen att ta ett studieuppehåll, eftersom jag är ganska trött på, skoltrött rent allmänt sett, på ett år och försöka då arbeta lite. Eller alternativt möjligen studera någon enstaka kurs, mest för att göra någonting och så lite också för att få kårleg och studiebidrag, eller möjligen, möjligen gå någon skivlinje på folkhögskola [...]. I och med att jag är intresserad av att skriva och har någon slags förhoppning eller ambition att bli någon slags författare eller liknande, eller möjligen journalistiskt eller något sånt (Mikael, NV).

Den naturvetenskapliga vägen är även en könsneutral (numerärt sett) sådan. De allra flesta yrkesförberedande programmen, men även flera studieförberedande vägar, är antingen pojkdominerade eller flickdominerade. Könsmässig balans är förbunden med social prestige. NVNA kan här ställas mot exempelvis de mest pojkdominerade programmen som BP, FP och IP som har låg social prestige. Denna hållning kommer till uttryck i intervjuerna. De könsblandade programmen ses som mer attraktiva. Så här uttrycker sig Karl och Helen som går på en pojkdominerad respektive flickdominerad utbildning:

- Tycker du att det är några nackdelar med bara killar i klassen? (Intervjuaren)
- Inte sån jättenackdel, men många killar skulle uppföra sig bättre om det var fler flickor (Karl, EC).

Det skulle bli en helt annan stämning. Här blir det mycket tjeprat och småtjafs. Det hade varit annorlunda med killar (Helen, HV).

Anders, Peter och Mikael, som alla går på NV, framhåller också att det är bättre med könsblandade utbildningar.

²² Om den kulturella elitens investeringar i NV se Donald Broady, Ingrid Heyman och Mikael Palme, "Le capital culturel contesté ? Étude de quatre lycées de Stockholm", pp. 175-211 i Donald Broady, Natalia Chmatko och Monique de Saint Martin (red.), *Formation des élites et culture transnationale*, Centre de sociologie de l'éducation et de la culture, École des hautes études en sciences sociales, Paris, och SEC/ILU, Uppsala universitet, Uppsala 1996.

Det är nog roligare att gå blandat tycker jag. [...] Om man är tillsammans med bara killar hela tiden då blir det oftast, jag vet inte faktiskt, men jag tycker det är roligare om det är blandat (Anders, NV).

Sofie menar att det blir ett annat undervisningsinnehåll i könsblandade klasser.

Det är roligare när det är blandat. Man kan höra mer åsikter. Det blir bättre diskussion. I samhällskunskap och svenska är det ofta diskussion om etik och moral och då är det bra med båda könen (Sofie, SP).

På frågan om de skulle kunna tänka sig att gå i en klass med bara killar svarar Peter och Mikael:

Svår fråga faktiskt. Jag har aldrig tänkt på det men, förut på högstadiet så var vi, tio killar och tjugo tjejer, nej tvärtom tio tjejer och tjugo killar och det tyckte jag kändes som en lite knepig fördelning så jag tycker att det är mycket bättre fördelning nu, så antagligen skulle jag tycka att det var ännu knepigare om man gick i en klass med bara antingen killar eller tjejer (Peter, NV).

I den klassen jag gick i tidigare, i högstadiet så var det, vad jag minns, två tredjedelar killar och det var ju totalt sett en lite mindre rolig, lite tråkigare klass att gå i men i övrigt så, det behöver ju inte ha med det att göra, men totalt sett så tycker jag att det är bra ju mer blandat det är. [...] Det blir intressantare då, mer mångfald (Mikael, NV).

Det finns alltså en av eleverna uttalad dominansordning där könsblandade program anses bättre att gå på än de mer enkönade programmen. Denna ordning korresponderar med den sociala ordningen – den ordning som etableras utifrån hur olika sociala grupper väljer utbildningar. Det är i detta perspektiv inte förvånande att Uppsala som en akademiskt dominerad stad, har betydligt större andel elever på könsblandade utbildningar än Gävle.²³

Utbildningens varierande funktion

Att utbildning är viktig tycks vara en grundmurad inställning hos flickor och pojkar oavsett socialt ursprung. Uppfattningarna om varför skolan är viktig och vad den fyller för funktion varierar dock väsentligt mellan pojkar och flickor med olika sociala bakgrunder. Karin och Karl, som vi stiftade bekantskap med inledningsvis, skiljer sig i sin syn på utbildningens funktion. Karin (civilingenjör dotter) som valt att gå NV ser hela

²³ I Uppsala går en väsentligt större andel elever på program som har en jämn könsfördelning än i Gävle. I Gävle går 57 procent av pojkarna på pojkdominerade program och i Uppsala 25 procent (se Tabell 11). 61 procent av flickorna i Gävle går på flickdominerade program, under det att motsvarande andel i Uppsala är 43 procent. I Gävle går 34 procent av flickor och 25 procent av pojkar på könsbalanserade program. Motsvarande siffror för Uppsala är 53 procent och 57 procent. Skillnaden blir än mer markant om vi bara ser till de studieförberedande programmen. I Gävle återfinns 32 procent av pojkarna och 36 procent av flickorna på de könsbalanserade studieförberedande programmen, medan det stora flertalet i Uppsala går på könsbalanserade studieförberedande utbildningar (70 procent pojkar och 58 procent flickor). Skillnaden beror främst på att pojkar i Uppsala i mycket större utsträckning väljer NV, medan pojkar i Gävle väljer TE i högre grad. Även på de yrkesförberedande programmen återfinns samma mönster. Vi har använt den gängse definitionen av kvantitativ jämställdhet, det vill säga att endera könet utgör fler än 40 procent men färre än 60 procent. Är kvinnorna fler än 60 procent talar vi om kvinnodominans och är männen fler än 60 procent om mansdominans. Denna definition används exempelvis av SCB.

skolgången som en viktig investering och förberedelse för fortsatta högskolestudier. Satsningen började redan i lågstadiet och det handlar om att skaffa ”gedigen kunskap”. För Karl (som kommer från lägre tjänstemannahem där pappan är elektriker) handlar gymnasiet om att skaffa en utbildning som ger ett jobb. För Stefan som har arbetarklassbakgrund är gymnasiet ett medel för att nå längre än vad hans föräldrar gjort.

Det är viktigt om du vill ha en bra utbildning. Det finns personer som inte behöver. I största allmänhet, ja skolan är jävligt viktig [...] en bra utbildning och kunna leva efteråt, inte se ut som föräldrarna, kanske ta sig upp till medelssvensson någon gång i framtiden (Stefan, EC).

Men skolan tillskrivs också värden som handlar om en väg till utveckling och självkänedom. Helen (arbetarklassbakgrund) och Oskar (från högre tjänstemannahem) säger om skolan:

Den är jätteviktig. För det är här man blir någonting. Det är här man blir människa och kommer in i vuxenlivet. Får välja själv vilken linje man vill gå (Helen, HV).

Ja, den är ruggigt viktig. Man lär sig ruggigt mycket i skolan över huvud taget. Jag tror också så här, i skolan drar man upp diskussioner som man kanske inte drar upp på fritiden. Man lär sig av varandra och av sina misstag, eller hur (Oskar, EC).

Tabell 3 visar en översikt av de genomförda elevintervjuerna. Framtidsplanerna varierar och uppenbart är gymnasieutbildningen för de intervjuade eleverna som går på NV i Uppsala en språngbräda till prestigefyllda universitetsutbildningar. Syftet med de gymnasiala studierna är en självklarhet för nästan alla bland dessa elever: man ska ta sig in på en yrkesbana med hög lutning. För eleverna på de yrkesförberedande programmen EC och HV är det först och främst ett yrke inom det yrkesområde som utbildningen förbereder för som hägrar. För några finns också högskolestudier inom horisonten, men då som ett mer diffust alternativ någon gång i en avlägsen framtid. För flickorna på SP väntar högskolestudier.

Tabell 3 Översikt av elevintervjuerna.

Kvinna/Man	Program	Ort	Faderns yrke	Moderns yrke	Framtidsplaner
Karl	EC	Gävle kommun	Kvalificerad arb. i produktion	Lägre tjänstekvinna	Vill läsa vidare på högskola och bli elingenjör
Stefan	EC	Gävle kommun	Okvalificerade arb. i produktion	Okvalificerade arb. i service	Vill arbeta som elektriker och ev. läsa på högskola
Oskar	EC	Gävle kommun	Handelsanställd	Högre tjänstekvinna	Vill arbeta som elektriker och kanske läsa vidare på högskola
Robert	EC	Gävle kommun	Förman	Kontorsanställd	Vill arbeta som elektriker
Jenny	HV	Gävle kommun	Fritidspedagog	Förskollärare	Vill läsa på Komvux och sedan högskola för att bli designer
Carolin	HV	Gävle kommun	Okvalificerade arb. i produktion	Okvalificerade arb. i värden	Vill först få ett jobb, men sedan är drömmen att bli inredare och kanske gå på Konstfack
Helen	HV	Gävle kommun	Okvalificerade arb. i produktion	Okvalificerade arb. i service	Vill börja jobba, kanske i affär. Vill bli designer
Lisa	SP	Annan kommun i Gävleborgs län	Okvalificerade arb. i produktion	Förskollärare	Vill läsa vidare på socionomutbildning
Sofie	SP	Annan kommun i Gävleborgs län	Tjänsteman mellannivå	Högre tjänstekvinna	Vill gärna bo och arbeta utomlands. Vill läsa vidare på högskola
Peter	NV	Uppsala kommun	Civilingenjör	Högre tjänstekvinna	Vill läsa vidare på någon civilingenjörsutbildning
Eva	NV	Uppsala kommun	Okvalificerade arb. i produktion	Sjuksköterska	Vill läsa vidare på läkarutbildning
Ulrika	NV	Uppsala kommun	Naturvetare	Lärare	Eventuellt någon musikutbildning
Mikael	NV	Uppsala kommun	Naturvetare	Högre tjänstekvinna	Vill bli författare
Ola	NV	Uppsala kommun	Läkare	Sjuksköterska	Vill läsa vidare på musikhögskolan
Anders	NV	Uppsala kommun	Högre tjänsteman	Tjänstekvinna mellannivå	Vill läsa vidare på läkarutbildningen
Karin	NV	Uppsala kommun	Civilingenjör	Lärare	Vill läsa vidare på sjukgymnastutbildning
Sara	NV	Uppsala kommun	Jurist	Sjuksköterska	Vill läsa vidare på apotekarutbildning

Att naturvetenskapliga studier främst förbereder för universitetsstudier och att yrkesförberedande program styr in mot en arbetsmarknad är inte särskilt överraskande.

Men det är viktigt att beakta att de olika betydelser som gymnasieskolan ges hänger intimt samman med kön och social grupptillhörighet. På de yrkesförberedande programmen, som ofta är i stort sett enkönade, verkar det utvecklas en likartad syn på betygens betydelse, förhållandet mellan skola och fritid, hur man använder sin tid och så vidare. Lite tillspetsat skulle man kunna säga att det tycks utvecklas likartade synsätt på skola och utbildning i enkönade miljöer (främst pojk- och flickdominerade yrkesprogram) och ett i relation till yrkesprogrammen annorlunda sätt att se på sin utbildningskarriär i en miljö där könen möts (vilket framför allt sker på NV). På yrkesprogrammen råder en kultur där det finns en klar gräns mellan skola och fritid. Skolarbetet utförs i huvudsak i skolan. Det gäller framför allt de ämnen som kräver speciell utrustning, till exempel när EC-eleverna arbetar i verkstaden eller HV-eleverna syr. Arbetsbelastningen upplevs inte som för hög utan de tycker att de hinner med. Den sociala samvaron med klasskamraterna är viktig. Betyg har ingen framträdande roll och för flera yrken tar också branschorganisationerna vid efter avslutat gymnasium och utfärdar till exempel licenser för olika behörigheter, vilket är det som räknas och tillskrivs vikt av eleverna. Vi kan kontrastera detta mot den syn på utbildning som råder på NV, där disciplinering med avseende på hur man använder tiden tycks vara ett signum för utbildningen. Man studerar på kvällar såväl som på helger om det behövs. Flera har, trots att de tycker att de gör så mycket som de mäktar med, en önskan om att bli än mer effektiva och disciplinerade. Pedagogiska metoder som anses ineffektiva – exempelvis grupparbeten – ses inte med blida ögon och betygen spelar en väsentlig roll i elevernas skolvardag.

Olika satsning och användning av betyg

Pojkarna och flickorna som vi har intervjuat är – oavsett utbildning och social bakgrund – överlag nöjda med sina betyg och tycker också att de i stort sett har blivit rättvist bedömda sedan de började få betyg. Detta är intressant att sätta i relation till att flickor får högre betyg än pojkar. Mönstret att flickor har högre betyg än pojkar uppträder inom de olika sociala skikten. Resultatet är stabilt över tid (se Diagram 1 och Diagram 2). Diagrammen visar dels hur betygsfördelningen tydligt följer en social hierarki där elever med mycket nedärvt utbildningskapital har högre betyg än elever med lite nedärvda utbildningstillgångar, dels hur det inom de olika sociala grupperna (här indikerat av föräldrarnas utbildningsnivå) uppträder skillnader mellan flickor och pojkar.

Under åren 1994-1997 sker en generell betygsinflation. Betygen ökar under perioden inom i stort sett samtliga grupper och hos båda könen. Men under perioden 1998-2001 är betygsinflationen ojämnt fördelad över de sociala grupperna. Söner och döttrar med föräldrar som har treårig eller längre högskoleutbildning gynnas av det nya betygssystemet medan söner och döttrar med lite nedärvda utbildningstillgångar missgynnas.

Diagram 1. Avgångselever från årskurs nio och avgångsbetyg, medelvärde, 1994-1997.

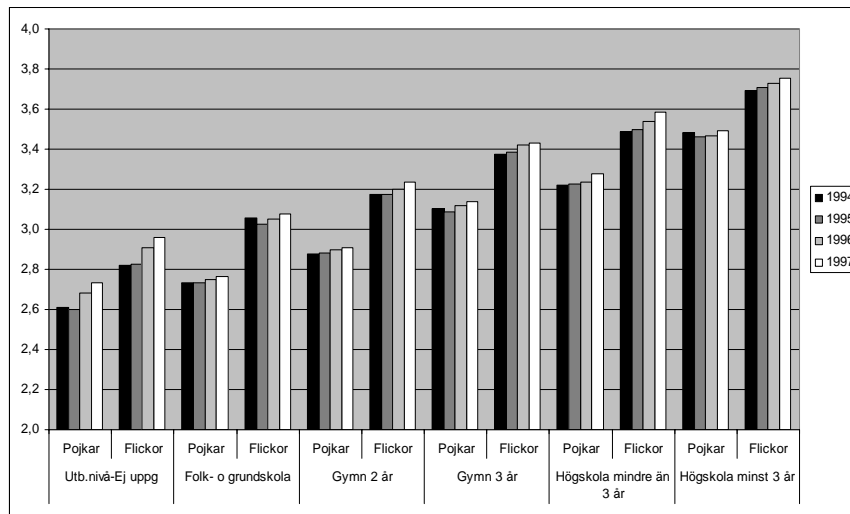
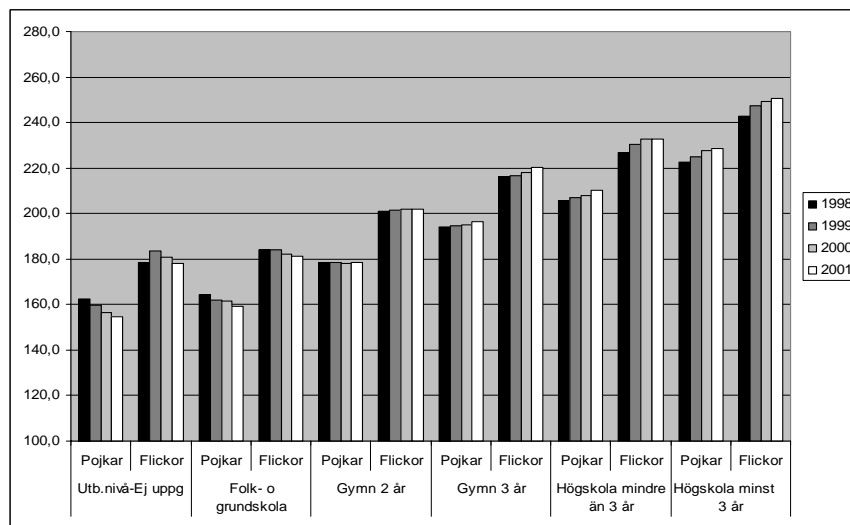


Diagram 2. Avgångselever från årskurs nio och avgångsbetyg, medelvärde, 1998-2001.



De intervjuade pojkarna känner sig varken orättvist bedömda eller oroliga för att de inte får bättre betyg. De återkommer till att de är nöjda med sina betyg och ser det mer som en bonus om de får ett högre betyg än de siktat mot.

- Tycker du att du har fått rättvisa betyg då när du ser till dina betyg? (Intervjuaren)
- Jodå, som sagt, G är jag nöjd med (Stefan, EC).
- Det var du inriktad på? (Intervjuaren)
- Kan jag prestera högre så gör jag det, men G är grundläggande. Får jag det är jag nöjd (Stefan, EC).

Det finns intressanta skillnader mellan könen i förhållningssätt till betygen. Lisa som går på SP uttrycker det så här:

Jag tror att tjejer har mer stress på sig att de vill prestera högre. Det märker man när man pratar att man vill försöka få så högt som möjligt. Medan killarna är lite mer så här att, jag klarar det ändå, bara jag får G så är jag nöjd ungefär (Lisa, SP).

Sofie ser tillbaka på grundskolan och ångrar lite den stora arbetsinsats som gav de höga betygen.

Ibland kan jag ångra mig lite att jag jobbade så hårt på högstadiet. För betygen behövs inte för att komma in på programmet (Sofie, SP).

Högstadiet betygen har inte någon avgörande betydelse. I exempelvis Uppsala kom eleverna in på sitt förstahandsval av program, vilket är viktigt att ha i åtanke.

Jag kunde absolut ha haft bättre betyg i högstadiet om jag verkligen hade ansträngt mig men det tyckte jag aldrig var särskilt nödvändigt utan jag var nöjd med bra betyg (Mikael, NV).

Könsskillnader går att finna även i användningen av betygen. Statistiken visar att om vi konstanthåller elevernas nedärvda utbildningskapital (föräldrarnas utbildningsnivå) och skolkapitalet (elevernas eget medelbetyg från grundskolan) utkristalliserar en skillnad i satsningen på elitprogrammet framför andra, NVNA. Pojkar och flickor med höga grundskolebetyg (4,5-5,0) väljer NVNA i lika hög grad, men när betygen sjunker minskar flickors benägenhet att välja NVNA i större utsträckning än pojkars. Detta gäller för döttrar och söner till såväl högutbildade som lågutbildade föräldrar (se Tabell 12). Man skulle kunna uttrycka det så att flickor ”kompenserar” sitt kön med höga betyg.²⁴

Kön – lika eller olika?

Vi har tidigare varit inne på att könsblandade program värderas högre än enkönade program av de elever som går såväl enkönade som tvåkönade program. Däremot utvecklas lite olika hållningar till kön i de olika utbildningsmiljöerna. En syn på könen såsom varande relativt lika tycks vara rådande på NV. De intervjuade framhåller att umgängeskretsen är könsblandad även om de närmsta vännerna ofta är av samma kön som de själva. I klassen umgås man med både flickor och pojkar. När vi diskuterar om det är uppdelat i klassen svarar Eva och Mikael:

Lite grann, speciellt i ettan, tvåan så var det ganska mycket så här, killgrupper och tjejgrupper. Men det har börjat lösas upp ganska mycket. Jag umgås inte med någon

²⁴ Flickor och pojkar med mycket nedärvda utbildningsresurser och höga betyg (4,5-5,0) från grundskolan satsar på NVNA i samma utsträckning (66 procent av flickorna i denna grupp valde NVNA år 1997 och 68 procent av pojkarna). Samma likhet återfinns hos gruppen flickor och pojkar med mindre nedärvt utbildningskapital men höga grundskolebetyg (50 procent av flickorna väljer NVNA och 49 procent av pojkarna). Men tittar vi sedan på pojkar och flickor med lite lägre grundskolebetyg ser användningen av grundskolebetyget annorlunda ut. Större andel av pojkarna med betyget 4,0-4,4 satsar på NVNA och i jämförelse med flickorna ökar skillnaderna när betygen är lägre. I betygsgruppen 4,0-4,4 satsar 52 procent av pojkarna med mycket nedärvt utbildningskapital på NVNA och 43 procent av flickorna gör detsamma. 27 procent av flickorna i samma betygsgrupp, men med en utbildningsnivå hos föräldrarna som är betydligt lägre, väljer NVNA, medan 32 procent av pojkarna gör detsamma. När betygen sjunker ytterligare (3,5-3,9) blir skillnaderna mellan könen än större. I gruppen med hög utbildningsnivå hos föräldrarna väljer 36 procent av pojkarna och 21 procent av flickorna NVNA och i gruppen med grundskolenivå som högsta utbildning hos föräldrarna är siffrorna 11 procent för flickorna och 20 procent för pojkarna (se Tabell 12).

av killarna på fritiden, men i skolan, man går till maten med några, eller sitter och snackar med dom på lunchen. Det är inte så att det är små grupper (Eva, NV).

Tjejer och killar umgås ganska fritt med varandra i klassen. Då är det väl snarare uppdelat på annat sätt, att det är vissa personer som umgås med varandra mer, men det är ju ganska naturligt. Men överhuvudtaget så är det en ganska god sammansättning, sammanhållning i klassen (Mikael, NV).

Den könsneutrala kultur²⁵ som manifesteras på NV står i samklang med dels den numerära balansen mellan könen som dessa elever möter på de eftergymnasiala utbildningar som de normalt sett söker sig till (läkarutbildning, naturvetenskap, vissa humanistiska och samhällsvetenskapliga utbildningar), dels de relativt könsbalanserade (kvantitativt sett) arbetsmiljöer inom bland annat medicin och forskning som dessa utbildningsinvesteringar pekar mot.

Därutöver bildar utbildningsstarka grupper familj i – ur ett socialt och ekonomiskt perspektiv – relativt jämställda konstellationer. Den manlige överläkaren gifter sig med den kvinnliga läkaren och den manlige professorn med den kvinnliga lektorn. Barnen hamnar med stor sannolikhet på NV och så är reproduktionscykeln sluten. Den ekonomiska eliten betar sig lite annorlunda. Här är det vanligare att familjen består av en man med hög inkomst som arbetar heltid och en kvinna som har lägre inkomst och arbetar deltid eller inte alls. Sönerna är överrepresenterade på ekonomisk och teknisk utbildning på gymnasiet och döttrarna på samhällsvetenskaplig utbildning. Den ekonomiska elitens och ekonomiska medelklassens söner och döttrar väljer därmed mer separerade utbildningsvägar än den kulturella elitens barn.²⁶

På de yrkesförberedande programmen framträder en mer särartsbetonad syn på könen. Stefan tycker att män och kvinnor tänker olika och svarar följande på frågan hur han menar:

Ja, när det gäller fritidsintressen, tjejer gillar att prata, killar gillar att röra på sig. Killar är ofta bättre lagarbetare, de är inte så bra när det kommer till tala, teori. Tjejer är lite sämre lagarbetare, har en större tendens till att börja bråka om smågrejer. Det kanske låter elakt men det *är* så. [...] Tjejer har enklare för teori. Killar har genom sina fritidsintressen enklare för det praktiska eftersom de har erfarenhet av det (Stefan, EC).

Robert och Oskar tycker inte att det är så konstigt att det går så få flickor på ”grabblinjer”:

²⁵ Den könsneutrala kulturen omfattar framför allt att man umgås med bägge könen och värdesätter detta. Det innebär inte att man inte ser att det finns betydande skillnader mellan hur flickor och pojkar bemöts i skolan. En elev, Ulrika, framhåller ett maktperspektiv på relationen mellan könen där hon menar att pojkar dominerar på olika vis i skolmiljön. På frågan om hur hon tror att pojkarna ser på flickorna i klassen svarar hon: ”Inte lika intellektuellt kapabla, kan man nog faktiskt tyvärr säga. [...] Det är faktiskt så. Det har inte känts så, i högstadiet kändes det absolut inte så, men det känns så nu. [...] Om någon tjej ställer någon fråga som någon kille lika gärna skulle kunna ha ställt, då är det liksom blickar mellan killarna så här, herregud, skrattar lite så här [...]. Lärarna spår på detta på vissa sätt genom att ge tjejerna mindre kvalificerade frågor, eller vad man ska säga. Ja, det är lite sorgligt.” Ulrika menar vidare att pojkar stödjer varandra mycket mer i klassrumsmiljön än vad flickor gör och att pojkar allmänt ges mer utrymme av lärarna. Enligt henne finns det också ett motstånd i klassen mot att diskutera orättvisor mellan könen.

²⁶ Mikael Börjesson och Mikael Palme, *Social klassificering – analyser av olika nomenklaturer för social klassificering och sociala grupperns karakteristika*. Artikel presenterad på Workshop ”Kulturellt kapital och sociala klasser”, Uppsala universitet, Uppsala 2001.

Det är väl inte så många tjejer som ser sig själv som elektriker i framtiden (Robert, EC).

Hur många tjejer är det som vill se sig själv som snickare? De kan gå och sy textil i stället (Oskar, EC).

De objektiva strukturerna sätter sina spår i de mer subjektiva hållningarna. På enkönade program verkar en särartssyn på kön mer möjlig att manifesteras än på NV, där framför allt den kulturella elitens söner och döttrar lär sig att umgås med varandra.

Sammanfattning

Vi har nu tillgång till ett antal pusselbitar som kan användas för att förstå hur den svenska gymnasieskolan är strukturerad när vi särskilt ser till kön och social gruppstillhörighet.

Vi kan konstatera att det är större könsskillnader bland lägre sociala skikt. Flickor ur arbetarklassfraktioner väljer traditionellt sett kvinnligt kodade yrkesprogram och pojkar ur samma grupper manligt kodade yrkesprogram. Ju längre upp i den sociala hierarkin vi kommer desto mer närmar sig flickor och pojkar varandra i sina utbildningsval. På det naturvetenskapliga programmets naturvetenskapliga inriktning hittar vi en jämn könsbalans. Alltså, differentieringen mellan könen sker mycket senare inom de högre sociala skikten än inom de lägre. Könen håller framför allt ihop länge inom den kulturella eliten. Det är först på läkarutbildningens olika specialiseringar som uppdelningen sker, för att ta ett exempel. Inom lägre sociala skikt sker en uppdelning av pojkar och flickor redan i gymnasieskolan. I en mening är de yrkesförberedande utbildningarna (framför allt de manligt kodade) lika eller till och med mer homogena i sin sociala rekrytering än vad det naturvetenskapliga programmets naturvetenskapliga inriktning är. Eleverna själva värderar de könsbalanserade utbildningarna högre än de mer enkönade, vilket överrensstämmer med den sociala hierarkiska ordningen.

De pojkdominerade utbildningarna är något mer pojkdominerade än vad de flickdominerade är flickdominerade. Flickor är hårdare koncentrerade till vissa typer av utbildningar, nämligen samhällsvetenskapliga och humanistiska studieförberedande utbildningar och yrkesförberedande utbildningar mot vård och omsorg eller estetiska områden. Pojkarna sprider sig på ett större antal utbildningar, såväl tunga teoretiska utbildningar som det naturvetenskapliga programmet, men även mycket yrkesinriktade utbildningar som är inriktade mot tillverknings- och byggindustri, för att inte tala om det individuella programmet som i gymnasieskolan intar tredjeplatsen när det gäller rekrytering av pojkar, numerärt sett.

Vidare kan vi ur våra statistiska analyser utläsa att föräldrarnas utbildningskapital är mer betydelsefullt för sönerns och dotterns gymnasieval än samma föräldrars ekonomiska tillgångar. Föräldrar som själva har varit beroende av utbildningssystemet tycks överföra värdesättandet av utbildning till sina barn.

Den regionala kontexten har stor betydelse för gymnasieskolans utseende. När vi jämför Uppsala län och Gävleborgs län med huvudorterna Uppsala och Gävle ser vi hur det akademiska kapitalet som Uppsala besitter slår igenom i gymnasieskolan, kanske mest märkbart genom att det naturvetenskapliga programmet och då framför allt den naturvetenskapliga inriktningen är en mycket större utbildning i Uppsala jämfört med i Gävle. Även när vi konstanthåller socialt ursprung återfinns vi skillnad mellan

regionerna. Givet att eleverna har samma sociala ursprung är det mer sannolikt att man söker ett studieförberedande program i Uppsala än i Gävle – ett resultat som tydligt visar regionens betydelse för hur de olika sociala gruppernas söner och döttrar investerar i utbildning. Pojkarna och flickorna rangordnar även utbildningarna olika i de två regionerna. Teknisk utbildning är bland pojkarna ett klart populärare val i Gävle än i Uppsala. Tydligt är att den akademiska eliten i Uppsala inte attraheras av teknisk utbildning, utan snarare flyr denna typ av utbildningsinvestering. Ett resultat av de olika utbildningsvalen i de två regionerna är att en större andel elever i Uppsala går på könsbalanserade utbildningar än i Gävle.

Några ord också om betyg. Flickor lyckas bättre betygsmässigt i skolan än pojkar. Detta gäller för såväl de högre som de lägre sociala skikten. Men samtidigt använder pojkar och flickor sina betyg olika. När betygen sjunker minskar flickornas benägenhet att välja den mest prestigefulla utbildningen, naturvetenskapligt program med naturvetenskaplig inriktning, i större grad än pojkarnas. Det verkar även som inställningen till höga betyg varierar mellan könen. Flera av de intervjuade pojkarna uttrycker att de nöjer sig med ett lägre betyg än vad de skulle kunna få om de ansträngde sig mer, medan Sofie frågar sig varför hon jobbade så hårt på högstadiet, när betygen inte var nödvändiga för att komma in på gymnasieprogrammet.

Att investera i utbildning tycks vara något som kvinnor i dag värderar högre än vad män gör – att döma av de uppgifter vi har om exempelvis skolframgång och hur många som går vidare in i högskolan. Man kan ställa sig frågan: varför investerar kvinnor mer i utbildning än män? Ett svar är att den kvinnodominerade arbetsmarknaden, som till stor del är detsamma som den offentliga sektorn, i allt högre grad kräver högskolestudier. Tidigare räckte det med yrkesförberedande gymnasieutbildning för yrken inom exempelvis vård och omsorg, i dag kräver motsvarande yrken lång högskoleutbildning.²⁷

En analys av elevers måluppfyllelse menar vi måste ta sitt avstamp i en undersökning av vilka mål som sätts. Allt tyder på att målen varierar med kön, klass och andra sociala parametrar. Dessa behöver inte heller vara desamma som de mål som formuleras i utbildningspolitiken.

²⁷ Skolverket, *Efter skolan*, Rapport 223, En utvärdering av gymnasieutbildning, Skolverket, Stockholm 2002, p. 114.

Referenser

- Ambjörnsson, Ronny, "Kvinnofrågan i Sverige" i Bo Lindberg (red.), *17 uppsatser i svensk idé- och lärdoms historia*, Carmina, Stockholm 1992.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron, *Les héritiers – les étudiants et la culture*, Minuit, Paris 1985 [1964].
- Bourdieu, Pierre, *La noblesse d'état – grandes écoles et esprit de corps*, Minuit, Paris 1989.
- Broady, Donald, Ingrid Heyman & Mikael Palme, "Le capital culturel contesté ? Etude de quatre lycées de Stockholm", pp. 175-211, i Donald Broady, Natalia Chmatko och Monique de Saint Martin (red.), *Formation des élites et culture transnationale*, Centre de sociologie de l'éducation et de la culture École des hautes études en sciences sociales, Paris, och SEC/ILU Uppsala universitet, Uppsala 1996.
- Broady, Donald, Mats B. Andersson, Mikael Börjesson, Jonas Gustafsson, Elisabeth Hultqvist, Mikael Palme, "Skolan under 1990-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier", pp. 5-133, i *Välfärd och skola. Antologi från Kommittén Välfärdsbokslut*, SOU 2000:39, Socialdepartementet, Stockholm 2000.
- Börjesson, Mikael och Mikael Palme, *Social klassificering – analyser av olika nomenklaturer för social klassificering och sociala grupperns karakteristika*. Paper presenterat på Workshop "Kulturellt kapital och sociala klasser", Uppsala universitet, Uppsala 2001.
- Börjesson, Mikael, *Gymnasieskolans sociala struktur och sociala grupperns utbildningsstrategier– tendenser på nationell nivå 1997-2001*, SEC-Reports, No 32, SEC/Uppsala universitet, Uppsala 2004.
- Börjesson, Mikael, *Det svenska högskolefältet och lärarutbildningarna*, SEC Reports, No 30, 2 reviderade uppl., SEC/ILU, Uppsala universitet, Uppsala 2004 [2003].
- Hirdman, Yvonne, *Genus – om det stabila föränderliga former*, Liber, Stockholm 2001.
- Hjellbrekke, Johs., *Innføring i korrespondanseanalyse*, Fagbokforlaget, Bergen 1999.
- Le Roux, Brigitte & Henry Rouanet, *Geometric Data Analysis: From Correspondence Analysis to Structured Data Analysis*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London 2004.
- Lidegran, Ida, *Uppsala – en akademiskt dominerad gymnasieskola*, SEC-Reports, No 34, SEC/ILU, Uppsala universitet, Uppsala 2004.
- Linné, Agneta och Skog-Östlin, Kerstin, "Stockholm som pedagogiskt rum vid sekelskiftet 1900" i Boel Englund (red.), *Antropos*, nr 5, pp. 71-82, "Kvinnorna och staden. Borgerliga kvinnor och Stockholms modernisering år 1900", Lärarhögskolan, Stockholm 2003.
- Nordqvist, Ingrid och Monica Langerth Zetterman, *Gymnasieskolan som konkurrensfält. Ett regionalt perspektiv – Gävleborgs län*, SEC-Reports, No 33, SEC/ILU, Uppsala universitet, Uppsala 2004.
- Skolverket, *Efter skolan*, Rapport 223, En utvärdering av gymnasieutbildning, Skolverket, Stockholm 2002.

Appendix

Tabell 4 Pojkars och flickors val av gymnasieutbildningar, avgångselever från årskurs nio, 1997.

Totalt		97 533		Pojkar		49 808		Flickor		47 725	
Ej gymn.		6,2		Ej gymn.		6,5		Ej gymn.		5,8	
Åk 2 efter 2 år		1,1		Åk 2 efter 2 år		1,2		Åk 2 efter 2 år		1,0	
1	NVNA	13,1		NVNA	12,4			SPSA	15,7		
2	SPSA	11,7	24,9	NVTE	8,8	21,2		NVNA	13,9	29,6	
3	SPEK	9,1	34,0	SPEK	8,7	29,9		SPEK	9,5	39,1	
4	NVTE	5,3	39,3	EC	8,2	38,0		BF	7,4	46,5	
5	ES	4,8	44,1	SPSA	7,9	46,0		ES	6,8	53,3	
6	BF	4,8	48,9	FP	6,8	52,8		HR	5,1	58,3	
7	HR	4,5	53,4	HP	4,3	57,1		OP	5,0	63,3	
8	HP	4,5	57,9	HR	4,0	61,0		HP	4,6	68,0	
9	EC	4,3	62,1	IP	3,7	64,7		SPHU	4,4	72,3	
10	FP	3,6	65,7	BP	3,4	68,1		MP	3,6	75,9	
11	MP	3,3	69,0	SM	3,3	71,4		SP-LG	3,1	79,0	
12	OP	2,8	71,9	MP	3,1	74,5		NP	2,5	81,5	
13	SM	2,7	74,5	ES	3,0	77,4		SM	2,1	83,6	
14	SPHU	2,4	76,9	BF	2,3	79,7		HV	2,0	85,6	
15	NP	2,3	79,2	NP	2,0	81,7		NVTE	1,7	87,3	
16	SP-LG	2,2	81,4	NV-LG	1,6	83,3		NV-LG	0,9	88,2	
17	IP	2,0	83,4	EN	1,5	84,7		SMSP	0,9	89,1	
18	BP	1,8	85,1	SP-LG	1,3	86,1		LP	0,8	89,9	
19	NV-LG	1,2	86,4	SM-YF	1,2	87,3		IV	0,7	90,6	
20	HV	1,1	87,5	IV	1,1	88,3		SM-YF	0,6	91,1	
21	IV	0,9	88,4	OP	0,8	89,1		SM-SF	0,5	91,6	
22	SM-YF	0,9	89,3	SMNV	0,8	89,9		IB	0,4	92,0	
23	EN	0,8	90,1	SMSP	0,6	90,5		SMNV	0,3	92,3	
24	SMSP	0,7	90,8	SPHU	0,5	90,9		IP	0,2	92,5	
25	LP	0,6	91,4	LP	0,5	91,4		FP	0,2	92,7	
26	SMNV	0,5	91,9	HV	0,3	91,7		EC	0,2	92,9	
27	SM-SF	0,4	92,3	SM-SF	0,3	92,0		NVE	0,2	93,1	
28	IB	0,3	92,6	IB	0,2	92,2		SPE	0,1	93,1	
29	NVE	0,1	92,7	NVE	0,1	92,3		BP	0,0	93,2	
30	SPE	0,0	92,8	SPE	0,0	92,3		EN	0,0	93,2	
31	KOMP	0,0	92,8	KOMP	0,0	92,3		KOMP	0,0	93,2	
Totalt åk 2 inom 2 år		92,8		Totalt åk 2 inom 2 år		92,3		Totalt åk 2 inom 2 år		93,2	

Tabell 5 Avgångselever från årskurs nio efter föräldrarnas högsta utbildningsnivå och första påbörjade program uppdelade på studieförberedande och yrkesförberedande utbildningar, Uppsala län, 1997 och 2001.

			N	Ej gymn.	IV	YF	SM	SF	Totalt
1997	H-Folk- o grundskola	Pojkar	267	1,9	10,1	57,3	6,4	24,3	100,0
		Flickor	274	0,7	6,2	51,8	4,4	36,9	100,0
		Totalt	541	1,3	8,1	54,5	5,4	30,7	100,0
	H-Gymn. 2 år	Pojkar	397	0,3	8,1	55,7	10,3	25,7	100,0
		Flickor	449	0,4	7,6	50,1	2,9	39,0	100,0
		Totalt	846	0,4	7,8	52,7	6,4	32,7	100,0
	H-Gymn. 3 år	Pojkar	199	0,0	5,5	39,7	7,5	47,2	100,0
		Flickor	183	0,0	1,6	39,9	1,1	57,4	100,0
		Totalt	382	0,0	3,7	39,8	4,5	52,1	100,0
	H-Högskola mindre än 3 år	Pojkar	252	1,2	4,0	26,6	7,1	61,1	100,0
		Flickor	269	0,0	3,7	24,9	3,7	67,7	100,0
		Totalt	521	0,6	3,8	25,7	5,4	64,5	100,0
	H-Högskola minst 3 år	Pojkar	428	0,9	2,1	14,5	3,7	78,7	100,0
		Flickor	458	1,3	0,7	14,8	1,1	82,1	100,0
		Totalt	886	1,1	1,4	14,7	2,4	80,5	100,0
2001	H-Folk- o grundskola	Pojkar	281	2,5	13,5	52,7	0,4	31,0	100,0
		Flickor	275	0,4	16,0	52,7	0,7	30,2	100,0
		Totalt	556	1,4	14,7	52,7	0,5	30,6	100,0
	H-Gymn. 2 år	Pojkar	610	2,0	7,4	55,9	1,0	33,8	100,0
		Flickor	523	1,9	5,2	54,9	1,1	36,9	100,0
		Totalt	1 133	1,9	6,4	55,4	1,1	35,2	100,0
	H-Gymn. 3 år	Pojkar	203	2,5	4,4	46,3	1,0	45,8	100,0
		Flickor	209	1,0	3,3	40,2	1,9	53,6	100,0
		Totalt	412	1,7	3,9	43,2	1,5	49,8	100,0
	H-Högskola mindre än 3 år	Pojkar	312	2,2	2,9	32,4	1,9	60,6	100,0
		Flickor	279	1,4	4,3	34,8	1,8	57,7	100,0
		Totalt	591	1,9	3,6	33,5	1,9	59,2	100,0
	H-Högskola minst 3 år	Pojkar	425	1,9	1,2	16,5	1,9	78,6	100,0
		Flickor	415	2,4	1,9	16,4	0,5	78,8	100,0
		Totalt	840	2,1	1,5	16,4	1,2	78,7	100,0

Tabell 6 Avgångselever från årskurs nio efter föräldrarnas högsta utbildningsnivå och första påbörjade program uppdelade på studieförberedande och yrkesförberedande utbildningar, Uppsala, 1997 och 2001.

			N	Ej gymn.	IV	YF	SM	SF		
1997	H-Folk- o grundskola	Pojkar	142	2,1	13,4	49,3	4,2	31,0	100,0	
		Flickor	131	0,8	8,4	48,9	3,8	38,2	100,0	
		Totalt	273	1,5	11,0	49,1	4,0	34,4	100,0	
	H-Gymn. 2 år	Pojkar	210	0,0	10,0	50,5	6,2	33,3	100,0	
		Flickor	229	0,4	7,4	46,7	1,3	44,1	100,0	
		Totalt	439	0,2	8,7	48,5	3,6	39,0	100,0	
	H-Gymn. 3 år	Pojkar	109	0,0	4,6	38,5	4,6	52,3	100,0	
		Flickor	99	0,0	2,0	33,3	0,0	64,6	100,0	
		Totalt	208	0,0	3,4	36,1	2,4	58,2	100,0	
	H-Högskola mindre än 3 år	Pojkar	162	0,6	4,9	22,2	5,6	66,7	100,0	
		Flickor	183	0,0	3,3	21,3	1,1	74,3	100,0	
		Totalt	345	0,3	4,1	21,7	3,2	70,7	100,0	
	H-Högskola minst 3 år	Pojkar	358	1,1	2,2	12,0	2,8	81,8	100,0	
		Flickor	376	1,6	0,8	13,8	0,8	83,0	100,0	
		Totalt	734	1,4	1,5	12,9	1,8	82,4	100,0	
	2001	H-Folk- o grundskola	Pojkar	141	1,4	12,1	47,5	0,7	38,3	100,0
			Flickor	144	0,7	18,8	43,8	0,7	36,1	100,0
			Totalt	285	1,1	15,4	45,6	0,7	37,2	100,0
H-Gymn. 2 år		Pojkar	278	2,9	6,5	49,6	0,7	40,3	100,0	
		Flickor	240	2,1	3,8	50,4	0,8	42,9	100,0	
		Totalt	518	2,5	5,2	50,0	0,8	41,5	100,0	
H-Gymn. 3 år		Pojkar	124	2,4	3,2	43,5	1,6	49,2	100,0	
		Flickor	135	0,7	0,7	37,0	1,5	60,0	100,0	
		Totalt	259	1,5	1,9	40,2	1,5	54,8	100,0	
H-Högskola mindre än 3 år		Pojkar	205	1,5	2,4	32,7	2,0	61,5	100,0	
		Flickor	184	1,6	3,8	32,1	1,6	60,9	100,0	
		Totalt	389	1,5	3,1	32,4	1,8	61,2	100,0	
H-Högskola minst 3 år		Pojkar	357	2,0	1,4	14,8	1,7	80,1	100,0	
		Flickor	342	2,9	0,9	13,7	0,6	81,9	100,0	
Total		Totalt	699	2,4	1,1	14,3	1,1	81,0	100,0	

Tabell 7 Avgångselever från årskurs nio efter föräldrarnas högsta utbildningsnivå och första påbörjade program uppdelade på studieförberedande och yrkesförberedande utbildningar, Gävleborgs län, 1997 och 2001.

			N	Ej gymn.	IV	YF	SM	SF	Totalt
1997	H-Folk- o grundskola	Pojkar	327	0,0	7,6	59,6	8,6	24,2	100,0
		Flickor	346	0,9	4,0	61,3	2,0	31,8	100,0
		Totalt	673	0,4	5,8	60,5	5,2	28,1	100,0
	H-Gymn. 2 år	Pojkar	598	1,2	6,4	53,2	8,4	30,9	100,0
		Flickor	553	0,0	4,5	49,7	1,1	44,7	100,0
		Totalt	1 151	0,6	5,5	51,5	4,9	37,5	100,0
	H-Gymn. 3 år	Pojkar	180	0,6	5,0	46,7	6,1	41,7	100,0
		Flickor	168	0,0	2,4	39,3	1,2	57,1	100,0
		Totalt	348	0,3	3,7	43,1	3,7	49,1	100,0
	H-Högskola mindre än 3 år	Pojkar	240	0,4	2,9	35,4	6,3	55,0	100,0
		Flickor	233	0,0	1,7	34,3	0,9	63,1	100,0
		Totalt	473	0,2	2,3	34,9	3,6	59,0	100,0
	H-Högskola minst 3 år	Pojkar	248	0,4	2,0	19,8	3,2	74,6	100,0
		Flickor	224	0,4	1,3	26,3	0,9	71,0	100,0
		Totalt	472	0,4	1,7	22,9	2,1	72,9	100,0
2001	H-Folk- o grundskola	Pojkar	274	2,2	22,6	57,7	0,4	17,2	100,0
		Flickor	280	2,1	18,6	56,1	0,4	22,9	100,0
		Totalt	554	2,2	20,6	56,9	0,4	20,0	100,0
	H-Gymn. 2 år	Pojkar	715	1,5	14,1	55,0	0,6	28,8	100,0
		Flickor	665	2,0	11,3	54,3	0,2	32,3	100,0
		Totalt	1 380	1,7	12,8	54,6	0,4	30,5	100,0
	H-Gymn. 3 år	Pojkar	168	1,2	7,7	39,3	1,2	50,6	100,0
		Flickor	187	1,6	4,3	40,1	0,5	53,5	100,0
		Totalt	355	1,4	5,9	39,7	0,8	52,1	100,0
	H-Högskola mindre än 3 år	Pojkar	249	1,6	6,8	35,7	1,2	54,6	100,0
		Flickor	266	0,4	4,5	38,7	0,4	56,0	100,0
		Totalt	515	1,0	5,6	37,3	0,8	55,3	100,0
	H-Högskola minst 3 år	Pojkar	219	0,0	2,3	25,6	0,5	71,7	100,0
		Flickor	165	1,2	1,8	29,7	0,6	66,7	100,0
		Totalt	384	0,5	2,1	27,3	0,5	69,5	100,0

Tabell 8 Avgångselever från årskurs nio efter föräldrarnas högsta utbildningsnivå och första påbörjade program uppdelade på studieförberedande och yrkesförberedande utbildningar, Gävle, 1997 och 2001.

