

UPPSALA UNIVERSITET
SOCIOLOGISKA INSTITUTIONEN

"Vi måste våga ställa oss frågan om pojkarna håller på att bli skolsystemets förlorare..."

EN SOCIALPSYKOLOGISK STUDIE AV OLIKA TEORETISKA POSITIONER I DET
MEDIALA SAMTALET OM BETYGSSKILLNADER MELLAN KÖNEN I SKOLAN

ANNE-SOFIE KALAT

socialpsykologi d, d-uppsats
examinerad den 16/9 2003
examinator Kerstin Rathsman

SAMMANFATTNING

Varför får pojkar lägre betyg än flickor i skolan? Detta är den fråga som författarna till de artiklar jag analyserat gett sig i kast med att besvara. Syftet med studien har varit att undersöka och problematisera de olika socialpsykologiska diskurser som präglar den svenska mediadebatten om betygssdifferentiering mellan könen. Artiklarna är alla publicerade under perioden 1999 till 2003 i tidningar som riktar sig till den svenska allmänheten.

I analysen av artiklarna har tio olika förklaringskategorier påträffats, dessa omfattar allt från att pojkarnas behov att lyckas är mindre, till att betygssdifferentieringen hänförs till bristen på manliga förebilder eller att skolans bedömningsmetoder och betygssystem är könsdiskriminerande till pojkars nackdel.

Jag har funnit tre huvudsakliga teoretiska positioner som förgivettaganden bakom förklaringarna och de textsammanhang befinner sig i utgår ifrån. Tre idealtyper har utkristalliserat sig: den första grundar sig på en biologisk eller utvecklingspsykologisk förklaringsmodell, den andra vilar på en symbolisk interaktionistisk grund och den tredje argumenterar utifrån en rational man-position.

Även om flertalet av förklaringarna är värda att ta på allvar, menar jag att ingen av dessa tre förklaringsmodeller kan ge en fullödig förståelse av fenomenet. Idealtyp ett är utan tvivel den mest bristfälliga, p.g.a. dess oerhört rigida förståelse av kön, men även i de andra två saknas verktygen att beskriva komplexiteten i sammanhanget. En väsentlig problematik är att könsbegreppet får en alltför förenklad och monolitisk karaktär och att de tre teoretiska modellerna därför inte förmår beskriva betygspolariseringen inom gruppen pojkar. Dessutom saknar (framför allt de första två positionerna) förståelse för hur social makt strukturerar samvaron i klassrummet och den enskilde elevens möjliga praktiker.

Jag vill istället hävda att förklaringen till betygssdifferentieringen mellan könen måste förstås utifrån hur maskulinitet konstrueras mot bakgrund av hur den sociala makten strukturerar skolsituationen. För många pojkar är distanseringen från skolan en viktig del i identitetsbildningen och deras strategi består i att vinna en fördelaktig position i klassrummet: framför allt gäller detta pojkar från arbetarklassen vars föräldrar saknar hög utbildning. Att engagera sig i skolarbete skulle för dem innebära att fjärma sig från den egna kulturen och att tillägna sig en mer ”feminin” identitet, det skulle innebära både en klassresa och en ”maskulinitetsresa”.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

SAMMANFATTNING	2
1 INTRODUKTION TILL ÄMNET	5
1.1 Forskningsöversikt.....	6
1.2 Frågan om betygssdifferentiering.....	12
1.3 Syfte	12
1.4 Problemställningar.....	13
1.5 Avgränsning.....	13
1.6 Disposition.....	14
2 HUR SKAPAS KÖNSMÖNSTER?	14
2.1 Social makt strukturerar elevernas positioner.....	14
2.2 Skolmotstånd som del i maskulinitetsskapandet	16
2.3 Elevers olika strategier	18
2.4 Utanför skolan.....	19
3 METOD OCH URVAL	20
3.1 Diskursanalys.....	20
3.2 Analysstrategi	23
4 KONSTRUKTION AV KÖNSDIFFERENS I MEDIA	24
4.1 Beskrivning av fenomenet	24
4.2 Förklaringar	25
4.3 Teoretiska utgångspunkter	29
4.4 Sammanfattande om de tre diskurserna.....	36
5 ALTERNATIVT SÄTT ATT FÖRSTÅ FENOMENET	37
5.1 Könspolarisering bidrar till könsdifferentieringen	38
5.2 Skilda maskuliniteter skilda praktiker	41
5.3 Både klassresa och "maskulinitetsresa"	44
5.4 Slutsats	45
5.5 Fortsatt forskning	46
KÄLLFÖRTECKNING	48
APPENDIX	52
Bilaga 1: Introduktion till dagens betygssystem	52
Bilaga 2: Könsdifferentiering i siffror.....	53
Bilaga 3: Med jämställdhet som målsättning... ..	61

Vi måste våga ställa oss frågan om pojkarna håller på att bli skolsystemets förlorare...
(Intervju med projektledaren för Skolverkets granskning av läroplanerna, i Sigrid Bøe (1999-11-22) "Pojkarna är skolans förlorare", s. A05

1 INTRODUKTION TILL ÄMNET

”Intresset för lärande och prestation uppstod när flickornas insatser började förbättras och när de började överträffa pojkarna i vissa ämnen”. Så skriver den svenskbrittiska forskaren i pedagogik Gaby Weiner (Weiner & Berge, 2001, s. 81). Detta var på 60-talet men flera decennier senare engagerar frågan åter forskare, förvaltningstjänstemän och journalister. Motsvarande debatt pågår även i bl.a. Australien, USA, Storbritannien, Danmark och Finland (Connell, 2000; Öhrn, 2002a). I Sverige har debatten varit förhållandevis sval men när Skolverket publicerade en utvärdering av skolans läroplaner fick den nytt bränsle.¹ Granskningen hade visat att pojkar på samtliga områden kom till korta och nu skulle orsaken till detta utredas. Naturligtvis var flertalet mediaaktörer inte sena att bidra med olika förklaringar.

Men hade situationen i skolan förändrats under den tid som förflutit sedan 1960? Både ja och nej. Fortfarande presterade gruppen pojkar generellt sett sämre i grundskolan, skillnaden var att detta nu även gällde de äldre eleverna. I enskilda ämnen såsom svenska kvarstod skillnaderna, pojkarnas prestationer var alltså bristande. Vad som däremot förvånade många var att flickor inte längre presterade sämre i ”manligt” könsmärkta ämnen som exempelvis matematik och fysik. Endast i idrott och hälsa återfanns skillnader till pojkarnas fördel (Tallberg Broman, 2002).

Inom jämställdhetsdiskursen uppmärksammas vanligen flickor och kvinnors tillkortakommanden och underprestationer. Situationen i skolan är däremot den motsatta, denna ”oordning” får till konsekvens att vissa frågar sig om jämställdheten gått för långt. Måste vi, vilket många av artiklarna tycks mena, ställa oss frågan om ”pojkarna håller på att bli skolsystemets förlorare” (Bøe, 1999-11-22, s. A05; Madej, 1999-11-22, s. 8; TT, 1999-11-23, s. 6)? Plötsligt hamnar *pojkar* och *män* i blickpunkten: Vad behöver pojkar? Är det fel på pojkar? Och vad är och bör en pojke vara? – den vanligtvis förgivettagna normen blir därigenom synliggjord och könad.

¹ Slutsatsen bygger på en ytligare jämförelse mellan antalet artiklar publicerade fr. o. m. 1994 (då det nya betygssystemet sjösattes) till den 22 november 1999 och artiklar publicerade efter detta datum. Jämförelsen genomfördes m h a artikeldatabaserna *Presstext* och *Mediearkivet*.

1.1 Forskningsöversikt

Varken betygsskillnaderna eller debatten kring dem är någon nyhet. Redan i 1960-talets Sverige uppmärksammades det faktum att flickor generellt presterar bättre och erhöll högre betyg än pojkar. Detta var samtidigt med att den svenska skolan genomgick en omfattande förändring: de första läroplanerna infördes och samtidigt även målsättningen att utvidga könsrollerna (Weiner & Berge, 2001), den s. k. absoluta betygsskalan introducerades² och några år senare slopades ordnings- och uppförandebetygen (Andersson, 1999). Men kanske var ändå den viktigaste förändringen att de parallella skolformerna (bl.a. folkskolan, flickskolan och realskolan) successivt avvecklades till förmån för en sammanhållen grundskola respektive gymnasium (Nationalencyklopedin, 1998).

1.1.1 Debattens historik

Betygsdifferenserna uppfattades vid denna tidpunkt inte som ett hot mot pojkarnas position eftersom klassrumsstudier visade på flickornas underordning. Inte heller bedömdes flickorna vara ett framtida hot mot bakgrund av att män gynnades på arbetsmarknaden och i högskolan (Öhrn, 2002a).³ Nedan citeras Allan Svenssons (1971) klassiska avhandling *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*:

The next step would be to attempt to introduce or increase among boys the interests, habits, attitudes or other mechanisms found that help pupils to get along well in the school situation.

This research should not, however, be given high priority, for women must still be regarded as being handicapped in respect of education; their superiority in marks tends to disappear and change into inferiority in the senior secondary school [...], women still find it more difficult to pursue their studies to a lower academic degree than men do [...], and still more difficult to take a higher degree [...] – not to mention how difficult it is for women to reach the highest posts in society. (Svensson, 1971, s. 128f)

Innan vi går vidare till den samtida debatten vill jag dock låta den ovanstående betraktelsen speglas ur ett brittiskt perspektiv med utgångspunkt från antologin *Failing boys?* (Epstein *et al.*, 2002) som sprungit ur en seminarierie om pojkars ”underprestationer”. I Storbritannien – visar Michèle Cohen (2002, s. 19-34) som är forskare inom det humanistiska fältet och under de senaste åren arbetat med maskulinitet ur ett historiskt perspektiv – har pojkars ”underprestationer” en 300-årig historia. Bl.a. engagerade sig filosofen John Locke i frågan om pojkars tillkortakommanden i latin och engelska. När flickorna under den senare delen av

² Bedömningen skulle nu göras i förhållande till kursplanen och fördelas enligt den s. k. normalfördelningskurvan, målet var likvärdighet över landet.

³ Öhrn (2002a) uppmärksammar bl.a. studier som visar att män i mindre uträkning avkrävs formell utbildning genom sin karriär och att de når mer höga positioner snabbare. Män läser också i högre utsträckning längre utbildningar med högre status. Betygsresultat är inte heller det enda sättet att meritera sig till högskolan idag, se not 25.

1800-talet visade sig prestera bättre än pojkarna, kom deras ”överprestationer” att diskuteras utifrån det kvinnliga intellektets påstådda känslighet för överansträngning.

Cohen menar att anledningen till att betygsdifferentiering uppfattas som en ny problematik beror på den diskurs som präglat förståelsen av dessa skillnader. Medan pojkars problem inom utbildningsområdet har situerats externt, till pedagogik, metoder och lärare, har flickornas tillkortakommanden hänförs till flickorna själva, till deras natur och intellekt. Tolkningen av pojkars bristfälliga betygsresultat har också färgats av den könade förståelsen av potential. Pojkarnas bristfälliga resultat – till skillnad från flickornas goda prestationer – vanligen uppfattats som tecken på att de har potential att lyckas. Resonemanget bygger därmed på att pojkarnas *egentliga* förmåga aldrig prövats, vilket innebär att denna slutsats aldrig kan falsifieras.