			Ej gymn.	IV	YF	SM	SF		
1997	H-Folk- o grundskola	Pojkar	101	0,0	10,9	46,5	13,9	28,7	100,0
		Flickor	96	2,1	3,1	53,1	5,2	36,5	100,0
		Totalt	197	1,0	7,1	49,7	9,6	32,5	100,0
	H-Gymn. 2 år	Pojkar	131	0,8	9,2	47,3	13,7	29,0	100,0
		Flickor	137	0,0	7,3	36,5	2,9	53,3	100,0
		Totalt	268	0,4	8,2	41,8	8,2	41,4	100,0
	H-Gymn. 3 år	Pojkar	64	0,0	6,3	37,5	9,4	46,9	100,0
		Flickor	48	0,0	2,1	35,4	4,2	58,3	100,0
		Totalt	112	0,0	4,5	36,6	7,1	51,8	100,0
	H-Högskola mindre än 3 år	Pojkar	80	0,0	3,8	32,5	6,3	57,5	100,0
		Flickor	78	0,0	2,6	21,8	1,3	74,4	100,0
		Totalt	158	0,0	3,2	27,2	3,8	65,8	100,0
	H-Högskola minst 3 år	Pojkar	86	1,2	1,2	24,4	5,8	67,4	100,0
		Flickor	83	1,2	0,0	20,5	0,0	78,3	100,0
		Totalt	169	1,2	0,6	22,5	3,0	72,8	100,0
2001	H-Folk- o grundskola	Pojkar	78	0,0	29,5	51,3	0,0	19,2	100,0
		Flickor	87	0,0	24,1	57,5	0,0	18,4	100,0
		Totalt	165	0,0	26,7	54,5	0,0	18,8	100,0
	H-Gymn. 2 år	Pojkar	162	0,6	17,3	51,9	0,6	29,6	100,0
		Flickor	161	1,9	12,4	54,0	0,0	31,7	100,0
		Totalt	323	1,2	14,9	52,9	0,3	30,7	100,0
	H-Gymn. 3 år	Pojkar	54	0,0	11,1	37,0	0,0	51,9	100,0
		Flickor	49	2,0	4,1	42,9	2,0	49,0	100,0
		Totalt	103	1,0	7,8	39,8	1,0	50,5	100,0
	H-Högskola mindre än 3 år	Pojkar	89	0,0	11,2	31,5	1,1	56,2	100,0
		Flickor	90	0,0	3,3	35,6	0,0	61,1	100,0
		Totalt	179	0,0	7,3	33,5	0,6	58,7	100,0
	H-Högskola minst 3 år	Pojkar	74	0,0	0,0	25,7	0,0	74,3	100,0
		Flickor	61	0,0	1,6	26,2	1,6	70,5	100,0
		Totalt	135	0,0	0,7	25,9	0,7	72,6	100,0

Tabell 9 Avgångselever från årskurs nio och första påbörjade utbildningar, Gävle och Uppsala, 2000.

Gävle				Gävleborgs län				
Pojkar	471	Flickor	464	Pojkar	1 567	Flickor	1 483	
Andel i åk 2 inom 2 år	77,7	Andel i åk 2 inom 2 år	77,2	Andel i åk 2 inom 2 år	82,9	Andel i åk 2 inom 2 år	82,9	
TE	18,9	SP-LG	14,8	TE	14,0	SPSP	12,1	
NVNV	10,7	29,5 NVNV	12,0	26,8 EC	9,8	23,8 SPEI	10,3	22,4
EC	10,1	39,6 ES	9,2	36,0 NVNV	8,2	31,9 NVNV	9,1	31,5
SM-YF	6,8	46,4 SPSP	8,9	45,0 FP	6,0	38,0 ES	8,5	40,0
BP	6,6	53,0 SPEI	8,7	53,6 SPEI	5,9	43,9 HP	6,7	46,6
FP	6,3	59,3 HP	5,9	59,5 BP	5,9	49,7 BF	6,2	52,8
NVMD	5,7	65,0 BF	5,6	65,1 NVMD	5,9	55,6 OP	6,1	58,9
SPSP	4,9	69,9 OP	5,6	70,7 SPSP	5,1	60,7 SP-LG	5,7	64,6
SP-LG	4,6	74,6 HR	4,7	75,4 SM-YF	4,5	65,2 HR	5,3	69,9
SPEI	4,4	79,0 TE	4,2	79,6 HR	4,3	69,5 MP	3,2	73,1
HR	3,8	82,8 HV	3,9	83,5 BF	3,8	73,3 SPKU	3,0	76,1
EN	3,0	85,8 SPKU	3,1	86,6 ES	3,7	77,0 NP	2,8	78,9
HP	2,5	88,3 SPSK	3,1	89,7 HP	3,5	80,5 SM-YF	2,5	81,4
BF	2,2	90,4 NVMV	2,8	92,5 IV	3,0	83,5 SPSK	2,5	84,0
ES	2,2	92,6 LP	2,2	94,7 MP	2,8	86,4 HV	2,4	86,3
OP	1,9	94,5 MP	1,7	96,4 SP-LG	2,2	88,6 SMSP	2,3	88,6
MP	1,6	96,2 NP	1,4	97,8 IP	2,1	90,7 NVMV	2,2	90,8
NV-LG	1,1	97,3 NVMD	0,8	98,6 EN	1,6	92,3 IV	1,8	92,6
IV	0,8	98,1 IB	0,3	98,9 NP	1,5	93,8 NVMD	1,7	94,3
LP	0,8	98,9 IV	0,3	99,2 SPKU	1,4	95,2 TE	1,7	96,0
SPKU	0,8	99,7 NV-LG	0,3	99,4 SM	1,2	96,4 IB	1,4	97,4
NP	0,3	100,0 SM-YF	0,3	99,7 OP	0,9	97,3 LP	1,1	98,5
HV	0,0	100,0 SM	0,3	100,0 NVMV	0,7	98,0 SM-SF	0,4	98,9
IB	0,0	100,0 BP	0,0	100,0 NV-LG	0,6	98,6 NV-LG	0,3	99,2
NVMV	0,0	100,0 EC	0,0	100,0 SMSP	0,5	99,2 EC	0,2	99,3
SM	0,0	100,0 EN	0,0	100,0 LP	0,4	99,5 SM	0,2	99,5
SPSK	0,0	100,0 FP	0,0	100,0 IB	0,3	99,8 BP	0,1	99,6
				HV	0,1	99,9 FP	0,1	99,7
				SMTE	0,1	100,0 IP	0,1	99,8
				NVE	0,0	100,0 NVE	0,1	99,8
				SMNV	0,0	100,0 SMNV	0,1	99,9
				SM-SF	0,0	100,0 SMTE	0,1	100,0
				SPSK	0,0	100,0 EN	0,0	100,0

Uppsala				Uppsala län				
Pojkar	1 041	Flickor	991	Pojkar	1 675	Flickor	1 586	
Andel i åk 2 inom 2 år	79,1	Andel i åk 2 inom 2 år	85,1	Andel i åk 2 inom 2 år	80,8	Andel i åk 2 inom 2 år	84,5	
NVNV	23,5	SPSP	17,3	NVNV	17,5	SPEI	15,7	
SPEI	14,9	38,4 NVNV	17,0	34,3 SPEI	12,1	29,6 SPSP	14,9	30,6
SPSP	10,1	48,5 SPEI	16,6	50,9 TE	10,3	39,9 NVNV	14,3	44,9
MP	7,3	55,8 MP	8,9	59,8 FP	7,8	47,7 MP	9,0	53,8
TE	6,7	62,5 ES	5,1	64,9 SPSP	7,5	55,2 ES	5,9	59,7
SM-YF	6,0	68,4 SP-LG	4,6	69,5 EC	6,7	61,9 HR	5,0	64,7
FP	5,2	73,6 OP	4,2	73,7 SM-YF	5,5	67,4 BF	4,2	68,9
EC	3,6	77,3 SPSK	3,8	77,5 MP	5,3	72,7 SM-YF	4,2	73,1
SMSP	3,5	80,8 SM-YF	3,3	80,8 BP	3,9	76,6 OP	3,8	76,9
NV-LG	3,2	84,0 NP	3,2	84,0 SMSP	2,7	79,3 HP	3,4	80,3
BP	2,6	86,5 NV-LG	3,2	87,2 ES	2,4	81,7 SP-LG	3,4	83,7
ES	2,3	88,8 BF	2,6	89,8 NV-LG	2,4	84,2 SPSK	3,1	86,8
HP	2,2	91,0 HP	2,5	92,3 HP	2,1	86,3 NP	3,0	89,8
SM	1,5	92,5 HR	2,4	94,7 TEIN	1,9	88,2 NV-LG	2,2	91,9
SPKU	1,5	93,9 SPKU	1,9	96,6 IP	1,5	89,7 SPKU	1,9	93,9
NP	1,2	95,1 IV	0,8	97,4 HR	1,4	91,1 IV	1,1	95,0
SP-LG	0,9	96,0 SMSP	0,8	98,2 NVMD	1,4	92,5 SMSP	1,0	96,0
OP	0,7	96,7 SM	0,6	98,8 NP	1,3	93,8 SM	1,0	97,0
EN	0,6	97,3 LP	0,2	99,1 SPKU	1,3	95,0 NVMD	0,7	97,7
HR	0,6	97,9 SM-SF	0,2	99,3 SM	1,2	96,2 TE	0,6	98,3
BF	0,5	98,4 TE	0,2	99,5 IV	0,9	97,1 SM-SF	0,3	98,6
NVMD	0,5	98,9 BP	0,1	99,6 OP	0,7	97,8 HV	0,2	98,8
IV	0,4	99,3 HV	0,1	99,8 EN	0,6	98,4 LP	0,2	99,0
SPSK	0,2	99,5 NVMD	0,1	99,9 SP-LG	0,6	99,0 TEIN	0,2	99,3
HV	0,1	99,6 SMNV	0,1	100,0 BF	0,5	99,5 BP	0,1	99,4
IB	0,1	99,8 EC	0,0	100,0 SPSK	0,1	99,6 IP	0,1	99,6
IP	0,1	99,9 EN	0,0	100,0 HV	0,1	99,7 SMNV	0,1	99,7
SMNV	0,1	100,0 FP	0,0	100,0 IB	0,1	99,8 EC	0,1	99,8
LP	0,0	100,0 IB	0,0	100,0 LP	0,1	99,9 IB	0,1	99,9
SM-SF	0,0	100,0 IP	0,0	100,0 NVMV	0,1	99,9 NVMV	0,1	99,9
				SMNV	0,1	100,0 SMTE	0,1	100,0
				SM-SF	0,0	100,0 EN	0,0	100,0
				SMTE	0,0	100,0 FP	0,0	100,0

Tabell 10 Avgångselever från årskurs nio och första påbörjade utbildningar, Gävle och Uppsala, 1997.

Gävle				Gävleborgs län			
Pojkar	472	Flickor	447	Pojkar	1 613	Flickor	1 539
Andel i åk 2 inom 2 år	91,9	Andel i åk 2 inom 2 år	93,5	Andel i åk 2 inom 2 år	93,9	Andel i åk 2 inom 2 år	94,2
NVNA	13,1	NVNA	20,3	NVNA	12,8	NVNA	14,7
SM-YF	10,6	SP-LG	18,7	FP	9,7	SPSA	14,1
NVTE	8,8	SPSA	9,6	EC	9,1	BF	11,0
SP-LG	8,1	OP	9,3	NVTE	7,9	SP-LG	9,9
EC	8,1	ES	6,7	SPSA	7,0	ES	8,2
FP	7,4	BF	6,2	SM-YF	5,6	OP	6,7
ES	6,5	SPEK	6,0	SP-LG	5,4	HR	6,5
SPSA	6,2	HR	4,1	ES	5,3	SPEK	6,4
SPEK	6,0	SPHU	4,1	HP	5,1	HP	5,4
HP	5,5	HV	3,3	SPEK	4,9	SPHU	3,7
HR	3,9	HP	2,9	HR	4,1	NP	3,1
BP	3,9	SM-YF	2,9	BP	4,0	MP	2,4
EN	2,3	MP	1,9	SM	3,4	HV	2,2
SM	2,1	NP	1,4	BF	3,4	NVTE	1,2
BF	2,1	NV-LG	1,0	IP	3,1	SM	1,1
MP	1,8	NVTE	0,7	NP	2,0	SM-YF	1,0
OP	1,4	EC	0,2	NV-LG	2,0	LP	0,8
NV-LG	1,2	FP	0,2	MP	1,8	NV-LG	0,6
NP	0,7	IV	0,2	EN	1,2	IV	0,6
IV	0,2	SM	0,2	OP	1,1	FP	0,3
IP	0,2	BP	0,0	IV	0,6	IP	0,2
SPHU	0,0	EN	0,0	SPHU	0,3	EC	0,1
LP	0,0	IP	0,0	HV	0,1	BP	0,0
HV	0,0	LP	0,0	LP	0,1	EN	0,0
Uppsala				Uppsala län			
Pojkar	999	Flickor	1 033	Pojkar	1 565	Flickor	1 653
Andel i åk 2 inom 2 år	92,4	Andel i åk 2 inom 2 år	93,5	Andel i åk 2 inom 2 år	92,0	Andel i åk 2 inom 2 år	93,6
NVNA	24,5	SPSA	26,8	NVNA	17,2	SPSA	21,4
SPEK	12,5	NVNA	17,1	SPEK	11,3	NVNA	14,5
SPSA	10,6	SPEK	10,8	SPSA	8,3	SPEK	10,9
NVTE	6,7	SPHU	6,4	SM	8,1	MP	6,5
SM	6,5	MP	6,0	FP	7,8	SPHU	6,2
FP	6,3	ES	5,9	NVTE	7,3	HR	5,9
EC	5,7	OP	5,5	EC	6,9	ES	5,7
HR	3,5	BF	3,3	HR	4,6	OP	5,2
NV-LG	3,5	NV-LG	3,3	NV-LG	4,2	BF	4,7
MP	2,8	HR	3,2	IP	3,8	HP	3,9
BP	2,6	HP	2,4	BP	3,4	SM	3,0
SM-YF	2,3	NP	2,0	MP	3,1	NP	2,6
EN	2,0	NVTE	2,0	ES	2,2	NV-LG	2,5
ES	2,0	SM	1,6	SM-YF	2,2	NVTE	2,2
SP-LG	1,8	SP-LG	1,6	HP	2,1	SP-LG	1,5
NP	1,5	HV	0,5	EN	1,8	HV	1,0
HP	1,1	SM-SF	0,4	SP-LG	1,6	LP	0,6
IP	1,0	SM-YF	0,4	NP	1,5	SM-YF	0,5
SPHU	0,9	LP	0,3	SPHU	0,9	SM-SF	0,4
BF	0,8	FP	0,2	BF	0,8	FP	0,3
IV	0,8	IB	0,2	IV	0,6	IP	0,2
LP	0,4	IP	0,2	LP	0,4	SMSP	0,2
OP	0,2	BP	0,0	OP	0,1	IB	0,1
HV	0,1	EC	0,0	HV	0,1	BP	0,0
SMSP	0,1	EN	0,0	SM-SF	0,1	EC	0,0
IB	0,0	IV	0,0	SMSP	0,1	EN	0,0
SM-SF	0,0	SMSP	0,0	IB	0,0	IV	0,0

Tabell 11 Andelar elever på flickdominerade, pojkdominerade och könsbalanserade utbildningar, Gävle, Gävleborgs län, Uppsala och Uppsala län, 2000.

2000	Gävle			Gävleborgs län			Uppsala			Uppsala län		
	N	Pojkar	Flickor	N	Pojkar	Flickor	N	Pojkar	Flickor	N	Pojkar	Flickor
Pojkdominerade utbildningar	229	57,4	5,3	726	49,8	6,4	240	25,3	3,8	617	39,5	6,1
Flickdominerade utbildningar	283	17,8	60,9	928	20,0	54,4	510	17,6	43,3	750	14,8	41,0
Könsbalanserade utbildningar	212	24,9	33,8	874	30,2	39,2	916	57,1	52,9	1 326	45,7	52,8
Totalt	724	100,0	100,0	2 528	100,0	100,0	1 666	100,0	100,0	2 693	100,0	100,0
Pojkdominerade studieförberedande utb.	108	48,1	8,5	302	44,4	6,7	62	10,8	0,5	205	23,4	2,7
Flickdominerade studieförberedande utb.	156	20,3	55,9	457	21,6	51,2	339	19,0	41,9	449	16,7	40,5
Könsbalanserade studieförberedande utb.	134	31,6	35,5	470	34,0	42,1	707	70,2	57,6	918	59,9	56,9
Totalt	398	100,0	100,0	1 229	100,0	100,0	1 108	100,0	100,0	1 572	100,0	100,0
Pojkdominerade yrkesförberedande utb.	121	67,0	0,7	424	54,2	6,2	178	54,0	10,3	412	61,9	11,0
Flickdominerade yrkesförberedande utb.	127	15,1	68,0	471	18,7	57,8	171	14,9	46,1	301	12,2	41,9
Könsbalanserade yrkesförberedande utb.	78	17,9	31,3	404	27,1	36,0	209	31,2	43,6	408	25,9	47,1
Totalt	326	100,0	100,0	1 299	100,0	100,0	558	100,0	100,0	1 121	100,0	100,0

Tabell 12 Avgången gymnasieutbildning efter föräldrarnas utbildningsnivå, elevernas medelbetyg och kön, avgångselever från årskurs nio 1994 och 1997.

År	Föräldrarnas högsta utbildningsnivå	Elevernas medelbetyg grundskola	Kön	N	NVNA*	NVTE	SPHU	SPEK	SPSA	SP tot**	ES	MP	YF***	Ej gått ut
														gymn.
1994	Grund- o folkskola	3,5-3,9	Pojkar	1 105	13,0	18,3	1,0	12,7	12,0	26,7	1,9	3,1	24,9	9,5
			Flickor	2 046	6,4	1,4	6,9	13,6	18,7	41,4	4,7	6,0	27,0	10,9
		4,0-4,4	Pojkar	313	30,4	27,5	1,6	10,2	8,9	21,7	1,3	2,2	5,8	9,3
			Flickor	757	21,7	4,1	10,6	12,5	20,3	46,4	3,7	4,5	8,6	9,5
		4,5-5,0	Pojkar	48	41,7	29,2	0,0	2,1	10,4	14,6	0,0	2,1	2,1	6,3
			Flickor	114	43,9	3,5	6,1	5,3	13,2	30,7	3,5	1,8	4,4	9,6
	Längre högstskoleutb.	3,5-3,9	Pojkar	2 908	29,6	21,4	0,9	11,8	15,4	29,3	2,6	2,4	4,5	7,8
			Flickor	2 778	16,0	2,3	8,9	10,9	29,5	52,7	7,6	4,1	6,1	8,5
		4,0-4,4	Pojkar	1 764	51,2	22,5	1,1	4,9	9,6	16,5	1,9	0,6	0,8	5,3
			Flickor	2 407	40,2	3,5	9,0	6,5	21,2	40,5	3,9	1,9	1,5	6,1
		4,5-5,0	Pojkar	450	70,2	16,0	0,7	1,3	4,9	7,6	1,1	0,0	0,2	4,0
			Flickor	877	65,0	2,7	5,2	1,9	11,6	21,4	1,9	0,9	0,5	6,8
1997	Grund- o folkskola	3,5-3,9	Pojkar	1 027	20,2	16,1	0,0	11,5	6,4	19,8	1,9	2,8	20,2	11,0
			Flickor	1 775	10,5	1,4	4,8	12,6	16,5	37,6	4,3	3,7	23,2	11,7
		4,0-4,4	Pojkar	311	32,2	21,9	1,3	8,4	9,0	19,0	1,0	1,3	6,4	11,3
			Flickor	730	27,3	4,0	7,1	11,1	14,9	37,7	4,7	2,5	9,2	8,4
		4,5-5,0	Pojkar	53	49,1	28,3	0,0	7,5	5,7	15,1	0,0	0,0	1,9	0,0
			Flickor	137	49,6	5,8	3,6	5,8	10,9	24,1	5,8	1,5	1,5	5,8
	Längre högstskoleutb.	3,5-3,9	Pojkar	2 970	35,8	17,3	0,9	9,1	10,0	22,2	3,3	1,5	3,7	9,1
			Flickor	2 846	21,3	1,7	6,4	11,3	21,3	43,7	7,0	2,1	5,8	9,5
		4,0-4,4	Pojkar	1 936	51,7	18,0	0,7	4,3	7,4	14,0	2,3	0,3	1,2	5,7
			Flickor	2 746	42,6	3,1	5,7	6,9	16,1	33,5	4,4	0,7	2,3	5,7
		4,5-5,0	Pojkar	595	67,7	14,3	1,2	1,2	4,7	7,7	0,5	0,2	0,2	3,4
			Flickor	1 355	66,3	2,2	3,2	2,4	8,0	17,1	2,4	0,1	0,7	5,7

* NVE, NV-LG, NVNA och SM-NV
 ** SPE, SPEK, SPHU, SPSA, SP-LG och SM-SP
 *** Yrkesförberedande program förutom ES och MP

Göran Arnman
Martin Järnek

Ett könsperspektiv på tjugo års förändringar i gymnasieskolan och på arbetsmarknaden.

Inledning

Denna text utgår från tre iakttagelser av utvecklingen i det svenska samhället de senaste tjugo åren:

- Att den svenska arbetsmarknaden har varit könssegregerad.
- Att kvinnor i allt högre utsträckning övergått till högre studier.
- Att gymnasieskolan har genomgått en betydande reformering.

Den huvudfråga vi vill diskutera som följd av detta är: Hur förhåller sig gymnasieskolans reformering till utvecklingen på arbetsmarknaden och till övergången till högre studier? Vi vill också beröra en annan fråga, nämligen hur frågorna om kön och utbildning behandlats i samhällsdebatten och i de utredningar som utgjort grund för gymnasieskolans reformering.

Framställningen är upplagd på följande sätt. Först gör vi en översiktlig beskrivning av utvecklingen på arbetsmarknaden ur ett könsperspektiv. Sedan gör vi en liknande analys av övergången till högre studier. Därefter beskriver vi mera ingående de förändringar som gjordes i gymnasieskolan när den förändrades från linjegymnasium till programgymnasium och den utveckling som blev en följd av detta. Sedan försöker vi i ett könsperspektiv diskutera sambanden mellan utvecklingen i gymnasieskolan och på arbetsmarknaden och i de högre studierna. Slutligen berör vi förändringar i synen på könsproblemen under perioden.

Den könssegregerade arbetsmarknaden

Alltsedan industrialismens genombrott har det funnits skillnader mellan mäns och kvinnors yrken och deras arbetsvillkor. Idag finns det knappast några formella hinder kvar för kvinnor att utbilda sig och inneha samma typer av yrken som män, men ändå är skillnaden mellan mäns och kvinnors yrken och arbetsvillkor betydande.

I tabellen nedan visas kvinnoandelens förändring i ett tjugotal vanliga yrken under perioden 1960- 2002.

Tabell 1 Kvinnoandel i några olika yrken vid skilda tidpunkter¹

	1960	1970	1980	1990	2002*
Tullpersonal	0	1	9	27	40
Pilot	0	0	1	4	10
Polis	1	2	10	14	22
Åklagare/kronofogde	2	4	12	28	20
Finmekaniker	3	8	19	21	17
Veterinär	4	7	21	37	51
Postiljon	6	21	28	40	39
Domstolsjurist	7	12	21	37	42
Optiker	9	11	26	48	55
Universitets-/högskolelärare	10	20	25	32	39
Kemist/fysiker	10	15	25	33	34
Läkare	13	18	27	34	43
Psykolog	17	28	46	69	74
Journalist	19	29	35	44	50
Tandläkare	24	27	35	41	53
Biolog	24	24	37	47	50
Banktjänsteman	46	58	63	68	64
Bibliotekarie	54	64	72	84	78
Storköksföreståndare	81	73	63	63	61
Förskollärare	100	100	95	93	93

Kvinnandelen var mycket låg i sexton av yrkena 1960, två var kraftigt kvinnodominerade (förskollärare och storköksföreståndare), medan två var könsbalanserade (banktjänstemän och bibliotekarier). Under 1960-talet började kvinnoandelen att stiga i de flesta yrken och år 1990 var det endast tre yrken som hade en lägre kvinnoandel än 25 %. Denna utveckling fortsatte under nittiotalet och i början av 2000-talet var antalet mansdominerade yrken mer än halverat. Den största ökningen av kvinnor har skett i veterinär- och optikeryrket samt i psykologyrket. Det senare yrket skiftade från mansdominerat till kvinnodominerat. Den samlade bilden pekar på att flera yrken blir könsbalanserade. Trenden är dock tydligast för yrken som kräver högre utbildning.

Tittar man på två specifika yrkesområden, hälso- och sjukvården som präglats av kvinnodominans, och teknikrelaterade yrken som präglats av mansdominans, kan man se att det har skett förskjutningar i dessa kategorier sedan 1997. Men förändringarna går långsamt. Under perioden 1997-2002 ökade t.ex. manliga sjuksköterskor med sex procent och andelen kvinnliga datatekniker med sju procent. Utvecklingen visar också att könsutjämningen sker snabbare i yrken som kräver längre utbildning än i yrken som kräver kortare utbildning. Eftersom det är yrken som kräver utbildning som

¹ Tabellen är hämtad ur SOU 2004:43 *Den könsuppdelade arbetsmarknaden*, och är en bearbetning av Jonung (1997)

förändras i störst utsträckning, måste förändringarna i utbildningssystemet - varav gymnasieskolan är en stor del - tillskrivas stor betydelse. Också utbildningens ökade tillgänglighet bör framhållas. Såväl gymnasieskolan som högskolan har byggts ut kraftigt under nittioalet och den kommunala vuxenutbildning och utbildningsåtgärder som t.ex. kunskapslyftet har spridits till fler regioner.

Vad har arbetslösheten och omstruktureringen på arbetsmarknaden betytt för könssegregeringen? Ser man till de stora strukturella omvandlingarna på arbetsmarknaden under den senaste tjugoårsperioden kan man se att de långsiktiga trenderna med rationaliseringar inom industrin och besparingar inom den offentliga sektorn fortsatte, vilket fick effekter på sysselsättningen. De senaste åren har skett en viss återhämtning, men statistiken för perioden 1990-2002 visar att de flesta näringar hade färre anställda år 2002 än år 1990. Sett över hela perioden minskade antalet kvinnor i vård- och industrisektorn med cirka 200 000 och antalet män i industrin och byggsektorn med cirka 230 000. Den ökning som skett under senare delen av 1990-talet har främst berört omsorgssektorn, den finansiella sektorn samt utbildningssektorn (SOU 2004: 43). Ser man på dessa förändringar i förhållande till könsdominansen i respektive näringsgren, tyder ingenting på att de orsakat några större förskjutningar i segregationsmönstret. Industrin, jord- och skogsbruket, byggnadssektorn samt partihandeln och kommunikationerna var lika mansdominerade i början som i slutet av perioden. På samma sätt var omsorgs-, vård- och utbildningssektorn och detaljhandeln kvinnodominerad såväl i början som i slutet av perioden. Den positiva utvecklingen av anställda i könsbalanserade sektorer gäller framför allt tillväxten i den finansiella sektorn. I denna sektor har antalet unga och välutbildade också ökat.

En tillbakablick på sysselsättning och arbetslöshet i sin helhet under de senaste tjugo åren visar att under perioden 1975 – 1990 hade vi en relativt måttlig arbetslöshet – ca 3-4 % - men i början av 1990-talet skedde en kraftig stegring i samband med ekonomiska kriser. Nedsänkningarna drabbade både kvinnor och män. För männens del började återhämtningen efter 1993-1994, då arbetslösheten nådde sin kulmen, medan det dröjde ytterligare några år innan kvinnornas arbetslöshet kulminerade. Vid ingången till det nya seklet låg den öppna arbetslösheten runt fyra procent, vilket var en halvering jämfört med decenniets högsta notering (SOU 2004:43).

I detta sammanhang är det särskilt intressant att studera ungdomarnas arbetslöshet. Olofsson (2005) har studerat arbetslösheten hos ungdomar i åldern 20 –24 under perioden 1975 – 2002 och separerat dem efter utbildningsbakgrund: enbart grundskoleutbildning, arbetslivsförberedande tvåårig utbildning och studieförberedande utbildning samt eftergymnasial utbildning. I stort sett följer ungdomars arbetslöshet den allmänna trenden, dvs i perioden 1975 till 1990 en relativt måttlig arbetslöshet och en kraftig stegring i perioden 1990-1994 i samband med den ekonomiska krisen. Men generellt sett drabbade den ekonomiska krisen ungdomar hårdare än äldre.

Före krisåren låg den för ungdomar strax över 4 % medan den i krisåren på nittio-talet steg till över 10 % för de flesta ungdomsgrupper för att i sekelskiftet återigen ligga strax över 4 %. Olofssons studie visar att gruppen som saknar gymnasieutbildning har haft högst arbetslöshet under större delen av undersökningsperioden. Det framgår också att gruppen med studieförberedande utbildning har haft lägst arbetslöshet under perioden - t.o.m. lägre flertalet år än de som haft eftergymnasial utbildning. Man kan dock inte dra slutsatsen att en studieförberedande gymnasieutbildning generellt sett ger ungdomar bäst förutsättningar på arbetsmarknaden. Orsaken är främst att fler med studieförberedande utbildning väljer förlängda studier istället för arbetslöshet, något som Olofsson menar i sin tur kan förklaras av skillnader i social bakgrund.

Separerar man arbetslösheten för ungdomar med yrkesorienterande utbildning på utbildningsprogram så visar statistiken att den varit lägst för personer som följt el- och fordonsprogrammen. Den har varit högre för hantverksprogrammet, omvårdnads- och barn och fritidsutbildning, samt det estetiska programmet och medieprogrammet. Detta är utbildningar som alla domineras av flickor. De är till sin karaktär också något mindre yrkesspecifika än de väldefinierade el- och fordonsprogrammen. I ett *köns*perspektiv kan man därför dra slutsatsen att ungdomar i de kvinnligt dominerade yrkesförberedande gymnasieutbildningarna har varit mer utsatta för arbetslöshet än ungdomar som gått mansdominerade utbildningar. Men samtidigt har kvinnorna –vilket närmare skall belysas nedan – i viss mån undgått arbetslösheten genom att i högre utsträckning övergå till högre studier.

Hur har de ovan beskrivna förändringarna i svensk ekonomi och arbetsmarknad kommit att påverka könssegregeringen på den svenska arbetsmarknaden? Den samlade bilden är att den könssegregerade svenska arbetsmarknaden blivit något mindre segregerad under 1990-talet. De förändringar som pågår tycks följa det mönster som lades upp redan för ett fyrtiotal år sedan, då kvinnorna började förvärvsarbete i större utsträckning. Eftersom det är i utbildningskrävande yrken som förändringarna är störst måste reformerna inom utbildningsväsendet tillskrivas stor betydelse. Arbetsmarknaden kan i detta sammanhang delas upp i två delar. En del där omvandlingstrycket, sett ur ett könsperspektiv, varit relativt stort genom att andelen kvinnor i tidigare helt mansdominerade miljöer ökat på ett markant sätt – teknik och naturvetenskap, medicin och odontologi. Dessa miljöer domineras av yrken som kräver längre utbildning. Den andra delen av arbetsmarknaden, där kraven på högre utbildning inte är lika stora, kännetecknas av ett lägre omvandlingstryck genom att mans- respektive kvinnoandelen förändras väldigt litet (SOU 2004: 43). Den senare delen av arbetsmarknaden omfattar dock mycket fler personer än den tidigare. Därför blir den stora utmaningen för framtiden hur man skall bryta könsmönstren i det som ibland benämns som klassiska mans- och kvinnoyrken. Men även dessa yrken utsätts för höjda kompetenskrav. Allt flera av dem kommer att i framtiden kräva utbildning på gymnasial nivå eller högre. Det är kanske genom detta krav på utbildning som könsmönstren också kan komma att

luckras upp². Erfarenheterna har visat att yrkenas status höjs genom ökade utbildningskrav. De kan då tänkas bli attraktiva även för män, som inte tidigare tänkt sig ett kvinnodominerat område. Kvinnorna har också visat att de hävdar sig väl i studier på gymnasial nivå och högre, vilket närmare berörs nedan.

Övergången till högre studier

Det är karakteristiskt för den senaste tjugoårsperioden att den genomsnittliga utbildningstiden successivt har förlängts. Mellan 1989 och 1997 ökade antalet studerande med 45 % i åldersgruppen 16 – 24 år (SOU 2000: 37). Den senaste tioårsperioden har antalet nybörjare i högskolan ökat med 20 000, från 58 000 till 78 000. Övergången har sedan länge varit högre bland de kvinnliga gymnasisterna än bland de manliga och det gäller oavsett vilket gymnasieprogram de har gått. Det betyder att inom i stort sett alla huvudinriktningar som finns vid de akademiska lärosätena har andelen kvinnor i grundutbildningen ökat.

Tabell 2. Andelen kvinnliga programnybörjare med en inriktning mot yrkesexamen och totalt i grundutbildningen läsåren 1993/94 och 2001/02. (Procent)

	Yrkesexamen		Grundutbildning	
	1993/94	2001/02	1993/94	2001/02
Humaniora och teologi	59	57	58	63
Juridik och samhällsvetenskap ^a	63	75	57	62
Naturvetenskap ^b	85	87	37	44
Teknik ^c	19	26	20	32
Medicin och odontologi ^d	51	66	55	75
Vård och omsorg ^e	88	87	86	89
Konstnärliga utbildningar ^f	51	53	68	61
Undervisning ^g	73	77
Lant- och skogsbruk ^h	36	69

Exempel på yrkesexamen:

^a Jur. kand., psykolog, sociolog

^b Apotekare, receptarie

^c Arkitekt, civilingenjör, högskoleingenjör, sjökaptan m.fl.

^d Läkare, optiker, psykoterapeut, veterinär

^e Sjuksköterska, tandhygienist, social omsorg, arbetsterapeut m.fl.

^f Dans, konst och design, musik, scen och medier

^g Alla typer av lärarexamina

^h Agronom, djursjukvårdare, hippolog, hortonom, jägmästare m.fl.

Källa: SOU 2004:43, s. 104

² Ett aktuellt resonemang om framtida arbetsmarknad förs av Kenneth Abrahamsson i Åtta vägar till kunskap (SOU 2002 :120) ss 90-96.

Av tabellen ovan framgår att ökningen under nittioalet var störst inom grundutbildningen i medicin och odontologi och minst inom det kraftigt kvinnodominerade området vård och omsorg. Inom de mansdominerade områdena naturvetenskap och teknik ökade också kvinnoandelen betydligt under perioden.

Ser man till studieinriktningarna mot speciell yrkesexamen framträder kvinnodominansen på de flesta områden ännu tydligare. Av alla som valde en inriktning mot yrkesexamen läsåret 2001/02 var 75 procent kvinnor vilket skall jämföras med att kvinnorna utgjorde 62 procent av alla registrerade på grundutbildningen. Sammantaget betyder det att av de nio områden med inriktning mot en yrkesexamen dominerade de kvinnliga nybörjarna sex, män ett enda, och två av dem var könsbalanserade läsåret 2001/02. Samma bild framträder också om man sedan ser till hur många som faktiskt tar en examen och blir färdiga med sin utbildning (SOU 2004: 43).

Kvinnornas dominans i de högre studierna har fått genomslag även i forskarutbildningen. Under den senaste tjugoårsperioden har det inom forskarutbildningen skett sådana förskjutningar att andelen kvinnor ökat inom samtliga vetenskapsområden. Ökningen har varit störst inom medicin och veterinärmedicin. År 2001 utgjorde kvinnorna 57 respektive 68 procent av doktoranderna inom respektive grupp. Andelen kvinnliga doktorander är fortfarande lägst inom matematik och teknikvetenskap, men då deras andel stigit med 10 procentenheter under decenniet, innebär det att kvinnorna numera utgör närmare en fjärdedel av doktoranderna i dessa ämnen. Inom området humaniora steg kvinnoandelen bland doktoranderna från 45 till 52 procent under senaste tioårsperioden.

Regeringens mål att övergångsfrekvensen till högre studier skall var 50 procent har kvinnorna således sedan ett antal år uppnått. Läsåret 2002/03 var den i genomsnitt 56 procent för kvinnor, vilket skall jämföras med 41 procent för männen. En strukturell bakomliggande faktor till denna utveckling är dock högskoleväsendets kraftiga utbyggnad, främst då under nittioalet. Därför har den ökning som skett av andelen kvinnor under denna period kunnat ske utan att de i någon större utsträckning trängt ut männen, eftersom antalet högskoleplatser ökat kraftigt. Däremot har konkurrensen mellan kvinnor och män inneburit förskjutningar *inom* högskolan. Kvinnorna har, som ovan visats, i högre utsträckning gjort sitt intåg på de betygskrävande utbildningarna som t. ex. medicin, odontologi och psykologi.

Från linje till programgymnasium

Bakgrund

Den integrerade gymnasieskolan tillkom i samband med genomförandet av Lgy 70 under 1970-talets första år. Den hade sina rötter i tre skolformer som var och en hade utretts under sextioalet: gymnasiet, yrkesskolan och fackskolan. Det som kallades gymnasiet hade tidigare varit uppdelat på allmänna gymnasier, handelsgymnasier och tekniska gymnasier. De hade i sin tur ursprung i allmänna läroverk, tekniska läroverk och handelsskolor. De

gymnasiala skolorna sammanfördes under sextioalet till fem nya linjer som var tre- eller fyraåriga: Humanistisk-, samhällsvetenskaplig-, ekonomisk-, naturvetenskaplig- och teknisk linje (4-årig).

Yrkesskolan hade vid sextioalets ingång också sina rötter i flera skoltyper : centrala verkstadsskolor och centrala yrkesskolor, kommunala yrkesskolor, enskilda yrkesskolor samt företagsskolor och industriskolor. Beredningen för den gymnasiala yrkesskolan föreslog att yrkesutbildningen i princip skulle vara tvååriga. De olika yrkena och yrkesfamiljerna sammanfördes nu i tre breda sektorer: social sektor-, ekonomisk resp. teknisk sektor.

Den skolform som kallades för fackskolan hade också tillkommit under sextioalet. Skolformen omfattade två år och hade en i huvudsak fackteoretisk inriktning och var avsedd för dem som inte önskade gå i gymnasiet eller inte heller ville gå in i direkt yrkesförberedande utbildning (Arnman, Järnek & Lindskog).

Problem med de många gymnasiala skolformerna var att de i så stor utsträckning var baserade på det rådande sättet att organisera arbetslivet. Utbildningen speglade arbetslivet och de högre studierna mycket tydligt. Därför var de socialt och könsmässigt snedfördelade. Yrkesskolan rekryterade från de lägre socialgrupperna och gymnasiet från de högre socialgrupperna. Inom skolformerna rekryterade sedan vissa studievägar pojkar - t.ex. de tekniska - och andra flickor - t. ex de sociala och husliga.

Lgy 70

Mot slutet av sextioalet var situationen således den att de tre skolformer som följde på grundskolan hade utretts i perspektivet av att kunna integreras i en enda skolform. Detta skedde vid sjuttioalets början genom tillkomsten av Lgy 70. Gymnasieskolan fick från början 22 linjer: De fem tidigare gymnasielinjerna, de tre tidigare fackskolelinjerna ekonomisk, social och vårdlinje samt övriga yrkesinriktade linjer. Till dessa kom ett antal specialkurser av varierande längd, cirka 400 stycken. Senare tillkom ytterligare fyra linjer så att vid linjegymnasiet slut fanns 26 linjer och minst 500 specialkurser. I den gemensamma läroplanen, dvs. Lgy 70, fanns den dubbla målsättningen att förbereda för både yrke och för vidare studier.

De olika skolformer som sammanfördes under en gemensam läroplan i Lgy 70 hade kvar mycket av sin särprägel. Linjegymnasiet var därför mycket svåröverskådligt och det var en svår uppgift att informera om alla valmöjligheter. Man kan dock säga att valsystemet i linjegymnasiet till större delen var konstruerat som ett successivt val mellan fasta alternativ, där vissa alternativ gav fler valmöjligheter, och inte efter ”smörgåsbordprincipen”, dvs. en egen komposition av ämnen. Ser man till den tid som en elev kunde göra ett eget ämnesval, var den ganska liten. Resten var organiserat i fasta alternativ.

Av betydelse för elevernas möjligheter att välja till och inom gymnasieskolan var också dimensioneringen av gymnasieskolan.

Dimensioneringen var inte fri. Staten dimensionerade utbildningarna i gymnasieskolan genom länskolnämnderna. Endast ett begränsat antal orter hade fullständiga gymnasieskolor. Dimensioneringen var en politisk förhandlingsprocess där kommuner, politiker och avnämare var företrädare. Det vägledande i processen skulle vara kommunernas önskemål, tillgängliga resurser, årskullarnas storlek, sökandetryck samt inte minst arbetsmarknadens behov (Arnman, Järnek & Lindskog).

Åtgärder för jämställdhet under 1970- och 1980-talen

Effekterna av linjegymnasiet blev ganska tydliga tidigt på sjuttio-talet. Man såg att olika typer av linjer rekryterade elever från skilda socialgrupper. Man såg också att vissa linjer rekryterade nästan enbart pojkar, medan andra rekryterade nästan enbart flickor. Mönstret från de gamla skolformerna hade således inte förändrats i linjegymnasiet. Flera åtgärder vidtogs därför för att komma tillrätta med könsobalansen. Flertalet var aktiva informationsinsatser för att öka det underrepresenterade könet främst på utbildningar inom hantverksområdet samt vårdutbildningarna. Insatserna gjordes direkt mot elever men oftast via studie- och yrkesvägledare. En annan insats var att vid intagningen till gymnasiet ge extra meritpoäng för elever som gjorde otraditionella val. Man kan också se grundskolans omvandling av pryon till prao som en åtgärd i detta sammanhang. Tidigare hade den varit yrkesorienterad, nu blev den *arbetslivsorienterad*, dvs bredare. Pojkar fick pröva på traditionellt kvinnliga arbetslivsområden och flickor fick insikt i manliga områden.

De flesta av de informations- och rekryteringskampanjer som gjordes fick i huvudsak endast kortsiktiga effekter. Speciellt svårt var det att få en jämnare könsfördelning på de pojkdominerade studieprogrammen. Projekten blev dock mera framgångsrika när det gällde vård- och omsorgsområdet, där andelen pojkar ökade.

De mindre framgångsrika resultaten när det gäller flickor på traditionellt mansdominerade industriutbildningar visade att det inte räckte med enbart rekryteringsinsatser. Åtskilliga kompletterande insatser gjordes, som försök med rena flickgrupper och kvinnliga mentorer. Ofta bröt dock flickorna tidigt sina studier och bland de få som gick ut lämnade många snabbt yrket sedan man konfronterats med arbetslivets värderingar och vardagliga villkor. Erfarenheter visade vidare att de flickor som valt att slutföra en teknisk utbildning hade svårt att få jobb inom det område de utbildat sig för (SOU 2002:10).

Ytterligare en åtgärd för att komma till rätta med obalanserna i linjegymnasiet var att utreda dessa frågor i en ny gymnasieutredning. År 1976 tillsattes därför en ny gymnasieutredning (SOU 1981: 96). Den bedömde att den sociala snedrekryteringen kunde bli bättre genom att ha gemensamma ingångar och en stor valfrihet senare i studierna. På så sätt kunde på sikt utbildningen underlätta förändringar i arbetslivet istället att förstärka problemen. Snedfördelningen mellan pojkar och flickor såg man däremot mera pessimistiskt på. Det var de snedfördelade könsrollerna som

på ett mycket tydligt sätt återspeglades i linjeuppsättningen i gymnasiet. Detta skulle lösas med andra metoder (SOU 1981:96).

På 1976 års gymnasieutrednings betänkande skrevs aldrig någon proposition. Utredningens förslag påminde om det förslag som senare kom att läggas fram av Gymnasiekommittén (2000) Åtta vägar till kunskap: ingångar i breda sektorer och stor valfrihet i senare val. Förslaget från 1976 års kommitté kom istället under 1980-talet att förvandlas till en försöksperiod i gymnasieskolan, med två skilda försöksområden, ett för de teoretiskt inriktade linjerna, de s.k. FS-försöken, och ett för de yrkesinriktade linjerna, de s.k. Ögy-försöken (Arnman, Järnek & Lindskog). Ganska snabbt kom sedan ett nytt förslag till en ny gymnasieskola, propositionen Växa med kunskaper 1990/91:85. De pågående försöken var då ännu inte färdigutvärderade.

Programgymnasiets intentioner

I propositionen Växa med kunskaper 1990/91:85 föreslogs en ny gymnasieskola som skulle vara treårig. Skolministern ansåg att det var en likvärdighetsfråga att alla ungdomar skulle erbjudas en treårig utbildning. Målsättningen för gymnasieskolan var fortfarande att erbjuda alla ungdomar en kvalificerad utbildning som skulle ge grund för *både* yrkesverksamhet och fortsatt utbildning. Men möjligheten för alla att gå vidare till högre studier skulle i den nya gymnasieskolan vara mera reella. Därför skulle yrkesinriktade utbildningarna också ge en god allmän grund för fortsatta studier. Gymnasieskolan sågs också nu tydligare som en etapp i det livslånga lärandet.

Propositionen föreslog att all gymnasieutbildning skulle samlas i 16 nationella treåriga program. Dessutom föreslogs ett individuellt program som kunde ha varierad längd. Det nya programgymnasiet var till stor del ett svar på problem som man ansåg fanns i linjegymnasiet. Förändringarna innebar inte bara en övergång från en struktur till en annan. Besluten och utformningen av den efterföljande läroplanen och andra författningar – skollag och gymnasieförordning - skulle möjliggöra den omläggning som gällde för offentlig förvaltningsverksamhet, dvs. en decentralisering av ansvaret och ökat inflytande och ansvar för dem som närmast berörs (Ansvaret för skolan prop. 1990/91:18). Samtidigt kommunaliserades också hela gymnasieskolan, vilket innebar att frågan om utbildningens dimensionering också blev kommunernas ansvar. Alla kommuner fick möjlighet att starta gymnasieskolor.