1.1.2 Samtida debatt

I dagsläget uppfattas dock flickornas betygsresultat som ett hot. Med orden: ”More heat than light” summerar den australiensiske utbildningssociologen Robert William Connell (2000, s. 149) debatten, som pågått i de industrialiserade engelskspråkiga länderna, i boken *The men and the boys*. En av orsakerna till detta menar han är medias behov av att dramatisera faktaunderlaget och ett enkelt sätt att göra detta är att effektivt måla historien i termer av pro-pojkar—pro-flickor, anti-feminism—pro-feminism. En annan orsak till detta är att debattörerna ofta varit inspirerade av populärpsykologer såsom Robert Bly och att argumenten därför många gånger kommit att bygga på fragment av statistik istället för att vara förankrade i samtida genusforskning.

I Sverige har debattklimatet färgats mindre av panik och frågan är om inte skillnaden i debattklimat beror på att dessa könsmonster varit etablerade under så pass lång tid i Sverige (Öhrn, 2002a). Däremot har könsdifferentieringen huvudsakligen beskrivits som könsdiskriminering och manliga tillkortakommanden snarare än i termer av kvinnoemancipation och -framgång, vilket påpekats av pedagogikforskaren Ingegerd Tallberg Broman (2002) i hennes bok *Pedagogiskt arbete och kön*. Detta bör ses mot bakgrund av att det varit flickornas betyg som förbättrats i snabbare takt och inte pojkarnas som försämrats. Väsentligen har också könen ställts mot varandra som två monolitiska grupper (Öhrn, 2002a).

De vanligaste förklaringarna i den brittiska debatten har enligt Cohen (2002, s. 19-34) varit: avsaknaden av manliga förebilder; att den samtida skolans abdikerat från sitt ansvar att ge pojkar tydliga mål; att ekonomiska nedskärningar framför allt drabbat (arbetarklass)pojkar och slutligen föreställningen om ”manlighetens kris”. I antologin *Failing boys?* återfinns även

texten "Schoolboy frictions: feminism and 'failing' boys" i vilken Debbie Epstein *et al.* (2002, s. 3-18) redogör för de tre dominerande diskurser som de funnit i debatten: "Poor boys", "Boys will be boys" och "Failing schools, failing boys".

Utmärkande för diskursen "Poor boys" är att skribenterna utgår från att betygsskillnaderna beror på att pojkarna, p.g.a. sina mödrar, kvinnliga lärare eller feminister, har förlorat kontrollen över sina liv. Debatten rör sig ofta kring "feminiseringen" av skolan och risken för eller problemet med att pojkarna blivit "mjuka". Viktiga frågor är bl.a. maskulinisering av utbildningens innehåll och metoder samt manliga mentorer i skolan. Denna kategori har ofta en biologisk förankring och förordar ett återvändande till en "naturlig" könsordning där mäns inneboende makt hade en självklar plats.

Likaså utgår den andra kategorin "Boys will be boys" ofta från en biologisk, heteronormativ, utgångspunkt och hänvisar till att pojkarna intellektuellt mognar senare och att deras väsen präglas av aggression och kamp. Epstein *et al.* nämner också att betygsskillnaderna inom denna tradition har förklarats med pojkars "överlägsna intellekt". Problematiken hänförs således till skolan och företrädarna föreslår i hög utsträckning samma lösningar som i föregående diskurs, inte minst vad gäller undervisningspraxis, vissa har också förordat att flickorna måste ta ett större ansvar för att undervisa och övervaka sina manliga klasskamrater.

Den sistnämnda utgångspunkten "Failing schools, failing boys" är sprungen ur och präglad av "skoleffektivitetsdiskursen", och ofta tämligen underteoretiserad vad gäller jämlikhets- och likvärdighetsfrågor. Dessa skribenter riktar sällan kritik mot feminismen såsom de andra gör (men den är däremot i hög grad inspirerad av militär terminologi), skriver Epstein *et al.*, utan har kommit att fokusera på kontroll (utförd av privatiserade företag) över problematiska skolor, d.v.s. i de fattigaste områdena. Konsekvensen av detta har dock i vissa fall blivit att långsiktigt arbete med att utmana hegemoniska maskuliniteter har avbrutits.

Samtliga tre diskurser uppges också finnas i andra länder. Ser vi till vårt grannland Danmark har mycket riktigt frågan om betygsskillnaderna mellan könen engagerat pressen (Öhrn, 2002a; Connell, 2000). Bl.a. har den danske grundskolläraren Bertill Nordahls debattböcker som publicerades under 1990-talet, exempelvis *Vilse i damdjungeln* (1996) och *Hankön i skolan: en debattbok om pojkar i en kvinnovärld* (1996), väckt debatt. I dessa böcker beskriver han pojkarnas låga betyg som en konsekvens av att de i skolan känner sig missförstådda p.g.a. att skolan domineras av kvinnor och utgör en matriarkal värld. Han

hävdar även att differentieringen orsakas av att skolan inte är anpassad efter pojkars intressen och att de intellektuellt och biologiskt utvecklas långsammare.⁴

Även i Finland pågår debatten och liksom i Storbritannien och USA har idén om könssegregerade skolor åter vädrat morgonluft baserat på en essentialistisk⁵ diskurs:

Men tänk om amerikanerna trots allt har en poäng. Tänk om man kunde få pojkar att trivas bättre och verkligen lära sig något i skolan om man anpassade undervisningen efter deras pubertetsegenskaper, otålighet och behov att röra sig? (Gadd, 2002-05-19, s. 26.)

Andra har istället analyserat frågan i termer av ”bra” och ”dåliga” skolor och menat att det, mot bakgrund av att differentieringen är minimal i vissa storstadsskolor och ytterst påtaglig i de nordligaste och fattigare delarna av landet, snarare handlar om skolornas pedagogiska kvalitéer: ”Också pojkarna kan, när förhållanden är optimala” (Westman, 2002-09-05, s. 12).

Vad är det då debatten handlar om, varför finns ett sådant intresse för betygsresultat?

1.1.3 Betygens betydelse

Betyg är betydelsefulla och intressanta på flera nivåer – inte minst ur socialpsykologiskt hänseende. För det första är betygsystemet i högsta grad en av samhället (på en lagstiftande nivå politikernas och på det praktiska planet lärarnas) bestämd måttstock på vad som anses vara eftersträvansvärt, ett koncentrat av samhälleliga värderingar (Andersson, 1999).

För det andra betygen viktiga eftersom de är en av nycklarna till universitets- och högskolestudier, och på så sätt även en nödvändig inträdesbiljett framför allt till den ”kvinnliga” arbetsmarknaden – såsom skola och vård – där anställningsformer och löner i mycket högre grad är knutna till formell utbildning (Czaplicka & Engström, 2002).

För det tredje så är höga betyg starkt förknippade med skolframgång – eller som det benämns i media ”vinnare” och ”förlorare” – och därigenom även barnen och ungdomarnas självbild. I häftet *Vägar till framgångsalternativ: Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*⁶ beskriver sociologen Mikael Stiegenderal (2002) hur synen på skolframgång sammanflätas med betygsframgång och diskuterar den problematik som är behäftad med att betygen ofta används av lärare för att definiera elevers framgång eller avsaknad av densamma, trots att betygsmåttet endast omfattar det område som läroplanerna ringar in och inte exempelvis den utveckling som en elev genomgått under en viss period.

⁴ Böckerna har som synes även översatts till svenska och bemötts såväl med ris som med ros, se bl.a. ”Är pojkarna förtryckta i skolan?” (Larsson, 1995-01-12, s. 21) och ”Provocerad pojke i ett kvinnligt universum” (Eikeland & Håkansson, 1997-02-26, s. 46).

⁵ Med essentialistisk menar jag att t ex det biologiska könet antas vara avgörande för de egenskaper vi vanligtvis kallar ”manliga” och ”kvinnliga”.

⁶ Del i ett Regeringsuppdrag om mångkulturella och framgångsrika skolor, vars slutrapport landar år 2003.

Innan vi går vidare till en översikt av betygsstatistiken kan alltså konstateras att betygen, som vi har sett ovan, är ett intressant studium och har en betydelsefull roll på fler än ett sätt.

1.1.4 Betygen i siffror

De senaste fem åren har elevernas betygsresultat i grund- och gymnasieskolan kontinuerligt förbättras, fler är kvalificerade till högskolan och fler elever på samhälls- och naturvetenskapligt program får minst betyget Godkänt i matematik, svenska och engelska (Skolverket, 2003d). Också pojkarnas betygsresultat har ökat de senaste åren, bland elever med utländsk bakgrund har pojkarnas resultat ökat betydligt mer än flickornas, men trenden kvarstår: pojkar har lägre betyg.⁷ Tallberg Broman (2002) visar också på att skillnaden generellt har ökat de senaste åren, d.v.s. flickorna överlag förbättrat sina betyg i en snabbare takt än pojkarna.⁸ Inom landet finns dock stora variationer. På orter med hög utbildningsnivå och i större städer är könsdifferentieringen mindre (även här ökar dock flickornas betygsresultat snabbare) och omvänt vad gäller mindre städer och orter med traditionellt låg utbildningsnivå.

I boken *Varken ung eller gammal* som sammanställts av sociologerna Nihad Bunad och Mats Trondman (2001), slutprodukten av ett forskningsprojekt om ungas livsvillkor, sluter man sig till att det framför allt är två faktorer som påverkar barns och ungdomars skolprestationer och tillträde till högskolan: föräldrarnas utbildningsnivå och klasstillhörighet. Elever vars föräldrar är arbetarklass med låg utbildningsnivå har lägre betygsresultat, väljer mer sällan teoretiska linjer och påbörjar universitetsstudier i mindre omfattning än elever med högutbildade föräldrar ur medelklassen.

Elever med utländsk bakgrund utgör, liksom gruppen pojkar generellt, en särskilt polariserad grupp (Skolverket, 2001c). Gruppen struktureras på en mängd olika sätt som inte ryms inom ramen för den här uppsatsen, som exempel kan dock nämnas att det i speciellt den arabiska elevgruppen finns stora skillnader mellan könen, endast 57 procent av pojkarna har fullständiga betyg vilket kan jämföras med 81 procent av flickorna (Tallberg Broman, 2002).

Skillnaden varierar också beroende på ämne. I svenska så har könsdifferentieringen en historik sedan decennier tillbaka. Pojkar erhåller betydligt lägre betyg och detta motsvaras också av såväl inhemska provresultat som internationella tester (Skolverket, 2003c; Skolverket, 2003g; Skolverket, 2001e). Flickor anser också svenska vara ett viktigare ämne än vad pojkar gör. När det gäller matematik och idrott och hälsa ser däremot förhållande

⁷ Det hade varit eftersträvänsvärt att kunna redovisa Skolverkets statistik även utifrån elevernas klassbakgrund eller föräldrarnas utbildningsnivå, men detta låter sig inte göras då denna inte gjorts tillgänglig för allmänheten.

⁸ Samma tendens finns i Storbritannien (Epstein *et al.*, 2002).

annorlunda ut, dessa ämnena värderas lika av både flickor och pojkar (Skolverket, 2001a). Inte heller återfinns den generella tendensen vad gäller könsdifferentieringen. Medan betygs- och provresultatskillnaden i matematik är obetydlig, såväl i grund- som i gymnasieskolan, så ser vi att pojkar erhåller högre betyg än flickor i idrott och hälsa och att denna utveckling stärkts de senaste åren (Skolverket, 2003f). (I bilaga 2 ges en mer utförlig beskrivning av området.)