Reformeringen av gymnasieskolan innebar att två förändringar skulle genomföras samtidigt. Ansvarspropositionen syftade till att decentralisera skola och öppna den för lokala initiativ för att på så sätt utveckla den. Gymnasiepropositionen syftade till att åstadkomma en högre kvalitet i utbildningen och en ökad flexibilitet i skolans organisation. Sådana förändringar ansåg nödvändiga med tanke på de allt snabbare omvärldsförändringarna. I korthet kan intentionerna i den nya gymnasieskolan beskrivas i följande punkter:

- Alla ungdomars skulle erbjudas en treårig gymnasieutbildning av god kvalitet.
- Antalet utbildningsplatser skulle anpassas efter elevernas önskemål, dvs. en tydlig betoning lades vid elevernas valmöjligheter i fråga om program, grenar och kurser.
- Istället för ämnen skulle eleverna studera kurser, så långt som möjligt påbyggbara. Även detta skulle öppna för en större valfrihet, genom att eleverna kunde kombinera olika kurser och läsa i olika studietakt.
- Alla program skulle ha en gemensam kärna av kunskaper, s. k. kärnämnen, men i övrigt skulle kurssystemet och timplanekonstruktionen, med angiven garanterad undervisningstid för eleverna, ge stort utrymme för individuell variation.
- Kommunerna fick rätt att starta gymnasieutbildningar och utforma utbudet av nationella program, men också rätt att besluta om att inrätta specialutformade program, lokala grenar och lokala kurser.
- På program med yrkesämnen skulle 15 % av studietiden fullföljas på en arbetsplats, s.k. arbetsplatsförlagd utbildning, (APU). Tanken var att samarbetet med arbetslivet skulle påverka inte bara innehållet utan också pedagogiken i skolan. Omvandlingstrycket i arbetslivet skulle långsiktigt påverka skolans undervisning.

I propositionen fanns också en diskussion om könsutjämning och social utjämning. Att gymnasieskolan blev lika lång för alla och att vissa s.k. ”moderna program” tillkom, t.ex. media- och barn- och fritidsprogrammet, skulle underlätta en sådan utveckling. Det framhölls speciellt att kursutformningen och kombinationsmöjligheterna skulle ha betydelse för flickorna, eftersom detta skulle kunna göra utbildningsutbudet bredare för dem än det i praktiken för närvarande är. Man pekade på att det finns en lång rad områden, som idag sysselsätter stora grupper kvinnor där nya yrken växer fram: information, reklam, personalvård och turism. En mindre låst utbildningsstruktur skulle således lättare ge utrymme för nya och attraktiva utbildningar (Prop. 1990/91:85).

Utvecklingen i programgymnasiet – några konsekvenser för eleverna

Utbudsförändringar och tillgänglighet

I och med kommunaliseringen av gymnasieskolan stod det kommunerna fritt att starta nya gymnasieskolor samt inrätta specialutformade program och lokala grenar. Denna rättighet har utnyttjats av kommunerna. Under 1990-talet startade 38 kommuner nya gymnasieskolor och drygt 8000 elever studerade på ett specialutformat program vid nittioalets slut (Skolverkets rapport 187). Man kan konstatera att utbudet och tillgängligheten på gymnasial utbildning ökat i allmänhet i och med programgymnasiets tillkomst. Men om man ser till vilka program som blivit mer spridda, och i och med det mera lättillgängliga, så är det främst de studieförberedande programmen. Samma relativa spridning har inte skett av program med yrkesämnen. Det kan hänga samman med att flera av de nya gymnasierna är

mycket små och har ett begränsat utbud av program. Man kan också se att i gymnasiestrukturen är många av de program som främst var attraktiva för flickor borta, t.ex. sociala linjen, konsumtionslinjen och sociala servicelinjen. Skolverkets studier tyder också på att kommunerna i vissa regioner kan använda ett alltför snävt perspektiv vid sin planering, utifrån den egna kommunens nytta, vilket kan leda till att de var för sig genomför förändringar som utarmar studieutbudet i en hel region, t. ex. genom att flera närliggande kommuner samtidigt lägger ned samma gymnasieprogram (Skolverkets rapport 187).

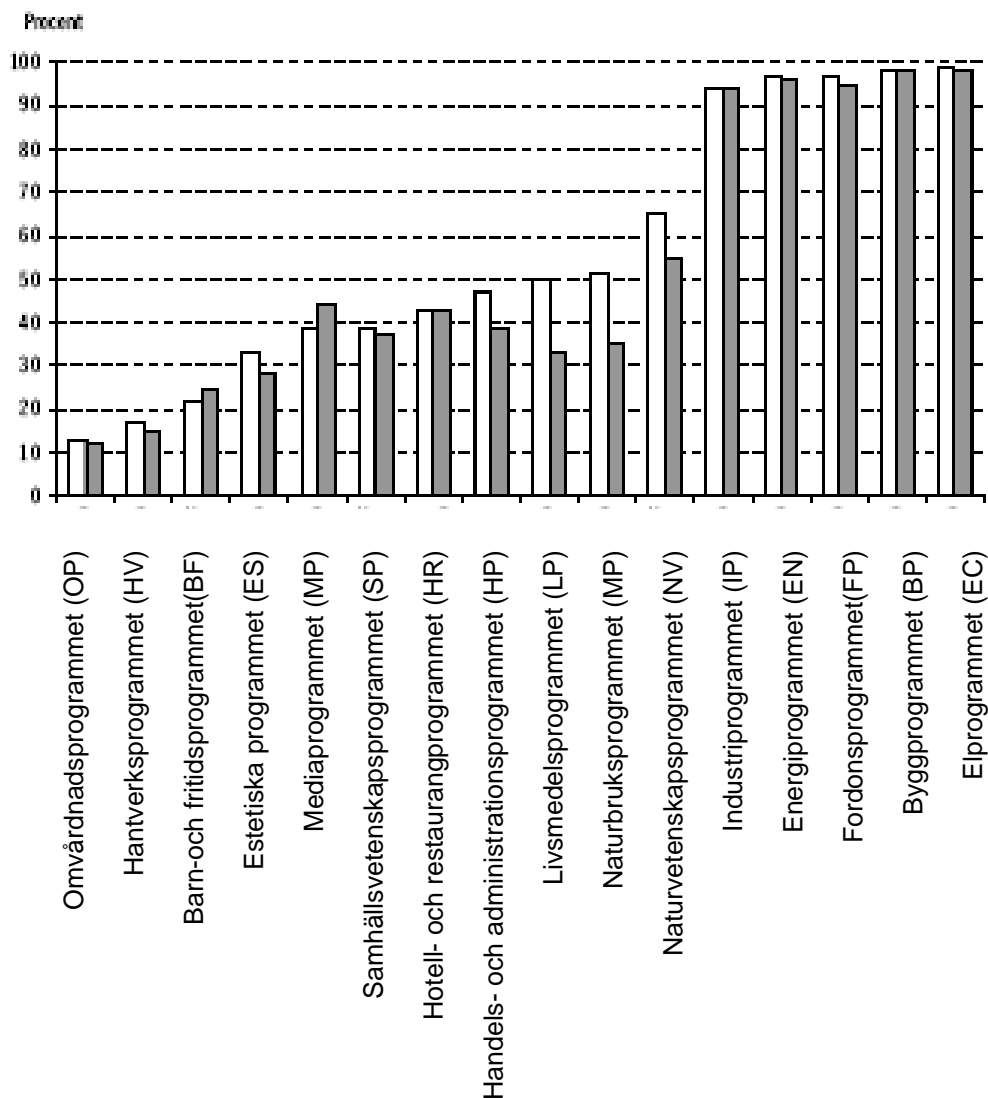
Ser man till de ”moderna program” som tillkom i programgymnasiet, såsom medieprogrammet och det estetiska programmet, så har dessa inte så stor spridning över landet. Cirka en tredjedel av kommunerna har medieprogrammet och knappt hälften det estetiska programmet, men vissa äldre yrkesprogram har mycket mindre spridning. De tre mest spridda programmen är det samhällsvetenskapliga, det naturvetenskapliga och det individuella programmet (Skolverkets rapport 187).

Man kan således konstatera att trots att utbudet av gymnasieutbildning i stort har ökat är tillgängligheten till ett visst program ”på hemmaplan”, dvs. i den egna kommunen, mycket olika för skilda elevkategorier i vårt land. Eftersom flera av de yrkesorienterade programmen är dominerade av ett visst kön får tillgängligheten också en könsaspekt. Linjer som benämndes som social, konsumtion, social service, distribution och kontor har inte någon direkt motsvarighet i det nya programgymnasiet. Om t. ex. de tidigare flickdominerade vårdutbildningarna försvinner från hemorten kan det få effekter på flickornas val. Det kan då vara lättare att välja en studieförberedande utbildning som finns på hemorten än att pendla till annan kommun. Det finns exempel på att vissa program med yrkesämnen i vissa delar av landet blivit svårare att nå i programgymnasiet än de var i linjegymnasiet (Arnman, Järnek & Lindskog).

Valmönster i ett könsperspektiv.

Den fråga man kan ställa är om gymnasiereformen i början av nittioalet innebar någon förändring när det gäller den könssegregering som präglade många av linjerna i det gamla linjegymnasiet. Minskade könssegregeringen i utbildningsvalet under 1990-talet? Tabellen nedan som visar andelen pojkar i olika gymnasieprogram åren 1994 och 2002 belyser utvecklingen.

Figur 1. Andel pojkar i olika gymnasieprogram åren 1994 och 2002



Källa: Tabell SOU 2004:43 sid 92

Av de mest könspräglade programmen (mer än 80 procent flickor/pojkar) framgår att av dessa var fem pojkdominerade, bygg-, el-, energi, fordons- och industriprogrammet, och två flickdominerade, omvårdnads- och hantverksprogrammet, både 1994 och 2002. Förändringarna var överlag små med undantag för fyra program där andelen pojkar minskat – och andelen flickor ökat - mer påtagligt, nämligen i naturvetenskaps-, naturbruks-, samt handels och administrationsprogrammet. Sammantaget betyder det att åtta av sexton program dominerades av flickor år 2002 mot sex år 1994. Pojkarna dominerade lika många år 2002 som 1994, om teknikprogrammet från år 2000 inkluderas. Antalet könsbalanserade hade minskat från fyra till tre och dessutom var det inte desamma som 1994. Förutom hotell och

restaurangprogrammet som också var balanserat 1994 var naturvetenskap- och medieprogrammet könsbalanserat år 2002. Visserligen är andelen flickor lägre på de fem pojkprogrammen än vad andelen pojkar är på de två flickprogrammen, men sett över alla typer av program så var *spridningen* på dessa mycket större bland flickor än bland pojkar. Medan pojkarna dominerade program som alla låg rätt nära varandra så dominerade flickorna alltifrån naturbruksprogrammet till det estetiska, det samhällsvetenskapliga och omvårdnadsprogrammet.

Av programmens beteckningar framgår också att specificeringsgraden för yrkesutbildningarna är högre för de pojkdominerade programmen än för de flickdominerade. Gymnasieskolans konstruktion är således mera anpassat mot den manliga yrkesvärlden än mot den kvinnliga. Det finns en högre detaljeringsgrad av mäns yrken jämfört med kvinnors.

För att få en bild över förändringarna måste man också se hur många elever som finns på varje program. På de flickdominerade programmen ” barn- och fritid” samt ”omvårdnad” fanns cirka 36 000 elever år 1995 mot 21 000 år 2002, vilket betyder en minskning med 15 000 elever. De fem pojkdominerade programmen minskade också, men mindre, från 44 000 till 40 000. Däremot ökade eleverna på det estetiska programmet, medieprogrammet samt hotell och restaurang från cirka 33 000 till 43 000. I förhållande till hela gymnasieskolan betyder dessa förändringar andelsmässigt ingenting för de mest könssegregerade programmen. Det är fortfarande cirka 15 procent av eleverna som går ett ”pojkeprogram” och sex procent som går något av de två ”flickprogrammen”.

De stora programmen, samhälls-, naturvetenskap- och teknikprogrammen, hade år 2002 cirka hälften av eleverna vilket betydde en ökning med cirka sju procentenheter sedan år 1994. Utvecklingen har också en tydlig könsaspekt. På de studieförberedande linjerna finns det en utveckling mot en allt mera utjämnad könsfördelning. Tydligast framträder denna tendens inom naturvetenskapliga/tekniska sektor. Under perioden 1989 – 1999 ökade flickornas andel inom denna sektor med 4,2 procent. Men samtidigt kan man se att det inte är teknik som lockar flickorna till det naturvetenskapliga programmet. Under Lgy 70-perioden gick ungefär en tredjedel av eleverna på N-linjen och dubbelt så många på T-linjen. Vid sekelskiftet var proportionerna ungefär det omvända. Andelen flickor som valde det naturvetenskapliga programmet har passerat 40 procent, men vid grenvalet under gymnasietiden var det bara 15 procent som valde den tekniska grenen.

Man bör också beakta utvecklingen på ett par andra program: de specialutformade programmen och det individuella programmet. Det specialutformade programmet tillkom från början som ett alternativ för målinriktade elever med behov av speciell utbildning. Detta var inte avsett att bli ett stort program. Programmet expanderade dock kraftigt under nittiotalet. Det specialutformade programmet ökade från 1995 till 2002 från 5000 elever till 20 000 elever. Flickornas andel ökade under samma tid från 44 procent till 50 procent. Den ökade andelen flickor på det

specialutformade programmen kan ha att göra dels med att flera av dem kräver höga betyg för inträde, men också med att flera kommuner har startat specialutformade program som vänder sig mot flickors intresseområden. Program med internationell inriktning och språk domineras t. ex. ofta av flickor.

Det individuella programmet hade ingen direkt motsvarighet i linjegymnasiet. Vid programgymnasiets start (1993) gick runt 5 % av en årskull direkt från grundskolan till det individuella programmet. År 1998 inträffade en markant höjning till 8 %. Anledningen till detta var att då trädde behörighetsreglerna till gymnasieskolan i kraft, dvs. kraven på godkända betyg i svenska, matematik och engelska (Skolverkets programhäfte 2000:21). Tidigare baserades intagningen på medelbetyget. Sökandetrycket till olika linjer var väl känt och eleverna sökte ofta utbildningar som var realistiska för dem att komma in på. Sedan godkända betyg i matematik, svenska och engelska från grundskolan blev ett inträdeskrav ökade det individuella programmet kraftigt, vilket tyder på att många elever som inte uppnått målen i grundskolan tidigare hade tagits in i gymnasieskolan.

Utvecklingen på det individuella programmet har också en könsaspekt. Under perioden 1995 till 2000 ökade det individuella programmet från 17 000 tilldrygt 23 000, men flickornas andel minskade från 46 procent till 42 procent. För pojkarnas del är det individuella programmet idag det tredje största programmet. En förklaring till utvecklingen är att flickor i grundskolan är mera högpresterande än pojkar och därför bättre klarar kraven på godkända betyg i matematik, svenska och engelska. Detta bekräftas i de nationella utvärderingarna av grundskolan som Skolverket gjort.

Några huvudlinjer i utvecklingen

Sammanfattningsvis kan man se ett par huvudlinjer i skillnaderna mellan linjegymnasiet och programgymnasiet. Genom sin organisation har programgymnasiet blivit alltmera teoretiskt inriktat, genom att alla får en större volym av kärnämnen. Även yrkeskurser har fått ökade inslag av teoretiska moment. En större andel av eleverna väljer också studieförberedande utbildningar i programgymnasiet. Detta är särskilt markant för flickor, där de yrkesförberedande alternativen blivit färre. Det är framför allt det samhällsvetenskapliga programmet har blivit alltmera heterogent socialt, och därmed också prestationsmässigt. Det naturvetenskapliga programmet har under 1990-talet dock i något större utsträckning behållit sin karaktär av att rekrytera den prestationsmässiga eliten (Skolverkets rapport 2000:187).

Till de studieförberedande programmen har under nittioalet de elever sökt sig som har haft de bästa betygen från grundskolan. Eftersom betyg och social tillhörighet är när relaterade till varandra har elevgrupperna på dessa program företrädesvis bestått av ungdomar från de högre samhällsklasserna. Undersökningar visar dock att flickor ur de lägre samhällsklasserna i allt

större utsträckning väljer studieförberedande program. Den tidigare nämnda förändrade programstrukturen som inneburit ett mindre utbud av program för flickornas kan vara en förklaring till utvecklingen. Flickor ur alla samhällsklasser har då i högre utsträckning sökt sig till det samhällsvetenskapliga programmet. Ett mål med gymnasiereformen skulle man då tänkas ha nått. Men samtidigt kan man se att andelen pojkar ur lägre samhällsklasser som söker studieförberedande program har minskat mera än andelen pojkar ur de högre samhällsklasserna.

Tabell 3. Val av studieförberedande utbildningar läsåret 1988 och 1998.
Andel elever av gruppen i årskurs 2 fördelade efter fem sociala grupper.³

	Lsåret 1988/89	Lsåret 1998/99	Förändring
Flickor			
Högre klass	74	77,3	3,3
Medelklass	54	62,2	8,2
Lägre medelklass	39	51,2	12,2
Högre arbetarklass	29	40,1	11,1
Lägre arbetarklass	26	39,8	13,8
Pojkar			
Högre klass	77	74	-3,0
Medelklass	62	54,6	-7,4
Lägre medelklass	51	38,8	-12,2
Högre arbetarklass	40	28,2	-11,8
Lägre arbetarklass	36	31,0	-5,0

I stora drag består den könsstruktur som fanns i det gamla linjegymnasiet tydlig. Alla de pojkdominerade linjerna har i stort sett sina motsvarigheter i programgymnasiet och har samma ensidiga dominans av pojkar. När det gäller de flickdominerade linjerna har antalet utbildningsvägar i programgymnasiet reducerats. Detta är tydligast när det gäller de yrkesförberedande utbildningsvägarna. Linjer som benämndes social, konsumtion, social service, distribution och kontor har inte någon direkt motsvarighet i det nya programgymnasiet. De mest flickdominerade programmen idag är omvårdnadsprogrammet, hantverksprogrammet samt barn- och fritidsprogrammet. Inom hantverksprogrammet dominerar frisörutbildning och floristutbildning. Samtliga dessa program är inte volymmässigt så stora.

När det gäller könsuppdelningen på de yrkesförberedande programmen kan man således litet hårddraget säga att på vissa av programmen, där elever med lågt socialt ursprung och med låga skolbetyg från grundskolan i bagaget samlas fortfarande är miljöer där könen i liten utsträckning möts. Teknikprogrammet, som tillkom senare, och som bl.a. hade målet med könsutjämning har hitintills inte heller lyckats att uppnå någon könsbalans, eftersom runt 90 % är pojkar.

³ Tabellen är en bearbetning av tabell 15 ur Skolan under 1990-talet. Rapport till kommittén för Välfärdsbokslut, 1999, s. 34. Källa: Skolverkets rapport 187 (2000) s. 66.

Det program som volymmässigt har ökat mest är det samhällsvetenskapliga programmet som också har en flickdominans. Valmönstren tyder således på att ett mindre utbud av program för flickornas del har fått till följd att flickorna i en allt större utsträckning väljer det samhällsvetenskapliga programmet. Detta bekräftas också av undersökningar som Skolverket gjort (Skolverkets rapport 2000:187).

De ”nya” programmen, dvs. de som endast delvis hade någon motsvarighet i linjegymnasiet, är barn- och fritidsprogrammet och medieprogrammet. Också det estetiska programmet som delvis byggde på en tidigare försöksverksamhet skulle kunna räknas dit. De nya program som tillkom i programgymnasiet fick från början en viss kvinnodominans, men socialt sett en jämn rekrytering från alla samhällsklasser. Under nittioalets gång kom rekryteringen dock att förändras. Elever från de högre samhällsklasserna återfinns nu i lägre utsträckning på dessa program. Tillströmningen till dessa program har således ökat under nittioalet men i minskad utsträckning med högpresterande elever. Förklaringar till detta kan vara att man upptäckt att programmen endast ger begränsat tillträde till högskolan och små möjligheter till arbetsuppgifter inom medievärlden eller det estetiska området.

Av betydelse för elevernas strategiska val är också förändringar inom den kommunala vuxenutbildningen, komvux. Tidigare utgjorde komvux ett eget system med egna kurser. I och med programgymnasiets tillkomst fick komvux på gymnasienivå samma kurser som gymnasieskolan. Tidigare fanns också enbart möjligheten att behörighetskomplettera på komvux, medan på nittioalet tillkom rätten att höja sina betyg från gymnasieskolan genom prövning eller studier i komvux, dvs. konkurrenskomplettera. Om den nya kompletteringsstrategin utnyttjas mera av flickor än av pojkar är svårt att få ett statistiskt underlag på. Flickornas högre övergångsfrekvens till högskolan motsvaras dock i stort sett av deras bättre prestationer i gymnasieskolan, vilket tyder på att det inte skulle vara någon större könsskillnad beträffande behörighetskomplettering i komvux. Tillgängligheten till komvux har dock ökat lika mycket som den ökat till gymnasieskolan. Därigenom har flera fått tillfälle till gymnasiala studier i komvux, och detta har, som tidigare framhållits, utnyttjats speciellt av kvinnorna.

Problemförskjutningar

Under den period vi har skildrat kan man konstatera att uppfattningen om vad som är problem i könsmonstren i utbildningssystemet har förändrats. Här skall i korthet redovisas hur tankarna växlat i de olika utredningar som legat till grund för gymnasieförändringar.

Utredningarna före Lgy 70, d.v.s 1960 års gymnasieutredning och 1962 års fackskoleutredning, karaktäriserades av att de i första hand försökte lösa problemet med en förutspådd kraftig utbildningsexpansion. Frågan om könsdifferentiering stod inte högt på dagordningen i någon av utredningarna.

Man var mera koncentrerad på utbildningsexpansionen och anpassning till arbetsmarknaden samt i någon mån på den sociala differentieringen. Av det som har intresse ur ett könsperspektiv kan nämnas att man konstaterade att flickorna ur alla socialgrupper hade lägre övergångsfrekvens till gymnasiet än pojkarna. Pojkar betonade också i större utsträckning yrkesmotiv vid val av gymnasielinje än flickor, vilka mera betonade skolmotiv. Flickorna utpekades därför som ett större problem än pojkarna när det gällde att stimulera dem till högre studier och att finna rätta studievägar. Problemet att stimulera flickorna till vidare studier men samtidigt undvika att de hamnade på allmänna utbildningsvägar kunde lösas med att inrätta tvååriga utbildningar inom det sociala och ekonomiska området. Detta skulle då avlänka eleverna från den humanistiska och allmänna linjen i gymnasiet, där en alltför stor tillströmning ansågs kunna leda till ett överskott av humanister och samhällsvetare i samhället.

Yrkesutbildningsberedningen från 1966, som kom i vågskvalpet från de båda tidigare utredningarna, utpekade inte något direkt problem kring könssegregationen i gymnasieskolan. Det stora problemet var istället att skapa ett utbildningssystem som passade den rådande och framtida arbetsmarknaden för pojkar och flickor (SOU 1966: 3). Problemet var att prognostisera arbetsmarknaden rätt för flickor och för pojkar. Där framstod flickornas arbetsmarknad mycket svårare att åstadkomma en bra prognos för än för pojkarna.

1989 års utredning om två nya treåriga linjer i gymnasieskolan bekymrade sig särskilt om avhoppen hos flickor. Tysta och ambitiösa flickor som inte kom till sin rätt i gymnasiet utgjorde ett problem (SOU 1989: 10). De hade svårare att välja till gymnasieskolan, bl. a. därför att det fanns fler linjer mot traditionella mansyrken. Man föreslog därför linjer som lämpade sig för kvinnoområden.

Propositionen Växa med kunskaper (Prop. 1990/91:85), som låg till grund för programgymnasiet, konstaterade att sammanförandet av yrkesförberedande och studieförberedande utbildningar till en skolform inte hade förändrat den sociala eller könsbundna karaktären i studievalen. Fortfarande valde flickorna yrkesutbildningar inom begränsade sektorer, vanligen vårdsektorn och kontorssektorn. Propositionen utpekade inte pojkarnas begränsade val som samma problem. Den lösning som föreslogs på problemen var lika långd på alla studieinriktningar och en större valfrihet. Den större valfriheten var inte bara en lösning på detta problem och den framställdes inte som ett värde i sig utan som ett *medel* att nå andra mål, t.ex. ansvar och inflytande och ett livslångt lärande (Arnman, Järnek & Lindskog).

I stora drag kan man säga att i de officiella dokumenten i Sverige fram till nittioalet framställdes könsuppdelningen i utbildningen som en återspeglning av arbetslivet och samhället. Det var i inledningen av perioden mest problemen kring flickorna som uppmärksammades: vilka studievägar skulle

finnas för dem, hur skulle de lockas till utbildning och hur skulle de kunna hävda sig i utbildningen?

Samtidigt växte i andra länder fram en debatt om skolans feminisering. Man hade observerat flickornas bättre prestationer och i anglosachsiska länder fördes en ganska livlig debatt om detta. Den fick inte omedelbart samma genomslag i Sverige, men frågorna kom senare att lyftas fram i vissa forskningsrapporter (Öhrn 2002 och Björnsson 2005). I Skolverkets rapport Läroplanerna i praktiken (1999) knöt man t.ex. direkt an till den diskussion som förts i andra länder och menade att det var dags att orientera sig mera mot pojkarna. Tidigare hade olika studier lyft fram pojkarnas dominans i klassrumssituationen, men nu ställdes frågan om inte pojkarna höll på att bli skolsystemets förlorare.

Debatten om skolans feminisering var inte ny, men den kunde aktualiseras igen under senare delen av nittio-talet, genom att man nu fick tydligare belägg för att flickornas prestationer var bättre än pojkarnas. Till detta bidrog inte minst Skolverkets statistikproduktion och resultatet av de utvärderingar och internationella jämförelsestudier där Sverige deltog.

Sammanfattningsvis kan man säga att den internationella debatt som funnits i andra länder om skolans feminisering inte gav samma starka utslag i Sverige. Den fanns dock och växte i takt med att nya prestationsresultat publicerades. Man kan också säga att de könsproblem som uppmärksammats i forskning och i officiella utredningsdokument samt i samhällsdebatten i Sverige, inte alltid har varit helt parallella. Under en tjugoförårsperiod har det dock såväl i officiella dokument som i samhällsdebatten skett en tydlig förskjutning från fokusering på flickornas problem till fokusering på pojkarnas problem. Tidigare var det flickornas val av studievägar och de tysta flickornas studiesituation och arbetsmarknad som var problemen. Nu är det mera pojkarnas sämre prestationer och deras lägre övergångsfrekvensen till högre studier som är i fokus.

Sammanfattning

Vår inledande huvudfråga var: Hur förhåller sig gymnasieskolans reformering till utvecklingen på arbetsmarknaden och övergången till högre studier? Den bild som målats ovan av arbetsmarknaden och utbildningen i ett könsperspektiv sammanfattas nedan först i några breda penseldrag samt relateras därefter till gymnasieskolans reformering.

Den könssegregerade arbetsmarknaden har blivit mindre segregerad de senaste tjugo åren, men det har inte skett några dramatiska förändringar. Den generella trenden är att fler kvinnor söker sig till de tidigare mansdominerade områdena. Det är dock i yrken som kräver högre utbildning som förändringarna varit störst. Därför måste reformerna inom utbildningsväsendet – gymnasieskolan och högskolan – tillskrivas den största betydelse. De har också haft störst betydelse för kvinnorna.

Det karaktäristiska för den senaste tjugooårsperioden är att den genomsnittliga utbildningstiden successivt har förlängts och övergångsfrekvenserna till högskolan ökat. Utvecklingen har varit särskilt markant för kvinnorna som påtagligt ökat sina övergångsfrekvenser till högre studier. Detta har gällt i stort sett alla utbildningsområden.

Under den tjugooårsperiod som vi studerat har det såväl i samhällsdebatten, som i de utredningar som föregått gymnasiereformerna, skett en tydlig förskjutning från fokusering av flickornas problem till fokusering på pojkarnas problem. Förskjutningen har också gällt innehållet: från sysselsättningsproblem till prestationsproblem.

Gymnasieskolan har under den senaste tjugooårsperioden reformerats i flera steg med den uttalade ambitionen att bryta den könsuppdelade linje/programkonstruktionen. Samtidigt har valfrihetsinslagen ökat. Könsmönstren har dock på ett sätt visat sig vara ganska stabila. Detta har gällt fr. a. yrkesförberedande program, som i stor utsträckning varit könssegregerade. De strukturella förändringarna inom gymnasieskolan i sin helhet har dock visat sig vara av stor betydelse. Dels har tillgängligheten ökat – volymmässigt och regionalt – genom att många mindre genom kommunaliseringen fick nya gymnasier. Dels skedde en strukturförändring genom övergången från linjegymnasium till programgymnasium. Flera av de yrkesinriktade studievägar försvann, som i linjegymnasiet hade riktat sig till flickor, och som förberedde för kortare utbildningar och som riktat sig till lägre nivåer inom yrkeslivet. Motsvarande skedde inte när det gällde de yrkesinriktade studievägarna för pojkarna. Många av de nya gymnasieorterna kom mest att erbjuda studieförberedande utbildningar och yrkesförberedande program för det lokala näringslivet. Flera av dessa riktades mot industri, teknik och hantverk. Genom denna utveckling kom flickorna i större utsträckning än pojkarna att söka studieförberedande utbildningar. Detta orsakade i nästa skede en mycket större övergångsfrekvens till högskolan för kvinnor än för män. De regionala skillnaderna i landet, både när det gäller val till gymnasieskolan och i övergångsfrekvens till högskolan, har dock varit stora.

De beskrivna utvecklingstendenserna förstärktes av att skillnaden mellan pojkarnas och flickornas skolprestationer har ökat till flickornas fördel speciellt under 1990- talet. Flickorna kom därför i större utsträckning in på de hårt spärrade utbildningarna på högskolan. Dessa utbildningar hade tidigare ofta varit mansdominerade. Ändrade intagningsbestämmelser till gymnasieskolan – med krav på behörighet i vissa ämnen – kom också att verka till flickornas fördel. De kunde genom bättre skolprestationer hävda sig i konkurrensutsatta utbildningar som krävde en viss betygsnivå.

I den beskrivna utvecklingen har också funnits en social omfördelningsaspekt. Den har varit tydlig både i gymnasieskolan och i övergången till högre studier. Till de studieförberedande utbildningarna har traditionellt sökt sig de som haft den de bästa betygen från grundskolan. Detta gällde även programgymnasiet i inledningsskedet. Eftersom betyg och

social tillhörighet är nära relaterade till varandra har elevgrupperna på dessa program företrädesvis bestått av ungdomar från de högre samhällsklasserna. Utvärderingar från senaste tioårsperioden visar att det är i synnerhet flickorna ur de lägre samhällsklasserna som i stor utsträckning svarat för expansionen av de studieförberedande programmen.

Ser man på gymnasieskolan i ett litet längre perspektiv kan man säga att dess funktion varit olika för olika sociala grupperingar och för olika regioner i vårt land. Studievalen tycks fungera så att inom lägre socialgrupper sker en uppdelning av könen mycket tidigare. Pojkar ur dessa hamnar redan i gymnasieskolan i stor utsträckning på traditionella manliga yrkesinriktade program och en grupp flickor återfinns på traditionella kvinnoprogram. Men differentieringen mellan könen sker mycket senare i högre socialgrupper. Eleverna från dessa har tidigare dominerat de studieförberedande programmen. Genom att även flickorna från de lägre socialgrupperna gjort inbrytningar på de studieförberedande programmen, har de också i ökad utsträckning kommit att välja yrkes- och studievägar som är könsbalanserade eller har en sen uppdelning mellan könen. De har på så sätt kommit att ta över mönstret från de högre socialgrupperna.

En bakomliggande fråga till vår problemställning kring gymnasieskolan och arbetsmarknaden är: Påverkar en könsuppdelad gymnasieskola arbetsmarknaden eller är det den könsuppdelade arbetsmarknaden som påverkar utbildningen i gymnasieskolan? Det skall redan från början sägas att vi inte anser att sambandet är ensidigt, utan ömsesidigt. Det sker naturligtvis en påverkan i båda riktningarna. Förloppet kan karaktäriseras som dynamiskt och cykliskt. En gymnasieskola med segregande inslag i en period får effekter på arbetsmarknaden i nästa period och en könsuppdelad arbetsmarknad ger i ett senare skede effekter på gymnasieskolan. Vi har särskilt pekat på gymnasieskolans betydelse för förändringarna i könsmönstren under den period vi studerat, utan att för den skull förneka krafterna i det omgivande samhället. I framställningen har vi särskilt velat visa hur det nya programgymnasiet, med sitt större inslag av valfrihet, hade en konstruktion, som gav effekter på könsfördelningen i den högre utbildningen och på arbetsmarknaden.

När vi pekar på det dynamiska och cykliska i förloppen gäller det också förändringarna i könsmönstren över generationerna. Varje generation är i sina val är påverkade av föräldragenerationens utbildning och sociala situation. Linjegymnasiet föräldrageneration hade genomsnittligt en lägre utbildning än programgymnasiets föräldrageneration, och med det större utbud av yrkesinriktad utbildning för flickor mot lägre positioner i samhällslivet som då fanns, blev det naturligt att flickorna då valde dessa linjer. Mödrarna i linjegymnasiets föräldrageneration hade också en lägre förvärvsfrekvens än programgymnasiets. Föräldragenerationen i programgymnasiet har genomsnittligt högre utbildning och kvinnorna en högre förvärvsfrekvens. Detta har också underlättat flickornas val av studieförberedande utbildning i gymnasieskolan och därmed också deras större benägenhet att i ett senare skede övergå till högre studier.

Referenser

Utredningar

Ds U 1994:39 *Kursutformad gymnasieskola för alla.*

DsU 1994: 98 *Vi är alla olika. En åtgärdsrapport för jämställdhet i skolan som ett pedagogisk fråga och ett kunskapsområde.*

SOU 1963:15 *Vägen genom gymnasiet. Elevernas syn på valsituationer och studieformer.* Kjell Härnqvist och Åke Graham.

SOU 1963:42 *Ett nytt gymnasium.* Del 4.

SOU 1963:50 *Fackskolan.* Betänkande avgivet av fackskoleutredningen.

SOU 1966:3 *Yrkesutbildningen.* Del 1 och 2.

SOU 1981:96 *En reformerad gymnasieskola.* Betänkande från 1976 års gymnasieutredning.

SOU 1986:2 *En treårig gymnasieutbildning.* Betänkande från arbetsgruppen för översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen.

SOU 1986:3 *En treårig gymnasieutbildning.* Betänkande från arbetsgruppen för översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen.

SOU 1989:10 *Två nya treåriga linjer i gymnasieskolan.*

SOU 1991/92:95 *Valfrihet och fristående skolor.*

SOU 1992:94 *Skola för bildning.*

SOU 1997:1 *Det nya gymnasiet – steg för steg.*

SOU 1997:107 *Den nya gymnasieskolan – problem och möjligheter.* Slutbetänkande av kommittén för gymnasieskolans utveckling.

SOU 2000:37 *Välfärdens förutsättningar. Arbetsmarknad, demografi och segregation.*

SOU 2000:39 *Välfärd och skola.* Antologi från kommittén för välfärdsbokslut.

SOU 2002:120 *Åtta vägar till kunskap. En ny struktur i gymnasieskolan.*

SOU 2004:43 *Den könsuppdelade arbetsmarknaden. Betänkande av utredningen om den könssegregerade arbetsmarknaden.*

Propositioner

Prop. 1964:171 *Angående reformering av de gymnasiala skolformerna.*

Prop. 1987/88: 3 *Utvecklingen av yrkesutbildningen i gymnasieskolan.*

Prop. 1988/89:4 *Skolans utveckling och styrning.*

Prop. 1990/91:18 *Ansvaret för skolan (inklusive bilagor).*

Prop. 1990/91:85 *Växa med kunskaper.*

Prop. 1992/93:50 *Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särvox.*

Prop. 1995/95:200 *Fristående skolor m.m.*

Skolverkets rapporter

Skolverkets rapport nr 149 (1998) *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck. Utvärdering av gymnasieprogram 1997.*

Skolverkets rapport nr 168 (1999) *Hur gick det sedan? Avnämare om gymnasieskolan och högskolans grundutbildning.*

Skolverkets rapport nr 175 (1999) *Läroplanerna i praktiken. Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål.*

Skolverkets rapport nr 187 (2000) *Reformeringen av gymnasieskolan.*

Skolverkets rapport nr 223 (2002) *Efter skolan. En utvärdering av gymnasieutbildning.*

Skolverkets rapport nr 230 (2003) *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet.*

Skolverkets rapport nr (2004) *Pisa 2003 – svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv.*

Statistiskt material

SCB (1992) *Utbildningsstatistisk årsbok 1992.*

SCB (1996) *Efter 20 år på arbetsmarknaden. Lågutbildade och andra samhällsgruppers rörlighet 1979-1990. Information om utbildning och arbetsmarknad 1996: 2 .*

SCB (2000) *Information om utbildning och arbetsmarknad 2000:2*.

SCB (2001) *Val av arbete*.

SCB (2002) *Trender och prognoser 2002. Befolkningen, utbildningen, arbetsmarknaden med sikte på 2020*.

SCB (2002) *Vinnare och förlorare i gymnasieskolan*. Vårhäftningen, nr 2.

Statistik & analys. Högskoleverket 2004-02-26

Litteratur

Aktuellt från Skolöverstyrelsen 1976/77:19 *Bestämmelser om urval vid intagning till studievägar som bygger på grundskola m.m.* Skolöverstyrelsen.

Arnman G., Järnek M., Lindskog E. (2004) *Valfrihet – fiktion och verklighet*. Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. Research report nr 4. Uppsala.

Arnman, Göran, Jönsson Ingrid (1986) *Olika för lika. Aspekter på svensk utbildningspolitik*. Arkiv förlag. Lund.

Arnman, Göran., Jönsson, Ingrid (1983) *Segregation och svensk skola. En studie i utbildning, klass och boende*. Arkiv förlag. Lund.

Axelsson R., Wallin E. (1984) *Sjuttioalets gymnasieskola som grund för ett debattinlägg*. Skolöverstyrelsen. Stockholm.

Bjerrum Nielsen, Harriet (2000) *Inn i klassrummet*. I G. Imsen (Red) *Kjön och likstilling i grundskolen*. Oslo: Gyldendal.

Björnsson, Mats (2002) *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv. Ett uppdrag för Myndigheten för Skolutveckling*. Utbildnings- och kulturdepartementet. Stencil.

Connell, Robert W.(1996) *Teaching the boys; new research on masculinity and gender strategies for schools*. Teachers College Records 98.

Fokus på arbetsmarknad och utbildning. Information om utbildning och arbetsmarknad 2005:2. SCB.

Från fall till fall (1989) 12 forskare om gymnasieskolans utveckling HLS förlag. Sthlm.

Good, Sikes & Brophy (1973) *Effect of teacher sex and student sex on Classroom interaction*. Journal of Education Psychology 65.

Hallerdt, Britt (1995) *Studieresultat och social bakgrund – en översikt över fem års forskning*. Onummerad rapport, Skolverket.

Hellsten, Jan-Olof (1999) *Nytt vin i gamla säckar. En studie av gymnasieskolans kursutformning*. Onummerad rapport, Skolverket.

Hultman, Tor (1990) *Språk och kön i skolan*. Kvinnovetenskaplig tidskrift nr 11.

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.

Jönsson, Ingrid, Arnman, Göran (1989) *Högskolestudier – det är frågan*. Arbetsrapport 1989:3 från UHÄ.

Könsskillnader i utbildningsresultat. Fakta mönster och perspektiv. Utbildningsdepartementets skriftserie. Rapport 7.

Malmgren, Gun (1992) *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet, nr 92:188. Lunds universitet.

OECD (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris.

Olofsson, Jonas (2005) *Svensk yrkesutbildning. Vägval i internationell belysning*. SNS förlag. Stockholm.

Skolan under 1990-talet (1999) Rapport till kommittén för välfärdsbokslut.

Svensson, A., Reuterberg, S., (2002) *Vad har hänt i gymnasieskolan de senaste fem åren?* Ipd-rapport 2002:09. Gbg.

Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L., Hägerström, J. (2002) *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Forskning i fokus nr 3, Skolverket.

Wallin, Erik (1997) *Gymnasieskolan i stöpsleven – då, nu och alltid*. Skolverket. Stockholm

Wernersson, Inga (1991) *Könsskillnader i gymnasieskolan. En kunskapsöversikt*. Skolöverstyrelsen 1991.

Willis, P. (1981) *Fostran till lönearbete*. Göteborg. Röda bokförlaget.

Visst är vi olika (1993) Från arbetsgruppen kvinnligt och manligt i skolan. Utbildningsdepartementet, Sthlm.

Öhrn Elisabeth (2002) *Könsmönster i förändring – en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Skolverket. Stockholm.

Britt-Marie Berge
 Ulla Forsberg
 Pedagogiska institutionen
 Umeå universitet

Maskuliniteter på spel

-Är konstruktion av kön kontraproduktivt i relation till statens skolpolitiska mål?

”Wherever women had made significant advances in education, and in the professions opened up by education, they were encountering resistance, harassment, even violence. /--/ Enough, they cried, women are doing better in schools, entering higher education in greater numbers, dominating primary school teaching. What about the boys?”¹

Inledning

Under senaste decenniet har pojkars tillkortakommanden i utbildningssammanhang uppmärksammas som ett problem i Sverige och i världen över.² Detta är dock ingen ny företeelse. I Sverige uppmärksammades, exempelvis, att den grupp som hade svårigheter i läroverken och blev s k kvarsittare huvudsakligen representerades av pojkar.³ Det internationella forskarsamhället har dokumenterat hur framgångsrika kvinnor både idag och tidigare väckt stor oro.⁴ Forskningen visar emellertid inte entydigt på pojkars underläge relativt flickorna utan också på att sambanden mellan kön och studieresultat är komplexa, där faktorer som; nation och lokalkultur⁵, skolor, ämnesområde, åldersstadium, social klass och etnicitet har betydelse för hur eleverna lyckas i skolan.⁶

De forskare, som i slutet på 1990-talet gjorde en analys av debatten, fann tre tankemodeller (diskurser) inom vilka pojkars tillkortakommanden i skolan kunde förstås. Enligt dessa modellers logik tas pojkars sätt att uttrycka maskulinitet på för givna. De är ”naturliga” och därför varken möjliga eller önskvärda att förändra.⁷ Orsakerna till pojkars problem finns hos människor i pojkarnas omgivning. En könsneutral tankemodell förlägger problemen till undermåliga lärare som inte håller måttet. Måttet utgår från elevers resultat på nationella test. I Sverige har en liknande könsneutral debatt förts, men fokus har legat på otillräckliga system för bedömning och betyg. Eleverna bedöms på felaktiga grunder och får inte rättvisande betyg. En rad utredningar har tillsats över tid och en rad olika modeller för bedömning och betyg har utvärderats och förkastats.⁸ I de övriga två tankemodellerna förläggs problemen specifikt till kvinnor. Det är de ensamstående och misslyckade mödrarnas, de alldeles för många kvinnliga lärarnas och feministernas fel, då de är oförmögna att möta pojkar på pojkars villkor. Enligt denna analys har således pojkars och mäns sätt att vara maskulina på inte särskilt ofta problematiserats i debatten. Majoriteten av den genusforskning som fokuserar skola och utbildning utgår dock från att uttryck för

¹ Mackinnon et al 1998, p 1.

² Mackinnon et al 1998, Arnot et al. 1999; Francis 2000; Benjamin 2001; Renold 2001; Martino & Meyenn (eds) 2001; Jackson 2002.

³ Connell (1996,a); Alloway & Gillberg 1997.

⁴ SOU 1959:35

⁵ Wernersson 1988, Mackinnon et al 1998, Öhrn 2002.

⁶ Skelton 1996, Connolly 1998, Archer & Yamashita 2003, Holmgren och Widding 2004.

⁷ Staberg 1997; Öhrn 2002; Malmgren 1992; Skolverket 1999; Molloy 2002.

⁸ Foster, Kimmel och Skelton 2001 gör en sammanfattning av debatten. Se även Epstein et al 1998

⁸ Andersson 2005, Rosén 1998, Reuterberg och Svensson 2000

maskuliniteter (och femininiteter) huvudsakligen är konstruktioner och därför möjliga att förändra.

Vårt uppdrag från Skolverket har varit att diskutera, utifrån empiri genererad huvudsakligen i vår egen forskning, vad konstruktion av maskulinitet kan betyda för pojkars skolarbete. Vi kommer att diskutera frågan utifrån en poststrukturalistisk subjektivitets teori, då den teorin utgår från att 'maskuliniteter' och 'femininiteter' är föränderliga i tid och rum. Särskilt för den av oss, som på deltid arbetar i en Buddhistisk kultur, är den poststrukturalistiska 'sanningen' uppenbar. Medan "vänlighet, medkänsla och visdom" är eftersträvansvärda egenskaper för en buddhist oavsett kön och "aggressivitet, besatthet och avundsjuka" något som kan och bör läras bort⁹, är just våld, aggression och tävlan män emellan om eftersträvansvärda människor och positioner viktiga komponenter i konstruktionen av västerländsk maskulinitet¹⁰. Denna polarisering finns även mellan det mer västinfluerade landet Japan och USA. Medan idealet för framgångsrika forskare i USA bygger på konkurrens och individualism, betraktas förhandlingar och samarbete som nyckeln till framgång i Japan. I båda länderna anses män, till skillnad från kvinnor, ha större fallenhet för dessa eftersträvansvärda egenskaper.¹¹

Då svenska skolelever, via böcker, media och det alltmer utbredda resandet i världen, kommer i kontakt med dessa motpoler av maskuliniteter, finns de som potentiella möjligheter även i svensk kultur. Vi utvecklar våra utgångspunkter ytterligare nedan, efter det att vi reflekterat över några mål och mångtydiga begrepp i svensk skolpolitik.

Statens skolpolitiska mål och mångtydiga begrepp

Alltsedan sviterna efter andra världskriget har läraren som demokratins förkämpe haft en framträdande position i statliga skolutredningar och i skolans läroplaner. Den auktoritära och patriarkala läraren ska ersättas av en handledande lärare som uppmuntrar elevernas reflexiva och kreativa förmågor. Den handledande lärarens auktoritet bygger helt på att eleverna känner sig motiverade att ta itu med de arbetsuppgifter som läraren erbjuder. Till att börja med fästes stor tilltro till att handledaren med hjälp av kunskaper inom utvecklingspsykologin skulle erbjuda arbetsuppgifter som var anpassade till elevers utvecklingsnivå. Flera av dessa teoriers anspråk på generell och universell giltighet är idag starkt ifrågasatta.¹² Under senare års målstyrda och marknadsstyrda skolpolitik är lärarens främsta uppgift att se olikheter och att möta de olika behov som enskilda elever (och deras föräldrar) väljer att ge uttryck för. Sedan Sverige skiftat skolpolitik och infört målstyrning av skolan, är det idag upp till varje skola, skolledare och lärare att nå de skolpolitiska målen på det sätt som passar bäst i den aktuella situationen, på den aktuella skolan i den aktuella kommunen.¹³

Det innebär att centrala mål som ska genomsyra all undervisning, exempelvis 'jämsällldhet', 'värdegrund' och 'demokratisk fostran', kommer att iscensättas på olika sätt i olika skolor, beroende på vilka innebörder enskilda lärare tar fasta på och beroende på hur

⁹ Tsomo 2004, p 3

¹⁰ Foster et al 2001, p 16

¹¹ Traweek 1988. Se även Benckert 1997.