1.1.5 Forskning om betygsdifferentiering

Hur har då differentieringen förklarats inom forskningsfältet? Låt oss börja med en studie baserad på data från 60-talet som uppmärksammades tidigare i uppsatsen. Allan Svenssons (1971) doktorsavhandling syftade till att med kvantitativ metod undersöka relationen mellan under- och överprestation (såväl provresultat som betyg) i skolan med olika bakgrundsfaktorer, såsom elevens kön, intelligens, fritidsintressen och socioekonomisk bakgrund.

Svenssons slutsatser är att flickor och elever med högre socioekonomisk bakgrund vars föräldrar har hög utbildning erhåller bättre betygsresultat än vad som var att förvänta utifrån deras intelligenskvot. Prestationsskillnaderna menar han kan förklaras med bl.a. skillnader i attityd, tryck utifrån, förhållande till läxor och aktivitet i skolan. Pojkarna var exempelvis mindre motiverade till skolarbete. Han konstaterar att flickor i högre grad än pojkar ägnar fritiden åt läsa och skriva och att de på så sätt tränar upp färdigheter som belönas i skolan.⁹

Jämförelserna med intelligenskvot ter sig idag som ett typiskt tidsdokument i en tid då IQ förpassats till garderoben och den genusvetenskapliga forskningen inom fältet präglas av kvalitativa metoder (Connell, 2000; Epstein *et al.*, 2002; Gilbert & Gilbert, 1998; Skelton, 2001). Trots detta uppfattas skillnader i förväntningar, motivation, attityd och aktivitet i skolan fortfarande som viktiga komponenter. Men studiernas fokus ligger istället (som vi ska se i nästa kapitel) på hur olika maskuliniteter konstrueras i relation till skolan som socialt sammanhang och vilka konsekvenser det får för pojkars studieengagemang och -resultat. Epstein *et al.* (2002) påpekar att den feministiska forskningen engagerat sig i frågan under snart två decennier och att betydande arbete lagts ned på att utforma pedagogiska metoder som främjar en demokratisering av könsmönster och ett uppluckrande av hegemoniska maskuliniteter.

⁹ I studien läggs dock liten vikt vid elevens lärarrelationer och den pedagogiska miljön generellt, något som vi från senare forskning vet är betydelsefullt (Skolverket, 2001c; Gilbert & Gilbert, 1998, Epstein *et al.*, 2002).

I den samtida forskningen har medias köns polariserade beskrivning av fenomenet problematiseras och istället har en mer mångfaldig syn på maskulinitet och feminitet förordats, som bl.a. tagit etnicitet, klassbakgrund och sexualitet i beaktande. Betydelsen av social makt som strukturerande faktor har även betonats samt vikten av historiemedvetenhet såväl vad gäller maskulinitetspraktiker som vad gäller frågan om differentiering (Connell, 2000; Epstein *et al.*, 2002; Gilbert & Gilbert, 1998; Skelton, 2001).

Som vi har sett ovan har förekomsten av betygsdifferentiering mellan könen förklarats på ett antal olika sätt, men av vilket skäl är det angeläget att undersöka dagens mediadebatt?

1.2 Frågan om betygsdifferentiering

Vilken betydelse spelar frågan om betygsdifferentiering? Att pojkar och unga män hamnat på efterkälken inom ett område som inte omedelbart kan avfärdas som en ”kvinnlig” domän tycks väcka både förvirring och obehag. De teoretiska positioner som framträder och tar plats i den allmänna debatten är i och med detta därför högst intressanta.

Ser man till de artiklar som skrivits i allmänmedia på temat tycks frågan varit som mest aktuell i slutet av 1999 och under de nästkommande åren. Förra året publicerade dock Skolverket en kunskapsöversikt *Könsmönster i förändring?* skriven av Elisabeth Öhrn (2002a), en av Sveriges främsta forskare i pedagogik med genusperspektiv. Denna inleds med en betraktelse över debatten om betygsdifferentiering. I samband med sin presentation av forskningsöversikten för anställda vid Skolverket uttryckte hon också sin oro för framtida behandling av denna fråga (Öhrn, 2002b). Bakgrunden till hennes farhågor var den internationella utvecklingen och bristen på nordisk forskning inom området, men även diskussionen inom Skolverket.

Sist men inte minst är frågan naturligtvis betydelsefull för arbetet med elever som befaras inte nå betyget Godkänt. För att besvara frågor om hur problem kan förebyggas och hur stöd kan utformas krävs en allsidig kunskap om situationen för barn och ungdomar i behov av särskilt stöd.

1.3 Syfte

Mitt syfte med studien är att undersöka vilka olika diskurser som präglar den svenska mediadebatten om betygsdifferentiering mellan könen. Fokus ligger på pojkars situation i skolan. Genom att undersöka vilka socialpsykologiska förklaringar som ges till de

betygsskillnader som föreligger mellan pojkar och flickor i svensk grund- och gymnasieskola, blir det möjligt att upptäcka och undersöka de teoretiska utgångspunkter som förutsätts.

Syftet är att med utgångspunkt från aktuell genusteori, statistik och forskning inom skolans område problematisera de förklaringar som ges i den offentliga debatten för att därigenom kunna ge ytterligare perspektiv på frågan om varför betygsskillnaden är så stor mellan gruppen pojkar och gruppen flickor.

1.4 Problemställningar

- Vilka socialpsykologiska förklaringar uppges, i svensk offentlig debatt, bidra till att pojkar har lägre genomsnittligt betyg än flickor i dagens skola?
- Vilka olika teoretiska huvudlinjer återfinns i de förklaringsmodeller som förekommer i den mediala debatten?
- Är dessa förklaringsmodeller förenliga med den faktiska könsdifferentieringen, dels beträffande betygsskillnaderna ur ett historiskt perspektiv, dels betraktat utifrån annan forskning om könsdifferentiering i skolan?
- Kan ett klass- och genusteoretiskt socialpsykologiskt perspektiv tillföra något ytterligare till förståelsen?

1.5 Avgränsning

I min studie kommer jag att fokusera på skärningspunkterna mellan kön och klass, och i betydligt mindre grad beröra exempelvis etnicitet som strukturerande bakgrundsfaktor. Etnicitet är en betydelsefull faktor inte minst när det gäller pojkar som saknar slutbetyg, jämförande forskning visar dock på att social bakgrund är det som har störst påverkan på elevers skolprestationer (Skolverket, 2003a; Bunad och Trondman, 2001). Mot bakgrund av detta och att elever med utländsk bakgrund är en så bred gruppstillhörighet (den rymmer barn vilka vuxit upp i krigsdrabbade Afghanistan och endast varit en vecka i Sverige men också barn som är födda i Sverige med norska föräldrar) har jag valt att fokusera på klasstillhörighet.

Ett annat område som jag endast i mycket ringa omfattning kommer att beröra är pojkars språkliga kompetens. Inte heller kommer jag att diskutera betygsättningens och bedömningens socialpsykologi, utan endast nöja mig med att (se bilaga 2) jämföra betygen med provresultaten på ett mer ytligt plan.

1.6 Disposition

I uppsatsen första kapitel har forskning om betygsdifferentiering mellan könen introducerats och uppsatsens syfte redogjorts för. Kapitel 2 innehåller en genusteoretisk genomgång om hur könsmonster anses konstrueras samt anläggs ett socialpsykologiskt och genusteoretiskt perspektiv på frågan om betygsresultat i skolan. I kapitel 3 redogörs för den metod jag använt mig av i undersökningen, samt tillvägagångssätt vad gäller insamlingen av material. I kapitel 4 och 5 presenteras analysen av artiklarna och diskuteras de teoretiska perspektivens brister och förtjänster med utgångspunkt från den samlade kunskapen om könsdifferentiering samt utifrån ett genusteoretiskt perspektiv.

Litteraturen visar att betydelsen av kön i skolan hör samman med elevers tillhörighet i termer av klass, kön, etnicitet, de villkor som råder inom organisationen och existerande könsförståelser hos vuxna.

Elisabet Öhrn (2002a) *Könsmonster i förändring?*, s. 45

Även om normer för kvinnlighet och manlighet ständigt var närvarande, kunde dess innebörder gestaltas på olika sätt.

Anna Sofia Lundgren (2000) *Tre år i g*, s. 178

2 HUR SKAPAS KÖNSMÖNSTER?

Under det senaste decenniet har mångfalden av *maskuliniteter* och *femininiteter* betonats inom genusforskningen. Att beskriva ideal och identiteter bland män respektive kvinnor i termer av ”mansrollen” och ”kvinnorollen” har ansetts förenklat och missvisande. Parallellt finns en teoretisk förskjutning från att betrakta barnen som tämligen passiva, såsom inom psykologisk utvecklingsteori, till att idag se barnen som aktiva könskonstruktörer (Karlsson, 2003).

2.1 Social makt strukturerar elevernas positioner

Connell (2000) är en av de forskare som betonar variationen mellan de maskuliniteter som konstrueras. Trots detta, menar han, är det felaktigt att beskriva identitetsbildningen som att män väljer identitet likt rätter i ett smörgåsbord, processen struktureras snarare som vi ska se i nästa avsnitt genom social makt. Även i de fall då den enskilda individen beskriver sig ha gjort ett självständigt och rationellt val, valt att bli ”tuff grabb” istället för ”mes”, finns där alltid en social kontext som ger förändringen mening utanför en individualpsykologisk ram.

Detta är något som blir tydligt i etnologen Anna Sofia Lundgrens (2000) avhandling *Tre år i g*. Under fältarbetet har hon haft tillfälle att dokumentera hur elevernas uppfattning om relationen mellan könen varierade beroende på situationen. Efter att ha följt eleverna i

skolvardagen under två och ett halvt år, kunde hon konstatera att de utan problem växlade mellan olika förståelser av genusrelationer beroende på situationen. I vissa fall uppfattade eleverna biologiskt kön som betydelselöst, medan de i andra sammanhang underströk likheten mellan individer av samma kön.

Att sätten att vara man på, inte enbart varierar mellan män utan även med situationer är något som också Ingrid Karlsson (2003), forskare i utbildningspsykologi, tar fasta på i sin avhandling om gränsöverskridanden i skolan:

Olika diskurser kräver och ger möjligheter till olika sätt att vara på. En pojke eller flicka är t.ex. inte samma barn hemma i familjen, i kamratkretsen eller i skolan. Barnet lever i sitt kön och positionerar sig som kön alltefter vilken eller vilka diskurser situationen är inbäddad i. Att bli "flicka" eller "pojke" är också en fysisk process där kroppshållning, rörelsemönster, sätt att klä sig är ett sätt att markera vilket kön man tillhör... (Karlsson, 2003, s. 50)

Hon betonar i denna text att maskulina identiteter inte är utanpåverk utan i allra högsta grad också är ett kroppsligt skeende. Då olika sociala sammanhang påverkar individens möjligheter att vara på får detta således även konsekvenser för exempelvis rörelsemönster.

Fruktan för utanförskap och viljan att vara delaktig och omtyckt är en betydelsefull och bitvis problematisk socialpsykologisk mekanism, som uppmärksammas i denna avhandling.¹⁰ Karlsson visar i sin studie att pojkar, flickor och lärare ständigt förhåller sig till (elevernas) fruktan för att inte bli socialt accepterade. Denna fruktan bottnar inte bara i att ensamheten är tråkig utan även skuldbelagd. Följden av detta var att pojkarna (liksom flickorna) i hög grad strävade efter det som föreföll vara normalt som grundskolepojke (respektive grundskoleflicka) och ogärna riskerade att bli gränsöverskridare.

Paradoxalt nog så bidrar den för barnen gemensamma känslan av att vilja tillhöra kamratgruppen och att vara delaktig däri, till att de arbetar för att bli olika kön, olika personer som passar in här och nu, i sin verklighet. Det blir då logiskt för barn, att med liv och lust gå in för att "bli" de flickor och pojkar som man upplever får störst socialt utbyte i de olika sociala sammanhang man befinner sig i. (Karlsson, 2003, s. 86)

Hon menar således att elevernas förenade strävan att bli socialt accepterade är en drivkraft som upprätthåller ett traditionellt könsmonster mellan pojkar och flickor, men även att variationer i de sociala sammanhangen bidrar till att olika maskulina (eller feminina) identiteter blir eftersträvansvärda.

Det är det sociala sammanhanget som strukturerar varför vissa maskuliniteter är mer accepterade och vilket hierarkiskt förhållande de inbördes kommer att befinna sig i. Social makt ordnar således inte bara relationerna mellan könen utan även inom gruppen män

¹⁰ Framförallt p.g.a. skolplikten kan grundskolan, till skillnad från idrottsföreningen, dessutom anses som en ytterst tvingande situation.

respektive kvinnor. Connell (2000) har konstruerat begreppet *hegemonisk maskulinitet*¹¹ för att beskriva den hierarki som existerar mellan olika maskuliniteter, en hierarki som på många sätt osynliggjordes med begreppet ”mansroll”. Han beskriver relationen mellan vissa rivaliserande maskuliniteter som konkurrenter om makt i ett socialt sammanhang.

Detta är något som tydliggörs i Paul Willis klassiska studie *Learning to labour* från slutet av 70-talet (Willis, 1981), en studie som baseras på en etnografisk undersökning av en grupp vita arbetarklasspojkar. Syftet var att förklara varför arbetarklassbarnen gick med på att ta arbetarklassjobb och varför de accepterade att medelklassbarn fick medelklassjobb. Men Willis undersökning har även relevans för frågan om betygsskillnader. Detta gäller till viss del differentiering mellan könen men särskilt mellan klasser, detta eftersom han bl.a. undersökt vilka processer som ligger bakom dessa arbetarklasspojkars bristande prestationer i skolan.

Skolan uppfattas av dessa pojkar som medelklassens inrättning och deras relation till densamma präglas av en motkultur. I intervjuerna kommer aktiva motstånd och misstänksamhet mot lärarna samt avgränsning mot de konformistiska eleverna till uttryck. I den skola som han studerar har arbetarklasskulturen ett mycket starkt fäste och pojkarnas maskulina identitet har därför en stark position i den maskulina hegemonin.

2.2 Skolmotstånd som del i maskulinitetsskapandet

De brittiska forskarna Rob Gilbert och Pam Gilbert (1998) betonar i sin översikt *Masculinity goes to school* att i olika maskulinitetspraktiker ingår olika ställningstagande till kunskap – och därmed även till skolan:

...there are particular attitudes to knowledge that are part of the performance of masculinity; to do masculinity is to take a particular epistemological stance. (Gilbert & Gilbert, 1998, s. 120)

Det finns flera samtida kvalitativa studier som visar på att arbetarklasspojkars deltagande i skolans teoretiska kunskapspraktik kan vara svårförenligt med att upprätthålla status inom kompisgänget. Bakgrunden till detta är att avståndstagande från skolan kan sägas utgöra en central del i detta identitetsskapande, långt mer än för andra pojkar eller arbetarklassflickor (Willis, 1981; Connell, 2000; Öhrn, 2002a).

Connell (2000) beskriver relationen mellan arbetarklass och utbildning i termer av alienation. Arbetarklasspojkarnas och de unga männens tävlan är en del av identitetsskapandet, ett sätt att positionera sig, och det får konsekvenser för hur de tillgodogör

¹¹ Begreppet hegemonisk maskulinitet har Connell (1999) utarbetat i relation till den italienske marxisten Antonio Gramscis begrepp hegemoni. Begreppet, som inte används helt ortodox, innebär att en viss form av maskulinitet i samhället ses som den typiska maskuliniteten och samtidigt den mest anmodande strategin att befästa patriarkatets makt.

sig undervisningen. Han visar även på de kopplingar som finns bland hans informanter mellan arbetslöshet/lågstatusjobb och deras bristande eller obefintliga läsförmåga.¹²

”Motståndet mot intellektuellt arbete blir motstånd mot auktoritet sådan man uppfattar den i skolan”, skriver Willis (1981, s. 187). Pojkarna undviker således aktivt och demonstrativt att engagera sig i skolan p.g.a. sin lojalitet mot gruppen (arbetarklassen). Motkulturen, som en väsentlig del i identitetsprocessen, blir sålunda en betydelsefull praktik och ett viktigt bevis för att de inte låter sig knäckas eller foga in sig under medelklassens auktoritet. Sexuell potens, sexism, våld och alkohol kommer istället att utgöra betydelsefulla komponenter i tillblivandet som man och erhållandet av status i gruppen.

Alla lärare drabbas dock inte i samma omfattning, menar den svenske sociologen Mats Trondman (2001, s. 190-214) i antologin *Varken ung eller vuxen*. Istället förhåller sig eleverna inom motkulturen aktivt till huruvida en lärare uppfattas som ”schysst” eller inte. Ett visst våld uppfattas av dessa elever inte som något problem så länge det utdelas av ”rätt” lärare. På frågan om vad de gör om de inte tycker om en lärare, svarar en manlig elev: ”Försöker knäcka *henne*” [min kursivering] (Trondman, 2001, s. 202). Trondman problematiserar dock inte vidare olika könsmönster vad gäller elevernas strategier eller uppfattning av hyggliga lärare.

Att maskulinitet skapas i kontrast till feminitet är dock något som många teoretiker inom fältet återkommer till (Willis, 1981; Connell, 2000) Så här skriver Gilbert & Gilbert (1998):

...practices of various forms of masculinity is seen to be constantly constructed along with but in distinction from femininities (Gilbert & Gilbert, 1998, s. 112)

De diskuterar också forskning från Australien som visar att vissa manliga lärare använder sig av viljan till polarisering för att få kontakt och kontroll över pojkarna: deras strategi utgörs av att genom sexistiska kommentarer försöka bli ”en av grabbarna” samt att benämna oönskat beteende som ”tjejigt”. Vilket i sin tur får till konsekvens att trycket på pojkarna att agera enligt vissa specifika maskulinitetspraktiker blir ytterst påtagligt.

Manligheten konstrueras i kontrast till kvinnor och flickor genom att markera det manliga könets överordning (Willis, 1981). Detta innebär att de pojkar som inordnar sig under skolans krav kommer att betraktas som mindre manliga, sakna sexuell potens och förpassas nedåt i hierarkin. Ovilja att inordna sig i skolpraktiken hör alltså även ihop med pojkarnas ovilja att lämna en i skolan/klassrummet dominerande grupp, inte minst mot bakgrund av att de med stor sannolikhet (p.g.a. sina klassmässiga förutsättningar) skulle misslyckas i skolarbetet.

¹² Intressant är Connell (2000) fortsatta resonemang om att detta utelämnar dessa män till kommersiell visuell och audiell media, vilket i sin tur begränsar deras kontakter med politisk litteratur, däribland feministisk litteratur.

Pojkarna är inte villiga att offra en högstatusposition i polaritet med skolan för en svag skolkonformistisk position. Så kan alltså pojkarnas till synes irrationella beteende och i slutändan reproduktion av underordning, på en viss nivå vara rationellt.

2.3 Elevers olika strategier

I Trondmans (2001, s. 190-214) studie om hur (struktureringen av) elevers känsla att vara förstådd eller inte förstådd samspelar med vilka kommunikationsstrategier de kommer att ”välja” i skolan ger ytterligare ett bidrag till hur det motkulturella agerandet kan förstås. Undersökningen omfattar elevers olika upplevelser av att inte förstå eller bli förstådda i skolan och skilda strategier att hantera detta. Han menar att det finns två olika strategier: den kommunikativt förståelseinriktade strategin och den avståndstagande motkulturella strategin. Strategierna kommer att få helt olika konsekvenser, menar Trondman. Den strategi som utan tvivel tycks vara den mest framgångsrika när det gäller att tillskansa sig de bästa livschanserna är den kommunikativa.

Känslan av inte förstå präglar i ringa omfattning dessa elevers uppfattning om skolan och motivationen till skolarbete: inte heller påverkas deras självbild och –tillit. Eleverna känner sig generellt förstådda och strävar efter att överbrygga eventuella kommunikationssvårigheter. Den motkulturella strategin, som strukturerar hela skoltillvaron, påverkar i motsats till den andra gruppen elevens skolmotivation, syn på skolan, självtillit och självbild på ett basalt plan. Strategin snarare förhindrar en fungerande kommunikation på skolans villkor och försämrar därmed även elevens framtidsutsikter.

Den förstnämnda strategin används i högre grad av medelklassens elever, den senare av arbetarklassens. Detta menar han, görs förståeligt mot bakgrund av att klasstillhörigheten strukturerar elevernas känslor och kommunikationsstrategier, vilket i sin tur beror på att elever från arbetarklassen betydligt oftare känner sig missförstådda och upplever ett avstånd mellan sig själva och skolan än elever från medelklasshem:

Deras informella strategier bygger därför inte på att upprätthålla och förbättra skolkulturen, utan på att handskas med den i ett defensivt, undvikande eller rent nedbrytande syfte. Man kan väja en passiv, skötsam anpassning till skolkulturen [...] och man kan bestämma sig för att ”knäcka” dess representanter.
(Trondman, 2001, s. 202)

Framför allt är det pojkarna i Trondmans studie som agerar aktivt för att sabotera skolkulturen medan flickorna i högre grad söker undvika densamma. Han finner också att pojkarna i högre grad verkar trivas med att utmana skolhierarkin och göra lärarna osäkra.

Frågan kvarstår dock: varför blir vissa pojkar inom arbetarklassen en del av motkulturen och andra inte?

2.4 Utanför skolan

Genom livsberättelsestudier har Connell (2000) försökt fånga i vilka nyckelsituationer som processer av kollektivt identitetsskapande vanligen äger rum. Med utgångspunkt från dessa studier hävdar han att vi tenderar att överskatta skolans möjligheter att ”förändra världen”, och i det här fallet demokratisera genusrelationerna och förändra konstruktionen av maskulinitet. Istället utgör familjen, arbetsplatsen och de sexuella relationerna avsevärt viktigare rum för konstruktion av maskulinitet.

Här tillför även Trondmans (1994) studie av svenska klassresenärer något. I sina försök att hitta faktorer som bidrar till att dessa individer kommer att vidareutbilda sig – under ungdomsåren eller senare i livet – och på så sätt lämna arbetarklassen, pekar också han ut familjebanden. Läsande föräldrar, vanligen mödrar, utgör en bidragande faktor eftersom avståndet till skolkulturen minskar genom att läsandet finns som en självklar eller åtminstone accepterad del av den egna kulturen. Andra faktorer är snarare frånvaron av band, exempelvis har många av hans informanter svaga relationer till de egna föräldrarna. Han lyfter även fram att missnöjet med arbetarklasskulturen är påtaglig bland dessa resenärer, vilket motiverar dem att söka sig till andra sammanhang varvid skolan blir ett hjälpmedel. Möjligheten att bryta med arbetarklasskulturen ökar, hävdar Trondman i sin analys, då deras identifikation med föräldrarna är obetydlig (eller begränsad) vilket även gäller lojaliteten med gruppen, d.v.s. med arbetarklassen.