¹² Denna kritik gällde till att börja med att teorierna var könsblinda d v s giltiga för framför allt män, särskilt vita västerländska män från högre sociala skikt. Senare blev även vissa feministiska teorier, kritiserade för att innehålla vit medeklassbias i anspråken på allmångiltighet. Jmf ex Sandra Hardings 1986 analys.

¹³ Berge 2004

eleverna svarar upp mot lärares pedagogik. Läroplanens mål om ”jämställdhet” blir särskilt intressant när konstruktioner av maskuliniteter är på agendan. Jämställdhet är en viktig del av ”skolans värdegrund och uppgifter”, som ”vilar på demokratins grund”. (Lpo 1994, s 5)

Enligt skollagen (SOS 1997) kap.1 § 2, ska ”den som verkar inom skolan

1. främja jämställdheten mellan könen samt
2. bemöda sig om att hindra varje försök från elever att utsätta andra för kränkande behandling.”

Jämställdhetsmålet, som det definieras av staten, är dock tvetydigt och vagt, eftersom olika sätt att förstå ”kön” oftast genomsyrar ett och samma dokument. Å ena sidan betonas att lärare ska ta hänsyn till könets särart och olikhet; ”könstillhörighetens betydelse för lärandet”, ”både flickors och pojkars förutsättningar beaktas”. Samtidig utvärderas jämställdheten utifrån i vilken utsträckning människor gör samma saker inom samma områden. ’Varannan damernas’ är ett idealt mått i denna likhetsdiskurs och staten understryker: ”Således får t ex inte kön utgöra grund för eller rent faktiskt leda till särbehandling.”¹⁴

Med sådana motstridiga direktiv om vad jämställdhet innebär, kan en rad olika varianter av pedagogik iscensättas mellan dessa två dikotoma sätt att förstå kön. Lärare som positionerar sig ytterst på den ena polen ser flickor och pojkar som likvärdiga men väldigt olika. Om de uppfattar att dessa olikheter är biologiskt och psykologiskt naturliga och därför inte önskvärda att förändra, kommer lärare att anpassa undervisningen till de båda könen egenarter. Det kan exempelvis innebära att pojkar får vara väldigt utåtagerande och tävla med varandra om lärare antar att deras särart kräver det, och om flickor uppfattas som särskilt relationsinriktade med väl utvecklat språk kan de få arbeta med problemlösande uppgifter i grupp. Lärare som positionerar sig ytterst på andra polen tar fasta på likheter mellan flickor och pojkar, vilket i den yttersta konsekvensen innebär att kön inte alls spelar roll i utbildningssammanhang. Om olika uppgifter ges, kommer olikheten att grundas på antaganden som inte har med kön att göra.

Den undervisning som bygger på varianter av könsdiskurser med särarten som norm, ligger i linje med statens tappning av den kvalitativa aspekten av jämställdhet, medan den som utgår från likhetsdiskurser går att motivera i relation till statens kvantitativa jämställdhetsmål.¹⁵ De flesta konstruktioner av maskuliniteter och femininiteter går således att motivera utifrån statens definition av jämställdhet. Detta faktum förstärks ytterligare under dagens målstyrda skolpolitik, när lärare har frihet att nå den nationella läroplanens mål på olika sätt.

Liknande motsägelser kan vi finna i direktiven till skolans värdegrundsmål. Enligt Lpo 94 innebär skolans värdegrund; ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta.” (s 5) Å ena sidan finns en essentialistisk mer kvalitativt inriktad utgångspunkt: Det handlar om att beakta olikheter och ”respektera andra människors egenvärde” (s 5). Å andra sidan understryks värdet av att sträva efter likhet och gemenskap: ”delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att

¹⁴ Prop. 1994/95:164, s 12, 11, 10.

¹⁵ Se ex Berge 2000, 2001 där exempel ges på hur lärare genom olika tolkningar av jämställdhet iscensätter olika pedagogiska praktiker.

utveckla.” (s 5) Mer specifikt innebär det gemensamma kulturarvet, som är värt att sträva efter, en ”kristen tradition och västerländsk humanism”. (s 5)

Den samlade genusforskningen visar att båda strategierna ledda till sina yttersta poler riskerar att konservera makthierarkier mellan grupper av människor. Betoning av det som kallas ”gemensamt” tenderar utgå från dominerande diskurser emanerade i den dominerande gruppens behov och villkor. Alla förväntas söka sig så nära idealet som möjligt, men får i praktiken svårigheter att erkännas som lika. I de fall olikheter understryks tenderar den dominerande gruppens särart överordnas och övriga grupper underordnas. Den diskurs, som omgärdar gruppen av vita män från högre samhällsklasser i västerländsk kultur, tenderar att bli hegemonisk och matrisen för vad som ska klassas och vad som ska utklassas, den blir matrisen för grader av ”normalitet” och ”onormalitet”.¹⁶

Utgångspunkter för reflektion

Vi har valt att utgå från en poststrukturalistisk subjektivitets teori, då den erbjuder en fruktbar modell för att förstå den komplexitet och föränderlighet som karaktäriserar människors tillblivelser som könsvarelser. Kön/genus ses således inte som något fastlåst determinerat, och därmed inte heller som något självklart essentiellt ”maskulint” eller ”feminint”. Kön/genus¹⁷ bär på en rad möjligheter, vars innebörder förskjuts och förändras över tid. Könsidentiteter, eller könssubjektiviteter som är den vanliga benämningen inom teoribildningen, ses huvudsakligen som diskursiva konstruktioner. Med diskursiv avses ett bestämt sätt att tala om, förstå och handla i världen, mer specifikt i en viss kontext i världen. Vi är i detta sammanhang särskilt intresserade av konstruktion av kön i skolans klassrum.

Genom sina handlingar i vardagssituationer, uttrycker lärare och elever en repertoar av möjliga genuspositioner i skolan. Det är de genuspositioner, som enligt diskursens/diskursernas logik, är möjliga att inta. Alla subjektspositioner behöver dock inte upplevas som tillgängliga för alla människor. Beroende på vilka innebörder som ligger i diskursens logik kan vissa positioner upplevas mer eller mindre tillgängliga. Om exempelvis skoldiskursens logik om vad ”goda” elever innebär tillhandahåller en repertoar där få subjektspositioner är kompatibla med genusdiskursens ”maskulina” subjektspositioner, så hamnar enskilda pojkar i ett stort dilemma. Ska de positionera sig och bli erkända som ”goda” skolelever eller som ”maskulina” skolelever? Även om genusdiskurser förskjuts och förändras i tid och rum och subjektspositioner endast upprätthålls i den mån människor är villiga att aktivera dem, så upplever många människor sin subjektivitet som fast och stabil. Enligt den poststrukturalistiska teorin ska detta förstås som att vissa subjektspositioner repeteras och iscensätts så ofta att de upplevs som fasta och stabila egenskaper.¹⁸

Det är således i agensen i ”görandet” som kön/genus ges mening. Varje gång en människa handlar är också genus under potentiell prövning och omprövning.¹⁹ Prövningarna är dock

¹⁶ Harding 1986, Connell 1996 (b)

¹⁷ Begreppet Kön ska här ses som synonymt med begreppet Genus och båda ges den poststrukturalistiska innebörd som presenteras i avsnittet.

¹⁸ Butler 1997.

¹⁹ Just graden av agens varierar mellan olika traditioner inom det diskursanalytiska fältet. Vi ger oss inte in i den diskussionen utan hänvisar intresserade läsare till exempelvis Winter Jörgensen 1999 och genusforskare som exempelvis Wetherell, Taylor and Yates 2001, Lenz Taguchi 2004, vilka presenterar de diskussioner som pågår.

förankrade i mäktiga historiska, kulturella samtal och handlingar, som när de får hegemoni blir till sanningar i sina invanda rutiner. Omprövningar är möjliga när felciteringar omedvetet sker. Människor försöker härma de rutinmässiga iscensättningarna av exempelvis "maskulinitet", men gör fel och skapar på så vis förskjutna eller helt nya positioner. Ur en ny position blir då andra perspektiv möjliga och invanda rutiner kan bli synliga och möjliga att ompröva. Omprövningar är även möjliga om flera konkurrerande diskurser aktiveras samtidigt i den aktuella kontexten; i den aktuella skolan. Det är på så sätt som de diskursiva reglerna ständigt förskjuts och ibland helt kullkastas.

Översatt till skolsituationer, betyder det att barn i skolan hela tiden avläser det som repeteras i omgivningen av föräldrar, släkt, vänner, bekanta och i olika tillgängliga media. Barn avläser den repertoar²⁰ av "goda" skolelever och "normala" pojkar och flickor, som är möjliga att iscensätta.²¹ De upprepar gärna de positioner som upplevs som trygga och invanda, särskilt dem som ger någon slags "utdelning" i vardagen.²²

Vi har funnit det fruktbart att på delar av vårt datamaterial använda Connells begrepp om genusordning och genusstrukturer, särskilt hans modell som beskriver pojkmaskuliniteter i västerländsk kultur. Pojkmaskuliniteterna ser vi som en repertoar av subjektpositioner och enligt Connell uppträder dessa i en inbördes hierarkisk ordning med en dominant, och i den aktuella kontexten, vanlig maskulinitet i överordnat läge och mindre vanliga varianter i underordnade positioner. Den hegemoniska maskuliniteten kan anta olika uttryck i olika lokala kontext, t ex i skilda sociala klasser eller etniska grupper och hegemonin gäller inte enbart i relation till andra maskuliniteter utan också till genusordningen i sin helhet. Genusdiskurser tilldelar "feminina" uttryck lägre värde än de hegemoniska "maskulina" uttrycken. I lokala kontext, som enskilda skolrum, skapas således komplicerade relationer mellan kvinnor och män, flickor och pojkar beroende på enskilda människors sociala och kulturella bakgrunder och sexuella läggning. I det följande presenterar vi, med exempel från skolor i Sverige, hur genusdiskurser kan vara invävda i den struktur av makt, arbetsfördelning och könssymboler som karakteriserar skolans vardag²³.

Dataunderlag

Vi kommer att diskutera pojkars konstruktion av maskuliniteter med exempel tagna huvudsakligen från fyra olika skolprojekt i Sverige.²⁴ Projekten omfattar material främst från förskolor och grundskolor, men material från gymnasieskolor finns också. Elevmaterialet representerar såväl etniskt homogena som etniskt heterogena elevgrupper från olika sociala skikt. Lärarmaterialet består av både kvinnor och män, men då skolan domineras av kvinnor har även vårt material en övervikt av kvinnor. Data är insamlade med etnografiska metoder, huvudsakligen genom observationer, samt intervjuer med elever och lärare. Övrigt datamaterial utgörs av: dagböcker, elevers självbiografier, teckningar samt och videodokumentationer²⁵ Exempler från gymnasieskolan kommer från ett pågående

²⁰ Edley 2001

²¹ Davies 1989.

²² Davies 1989 beskriver detta som att individen förfogar över multipla subjektiviteter d v s många sätt att vara som människa. Konventioner och tryck på att anpassa sig till kulturens "normala" könsmonster gör dock att individer begränsar sin repertoar för att passa in. Connell (1996 a.) använder begreppet "layering" (skiktning) för att beskriva samma fenomen, särskilt pojkars och mäns iscensättningar av maskuliniteter.

²³ Connell 1996, a,b.

²⁴ Berge with Ve 2000, Berge (red) 2001, Berge et al 2005, Forsberg 2002.

²⁵ I de fall citat presenteras från Berge with Ve 2000 har vi översatt dem till svenska.

projekt, där en av delstudierna omfattar elevers syn på ”goda” lärare.²⁶ Intervjuer har genomförts med 64 elever; 33 flickor och 31 pojkar från gymnasieskolan och grundskolan. Etnografiska data ger möjligheter att beskriva och förstå hur processer av subjektivitetsskapande iscensätts i lokala kontext och hur elever och lärare hanterar motstridiga krav.

Maskuliniteter på spel

I våra utgångspunkter ligger att de iscensättningar av skolarbete som görs av lärare och elever också handlar om iscensättningar av kön. Vad är det som står på spel i skolans vardag? I vilken grad råder harmoni respektive disharmoni mellan vad som förväntas av ”goda” skolelever och ”normala” pojkar?

Maskulinitetspositioner

I ett av projekten²⁷ identifierades ett antal olika könspositioner, relaterade till olika sätt att iscensätta kön på. För pojkarna urskiljdes sex positioner som vi här benämner; Macho, Rättskaffens, Studiemotiverad, Joker, Försiktig och Trendig.²⁸

Macho

Skolarbete står inte högt i kurs i machopositionen. ”Plugga å så där. Det gör tjejer”. Fysiska prestationer som bygger på styrka och skicklighet är däremot viktiga kompetenser. Det finns en stor önskan om att få visa upp sina kompetenser och därför är tävlingar viktiga inslag. Om styrka är en viktig egenskap måste dess motsats, tecken på svaghet, döljas till varje pris. ”Man får tåla, man måste tåla.” Tecken på svaghet förläggs till det ”feminina”, som därmed underordnas. Positionen genomsyras av heterosexuella normer, vilket innebär att det som förknippas med flickor, ex skolarbete, underordnas. Det betyder vidare att de pojkar, som visar intresse för skolarbete, hamnar i ett dilemma om just skolarbete kontextuellt förknippas med flickor. För att platsa i denna diskurs måste därför pojkar dölja eller tona ner engagemang i studier för att inte uppfattas som feminina. Då könsdiskursen bygger på heterosexuella normer med isärhållning mellan könen som princip, är det ytterst svårt för flickor att positionera sig som starka machos.

Rättskaffens

Önskan om rättvisa, jämlikhet och jämställdhet kommer till uttryck i ord eller handling i rättskaffens positionen. Klassens ordningsregler respekteras och trakasserier av andra elever fördöms, vare sig dessa gäller flickor eller pojkar. ”Vi ä med dom som inte bråkar, å slåss, å bits”. En vanlig uppfattning bland flickor är att de pojkar, som ofta positionerar sig i Rättskaffens position, är ”snälla”. I relation till flickor gäller likhetsprincipen. Rättskaffens ideal kan således anammas av både flickor och pojkar. Då ordningsregler är viktiga att följa är de rättskaffens också positiva till skolarbetet som sådan och till positionen som presenteras härnäst; den Studiemotiverade.

Studiemotiverad

Här finns ett stort intresse för intellektuella utmaningar, som frågesporter, prov och även offentliga diskussioner. För att platsa här, gäller det att vara intresserad och arbeta

²⁶ Projektet ”Läraren som diskursiv konstruktion på olika samhällsliga arenor 1945-2003”.finansieras av Riksbankens jubileumsfond. Elevstudien presenteras i Berge et al 2005.

²⁷ Forsberg 2002

²⁸ Närmare beskrivning av flickornas olika iscensatta femininiteter ges inte eftersom det är pojkars positioner som främst fokuseras i denna artikel. Båda könen positioneringar finns utförligt beskrivna i Forsberg (2002)

målmedvetet med studier och skoluppgifter. Störande incidenter i klassrummet retar upp de studiemotiverade och ofta drar de sig undan för att få göra sina skoluppgifter i fred. ”Jag blir helt enkelt irriterad på andra, dom andra dom babblar så mycket.” Liksom i fallet med rättskaffens positionen gäller likhetsprincipen till flickor. Både flickor och pojkar positionerar sig som studiemotiverade.

Joker

Jokern är klassens entertainer och lustigkurre, som sällan kan sitta still i klassrummet. Liksom i Machopositionen finns en önskan om stor uppmärksamhet och ett överskridande av skolans regler ger Jokern denna uppmärksamhet. Det som skiljer Jokern från Machon är att den förre skrikpratar och spelar pajas snarare än att vara hotfull och demonstrera makt. Flickorna beskriver pojkar som ofta intar Jokerpositionen som ”fjantig, busig, men ganska bussig och snäll”.

Försiktig

Den som positionerar sig som försiktig tycker om att kela och kramas i närtillräckande situationer. Situationer som innebär stress och konflikter ska undvikas, och därför framstår machopositionens tävlingar och fysiskt krävande utmaningar som mycket negativa. Om andra elever försöker dra in dem i machopositionen, kan de söka sig till flickor och vuxna, där de ofta får en fristad. I relation till flickor gäller likhetsprincipen och de söker gärna kamrater bland både flickor och pojkar, särskilt bland likasinnade och bland dem intar positionerna Rättskaffens och Studiemotiverad. Det betyder att det finns en lojalitet mot skolans regler och normer även i denna position.

Trendig

Här finns ett stort intresse för ungdomskulturens framgångsrika trender. Dessa modetrender uttrycks i kläder och frisyrer. Dessutom bevakas hygien med doftande kroppsvårdsartiklar. ”Jag är fixerad vid mitt yttre”, uttrycker några av de få äldre pojkar som aktiverar denna position.

Den mest hegemoniska och mest repeterade bland pojkarna i åk 0-6 är Machopositionen. Övriga positioneringar är vanliga i den ordning de är presenterade. Pojkar med arbetarklassbakgrund repeterar oftare än andra pojkar machopositionen, medan pojkar och flickor från medelklassen dominerar i den studiemotiverade positionen. I övrigt intas positionerna oberoende av klassbakgrund.²⁹ Det betyder inte att de pojkar som ingick i studien iscensätter endast en av dessa. Även om de flesta oftast repeterar en av dem, så iscensätter de även andra positioner. Pojkarna är dock mindre flexibla än flickorna i detta avseende. Pojkars benägenhet att iscensätta olika positioner sker oberoende av social tillhörighet, men ålder och etnisk tillhörighet tycks spela roll. Pojkar i åldern 9-13 år och med invandrarbakgrund³⁰ tycks vara de mest flexibla pojkarna. Oftast förflyttar sig pojkarna mellan positioner som har vissa gemensamma drag. I Machopositionens och Jokerpositionens logik ligger ett gemensamt ointresse för studier. De intas av utåtagerande pojkar som väcker uppmärksamhet och som bryter mot skolans regler, förmodligen för att få denna uppmärksamhet. Positionerna Rättskaffens, Studiemotiverad och Försiktig intas av pojkar som är lojala gentemot skolans regler och mål. När skolarbete är på agendan, bildas ofta en klyfta och en spänning mellan dessa två grupper av positioner. Klyftan förstärks då olika könsdiskurser aktiveras och studiemotivation får feminin symbolik i

²⁹ Den social klassindelningen baseras i denna studie på den SEI-kod som Statistiska centralbyrån utarbetat. Forsberg 2002, s 5ff1

³⁰ Elev med invandrarbakgrund har i denna studie minst en förälder som är född utrikes. Forsberg 2002, s 53ff

Macho- och Jokerpositionerna, medan likhetsdiskurser genomsyrar de studiemotiverade positionerna. Det finns dock exempel på när pojkar från en machoposition gör intellektuella utmaningar till sina. Det finns även exempel på att pojkar, som vanligtvis uppträder försiktigt och undfallande, plötsligt betar sig macho.

Den mest repeterade maskulinitetspositionen i detta material är således även den mest kontraproduktiva i relation till skolarbete. Det finns dock exempel på hur lärare, som medvetet arbetar med att försöka bryta den hegemoniska machopositionen, också kan lyckas med detta i enskilda klassrum.

I det följande presenterar vi inledningsvis situationer, där såväl lärare som elever är medskapare i de diskurser som ger machopositionen hegemoni bland pojkar. Våra exempel illustrerar hur vardagssituationer i skolan skapar dessa positioner. Vi ger även exempel på vilka lärare som eleverna högaktar och ser upp till. Därefter presenterar vi situationer där lärare och elever tillsammans aktiverar positioner som bidrar att mer ”skolanpassade” och därmed mer studiemotiverade diskurser kan bli hegemoniska. Vi avslutar med att ge exempel på pojkar och lärare som försöker omdefiniera de symboler av femininitet, som är knutna till skolarbete i machopositionen.

En ”normal” pojke är macho

Pojkar ska vara aktiva, tycka om att mäta krafterna med varandra och lyda vinnarens kommandon

Följande exempel får illustrera hur lärare, som försöker positionera eleverna i skolanpassade och rättskaffens positioner, motarbetas av några pojkar som aktiverar machopositioner. Liknande exempel är vanliga i vårt material. I detta fall utspelar sig händelsen i en förskolegrupp och lärarnas ambition är att introducera regler för rättvis talordning i gruppen. Alla ska ha rätt att synas och höras:

Eleverna sitter i en ring och läraren repeterar de regler som gäller. Alla ska få berätta något men först måste de räkna upp handen och vänta på sin taltur. Man ska lyssna på varandra, visa hänsyn, inte avbryta eller störa. En flicka har uppdraget att inledningsvis kontrollera närvaron men avbryts av en pojke som ropar rakt ut vilka som är frånvarande. Läraren tystar honom och berättandet kommer igång. Talreglerna följs inledningsvis och de elever, i detta fall flickor, som räcker upp handen får berätta, men avbryts sedan av en pojke som vill kommentera det sagda. Han intar scenen, byter samtalsämne och berättar, med inlevelse och illustrationer, om hur han kört motocross med sin pappa. När läraren försöker gå vidare hoppar två andra pojkar upp och deltar i ”showen”, tills läraren beordrar dem att sätta sig ner. Under tiden springer en fjärde pojke gråtande ut då han inte får ordet, trots att det är hans tur. (Sammanfattning av ett längre observationsutdrag från berättarstund med temat ”Att vara en bra kompis”, Forsberg 2002)

Lärarnas försök att positionera barnen i skolanpassade och rättskaffens positioner lyckas bra med ett antal flickor. En av pojkarna, som också är beredd att låta sig positioneras enligt lärarnas önskemål, finner det bäst att fly fältet. Det sker när flera pojkar tar kommandot i gruppen genom att aktivera machopositionen. Läraren i exemplet försöker återställa ordningen genom att avbryta deras aktiviteter. Detta lyckas endast tillfälligtvis. Från sina machopositioner försöker pojkarna upprätta en isärhållning till de flickor och pojkar som följer lärarens turordningsregler. De försöker vidare upprätta en hierarki gentemot både lärare och de övriga barnen genom att vägra lyda lärarens regler om turordning, ta över ”showen” och ställa sig själva i centrum.

I machopositionens logik finns ett förakt för dem som bär upp "det feminina", och såväl flickor som pojkar som hamnar lågt i rangordningen riskerar att utsättas för kränkande behandling. Kanske var den gråtande och flyende pojken, i exemplet ovan, rädd för att råka ut för trakasserier? Han var ju beredd att tillsammans med flickorna inordna sig i "skolmotiverade" positioner. De som inträder i diskursen förväntas då även "tåla" en sådan behandling, för att på sikt bli accepterade av ledaren och hans anhang. För flickors del kan det innebära, som ett lärarlag beskriver maktordningen i en av elevgrupperna, att flickor förstår de ledande pojkarnas ageranden som "uppvaktningar" vilka besvaras "med förtjusning". (Berge (red) 2001)

En intressant situation uppstår när en flicka i årskurs 6, inte låter sig inordnas i diskursen. Hon reagerar inte som förväntat, när en pojke närmar sig henne med sexuella anspelningar. Istället för att betrakta pojkens uttryck, enligt machopositionens logik som "normala" heterosexuella inviter, agerar hon utifrån en feministisk diskurs och slänger förödmjukad och arg igen dörren framför näsan på honom. Från sin machoposition förstår pojken inte vad som sker utan utbrister: "Va..?! Hon blev sur!!?" (Exemplet är hämtat från intervju med flicka åk 6, Forsberg 2002)

När de lärare från förskola, fritidshem och grundskola, som deltog i ett av aktionsforskningsprojekten, filmade vad som försiggick under barnens fria aktiviteter, fann de en tydlig tendens i flickors och pojkars lekar och att de oftast var avgränsade från varandra. Medan flickornas lek baserade sig på tydligt organiserade roll-lekar, som förutsatte ett rikt språk och samarbete, iscensatte pojkarna brottningslekar som förutsatte individuell fysisk styrka. Den språkliga kommunikation som förekom mellan pojkarna byggde på korta skrikande kommandon till varandra. Vinnaren av närkampernas brottningar kunde därefter få diktera villkoren i rummet. Ofta fanns symboliska ting eller platser, som var reserverade för ledaren. I ett fall var symbolen för makt och inflytande en kaptensmössa, i ett annat en attraktiv plats i en hörnsoffa.

Pedagogerna upptäckte att de själva positionerade sig inom den dominerande diskursen genom att i relationer med pojkarna ta upp kampen om ledarpositionen. Medan de förde långa resonerande samtal med flickorna, fick pojkarna skrikande kommandon som skulle åtlydas. För flickornas del innebar det att de utvecklade sitt språk, lärde sig lyssna på andra, vända och vrida på argument och förklara sina egna handlingar; kompetenser som de har nytta av i skolarbetet. Pojkarna fick ingen sådan träning. De skulle oreflekterat lyda pedagogernas order. De fick sällan chansen att få förklara sig och sällan chansen att visa att de klarade av mer krävande uppgifter. Videofilmerna avslöjade att pedagogerna var snara att uppfylla pojkarnas krav, istället för att låta dem få klara av uppgifterna på egen hand. Inte sällan fick flickor agera stöd åt pedagogerna i dessa situationer. De förväntade sig inte att pojkar kunde gå att resonera med, de kunde enbart kommenderas. Kände de på sig att kampen skulle bli hård, föregick de hellre genom att genast tillmötesgå kraven och pojkarna lärde sig att den som skriker högst och brottas mest, för tillfället är den starkare. Inom en sådan diskurs blir det svårt för enskilda pojkar att, utan stöd från vuxna, sätta sig ner med mer krävande intellektuella verksamheter. (Berge (red) 2001)

Motstånd mot undfallande och försiktiga pojkar

De dominerande diskursernas logiker kan vara svåra att förändra, eftersom de finns i våra invanda vardagsrutiner. Människor repeterar dem så ofta att de s a s sitter i ryggmärgen. I ett aktionsforskningsprojekt i en grundskola hade lärarna arbetat hårt för att försöka utveckla en större repertoar av möjliga subjekspositioner för eleverna att inta i skolarbetet. Det fanns vissa men inga större problem med att utöka flickornas repertoar, medan det skulle visa sig mycket svårare att utöka pojkarnas. Lärarna hade ambitioner att uppmuntra kompetenser som bl a lyhördhet, samarbetsförmåga och ett utvecklat språk. Några försök gick ut på att tona ner tävlingsinslag i undervisningen, eftersom dessa ofta ledde till att en grupp dominerande pojkar tog chansen att kränka dem som inte höll måttet. Deras kränkningar drabbade främst flickor, men även de pojkar som upplevdes som svaga. Om de själva var på väg att förlora, räddade de ansiktet genom att spela lustigkurrar. De återtog kommandot och vann på detta sätt gruppens bifall.

Tävling och idrott engagerar dock många i skolklassernas upptagningsområde, som vid tillfället kunde skryta med två framgångsrika fotbollslag. Genomslaget styrks bland annat av en av de lärare, som vuxit upp i området. ”Det var i stort sett omöjligt för mig att ha en pojkvän från det konkurrerande fotbollslaget.” Hög status hade de pojkar och flickor som var duktiga i idrott. Den starka diskursen av tävling och idrott som genomsyrade hela samhället påverkade också lärarna och gjorde dem stundtals vankelmodiga till sina egna försök att uppmuntra andra positioner för pojkar att inta. Då de mobbade pojkarna var duktiga tävlingsidrottare och dessutom högpresterande i skolan hade lärarna en kluven inställning till dem. De både beundrade och fruktade deras utspel.

Lärarna gav inte alltid de sparsamt idrottsintresserade pojkarna sitt stöd, när de under en period blev utfrusna och mobbade av de idrottsintresserade pojkarna och deras anhang under både skoltid och fritid. Detta trots att lärarna tidigare hade uppmuntrat pojkarna att iscensätta alternativa maskuliniteter. När den lärare som uppmärksammat händelserna ville diskutera problemen, fick han till att börja med ingen större förståelse av de övriga lärarna. I den bandade gruppdiskussionen kan vi höra hur lärarna aktiverar mobbarnas logik och flyttar problemen från de mobbade pojkarna till de mobbade pojkarna. Resonemangen bygger på att pojkar i grundskoleåldern som inte är intresserade av tävling och konkurrens måste vara ”omogna” pojkar. När lärarna definierar problemet i termer av ”omognad”, kan de också argumentera för att slippa ta itu med det. De tänker sig att problemen försvinner, när pojkarna hinner ikapp de mer mogna och enligt diskursens logik mer ”normala” pojkarna i samma ålder. Med jämställdhetsbegreppet som mål, gör lärarna många försök att utveckla en pedagogik som går att motivera i relation till statens definition. Men att utmana tävlingsidrottens förgrundsfigurer genom att stödja de mer undfallande och tävlingsovilliga pojkarna är under denna gruppdiskussion att gå för långt. (Berge with Ve 2000)

Forsberg (2002) finner liknande exempel på ovilja att verkligen ge support till underordnade och mobbade pojkar, som i en av femte årskurserna där både en flicka och en pojke är utsatta för mobbning. Klassens flickor samlas och försöker själva lösa konflikten med den mobbade flickan, genom att prata mobbaren till rätta. Då detta inte lyckas vänder de sig till sin kvinnliga lärare, och med hennes hjälp reder de ut konflikten under de s.k. Tjejsnacks-timmarna. Den mobbade pojken får inte samma stöd bland pojkarna i klassen. Inte heller den man, som leder Killsnacks-timmarna tar tag i problemet utan menar ”att det går över”. I datamaterialet framkommer att flickorna även engagerar sig i fallet med den mobbade pojken. Det ligger således i diskursens logik att flickor, men inte pojkar förväntas utveckla empatiska färdigheter.

Motstånd mot undfallande och försiktiga pojkar har ofta heterosexuella och homofobiska förtecken och det finns gränser för hur närkontakter mellan pojkar kan uttryckas. Så länge de handlar om känslouttryck under fysiska kraftmätningar är närkontakt mellan pojkar inga problem. De sexåriga pojkar som söker närkontakt utan att mäta krafterna mot varandra möter dock motstånd. Diskursens makt kommer till tydligt uttryck under en ”killsnack-situation”, där temat är kärlek. Läraren strävar efter att pojkarna skall våga prata om sina känslor och våga visa känslor. Men när en av pojkarna är på väg att lägga sitt huvud i kamratens knä, markerar hon att gränsen är passerad. Läraren som under hela lektionen bekräftat pojkarnas verbala framställningar av hur känslor kan uttryckas, ger de pojkar som söker fysisk närkontakt en skarp tillsägelse om det olämpliga i deras beteende. (Forsberg 2002)

En ”god” lärare är en tydlig ledare

De lärare som respekteras i denna diskurs är dem som klarar av att hålla ordning och disciplin i klassrummet. I intervjumaterialet (Berge et al 2005), som omfattar elever av båda könen från grundskola och gymnasium, framkommer att både flickor och pojkar helst vill ha en lärare med tydligt överordnad auktoritet som håller distans till elever. Det gäller alla stadier, men är särskilt uttalad på gymnasieskolan och av mellanstadiets pojkar, som i dubbelt så många fall som mellanstadiets flickor ger uttryck för önskemål om sådana lärare. Läraren ska göra klart för eleverna vad de ska göra samt hur de kan bete sig, och eftersom eleverna erkänner lärarens auktoritet finns ingen anledning att ifrågasätta förhållningsorderna. Om eleverna inte följer lärarens order är det ett tecken på att de diskvalificerar läraren. Läraren håller helt enkelt inte de diskursiva måtten. ”Man ska veta vad man ska göra. /---/Det här är målet med kursen. Jag kräver att ni ska göra läxor och så där direkt alltså. Det blir som en annan stämning i klassen.”

Läraren som kunskapsauktoritet ska garantera att eleverna tar in säkra kunskaper och ”lär barnen det dom behöver. /---/ viktiga ämnen som man behöver när man blir stor”. Läraren är kunskapsbanken och den viktigaste uppgiften är att inviga eleverna i sitt vetande. En lärare som skriver upp viktiga nyckelfraser på tavlan, i kompendier etc. agerar i enlighet med diskursens logik. För de elever som får betyg på högstadiet och gymnasiet är det viktigt att läraren håller sig till de kriterier som angivits som centrala i undervisningssituationen. Läraren ska helt enkelt kontrollera att eleverna tagit till sig den kunskap som förmedlats till dem. Kontrollen ska bygga på synliga och generella kriterier för att skapa rättvisa eleverna emellan. I det följande exemplet har eleverna uppenbarligen råkat ut för lärare som agerar i en annan diskurs; lärare som förväntar sig egna initiativ och kreativitet av eleverna. Dessa läraren döms ut av eleverna och får också skulden för deras misslyckande. Enligt logiken i den position eleverna uttalar sig från, ska ju lärarna i förväg ha talat om exakt vad som kommer på provet.

Elev 1: Alltså vi frågade ju dom vad det var vi skulle göra. /---/ Det var också en sån där typisk grej att dom, att dom inte riktigt kunde förklara vad det handlade om, innan man gjorde själva uppsatsen./---/ Elev 2: Ja, precis! Om man kunde fått lite bättre: ”Så här ska du göra”, då hade man säkert klarat det. (Berge et al, s 8)

Läraren får absolut inte låta sig duperas av enskilda elever som ”smörat” för läraren. ”Jag menar en del av dom kan ju vara mycket sämre än en själv, fast dom som smörat när läraren ser på, så får dom alltså världens bästa betyg”. På mellanstadiet, där eleverna inte får betyg, understryker de vikten av rättvis behandling under lektionerna och att ingen favoriseras på andras bekostnad.

På explicita frågor om det spelar roll om läraren är en kvinna eller man, aktiverar eleverna vanligtvis en likhetsdiskurs. Det går lika bra med en kvinna som med en man. Dock råkar kvinnor oftare än män ut för att deras auktoritet att bestämma vad som är värdefullt vetande inte erkänns av eleverna:

Men hon är ju oftast en som tvingar, ska tvinga en på att göra saker. 'Bara att ni gör det här nu!' Men ändå så går det inte. Hon kan, hon vet att hon inte kan tvinga oss. /---/ Det slutar med att det är ingen som lämnar in dom där uppgifterna som hon säger åt oss att göra." (Berge et al, s 5)

Många elever säger att de direkt kan se eller höra vilken lärare, som kommer att klara av att upprätthålla hierarki och auktoritet. Lärarauktoriteten syns så att säga på kroppen, och den kroppen har många manliga kännetecken. Den lärare som har "lite pondus så där i rösten" är utrustad med "basröst" eller "pratar som lugnt" sätter sig genast i respekt. En stark och vältränad kropp är också ordningsskapande, men en sådan "tuff och cool" lärare får inte upplevas som alltför hotfull. Därför lägger eleverna till en annan viktig egenskap. Läraren ska ha glimten i ögat: "Han är hård, men när det väl gäller, då kan han vara riktigt skämtsamt och han är rättvis och han är bra." Under en sådan man med patriarkal framtoning är både flickor och pojkar villiga att foga sig. (Berge et al 2005)

En "normal" pojke är rättvis och klok

Även om uttryck för machopositionen tenderar att vara hegemoniska i de flesta situationer, finns exempel på hur pojkar aktiverar andra och mer skolanpassade subjektpositioner. I de studier vi refererar till har dessa blivit hegemoniska endast i de fall lärare mycket medvetet, och ofta inom olika utvecklingsprojekt, har verkat för detta. De fall som representeras i våra studier har gällt lärare som aktivt verkat för en pedagogik som sätter mål om social rättvisa och jämställdhet mellan könen högt på agendan. På köpet skapas ofta en mer studiemotiverad stämning i klassrummen.

Inom ramen för de aktionsforskningsprojekt vi refererar till, har lärare använt en rad strategier för att uppnå jämställdhet. Med hjälp forskare har kontextuella diskursanalyser i de olika klassrummen genomförts. I dessa fall har elevernas handlingar och åsikter varit centrala att kartlägga. Då självreflektionen är central inom aktionsforskningen har även lärarnas egna reaktioner och upplevelser varit föremål för analys. Utifrån de resultat som framkom i de enskilda klassrummen har lärare, genom att förändra undervisningens organisation, metoder och innehåll, försökt iscensätta och repetera "andra ordningar", som enligt lärarnas tolkning motsvarat mer jämställda ordningar. (Berge with Ve 2000; Berge (red) 2001)

Pojkar ska vara justa och rättvisa

I aktionsforskningsprojekten har en rad olika metoder provats efter det att diskursanalyser gjorts. Vi återupprepar dem inte här, utan hänvisar till refererad litteratur. Nedan presenteras vi några axplock från elevkommentarer, som tyder på att lärarnas budskap nått fram. I denna klass har läraren arbetat en hel del med dramaundervisning i en lågstadielklass, för att få eleverna att uppleva hur det är att inta olika positioner. Pojkarna uttrycker sig så här:

Vi har kanske blivit lite mognare nu och ställer inte till med så mycket bråk som tidigare.

Vi är värda lika mycket. Men vissa tror visst att de är värda mer.
 Vi är värda lika mycket och vi kan inte få egna barn utan en tjej.
 Alla måste både kunna skotta snö och diska.
 Om jag slår tjejer, då blir dom andra i klassen inte snäll mot mig.
 Vi måste vara snälla mot varandra. (Berge with Ve 2000, s 62ff)

Begreppet ”snäll” återkommer i alla klassrum:

Jag vet vad som menas med att vara snäll. Om någon är ledsen ska man trösta den personen.
 Ja, man ska ta hänsyn till andras behov och inte vara självisk.
 Man ska inte retas. Och inte busa omkring och snacka oavbrutet.
 Som vuxen ska båda arbeta. Och båda ska ta ansvar för barnet.
 Om bara en av dem får göra allt, då blir det förmodligen skilsmässa. (Berge with Ve 2000, s 112ff)

På mellanstadiet diskuterar flickorna hur pojkarna har förändrats till det bättre och tar flickor mer på allvar:

Jag tror att det verkligen har gått hem hos killarna, att flickor inte är värdelösa.
 Pojkar tar flickor på allvar. Allt vi säger. (Berge with Ve 2000, s 96)

I denna mellanstadielklass inträffar den paradoxala situationen, att när eleverna lärt sig av lärarlaget att göra maktanalyser, upptäcker de att en av lärarna fortfarande favoriserar pojkarna. Eleverna tycks ha köpt rättvisebudskapet och i intervjuer ger både flickor och pojkar samma exempel på när pojkar får fördelar på bekostnad av flickorna. De exempel som refereras till handlar om att läraren i större utsträckning accepterar, när pojkar överträder regler. Läraren får en hård tid under en period när pojkarna går samman med flickorna och ställer krav på att läraren ska ta itu med de pojkar som bryter mot reglerna i klassrummet. (Berge with Ve 2000)

I en av klasserna i Forsbergs (2002) studie lyckades klassläraren, bryta machopositionens hegemoni i en årskurs 5 till förmån för rättskaffens positionen. Intressant i sammanhanget är vidare att inga flickor aktiverade den position som karaktäriseras av heterosexuella symboler, underordnad femininitet och som har Barbiedockan som prototyp. Upptagningsområdet består av arbetarklass- och lägre medelklassfamiljer. Hälften av eleverna har fränskilda föräldrar och de flesta har delad vårdnad om barnen. Då föräldrar haft förtroende för denna lärarinna, har föräldrar till knappt en tredjedel av klassens elever flyttat sina barn till denna klass. Barnen var i behov av särskilt stöd och stimulans av många olika orsaker; diagnostiserade som DAMP-barn, haft bristande studiero, varit mobbade eller blivit klassade som ”värstingar”. Läraren försöker ompositionera eleverna genom att gå över deras stora idrottsintresse. Hon motiverar social rättvisa genom vad hon benämnde pedagogik för ”fair play” och ”teamwork”. Likt idrottsmän ska eleverna ”breda sitt sätt att vara” och bli ”en hel människa”.

Pojkar ska vara kloka

Som vi tidigare nämnt, är lärare i dessa studier framför allt inriktade på rättvisa och jämställdhet, och på köpet skapar de mer studieinriktade skolmiljöer. För att göra klokhet och visdom som norm i klassen lade lärarna ner stor möda på att eleverna, som en av lärarna uttrycker det, ”måste få ett språk, så att de kan klara sig på högstadiet”. Eleverna måste ”breda sitt sätt att vara”, så de ”aldrig ska vara strandsatta”. Denna lärare provar olika pedagogiska grepp och metoder som ska förbättra elevernas inläring, exempelvis Mind-map metoden för att ge redskap till systematiskt tänkande. (Forsberg 2002)

De flesta lärare som medverkat i projekten har understrukit att grundläggande för all inläring är att eleverna inte bara har förtroende för läraren, utan också har förtroende för sin egen förmåga. En av strategierna har varit i lära eleverna att ge sig själva och varandra beröm. Eleverna uppmanas att upprepa vad de själva och klasskamraterna är duktiga på. Alla har möjligheter att bli kloka och visa; ”Jaa, det är klart att om dom har lust, så kan dom det,” upprepar eleverna. (Forsberg 2002)

Liknande idéer om självförtroendets betydelse i sammanhanget har den lärare som bad eleverna skriva ner någonting positivt om varandra i en solstråle. För att denna uppgift skulle bli seriöst genomförd och inga falska eller insmickrande budskap skulle ges, hade läraren en särskild lektion om att ge positiv feedback till varandra. Dessa positiva omdömen lästes sedan upp högt i klassen. Solarna med sina solstrålar sattes upp inuti bänklöcket, så att varje elev skulle påminnas om de positiva omdömena varje gång bänken öppnades. (Berge with Ve 2000)

I avsnittet ovan har vi konstaterat att det blev uppenbart för lärarna som medverkade i aktionsforskningsprojekten att pojkar får för lite språkträning i förskola och grundskola. Förmodligen är detta förhållande en av flera orsaker till att de betygsmässigt klarar sig sämre än flickor i skolan. I några klasser på mellanstadiet har lärarna, för att utveckla elevernas verbala förmågor, bland annat tränat eleverna i argumentationsteknik. Det tycks ha sporrat eleverna, och de pojkar och flickor som är pålästa och skickliga att argumentera får hög status i gruppen. Det följande är ett exempel från ett tillfälle i argumentationsteknik. Då läraren samtidigt verkar för jämställdhet, har han valt att debatten ska gälla viktiga år för jämställdheten mellan könen. Här gäller det att vara påläst!

”Det är ju självklart att 1919 är ett otroligt viktigt år för jämställdheten”, hojtar en tolvårig pojke. ”Det var ju då som tjejerna började få makt genom att de fick kommunal rösträtt och blev valbara till kommuner och landsting”. Övriga närvarande pojkar nickar gillande. En flicka invänder: ”Det är klart. Fast jag menar att 1939 är ett ännu viktigare år för jämställdheten. Då bestämdes ju att tjejer inte ska kunna få sparken från jobbet om de blir med barn. Det här med att ha ett eget jobb är ju jätteviktigt för jämställdheten, för annars blir vi ju beroende av mannen för pengarnas skull.” ”Precis!”. De närvarande flickorna håller med. Pojken överlägger viskande med en annan pojke. (Berge with Ve 2000, s 54)

För att undvika att endast de mest verbala får representera en grupp under förhandlingar, använder läraren sig av lottdragning. Det ligger således i gruppens intresse att se till att alla gruppmedlemmar är tillräckligt inlästa, förberedda och har tillräckligt med underlag inför lottdragningen och den kommande förhandlingen. Förutom detta exempel provar lärare i förskola och grundskola många pedagogiska grepp för att utveckla pojkarnas språk. I flera fall använder de tillfälliga könssegregerade grupper för att möta pojkars behov att tala och skriva mer elaborerat. (Berge with Ve, 2000; Berge (red), 2001)

En ”god” lärare är klok och rättvis

I den särskilda elevstudien (Berge et al 2005) är det en självklarhet för eleverna på alla stadier att en ”god” läraren är klok och kunnig inom sitt område. Det är s a s själva meningen med att samhället har en skola. ”Hur ska man annars kunna lära sig något?”

Lärare som garanten för rättvisa, jämlikhet och jämställdhet är dock inte särskilt ofta aktiverad. De elever som trots allt för fram dessa aspekter är flickor, särskilt dem med invandrarbakgrund. De lägger stor vikt vid att lärare tar ”hänsyn till både tjejer och killar,

dom gör som inte att nån är bättre” och att lärare visar ”respekt för invandrare och svenskar”. När eleverna talar om rättvisa är det snarare betygsfrågan som är viktig. Eleverna kräver rättvisa betyg, oftast utifrån generella transparenta kriterier. Det gäller särskilt gymnasieeleverna som säger ”att det är ju därför man går här.” Själva fundamentet för betygen är generella regler som skapar rättvisa förutsättningar. ”Annars har de väl som ingen betydelse.” Endast ett mycket litet antal tycker att annat än skolprestation i ämnen ska värderas vid betygssättning. Dessa flickor på högstadiet tycker att idrottslärare borde ta hänsyn till hur man är som kamrat.

Elev 2: Bara för jag kan springa snabbast får jag ett MVG. Jag kan vara en jättedålig kompis – men jag springer snabbast.

Elev 1: Jag tycker inte det ska va det man presterar (Berge et al 2005, s 17)

Några elever, särskilt dem på yrkesinriktade program på gymnasiet, högstadielever som kommenterar idrottsundervisningen och elever med invandrarbakgrund, understryker dock att generella regler inte är rättvisande, eftersom eleverna från början har olika förutsättningar. De önskar att lärare ska förstå enskilda elevers unika situation vid upplägning av undervisningen och bedömning av prestationer.

En ”normal” pojke är både stark och smart

I det följande ger vi exempel på pojkar och lärare, som vi menar, förhandlar med till synes oförenliga dikotoma positioner. Som tidigare nämnts händer det att pojkar i mer studiemotiverade positioner, i vissa situationer positionerar sig som machos. Det gäller även de mest försiktiga. Då vår frågeställning utgår från maskulinitet och studiemotivation koncentrerar vi oss på de exempel där möjligheter skapas för pojkar att införa studiemotivation i en hegemonisk machoposition. Utgången är dock oviss, eftersom pojkar som lyckas med detta konststycke kan få stor makt över både lärare och elever. Om könsmakten består och möjligheter till maktmissbruk finns kommer hackordningar att ständigt skapas och de elever och lärare som inte håller måtten, i detta fall både i fysisk och i intellektuell mening, riskerar kränkande bemötanden av ledarna och deras följe.³¹ Men om pojkarna även införlivar målen om värdegrund och rättvisa kan de vara goda föredömen som förebådar hegemoni för de maskuliniteter som värdesätter demokratiska, jämställda könsrelationer grundade i visdom och medkänsla.

Pojkar skall vara både starka och smarta

Det finns i datamaterialet exempel på hur pojkar inte köper den genusediskurs som förknippar symbolisk femininitet med skolarbete. De försöker iscensätta sig själva som både fysiskt och teoretiskt kompetenta elever. Ett exempel är den pojke i årskurs sex, som tack vare sin fysiska överlägsenhet i pojkgruppen ostört kan ägna sig åt sina studier. Som ledare i klassen sätter han en agenda som omfattar både studier och fysisk styrka. Ingen i klassen ifrågasätter kombinationen. Ett annat exempel är den förskolepojke, som gärna sitter med sina skolböcker, men förklarar för besökande ”att hemma slåss jag med mina storebröder, så jag är duktig på att slåss”. Enligt pojkens lärare stämmer det att han kan ta till hårdhandskarna i barngruppen. Han har hög status i klassen, då han enligt läraren, med framgång fysiskt försvarat sina svagare kamrater mot mobbare. (Forsberg 2002)

³¹ Ett sådant exempel finns presenterat under rubriken ”Motstånd mot undfallande och försiktiga pojkar”.

Lärare bygger broar mellan olika genusediskurser

Oftast sker dock detta brobygge med hjälp av lärare. Det verkar inte spela så stor roll för eleverna vilka undervisningsmetoder lärare använder. Det viktiga tycks vara att eleverna känner förtroende för att läraren förstår dem och har deras bästa för ögonen. Så här uttrycker sig, exempelvis, eleverna om en av de lärare som lyckas med sitt uppdrag: "Hon bryr sig", "Hon är bestämd", "Hon är bra, det ser man ju. Hur busigt och tråkigt ...det ser man ju när man går förbi dom andras klassrum." Läraren har elevernas förtroende och därmed även auktoritet att driva rättvisefrågor och kunskapsfrågor.

En av pojkarna, som under lång tid uttryckt sig själv som macho, tycks ha påverkats starkt av lärarens rättvisepatos och försök att skapa en studiemotiverad miljö. Han tar chansen att med hjälp av henne förflytta sig till en plats som ger större möjligheter till studiemotivation. Pojken meddelar läraren att han vill sitta bredvid en lågmäld studiemotiverad elev, när läraren ber eleverna att komma in med önskemål inför en förestående omplacering i klassrummet, önskemål som läraren lovar att inte offentliggöra men i viss utsträckning försöka tillmötesgå. Pojken får som han vill och kan med lärarens stöd bli mer rättskaffens och studiemotiverad. (Forsberg 2002)

Denna lärare, liksom många av lärarna som deltagit i aktionsforskningsprojektet, har försökt skapa ett förtroende genom att ta avstamp i elevernas intressen. Vägen in i skolarbete tar ofta vägen över olika idoler inom musik, TV, film, idrott. När de tränar eleverna i att uttrycka sig i tal och skrift är temana ofta hämtade från elevernas fritidsintressen. Många utnyttjar särskilt "fair play" retoriken från idrotten, när de argumenterar för "rent spel" och rättvisefrågor.

Det händer också att lärarkårens män själva försöker vinna elevernas erkännande i en machoposition, för att därefter använda ledarskapets auktoritet till att lotsa in pojkarna i studieinriktade verksamheter. Det gör exempelvis en av lärarna i ett av aktionsforskningsprojektet. Han tjänstgör i flera klasser och bestämmer sig för att stödja en mer positiv utveckling av både de pojkar, som han upplever alltför undfallande och "svaga" både fysiskt och intellektuellt, och dem som skaffat sig för stor makt både över vissa lärare och över övriga skolkamrater. Genom att ta ledningen, tänker han omskapa pojkgruppernas alltför destruktiva relationer till varandra, sina lärare och skolkamrater och få mer ro för studier i skolan på köpet.

Barn följer sin herde. Därför behöver de en stark ledare. Det är viktigt att lärare synliggör de regler som ska gälla. Barn måste lära sig att samarbeta. För att klara detta behöver de handledare. Individualism kan accepteras, men inte om det går ut över andra. Jag synliggör saker genom att till exempel säga: Hur tror du Kalle känner sig, när du gör dom här sakerna? Fler och fler elever tror att de kan kräva att få sin vilja fram i alla lägen och de är inte lyckliga med den situationen. Läraren och kollektivet är viktiga. Jag har förändrats under dessa år. Jag är mer medveten om genusrelationer nu än jag var tidigare. (Berge with Ve, s 70)

Ta ledningen försöker även den nyexaminerad lärare göra, då han via klädsel och jargong försöker likna de pojkar som ofta aktiverar machopositionen. Läraren söker under lektionerna samförstånd med pojkarna genom att samtala om deras intressen, ge dem blickar av samförstånd samt vänskapligt knuffa på dem då och då. I denna stämning av samförstånd för han över samtalet från pojkarnas intressen till sina ämnen. (Forsberg 2002)

Maskuliniteter på spel – är konstruktionen av kön kontraproduktivt i relation till statens skolpolitiska mål?

Vi har konstaterat, med exempel tagna från våra olika studier, att den mest aktiverade positionen för pojkar i alla årskurser är den som innebär negativa attityder till skolarbete. Liknande uttryck för maskulinitet finns presenterade i andra nationella³² och internationella studier.³³ Maskulinitetsforskare³⁴ har visat med exempel från västerländska samhällen att det finns en press på pojkar att tona ner engagemang i skolarbete, då det står i strid men den hegemoniska västerländska maskulinitetens uttrycksformer. Mycket tyder på att den är hegemonisk även i svensk grundskola.³⁵ I en undersökning³⁶ om gymnasieelevers inställning till skolarbete, får en av pojkarna exemplifiera den hegemoniska diskursen: ”Att för pojkar var det i alla fall på högstadiet inte opportunt att plugga eller vara flitig.” På gymnasieskolan är den inte lika entydig. Elevstudien visar att både kunskap och betyg är viktiga aspekter av skolarbetet för de flesta elever. Även om många pojkar tänker om på gymnasiet, tycks det dock vara för sent påtänkt för att ge tillräckliga avtryck av framgång i betygsstatistiken.

I grundskolan föreskriver en hegemonisk diskurs således isärhållning mellan könen och att studier i detta sammanhang förknippas med feminina symboler. Om även lärare är en del av denna diskurs kommer deras förväntningar på flickors och pojkars prestationer att ytterligare ge styrka åt diskursen.³⁷ Vi har givit exempel på hur särskilt förskolelärare ger flickor många möjligheter att utveckla ett elaborerat språk, medan de har låga förväntningar på pojkar i det avseendet.³⁸ Våra etnografiska studier visar att det finns flera möjligheter för elever att iscensätta sig själva som könsvarer. Pojkar runt om i världen registrerar den repertoar som är tillgänglig för dem, och trots alternativ fortsätter de att iscensätta den position, som försätter dem i skolsvårigheter. Varför? Vad är det som står på spel?

Det är uppenbarligen en mäktig diskurs vi har att göra med, då den infiltrerat samtal och handlingar, och gjorts till rutiner världen över. Om den blivit så mäktig, måste det finnas en tilltro till att den på sikt ska leda till framgång och inflytande för dem som repeterar dess vanor och rutiner. Går vi till statistik och registrerar de positioner som leder till internationell makt och inflytande finner vi en övervikt av västerländska män och USA som ekonomisk stormakt och krigsmakt. Statistik om svenska förhållanden, som kontinuerligt ges ut av Statistiska centralbyrån, visar att där makt finns där finns en majoritet av män. Männerna leder fortfarande löneligan. Visserligen finns sfärer där kvantitativ jämställdhet mellan kvinnor och män har uppnåtts. Det svenska parlamentet är unikt i detta avseende. Samtidigt har maktcentrat, i och med Sveriges inträde i EU, förflyttats från Stockholm till Bryssel och Strasbourg, och där gäller ingen kvantitativ jämställdhet. Det verkar således som om pojkars skolbetyg inte tycks spela alltför stor roll när de vuxit upp till män, och att flickors höga skolprestationer världen över inte automatiskt leder till att en majoritet av kvinnor intar positioner av ekonomisk och politisk makt och inflytande. Vita män från högre klasser är således fortfarande vinnare i de flesta sammanhang. Är det insikten om, att

³² T ex Käller 1990; Molloy 1990, 2002

³³ T ex Davies 1989; Jordan 1995; Connell 1996; Reed 1999; Jackson 2002; Archer & Yamashita 2003; Jones & Myhill 2004

³⁴ t ex Connell 1989, 1996; Mac an Ghail 1994; Renold 2001; Jackson 2002

³⁵ Jmf Phoenix 2003

³⁶ Staberg 1997

³⁷ Jmf även ex Jones & Myhill 2004 som kopplar lärares förväntningar till elevers skolresultat

³⁸ Jmf även Månsson 2000, Odelfors 1996

uttryck för hegemonisk maskulinitet och värdet av att bli erkänd i olika manliga nätverk är viktigare på sikt än att få höga betyg i skolan, som får skolpojkar att ge en skolomotiverad position hegemoni och låta flickor betygmässigt dominera på skolarenan?

Men detta resonemang gäller främst de framgångsrika männen. Som nämnts ovan representeras den hegemoniska maskuliniteten av pojkar från alla samhällsskikt, men i grundskolan främst av dem från arbetarklassen. En möjlig tolkning av att glappet mellan pojkars och flickors prestationer ökat något är att industrisamhällets övergång till informationssamhället och nutidens krav på färdigheter i kommunikation och språk, snarare än fysisk styrka, givit flickor ett ännu större övertag. Pojkarna, som däremot kan konstatera att den maskulinitetssubjektivitet de satsat på under grundskoletiden inte är särskilt gångbar på informationssamhällets marknad, kanske förlorar tron på framtiden och därför inte orkar satsa på studier. Särskilt om de förebilder de har på hemmaplan hamnat i arbetslöshet.

Om den senare tolkningen är rimlig, så kan framtiden tillhöra de värden som i den dominerande diskursen tillskrivits kvinnor. Hur kvinnor och män samt skolflickor och skolpojkar kommer att hantera denna förändring är för närvarande en öppen fråga. Om genusediskurser präglade av ett starkt särartstänkande får hegemoni, riskerar vi ett samhälle med en fortsatt stark könssegregerad arbetsmarknad. Om "det manliga" fortsätter att vara norm kommer flickors kompetenser att nedvärderas och deras yrken även fortsättningsvis att vara låglöneyrken. Då kommer även de manliga nätverken att få fortsatt betydelse för de män som hamnar i toppen av hierarkin med inslag av hackordningar och kränkningar av dem som inte anses hålla måttet.

Makthierarkier och våldsuttryck rimmar dock illa med västerländska samhällens uttalade tilltro till mänskliga rättigheter, demokratiska arbetsformer, värdegrund och tilltro till utbildning. Låt oss därför diskutera vilka möjligheter och begränsningar som finns att i skolan bereda marken för ett samhälle som premierar vishet, mänskliga rättigheter, medkänsla och empati.

En viktig förutsättning tycks vara att lärare aktivt försöker skapa pedagogiska situationer, där kunskap och värdegrund görs till norm. Det tycks vara den viktigaste förutsättningen för att skolmotiverade positioner kan bli hegemoniska för pojkar i skolan. Intervjustudien med eleverna ger också lärare mandat att ta ledningen i klassrummet. Skoleleverna uttrycker förväntningar på att lärare tar ansvar för deras skolning. De exempel vi presenterat visar hur lärare försöker lotsa eleverna över till studiemotivation, genom att anknyta till retorik och praktik från elevernas egna intressen. Ibland lyckas detta, men eftersom pojkars intressen ofta bär på hegemonisk maskulinitet finns alltid en risk att konstruktion av maskulinitet tar över och därmed ytterligare befästs. Vi har givit exempel på hur lärare, som medvetet försökt arbeta för att jämställdhet ska råda i skolan, ändå medverkat till att machodiskursen får hegemoni när de delat pojkarnas diskursiva praktik.

Lärare har litet stöd härvidlag i läroplanen. Både jämställdhetsbegreppet och värdegrundsbegreppet, som de definieras i statliga dokument, kan lämna fältet öppet för könsdiskurser som tillhandahåller positioner där skolarbete värderas lågt. Vi kommenterar inledningsvis att statens definitioner av "jämställdhet" och "värdegrund" omfattar både kvantitativa och kvalitativa aspekter. Vi konstaterar vidare att de kvalitativa aspekterna understryker olikheter, men ger otillräcklig förståelse av hur olikheter skapas.

Det är fullt möjligt att argumentera för kvalitativ jämställdhet och fortsätta ha låga förväntningar på pojkars skolarbete, om ointresse för skolarbete tolkas som ett av de biologiskt determinerade maskulina särdragen. Vi erinrar om att denna ontologiska tolkning var den vanligast förekommande i debattartiklarna om pojkars tillkortakommanden i skolan. Vi har även redovisat exempel på hur lärare, trots kunskaper i genusteori, i vardagens slit refererar till pojkars biologiska omognad för att slippa ta itu med vissa problem. Det är också möjligt att lärare, utan att själva vara medvetna om det, behandlar flickor och pojkar så olika att de kan förstärka uppfattningar om att "maskulina" och "feminina" uttryck i grunden är oföränderliga.³⁹

De kvantitativa aspekterna understryker människors likhet, men då ingen maktanalys görs, riskerar lärare att göra den dominerande diskursen till norm. Om hegemonisk maskulinitet dominerar de mäktiga internationella samtalen och handlingarna är det lättare att utifrån en likhetsdiskurs få andra grupper att efterlikna dessa "normala" uttryck än motsatsen. Om de skolanpassade flickornas dominans betygsmässigt på skolarenan inte har någon större betydelse i det långa loppet. Vad ska få pojkar att vilja dela denna underordnade diskurs? Men om framtidens informationssamhälle efterfrågar utbildning och därmed kan komma att göra flickorna till vinnare, kan den bli lockande att inta även för pojkar.

Förutsättningar för att en förändring ska kunna ske, är att lärare själva förmår göra diskursanalys av den praktik de själva är en del av. Att ha modet att se hur elever och de själva i "görandet" ger mening åt kön. I den teoribildning vi tar vårt avstamp är de diskursiva positionerna under ständig prövning. De existerar så länge de upprepas. Även om ständiga upprepningar leder till rutinerade uttryck finns möjligheter till förskjutningar och byte av position. För att förskjutningar och krackeleringar ska kunna vara möjliga, måste pojkar (och flickor) bli medvetna om att andra ordningar är möjliga och önskvärda.

För lärare handlar det om att iscensätta en pedagogik som ger förutsättningar för att skolans mål uppnås genom att erbjuda och uppmuntra byte av position. För både pojkar och flickor handlar det om att både iscensätta sig som "goda" skolelever och som könsvarelser. Om maskuliniteten står på spel och den är kontraproduktiv i relation till skolarbete, så behöver pojkar få förebilder i media, konst, litteratur, från andra kulturer och historiska epoker som visar att värden som vishet, solidaritet och rättvisa kan förknippas med dem som könsvarelser. De behöver även tidigt få insikt om vad dagens samhälle kräver av sina medborgare.

Vi ser en möjlig väg i kritisk aktionsforskning, då den kan bygga på kontinuerliga diskursanalyser. Då kön skapas i "görandet" är det viktigt att analyserna följs av aktioner som innebär förändringar i rutiner och innehåll. *Vi vill dock kraftigt understryka att den berättigade oron över pojkars skolprestationer inte får skymma de behov som även skoltrötta flickor har.*

Det är mycket som står på spel inför framtiden. Vilket samhälle vill vi ha? Om de skolanpassade flickorna motsvarar idealen för de medborgare skolan vill skapa, kommer de att i framtiden få större inflytande över samhällsbyggandet i världen? Kommer pojkarna att förändra sina antipluggattityder? Kommer vi i så fall att få ett mer jämställt samhälle, där könstillhörighet inte spelar roll? Eller kommer de särartsdiskurser som bygger på

³⁹ Francis & Skelton 2001, p 14 visar att manliga lärare i England positionerar sig i skolan som "one of the lads" och "other to girls and non masculine boys".

maktutövning att förpassa kvinnor och utklassade män till lågbetalda arbeten eller arbetslöshet? Vilka värden kommer då att ha hegemoni i samhället?

Det är mycket som står på spel.

Referenser

Alloway, Nola & Gillberg, Pam. (1997): Boys and literacy: lessons from Australia. *Gender and Education*, Vol 9, No 1, pp 49-58

Andersson, Håkan (2005): Holding the Axe: equivalence, selection and justice in the reform of school based assessment in Sweden. *Pedagogy, Culture and Society*, Vol 13, No 2, pp 143-158

Annot, Madeleine, David, Miriam & Weiner, Gaby. (1999): *Closing the gender gap. Postwar Education and Social Change*. Cambridge: Polity Press

Archer, Louise & Yamashita, Hiromi. (2003): Theorising Inner-city masculinities: 'race' class, gender and education. *Gender and Education*. Vol.15, No.2 pp. 115-132.

Benjamin, Shereen (2001): Challenging Masculinities: Disability and achievement in testing times, *Gender and Education*, Vol 13, No.1, pp 39-55

Benckert, Sylvia (1997): Är fysiken könlös? Reflektioner kring ett universitetsämne. G. Nordborg (red): *Makt och kön. Tretton bidrag till feministisk kunskap*. Stockholm: Symposium, s 53-70

Berge, Britt-Marie with Ve, Hildur. (2000): *Action Research for Gender Equity*. Buckingham: Open University Press

Berge, Britt-Marie (red) (2001): *Kunskap bryter könsmonster – Aktionsforskning är verktyget*, Östersund: Länsstyrelsen i Jämtlands län

Berge, Britt-Marie (2004): Whatever happened to the male teacher? Gendered discourses and progressive education in Sweden 1945-2000, *History of Education Review*, vol 33, no 2, pp15-29

Berge, Britt-Marie; Johansson, Ulla; Olofsson, Eva (2005): "Elevernas konstruktion av den "goda" läraren". Preliminär rapport från LISA- projektet. Pedagogiska institutionen Umeå universitet

Butler, Judit (1997): Det performativa könet. I *Res Publica. Tema: Kön*, No 35/36

Connell, Robert W. (1989): Cool Guys, Swats and Wimps: the interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education*, Vol.15, No. 3, pp.291-303

Connell, Robert W. (1996 a): Teaching the boys: New research on masculinity and gender strategies for schools. *Teachers College Record*. Vol. 98, 2, pp. 206-235

Connell, Robert W.(1996 b): *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos

Connolly, Paul. (1998) *Racism, Gender Identities and Young Children. Social Relations in a Multi-Ethnic, Inner-City Primary School*. London: Routledge

Davies, Bronwyn. (1989): *Frogs and Snails and Feminist tales. Preschool children and Gender*. Sydney: Allen & Unwin

Epstein, Debbie et al (eds) (1998): *Failing boys? Issues in Gender and Achievement* Buckingham: Open University Press

Edley Nigel (2001): Analysing Masculinity: Interpretative Repertoires, Ideological dilemmas and Subject Positions, In M. Wetherell, S. Taylor, S. J. Yates, eds. *Discourse as data. A Guide for Analysis*, Sage, London (2001), pp. 189-228

Forsberg, Ulla.(2002): *Är det någon könsordning i skolan?Analys av könsdiskurser i etniskt homogena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurserna 0-6*. Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen, Nr 68. Umeå universitet

Foster, Victoria; Kimmel, Michael & Skelton, Christine (2001): 'What about the boys?' An overview of the debates, In W. Martino, B. Meyenn (eds) *What about the boys? Issues of masculinities in schools*. Buckingham: Open University Press, pp 1-23

Francis, Becky (2000): *Boys, Girls and Achievment. Adressing the classroom issues*. London: Routledge

Francis, Becky & Skelton Christine (2001): Men Teachers and the Construction of Heterosexual Masculinity in the Classroom. *Sex Education*, Vol.1, No.1. pp.9-21

Harding, Sandra (1986): *The Science Question in Feminism* , USA: Cornell University Press

Holmgren, Robert, Widding, Göran. (2004): *Reaktion på en aktion. Analys av ett diskursivt fält kring ett antal 7-9 lärare gällande jämställdhet och undervisning*. D-uppsats. Rapport nr 6, Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet

Jackson, Carolyn (2002): 'Laddishness' as a Self-worth Protection Strategy. *Gender and Education*. Vol 14. No 1, pp 37-51

Jordan, Ellen. (1995): Fighting Boys and Fantasy Play: The construction of masculinity in the early years of school. *Gender and Education*, Vol.7, No 11, pp.69-86

Jones, Susan, Myhill, Debra.(2004): 'Troublesome boys' and 'compliant girls': gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*. Vol.25, No.5, November 2004

Käller, Katrine. (1990): *Fostran till andra rang. En studie av dominansprocessen vid skolstart och via vägar genom utbildningssystemet ur ett kvinnovetenskapligt perspektiv*. Acta Universitatis Upsaliensis. Stockholm: Almqvist & Wiksell International

- Lenz Taguchi, Hillevi (2004): *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*, Stockholm: HLS förlag
- Läroplanerna för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna (Lpo 94, Lpf 94)* (1994), Utbildningsdepartementet
- Mac an Ghail, Mairtin (1994): *The Making of Men: masculinities, sexualities and schooling*. Milton Keynes: Open University Press
- Malmgren, Gun. (1992): *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Doktors avhandling. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet, nr 92:188. Lunds universitet
- Mackinnon, Alison, Elgqvist-Saltzman, Inga, Prentice, Alison. (eds) (1998): *Education into the 21st Century – Dangerous Terrain for Women?* London: Falmer Press
- Martino, Wayne & Meyenn, Bob (eds): *What about the boys? Issues of masculinities in schools*. Buckingham: Open University Press
- Molloy Gunilla. (1990): Men killarna är så sura på oss. *Krut* nr 58, sid 64-73
- Molloy, Gunilla. (2002): *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Akademisk avhandling. Lärarhögskolan. Stockholm
- Månsson, Annika. (2000): Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. Akademisk avhandling. Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan, Malmö
- Odelfors, Birgitta (1996): *Att göra sig hörd och sedd. Om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. Akademisk avhandling. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet
- Phoenix, Ann (2003): Skolans krav - och manlighetens. *Pedagogiska Magasinet. Tema: genus- om kunskap och kön*. Nr 4
- Regeringens proposition 1994/95:164, Jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet*
- Renold, Emma.(2001): Learning the `Hard´ way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*. Vol.22, No 3, pp 369-385
- Reuterberg, Sven-Erik; Svensson Allan (2000): *Köns- och socialgruppsskillnader i matematik: orsaker och verkan*, Rapport från UGU-projektet, Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik
- Reed, Lynn R.(1999): Troubling Boys and Disturbing Discourses. Masculinity and Schooling: a feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education*, Vol.11, No 1. pp. 93-110

Rosén Monica (1998): *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Doktorsavhandling. Göteborg studies in educational sciences 124. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Skelton Christine (1996): Learning to be 'Tough': the fostering of maleness in one primary school. *Gender and Education*, Vol 8, No. 2, pp.185-197

SOU 1959:35, Flyttning, kvarsittning och utkuggning i högre skolor i relation till folkskolans betygssättning. 1957 års skolberedning

SOS 1997 Skollag och skolförordningar

Staberg, Else-Marie.(1997): Att gå den naturvetenskapliga vägen. Röster från gymnasieskolan. I G. Nordborg (red): *Makt och kön. Tretton bidrag till feministisk kunskap*. Stockholm: Symposion, s 33-52

Skolverket (1999): *Läroplanerna i praktiken. Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål*. Stockholm: Liber

Traweek, Sharon (1988): *Beamtimes and Lifetimes. The World of High Energy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Tsomo, Karma, Lekshe (2004): Family, Monastery, and Gender Justice: Reenvisioning Buddhist Institutions. K.L. Tsomo (ed) *Buddhist Women and Social Justice, Ideals, challenges, and achievements*, New York: State University of New York Press, 1-19

Wernerson, Inga.(1988): *Olika kön-samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation*. Stockholm: Skolöverstyrelsen

Wetherell, Margaret; Taylor, Stephanie & Yates, Simeon J. (eds) (2001): *Discourse Theory and Practice – A Reader*, London: Sage Publications

Winter Jörgensen, Marianne & Phillips, Louise (1999): *Diskursanalys som teori och metod*, Lund: Studentlitteratur

Öhrn, Elisabet.(2002): *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Skolverket. Stockholm: Liber.

Utbildningsskillnader – stabilitet och förändring i ett europeiskt perspektiv.

Skola/utbildning utgör en viktig del i utbyggnaden av västvärldens välfärdssamhällen under efterkrigstiden. Ungdomsutbildningen har förlängts och flertalet ungdomar skaffar sig idag gymnasieutbildning. Under senare årtionden har även högre utbildning byggts ut och det officiella målet i Sverige är att hälften av en årskull ska ha påbörjat högskolestudier före 25 års ålder.

På 1940- och 50-talets fanns stora skillnader i utbildningsnivå mellan olika sociala skikt, kön och beroende på bostadsort. Efterkrigstidens skolreformer genomfördes som en del av demokratiseringen av samhället och syftade till en minskning av dessa skillnader.

De utbildningsskillnader som fanns vid reformperiodens början har utvecklats något olika över tid. Utbildningsexpansionen har lett till ökade skillnader mellan generationer genom att utbildningsnivån successivt höjts bland yngre åldersgrupper. Bland dem som är födda år 1929 har 57 % högst grundskoleutbildning, 29 % gymnasieutbildning, 5 % kortare och 6 % längre högskoleutbildning. I åldersgruppen födda år 1974 har andelen med enbart grundskoleutbildning sjunkit till 9 % medan 49 % har gymnasieutbildning och 15 och 26 % kortare respektive längre högskoleutbildning (Stanfors 2003, tabell 4.2).

Även om alla barn och ungdomar idag har tillgång till och i de flesta fall relativ geografisk närhet till skolor och högskolor¹ finns stora skillnader i övergången till

¹ År 1965 fanns ännu bara de fem ”gamla” universiteten medan det idag finns högskoleutbildning vid sammanlagt 61 universitet, högskolor och enskilda utbildningsanordnare (HSV 2004).

högskolestudier. Fortfarande skiljer sig utbildningsnivån i befolkningen mellan olika delar av landet (SCB 2004a).

Den sociala snedrekryteringen till högre utbildning har förhållit sig nästan konstant under hela 1900-talet i flertalet västländer och även i kommunistländerna (Blossfeld & Shavit 1993). En viss social utjämning ägde rum i Sverige och Nederländerna fram till 1970-talet men utjämningen ses snarare som ett resultat av inkomstutjämning och sociala reformer än som en följd av skolreformer (ibid). I Sverige avstannade den sociala utjämningen under 1980-talet för att åter minska under 1990-talet. Antalet utbildningsplatser inom högre utbildning har nästan fördubblats under 1990-talet.

I hela landet kommer 34 % av ungdomsgruppen från arbetarhem. Läsåret 1993/94 utgjorde de 19 % av de högskolestuderandena jämfört med 24 % läsåret 2003/04. Den sociala snedrekryteringen är mindre vid de nya högskolorna än vid de ”gamla” universiteten. Högskolorna har en mer lokal rekrytering och utbildningsnivån i närområdet påverkar studentrekryteringen. Dessutom påverkar utbildningsutbudet den sociala sammansättningen bland de studerande. Vid de ”gamla” universiteten som i större utsträckning erbjuder längre och mer prestigeinriktade utbildningar är den sociala snedrekryteringen mer markant än vid de nya högskolorna som i större utsträckning erbjuder kortare utbildningar (Forneng 2005a).

Utbildningsdeltagande och utbildningsnivå bland män och kvinnor har däremot ändrats betydligt över tid. Samma mönster återfinns i hela västvärlden och det är flickor och kvinnor som tagit störst del av utbildningsexpansion under efterkrigstiden (Shavit & Blossfeld 1993). I många västländer finns genomsnittligt fler kvinnor än män inom högre utbildning. Idag presterar dessutom flickor i dessa länder bättre än pojkar i skolan (Skolverket 2004a).

Syftet med artikeln är att diskutera stabilitet och förändring i utbildningsskillnader över tid. Artikeln börjar med en kort historisk bakgrund över skola och utbildning för pojkar och flickor från olika sociala skikt. Förståelsen av förändringar i utbildningsdeltagande kan emellertid inte begränsas till förhållanden i skola och utbildning utan måste sättas in i ett större samhälleligt sammanhang, där förändringar i arbetsliv, välfärdssystem och könsrelationer måste beaktas (Arnot et al 1999, Jönsson 1992, 1999/2002). Effekter av samhälleliga förändringar varierar med kön, klass, etnicitet och bostadsort. Aktuella studier visar att i utbildningssammanhang har social bakgrund och kön större betydelse än etnisk bakgrund (Skolverket 2004b) varför störst

utrymme i artikeln ägnas åt kön- och klasskillnader. Geografiska variationer berörs endast i mindre omfattning.

Som grupp har kvinnor ökat sitt utbildningsdeltagande i hela västvärlden men längd, inriktning på utbildning liksom yrkesval och förvärvsfrekvens påverkas av social bakgrund och av det omgivande samhället. I artikeln ges störst utrymme åt svenska förhållanden men jämförelser görs även med några andra västländer (Spanien, Storbritannien, Tyskland). Länderna har valts för att de representerar olika välfärdsregimer som formats av skilda historiska, politiska, sociala och kulturella förhållanden (Esping-Andersen 1990). Detta innebär att det finns skillnader i synen på moderskap och på relationen mellan könen vilket har betydelse för utbildningsdeltagande. I den mån statistiken tillåter kommer jag att referera till förhållandena i ett östeuropeiskt land (Bulgarien) som präglats av genomgripande samhällsförändringar under efterkrigstiden och inte minst under 1990-talet.

Utbildning för olika sfärer - åtskilda av kön och klass

Pojkar och flickor har historiskt sett utbildats för olika sfärer i samhället och utbildningsinnehållet har följaktligen skiljt sig åt. Åtskillnaden var särskilt uttalad inom borgligheten. Pojkar utbildades för det offentliga livet av manliga lärare medan flickorna utbildades av kvinnliga lärare för den privata sfären. Medelklasspojkar och medelklassflickor undervisades traditionellt i enkönade grupper och även inom den allmänna folkskolan dit både pojkar och flickor gick undervisades länge i skilda undervisningsgrupper med olika innehåll (Tallberg-Broman, 2002). Förutom formellt olika möjligheter för pojkar och flickor att gå vidare i utbildningssystemet spelade den sociala bakgrunden en avgörande roll för vilka utbildningar som stod till buds. Det parallella skolsystemet i folkskola/realskola som var i funktion fram till grundskolans införande innebar en uppdelning efter social bakgrund. Flickskolan, som främst vände sig till medelklassflickor, var en särskild skolform för flickor ända fram på 1960-talet. Historiska skoldokument visar hur flickor/kvinnor undervärderats och hur utbildningsinnehåll och yrken diskuterades utifrån hierarkiskt könsåtskiljande ideologier (Tallberg-Broman 2002).

Historiskt sett har staten tagit ansvaret för medelklasspojkers utbildning i läroverken medan ansvaret för yrkesutbildningen av främst arbetarklasspojkar lämnades över till skråväsendet. Yrkesutbildningen skedde fram till dess avreglering på 1860-talet utanför

det offentliga skolsystemet. Flickor tillkom då som ny utbildningsgrupp. Kvinnor hade tidigare hänvisats till okvalificerade arbeten. En statlig reglering av yrkesutbildningen tillkom först 1918 och avsåg då kommunala lärlingsskolor och yrkesskolor, handelsskolor och hushållsskolor. Lagstiftningen kring yrkesutbildningen var könsneutral medan den praktiska utformningen ute i kommunerna oftast blev könsuppdelad (Kyle 1979). Det var inte förrän i början av 1920-talet som staten tog fullt ansvar för flickors utbildning genom att de fick tillträde till de allmänna läroverken. Detta under förutsättning att det råde ”konstant ledig kapacitet” och först 1927 fick de ovillkorlig tillgång till statliga gymnasier.

Grundskolans införande på 1960-talet syftade till ett möte mellan barn med olika social bakgrund samt mellan pojkar och flickor. Val av kurser och ämnen fortsatte emellertid att sortera grundskoleeleverna efter både kön och klass och på så sätt bibehölls en köns- såväl som klasskiktad utbildning inom den sammanhållna skolans ram (Arnman & Jönsson 1983, Arnman & Jönsson 1986, Jönsson 1992). Även i andra västländer fortsatte undervisningen långt fram att delas upp efter kön och klass. Samundervisning och tillkomsten av enhetsskolor tillhör efterkrigstiden.

Allmän respektive yrkesutbildning

Strukturen på utbildningssystemen påverkar hur ungdomar går vidare i utbildningssystemet. Skillnader finns mellan länder och på sekundärnivå går en större andel ungdomar i Tyskland, Storbritannien och Bulgarien yrkesinriktade utbildningar än i Spanien och Sverige. I länder med omfattande yrkesutbildning som t ex i Tyskland finns en tydlig anknytning till arbetsmarknaden. I England läggs sedan 1980-talet större vikt vid yrkesinriktad utbildning (Arnot m fl 1999, Littlewood 2003). I Sverige blev yrkesutbildningen framför allt skolanknuten efter gymnasiereformen i början av 1970-talet. Den vikande arbetsmarknaden i Bulgarien gör det svårare att upprätthålla den tidigare starka knytningen till arbetslivet. Studieavbrott i Bulgarien är vanligt på yrkesinriktade utbildningar som traditionellt domineras av pojkar (Unicef 1999).

I samtliga länder - oavsett hur stor andel av sekundärutbildningen som utgörs av yrkesutbildning respektive allmänutbildning – går en större andel pojkar än flickor på yrkesutbildningar. Traditionellt manliga gymnasieutbildningar leder i större utsträckning direkt över i arbetslivet medan flickors mera allmänt inriktade gymnasiestudier oftare utgör en grund för fortsatta studier.

Tabell 1. Antal flickor per 100 pojkar gymnasieutbildning (ISCED 3) ² utvalda år samt fördelning mellan allmän och yrkesinriktad utbildning, andel yrkesutbildning samt andel flickor respektive pojkar som går yrkesinriktade utbildning år 2001.

År	Tyskland	Spanien	Sverige	UK	Bulgarien
1975/76*	78*	82	99	77	..
1980/81	81	97	106	97	..
2000/01	90	111	134	118	98
Allmän inriktning	116	130	116		184
Yrkesinriktning	93	117	91		59
Andel yrkesutbildning	65	34	41	..	58
Andel av flickorna på yrkesinriktade utbildningar	57	34	51	70	43
Andel av pojkarna på yrkesinriktade utbildningar	69	38	53	64	68

Källor: Uppgiften för Tyskland år 1975/96 avser Västtyskland* är hämtad från Education across the European Union 1996 (EC 1996), tabell G.24 medan övriga uppgifter är hämtade från Education across Europe 2003 (EC 2003a), tabell F.3, F.5, D.11 och D.12.

Könssegregerade utbildningsval

Den svenska gymnasieskolan är fortfarande socialt och könsmässigt segregerad och allra tydligast på de yrkesinriktade programmen. Bara fyra av de 17 gymnasieprogrammen i den svenska gymnasieskolan har en jämn könsfördelning. På övriga 13 program som omfattar ca två tredjedelar av eleverna finns en ojämn könsfördelning. På sex av programmen är minst 90 % pojkar medan endast ett av programmen har samma dominans av flickor (Forneng 2005b). Inom varje program sker dessutom uppdelning på linjer vilket i många fall innebär en ytterligare uppdelning efter kön. Liksom i den tidigare linjeuppdelade gymnasieskolan gör pojkar i den programuppdelade gymnasieskolan i mindre utsträckning än flickor otraditionella val.

² ISCED (International Standard for Classification of Education) är en internationell beteckning på indelning i utbildningsnivåer där nivå 1-2 avser utbildning t o m grundskoleutbildning, nivå 3 gymnasienivå, nivå 4 eftergymnasial utbildning utanför högskolan och nivå 5 och 6 kortare respektive längre högskoleutbildningar

Könsuppdelningen på gymnasienivå fortsätter in i högskolan där män överväger inom teknik och naturvetenskap medan kvinnor är i majoritet inom andra ämnesområden. Av samtliga kvinnor i åldern 25-64 år har en fjärdedel gymnasial eller eftergymnasial utbildning inom vård- eller omsorgsområdet jämfört med ca 5 % av männen. Männen däremot utgör den absoluta huvuddelen (900 000) av den dryga miljon personer med utbildning inom teknik och tillverkning. Hälften av männen i åldersgruppen 25-64 år har en sådan utbildning (SCB 2002).

Denna uppdelning av utbildning efter kön är likartad i både väst- och östländer. Män och kvinnor studerar på utbildningar som leder till yrken inom olika delar av arbetsmarknaden. Men i Bulgarien, där utbildningssystemet liksom i många av de forna kommunistländerna var starkt inriktad mot naturvetenskap och teknik, studerar en större andel kvinnor naturvetenskapliga ämnen och utgör en dryg tredjedel på utbildningar inriktade mot ingenjörsvetenskap, tillverkning och konstruktion. I jämförelse med EU-länder är andelen kvinnor som tar examina inom dessa områden högre i Bulgarien och även högre än andelen män i Bulgarien (Marinov m fl 2003).

Tabell 2. Andel kvinnor av de studerande på högskoleutbildning (ISCED 5 och 6) efter ämnesområde läsåret 2000/01.

Område	Tyskland	Spanien	Sveriges	UK	Bulgarien
Utbildning	69	76	77	71	77
Humaniora	64	61	66	60	67
Jordbruks- och veterinärutbildning	46	45	54	54	43
Hälsa och välfärd	72	73	81	78	64
Samhällsvetenskap, företagsekonomi, juridik	45	57	61	52	61
Naturvetenskap, matematik och data	33	37	45	40	55
Ingenjörsvetenskap, tillverkning och konstruktion	19	26	29	17	37
Service	54	59	60	63	41
Övrigt	51	48	73	-	53

Källa: EC 2003, tabell F 9.

Ökat utbildningsdeltagande bland kvinnor

Skillnader i mäns och kvinnors utbildningsnivå håller på att jämnas ut i västvärlden. I åldersgruppen 25-34 år finns i genomsnitt nästan ingen skillnad i OECD-länderna mellan andelen män och kvinnor med minst gymnasieutbildning. Mellan länder finns emellertid skillnader och i Tyskland och England har fortfarande en något större andel män gymnasieutbildning än kvinnor medan det inte finns några könsskillnader i Sverige. I Spanien har däremot fler unga kvinnor gymnasieutbildning jämfört med männen i samma åldersgrupp (OECD 2005).

Även inom högskoleutbildning har kvinnor ökat sitt utbildningsdeltagande över tid. I drygt en tredjedel av OECD-länderna är mer än två gånger så många kvinnor i åldern 25-34 år högskoleutbildade som i åldersgruppen 55-64 år och i mer än hälften av länderna är andelen kvinnor med högskoleutbildning lika eller högre än bland män.

Tabell 3. Antal kvinnor i högre utbildning (ISCED 5-6) per 100 män, utvalda år.

År	Tyskland	Spanien	Sverige	UK	Bulgarien
1975/76	74	57	..	56	..
1985/86	82	96	110	83	..
1996/97	84	112	126	107	158
2000/01	95	110	144	120	129

Källa: EC 2003, tabell F.3.

Tabell 3 visar att ökningen av kvinnors deltagande i högskoleutbildning sker vid något olika tidpunkter. I Sverige blev kvinnor i majoritet år 1977 som en följd av universitetsreformen. Kvinnornas andel har successivt ökat och uppgår idag till ca 56 % av de universitetsstuderande (Forneng 2005). I Spanien skedde sociala förändringar i samhället efter Francotiden med betydelse för flickor/kvinnors utbildning och arbetsmarknadsdeltagande. Under Francotiden missgynnades flickor i utbildningssystemet och det sågs knappast som en uppgift för skolan att förse flickor med utbildning som ledde till förvärvsarbete (Mangen 2001). Idag utgörs hälften av de universitetsstuderande i Tyskland av kvinnor (OECD 2005), men liksom i Nederländerna har deras andel långt fram varit lägre än i flertalet andra europeiska länder (EC 1996, EC 2003). Flickor i England har ökat sitt utbildningsdeltagande i högre utbildning framför allt efter 1980-talet som en följd av Thatcher-regimens

starkare betoning på individuell konkurrens och i en allmän förändring i synen på utbildningens roll i att upprätthålla en åtskillnad mellan män och kvinnor (Arnot m fl 1999). Under 1990-talet har stora förändringar skett i det bulgariska utbildningssystemet genom en övergång från socialistisk till västerländsk utbildningsmodell, dvs. från elit- till massutbildning. Den ekonomiska tillbakagången efter 1989 har lett till försämrade utbildningskvalitet och tillkomst av privata utbildningsinstitutioner. Under 1990-talet har också noterats att en allt större andel ungdomar inte fullföljer den obligatoriska skolan (OECD 2002). Den höga andelen kvinnor som fortsätter till högskolestudier hänger bl a samman med att de oftare går gymnasieutbildning med allmän inriktning och har svårighet att etablera sig på arbetsmarknaden (EC 2003b).

Förändringar i familjerelationer, arbetsliv och välfärdsystem

Efterkrigstiden och de allra senaste årtiondena präglas av stora förändringar i arbetsliv, välfärdssamhälle och i relationen mellan män och kvinnor. Inom arbetslivet har skett en övergång från jordbruk och tillverkningsindustrier till arbeten inom servicesektorn. I teorier om individualisering (t ex Beck 1992, Beck & Beck-Gernsheim 2002) ses traditionella klass- och könsmiljöer spela en allt mindre roll för formandet av människors liv. Utpräglade klass- och könsmiljöer som var vanliga i det äldre industrisamhället håller på att försvinna genom ökad levnadsstandard, större beroende av utbildning, ökad geografisk rörlighet, ökad konkurrens och förändrad arbetsrättslagstiftning (Beck & Beck-Gernsheim 2002). Utbyggnaden av skola och utbildning följs av ett större beroende av utbildning och allt fler grupper i samhället berörs. Förändringar i utbildningssystem och utbildningsdeltagande är alltså sammankopplade med samhällsförändringar i stort.

Det framväxande välfärdssamhället, utbildningsexpansionen, andra vågens kvinnorörelse och ökat arbetsmarknadsdeltagande sedan 1960- och 70-talen har haft stort inflytande på kvinnors livssituation och på könsrelationerna i samhället. Under efterkrigstiden har den traditionella familjeformen med en heltidsarbetande man som försörjde familjen ersatts med en familjeform där både mannen och kvinnan förvärvsarbetar utanför hemmet. Övergången till ett tvåförsörjarsamhälle har nått olika långt i västländer medan kvinnor i Bulgarien och andra f d kommunistländer under sovjettiden i första hand sågs som arbetare och inte som mödrar (Kotzeva 1999).

Kvinnor utan barn har alltid arbetat i stor utsträckning och förändringen under 1960- och 70-talen i Sverige bestod i att kvinnor med barn börjat förvärvsarbete i ökad omfattning. Historiskt sett har dock även denna stora grupp kvinnor bidragit till familjeinkomsten som medhjälpare i jordbruk och i familjeföretag utan att synas i den officiella statistiken (Nyberg 1989).

Över tid har mäns förvärvsfrekvens minskat medan kvinnors ökat. Mäns förvärvsfrekvens överstiger dock fortfarande kvinnors särskilt i Sydeuropa och i mindre utsträckning även i England och Tyskland. Minst skillnad i förvärvsfrekvens finns i de skandinaviska länderna (Daly & Klammer 2005). Ökningen av andelen kvinnor med barn i arbetslivet sker vid något olika tidpunkt i skilda länder. I Sverige sker en markant ökning från och med 1960-talet, vilket i själva verket är tidsmässigt något före de stora förändringar som genomfördes under 1970-talet i arbetsmarknads-, familje-, social- och jämställdhetspolitiken (Leira 1992, Leira, Tobio & Trifiletti 2005). Målet för den offentliga politiken blev att möjliggöra för alla som kunde, oavsett kön, att försörja sig själv. Individualisering av skattelagstiftning, social- och arbetsmarknadspolitik verkade för kvinnors uttåg på arbetsmarknaden liksom ambitionen att skapa offentlig barnomsorg och lika möjligheter för kvinnor och män att dela på föräldraskapet. I Sverige tillämpades strategin att täcka industrins arbetskraftsbehov genom mobilisering av hemarbetande kvinnor medan en annan strategi valdes i Tyskland där behovet täcktes genom import av arbetskraft. Dessutom tillkom nya arbetsområden inom serviceyrken. Traditionellt kvinnliga sysslor flyttades ut till offentlig sektor som avlönat arbete. Nya utbildningar tillkom för att tillgodose de växande behoven och der var också under denna tid som ungdomsskolan byggdes ut och reformerades i riktning mot en organisatoriskt sammanhållen skola.

I Tyskland tillämpas fortfarande sambeskattning och samhällets stöd för barnomsorg åt mindre barn är begränsat. Socialpolitiska åtgärder riktas mot familjen som enhet och modern ses traditionellt som lämpligast att ta hand om uppfostran av små barn. I Spanien och England är det offentliga stödet för arbetande kvinnor begränsat. I Spanien har familjen fortfarande det största ansvaret medan kvinnor med barn i England får komplettera stöd från familjen med marknadsmässiga lösningar. Trots ekonomiska neddragningar i Bulgarien omfattas fortfarande ca två tredjedelar av små barn av den offentliga barnomsorgen (Unicef 1999).

Kostnaderna för barnomsorg utanför hemmet påverkar i vilken utsträckning kvinnor med olika utbildningsbakgrund återfinns i arbetslivet (Letablier & Jönsson 2005).

Flertalet högutbildade kvinnor i samtliga europeiska länder förvärvsarbetar medan det finns stora skillnader mellan lågutbildade (se tabell 4). I Sverige är förvärvsfrekvensen fortfarande relativt hög i den senare gruppen trots lågkonjunkturen under 1990-talet med ökad arbetslöshet som följd bland lågutbildade. Arbetslösheten minskar med utbildningsnivån.

Tabell 4. Förvärvsfrekvens bland kvinnor efter utbildningsnivå år 2003.