En försvårande omständighet utöver detta är dock de modesta belöningar som arbetarklasspojkar (och –flickor) trots hårt skolarbete har att förväntas sig i form av framtida yrkesbana, arbeten som advokat och läkare ter sig som en omöjlighet. Bunad & Trondman (2001) visar på en problematik som springer ur att arbetslösheten ökar bland individer med universitetsutbildning och menar att detta bör uppmärksammas i relation till det ansvar politiker lägger på samhället i allmänhet och skolan i synnerhet att söka få allt fler unga att läsa vid högskolan. Problematiken som inte får förbises, menar de, är att personer med arbetarklassbakgrund som saknar utbildningstradition i familjen mer sällan ”belönas” med ett välbetalt jobb.

3 METOD OCH URVAL

Mitt material består av olika artiklar som skrivits i framförallt kvälls- och dagstidningar: debattinlägg, ledare, kultur- och nyhetsartiklar. Då det rör sig om nyhetsartiklar går det att fråga sig i vilken grad dessa kan ”anklagas” för att ha en åsikt. Inom diskursanalysen betonas att texter alltid, redan från början, inte bara representerar utan också konstruerar en verklighet. Texten är inte bara en oskyldig utsaga, utan redan i valet av en nyhet finns ett ställningstagande och givetvis gäller detta också i valet av exempelvis intervjuperson (Nerman, 1988). Därmed konstrueras i offentligheten vissa förgivettaganden om vad som är orsaken till att betygen skiljer sig åt mellan pojkar och flickor varför det finns ett värde i att också studera debatten och inte enbart den konkreta sociala interaktionen som sker i klassrummen.

Debatten förutsätts såväl vara påverkad av de institutioner som utövar inflytande på debatten, men bidrar också i sig till att strukturera debatten i enlighet med den logik som gäller för offentligheten. Det nedanstående avsnittet kommer att bestå av en genomgång av vad diskursteori är, samt hur den kommer att tillämpas i denna uppsats.

3.1 Diskursanalys

Den främste förespråkaren för en diskursteoretisk utgångspunkt är den franske filosofen och samhällsdebattören Michel Foucault. Foucault var närmast idéhistoriker, men är på grund av sin bredd svår att kategorisera och används inom en rad olika discipliner. I sina verk försöker han utveckla en metod som på ett rättvisande sätt kan redogöra för de ovanstående företeelserna och det är hos honom vi finner grunden till mycket av den senare diskursanalysen. I en introduktion till Foucaults författarskap med den talande titeln *Foucault – Beyond hermeneutics and structuralism* (1982) argumenterar författarna Hubert Dreyfus och Paul Rabinow för att denna metod kännetecknas av en vilja att förstå fenomen bortom de inblandades omedelbara självförståelse, men också bortom varje försök att strukturalistiskt finna en slutlig bestämning av ett fenomenets betydelse genom dess plats i en avgränsat teckensystem.¹³

¹³ Författarna sammanfattar Foucaults projekt som följer: ”He has sought to avoid the structuralist analysis which eliminates notions of meaning altogether and substitutes a formal model of human behaviour as rule-governed transformations of meaningless elements; to avoid the phenomenological project of tracing all meaning back to the meaning-giving activity of an autonomous, transcendental subject; and finally to avoid the attempt of com-

Foucault (1972) själv anger att undersökningen av en diskurs måste utgå från att diskursen inte är enhetlig, utan att den alltid redan från början bär på sina sprickor eller oregelbundenheter. Detta innebär att vi inte kan förutsätta att det finns en bakomliggande strukturerande princip som skapar en fullständig konsistens eller meningsfullhet bland de utsagor som rör ett visst område. Han avvisar också i efterhand, i *Vetandets arkeologi*, en rad olika principer som skulle ha kunnat vara bakomliggande och ordnande för det vansinne han tidigare haft som objekt för sin undersökning.¹⁴ Istället är vi helt enkelt tvungna att godta en viss ordning i de diskurser vi väljer att undersöka.

3.1.1 Min analys

Med hänsyn taget till detta kommer jag inte i undersökningen av debatten att förutsätta att det finns en central instans bakom de högst olikartade texterna som strukturerar debatten. Inte heller kommer analysen av texterna präglas av en vilja att förstå skribenternas *egentliga* förståelse av det de skriver. Snarare kommer jag i analysen att undersöka hur en rad utsagor i vissa familjelika¹⁵ strukturer kan länkas samman och därmed sägas bilda vissa noder som debatten kan struktureras kring. Dessa noder kommer sedan att spela en avgörande roll för det socialpsykologiska teoretiska perspektiv som jag menar att vi kan rekonstruera som förutsättningar för texternas påståenden.

Inom socialpsykologin har intresse under den senare tiden väckts för slika diskursanalyser. Detta intresse har egentligen gjort sig gällande på två olika nivåer. Den första försöker förstå människors handlande mot bakgrund av ett diskursteoretiskt perspektiv. Gränsen mellan text och människa suddas här på ett sätt ut då världen blir en text som ska tolkas och mänskligt agerande kan förstås på samma sätt som vi tolkar en text. (Potter, 1997, s. 55-66) Jag kommer inte att använda mig av denna tradition då syftet är att försöka spegla en rad olika debatter med olika socialpsykologiska utgångspunkter. Att enhetliggöra mänskligt agerande på detta sätt verkar också strida mot vissa centrala utgångspunkter i den foucauldianska

mentary to read off the implicit meaning of social practices as well as the hermeneutic unearthing of a different and deeper meaning of which social actors are only dimly aware.” (Dreyfus & Rabinow, 1982, s. xxiii-xxiv)

¹⁴ De olika förslag som Foucault (1972) avvisar efter att själv ha prövat dem är att enhetligheten kommer sig av: i) ett gemensamt objekt; ii) en vis stil eller form för undersökningen; iii) vissa gemensamma begrepp och slutligen iv) vissa gemensamma teman.

¹⁵ Även begreppet familjelikhet kan hänföras till uppsatsens grunduppfattning att diskursen inte kan föras tillbaka på en enhetlig bakomliggande princip: ”Vi ser [...] ett komplicerat nät av likheter som griper in och korsar varandra [...] jag kan inte karaktärisera dessa likheter bättre än genom ordet ’familjelikhet’, ty det så som de olika likheter, vilka består mellan medlemmarna av en familj, griper in i och korsar varandra” (Wittgenstein, 1992, s.43)

diskursanalysen. Istället kommer diskursanalysen snarare att just användas i läsningen av olika texter, för att finna familjelikheter mellan de olika förklaringarna.¹⁶

Det är av stor vikt att betona att de teoretiska perspektiv som utkristalliserats inte förekommer som konsistenta teoretiska paket i de respektive artiklarna. Vid sidan om att jag har fått vaska fram det som förekommer implicit tillhör det även det vanliga att en artikel i sig rymmer element från fler än ett teoretiskt perspektiv. Artiklar är inte avhandlingar och har således inga krav på sig att undvika motsägelser. Min uppgift har varit att försöka konstruera vad som kommit att bli tre trovärdiga teoretiska utgångspunkter eller perspektiv. På så sätt kan perspektiven ses som idealtyper i en inte helt strikt webersk betydelse av ordet. Med idealtyper menas här alltså något som tillfullo inte existerar som empiriskt faktum, men som vi ändå måste rekonstruera för att få ett grepp kring det vi undersöker.¹⁷ Alltså något som inte förekommer rent på ett empiriskt plan då det empiriska och det teoretiska aldrig är helt synonyma. Trots detta är forskaren tvungen att förhålla sig till idealtyper för att inte drunkna i det som annars skulle bli ett oöverskådligt sammelsurium av åsikter.

3.1.2 Urval av artiklar

Texterna som analyseras i uppsatsen är utvalda efter följande kriterier: de är publicerade under de senaste fem åren d.v.s. mellan 1999-2003, de svarar mot sökorden *betyg* och *pojkar/flickor*, *betyg* och *jämställdhet*, *skola* och *jämställdhet*, *förlorare* och *pojkar/flickor*, *vinnare* och *pojkar/flickor* samt *vinnare/förlorare* och *skola*.

Sökmotorerna Mediearkivet¹⁸ och PressText¹⁹ valdes av två anledningar. Dels är dessa fulltextdatabaser, d.v.s. de tillhandahåller artiklarna i fullängd, vilket underlättat

¹⁶ För en sådan användning inom socialpsykologin se Íñiguez (1997, s. 147-156).

¹⁷ Weber beskriver själv begreppet idealtyp i följande ord: "För forskningen innebär det idealtypiska begreppet en uppövad omdömesförmåga: idealtypen är ingen hypotes, utan anger riktningen för hypotesbildningen; den är ingen *framställning* av verkligheten, utan förlämnar framställningen entydigt uttrycksmedel [...] Man kommer fram till idealtypen genom att ensidigt *betona ett eller ett par* synsätt och genom att lägga samman en mängd spridda och inte klart avgränsade fenomen, som kan förekomma i större eller mindre omfattning eller ibland inte alls – enskilda fenomen som fogar sig efter dessa ensidigt betonade synsätt och som blir till en i sig enhetlig *tankebild*. Det finns inte någonstans i verkligheten en empirisk motsvarighet till denna tankebild i dess begreppsliga renhet. En idealtyp är en *utopi*, och uppgiften för den historiska forskningen är att i varje enskilt fall fastställa hur nära eller hur långt bort från verkligheten som idealtypen ligger." Weber, *Vetenskap och politik*, s. 139, citerat från Boglind *et al.* (1993, s. 149).

¹⁸ Mediearkivet innefattar källor från Aftonbladet, Borlänge Tidning, Borås Tidning, Computer Sweden, Dagens Forskning, Dagens IT, Dagens Medicin, Datateknik 3.0, Falu Kuriren, Finanstidningen, Göteborgs-Posten, Helsingborgs Dagblad, Ikoner, Info, Kristdemokraten, Landstingsvärlden, Mobil, Moderna Tider, Mora Tidning, Nerikes Allehanda, NU, Nya Dagen, Nya Ludvika Tidning, Ny Teknik, Nätverk & Kommunikation, Nätvärlden, Pressens Mediaservice PM, Privata Affärer, Resumé, Råd & Rön, Siren, Svenska Dagbladet, Sveriges Radio, Dagens Eko, Södra Dalarnes Tidning, Vision, Vår bostad, Värnpliktsnytt, Västerbottens-Kuriren, Waymaker – Pressreleaser och Östersunds-Posten.