Land	Grundskola	Gymnasie- utbildning	Kortare universitets- utbildning	Längre universitets- utbildning	Totalt
Tyskland	45	56	77	79	62
Spanien	46	60	70	78	50
Sverige	67	79	82	88	78
UK	47	77	85	86	72

Källa: OECD, 2005, tabell A8.1a.

Men även expanderande arbetsmarknader och ekonomiska nödvändigheter spelar roll för kvinnors förvärvsfrekvens. Alltsedan 1960- och 70-talen har kvinnors betalda arbete ökat successivt i västländer medan relationen mellan länderna förhållit sig relativt oförändrad över tid. Förvärvsfrekvensen är fortfarande högst i skandinaviska länderna trots en viss tillbakagång under 1990-talet. Lägst förvärvsfrekvens finns i Sydeuropa medan England och Tyskland intar ett mellanläge. Det är framför allt i Norge, Nederländerna och Irland som den kvinnliga förvärvsfrekvensen ökat över tid (Daly & Klammer 2005). I Bulgarien där kvinnor enligt marxistisk jämlikhetsideologi betraktades som jämbördiga med män var kvinnlig förvärvsfrekvens hög under kommunisttiden. Strukturella förändringar i ekonomin med hög arbetslöshet som följd gör att den kvinnliga förvärvsfrekvensen sjunkit från 87.6 % år 1989 till 46.1 % år 2001 (Marinova m fl 2003).

1970-talet liksom 1920-, 1940- och 1990-talet utmärks i Sverige av stora förändringar på arbetsmarknaden och i samhället med konsekvenser för kvinnors utbildningsdeltagande (Stanfors 2003). Flertalet av de kvinnor som fortsatte att studera under dessa årtionden gjorde traditionella utbildningsval, men under varje period finns

grupper av kvinnor – främst medel- och överklasskvinnor – som gjorde otraditionella utbildningsval. Få män svarade på den offentliga sektorns expansion under 1970-talet, trots kris inom traditionella manliga arbetsområden. Männerna fortsatte även under 1990-talets utbildningsexpansion att göra traditionella val. ”In the 1990s, when young women made their definite breakthrough in science and technology in higher education, men clustered even more within their traditional fields of study” (ibid, s. 168).

I Sverige där nya arbeten på 1970-talet tillkom inom traditionellt kvinnliga yrkesområden inom service och omvårdnad blev arbetsmarknaden ännu tydligare könssegregerad. Den könsuppdelade arbetsmarknaden har en lång historia och hänger samman med restriktioner i utbildningsmöjligheter, utestängning från delar av arbetsmarknaden, yrkesförbud samt möjligheten att avskeda gifta kvinnor. Den sammanlagda effekten blev instängning i vissa yrkesområden som ansågs lämpliga för kvinnor. Det var först på 1960-talet som den primära könssegregeringen, dvs. att kvinnor var hemarbetande och män lönearbetande, på allvar började ändras (Löfstedt 2005, s.18). Kvinnors utträde på arbetsmarknaden skedde till största delen inom vissa avgränsade särskilda sektorer medan medel- och överklassflickor/kvinnor alltid varit de som haft störst möjlighet att bryta könsmonster av ekonomiska och kulturella skäl. Den könssegregerade arbetsmarknaden har sina rötter i den traditionella uppdelningen i offentlig och privatsfär och differentiering efter klass och kön på arbetsmarknaden återverkar ner i utbildningssystemet.

Omstruktureringar på arbetsmarknaden delvis som en följd av ökad internationell konkurrens påverkar den traditionellt manliga arbetsmarknaden på ett markant sätt. Inom EU har nya arbetstillfällen främst skapats inom servicesektorn och ca två tredjedelar av dem har fyllts med kvinnor. Expansion av utbildningsmöjligheter, förändringar i familjemönster, förändringar på arbetsmarknaden som lett till en förskjutning i familjeförsörjarmönstret påverkar relationen mellan könen och kvinnors situation (Arnot m fl 1999, Jönsson 1999/2002). Även i länder som t e x Tyskland där kvinnor traditionellt lämnat arbetsmarknaden när de fått barn förväntas de idag åtminstone arbeta deltid och behovet är till stor grad familjeekonomiskt (Ostner 1998). I Spanien är förvärvsfrekvensen nästan dubbelt så hög bland yngre som äldre kvinnor även om den fortfarande är relativt låg i ett europeiskt perspektiv (Daly & Klammer 2005). I Bulgarien har arbetsmarknaden förändrats radikalt under 1990-talet och förvärvsfrekvensen har sjunkit kraftigt bland både män och kvinnor.

Variationer i studieframgång och dess konsekvenser

I större delen av världen särbehandlas flickor/kvinnor negativt i utbildningssammanhang och läs- och skrivkunskaper är störst bland flickor/kvinnor. I västvärlden presterar de som grupp bättre än män i nästan alla skolämnen. Detta har upplevts alarmerande på sina håll och i England, USA och Australien har stor uppmärksamhet ägnats åt underpresterande pojkarna och vad i skolans verksamhet som gör att flickor får bättre betyg. När flickors skolprestationer fortfarande var lägre än pojkars diskuterades detta främst som en individuell intellektuell brist som skulle åtgärdas medan pojkarnas underprestationer idag snarare diskuteras i förhållande till brister i skolan (Walkerdine 1989, 1990 i Tallberg-Broman 2002). Inte sällan ses flickors/kvinnors utbildningsframgångar ske på bekostnad av pojkars/männens situation i skola/utbildning (Arnot m fl 1999). I Tyskland har också flickors/kvinnors större utbildningsbenägenhet uppmärksamats av media och i Sverige ägnas pojkarnas sämre skolresultat visst utrymme i offentliga dokument (t ex i Prop. 1999/2000 i Skolverket 1999). För att följa upp det utbildningspolitiska målet om likvärdig utbildning, dvs att alla oavsett social och etnisk bakgrund eller kön, får likvärdiga möjligheter till kunskap och utveckling, gjorde Regeringskansliet år 2004 en genomgång av könsskillnader i utbildningsresultat. Den främsta orsaken var de stora könsskillnader som framkom i PISA-studien år 2000 (Regeringskansliet 2004). En längre rapport över samma tema publicerades nyligen av Myndigheten för skolutveckling (Björnsson 2005).

Flickors bättre skolprestationer inte är en ny företeelse utan har i Sverige dokumenterats sedan 1970-talet (Svensson 1971). Flickors traditionella försprång i läsning har över tid utökats att gälla även matematik och naturvetenskap. Trots att flickor har bättre resultat i matematik än pojkar väljer de mindre ofta matematik för senare studier. Det senare gäller även arbetarklassungdomar. Matematik är ett socialt och könsmissigt selekterande ämne och de som fortsätter kommer oftast från övre medelklasshem. Processen fortsätter vid övergången till högskolestudier (Svensson 1995 i Stanfors 2003).

Införandet av det målrelaterade betygssystemet synliggör tydligare än det tidigare relativa betygssystemet vilka grupper av elever som inte når de uppsatta målen. Pojkar som grupp har lägre genomsnittsbetyg och lägre grad av måluppfyllelse och behörighet i åk 9 än flickor. Det är endast i idrott och hälsa som pojkar har högre betyg (Skolverket

1998). Fokusering på pojkars lägre skolprestationer och utbildningsdeltagande döljer den något mer komplexa bild av skolungdomars skolprestationer, måluppfyllelse och behörighet där social bakgrund och ort/skola spelar roll tillsammans med kön och etnisk bakgrund. Trots att alla ungdomar idag har lika möjligheter i form av tillgång till grundskolor och för det mesta även gymnasieskolor inom den egna eller i grannkommunen finns många kommuner i Sverige – landsbygdskommuner och i stor utsträckning industrikommuner - där en stor andel av 20-åringarna inte har behörighet till högskolestudier och där endast en mindre del av gymnasieungdomarna går vidare till högskolan efter avslutad gymnasieutbildning. I industrikommuner som Bengtsfors, Bjuv, Bromölla, Grums och Smedjebacken har mindre än hälften av 20-åringarna allmän behörighet för högskolestudier. I landsbygdskommuner som Lekeberg, Mellerud, Ockelbo, Töreboda och Valdemarsvik och i glesbygdskommuner som Berg, Härjedalen, Malung, Ragunda, Vindeln, Åre och Älvdalen går endast 25-30 % vidare till högskolestudier även om betydligt fler har den grundläggande kompetensen. Dessa siffror ska kontrasteras med kommuner där behörighets- och övergångsnivån är hög, t ex i Danderyd där 65 % är högskolebehöriga och 73 % har påbörjat högskolestudier tre år efter de avslutat gymnasieskolan (SOS 2004). Men även i våra storstadsområden finns grupper av ungdomar med lågt utbildningsdeltagande.

Tabell 5 visar att det genomsnittliga meritvärdet i åk 9 för flickor som grupp är högre än pojkars (218.1 respektive 196.3). Skillnaden mellan pojkar i olika typer av kommuner – högst i storstadskommuner (203.7) och lägst i industrikommuner (188.7) är större (15.0) än mellan flickor i olika typer av kommuner (11.3).

Tabell 5. Genomsnittligt meritvärde i åk 9 betygen 2004 efter typ av kommun och kön.

Typ av kommun	Pojkar	Flickor	Differens
---------------	--------	---------	-----------

Glesbygdskommun	192.7	217.9	25.2
Förortskommun	201.1	223.9	22.8
Industrikommun	188.7	212.6	37.9
Medelstora städer	193.7	215.7	22.0
Mindre övriga städer	192.9	215.0	22.1
Storstäder	203.7	223.2	19.5
Större städer	197.6	218.1	20.5
Större övriga städer	191.0	214.5	23.5
Riket	196.3	218.1	21.8

Källa: Skolverkets databas 2004.

En fördjupad förståelse av skillnader i ungdomars skolgång bör förutom kön även ta hänsyn till social och etnisk bakgrund liksom bostadsort. Det senare med avsikten att omfatta effekter av att gå i starkt socialt och etniskt segregerade skolmiljöer (Arnman & Jönsson 1983, Skolverket 2004b) samt effekter av den lokala arbetsmarknaden, vilka båda kan förstärka och försvaga intresset för fortsatta studier.

Långsiktiga konsekvenser av skolresultat tyder på skillnader även mellan könen inom varje socialgrupp. Inom varje utbildningsnivå sker en sortering efter både kön och klass. Gymnasieskolans och högskolans reformering 1971 respektive 1977 innebar att utbildningar som tidigare rekryterat studerande med olika kön och social bakgrund sammanfördes under gemensamt organisatoriskt tak. Inom respektive organisatorisk enhet fortsatte en likartad uppdelning i utbildningsalternativ efter kön och klass. Pojkar och flickor från arbetarklass och lägre tjänstemannaklass fortsätter i störst utsträckning till praktiskt inriktade gymnasieutbildningar men med olika innehåll medan ungdomar från andra sociala skikt av båda könen oftare fortsätter till studieinriktade gymnasieutbildningar. Denna sortering fortsätter på högskolenivå. Den ”nya” högskolan från 1977 innebar ett sammanförande av prestigeutbildningar, traditionella universitetsutbildningar och yrkesinriktade utbildningar såsom sjuksköterske- och lärarutbildningar. Den senare typen av utbildningar rekryterar oftare kvinnor och ungdomar från arbetar- och lägre tjänstemannaklass än traditionella universitetsutbildningar där de studerande oftare är kvinnor med medelklassbakgrund. Några traditionella prestigeutbildningar, t ex läkar- och veterinärutbildning, har feminiserats sedan 1970-talet medan flertalet traditionellt manliga prestigeutbildningar inom teknik och naturvetenskap fortfarande är mansdominerade och rekryterar till allra största delen fortfarande studenter från högre sociala skikt i samhället.

Longitudinella studier av pojkars och flickors väg genom ungdomsutbildningen lyfter fram betydelsen av både klass och kön (Arnman & Jönsson 1983, Jönsson & Arnman 1986, Jönsson 1992). En uppföljningsstudie från SCB år 2003 visar likartade resultat och av tabell 6 framgår att betydligt fler ungdomar från högre sociala skikt har fullföljt en längre teoretisk gymnasieutbildning än ungdomar från lägre sociala skikt som i stor utsträckning studerat på ett yrkesinriktat gymnasieprogram. Tabellen visar dessutom ett tydligt könsmonster – fler pojkar i alla sociala skikt än flickor har fullföljt NV-programmet, dvs. det program som har högst övergång till högskolestudier och framför allt till högskolestudier inom teknik och naturvetenskap. Vid övergången till högskolestudier faller flickor ifrån dessa utbildningsinriktningar. Samma utveckling har belagts i andra länder, t ex USA, Storbritannien och Frankrike (Stanfors 2003).

Tabell 6. Andelen ungdomar som fullföljt gymnasieskolans program efter social bakgrund och kön år 2002.

Soc bakgr	SV Fl	SV P	NV F	NV P	Spec utf Fl	Spec utf P	Ind Fl	Ind P	Övr Fl	Övr P
Högre tjm	38	24	31	39	17	16	0	0	14	21
Mellan tjm	38	20	20	29	16	19	0	0	26	33
Lägre tjm	36	15	13	21	13	19	0	0	39	45
Föret/ lantbr	38	11	17	18	15	16	0	1	30	54
Kval arb	29	16	11	15	12	11	1	1	47	58
Okval arb	27	12	7	12	13	9	0	2	53	64
Övriga	26	17	20	23	20	23	1	1	32	37
Samtl	34	18	18	24	15	16	0	0	33	42

Källa: SCB 2003.

År 1999/2000 var ungefär tre fjärdedelar av nybörjarna på tekniskt inriktade program män. 40 % av männens universitetsexamina kom från teknikområdet jämfört med 35 % tio år tidigare. Kvinnornas andel ökade under motsvarande period från 5 till 8 %.

Kvinnor oavsett social bakgrund går oftare det mer allmäninriktade samhällsvetenskapliga programmet som leder till andra delar av högskolan. Men kvinnor börjar i ökande omfattning på tekniska högskoleutbildningar medan männen inte gör könsöverskridande utbildningsval i någon större omfattning. 37 % av kvinnors universitetsexamina år 1990/91 kom från vård- och omsorgsutbildningar och hade

minskat till 24 % år 1999/2000. Även männens andel hade minskat – från 7 till 5 % (SCB 2002).

Utbildning och framtida yrkesliv

En del av PISA-studien behandlade hur 15-åringars såg på sin arbetsmarknadssituation i 30-årsåldern. Flickorna planerade för traditionella kvinnliga yrken men de hade betydligt större förväntningar på sitt framtida yrkesliv än pojkarna (OECD 2003, kapitel 6). Idag är det nästintill omöjligt för ungdomar att börja arbeta efter grundskolan vilket tidigare var vanligt bland framför allt arbetarklassungdomar (Furlong & Cartmel 1997). Pojkar håller mer fast vid traditionellt manligt dominerade utbildningar medan flickor lättare anpassar sig till den förändrade samhällssituationen. Idag ses utbildning också allt oftare som en lösning på problem som ligger utanför dess område (Alvesson 1999). Kvarhållandet vid traditionellt manliga utbildnings- och yrkesområden och en mindre benägenhet till förändring påverkar pojkars situation i skolan. Men det är viktigt att kategorierna pojkar och flickor nyanseras efter klass, etnicitet och ort. Offentlig statistik över ungdomars skolerfarenheter visar på lokala och regionala skillnader som är av intresse för förståelsen av variationen i utbildningsintresse bland olika grupper av ungdomar. Diskussionen om pojkars underprestation handlar inte primärt om pojkar från högre socialgrupper utan om pojkar från andra sociala skikt i samhället och inte sällan med annan etnisk bakgrund.

I en aktuell litteraturoversikt över förändrade könsmonster i skolan framhåller Öhrn (2002) att det endast finns ett begränsat antal studier gjorda av den roll som förekomsten av olika maskuliniteter i skolan spelar för pojkars förhållningssätt till utbildning och lärande. Öhrn framhåller vikten av att sådana studier har ett relationellt perspektiv, dvs omfattar både maskuliniteter och femininitet eftersom de är avhängiga varandra. Det manliga, ibland kvinnofientligt, konstrueras som en motsats till det kvinnliga och som kvinnligt räknas skolframgång, läsning, kulturella intressen etc. Det är inom dessa områden som flickor i nästan alla västländer är överlägsna pojkar enligt PISA-studien. Dagens arbetsliv med ökade krav på kommunikativa färdigheter, färdigheter i läsning, främmande språk, etc får konsekvenser för de grupper av pojkar som förknippar sådana färdigheter med flickor och som något negativt. Om sådana förhållningssätt är vanligare i vissa lokala miljöer såsom utsatta industriorter, glesbygd samt socialt och etniskt utsatta förortsområden är en empirisk fråga. Även gruppen

flickors skolframgång och utbildningsvägar bör emellertid problematiseras efter klass, etnicitet och ort. En annan jämsides existerande bild av pojkars skolkarriärer är att pojkar lättare får arbete direkt efter gymnasieskolan. Norsk forskning visar t ex att pojkar inte i lika stor utsträckning som flickor behöver skaffa sig en längre utbildning för att få ett arbete (Brock-Utne 1997). I en rapport över jämlikhetsutvecklingen i de forna sovjetstaterna kan man läsa att "Gender parity does not always translate into greater equality. In this region, as elsewhere, girls are still unable to convert their academic edge over boys into greater equality in other spheres of life and may need higher qualifications to compete successfully for jobs, equal pay and managerial positions" (EFA 2003 s. 2).

Avslutande reflektion

De samhälleliga förändringar som ägt rum under efterkrigstiden har påverkat grunderna för industrisamhällets klass- och könsstrukturering men har inte tagit bort sociala ojämlikheter. Utbildningsnivån har visserligen höjts för alla men utbildningsskillnader kvarstår mellan olika sociala kategorier. Ungdomar från arbetarklass, kvinnor såväl som män, har gjort inbrytningar inom vissa utbildningsområden, medan ungdomar från högre sociala skikt i samhället bibehållit sin ställning på mer prestigeladdade utbildningar och universitet (Palme 1989 citerad i Ramsay 1994).

För kvinnors del har skiljelinjen mellan det privata och offentliga livet luckrats upp genom välfärdssamhällets framväxt och förändringar i arbetslivet vilket lett till förändrade könsrelationer i samhället. Den offentliga politiken i Sverige under 1970-talet och framåt har arbetat i riktning mot jämställdhet i bemärkelsen att både män och kvinnor ska kunna kombinera familje- och yrkesliv. Formella hinder för kvinnors utbildningsdeltagande har försvunnit och ersatts med förväntningar på att alla skaffar sig mer utbildning. Att kvinnor skaffar sig mer utbildning kan vara ett sätt att förbättra sin ställning på en ojämlik arbetsmarknad. I Sverige har välfärdssystemets konstruktion och offentlig sektors expansion starkt påverkat kvinnors liv och förvärvsfrekvens. Stödet för kvinnors förvärvsarbete är här brett och omfattande medan olika socialpolitiska insatser i andra länder ofta har motstridiga effekter (Daly & Klammer 2005).

I både väst- och östländer finns kvinnor överrepresenterade i utbildningar med inriktning mot omsorg, utbildning, humaniora, medan männen överväger inom teknik

och ingenjörsvetenskap. Utbildningsuppdelningen speglar uppdelningen på arbetsmarknaden som bär drag av äldre tiders uppdelning i privat och offentlig sfär. I Sverige har en del av det omsorgsarbete som traditionellt utförs i familjen flyttats över till offentlig sektor och löner och arbetsvillkor speglar en samhällelig värdering relativt traditionellt manliga delar av arbetsmarknaden. I länder med mindre omfattande offentlig sektor och med mindre offentligt stöd åt förvärvsarbetande kvinnor utförs detta arbete i familjen eller med stöd av marknadsmässiga lösningar vilket påverkar olika grupper av kvinnors förvärvsfrekvens.

Förvärvsfrekvensen och till en viss del även yrkesområden skiljer sig åt mellan hög och lågutbildade kvinnor i europeiska länder. Det nära sambandet mellan social bakgrund och utbildningsnivå innebär att social bakgrund spelar roll för kvinnors och män relation till arbetslivet. Förändringar i arbetstider, var arbetet utförs och nya typer av anställningsformer gör att framför allt kvinnor med omsorgsansvar får en mer eller mindre fast anknytning till arbetsmarknaden. I denna process spelar utbildning en viktig skiktande roll.

Referenser

- Alvesson, M. (1999). "Utbildning är lösningen. Vad är problemet? Om utbildningsfundamentalism", *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(3), s. 225-243
- Arnman, G. & Jönsson, I. (1983). *Segregation och svensk skola. En studie i utbildning, klass och boende*. Lund: Arkiv förlag.
- Arnman, G. & Jönsson, I. (1986). *Olika för olika. Aspekter på svensk utbildningspolitik*. Lund: Arkiv förlag.
- Arnot, M., David, M. & Weiner, G. (1999). *Closing the Gender Gap. Postwar Education and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.
- Björnsson, M. (2005). *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Blossfeld, H-P. & Shavit, Y. (1993). "Persisting Barriers. Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries", in Y. Shavit & H-P. Blossfeld (red.) *Persistent*

Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Bolder Colorado: Westview Press, s. 1-23.

Brock-Utne, B. (1997). "Kunskap uten makt. En gjensnitt på ett forskningsfelt", *Nordisk Pedagogik*, 17, s. 353-360.

Daly, M. & Klammer, U. (2005). "Women's participation in European labour markets", i U.Gerhard, T. Knijn & A. Weckwert (red.), *Working Mothers in Europe. A Comparison of Policies and Practices*. Cheltenham: Edward Elgar, s. 122-143.

EC (1996). *Education across Europe 1996*. European Commission. Luxemburg: Eurostat.

EC (2003a). *Education across Europe*. 2003. European Commission. Luxemburg: Eurostat.

EC (2003b). *Waste of Talents: turning private struggles into a public issue. Women and science in the Enwise countries*. Brussels: European Commission

EFA (2003). *Gender and Education for All. The Leap to Equality. Regional Overview. Central and Eastern Europe. EFA Global Monitoring Report 2003/4*.
http://www.unesco.org/education/efa_report/zoom_regions_pdf/ceeurope.pdf

Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Campitalism*. Cambridge: Polity.

Forneng, S. (2005a). *Den sociala rekryteringen till universitet och högskolor: Stora skillnader mellan lärosäten*. Statistik & Analys. Stockholm: Högskoleverket.

Forneng, S. (2005b). *Olika utbildningsvägar för män och kvinnor*. Statistik & Analys. Stockholm: Högskoleverket.

Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). *Young People and Social Change: individualisation and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.

HSV (2004). *Högskoleverkets Årsrapport 2004*. Stockholm: Högskoleverket.

Jönsson, I. (1992). "Women in Education from a Swedish Perspective", i Julia Wrigley (red.). *Education and Gender Equality*. London: Falmer Press, s. 49-70.

Jönsson, I. (1999/2002). "Women and Education in Europe", *International Journal of Contemporary Sociology*, 36(2), s. 144-162 samt i C.A. Torres & A. Antikainen (red.), *The International Handbook on the Sociology of Education. An International Assessment of New Research and Theory*. Lanham, Boulder, New York & Oxford: Rowman & Littlefield Publishers Inc., s. 342-359.

Kotzeva, T. (1999). "Re-imaging Bulgarian Women: The Marxist Legacy and Women's Self-Identity", in C. Corrin (red.) *Gender and Identity in Central and Eastern Europe*. Frank Cass.

- Kyle, G. (1979). *Gästarbeterska i manssamhället. Studier om industriarbetande kvinnor i Sverige*. Stockholm: Publica.
- Leira, A. (1992). *Welfare States and Working Mothers. The Scandinavian Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leira, A., Tobio, C. & Trifiletti, R. (2005). "Kinship and informal support. Care resources for the first generation of working mothers in Norway, Italy and Spain", in U.Gerhard, T. Knijn & A. Weckwert (red.), *Working Mothers in Europe. A Comparison of Policies and Practices*. Cheltenham: Edward Elgar, s. 74-97.
- Letablier, M-T. & Jönsson, I. (2005). "Caring for children: the logics of public action", i U.Gerhard, T. Knijn & A.Weckwert (red.), *Working Mothers in Europe. A Comparison of Policies and Practices*. Cheltenham: Edward Elgar, s. 41-57.
- Littlewood, P. (2003). "Putting the Garden on the Market. Vocationalism, Commodification and Privatisation in Education and Training in Great Britain", in P. Littlewood, I.Glorieux & I. Jönsson (red.). *The Future of Work in Europe*. Aldershot: Ashgate, s. 179-202.
- Löfstedt, Å. (2005). "Könsrollerna består", *Välfärd*, nr 1, s. 18-20.
- Mangen, S.P. (2001). *Spanish Society after Franco. Regime Transitions and the Welfare State*. Hampshire: Palgrave.
- Marinov, J., Gencheva, M. & Genoveva, T. (red.) (2003). *Gender Assessment of the Impact of EU Accession on Women and the Labour Market in Central and Eastern Europe*. Bulgaria: Bulgarian Gender Research Foundation.
- Nyberg, A. (1989). *Tekniken – kvinnornas befriare?: hushållsteknik, köpevnor, gifta kvinnors hushållsarbete och förvärvsdeltagande 1930-talet – 1980-talet*. Linköping: Tema.
- OECD (2002). *Thematic Review of National Policies for Education – Bulgaria. Stability Pact for South Eastern Europe*. Table 1. Task Force on Education. CCNM/DEEELSA/ED(2001)4. Unclassified. Paris: OECD.
- OECD (2003). *Knowledge and Skills for Life*. First Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- OECD (2005). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- Ostner, I. (1998). "The Politics of Care Policies in Germany", in J. Lewis (red.), *Gender, Social Care and Welfare State Restructuring in Europe*. Aldershot: Ashgate, s. 111–137.
- Palme, M. (1989). *Högskolefältet i Sverige*. Arbetsrapport nr 4. Stockholm: UHÄ.
- Ramsay, A. (1994). "Individualiserad ojämlikhet – om Ulrich Becks individualiseringstes och dess relevans för ungdomsforskningen", i F. Miegel & T.

Johansson (red.), *Mardrömmar & Önskedrömmar*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB, s. 40-58.

Regeringskansliet (2004). *Könsskillnader i utbildningsresultat. Fakta, mönster och perspektiv*. Stockholm: Regeringskansliet.

SCB (2002). "Utbildningsval: Kvinnor bryter mönster", *Välfärdsbulletinen*, Nr 1, s. 14-15.

SCB (2003). *Elevpanel för longitudinella studier. Elevpanel 4 – Från grundskolan genom gymnasieskolan 1998 – 2002*. Statistiska meddelanden UF 73 SM 0301, Stockholm: SCB.

SCB (2004a). Befolkningens utbildningsnivå 2004, 25-64 år. Kommun i kombination med utbildningsnivå. http://www.scb.se/statistik/UF/UF0506/2005A01/Web-U5-2564-20050101.xls_051205

Skolverket (1998). *Ämnesproven skolår 9 1998. Analys av resultaten*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (1999). *Läroplanerna i praktiken. Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2004a). *PISA 2003. Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv. Resultaten i koncentration*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2004b). *Elever med utländsk bakgrund. Rapport till regeringen 1 oktober 2004*. Stockholm: Skolverket.

Skolverkets databas (2004). *Grundskolan – Slutbetyg i årskurs 9 – per kön och utländsk bakgrund. År 2004*.

SOS (2004) *Gymnasieskolan. Elever bokförda i kommunerna. Utbildningsresultat 2004*. Stockholm: SCB.

Stanfors, M.(2003). *Education, Labor Force Participation and Changing Fertility Patterns. A Study of Women and Socioeconomic Change in Twentieth Century Sweden*. Lund University: Lund Studies in Economic History 22.

Svensson, A. (1971). *Relative Achievement. School Performance in Relation to Intelligence. Sex and Home Environment*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Svensson, A. (1995). "Att välja eller välja bort naturvetenskap och teknik. En årskull från grundskolan – förutsättningar och utbildningsval". *Nothäfte nr 3*. Stockholm: Högskoleverket.

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

Unicef (1999). *Women in Transition. A Summary*. The MONEE Project. Regional Monitoring Report. No. 6. Florence: Unicef.

Walkerdine, V (1989). *Democracy in the Kitchen: Regulating Mothers and Socialising Daughters*. London: Virago.

Walkerdine, V (1990). *Schoolgirl Frictions*. London: Verso.

Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring?: en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.

Barn och ungas livsvillkor och identitetsskapande – om kön, sociala ordningar och pojkars maskulinitetsskapande praktiker

Marie Nordberg

Jag är också ledsen för nu har jag sett skillnaderna på skolor. Sverige är inte rättvist. Människor behandlas olika, får olika förutsättningar. Det känns som jag är olyckligt medveten om hur det är, men hellre det än lyckligt omedveten. (Camila, kategoriserad som "andragenerationsinvandrare", Dagens Nyheter 2005-11-16).

Närmare hälften av pojkarna uppger att de någon gång blivit slagna i skolan. Oftast är den som slår en annan elev, men tre procent av pojkarna uppger att de blivit slagna av lärare eller skolpersonal. För flickorna är siffran lägre./Speciellt anmärkningsvärd är den stora mängd våld 18-årigar utsätts för i det offentliga rummet. Uppemot hälften av pojkarna uppger att de blivit utsatta för våld på stan. (Rädda barnens nya undersökning om unga och våld, DN Debatt, 2005-11-16)

Det är onekligen en pessimistisk bild av skolan och barn och ungdomars livsvillkor som möter läsaren av *Dagens Nyheter* en onsdag i november 2005. Elever lämnar invandrantäta skolor i förorter och i skolan och på offentliga platser utsätts barn och ungdomar för våld i olika former. I såväl media som i politiska debatter framställs skolan idag ofta i problematiska ordalag. Man får lätt intrycket av att dagens skola är en kaotisk plats där våld, sexistiska tillmälen är en given del av vardagen och en institution där ordning, arbetsro och lärarauktoritet helt saknas. I debatten finns också intressanta genusaspekter som jag, som genusforskare med inriktning på män och maskulinitet, vill diskutera lite närmare i denna artikel. Medan flickors situation i skola och arbetsliv tidigare har varit i fokus både politiskt och medialt och utgjort ett viktigt forskningstema, har en förskjutning skett i debatten det senaste decenniet (se t ex Björnsson 2005; Jonsson 2004; Kalat 2003; Leon 2004; Nordberg 2005b). Med utgångspunkt i en *omvänd jämställdhetsretorik* har en oro för pojkars skolprestationer och situation i förskolan och skolan uttryckts (Björnsson 2005). Det har väl knappast undgått någon att pojkar som grupp enligt de nationella och internationella betygsmätningarna inte presterar lika bra som flickor som grupp (Skolverket 2005). Lärare, föräldrar och forskare menar dessutom att det främst är pojkar som står för sexistiska tillmälen, provokationer och våldhandlingar i skolan. Debatten har även andra genusrelaterade förtecken. I den omvända jämställdhetsdiskurs där pojkarna framställs som "förlorare", hänskjuts pojkars problem ofta till dominansen av kvinnliga pedagoger och till en antagen femininisering av verksamheten (t ex Nordahl 1987; Zlotnik 2005). Såväl kvinnliga pedagoger generellt, som skolans ämnesinnehåll, undervisningsmetoder och miljö beskrivs som *femininiserade* och problematiska för pojkar. Betygsstatistiken, som visar att pojkar som grupp presterar något sämre än flickor som grupp, har av många tagits som intäkt för att pojkar marginaliseras i den "kvinnliga" miljön.

I den många gånger upphetsade debatten om svenska barns kunskapsnivå och skolprestationer, och genom den ständiga kritiken av skolan och dess personal, elever, verksamhet, kunskapsinnehåll, pedagogik och miljö, så tenderar många positiva aspekter av barns skolgång att försvinna. För barn och ungdomar fyller skolan, förutom att utgöra en förberedelse till kommande studier, yrkes- och vuxenliv, också en viktig *social funktion* (Ambjörnsson 2003; Hellman 2005; Hägglund 2001). Skolan är en plats där individer möts, lär känna varandra och gör gemensamma erfarenheter. I skolan sker som sociologen R. W. Connell (2005) påpekat, ett viktigt likhetsskapande, varigenom kulturella och sociala skillnader mellan barn och ungdomar delvis överbryggs. Etnologen Maria Bäckman (2006)

har exempelvis beskrivit hur likhet skapas mellan etniska svenskar och ungdomar med annan kulturell bakgrund i en "mångkulturell skola" belägen i en Stockholmsförort (se också Ehn 1986; Runfors 2003). Men, i skolan skapas, upprepas och reproduceras också, som Connell och andra skolforskare lyft fram, många *begränsande* och *exkluderande* identitetskategorier och gränsdragningar genom de förståelser som lärare, föräldrar, barn och ungdomar både *positioneras* och *positionerar* andra från. I undervisningssammanhang, på raster och i matbispisningen skapas och utmanas, precis som på andra platser där individer möts, en mängd hierarkiserande sociala ordningar. Alla kategoriseringar, identifikationer och praktiker ges inte samma status. Såväl i undervisningssituationer, som i kamratgänget, formas erfarenheter och identifikationer, där såväl upplevelser i skolan som utanför skolan utgör råmaterial till önskedrömmar och förståelser av framtida möjligheter. Veckans händelser i "Big Brother", "Robinson", "Idol" och "Desperate Housewives", och veckans nyheter och sportresultat, flödar tillsammans med händelser i hemmet och i fritids- och föreningsaktiviteter in i skolan. Omvänt flödar kunskaper, normer och värderingar, som barn och ungdomar möter och själva är delaktiga i att forma i skolan, in i och påverkar upplevelser och identitetsskapandet utanför skolan. I flödet mellan skolan och andra arenor skapas, formas och omformas, genom en ständigt pågående praktik, positioner och identifikationer som "elev", "flicka", "pojke", "invandrare", "svensk", "populär", "cool", "töntig", "nördig", "begåvad" och "obegåvad". Genom dessa *identifikationer* och *motidentifikationer*, och därtill kopplade handlingar, skapas, omvandlas och förkroppsligas dagligen upplevelser av att vara en viss sorts individ (Butler 1990, 1993; Kulick 2003; Jonsson 2004).

I det följande kommer jag med utgångspunkt i ett poststrukturalistiskt och feministiskt mansforskningsperspektiv, och med fokus på pojkar, maskulinitet och skola och pojkar och flickors livsvillkor, att diskutera könsskillnader i betyg och vilka effekter maskulinitetsskapandet har pojkars praktiker i skolan. Syftet är att ringa in och synliggöra några av de normer, förväntningar och socialt belönande praktiker, som skapas för och av pojkar och flickor. I diskussionen kommer jag att anknyta till såväl egen som andras forskning. Utgångspunkten för analysen utgörs av 38 intervjuer med 18 flickor och 20 pojkar i ådrarna 6-18 år, som jag, inför skrivandet av denna artikel, utförde senhösten 2005 samt observationer av undervisningssituationer och rastaktiviteter på två skolor utförda i ett annat projekt. Under intervjuerna uppmuntrades eleverna att berätta om skolan och sina fritidssysslor, tänkbara yrkesval och framtidsdrömmar. Inledningsvis behandlas elevernas inställning till skolan. Därefter går jag mer specifikt in på maskulinitetsskapandet, begreppet "cool" och de normer som idag är kopplade till den "populära pojken" och "populära flickan". Avslutningsvis breddar jag diskussionen och tar upp barnens fritidsintressen och framtidsdrömmar och hur dessa påverkar skolarbetet samt sammanfattar och lyfter fram några av de faktorer som jag menar kan förklara könsskillnaderna i betyg. Som jag kommer att visa kan både betygsskillnaderna mellan pojkar och flickor och pojkars problematiska praktiker i skolan förstås som en *effekt* av en viss normaliserad och manligt kodad identifikation.

Pojkar, maskulinitet och skolprestationer

Innan vi möter eleverna kan det dock vara intressant att stanna upp en stund och fundera över varför vi idag oroar oss mer för pojkars skolprestationer än tidigare. Pojkar som grupp har ju så länge betygsstatistiken funnits presterat sämre än flickor som grupp i språkliga färdigheter (Svensson 1971; Weiner & Berge 2001). Enligt historikern Michéle Cohen (1998) var flickor redan på 1600-talet mer framgångsrika än pojkar i språkinläring. Cohén hänvisar till John Lockes skrifter, där han påpekar att flickor har lättare att konversera på främmande språk än pojkar. Locke tog dock inte detta som intäkt för att pojkar försumrades av kvinnliga

pedagoger eller såg prestationsskillnaden som ett tecken på biologiska könsskillnader. Istället menade han att det handlade om metoden och pläderade för att konversationsmetoden var effektivare än den mer grammatisk inriktade latinträning, som dominerade i pojkars undervisning vid denna tid. Cohén menar dock att Locke förbisåg att adelns pojkar även hade *en annan attityd* till skolarbete än flickorna. Genom sin klasstillhörighet såg de sig som givna ”vinnare”, som inte behövde lägga ned energi på denna typ av kunskaper. Samma förhållningssätt fann maskulinitetsforskaren Máirtín Mac an Ghaill (1994) bland en grupp tonårspojkar i den engelska skola, som han studerade.

Det är också intressant att fundera över vilka förklaringar till könsskillnaden i prestationer som idag ges till pojkars problem i skolan. På samma sätt som Locke vid på 1600-talet tid förlade pojkars underprestationer och ointresse för skolan till faktorer i pojkarna omgivning, förläggs idag pojkars skolproblem till faktorer utanför dem själva. Idag läggs dock inte skulden så mycket på undervisningsmetoderna. Istället förläggs i debatten ofta problemet till dominansen av kvinnliga lärare, undervisningens feminint kodade innehåll och bristen på manliga pedagoger. Det har därför pläderats, dels för *fler manliga pedagoger*, dels för en *maskulinisering av miljön* och undervisningen genom att öka andelen män i skolan och/eller genom att ge undervisningen och miljön en ”mer maskulin touche” (Nielsen 2005; Nordberg 2005a).

Diskussionen om pojkars skolprestationer och oron för att pojkar är på väg att bli en marginaliserad grupp är inte ny. Under hela 1900-talet har debatten med jämna mellanrum tagits upp i England, Australien och USA (Connell 2005; Epstein, Elwood, Hey & Maw 1998; Foster, Kimmel & Skelton 2001). Genom att fokus kommit att läggas på den kvinnliga personalen, de ”femininiserade miljöer” och på ”pojkars behov”, problematiseras dock sällan det maskulinitetsskapandet som äger rum i skolan och den ofta oproblematiserade normaliseringen av en smal och stereotyp manlighetsförståelse, som även debatten om den ”feminina miljön” utgår ifrån. Denna normaliserade maskulinitetsdefinition är, menar jag, tillsammans med de normer som är knutna till positionen ”cool kille”, viktiga att uppmärksamma, för att förstå pojkars (och flickors) praktiker både i och utanför skolan. Som Connell (2005) påpekar så är både *skolan som organisation* och *lärare och elever* delaktiga i en ett pågående ”könsgörande” och en normalisering av vissa maskulinitets- och femininitetsförståelser. Han lyfter fram tre områden, som han menar kan ses som centrala för reproduktionen av en stereotyp och polariserad maskulinitet: *ämnen som ges status som ”pojkämnen”, den disciplinära ordningen* samt *idrottsämnet och skolans sportinriktade aktiviteter*. Dessa områden uppmuntrar, påpekar Connell, en viss manlighetsdefinition och skapar en hierarki mellan pojkar. Till dessa områden vill jag också foga ett, som Connell förbisett: *aktiviteterna på raster och det sociala umgänget som äger rum på skolgården*.

Det är nu dags att ta del av hur de intervjuade pojkarna och flickorna resonerar om skolan, fritiden, framtidsdrömmar och tänkbara yrkesval och om att vara pojke och att vara flicka. Diskussionen utgår från en poststrukturalistisk förståelse, där identitet ses som något flytande som hela tiden blir till, ”görs” och omvandlas. Min utgångspunkt är att identitet och det som benämns som manligt och som kvinnligt inte är ett uttryck för en inre essens, utan en upplevelse som uppstår och kontinuerligt omvandlas genom individens förflyttningar mellan ett antal föränderliga identifikation och motidentifikation (Butler 1990, 1993; Kulick 2003). Maskulinitet och femininitet är, liksom andra kategorier, med detta synsätt något som ”görs” och ges betydelse i sociala situationer, genom dagliga samtal, klädsel, kroppsspråk och andra handlingar. De följande citaten och situationsbeskrivningarna skall ses som exempel på detta ständigt pågående och föränderliga identitetsskapskapande. Eftersom jag utgår ifrån att maskulinitet och femininitet är språkligt upprätthållna positioner, utgår jag ifrån att både de individer som kallas pojkar och de som kallas flickor kan identifiera sig med, praktisera och

förkroppsliga såväl feminint som maskulint kodade positioner (Halberstam 2002; Nordberg 2004).

Eleverna och skolorna

Huvuddelen av de intervjuade eleverna går i tre första klasser och två fjärdeklasser på två skolor som ingår i ett pågående projekt inriktat på pojkar och maskulinitetsskapande.¹ I tillägg till intervjuerna har sex och sjuåringarna även observerats i undervisningssituationer och på rasterna under tjugo dagar under hösten 2005 och tjugo dagar under våren 2006. Den ena skolan är belägen i en mellansvensk stad och inrymmer barn från ett till sexton år. Den andra är belägen i en mindre tätort i samma region och inrymmer barn från förskoleklass till och med sjätte klass. Bland barnens föräldrar återfinns alltifrån högutbildade och högvärlönde tjänstemän och egenföretagare till arbetstagare i lägre positioner och studeranden. Förutom elever vid dessa två skolor har också fem elever mellan elva och arton år på fyra andra skolor intervjuats. Denna grupp består av en pojke i femte klass, två flickor och en pojke i två niondeklasser och två pojkar som gick andra och tredje året på två olika gymnasieprogram. Flickorna bor och går i skola i Stockholm, medan killarna är bosatta och pluggar i samma region som övriga elever i studien.

Intentionen med den följande presentationen är inte att försöka ge någon generell beskrivning om hur barn och ungdomars livsbetingelser ser ut idag eller att mer generellt försöka slå fast hur det är att vara "flicka" respektive "pojke". Snarare vill jag genom att lyfta fram elevernas resonemang peka på några av de mångfaldiga förståelser och identifikationer som idag formar och interagerar med positionerna "pojke" och "flicka" och "elev" och relatera dessa förståelser till pojkars praktiker i skolan. Dessutom säger intervjuatena och observationsbeskrivningar mycket om hur kategorier som kön, klass, heteronormer och etnicitet formas, återskapas, repeteras, men också utmanas i barn och ungdomars berättelser.

Skolan och skolarbetet

När de yngre barnen, som var mellan sex och elva år, beskrev skolan, poängterade de att det mesta var kul. Både samvaron med andra barn och de uppgifter, som de förväntades utföra beskrevs som lustfyllda. Sex och sjuåringarna tyckte det var speciellt roligt att jobba med uppgifter i böcker. Erica som gick i första klass framhöll glatt "att göra matte och få läxor med hem, det älskar jag!" och Axel menade "att man får göra läxor, för då får man lära sig så mycket saker." Pontus berättade att hans pappa brukade hjälpa honom att kopiera uppgifterna så han kunde göra samma läxa två gånger. Men, det fanns också barn som inte var lika positivt inställda till skolarbetet. Jesper, som gick i förskoleklass, tyckte inte om att jobba i böckerna. Det fanns dock annat som lockade honom och uppvägde det pålagda arbetet i böckerna. "Det som är kul med att gå i skolan är Beyblades och att spela luffarschack" konstaterade han och exemplifierade med aktiviteter som han själv upplevde som roliga och också knöt till ett friare val. Fjärdeklassarna beskrev liksom de yngsta eleverna skolan som kul. De var dock inte lika entusiastiska och positiva. Skolarbetet delades i större omfattning

¹ Intervjuerna med de yngre barnen, 6-11 åringarna, är utförda i anslutning till ett större forskningsprojekt "Att göras till riktig pojke" som löper 2005-2007 och bekostas av Vetenskapsrådet. Projektet är förlagt till Karlstads universitet. I de tre första klasserna som jag ska följa under fyra terminer fanns under hösten inga elever kategoriserade som "invandrare". En första klass bestod av både förskoleklass och sjuåringar, i de andras två gick enbart sjuåringar. I de två fjärdeklasser som deltar projektet finns några barn med icke-svensk bakgrund. Eftersom deras föräldrar inte gav sitt medgivande har dessa barn inte intervjuats. Skolorna kan betecknas som välfungerande. Samtliga namn i artikeln är fingerade.

än av de yngre in i roliga och tråkiga uppgifter och aktiviteter. Arvid, tio år, påpekade exempelvis att en del uppgifter i svenska var tråkiga och hänvisade detta till att eleverna då inte fick lika mycket hjälp och stöd av läraren som vid andra tillfällen. Linus, som gick i femman, gjorde en tydlig avgränsning mellan roliga och tråkiga skolämnen och arbetsuppgifter:

Engelska är lite dött, för när vi har läsning tillsammans så brukar det vara så här att vi är lite långsamma. Om man läser själv i boken så går det fortare, för då läser man i huvudet. Men när man läser tillsammans, så måste man ta en mening eller en halv och sen ska vi översätta det eller bara läsa den. Ibland är det lite roligt på engelskan. För nu har vi en sketch om olympiska spel eller vädret och vi skall spela upp det på engelska. Det är en tävlan mot en annan och en intervjuar segraren. Jag är inte så snabb på matte heller, men det är vissa andra i min klass. Jag är en av de långsammaste och direkt när vi är klar med ett kapitel, så ska vi börja med ett annat. Dom andra är ju klara direkt och sen får dom sitta vid datorn och göra matte.

Förutom dataspelen och andra elevaktivt inriktade kunskapsformerna, som drama, lekar och konstnärliga aktiviteter, beskrevs gymnastikpassen som skolveckans höjdpunkt. På dessa pass kunde eleverna röra sig mer fritt och slapp för en stund den disciplin och det krav på tystnad och stillasittande arbete, som de kopplade till undervisningspassen i klassrummet. ”Vi brukar spela innebandy, basket och sån där populära sporter och ibland kan vi köra någon sån där liten lek eller stafett” berättade Linus glatt och Joel, sju år, beskrev hur han fick energi och blev ”glad i kroppen” så fort han kom innanför dörren till gymnastiksalen. Där kunde han röra kroppen och prata, utan att i lika hög grad som i klassrummet riskera tillsägelser och reprimander från läraren.