¹⁹ PressText bevakar Dagens Nyheter, Expressen, Göteborgs-Tidningen, Kvällsposten, Dagens Arbete, Dagens IT, Hufvudstadsbladet, Jusektidningen, Lön&jobb, MånadsJournalen, Privata Affärer, Resumé, Skolvärlden, Tara, Tidningen Vi, Veckans Affärer samt TT.

materialinsamlingen. Dels omfattar databaserna ett stort urval av Sveriges tidningsmedia, däribland *Dagens Nyheter*, *Göteborgsposten*, *Svenska Dagbladet*, *Aftonbladet* och *Expressen*. Sökningen når således inte samtliga artiklar som skrivits i allmänhetens media, men har ändå en fullt tillräcklig räckvidd, menar jag, mot bakgrund av att detta inte är en kvantitativ totalundersökning och att den omfattar centrala tidningar såsom ovan nämnda.

Antalet artiklar har därefter begränsats till artiklar som behandlar *relationen* mellan kön och generella betygsskillnader, och därtill även gör en ansats att *tolka* skillnaderna ej endast referera statistik. Insändare har dock inte inkluderats, då den skrivande inte har en position knuten till tidningen, däremot har textens omfattning eller placering i respektive tidning inte påverkat urvalet.

3.2 Analysstrategi

Samtliga texter har analyserats i två steg. I en första övergripande analys gjordes en genomläsning med syfte att få syn på olika utsagor om hur skillnader uppstår. Som ett led i att försöka åstadkomma en överblick uppförs en tabell där olika förklaringskategorier ”prövats” på de olika artiklarna. För att få ett fylligt stoff redovisades samtidigt utsagor om eventuella lösningar på problemet, uppfattningar om huruvida könsmönstren borde förstärkas eller försvagas samt föreställningar om ”maktfördelning” i skolan och samhället. Utifrån en omarbetad tabell där kategorier med ”ensamma” kryss sorterats bort och andra omdefinierats, grovsorterades artiklarna i olika kategorier efter de kluster som formas utifrån artiklarnas huvudlinjer bland förklaringar och i relation till kompletterande ställningstagande.

I den andra fasen gjordes närläsningar av artiklarna med syfte att få syn på vilka teoretiska utgångspunkter som förutsätts i argumentering för olika förklaringsmodeller. Med utgångspunkt från Foucaults diskursanalys har jag strävat efter att få syn på hur de olika samtalen regleras och vilka ”sanningar” som utsagorna grundar sig på. I denna läsning framträdde även olika diskursiva förgivettaganden inom en och samma artikel (se exempelvis Borggren, 2001-02-27, s. B14). Slutstationen för analysen har sålunda inte varit att kategorisera artiklarna utan att finna och kategorisera de socialpsykologiska diskurser som präglar texterna.

Pojkar och flickor är olika och kräver olika utbildningsinsatser. Det är sunt förnuft....

Elisabeth Precht (2002-03-26) "Pojkar i kläm när skolan flickanpassas", s. 75

Pojkar har sämre betyg, men de får ta plats och bre ut sig på lektionerna. På så sätt övar de upp just de färdigheter som premieras i vårt samhälle.

Gunilla Granath (2000-03-06) "Håll käften och var söt i skolan", s. B03

4 KONSTRUKTION AV KÖNSDIFFERENS I MEDIA

I läsningen av artiklarna framträder en mängd olika förklaringar till varför manliga elever generellt får lägre betyg.²⁰ I den översiktliga analysen av de 26 artiklarna har arbetet bestått i utkristallisera ett mindre antal idealtyper av förklaringskategorier. Dessa kategorier har jag benämnt *förklaringar på andra nivån*, vilka i sin tur ofta rymmer ett antal olika (mer "ytliga") *förklaringar på första nivån*. Något jag återkommer till senare i detta avsnitt.

I analysen har jag med utgångspunkt från detta sökt efter kluster av förklaringar. Dessa kluster kan även beskrivas som *teoretiska utgångspunkter* utifrån vilka *beskrivningen* av betygsskillnaderna mellan könen förstås och ges mening. Jag har av naturliga skäl koncentrerat mig på kategorier av socialpsykologiska förklaringar (snarare än exempelvis medicinska) men då en av de centrala diskurserna utgår från att skillnaderna grundar sig i biologiska förklaringar finns även sådana med bland kategorierna. Jag kommer däremot inte att inrikta min teoretiska diskussion på att analysera de teoretiska utgångspunkterna för de senare. Min analys rör sig således mellan de fyra olika nivåer; beskrivning, förklaring på första och andra nivå samt teori.

4.1 Beskrivning av fenomenet

Då min utgångspunkt för denna uppsats varit att analysera artiklar som gör en ansats att förklara de statistiska belagda betygsskillnaderna mellan könen är det föga förvånande att rösterna i artiklarna ljuder samstämmigt. Dock finns ett par skillnader.

Dels skiljer sig beskrivningen beroende på om betygsskillnaderna framställs som ett nytt fenomen eller inte. Exempel på detta finner vi bl.a. i en artikel från Svenska Dagbladet där ett uttalande från Skolverkets förra generaldirektör Mats Ekholm "Detta är en varningssignal att skolan kanske håller på att bli ett ställe som inte tar till vara pojkarnas resurser" får möta

²⁰ Artiklarna skiljer sig från varandra också till formen. Medan texten i vissa fall är skriven som en distanserad redovisning är i andra fall skribentens egen röst uppenbar och påträngande, ibland intervjuas insatta, såsom elever och byråkrater, och i undantagsfall framträder (minst) två jämnstarka tolkningar av fenomenet.

pedagogikprofessorn Allan Svenssons ”Flickor har haft bättre betyg än pojkar i många herrans år” (Asker, 2001-06-24, s. 4) Dels finns en skiljelinje mellan de som ser pojkar respektive flickor som enhetliga grupper, och de som lyfter fram specifika kategoriers tillkortakommanden inom gruppen pojkar (exempelvis från glesbygd eller arbetarklass). De senare är dock försvinnande få bland de artiklar jag har analyserat.

4.2 Förklaringar

Nästa steg bestod i att identifiera olika förklaringsansatser som görs i texterna. I analysen har jag gjort en åtskillnad mellan en första och andra förklaringsnivå. Anledningen till detta är att de första tämligen ofta sammanfaller och till förstone osynliggör oförenliga (ibland konträra) förklaringar på andra nivån och teoretiska utgångspunkter. Förklaringar på första nivå såsom; ”vi killar är latare” (Elevröst i Gustavsson, 1999-11-25, s. 10) eller ”flickor sitter stilla och gör vad de ska, medan pojkar dagdrömmer” (Precht, 2002-03-26, s. 75) har utelämnats vid kategoriseringen då de istället ansetts inrymmas under respektive ”paraply” på sekundär nivå. I modell ett nedan har jag använt tre exempel på tankekedjor från min textanalys för att åskådliggöra detta.

Analysnivå		Exempel 1	Exempel 2	Exempel 3
Beskrivning		Pojkar erhåller lägre betyg än flickor.	Pojkar erhåller lägre betyg än flickor.	Pojkar erhåller lägre betyg än flickor.
F Ö R K L A R I N G	Förklaring 1:a nivå	Pojkar arbetar mindre i skolan.	Pojkar arbetar mindre i skolan.	Pojkar arbetar mindre i skolan.
	Förklaring 2:a nivå	Undervisningen är inte anpassad efter pojkars förmågor, intresse och behov.	Bl.a. bristen på manliga lärare och därmed förebilder bidrar till att pojkar skapar sin identitet i kontrast till skolan.	Samhällets/skolans skilda krav och förväntningar gör att pojkar saknar motivation för skolarbete.
Teori		Skolan präglas av en matriarkal könsordning som i jämställdhetens namn förbisett naturliga skillnader.	Frånvaron av till pojkar riktade jämställdhetsåtgärder gör att könsordningen ”inverteras” när samhället förändras från industrisamhälle till skolkrävande informationssamhälle.	Samhället präglas av en patriarkal könsordning som bl.a. leder till att pojkar nedprioriterar skolarbete till förmån för inläring av färdigheter som värderas högre i samhället.

Modell 1: Uppsatsens analysmodell, i vilken tre olika tolkningar åskådliggörs.

Artiklarna utgår samtliga från en gemensam beskrivning av situationen i skolan: pojkar erhåller lägre betyg än flickor. På första förklaringsnivån harmonierar förklaringarna: pojkar arbetar helt enkelt mindre. Först då när det gäller den andra nivån skiljer sig slutsatserna; medan en tankelinje menar att pojkar har andra förmågor, intressen och behov än flickor som skolan är anpassad för, hävdar en annan att pojkar skapar sin identitet i kontrast till den kvinnokonnoterade och kvinnodominerade skolans krav, medan en tredje istället hävdar att orsaken är att förväntningar på pojkar gör dem mindre motiverade. I avsnittet som följer presenteras en sammanställning av de olika förklaringar som hänvisas till i artiklarna.

4.2.1 Kategorier av förklaringar på den andra nivån

Vilka förklaringskategorier återfinns bland artiklarna? Förklaringarna har förts samman i tio kategorier utifrån hur de förklarar betygssdifferentieringen:

i. Pojkarnas behov att lyckas är mindre

Denna förklaringskategori samlas kring antagandet att pojkar inte har samma behov som flickor att lyckas i skolan. ”Som tjej vill man visa att man inte är dum i huvudet” (Sörbing, 2000-04-09, s. 46) förklarar en elevröst. Medan flickorna i skolan aktivt distanserar sig från traditionella ifrågasatta femininiteter antas pojkarna inte i lika hög grad riskera att bli ”dumförklarade” eller att i framtiden hamna i ”hemmafrufällan” eller lågstatusjobb:

Sen [sic!] har skolan tagit slut och pojkarna fått de fina jobben medan de duktiga flickorna har blivit dagisfröknar och undersköterskor. Kvinnor har en benägenhet att vara duktiga på sånt som andra inbillar dem är viktigt. Skolan, till exempel, och utseendet och hur det ser ut hemma. Medan killen med håret på ända, ungarlskaos hemma och streck i betyget blir rockvideomiljonär. (Svensson, 1999-11-26, s. 29)

ii. Pojkar och flickor har olika förväntningar på sig själva

I en artikel där elever intervjuas förklarar vissa fenomenet med att pojkar lägger ned mindre arbetsinsats i skolan p.g.a. förväntningarna på könen skiljer sig åt: ”vi har högre krav på oss att vara duktiga” hävdar en flicka och får medhåll av en manlig klasskamrat ”kanske förväntar man sig att ni tjejer ska svara rätt när ni räcker upp handen” (Sörbing, 2000-04-09, s. 46) Flera artiklar hänvisar till att skilda förväntningar påverkar betygsresultaten. Ett annat exempel på detta är hänvisningen till att pojkar inte förväntas koncentrera sig medan flickorna fått lära sig att ”de förväntas klara av allt och vara duktiga” (Gustavsson, 1999-11-25, s. 10).

iii. Olika bemötande av pojkar och flickor

Denna kategori är närbesläktad den förra. Skillnaden består i att det samlande för ovanstående kategori var att eleverna inkorporerat olika förväntningar på sig själva, medan betoningen här snarare ligger på att pojkar inte *bemöts* på samma sätt som flickor i skolan,. Vissa skribenter

menar att detta leder till att eleverna beroende på kön agerar i enlighet med olika förlagor. I citaten lyfts lärarnas roll fram:

75 procent av det bemötande pojkar får är negativt. Det är tjat, tjat, tjat. Men tjat fyller ingen annan funktion än att befrämja någons negativa beteende. (Borggren, 2001-02-27, s. B14)

Visserligen uppges lärarna klaga på pojkarna men detta anses bara förstärka rådande strukturer då de ändå tillåts ”rasa av sig” och springa omkring, vilket i sin tur förstärker ett för betygsresultaten, destruktivt beteendemönster.