Det allra roligaste i skolan var dock rasten. ”Matte, engelska och rasterna” svarade Niklas i fjärdeklass tvärsäkert, när jag frågade om vad som var roligast i skolan. Barnen framhöll att rasterna var viktiga eftersom de erbjöd möjlighet till en friare samvaro och eget val av kamrater och lekar. För Oskar, som var mindre trakterad av skolan än de övriga, var det just rasterna och samvaron med kompisarna, som trots den negativa inställningen till skolarbetet, fick honom att längta till och uppskatta skolan. ”Nånting som är kul är rasterna. Vi får springa och så” underströk han lyckligt och både hans röst och kroppsspråk förändrades märkbart när han beskrev rastaktiviteterna. Hans tidigare något sammanbitna ansiktsuttrycket förbyttes till ett glatt leende och ögonen fick en skälmaktig glimt. Rasterna beskrevs både som välkomna avbrott från skolarbetet och som ett tillfälle att knyta nya kamratkontakter. Det var främst på rasterna som nya kompisnätverk etablerades. Jonna berättade: ”Jag brukar vara i en koja med femmorna. En av dem bor på en annan kompis gata och den andra är kompis med den och så lärde vi känna dom.”

Niondeklassarna Erik, Sanna och Aline hade en mer negativ inställning till skolan än de yngre eleverna. Gymnastikpassen och rasterna beskrevs däremot på samma positiva sätt. ”Rasten är roligast (skratt) och gympan och musiken, för det är saker som jag också gör på fritiden” menade Sanna och klasskompisen Aline försökte förtydliga skillnaden: ”Det är väl att man får sitta still så mycket i skolan.” ”Det är drygt” underströk Sanna och gjorde en grimas. När jag frågade dem om vad de gjorde på rasterna menade de i motsats till de yngre att det inte fanns så mycket att göra. ”Vi går mest runt och pratar” konstaterade Sanna. Även Erik, som var jämgammal med Sanna och Aline, menade att de skolämnen som hade koppling till hans fritidsaktiviteter och inte ställde samma krav på skrivarbete och stillasittande som andra ämnen var roligast: ”Idrott är kul för man får röra på sig och syslöjd är kul för man slipper läsa och hålla på med pennan och sånt. Ja, avslappnat”. Till skillnad från idrotten och musik- och bildlektionerna, knöts matte, svenska och andra läsämnen till betygshets, kroppsdisciplinering och tvång. Erik konstaterade exempelvis:

Man gör det hela dagarna. Det är drygt. Det blir ju enformigt att bara skriva en massa hela dagarna. Fast på biologin, då tog ju Sverker fram ett hjärta och skar i. Det finns andra också som gör skillnad. Då blir det

intressantare och så fattar man mer. Svenska är tråkigast, för då håller man på med ordklasser som man inte fattar nåt av. Typ predikat och sån skit.

Den verksamhet som intresserade Erik, var främst den som åskådliggjordes konkret, som när läraren Sverker visat blodomloppet på riktigt hjärta. Tragglandet av ordklasser och skrivuppgifter framstod i jämförelse med detta som tråkiga och oanvändbara kunskaper som dessutom var både svåra att förstå och lära sig. Erik delade på detta sätt in undervisningen i användbar och rolig kunskap som man förstår och sådant som var tråkigt och man inte fattar. På de sistnämnda passen satt man mestadels av tiden, ”softade” eller ägnade lektionen åt annat. För Erik framstod det enbart som viktigt som att nå över gränsen för godkänt:

Marie: Känner du någon press på att du måste få bra betyg?

Erik: Nej, Det räcker med G typ. Jag känner inget så där ”Åh, jag måste få MVG” och så där. Jens och Per i min klass måste alltid få VG och MVG, dom ska väl in på någon svår linje eller så. Jag tänker nog gå bygg. Då slipper jag sitta på ett kontor och hålla på när jag blir stor. Det är roligare att jobba med händerna än att hålla på med sånt.

Som sociologerna Mats Trondman och Nihad Bunar (2001) påpekat, så finns det både klass- och etnicitetsförankrade skillnader i vad som ses som möjligt. Enligt Trondman (2001), så siktar pojkar (och flickor) med högutbildade föräldrar, även om de har låga betyg, i högre grad på mer teoretiska utbildningar, än pojkar (och flickor) från mindre studievana hem. Jag menar dock, att det förutom klassaspekter, också finns en könsdimension i inställningen till skolarbete och utbildning som måste beaktas. Sanna och Aline, som båda har högutbildade föräldrar, nöjer sig inte som Erik med G. De siktar redan i nian på eftergymnasiala utbildningar, som kräver höga betyg. Båda går i en musikklass och har ambitionen att utbilda sig till konstnärligt inriktade yrken på statusfyllda skolor, där antagningskraven är hårda. Aline kan även tänka sig att gå en högskoleutbildning för att bli sjuksköterska. Till skillnad från Erik, som inte ser någon utbildning utöver gymnasiet yrkeslinjer som intressant, är Aline alltså, redan innan hon påbörjat gymnasiet, inriktad på att gå vidare till högskolestudier. Både Aline och Sanna är medvetna om att det, oavsett framtidsplaner, är en fördel att ha höga betyg. Till skillnad från de manligt kodade yrkesprogrammen, som bygg, energi och fordon, ger de kvinnligt kodade yrkesutbildningarna inte någon given möjlighet vare sig till jobb eller hög lön (SCB 2004). De känner sig stressade eftersom de vet att deras framtida möjligheter till en yrkeskarriär och ett ekonomiskt drägligt liv ligger i att prestera goda betyg. Med höga betyg har de större chanser att ta sig vidare till drömyrkena och yrken som är högre lönesatta, än de som de kan få med enbart gymnasieutbildning. Sanna beskriver hur hon ibland mår är hon vaknar på morgonen och tänker på skolan: ”Jag känner ångest (skratt). Det är väl typ betyg och så, att man ska prestera.”

I Erik och Alines framtidsplaner, byggjobbare och sjuksköterska, repeteras könsordningen. För Aline framstår inte de manligt kodade yrkesutbildningarna som något tänkbart val, trots att de förmodligen skulle ge henne en högre lön. Medan Aline framhåller vårdlinjen, med hänvisning till att hon vill ge omsorg och ta hand om andra människor, menar Erik att han vill göra något praktiskt, som ger snabba stålar. Att vårda sjuka eller ta hand om barn framstår inte genom könskodningen och löneläget, som ett tänkbart jobb för Erik. Efter yrkesutbildningen har han planer på att bege sig till Norge, där byggarbetare kan tjäna betydligt mer än i Sverige.

Karl, sjutton år, som går andra året på naturvetenskapligt program på gymnasiet, känner sig precis som Sanna pressad och berättade om hur all fritid gick åt till skolarbete. För att minska tidspressen något och få lite mer tid för andra aktiviteter, hade han detta läsår valt en estetisk inriktning. Han förklarade:

Karl: I ettan så var det sån press på att jobba och tänka och så. Då tänkte jag att en estetisk inriktning skulle lätta på det så man fick använda andra sidan av hjärnan också.

Marie: Känner man press på att prestera bra betyg och bra på proven?

Karl: Ja, definitivt. Det finns ingen tvekan om det.

Marie: Vad händer om man inte presterar bra då?

Karl: Ja, då har dom målat upp en bild av att man blir en sån där socialbidragstagare, en misslyckad människa. Ja, man klarar sig helt enkelt inte i samhället om man inte får bra betyg.

För Karl och kompis Hampus, som var 18 år och gick sista året på media, handlade det om att bita ihop. Misslyckas man med studierna, så är loppet kört. Då återstår enbart ett liv som bidragstagare.

Skolforskarna Debbie Epstein (1998) och Lori Beckett (2001) menar att många pojkar tenderar att ändra sin inställning till skolarbete när de lämnat grundskolan. Det är inte ovanligt att ett tidigare undvikande av och ointresse för skolarbete och utmaning av skolans regelsystem, vid övergången till gymnasiet, omvandlas till ett mer målinriktat pluggande. Precis som Aline och Sanna inordnar sig Hampus och Karl i skolans krav, eftersom de inte ser något annat alternativ. Tiden i skolan formas i deras tal som en utmaning, där det är viktigt att bita ihop, att inte klaga eller ifrågasätta kunskapsmålet och undervisningens utformning och att prestera goda resultat. Det "riktiga livet" förläggs dock inte till skolan, utan till fritiden, som de menar tenderar att koloniserar av ett ständigt pockande krav på skolarbete. Karl har löst problemet genom att välja en inriktning som minskar pressen och ger honom tid för andra, och, som han menar, mer lustfyllda sysslor. Umgänget med kompisarna förlades dock främst till helgen. Vardagarna och söndagseftermiddagen och kvällen var vikta till skolarbete. För att hinna med skolarbete och kunna gå ut med goda betyg, försakade Karl och Hampus såväl samvaro med kompisar som sina tidigare fritidsintressen.

Hampus och Karl påminner mycket om de framtidsinriktade pojkar, som förlöjligades och kallades "Smilfinkar" av det provokativa killgänget "The Lads" i sociologen Paul Willis (1981) ofta refererade etnografiska skolstudie som utfördes i England i mitten av sjuttio-talet. "Smilfinkarna" var en grupp pojkar som fogade sig i skolans normer och värderingar och siktade på en framtida karriär och social avancemang, medan de killar som ingick i "gänget", formerade en antiskolpraktik, drev med lärarna, störde undervisningen och straffade ut sig, såväl betygs- som disciplinmässigt. För gänget gällde, precis som för niondeklassaren Erik som kom till tals ovan, mer kortsiktiga mål, som att snabbt få ett jobb, tjäna pengar och därmed också kunna leva ett fritt och ekonomiskt oberoende "vuxenliv". Men, till skillnad från "gänget", handlade inte Eriks praktik om att förlöjliga lärare och bryta mot skolans regler. Hans protest handlade mer om att påpeka att han inte förstod den kunskap som förmedlades, att "ta det lugnt", "förhålla sig cool" och "softa" och istället lägga energi på andra aktiviteter, som sport, dataspel och umgänge med kompisar och söka sig till utbildningar, som inte fodrade höga betyg och ett mer omfattande skolarbete. Jag kommer nu att närmare fokusera begreppet "cool", som jag menar är av väsentlig betydelse för att förstå killars praktiker och förhållningssätt till skolarbete och skolans kunskapserbjudande.

"Att vara cool" – "görandet" av maskulinitet och klass

Pojkars bristande intresse för skolans kunskapserbjudanden har ofta setts som en fråga om klass- och maskulinitetsbaserad motståndspraktik (t ex Björnsson 2005). Paul Willis (1981) menar exempelvis att en del arbetarkillar gör motstånd mot skolans medelklassbaserade normer genom att utveckla en antipluggkultur. Willis har dock kritiserats för att främst lyfta fram, och även glorifiera, de killar som ifrågasätter systemet ("gänget") och i mindre utsträckning diskutera praktikerna hos de pojkar ("smilfinkarna") som inordnar sig (se t ex Thorne 1993:99). Även om det är viktigt att fokusera hur de sociala ordningarna reproduceras i skolan, så skapas också genom de upprepade berättelserna om hur arbetarklassen "är" och "beter sig", klass och vissa självförståelser. Det är därför viktigt att problematisera den ofta upprepade retoriken om arbetarkillar och pojkar som generellt mindre intresserade av skolarbete och språk och andra läsåmnen. Det är lätt att upprepa enkla förklaringsmodeller, som genom att ständigt upprepas också fungerar som *självidentifikationer* för de elever som positioneras som "arbetare" och "invandrare". Pojkars och flickors skoltrötthet och bristande intresse för skolans kunskapserbjudanden kan också, som en del skolforskare framhåller, förstås som en effekt av en smal kunskapssyn och en pedagogik, som huvudsakligen bygger på innötning, repetition och reproduktionen av vissa givna kunskaper (Saar 2005). Samtidigt som det är viktigt att förhålla sig kritisk till påståenden om att individer som positioneras som "arbetarklass", och då i synnerhet pojkar, generellt är ointresserade av skolans kunskapserbjudande, är det också viktigt att beakta att en del barn redan när de går in i skolan har tillägnat sig ett språk, färdigheter och en självtillit och ambitionsinriktning, som underlättar den inordning och uppfyllandet av de förväntningar som skolan ställer på elever (Trondman & Bunar 2001). Både genom de identifikationer som erbjuds och tillhandahålls och genom det språk och de kunskapsdefinitioner som dominerar, återskapas i skolan vissa grupperns privilegierade ställning och de sociala ordningar som skolan har uppdraget att utmana. Genom identifikationen "att vara cool", kan pojkar (och flickor) utmana skolans normer och lärarens auktoritetsställning normer eller genom att, som Erik, "inte bry sig", "softa" och "ta det lugnt". Men, genom "att vara cool på rätt sätt", och omdefiniera termens innebörd, kan elever också, som jag kommer att visa, ta avstånd från vissa praktiker och distansera sig från en "antipluggkultur och elever som de menar är "cool på fel sätt".

För att lyckas i skolan, på arbetsmarknaden, kamratgänget och i andra sociala sammanhang är det viktigt att "göra" klass, etnicitet, kön och andra kategorier på rätt sätt. Beteckningen "cool" utgjorde under intervjuerna både en viktig identifikation och en åldersdifferentierande och klasskapande negativt kodad motidentifikation. Gymnasiekillarna Hampus och Karls sätt att vara cool ställdes exempelvis mot en annan och mer problematisk manlig coolhet. Hampus menade:

Det är det här uttrycket man är uppväxt med, att vara cool. Det är helt...Ja, folk definierar det på fel sätt. Dom tro att när man är cool, så sätter man sig upp mot andra. Alltså, i min värld, att vara cool är att vara en egen person, att inte stressa upp sig för saker och ta det lugnt för det mesta. Men i den världen, jag tror cool är ett nyckelord. Jag tror att det är någonting alla strävar efter, att plocka poäng och varandra liksom.

Medan Hampus och Karls sätt att vara cool definierades som att ha sett igenom könsnormerna, framställdes andra killar som fångna i en stereotyp manlighetsroll och därmed också som mindre autentiska:

Karl: Det finns ju en generell ungdomlig bild av vad cool är. Cool är den som passar in, som är högst på näringskedjan va. Jag menar coolingen i klassen är ju den, alltså om vi kollar på mellanstadiet, är den som mobbar och skiter i alla andra och inte är sig själv egentligen.

Hampus: Jag tänkte säga, den som spelar rollen bäst helt enkelt. Då är man cool.

Marie: Men jag hörde en annan coolbeteckning också.

Karl: Jo, men det är ju för att vi är mognare då, om man säger så.

Hampus: Det är ju för att vi är mer medvetna om det kanske, känns det som (skratt).

Karl: Jag menar, vi har kanske utvecklats och blivit kanske mer intellektuella och tänker mer på det mentala då. Jag menar vi tänker kanske mer på att nån är liksom okej och positiv och har bra och smarta åsikter. Och det är en cool kille som Hampus sa då. Han håller sig lugn och så. Det har väl helt enkelt med vilken omgivning och vilka han umgås med och allt sånt där tror jag.

Hampus: Det finns olika definitioner beroende på vart det är.

Marie: Är det nån skillnad på att vara populär kille och på att vara cool kille då?

Hampus: Det beror nog också på vilken definitionskonstellation.

Karl: Vem som är betraktaren påverkar. Men man kan säga att dom som är populära killar blir coola för att dom är populära, men coola killar blir ju inte populära för att dom är cool..längre.

Hampus: Jaa. Men så var det ju förr. Den som var cool, den blev populär.

Ett intellektuellt och plugginriktat förhållningssätt kopplas i resonemanget samman med att ”vara cool på rätt sätt”. Den problematiska manligheten, som utmanar lärare och stör skolarbetet, förläggs till andra killar, till vissa situationer och framställs som en roll som ibland spelas upp:

Hampus: Jag tror, särskilt när man är tonåringar, allt är ju ett spel inför det motsatta könet. Det här att man vill visa att man är karl för sin cape (keps). Det är ju hela tiden som att dom ska pågående visa, att om man är på en lektion och håller på och ifrågasätter läraren liksom och kanske för att visa för tjejerna att jag inte är rädd för den här bara för att han är högre än mig. Det är inte bara mot tjejerna, det är för att visa killarna också.

Karl: Det tror jag är väldigt lugnt. Jag menar att alla på vår skola ser ju på teknikerna som några skrånande, testostoronstinna, maskulina manschauvinsiter. Så den bilden är väl ganska rätt också. Stöddighet. Manlighet är ju helt enkelt den jobbiga sidan av människor tycker jag. Jag har varit så trött på det här att man jämt ska vara bäst, störst...

Genom att distansera sig från en stereotyp och förlegad manlighet konstrueras i Hampus och Karls resonemang både klass och ålder. Ett mer modernt, mindre kroppsligt och mer intellektuellt förankrat sätt att vara kille presenteras och ställs som motpol till den manlighetsförståelse och praktik, som kopplas till killar på gymnasiet yrkesinriktade mansdominerade utbildningar och till yngre killar. Karl och Hampus repeterade i de identifikationerna som gjordes under intervjun, jämställdhetsdiskursen och könsrollsteorin. Rollteorin, som framställer individer som spelande roller och praktiserande vissa manuskript, och den traditionella och stereotypa manlighetsdefinition som i jämställdhetsdebatten framställs som en förlegad och problematisk könsroll som en modern man bör ta avstånd ifrån, gjorde det möjligt för killarna att distansera sig från en viss manlighetsförståelse och praktiker. Samtidigt beskrev Hampus, hur han vid vissa tillfällen, som när han mötte killar som han inte kände sen tidigare, praktiserade just den stereotypa manlighet, som han annars aktivt tog avstånd ifrån:

Jag sjunger i ett rockband. Men det är ganska soft. Alla tror ju att det är den där killiga miljön att spela rock. Att man kommer dit och spelar karl. Det är väl så till att börja med, man var lite osäker. Kom in i lokalen och så bara ”knulla” och ”supa!” och såna grejor, liksom vara vulgär. Det ska vara hårt då hela tiden. Det ska liksom inte vara att man har mjukare sidor. När man inte känner folk så spelar man den rollen först. Den är vägen till att lära känna folk. Ju längre det går, ju mer känner man sig avslappnad.

Att liksom Hampus och Karl flexibelt kunna distansera sig och presentera sig som mer mogna och intellektuella än andra killar och samtidigt snabbt, då så aktualiseras, kunna glida in i en mer stereotyp manlighet, är en praktik som också framträder i studier av män i högre positioner (Connell 2000; Mörck och Tullberg 2005). Som forskningen om män och maskulinitet visar, så skiftar individers praktiker ibland diametralt mellan olika sammanhang (jfr Fundberg 2003; Nordberg 2005a). Hampus och Karls resonemang kan alternativt också förstås som en distansering från en normerad och socialt belönad manlighet som de inte besitter.

Femtonårige Erik gjorde en liknande distinktion som Hampus och Karl och betonade också vikten av att "vara cool på rätt sätt". Till skillnad från Karl och Hampus, poängterade dock inte Erik mognad, distansering från en stereotyp manlighetsroll och ett intellektuellt förhållningssätt som viktigt. Att vara cool handlade mer om att vara en bra kompis:

Man är skön kille och håller inte på så mycket. Schysst mot alla alltså. Dom som är populära, det är ju typ sån där nördiga typer. Det finns ju dom som går i musikklass. Dom flesta är nördar typ. Deras liv är tv-spel hela dagarna och det enda dom pratar om.

I Eriks beskrivning upprättas en hierarki mellan de "schyssta killarna" och de "populära nördarna", som går i musikklass och/eller i för stor utsträckning ägnar sig åt tv-spel.

Beteckningen "cool" användes också på två sätt av de yngre eleverna. Dels knöts ordet ihop med tuffhet och manlighet och framställdes som ett önskvärt beteende, dels användes ordet som en markering och ett avståndstagande mot pojkar som upplevdes aggressiva. När jag under några gruppintervjuer som utfördes i förstaklasserna under vårterminen 2006 nämnde ordet, reste sig flera av killarna upp, hasade ned byxorna på höften, började gå med släpande steg, förändrade ansiktsuttryck och sa som en markering: "Detta är inte jag som säger det nu Marie, men 'Faan, jävlar, fitta, knulla". Cool var för de yngre barnen både en benämning på *en normaliserad, given, åtråvärd och "förbjuden" ungdomlig och manlig position* och en beteckning på *en problematisk och stereotyp manlighet*, som kopplades ihop med impopulära pojkar. Att "vara cool på riktigt" ställdes i den senare användningen som motpol till en problematisk praktik och kopplades till att vara en ordningsam kille, som, liksom i Eriks definition ovan, var snäll, ansvarstagande och juste mot kompisar. Fredrik, sex år, menade: "Ibland så försöker killarna vara tuffa. Det är jättemånga på skolan som försöker vara det. Dom säger fula ord och så gör man dumma saker. Det är därför inte jag vill...Jag gillar inte att vara tuff." Jämngamle William skiljde också genom ordet cool, ut sig från andra pojkar: "Man behöver inte vara cool, man kan vara snäll." De "coola killarna" definierade som sådana som slogs och hotade andra. De var sådana killar man var rädd för. Sexårige Mikael berättade: "Jag brukar bli rädd ibland när dom större kommer emot mig. Dom kan ju dänga mig med bara en arm, så då blir jag lite rädd". Men cool användes också som en motsats till dessa killars sätt att vara. Den "coole killen" var då, precis som i femtonårige Eriks beskrivning ovan, den som försvarade och tog hand om kompisar och var schysst mot alla.

Beteckningen "att vara cool" användes på detta sätt av de yngre barnen, precis som av gymnasiekillarna Hampus och Karl, till att mejsla fram en mer gångbar och mindre konfliktorienterad manlig position. Flickor ansågs inte kunna vara coola av de yngre pojkarna och uteslöts därmed från denna position. Cool gjordes därmed till en exklusiv manlig markör. Att vara cool knöts endera, som ovan av Fredrik, William och Mikael, precis som av gymnasiekillarna Hampus och Karl, till en stereotyp machoinriktad manlighetsposition eller till en kulturellt neutraliserad position –"vara sig själv"– som jag på annat ställe benämnt "den reflexiv manligheten" (Nordberg 2005a). Denna position framställdes av barnen och ungdomarna som en icke könad position och knöts till en individ som distanserat sig och från

en neutral position sett igenom normerna. I barnen presentation av denna neutraliserade position, ”att vara mig själv”, repeterades modernitetsdiskursen och styrdokumentens, lärares, medias och föräldrars tal om den fria och kulturellt friställda individen som rationellt kan överblicka tillvaron och göra egna och fria val.

Hampus och Karl kopplade ihop beteckningen cool och en stereotypiserad maskulinitet med hur en del killar uppför sig i skolan:

Hampus: Jag tror också det, att killar dom är så upptagna av..Nu kan jag bara prata utifrån mig, men..killar är så upptagna av sin identitet på något annat vis, att dom tänker lite kortsiktigt som du var inne på..tjejer tänker långsiktigt mer. Och killar, dom ska vara dom här som sitter och väsnas lite. Och då glider dom in i den rollen.

Till skillnad från Hampus och Karl, menade dock Erik att ifrågasättandet av lärare inte handlade om att vara cool och framstå som stöddig inför klasskompisarna:

Som på svenskan, när ingen fattar och vi säger till. Det har inget med kompisar att göra. Jag vet inte hur jag ska förklara. Det är mer att man inte fattar och så. Att man blir förbannad för att dom inte förklarar för en. Ibland så är det inte någon som vågar säga någonting och när man inte fattar så är det ju bättre att någon gör det.

Medan Hampus och Karl inordnade sig och undvek att utmana lärarna, tog Erik på sig ansvaret för att föra kompisarnas talan. Därmed riskerar han också att bli definierad som en provokatör och att straffa ut sig. Eriks påtagande av ansvaret för att utmana och ifrågasätta lärarnas undervisning och auktoritet kan kopplas till manlighetsnormer underbygger och premierar risktagande och mod. Denna manliga position lärs, uppmuntras, premieras och normaliseras idag i en mängd situationer både i och utanför skolan. För att förstå några de praktiker som för närvarande skapar problem i skolan, kommer jag nu att närmare gå in på de normer som idag är knutna till ”den populära pojken” och ”den populära flickan”.

Rasterna, risktagandet och att praktisera positionen “cool kille”

Rasterna är som framgått populära. Men rasten är också en situation då utanförskap skapas och separata pojk- och flickgrupper och könade praktiker tränas och blir till. Samvaron på rasterna skapade förutom gemenskap också hierarkier och utanförskap. Medan vissa elever fick social uppskattning och erhöll en stark ställning i kompisgänget, marginaliserades andra elever, hamnade utanför och fick inte tillträde till alla kamratkonstellationer och aktiviteter. Att vara populär och ”cool kille”, och att som tjej platsa i killgänget, handlade om att visa mod, våga ta risker, vara uthållig, fysisk stark och duktig i sport. Den populära pojken skulle dessutom vara en bra kompis och om så krävdes, liksom Erik påpekade ovan, kunna hävda sin mening, våga ifrågasätta auktoriteter och försvara vänner mot provokationer från både barn och vuxna. Gymnasiekillen Hampus beskrev manlighetsskapandet under uppväxten som något mycket kroppsligt: ”Det är mycket kroppskontakt, knuffas och slå varandra på armarna och visa att man kan tåla smärta”. Risktagandet och smärttåligheten övades ständigt under mina fältarbeten på skolorna. En situation från en rast i första klass kan åskådliggöra hur normerna dagligen tränades, lärdes in och förkroppsligades:

Anders, Christoffer och Staffan är uppe i skogen. De har gjort i ordning en katapult av en bräda och en stor sten. Staffan och Christoffer skrattar och turas om att hoppa på brädan så stenen far iväg. De slänger sig åt sidan och ropar ”Ta betäckning!” Ibland är de nära att träffas av stenen. Efter varje avfyrning ropar hopparen glatt ”Kom den långt!” och jämför med de andras kast. Susanne och Ella kommer förbi och Staffan ropar exalterat: ”Ni får

akta er för den här katapulten, den kan komma i huvudet!” Anders som stått en bit bort och tittat på går plötsligt fram till brädan och kliver upp på den. ”Nu ska jag våga, nu är jag inte feg längre!” Stenen far iväg och Anders ser lite skraj ut när han kastar sig åt sidan. ”Det var bra för att vara första gången!” säger Staffan uppmuntrande och skubbar knäet som han skrapat då han slängde sig åt sidan. Christoffer hoppar och stenen hamnar nu nästan på Staffan som utmanade ställt sig alldeles nära katapulten. ”Åh, du stod exakt där Staffan!” utropar Christoffer beundrande och Staffan sträcker stolt på sig och ler. (Fältdagboken, höstterminen 2005)

I lekens form tränade småkillarna på detta och liknande sätt dagligen risktagande, mod, smidighet, smärttålighet och fysisk styrka. Den position som normaliserades handlade om att vara tuff, modig, aktiv och smärttålig och att inte dra sig tillbaka och tveka, gråta eller vika undan för andra pojkar. Simon beskrev med hela kroppen för mig hur han gjorde om någon annan pojke gav sig på honom: ”Då buttar man ju tillbaks. Man kan göra så här”. Han satte händerna på höfterna, vek ut armbågarna, spände kroppen, sänkte sätet, stirrade argt och ändrade röstläge till djup bas ’Hm, vad vill du mig!’ Yttrandet följdes av ett sammanbitet ansiktsuttryck och en stunds tystnad, innan ha på nytt sken upp och fortsatte sin berättelse. Jens i förskoleklassen poängterade att en pojke ”måste vara väldigt snabb och inte rädd för så mycket” och sjuårige Anton menade att: ”Det roligt att vara stark, man kan orka mycket saker”. Jämnårige Sebastian betonade också vikten av att vara modig och ta risker:

Om du är typ nio, elva år, då kan du inte hoppa. Tony, min storebror, han vågar ens hoppa från den högsta trampolinen vet du. Han vågar inte hoppa där. Han tror att han skall hoppa på den som han hoppade ifrån. Det ska jag göra! Det har jag gjort. I alla fall näst högsta. Nästa år får jag hoppa från den högsta!

Genom att återkommande visa varandra att man vågade utföra farliga saker och genom att lära varandra nya knep, träna självförsvar och öva varandra i att uthärda smärta, tränades och normaliserades denna pojksituation. Magnus beskrev under intervjun gårdagens attack- och självförsvarslek med kompisarna på gatan:

Magnus: I går lekte vi karate och gjorde karatesparkar på varandra.

Marie: Gör ni er aldrig illa då?

Magnus: Vi bara sparkar, så får man tåla det.

Marie: Blir ni aldrig ledsna då?

Magnus: Nej, det gör aldrig ont på oss.

Marie: Kan pojkar bli ledsna?

Magnus: Jo, om dom ramlar ned och slår sig jättehårt eller om dom har slagit huvudet i järnruschkanan och börjat blöda. Det har jag gjort.

De yngre pojkarna framhöll under ofta under intervjuerna att det var viktigt att inte visa sig svag och att inte gråta i onödan. Det var enbart ordentliga olyckor och stora sår som blödde som motiverade att tårar fälldes. Arvid, i en av förstaklasserna, sågs exempelvis inte av de andra killarna som ”en cool kille”, eftersom han ibland grät och drog sig undan. Fredrik, sex år beskrev hur killarna tränade slagsmål genom att enbart markera träffarna, men hur det ofta urartade:

Karate, det får man inte göra i skolan. Då gör man knytnävar och sparkar och så. På karaten, då får man inte träffa någon. Alltså, ibland brukar vi köra, en står där och en står här. Det gjorde vi i går och då var det jättemånga som slogs i magen.

Risktagandet tränades genom att pojkarna utmanade varandra och tog emot knuffar, slag och sparkar och visade varandra att de kunde parera, attackera och stå pall för smärta.

Men risktagandet handlade inte enbart om fysiska prov. Det handlade också, som framgått av Erik och de äldre killarnas resonemang, om att våga utmana lärarnas auktoritet, ifrågasätta undervisningen och våga föra klassens talan. Som Connell (2005) påpekar så är skolans disciplinåtgärder en maskulinitetsproducent, som försätter många pojkar i situationer tvingas uthärda hårda bestraffningar. I mina observationsanteckningar finns flera situationer där pojkar stör undervisningen och utmanar lärare genom att praktiserar risktagandet under lektionstid och, som Connell påpekar, också tvingas uthärda förnedrande bestraffningar utan att fälla en tår eller visa en min. En situation från en första klass kan få åskådliggöra risktagandet:

Barnen i första klass sitter i en ring på golvet. Axel ser sig omkring och börjar sedan gnola högt. Han tittar på Mikael och Patrik på andra sidan ringen och ler. Han sneglar sedan på fröken Siv som säger till honom att vara tyst. Efter en stunds tystnad, sneglar han på nytt på Siv och kompisarna, gnolar igen och får en ny tillsägelse. När han på nytt stör samlingsstunden lyfter Siv upp honom och bär ut honom i köket där han placeras på en stol. De övriga barnen följer intresserat händelsen. Axel sneglar ned i knäet och ser lite sammanbiten ut. Efter samlingen pratar Siv med honom. De återvänder tillsammans till klassrummet och han hämtar en bok och börjar jobba. När han återvänder ler han mot Patrik och Mikael och barnen som sitter vid samma bord som honom frågar intresserat vad fröken sagt. (Fältdagboken, höstterminen 2005)

Genom ha visa sig modig och utmana ”fröken”, och sedan utan att gråta eller ge ned ta sitt straff, fick Axel prestige bland de andra barnen. Såna saker var det bara ”coola killar” som vågade.

En pojke skall vara lagom busig, duktig i sport och inte skryta över skolprestationer

Men för att bli populär var det också viktigt att inte utmana, störa och provocera för mycket. De pojkar (och flickor) som inte höll sig innanför gränsen riskerade att marginaliseras av kompisarna, genom att definieras som ”jobbig” och positioneras som ”en som är cool på fel sätt”. Elvaårige Linus beskrev vad som kännetecknar en populär pojke:

Alla är bra i sport i vår klass. Man ska vara glad, påhittig och rolig. Man ska inte vara blyg. Ibland kan man vara lite busig mot dom som man känner riktigt bra, såna lärare. Men för det mesta ska man vara lite bra i skolan, medel så där och inte för busig. Men man ska inte vara en sån som pratar om matte hela tiden eller nåt sånt här tråkigt att man vet, som alla säger ”Åh, du är bäst i klassen på historia!” Då ska man inte ”Åh, är det nittonhundranittio!” eller nåt sånt. Det är inget kul för kompisarna, dom får ju bara höra på och lär sig inte något och blir så trötta. Man kan vara bra, bara man inte pratar om det ämnet så mycket.

Marie: Om man inte är bra i skolan, kan man inte bli poppis då?

Linus: Man kan bli poppis om man inte är bra i skolan också. I vissa skolor är det jättepoppis att man inte är bra. Att man bara är dum.

Marie: Hur vet du det?

Linus: Om man till exempel ser på filmer och det utspelar sig i en skola eller i en klass. Då kan det visa sig att det är någon som försöker vara dum för att bli rolig.

Marie: Men så är det inte i din skola då?

Linus: Nej. Jo, jag och några andra busar. Ibland så säger dom inte till oss. ”Kan ni sätta er nu så ska vi ha lite matte nu”. Men om man är för överdriven tycker inte dom andra att man är tuff.

Linus och de yngre barnens beskrivningar överensstämmer delvis med den definition av att vara populär pojke som framkom i en engelsk skolstudie där ett åttiotal elva till fjortonåriga pojkar och flickor intervjuades. I den var följande drag framträdande (Frosh et al 2002:10-12):

- Pojkar måste skilja sig från flickor och undvika sådant som flickor gör
- Populär manlighet innebär hårdhet, framgångar i sport, att vara cool och behandla skolarbete med viss nonchalans.
- En maskulinitetshierarki där vissa pojkar ses som mer maskulina än andra.
- Homofobi
- Kunskaper om och i fotboll

Liksom i den engelska studien ger Linus uttryck för visst avståndstagande mot att framstå som duktig i läsaämnen och framhåller vikten av att vara duktig i sport. I hans resonemang framgår dessutom hur medieframställningar flödar in och skapar vissa förståelser. Linus menar att det kan vara cool att ta avstånd från skolan, även om det inte är det i hans klass. När jag frågar om hur han vet det, så hänvisar han till filmer han sett. I filmer är det sällan pluggisar som är hjältar och i intervjuer med sportidoler och andra mediala personer är det inte ovanligt med berättelser om att de inte var så duktiga i skolan. Härigenom förstärks en förståelse av ett oppositionellt förhållande mellan manlig framgång och framgång i skolan. Endera kan man vara ”cool” genom att ”ta det lugnt” och ”softa” eller så kan man vara ”cool”, genom att visa sig maskulin och våga ta risker, föra klassens talan och utmana skolans normer och lärarnas auktoritetsställning. Förvisningen hos många pojkar är att ”det fixar sig ändå”. Detta förhållningssätt förekom inte hos de intervjuade flickorna. De visste, att de för att ta sig någonstans, var tvungna att kämpa på och uppföra sig väl. Det var också den position som normaliserades för en ”populär flicka.”

En flicka är intresserad av hästar, är snäll, håller ordning och busar och slåss inte

Den ”normala” flickan framställdes av de yngre barnen som en motpol till hur pojkar ansågs bete sig. I beskrivningarna av rastaktiviteter var lekar som handlade om hästar, hundar och familjer vanliga. ”Jag brukar leka häst med Susanne och Moa” berättade sjuåriga Annie förnöjt när jag frågade om vad hon gjorde på rasterna. Tioåriga Minna förklarade ”Förut var jag mycket i en koja där man rider på stora tjejs ryggar. Nu är jag mer med förstaklassbarnen i kojans.” Sexåriga Saga beskrev leken i hästkojan: ”Vi måste städa och göra massor av jobb för vi leker hästar och då vill vi att det ska vara rent och fint och då tar vi lite bark och så borstar vi alltihop i en hög.”

Flickor beskrevs i intervjuerna som sådana som inte bråkade eller lekte våldsamma lekar. En mängd könsstereotyper upprepades i framställningarna, trots att det i barnens berättelser också fanns många likheter i vad pojkar och flickor gjorde. Genom de polariserade könsstereotyperna, som upprepades i pojkarnas och flickornas berättelser, pekades också lämpliga positioner och skilda praktiker ut för pojkar och för flickor. ”Tjejer kommer mer överens och så tror jag att killarna tycker om att leka krig och så” menade tioåriga Fia, som

senare under intervjun inlevelsefullt berättade om tjejslagsmål. Jämngamla Cissi menade ”Killar dom gillar mest svart och tjejer vill ha sån där glada färger. Killar är fotboll och flickor är dans, hästar, musikal och sånt. /../ Det är mest killar som är våldsamma. Hotas gör dom.” Den ”normala flickan” och ”normala pojken” mejslades också fram genom att vissa flickor och pojkar och deras praktiker gjordes till avvikande. ”Maria är ju med killarna. Hon har inte tjejdkläder heller. Hon är väldigt duktig i sport och sånt”, konstaterade Cissi.

I flickornas berättelser framträder samtidigt med skillnadsskapandet till pojkar och sådant som pojkar gör, dock *en viss frihet* att vandra mellan manligt och kvinnligt kodade områden som saknas i pojkarnas berättelser. Tioåriga Elin menade att det var bra att vara flicka för ”Man kan hitta på saker mer än pojkar” och tillade: ”Jag går på dans och jag ska börja i fotboll, för det verkar roligt. Man får ju passa i mål och springa och det får man inte göra på dans.” I pojkarnas berättelser om flickor var det dock sällan som flickornas könsöverskridande deltagande i manligt kodade aktiviteter lyftes fram. Sexåriga Felix menade: ”Dom (tjejer) bygger inte kojor. Inte så många tjejer. Killar rider inte på häst. Tjejer gillar mest djur då. Tjejer är inte lika coola (som killar).” Tioåriga Noak menade ”Att leka sån där lugna lekar, att leka häst och sånt, det är inte vi (killar) bra på, det tycker inte vi är nåt kul /../ Det skulle inte vara roligt att vara tjej för då måste man ju leka häst och det vill jag inte göra. Det tycker inte jag är nåt kul”. För killarna var det viktigt att under intervjuerna på detta sätt markera avstånd från feminint kodade aktiviteter. Även om tjejerna också skapade könsplaritet, såg de det inte omvänt som lika viktigt att ta avstånd ifrån det maskulint kodade. Ofta berättade de istället med viss stolthet om manligt kodade aktiviteter de deltagit i.

Maskulinitetens snäva ramar – Bögen och fjollan som gränsvakter

Det oerhört kraftiga avståndstagandet till flickor och det feminina, som betonas i de angloamerikanska maskulinitetsstudierna (t ex Connell 1995; Kimmel 1994, 1997; Frosh et al 2002) är dock, trots dessa markeringar, inte lika framträdande i mitt material, vilket skulle kunna hänföras till den starka jämställdhetsdiskursen som finns i Sverige och i nordén. Samtidigt som pojkar och flickor ofta lekte tillsammans och pojkar vid flera tillfällen deltog i feminint kodade aktiviteter, framställdes dock det som uppfattades som *starkt* feminint kodat ofta som problematiskt för killar. Även om eleverna under intervjuerna ideligen repeterade det jämställdhetspolitiska budskapet att pojkar och flickor är lika och kan göra samma saker, upprättades ständigt gränser för vad som ansågs som normalt för den individ som kallades pojke och för den individ som kallades flicka. Könsuppdelningen och pojkarnas avståndstagande mot aktiviteter som var feminint kodade, motiverades och upprätthölls genom konstaterandena att ”pojkar kan”, men ”inte vill” eller ”inte passar i detta”. Sjuåriga Maja menade exempelvis, när hon berättade att inga killar var med i den dansgrupp hon deltog i på fritiden, att ”Pojkar kan vara med, men jag tror inte att dom vill det” och jämngamla Jenny ansåg att ”Killar klarar om de bara vill. Killar vill kanske inte hoppa hopprep, men dom kan det. Dom kanske tycker det är tråkigt att veva. På samma sätt menade killarna att flickor kan göra allting, men att de inte deltog i killarnas aktiviteter för att de saknade träning och styrka. Tioåriga Niklas förklarade:

Tjejer vågar inte köra fotboll för då blir dom trötta direkt och då vill dom inte vara med för att dom tycker det är tråkigt. Dom blir snabbare trötta än killar för dom har inte tränat så mycket. Dom flesta killar tränar två gånger i veckan fotboll. Det är tjejer med där, men de är mycket mer tränade i dom i skolan. Minna i vår klass, hon går i friidrott. Hon orkar lite mer.

Barnen och ungdomarna repeterade på detta sätt jämställdhetsdiskursen och menade att det inte var någon skillnad på pojkar och flickor, även om de ansåg och såg det som mer eller

mindre givet att pojkar och flickor föredrog olika aktiviteter. Men, samtidigt var de också medvetna om könshierarkin och påpekade att det fanns begränsningar speciellt gällande vad pojkar kunde göra. William, sju år, konstaterade exempelvis: ”Tjejer kan ju göra ganska mycket. Dom kan ju leka med killeksaker, för då kan ju inte tjejerna säga att det är fjantigt. För killar är lite så där, att dom tycker att det är tuffare och kan inte leka med tjejleksaker”. Andreas sex år, menade ”Flickor kanske kan leka med pojksaker, men jag leker inte lika mycket med tjejsaker, för jag tycker inte om rosa och så.” Den rosa färgen var starkt feminint kodad och sågs därigenom som otänkbar för Andreas och de andra intervjuade pojkarna. ”Dom kanske retar en” sa Andreas när jag frågade om vad som hände om pojkar lekte med rosa saker. Killar som närmade sig det som sågs som ”tjejigt” framställdes som avvikande. Cissi, tio år, menade:

Killar kan dansa, men det är inte så vanligt att killar gör det. För jag har inte sett några killar där, för killarna blir ju så retade. Det blir inte tjejerna. Tjejer retar dom och så är det dom andra killarna tycker det är töntigt. Om man skall vara med och imponera liksom, då kan man ju inte dansa balett eller någonting.

Balett görs i Cissi berättelse till en omanlighetsmarkör och den pojke som utmanar könsordningen framställs som problematisk både för flickor och för pojkar. För pojkarna gör könspolariteten och omanlighetsbeteckningar som ”bög” och ”fjolla” könsöverskridanden riskfyllda. Medan de flickor som spelade hockey och fotboll med killarna och klädde sig i killkläder såg som tuff, beskrevs pojkar som närmade sig det starkt feminint kodade i klädsel och intressen mer ambivalent och ofta med negativa konnotationer. Samma gällde de pojkar som närmade sig och uppskattade de skolämnena som kodades som feminina.

Beteckningarna ”böigt” och ”fjolligt” användes ofta av eleverna för att peka ut gränserna. Elvaårige Linus menade exempelvis: ”När man (skratt) sätter på sig väldigt, väldigt, väldigt läbbiga äckliga saker. Så där riktigt tajta som det går och så där blänkande. Då är det böigt.” Beteckningen ”böigt” fungerar på detta sätt idag både som en *omanlighetsmarkör* och som en *markering av homosexualitet*. Tonårskillarna menade dock att beteckningen främst användes ironiskt. Femtonårige Erik försökte förklara: ”Det är när man skojbråkar med varandra, det är inget speciellt liksom” och gymnasiekillarna Hampus och Karl förklarade:

Hampus: Det är en väldigt sliten beteckning [bög] egentligen. Man använder den överallt. Det behöver inte ens vara i sitt rätta sammanhang för att man ska använda den längre. När någon är feminin kan man väl säga. När man rör sig som en tjej och man har den här diviga stilen. Förstår du?

Karl: Det är väldigt mycket hur man pratar. Om man liksom (förändrar rösten till gäll) ”Nej, men hej!” som kille. Då är man bög.

Gränsvakterna ”Bögen” och ”Fjollan” fungerar alltså som en sorts gränsvakter och aktiveras när könspolariteten uppfattas som hotad. Beteckningarna används också för att peka ut vilka ämnen, beteenden och aktiviteter i skolan som är lämpliga och olämpliga för en ”cool kille”. Dessa normativa gränsvakter försvårar för pojkar som avviker från den normerade manlighetspositionen genom att intressera sig för mycket för kvinnligt kodade områden eller lägga ned för mycket energi på skolarbetet. När jag i en tidigare studie intervjuade och följde män i kvinnligt kodade yrkesområden beskrev exempelvis manliga frisörelev hur de fått gliringar av kompisar om att de valt ett ”bögyrke” (Nordberg 2005a). Och som elvaårige Linus framhöll tidigare, så kunde man vara bra i skolan, men inte ”för bra”.

Medan flickors utprövande av manligt kodade positioner, genom jämställdhetspolitiken och de feminismens påvisande av kvinnors underordnade ställning i samhället ofta uppmuntras, skapar dessutom fortfarande pojkars närmande till feminint kodade positioner

oro hos föräldrar, släktingar och lärare (Hellman 2005; Kulick 2005; Nordberg 2005b). Dels finns en oro för att pojkar skall bli homosexuella om de prövar och föredrar feminint kodade områden, dels finns en oro för att pojkar skall marginaliseras, förlöjligas och bli retade av andra barn och ungdomar. Av omtanke uppmuntras därför ofta pojkar till andra aktiviteter eller så tillrättaläggs och maskuliniseras innehållet, så att pojkar tillverkar och gör andra saker än flickor (se t ex Berge 1998; Nordberg 2005b). Genom sammankopplingen mellan köns- och sexualordningen, varigenom femininitet och manlig homosexualitet länkas samman, upplever många pojkar det som problematiskt att prova på och visa intresse för de aktiviteter i skolan som kodas som feminina. Som Anna Sofia Lundgren visat i sin studie av en högstadielklass, medverkar även lärare till att underordna det feminint kodade och göra det negativt laddat. En slöjdlärare instruerade exempelvis under Lundgrens fältarbete eleverna på följande sätt: "Om ni skall hamra då ska ni hålla längst bak. Inte som tjejerna gör och hålla längst fram och bara mesa er (Lundgren 2000:160). Lundgren beskriver också hur en pojke, som på en annan lektion ritade gardiner på en husritning, kallas för "pysseljocke", vilket snabbt plockas upp och skämtas kring av klassens killar.

För att undgå de förlöjligande och marginaliserande fjoll- och bögbeteckningarna och de andra killarnas skämtande, är det för många killar viktigt att framstå som heterosexuell och manlig.² Tal om tjejer, sexism och skämt om bögar är, som Hampus och Karl ovan tog upp, en viktig del av manlighets och heterosexualitetsskapandet. I ett tidigare avsnitt beskrev exempelvis Hampus hur han praktiserade en stereotyp manlighet och använde ord som "knulla" och talade om tjejer och sex, när han träffade killar som han inte kände sen tidigare.