iv. Manlighetsidealen är oförenliga med skolan som situation

Pojkarna bristande insatser i skolan förklaras i denna kategori med att de undviker att engagera sig i skolan då det inte är förenligt med att vara ”Man”:

riktiga grabbar pluggar nämligen inte. De krökar och spelar fotboll [...] det kanske just [är] en Eurosport-stinn mansroll som gör att pojkarna inte tar skolan på allvar. (Marteus, 1999-11-23, s. 4)

Skilnaden mellan könen är större i glesbygdskommuner än i större kommuner. Det [...] kan ha att göra med att många män i glesbygden anser det omanligt att till exempel läsa böcker. (Vallgård, 2001-03-28, s. 38)

I vissa pojkars identitetsprocess anses således distanseringen från skolan vara en viktig del, vilket i sin tur får konsekvenser för deras betyg.

v. Pojkarna är mindre anpassade efter skolans dolda läroplan

Flera skribenter reflekterar över att betygsdifferensen kommer av att pojkar ”bråkar” och inte följer det som brukar kallas skolans ”dolda läroplan” (Broady, 1998), medan flickor oftare anses uppfylla utsagda önskemål om disciplinerade och i lagom omfattning aktiva elever:

Vi talar heller inte om att de tysta och städade flickorna passar som hand i handske för den traditionellt disciplinerade klassrumstillvaron. De håller käften, är söta och skriver alla rätt på proven. Flickor har också högre betyg än pojkar i alla ämnen utom idrott. Undra på det när lärarna inte tar tid på sig att ändra på sakernas ordning. (Granath, 2000-03-06, s. B03)

vi. Könssocialisationen försvagar gynnade färdigheter

Pojkar och flickor socialiseras till olika färdigheter, hävdar skribenterna i denna kategori, vilket drabbar pojkarna då ”deras” färdigheter inte ger framgång i skolan. Exempel på detta ger Marteus (1999-11-23, s. 4) som inte anser att pojkarnas tillkortakommanden i etiska diskussioner är förvånande, då ”[v]arenda maratonsamtal mellan två flickor avhandlar etik och moral”. Könsdifferensen förklaras i andra fall med pojkarnas bristande språkkunskaper som i sin tur förklaras med att vi inte samtalar med dem på samma sätt som med flickor.

Pojkar har inget språk, om de inte kommer från de högre samhällsklasserna. Det gör att flickorna gör ett ryck direkt när de börjar skolan, och pojkarna kommer aldrig ikapp. (Borggren, 2001-02-27, s. B14)

vii. Brist på manliga förebilder

Bristen på manliga lärare i skolan, speciellt i de tidiga åren, återkommer i många artiklar som förklaring till könsskillnaden. En koppling mellan förebilder och motivation till skolarbete presenteras som förklaring: ”Bristen på manliga förebilder i skolan kan leda till sämre

engagemang och sämre skolbetyg bland pojkarna” (Vallgård, 2001-03-28, s. 38). Orsaken till detta antas vara att medan flickor såväl i hemmet som i skolan tidigt omges av kvinnliga förebilder saknar pojkarna detta, och att de därför istället söker sig till andra mer ”manstata” områden. Nedan citeras två artiklar:

Men Alan Smithers tror inte att grabbigheten är orsaken. [...] Däremot tror han på fler manliga lärare i skolorna och på förskolorna. (Blomgren, 2000-09-11, s. A08)

Just nu har samhället överflöd på vuxna män i en annan sektor: den militära. Hur vore det att göra en medveten satsning på att få in dessa män i skolan?

Kvinnorna i skolans värld må vara hur förträffliga som helst, felet är att de är för många. (Moberg, 1999-12-08, s. 3)

I båda dessa artiklar framgår vilken avgörande betydelse manliga pedagoger ges. Betydelsen kopplas till att frånvaron av män får pojkarna att känna sig missförstådda och malplacerade.

viii. Pojkarna har blivit skolans syndabockar

Flera skribenter hänvisar till att den feministiska debatten (eller delar av densamma) och feministiska lärare uppmärksammar flickor men skuldbelägger pojkar: ”pojkar har gjorts till syndabockar för flickornas tillkortakommanden i skolan. [...] Att vara pojke är inte sjukdom eller en brist som behöver botas” (Precht, 2001-03-26, s. 75). Resultatet är att pojkarna trakasseras och inte känner sig hemma i skolans värld:

Nu har denna vulgärfeminism spritt sig även till skolans värld och pojkar kan få höra nedsättande kommentarer om sitt kön av ett slag som liknar rasism [...] Fler pojkar har problem i skolan, fler pojkar far illa där och nu börjar alltså till och med mobbing på grund av kön smyga in. (Bengtsson-Norén, 2001-06-13, s. 30)

Skuldbeläggande antas dock inte levereras enbart på ett generaliserande plan utan riktas även mer direkt till enskilda pojkar.

ix. Könsdiskriminerande bedömningsmetoder och betygssystem

Dagens betygssystem och bedömningsmetoder missgynnar pojkar då det inte är anpassat efter deras specifika färdigheter och intressen, hävdar flera skribenter: ”skolans metoder för att bedöma elevernas förmåga, inte minst skriftliga uppgifter av resonerande karaktär, premierar flickornas förhållningssätt och uttrycksmedel” (Bøe, 1999-11-22, s. A05).

Det nya betygssystemet premierar det som flickor med sin tidigare mognad alltid varit bättre på, ansvar, social kompetens och lyhördhet inför lärarens vilja. (Bengtsson-Norén, 2001-06-13, s. 30)

Inom denna kategori ryms både de som menar att olikheter mellan könen grundas i biologi och genom socialisering.

x. Könsdiskriminerande innehåll och metoder i undervisningen

Inom denna kategori återfinns de som menar att undervisningen inte är anpassad för pojkars intressen och färdigheter. Här återfinns både de som lägger tonvikten vid att innehållet och metoderna behöver förändras...

För att hjälpa flickorna har man dessutom skapat utrymme för en pedagogik som inte alls passar pojkars sätt att lära sig [...] Pojkar vill ha relevanta uppgifter [...] Pojkar och flickor är olika och kräver olika utbildningsinsatser. (Precht, 2001-03-26, s. 75)

...och de som anser att själva skolgången behöver anpassas efter att, som man skriver, pojkar mognar senare: "Skolans inlärningsmetoder passar flickor bättre. Att pojkar får mer uppmärksamhet beror på att de behöver det" (Gustavsson, 1999-11-25, s. 10).

4.2.2 Relationen mellan olika förklaringar

I ett fåtal artiklar framträder endast en förklaring, men betydligt oftare lyfter skribenten fram flera olika. På så sätt kommer relationen – familjelikheten – mellan olika förklaringar att framträda och öppna upp för en närmare analys av bakomliggande utgångspunkter.

Bakgrunden till detta är att förklaringar aldrig kan betraktas som objektiva eller antas stå för sig själva, dessa är alltid med nödvändighet knutna till olika teoretiska perspektiv.

4.3 Teoretiska utgångspunkter

För att nå bakomliggande utgångspunkter har jag strävat efter att hitta relationer mellan olika förklaringar. Kategorierna av förklaringar kan på så sätt betraktas som noder vilka vid närmare analys av texterna grupperar sig i kluster. Bakom dessa kluster finns olika teoretiska antaganden på (mestadels) socialpsykologisk nivå, där prestationsskillnaderna relateras till antaganden om skolvardagen och till förståelse av kön.

I relation till teorierna knyts även antaganden på en sociologisk nivå. Liksom i texterna nedan dras ibland *paralleller* mellan skolsituationen och samhällsliga maktförhållanden eller andra strukturer, i andra ställs betygsskillnaderna *i proportion* till orättvisor utanför skolan.

En analys av skillnaden mellan en kvinnlig och manlig arbetsmarknad är central när pedagogik anpassas till flickors respektive pojkars behov. Många och kontroversiella frågor behöver ställas: flickorna är duktigast i skolan, men kvinnor betalas sämre än män på arbetsmarknaden [...] Beror den segregerade arbetsmarknaden i grunden på kvinnors och mäns olika natur och samhällets sätt att värdera dessa? (Precht, 2001-03-26, s. 75)

Ska man lägga genusperspektiv på skola och undervisning borde man också diskutera varför skolan tycks passa pojkar sämre än den passar flickor. [...] Pojkar har sämre betyg, men de får ta plats och bre ut sig på lektionerna. På så sätt övar de upp just de färdigheter som premieras i vårt samhälle. (Granath, 2000-03-06, s. B03)

Här visar det sig – liksom i föregående avsnitt redogjordes för det faktum att samma förklaring på första nivån kunde härledas till olika förklaringar på andra nivån – att samma förklaring (på andra nivån) kan hänföras till olika teoretiska positioner. Inte minst här har makronivån tjänat som ett viktigt bidrag i analysarbetet.

4.3.1 Idealtyp 1: Biologisk/utvecklingspsykologisk position

Framförallt de sista fyra kategorierna av förklaringar återfinns som noder inom denna teoretiska position: betygsskillnaderna härleds till att pojkar saknar manliga förebilder och blir till syndabockar i skolan, samt att bedömningsmetoderna, betygssystemet och undervisningen är könsdiskriminerande. Positionen kan summeras med orden ”olika kön kräver olika utbildning”.

Utgångspunkten är att pojkar är annorlunda än flickor, vilket enligt en version beror på tidig socialisering. Föreställningen om en tidig socialisering lånar gärna drag från utvecklingspsykologiska modeller där människor antas få vissa färdiga karaktärsdrag på en viss nivå i sin utveckling: om en pojke anammat en viss maskulinitet under unga år antas karaktären därmed vara färdigdanad och skolans skyldighet blir att anpassa sig.

...med vetenskapen om att en människas karaktär redan är färdigstöpt vid fem års ålder, måste man börja redan på dagis. (Borggren, 2001-02-27, s. B14)

Den utvecklingspsykologiska modellen går igen i ett flertal av artiklarna: utvecklingen antas ske snabbare för flickor såväl när det gäller en intellektuell utveckling (förmågan att hantera skolan kunskapsmässigt) som emotionell mognad, vilket får konsekvenser för förmågan att hantera de sociala krav som ställs i skolan.

Varje lärare och psykolog måste väl ändå känna till att flickornas pubertet normalt inträffar tidigare än pojkarnas? (Uddholm, 1999-09-08, s. 2)

Det är väl en mognadsfråga. Tjejer ligger några år före killar mentalt under högstadiet och har nog lättare att motivera sig och planera. (Schulman, 2000-09-06, s. 14)

Parallellt med denna teoretiska utgångspunkt löper också en biologisk. Den går att förena med två utvecklingspsykologiska modeller för pojkar och flickor, men kan också i sin mer vulgära form helt enkelt konstatera att pojkar och flickor omedelbart av naturen skiljer sig från varandra och försök att rucka på denna naturens ordning rentav för tankarna till totalitära projekt.