Till skillnad från språk- och andra mer feminint kodade läsmännen, är sport och idrottsprestationer ett område som ofta länkas till den "normale" pojken (Connell 2005). Jag kommer därför att närmare ta upp detta område och genom att gå in på barnens fritid och hur den påverkar skolarbetet och deras framtidsdrömmar också bredda diskussionen. Som jag kommer att visa har sport och idrottssektorn, och även andra fritidsaktiviteter, stor betydelse för pojkars förhållningssätt till skolan.

Idrotten som koloniatör av skolan och fritiden

Idrotten och de termer som är kopplade till tävlingsidrott har de senaste åren flödat in i skolan och arbetslivet. Idrottsmän och kvinnor fungerar idag på samma sätt som musiker och mediastjärnor som viktiga stilikoner och idrottskläder och sport skor har blivit något av en vardagsuniform både bland barn och vuxna. Sport är idag ett givet samtalsämne på fritiden, på arbetsplatser, i hemmet och i skolan. Såväl på raster som under lektioner användes under mitt fältarbete idrottsmetaforer, idrottsstjärnor och sportresultat för att skapa samhörighet. Sport användes också för att motivera eleverna och göra undervisningen roligare. Linus beskrev ju exempelvis tidigare hur engelska tränats i form av en fiktiv intervju med en olympisk idrottsstjärna. Under mina fältstudier var det dock främst manliga sportstjärnor, manligt kodade sporter och pojkarnas idrottsprestationer som lyftes fram och diskuterades, även om många flickor också idrottade på fritiden. Ett aktivt idrottsutövande sågs med andra ord som mer normalt och givet för en pojke än för en flicka.

I stort sett samtliga av de 38 elever som intervjuades, deltog varje vecka i minst en idrottsinriktad aktivitet. Det var inte heller ovanligt att eleverna deltog i flera organiserade aktiviteter under veckan. Sjuåriga Sara berättade exempelvis: "Jag har gått på dans och så ska jag börja på ishockey och så går jag på innebandyträning och så har jag gått på friidrott".

² Som flera skolforskare påpekat så är "horan" omvänt en viktig gräsvakt som håller flickor på plats i könsordningen och låser dem i vissa positioner genom att reglera deras uppträdande och klädsel (Ambjörnsson 2004; Lundgren 2000).

Precis som pojkarna hade Sara då hon tidigare deltagit i hockeyträningen tränat smärttålighet, konfrontation och självförsvar. Hon berättade stolt: ”Dom tacklas väldigt mycket. Jag går ned på isen och tar klubban och slår till dom!”, Flera av flickorna och pojkarna i ettan deltog under läsåret i såväl fotbolls-, innebandy- och hockeyträningar. Som etnologen Jesper Fundberg (2003) påpekar så är knattfotboll en växande sport, där en stor del av landets pojkar och flickor är verksamma. Under de senaste åren har också innebandy blivit en populär sport bland barn och ungdomar. Teodor, sex år, berättade om fritiden: ”Jag brukar spela dator och spela hockey med pappa ute och så brukar jag vara med kompisar. Och sen går jag på bandyskola. Jag går på innebandy och utebandy”. Micke i fyran spelade innebandy tre till fyra gånger i veckan: ”Måndag, torsdag, fredag har jag träning och på fredag, lördag eller söndag är det match” och jämngamle Niklas berättade ”Dom flesta killar tränar två gånger i veckan i fotboll. Jag tränar fotboll, sen tränar jag friidrott också. Jag springer innebana, gör armhävningar och sitt-ups.”

Idrottsaktiviteter och tävlan upptog en stor del av barnens fritid och det var också mot idrotten som pojkarnas framtida yrkesdrömmar riktades. Medan flickorna drömde om att hålla på med hästar eller bli modell eller tv-stjärna, var det en framtid som fotbollsproffs som lockade pojkarna. Tioårige Micke ville bli ”fotbollsspelare eller kanske jobba på en spelbutik, dataspel och så”, medan jämngamla Freja menade: ”Jag vill bli ägare till ett stuteri och föda upp hästar”. Flera pojkar ställde idrott mot skolkunskaper och en tänkt framtida idrottskarriär mot andra jobb. ”Jag skulle gärna spela hockey, för om jag skulle ha ett vanligt jobb, det är inget roligt. Då får man bara skriva på datorn. Det är roligare med hockey”, menade sexårige Teodor och tioårige Niklas svarade självklart: ”Bli yrkesproffs i Barcelona. Då slipper man ha jobb. Om man får så mycket pengar, så behöver man inte. Det tycker jag är bra, för jag vill inte ha något jobb. Fast man får nog slita rätt hårt”. När jag frågade femtonårige Erik om framtiden svarade han: ”Jag är murare i Norge eller innebandyproffs”. Genom ett skratt markerade han att det senare sågs mer som en dröm än en möjlig verklighet. Erik spelade vid tiden för intervjun innebandy fyra gånger i veckan.

I idrott premieras tävlingsinstinkt, samarbete, mod, tävlan, fysisk styrka, konfrontation och risktagande. I de sportinriktade fritidsaktiviteterna tränades och uppmuntrades alltså samma saker som också tränades i pojkarnas rastaktiviteter och också förekom i de dataspel som de ägnade sig åt på fritiden. Som många lärare och föräldrar påpekar så skapas genom idrottsaktiviteterna en viktig samhörighet. Men, i både i lagidrott och individuell idrott tränas och uppmuntras också en manlig position, där vinnarinstinkt, kamp, fysisk uthållighet och att inte ge upp är viktiga komponenter. Den status och vikt som läggs vid idrottsprestationer gör att de pojkar och flickor som inte lyckas lika bra som övriga i sporter och är mer tillbakadragna och långsamma löper risk att marginaliseras. Andra färdigheter, som till exempel att skriva poesi och att prestera alla rätt på ett prov, ges sällan samma status i kamratgänget som sportprestationer. Det är inte skolans poet som finns på korten i korridoren och hyllas i skolan, utan fotbolls-, innebandy och basketlaget.

Genom att idrotten koloniserat både skolan och barns och fritidssektorn tenderar alltså vissa kroppar, intressen och färdigheter och vissa manliga positioner och praktiker att premieras. Som niondeklassarna Aline och Sanna påpekar så ges idrottsaktiviteter, och främst de som killar utövar, högre status än andra aktiviteter som musik och dans. ”Om det är tävling så, som typ stafetter på skolan på Valborg. Då säger dom ”Ni kan ju ingenting för ni går typ musikklass”. De berättade också om hur killarna fick fler träningstider och hur ett skollag nyligen satts ihop med killar och hur tjejerna då enbart fått agera hejarklack. Idrottsträningen tar mycket tid och de äldre eleverna som lägger ned mycket jobb på att prestera bra i skolan har ofta gjort ett val. Aline menade ”Jag har spelat handboll, fast jag slutade med det för det tog all tid från skolan och alltihop. Det var träning nästan varje skoldag. Jag hann inte med

allt”. När jag frågade artonårige Hampus om han är med i någon sport svarade han ”Inte nu sen jag började på gymnasiet, jag hinner inte det.”

Idrottsaktiviteterna på fritiden skapar också samhörighet mellan pappa och son. Flera av pojkarna beskrev under intervjun hur pappan uppmuntrade, följde med på och ibland även aktivt deltog i barnens idrottsaktiviteter. Uppskattning och samvaro med fäder och bröder verkar av intervjuerna att döma, att av barnen förläggs mer till framgång i sport, än till skolarbete och studier. Sportaktiviteterna blir därmed lätt en konkurrent till skolans kunskaper. Det är inte med andra ord inte kunskaper i historia och matte som diskuteras på rasten och med pappa och bröderna och ger social poäng, utan sport och sportresultat. Elvaårige Linus beskrev under intervjun vad killarna i klassen mestadels gjorde och pratade om på rasterna:

Sporter. Jag spelar innebandy, fotboll och allt sånt ../Vi (killar), vi pratar mer om sporter, om vad som hände igår (än tjejerna). Vann Färjestad eller gjorde Zlatan nåt mål i Juventus? Nåt sånt. Medan tjejerna håller på och säger (förställd ljus röst): ”Ja, i går så var vi hos en kille.”

Linus sätter fingret på hur den populäre killen är den som är kunnig i sport, medan den populära tjejen är den som har framgång hos killarna (jfr Tallberg Broman 2002:103ff). Inom idrotten hävdas demokratiska värden, men där förekommer också ofta en jargong där det kvinnligt kodade görs till manlighetens motpol. Jesper Fundberg (2003) har visat hur sexism, skämt om bögar och bögfobi var vanligt förekommande i samvaron i ett knattefotbollslag och hur ”kärringspel” användes som en nedsättande omanlighetsbeteckning och riktades mot pojkar som uppfattades som alltför passiva. Niklas i fjärde klass beskrev hur killarnas maskulinitetsskapande praktik fått honom att sluta med hockeyn: ”Jag har gått i hockey, men jag slutade. För alla gick före i kön och försökte vara tuffa och coola sådär. Dom knuffades och försökte säga fula ord och så där.” Hockeykillarna utgjorde en motidentifikation för Niklas, som ville vara pojke på ett annat sätt.

Men också andra fritidsaktiviteter än sport formade elevernas framtidsdrömmar och förhoppningar om framtiden. Jag kommer därför i nästa avsnitt, att ytterligare gå in på elevernas berättelser om vad de gjorde på sin fritid. Dessutom kommer jag att ta upp hur kläder används och fyller en viktig funktion för att skapa maskulinitet, femininitet, gruppstillhörighet och distinktioner, Som tidigare framgått av Linus uttalande kunde en cool kille inte klä sig hur som helst.

Media, mode, boende, fritid och framtidsdrömmar

Media är en viktig del av barns och ungdomars tillvaro. Genom mediautvecklingen och datorer finns idag såväl möjligheter att kommunicera med andra barn och ungdomar som att ta del av information, spela spel och inhandla varor under hela dygnet, utan att behöva hemmet. I det stora utbudet av tv-program, i datorspel, i filmer och i den ständigt ökande strömmen av tidningar och reklam presenteras, och både iscensätts och ifrågasätts, kategorier som kön, etnicitet, ålder, sexualitet och klass. Under de senaste åren har en öppenhet för och ett framlyftande av sexualitetskategorier, som hetero-, homo-, bi- och transexualitet, medfört att sexualitet blivit en allt viktigare identifikation (Kulick 2005; Johansson 2005). I program som *Fab 5*, *Styling Akuten*, *Gay galan* och *Gay Army* skapas och vidmakthålls ofta en polaritet mellan homo- och heterosexuella, där gaykillar och heterokillar på ett stereotypt sätt görs till varandras motsatser och hänförs till olika manlighetskoncept. På samma sätt framställs ofta män och kvinnor, pojkar och flickor som komplementära motsatser i filmer, shower och debattprogram. De manliga och kvinnliga positioner som presenteras i tv-program, filmer, reklam, tidningar, dataprogram, på internet och i böcker, erbjuder både

åtråvärda och polariserade identifikationer och viktiga motidentifikationer för barn och ungdomar (se t ex McRobbie 2006). Via media får barn och ungdomar idag också insyn och information om många områden som tidigare var stängda för barn. Tioåriga Filippa beskrev exempelvis hur hon på fritiden provade att leva som tonåring, när hon spelade dataspel Sims:

Det är som man skapar en nation eller kanske flera. Så flyttar man in i ett hus och så står det hur man mår och vilka önskningar dom har och så växer dom och så blir dom äldre. Så kommer det nya Sims hela tiden och så kan man göra fler. Till exempel så kan man gå ut på café och gå och festa på kvällen och så.

Simsspelet gjorde det möjligt för Filippa, att genom spelets fiktiva personer ta del av aktiviteter som annars var stängda för barn i hennes ålder.

Killarna berättade under intervjuerna hur de på fritiden samlas runt dataspel. Guje som är jämngammal med Filippa förklarade: ”Vi spelar dator. Vi brukar gå in på Internet och spelar olika spel” och berättade att de brukar spela ”våldsspel, rallyspel och sportspel”. Dataspelet, och att gå in på sajter som Blip och MSN och chatta med kompisar, framstod som vanliga sysselsättningar för både killar och tjejer. ”På kvällen sitter jag mycket vid datorn. MSN. Då chattar man med varandra” berättade tioåriga Jonna och jämngamla Cissi berättade om livet utanför skolan: ”Dator mest. Chattar och så är vi inne på Blip. Man kan spela Gladiatorena, Fortet och..det är olika spel...” Femtonåringarna Aline och Sanna beskrev också chattande som en vanlig fritidssyssla, Och sjuttonårige Karl konstaterade: ”Utan att tänka så mycket så skulle jag svara som alla skulle göra, hänga med kompisar. Men mestadels så sitter jag framför min dator. Sitter och pratar med folk, som man kallar det. Man skriver ju till varandra.” Datorn och mobiltelefonen var för många ett sätt att hålla kontakt med kompisarna.

Men samtidigt som datorn användes regelbundet av många elever och de kontinuerligt följde olika tv-serier, så var lekar, sport och annan kompisamvaro också vanligt förekommande aktiviteter på fritiden. Barnen och ungdomarna sitter alltså inte enbart vid datorer och tv-apparater, vilket ofta hävdas i de animerade diskussionerna om dagens unga. Barnen menar också att de vuxnas oro för deras aktiviteter vid datorerna är överdriven. Cissi, tio år, var också upprörd över datorreglerna på skolan, som hon upplevde som inkonsekventa:

Förra året så fick fyroarna gå in på Internet och spela så tiden (den avsatta) nästan tog slut och det får inte vi. Dom sidorna man ska gå in på, dom får man inte. MSN, det tycker jag inte är något farligt. Där bara pratar man med andra. Det tycker inte jag är så farligt. Dom små gillar att gå ut på Barbie och så och det får man inte göra. Det tycker jag att man ska få. Det blir ju som när jag gick i tvåan, då gillade jag ju Bratz, så dom ser väl ut så. Det tycker inte jag spelar någon roll, för det är ju jättemånga som gillar det. Det är ju vanliga Barbie, dom har ju funnits i jättemånga år. Man får ju gå in på Candystand, där är det program där dom skjuter folk, det tycker jag är värre. Att sätta kläder på en docka, det tycker inte jag (är så farligt).

Cissi ifrågasätter de olika regler som finns för killarna och tjejerna och menar att de vuxnas oro för att Barbiesajten skall underbygga vissa skönhetsideal är överdriven. Medan flickorna förhindras att gå in på Barbiesajten, så glider enligt hennes uppfattning, andra spelsajter som är mer inriktade på våld och som killarna använder igenom censuren. Cissi påpekar att barn faktiskt är mer medvetna och kompetenta än vuxna tror. De vuxnas förbud mot att nyttja den åtråvärda Barbiesajten, kan hänföras till den ökade uppmärksamheten på kroppar, kroppsideal, estetik och det visuella. Det växande utbud av kläder och skönhetsprodukter,, som idag erbjuds barn och vuxna, står dels för en demokratisering, där fler individer genom teknikens utveckling och minskade tillverkningskostnader ges möjlighet att inhandla, använda och njuta produkter som tidigare var förunnat ett fåtal. Dels så har medietutvecklingen och den ökade exponeringen av kroppar genom glasade partier, speglar och storbildsskärmar, medfört både att vi på ett annat sätt än tidigare uppmärksammas på vårt utseende och att nya skönhetsideal genom globaliseringen sprids snabbare än tidigare. Modet tar ständigt upp nya

strömningar och sortimentet och saluföringen har blivit alltmer nischad. Idag marknadsförs och försäljs till exempel hela livsstilskoncept. Kläder och frisyrier används både av vuxna och barn för att markera tillhörighet och varumärken utgör idag viktiga distinktionsmarkörer. Genom stilbyten och nya kläder och en ny frisyri kan kopplingen insida – yta utmanas och olika identiteter och positioner prövas och förkastas. Det gäller dock att vara ”rätt”. Och att både att vara ”rätt” klädd och ha den ”rätta” inställningen beskrevs under intervjuerna som viktiga och distinktionsskapande klassmarkörer. Sjuttonårige Karl menade:

Jag vet inte om det varit så tidigare, för jag har aldrig märkt det riktigt. Men nu har man kommit till den åldern när allt är utseendemässigt. Dom bryr sig bara om utseendet och du faller i ett fack beroende på hur du ser ut. Man kan ju ta min klass som ett exempel. ”Du ser ut så där, du passar där”, så är det. Det är liksom, dom som inte har märkeskläder sitter där. Dom som har lite mittemellan. Det är ju väldigt klassuppdelat om man säger så. Man visar att man är bättre än någon annan för att man har pengar och pengar är makt. Det är ju det som det bottnar i egentligen, det här att man är mammas och pappas lille son och så får man hur mycket kläder som helst.

Kläderna, att ha rätt sorts märke, men att också kunna distansera sig och se igenom modet, blir ett sätt att ”göra” klass och iscensätta olika femininitets- och maskulinitetspositioner. Som antropologen Fanny Ambjörnsson (2004) visat i sin studie av tonårstjejer på två gymnasieutbildningar, en teoretiskt inriktad och en yrkesförberedande utbildning, så skapas klass både genom kroppsspråk och klädval. Tjejerna på Barn och Fritidsprogrammet betraktades av exempelvis av tjejerna på Samhällsprogrammet som felaktigt klädda och omvänt betraktades Samhällstjejerna som pimpinetta medelklasstjejer av tjejerna på Barn och Fritid.

Precis som i Ambjörnssons studie var kläder, varumärken och frisyrier viktiga stil och maskulinitets- och femininitetsmarkörer för de elever som jag intervjuade och observerade. Femtonårige Erik menade till exempel att sammanhållningen i hans klass berodde på att man tonat ned skillnader i intressen och klädstilar till förmån för andra likheter. ”Alla i min klass, det finns ju några hiphopare och några skejtare. Men alla umgås ju, så alla tycker bra om varann. Så det är väl ingen som tycker illa om nån annans utseende. Streetskajtare går i modekläder blandat med skejtkläder typ.” Distinktionerna riktades istället, som framgått tidigare, främst mot killar i andra klasser, som definierades som ”datanördar”. Tjejerna framhävde ofta njutningen i en feminin identifikation, som möjliggjorde att sminka sig och kunna välja glamorösa, färglada kläder i olika material med roliga skärningar. ”Det är roligt med kläder och sånt och så kan man ha skönhetsalong. Det är roligt att vara tjej!” menade tioåriga Cissi medan jämnåriga Jonna föredrog en manligt kodad position: ”Dom (killar) har ju snyggare kläder. Dom gör mycket mer roliga saker. Jag gillar stora kläder och väljer helst kläder som hänger på killavdelningen”.

Dokussåpor och talangjaksprogram skapar framtidsdrömmar om en möjlig plats i rampljuset, vilket också formade flickornas framtidsscenarier. ”Jag vill bli modedesigner eller modell. Jag vill tjäna mycket pengar i alla fall och det tycker jag är så jätteroligt. Greja med håret och få ha olika kläder och gå på catwalken. Det ser jätteroligt ut” menade tioåriga Cissi. *Idol*, *Big Brother*, *Robinson*, schlageruttagningarna och *Desperate Housewives* var, vid tiden för intervjuerna, populära program bland barn och tonåringar. De yngsta barnen såg dock sällan dessa program och nämnde främst tecknade filmer och kanaler som Disney Channel som sina favoriter. Tioåringarna talade lyriskt om serier som *Simpson* och deckaren *Medicinnmannen*.

Make-overprogrammen, där alltifrån individer till hem ges en ny fräck estetisk framtoning skapar och sprider också estetiserade ideal, visar på nya möjligheter och lär ut och förmedlar estetiska normer och praktiker. Sociologen Anita Andersson (2005), som undersökt hur skönhetsoperationer marknadsförs, påpekar att identitetsskapandet idag inte

främst handlar om frågan ”Vem är jag?”, utan om ”Vem kan jag bli”. Genom kläder, frisyrer och elaborerade kirurgiska ingrepp kan vi idag på ett mer elaborerat och raffinerat sätt än tidigare, forma och omformas upplevelsen av att vara en viss sorts person. Alla identitetspositioner och är dock inte tillgängliga för alla. Normalitetsskapandet är kraftigt reglerande och bygger på gränsdragningar som alltid innebär uteslutningar av vissa kroppar och praktiker. Talet om barns fetma och normaliseringen av en vältränad fettsnålkropp återkom i några intervjuer. Sjuårige Axel berättade exempelvis om motivet till den återkommande löpträningen: ”Jag är med pappa och springer för att jag ska bli smal säger pappa”.

Boendet är en annan viktig distinktion. De invandrantäta förorterna utgör för unga en viktig identifikation som skapar tillhörighet (Andersson 2003; Bäckman 2006; Hammarén 2005; Leon 2004; Sernhede 2002). Men, som sociologen Nils Hammarén (2005) och etnologen Åsa Andersson påpekat, så upplevs samtidigt socialt belastade och invandrantäta stadsdelar ofta som en stigmatiserande och rasifierad markör, som många ungdomar ser det som viktigt att lösgöra sig från. Ett sätt är att som Camila i inledningscitaten, söka sig till en annan skola i en annan del av staden. Det svenska skolsystemet erbjuder också i nuläget en bättre möjlighet till socialt avancemang, än många andra länder. Detta gör att många elever, både pojkar och flickor, oavsett etnisk tillhörighet, motiveras och pushas av föräldrar att lägga ned jobb på studier och söka sig till högre utbildningar. Liksom flickor dagligen i radio, på tv och i skolan medvetandegörs om att kvinnor som grupp underordna både löne- och anställningsmässigt, är invandrarelever medvetna om att vägen från en underordnad position till ett välavlönad och statusgivande jobb i samhället går via studier. Men som etnologen René Leon (2006) framhåller, så finns det också en diskrepans mellan de framtidsmöjligheter som skolan utlovar och vad som krasst ses som möjligt av många elever. Och medan framtida utlandsstudier av vissa elever och deras föräldrar, framstår de som en utopi för många andra.

I intervjuerna ställdes också storstaden mot landsbygden. Storstaden knöts till möjligheter och framtid, medan landsbygden knöts till konservatism, inskränkthet och utarmning. För såväl sextonårige Erik som gymnasiekillarna Karl och Hampus, kopplades ett framtida och välavlönat jobb ihop med studier eller jobb på annan ort. En flytt från den nuvarande bostadsorten framställdes som det enda tänkbara alternativet för ett ekonomiskt oberoende och drägligt liv. Möjligtvis kunde man som Erik menade, veckopendla. Sanna berättade att hennes familj flyttat till Stockholm några år tidigare från en stad i Mellansverige, för att möjliggöra för döttrarna att gå i en speciell skola med musikinriktning.

Livsbedingungen, maskulinitetsskapanden och betygdiskrepanser – några slutsatser

Trots skolans ambition att utjämna kulturellt och socialt betingade skillnader så är sociala ordningar som kön, klass, ålder och etnicitet, så är samtidigt dessa sociala ordningar en dagligen levd realitet för barn och ungdomar. Som jag visat, så återskapas också kön, klass, sexualitet, etnicitet och andra sociala ordningar i skolan. Medan klasskompisarna åker till Thailand och på fjällsemester, drömmer tioåriga Maria om en tripp till Liseberg och Camila, ”invandrantjejen” i som kom till tals i inledningscitaten, söker sig till en skola utanför den invandrantäta förorten, för att få en bättre chans till socialt avancemang. Och medan Erik tar det ”cool och softare”, och skämtar om bögar och tjejer, i förvissning om att livet fixar sig ändå, vet Aline och Sanne och de elever som liksom Camila positioneras som ”invandrare”, att de måste plugga och prestera bra och uppföra sig väl i skolan, om de skall få en position i samhället, som både ger social prestige och en inkomst som möjliggör ett ”gott liv”. De barn som kliver in skolan bär på framtidsdrömmar, men såväl dessa drömmar som elevernas förståelser av skolans kunskapserbjudanden och framtida möjligheter är, som jag visat, både

åldersrelaterade, könade, klassade, heteronormativa och etnifierade. Som Camila framhåller i det citat som inledde artikeln, är "samhället inte rättvist", även skolan framhåller budskapet att alla individer är lika mycket värda och har samma chanser. Den positiva inställning till skolan, skolkunskaper och skoluppgifter som finns hos de yngre barn, och som vi mött i deras berättelser i denna artikel, förändras också, som framgått av intervjuerna med de äldre eleverna, tråkigt nog med tiden. Några elever, som Erik, ger upp och faller ifrån, medan andra, som Aline, Sanna, Hampus och Karl, inordnar sig, inriktar tävlingsandan mot skolan, presterar bra och kämpar på.

Skolan fyller som jag visat också en viktig social funktion för barn och ungdomar. Denna samvaro och det gemensamma maskulinitetsskapande som äger rum bland killar, blir dock ibland så centralt att det kunskapsinnehåll som skolan erbjuder hamnar i bakgrunden. Skolan blir ibland, genom den sociala funktion den fyller, främst ett ställe att träffa och umgås med kompisarna och lektionerna framstår ibland i de äldre ungdomarnas beskrivningar som en transportsträcka till rasterna, umgänget med kompisarna och fritidsaktiviteterna, som ses som "det verkliga och roliga livet". En situation från en förstaklass kan åskådliggöra hur "viskapandet", maskulinitetsgörandet och samvaron i det populära killgänget vid vissa tillfällen, redan i förstaklass, kom att överflygla de uppgifter som skolan presenterade som viktiga och som de övriga eleverna i klassen ägnade sig åt:

Barnen har just kommit och placerat sig i ringen. Mattias, Otto, och Arvid sneglar med glimten i ögat på varandra. De riktar kropparna mot varandra, sträcker sig framåt, viskar till varandra, ler och verkar helt upptagna. Fröken Siv berättar om att barnen skall klippa ut bilder ur tidningar och klistra på en kartong. De fyra killarna placerar sig snabbt vid samma bord. Medan de bläddrar i tidningarna stannar de ofta upp och kommenterar bilder och diskuterar dem sinsemellan. "Kolla en naken tjej!" ropar Mattias och killarna sträcker sig över bilden och skrattar. Ordet "knulla" ljuder några gånger och killarna diskuterar något någon av dem sett på Internet. William flyttar tillsammans med en Saga till ett bord längre bort. De klagar båda på att pojkgänget är högljutt och stör. William jobbar koncentrerat och när de klistrat sina bilder börjar de färglägga geometriska figurer. De diskuterar färgval och hoppas kunna få en figur till av fröken att fylla i. Samtalet i killgruppen är fortfarande högljutt och glider in på vilka sajter som man inte får gå in på som barn. De övriga barnen jobbar på och alla andra är snart klara. Killgruppen sitter fortfarande kvar vid bordet. De samtalar nu om allt möjligt och har glömt bort uppgiften att leta upp och klippa ut bilder. Siv går dit och uppmanar dem att skynda på. När det är tid för rast går gänget ut tätt hopslingrade. De knuffar lite på varandra och Mattias bär på Otto. (Fätdagboken, höstterminen 2005)

Gänget njöt verkligen av att vara tillsammans och formade ofta ett gemensamt "vi" runt positionen pojke och identifikationen "cool kille" Men under mitt fältarbete var det inte bara pojkar som störde samlingen, knuffades, talade och tog plats i rummet, vilket är en vanlig förekommande beskrivning. Det fanns också ett antal flickor som betedde sig på samma sätt. Såväl pojkar som flickor utmanade vid återkommande tillfällen frökens auktoritetsposition och störde undervisningen. Som många forskare påpekat så intar flickor idag ofta en mer aktiv position i undervisningssituationer än pojkar, varför en enkel modell av pojkar som aktiva och flickor som passiva ter sig något missvisande (Weiner & Berge 2001). Flickor rör sig med andra ord idag, på ett annat sätt än pojkar, över en mängd såväl manligt som kvinnligt kodade positioner. Den "bög" och "fjollstämpel" och det hot om marginalisering och förlöjligande, som av pojkar fortfarande i hög grad länkas till starkt feminint kodade positioner, förhindrar, som jag diskuterat, samma genusflexibilitet hos pojkar. Och kanske är det i den idag normaliserade och smala maskulinitetsdefinition, där risktagande, mod, tävlingsinriktning och

framgång i idrott görs till viktiga egenskaper för en ”normal pojke”, och i begreppet att ”vara cool kille”, som praktiseras såväl på raster som i undervisningssituationer, som svaret på varför killar som grupp presterar något sämre än flickor som grupp kan sökas. Men som framgår av situationen ovan, är det långt ifrån alla killar som anammar och praktiserar positionen ”cool och maskulin kille”. William tog ju exempelvis i situationen ovan avstånd ifrån ”vi”-skapandet och manlighetspraktiken i pojkgruppen och sökte sig istället till flickorna, identifierade sig med en annan position och prioriterade andra samtal och aktiviteter.

Svenska elever presterar enligt betygsstatistiken bra, vilket lätt glöms bort för den oro uppstår när könen mäts mot varandra och när svenska elever mäts mot elever i andra länder. Men, som både den internationella skolforskningen och denna studie visar, så kolliderar idag en del pojkars maskulinitetsskapande praktiker med de förväntningar som skolan riktar mot elever. Medan pojkar i många situationer uppmuntras till och får sociala poäng genom risktagande, att våga hävda sin rätt och utmana auktoriteter, är ”den ideale eleven” fortfarande en elev, som i motsats till positionen ”riktig pojke”, bygger på barn och ungdomar inordna sig i skolans kunskapssyn, träningslogik och krav på disciplin (Connell 2005; Frosh et al 2002; Hellman 2005; Saar 2005; Skelton 2001). Flickors fortsatt goda skolprestationer, kan omvänt länkas till effekten av att positioneras som flicka/kvinna. Inordningen, intresset för skolans kunskapserbjudande och de goda prestationerna kan ses som en effekt av feminismen, demokratiseringssträvanden och jämställdhetspolitiken som möjliggjort andra positioner och valmöjligheter för kvinnor än tidigare. Utbildning och ett välbetalt heltidsjobb har ju sedan länge framhållits som bästa vägen till en självständig kvinnlig position. De yrkesorienterade och kvinnligt kodade gymnasielinjerna vård- och frisör ger också, som jag tidigare påpekade, ett helt annat löneläge än de manligt kodade bygg- och fordonsutbildningarna. För att få en dräglig lön måste flickor studera vidare eller söka sig till de mansdominerade yrkesutbildningarna. Att flickor som grupp presterar något bättre än pojkar som grupp, och ett större antal kvinnor än män söker sig till universitetets grundutbildningar och prioriterar skolarbete framför andra aktiviteter, kan alltså ses som en effekt av den hierarkiska könsordning som fortfarande prioriterar och belönar de individer som kallas män och det manligt kodade.

Det skolämne som i idag i mycket uppmuntrar och förstärker de egenskaper som kopplas samman med dagens normaliserade, smala och polariserade maskulinitetsdefinition, är idrott, där fysisk styrka, smidighet, självdisciplin, tävlingsanda, kamp, utmaning, konfrontation och vinnarinstinkt premieras. Idrott är också det ämne där pojkar idag betygmässigt lyckas bäst (Skolverket 2005). Samma egenskaper och manlighetskonstruktion som premieras i idrottsämnet, på rasterna och i många andra sammanhang i samhället, försätter dock, som jag visat, pojkar i ett problematiskt förhållande till lärare och andra elever. Pojkar, och i ännu högre grad flickor skulle jag vilja hävda, som förkroppsligar en manlig position, inriktad på kraftmätning, tävlan, ifrågasättande och provokation, upplevs ofta som problematiska i skolan. Men, samtidigt som dessa elever bestraffas i skolan, så premieras ofta just dessa egenskaper ofta i arbetslivet. Att ta risker, ha en smidig kropp och kunskaper om sport, kunna hävda sin mening, ifrågasätta det givna och självständigt kunna driva saker, att inte vara rädd för auktoriteter, men också kunna inordna sig i en manlig hierarki och jargong när så krävs, är kunskaper som är gångbara i många yrken. Men, eftersom kunskaper idag också måste styrkas med utbildningsbevis och höga betyg, hamnar de pojkar och flickor som utmanar skolans auktoritet, inte fogar sig i dess kunskapssyn och lämnar skolan utan slutbetyg ofta i ett problematiskt läge. Deras framtida positioner och möjligheter blir kraftigt begränsade genom ett lågt medelbetyg eller, som i några fall, genom avsaknaden av ett komplett slutbetyg. Det är inte alla som liksom några av de killar som prioriterat datorn, musik- och idrottsutövande framför skolarbete, kan göra karriär vid sidan om

utbildningssystemet. Det är inte heller alla som har ett socialt kontaktnät att falla tillbaka på. Det är därför viktigt att beakta och synliggöra de effekter pojkars (och flickors) maskulinitetsskapande praktiker har för eleverna själva, för umgänget elever emellan, för relationerna mellan lärare och elever och för skolan i stort.

Som jag också diskuterat, tenderar ibland ungarnas sport- och fritidsaktiviteter, som datorspel och chattande och umgänge med kompisar, att konkurrera ut skolarbetet. Med träning fyra gånger i veckan, någon timmes chattande och alla lockande tv-serier och dokussåpor, blir det inte mycket tid över till läsläsning. Även om det också finns elever som klarar att lägga energi på både skolan och fritidsaktiviteter och får ”extra energi” av ett aktivt sportutövande. Genom att en del elever också förlägger ”det riktiga livet” till rasterna och till fritiden och aktiviteterna utanför skolan, och genom att framtidsdrömmarna ofta handlar om att, precis som Zlatan, Fredrik Ljungberg och andra idoler som figurerar i media, bli proffsspelare, upplevs skolkunskaper ibland som mindre väsentliga. Drömmen om en karriär inom någon sport, var dock främst pojkarnas. Som framgått hade flickorna andra framtidsdrömmar. Men även flickornas drömmar var inriktade mot en karriär, där skolkunskaper sågs mindre viktiga. Här hägrade modelljobb och en plats som stjärna i någon tv-serie.

Men, vilket är viktigt, medan flickorna dagligen matas med det jämställdhetspolitiska budskapet att de är en underordnad grupp och måste prestera bra för att ta sig någonstans, möter pojkarna istället det jämställdhetspolitiska budskapet att de tillhör en privilegierad grupp, som har lätt att tillskansa sig förmåner. Och eftersom de också dagligen möter män, både i sin omgivning och i media, som uppenbarligen, trots mediokra skolprestationer, klarat sig bra, så antar en del killar att de kan ”ta det lugnt, och nöja mig med G”, som Erik uttryckte det, och ”softa”. Det fixar sig nog ändå. Pojkar får också fortfarande på ett annat sätt än flickor uppskattning i sina fritidsaktiviteter. Såväl fotbollsträningen, innebandyn, datorspelet, mekandet med bilar och mopeder och spelandet i rockband utgör områden, där killar utanför skolan kan erhålla social prestige. För flickor utgör istället skolan och skolprestationer, fortfarande en av de viktigaste arenorna för social uppskattning. Som intervjuerna med flickorna visade, så är fortfarande inordning och social smidighet viktiga normer för en flicka, medan normerna för pojkarna främst handlade om att vara modig och våga ta risker. Och, som jag visat, så ingick i det maskulina risktagandet också konfrontation, kraftmätningar och ett mod att ifrågasätta och utmana skolans normer och auktoriteter. Den populära pojken skulle, som elvaårige Linus uttryckte det, ”vara lagom duktig, inte skryta om sina kunskaper och våga vara lite busig mot lärare som man kände”.

Utmaningen för pedagoger, föräldrar och politiker, och för barnen och ungdomarna själva handlar, som jag ser det, om att utmana de föreställningar som idag koppas till maskulinitet och positionen ”pojke”. ”Att vara cool kille”, behöver och kan, som jag visat, knytas till andra innebörder än att ”softa och ta det lugnt” eller ”att vara maskulin och utmana skolans normer och lärarnas auktoritetsställning”. Maskulinitet och positionen ”pojke” behöver med andra ord breddas och då måste den manlighetsdefinition som idag vilar på homofobi, och premierar konfrontation, risktagande, smärttålighet, att aldrig ge ned och ett kraftigt gränsdragande mot områden som betraktas som feminina, utmanas. Även om maskulinitetsskapandet är en viktig faktor för att förstå pojkars betygsprestationer och praktiker i skolan, kan dock inte maskulinitetsskapandet ses som den enda förklaringen till pojkars praktiker och avståndstagande mot skolkunskaper. Fokus behöver också riktas mot skolans kunskapssyn och den idag rådande pedagogiken och träningslogiken (Saar 2005). För som Erik pekade på, så beror intresset för skolans kunskapserbjudande också på hur kunskapen presenteras. Måhända är också ett förläggande av läsläsningen till skoltid en viktig reform, som bättre än dagens modell med läsläsning i hemmet skulle underminera återskapandet av de sociala ordningarna, i en tid då tvåförsörjarfamiljens normaliserats.

Kvinnors ökade arbetstid och åtaganden har, tillsammans med det ökade utbudet av fritidsaktiviteter för barn, medfört att många barn idag förmodligen har mindre tid till skolarbete och mindre hjälp av vuxna med läxläsningen på eftermiddagar och kvällar, än för fyrtiotio år sedan. Många familjer lever idag i en tidspressad situation, där fritiden inmutas av inköp, matlagning, tvätt, städning och skjutning av barn till olika aktiviteter och andra uppdrag.

För att greppa barn och ungdomars praktiker och synliggöra både problem och goda förhållanden i skolan är det också viktigt att återkommande utföra etnografiskt inriktad forskning i skolan och att låta barn, lärare och föräldrar komma till tals. Det är också viktigt att inte *enbart* visa på problem, utan att också *lyfta fram det som är bra* i skolan. Som jag har visat, har skolan en viktig social funktion. Det finns, trots oron, många barn som både trivs i skolan och presterar bra. Kort sagt behöver det berättas andra berättelser både om skolan och om maskulinitet och killar och deras praktiker, än vad som görs idag. Pojkar behöver erbjudas andra beskrivningar av pojkar och maskulinitet, än de som idag vanligen görs i massmedia. Pojkar behöver också, precis flickor, få höra att de är duktiga och att skolan är en trevlig plats som kan berika deras liv. För som sexårige Filip belåtet säger om vad som är det bästa med skolan: "Där får man lära så mycket saker!" Och kanske är den viktigaste demokratiska och pedagogiska utmaningen idag att bevara och underbygga denna positiva inställning och nyfikenhet, både hos pojkar och hos flickor. För som statistiken visar, så finns det också en grupp flickor som inte presterar lika bra som övriga elever...

Referenser

- Ambjörnsson, Fanny 2004: *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Andersson, Anita 2005: *Estetik på klinik. Den estetiska kirurgins legitimerade retorik*. Stockholm. Carlsson.
- Andersson, Åsa 2003: Inte samma lika. Identifikationer hos tonårsflickor i en multietnisk stadsdel. Stockholm/Stehag: Brutus Östling Symposion.
- Beckett, Lori 2001: "Challenging boys. Adressing issues of masculinity witin a gender equality framework" I: Wayne Martino & Bob Meyenn (eds.) *What about the boys? Issues of masculinity in schools*. Buckingham, Phildelphia : Open University Press.
- Berge, Britt-Marie (1998) "Könskoreografi och symboliskt våld i skolan". I: *Kulturella Perspektiv*, nr 4.
- Björnsson, Mats 2005: *Kön och skolframgång. Tolkningar och perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Butler, Judith 1990/1999: *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York and London: Routledge.
- Butler, Judith 1993: *Bodies That Matter. On the discursive limits of "sex"*. London and New York: Routledge.

- Bäckman, Maria 2006: "Barn av betongen. Miljonsvennar i förorten." I: Gösta Arvastson & Billy Ehn *Unga människor och framtiden*. (under publicering).
- Cohén, Michéle 1998: "A habit of healthy idleness'. Boys' underachievement in historical perspective". I: Debbie Epstein, Janette Elwood, Valerie Hey & Janet Maw (eds.) *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. Maidenhead & New York: Open University Press, s. 19-34.
- Connell, R. W. 1995: *Masculinities*. Cambridge: Polity. (På svenska 1999: *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos)
- Connell, R. W. 2000: *The Men and The Boys*. Cambridge: Polity.
- Connell, R. W. 2005: Att undervisa pojkar. I: Marie Nordberg (red.), *Manlighet i fokus. En bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Dagens Nyheter* "Systrarna gjorde en klassresa." 16/11 2005, s. 16.
- Dagens Nyheter* Debatt "Varannan 18-årig pojke utsatt för våld på stan." 16/11 2005, s. 6.
- Ehn, Billy 1986: *Det otydliga kulturmötet. Om invandrare och svenskar på ett daghem*. Malmö: Liber.
- Epstein, Debbie, Elwood, Janette, Hey, Valerie & Maw, Janet (eds.) 1998: *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. Maidenhead & New York: Open University Press.
- Epstein, Debbie 1998: "Real Boys don't work: 'underachievement', masculinity, and the harassment of 'sissies'". I: Debbie Epstein, Janette Elwood, Valerie Hey & Janet Maw (eds.) 1998: *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. Maidenhead & New York: Open University Press, s.96-108.
- Foster, Victoria, Kimmel, Michael & Skelton, Christine 2001: "What about the boys? An overview of the debates." I: Wayne Martino & Bob Meyenn *What About The Boys? Issues of Masculinity in Schools*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Frosh, Stephen, Pattman, Rob & Phoenix, Ann 2002: *Young Masculinities*. London: Palgrave.
- Fundberg, Jesper 2003: *Kom igen gubbar! Om fotboll och maskulinitet*. Stockholm: Carlsson.
- Hammarén, Nils 2005: "Välkommen till förorten om du vågar!" Territorialitet och manlighet. I: Thomas Johansson (red.) *Manlighetens omvandlingar. Ungdom, sexualitet och kön i heteronormativitetens gränstrakter*. Göteborg: Daidalos, s. 183-208.
- Hellman, Anette 2005: "Förskolebarns konstruktion av maskulinitet." I: Marie Nordberg (red.) *Manlighet i fokus. En bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber, s. 146-160.

- Hägglund, Solveig 2001: "När var tar sin...? Några tioåringar om kamratrelationer i skolan". I: *Locus*, nr. 4, s. 32-43.
- Johansson, Thomas (red.) 2005: *Manlighetens omvandlingar. Ungdom, sexualitet och kön i heteronormativitetens gränstrakter*. Göteborg: Daidalos.
- Jonsson, Rickard 2004: "Boken skall heta Nya Testamentet, och jag skall vara huvudpersonen!" Hur killar med "invandrarbakgrund" blir "invandrarkillar" i skolans korridorer. Paper konferensen "Den onde, den gode, den normale". Skogshöjd, Södertälje.
- Kalat, Anne-Sofie 2003: "Vi måste våga ställa oss frågan om pojkarna håller på att bli skolsystemtes förlorare..." *En socialpsykologisk studie av olika teoretiska positioner i det mediala samtalet om betygsskillnader mellan könen i skolan*. Uppsats. Sociologiska Institutionen, Uppsala universitet.
- Kimmel, Michael 1994: "Masculinity as Homophobia. Fear, Shame, and Silence in the Construction of Gender Identity". I: Harry Brod & Michael Kaufman (eds.), *Theorizing Masculinities*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage.
- Kimmel, Michael 1997: *Manhood in America. A Cultural History*. New York, London, Toronto, Sydney, Singapore: The Free Press.
- Kulick, Don 2003: "No". I: *Language & Communication*, no 23, s. 139-151.
- Kulick, Don (red.) 2005: *Queersverige*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Leon, René 2004: "På väg mot en diversifierad normalitet. Om annorlundahet, normalitet och makt i mötet med elever med utländsk bakgrund och den svenska skolan." I: *Mångfald i kulturlivet*. Tumba: Mångkulturell centrum
- Leon, René 2006: "Vad ska du bli när du blir stor?" I Gösta Arvastson & Billy Ehn *Unga människor och framtiden*. (under publicering).
- Lundgren, Anna Sofia 2000: *Tre år i g. Perspektiv på kropp och kön i skolan*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Mac an Ghail, Máirtín 1994. *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- McRobbie, Angela 2006: "Post-feminism and popular culture. Bridget Jones and the new gender regime." I: James Curran & David Morley (eds.) *Media and Cultural Theory*, s. 59-69. London: Routledge.
- Mörck, Magnus & Tullberg, Maria 2005: "Bolagsstämman. En homosocial ritual i marknadens mitt." I: *Kulturella Perspektiv*, nr.2, s. 5-11.
- Nielsen, Steen Baagøe 2005: "Argument för och emot manlig personal i förskolan. Linjer i den danska debatten." I: Marie Nordberg (red.) *Manlighet i fokus. En bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber, s. 21-45.

- Nordahl, Bertill 1987: *Vilse i damdjungeln*. Lund: Tidelund.
- Nordberg, Marie 2004: *Det hänger på håret. Maskulinitet, femininitet, makt, mode och konsumtion*. Cfk-rapport 2004:02. Centrum för Konsumentvetenskap, Handelshögskolan vid Göteborgs Universitet. www.cfk.gu.se
- Nordberg, Marie 2005a: *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet*. Göteborg: Arkipelag.
- Nordberg, Marie 2005b: "Det hotande och lockande feminina". I: Marie Nordberg (red.) *Manlighet i fokus. En bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber, s. 122- 145.
- Runfors, Ann 2003: *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm : Prisma.
- Saar, Tomas 2005: *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstads universitet: Karlstad University Studies 2005:28.
- Sargent, Paul 2001: *Real Men or Real Teacher? Contradictions in the Lives of Men Elementary Teachers*. Tennessee: Men's Studies Press.
- SCB 2004: *På tal om kvinnor och män. Lathund om jämställdhet*. Örebro: Statistiska Centralbyrån.
- Sernhede, Ove 2002: *AlieNation is My Nation. Hiphop och unga mäns utanförskap i Det Nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Skelton, Christine 2001: *Schooling The Boys. Masculinties and primary education*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Skolverket 2005: *Beskrivande data 2005. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. Rapport 265.
- Svensson, Allan 1971: *Relative Achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Göteborg Studies in Educational Science 6. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Tallberg Broman, Ingegerd 2002: *Pedagogiskt arbete och kön. Med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Thorne, Barrie 1993: *Gender Play. Girls and boys in school*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Trondman, Mats & Bunar, Nihad med flera *Varken ung eller vuxen. "Samhället idag är ju helt rubbat"*. Stockholm: Atlas.

Trondman, Mats 2001: "När man känner att man vet vad man känner. Känslöstrukturer och kommunikationsstrategier i skolans vardag." I: Mats Trondman, Nihad Bunar med flera *Varken ung eller vuxen. "Samhället idag är ju helt rubbat"*. Stockholm: Atlas, s. 190-214.

Weiner, Gaby & Berge, Britt-Marie 2001: *Kön och kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Willis, Paul 1981: *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.

Zlotnik, Gideon 2005: "Kendsgerninger og konsekvenser". I: *Køn, karakterer og karriere. Drenges og pigers præstationer i uddannelse*. Danmarks Evalueringsinstitut, s. 39-52.