En lärdom av denna bittra läxa [det kommunistiska projektet i Sovjet] borde vara att inte heller ett gemensamt neutrum för flickor och pojkar kan användas som mall för att dana framtida generationer. (Precht, 2001-03-26, s. 75)

Den nya skolan – ett begrepp som mot bakgrund av att könsdifferentiering av betygen inte är något nytt fenomen verkar märkligt – anses inte sätta upp de tydliga gränser och regler som framförallt pojkar behöver, betygsskillnaderna ökar även p.g.a. att deras specifika kvalitéer, färdigheter och intressen inte räknas i den alltmer kvinnodominerade och feminiserade skolan. Det gemensamma för dessa teoretiska utgångspunkter är förgivettaganden om människors identitet som tämligen statiska. Det går egentligen inte att förändra en människas identitet i interaktionen i klassrummet, då den styrs av faktorer som ligger utanför det sociala sammanhanget. Därmed handlar det snarare om att förändra den yttre skolformen.

De skribenter som är starkast influerade av detta perspektiv menar att undervisningen bör anpassas efter könstypiska mönster och likaså efter den könssegregerade arbetsmarknaden. Ansvar för att skolans pedagogik verkar till förfång för pojkarna läggs i dessa fall huvudsakligen på olika jämställdhetsinsatser och de feminister som drivit på idén om förändrade könsmönster och samskolan – ”[s]amskolorna erbjöd ofta sämre villkor för pojkar än de tidigare rena pojkskolorna” (Uddholm, 1999-09-08, s. 2) – och för att hindrat begagnandet av viktiga forskarrön²¹:

Forskare, vilket slag de än må vara, psykologer, läkare, eller biologer, som dristat sig till att hävda att skillnader mellan män och kvinnor kanske inte bara är sociala konstruktioner, har blivit hårt åtgångna. [...] Somliga ståndpunkter får helt enkelt inte uttryckas offentligt. (Svenska Dagbladet, 1999-11-23, s. 2)

4.3.2 Idealtyp 2: Symbolisk interaktionistisk position

Om utgångspunkten i ovanstående idealtyp till betydande del utgick från biologiska och utvecklingspsykologiska antaganden så är grundvalen för denna kategori symbolisk interaktionism. Den stora skillnaden består i att den tidigare positionen utgår från en statisk antropologi, medan denna ståndpunkt snarare betonar hur identiteter konstrueras och rekonstrueras i samspelet mellan elever – elever och elever – lärare. Till detta läggs dessutom att pojkarna anses glömts bort i dagens jämställdhetsdebatt och i förändringen mot ett (post)modernt samhälle: de beskrivs som främmande fåglar i den nya skolan.

Ett stort antal förklaringar vävs in som motiveringar till pojkars tillkortakommanden i skolan. Bristen på manliga förebilder, skuldbeläggande och annorlunda (ofta negativa) förväntningar på och bemötande av pojkar bidrar till att de blir mindre motiverade till skolarbete än flickor. Här uppfattas definitionen av självet oavsett om det är den egna eller någon annans definition, som central, helt i enlighet med den symboliska interaktionismen. Då förväntningarna på pojkar är att de ska vara slarviga och inte bry sig om skolan och förväntningarna på flickor är att de ska vara ordentliga och lyckas, är det – enligt detta perspektiv – inte konstigt att det är flickor som gagnas betydligt.²² Dessutom antas socialisationen av pojkar till skillnad från flickor inte träna de färdigheter (framför allt språkkunskaper) som gynnas i skolan.

Pojkarna förutsätts också vara mindre anpassade efter skolans dolda läroplan och maskulinitetsidealen uppges, speciellt för vissa kategorier, vara oförenliga med skolans krav. Förklaringarna ligger sålunda alla på en social nivå till skillnad från föregående idealtyp:

²¹ Därmed får kritiken av skolväsendet ibland smått paranoida dimensioner då ”forskningen” anses förbises av den ”skolmaffia” som härskar i debatten.

Han [undervisningsråd på Skolverket] tycker inte att man kan låta nöja sig med att pojkarna mognar senare. Skillnaderna mellan könen är större i glesbygden än i större kommuner. Det tror han kan ha att göra med att många män i glesbygden anser det omanligt att till exempel läsa böcker. (Vallgård, 2001-03-08, s. 38)

Inom denna idealtyp utgör betydelsen av könsenliga förebilder en frekvent och avgörande premiss för skolframgång:

Bristen på manliga förebilder i skolan kan leda till sämre engagemang och sämre skolbetyg bland pojkarna. De söker i stället sina förebilder bland äldre pojkar eller inom idrotten [...] Redan i förskolan kommer pojkarna in i en oerhört kvinnodominerad värld. Flickorna har gott om förebilder och bor dessutom oftast tillsammans med sin mamma. En hel del pojkar har däremot ingen manlig förebild i sin hemmiljö och ingen i skolan heller. (Vallgård, 2001-03-08, s. 38)

Vilka andra teoretiska utgångspunkter döljs bakom antaganden om att avsaknad av manliga lärare, oavsett hur skickliga de kvinnliga är, leder till bristande engagemang hos pojkar och att de upplever sig missförstådda och förorättade? Den första utgångspunkten är att könstillhörighet är en grundläggande ”vattendelare” i interaktionen mellan människor.

Den andra är antagandet om att kvinnliga lärare har svårt att identifiera sig med (bråkiga) pojkar vilket i sin tur leder till att de missförstår pojkarna och inte kan tillgodose deras behov. Därmed smygs faktiskt en mer essentialistisk människosyn in via bakvägen. Även om skillnaden mellan kön konstrueras socialt i samhället är dock dessa kategorier av så stor vikt att de är centrala för varje förståelse av samhället i allmänhet och skolväsendet i synnerhet.²³

Brist på vuxna män i skolan kommer att slå mot alla. Risken är stor att pojkar som känner sig missförstådda och osedda senare, när de själva blir vuxna, försöker ta igen uppväxttidens oförrätter på de kvinnor som då råkar komma i deras väg. (Moberg, 1999-12-08, s. 3)

En ytterligare förmodan är att pojkar å sin sida aldrig ger skolan en chans då de drar slutsatsen att engagemang i skolan är oförenligt med vad det innebär att vara pojke och man. Detta anses förstärkas av jämställdhetsdebattörers skuldbeläggande och lärares (negativa alternativt essentialistiskt grundade) förväntningar på pojkar. Tillrättavisande eller uppmuntrande ord antas inte leda framåt så länge huvudbudskapet är att alla förväntar sig att eleven struntar i skolan, vilket poängteras genom att det destruktiva handlandet inte stoppas. Också här återfinns kopplingar till symbolisk interaktionism. För dessa pojkar är det rationellt att strunta i skolarbete då de på så sätt bekräftar andras – som även kommit att införlivas som den egna – förväntning om vilka de är.

Avsaknaden av pojksubjekt i dagens jämställdhetsdiskussioner menar man också bidragit till att förstärka pojkars utsatthet för destruktiva förväntningar och bemötande och därmed

²² Se exempelvis Charons *Symbolic Interactionism* (1995) för ett sådant perspektiv. Här försöker visserligen Charon snarare förklara kvinnors tillkortakommanden i samhället, men resonemanget kan givetvis lika väl tillämpas på pojkar i skolan.

²³ Även om den symboliska interaktionismen mycket väl kan användas också i feministiska sammanhang, inte minst på grund av dess antibiologiska patos, blir den ibland lite väl maktblind i sitt betonande av nyttigheten i

ökat klyftan mellan könen: emedan förväntningar på flickorna ifrågasatts, medvetandegjorts och anpassats till det samtida samhällets krav saknas motsvarande debatt om pojkar.

Jämställdhet ses fortfarande som en kvinnofråga. Pojkars behov kommer i bästa fall senare. Men man måste se helheten för att jämställdhetsarbetet ska kunna lyckas. (Borggren, 2001-02-27, s. B14)

Nu är det männens tur att förändra könsrollerna. Det behövs, menar han [initiativtagare från Manliga nätverk] eftersom de klassiska mansrollerna håller på att försvinna och mannen i många avseenden har blivit en förlorare. Män drabbas i högre utsträckning av hemlöshet, sämre betyg i skolan... (Öholm, 1999-12-10, s. 23)

En annan konsekvens av detta är att medan pojkarnas könsmonster fortfarande begränsas av snäva ramar har flickornas utvidgats och på så sätt även deras färdigheter:

I en undersökning har 13-åringar fått göra begåvningsstest. Dessa visar att flickorna på 60-talet hade sämre spatial begåvning, kapacitet till rumslig föreställningsförmåga, men att könsskillnaderna i det närmaste försvunnit idag.

– Där tror jag att skola och förskolan har påverkat. I dag leker både pojkar och flickor med lego och pussel... (Asker, 2001-06-24, s. 4)

Mansidealet som pojkar strävar efter och som samhället i allmänhet och lärarna specifikt sätter som målsättning för uppfostran antas sålunda vara i behov av modernisering för att pojkarna ska kunna hävda sig i skolan och komma i kapp flickornas frånryckning.

4.3.3 Idealtyp 3: Rational man-position

Inom denna kategori består de ytliga förklaringarna framförallt i att pojkar som erhåller lägre betyg i skolan antas vara att pojkar lägger ner mindre arbete än flickorna och att de p.g.a. mindre övning presterar sämre, ändå antas de lära sig det viktigaste.

Förklaringarna som identifierats tillhöra denna kategori är gemensamma med flertalet under föregående teoretiska blickpunkt. Bakgrunden antas, liksom ovan, vara att förväntningarna på pojkar skiljer sig från förväntningarna på flickor såväl i samhället som i skolan specifikt, att pojkarna bemöts annorlunda, att könsmönstret för flickor i högre grad är anpassade efter skolans dolda läroplan. Bristen på manliga lärare lyfts däremot inte fram, istället antas pojkarnas drivkraft och intresse av att lyckas – p.g.a. arbetsmarknadsstrukturer och traditionella familjemönster – vara mindre.

Utgångspunkten för denna idealtyp är att pojkar agerar annorlunda än flickor beroende på olika sociala förväntningar: medan flickor fortfarande handlar konventionellt och framförallt altruistiskt handlar pojkar instrumentellt och egocentrerat.

Flickor uppfostras till lydnad och till att inte ha några egna behov, de är bara till för att uppfylla andras. Syftet är att förbereda dem för sitt moderskap då de måste kunna sätta barnets behov först. Medan killar aldrig skulle drömma om att sätta någonting framför sig själva. Manlighetens stora grej är ju att värna sina egna intressen och tillskansa sig så mycket makt som det någonsin går. (Borggren, 2001-02-27, s. B14)

alla samhälleliga kategoriseringar. Apropå genuskillnader skriver Charon (1995, s. 221): "These are classifications that we regard as useful – otherwise we would not see people this way".

Innan vi tar itu med de socialpsykologiska grunderna bör frågan om resonemangets inre logik ställas. Hur kan pojkarnas (antagna) brist på skolengagemang beskrivas som ett instrumentellt handlande?²⁴ Logiken upprätthålls av antagandet att betygsresultat inte längre är betydelsefulla(st).²⁵ Där denna idealtyp framförallt skiljer sig från den föregående är alltså i antagandet om att läroplansmålen saknar betydelse i jämförelse med andra färdigheter. Att flickorna lägger ned möda på skolarbetet och tar ett socialt ansvar i klassrummet antas inte belönas på arbetsmarknaden.

Sen har skolan tagit slut och pojkarna fått de fina jobben medan de duktiga flickorna har blivit dagisfröknar och undersköterskor. Kvinnor har en benägenhet att vara duktiga på sånt som andra inbillar dem är viktigt. Skolan, till exempel, och utseendet och hur det ser ut hemma. Medan killen med håret på ända, ungarlskaos hemma och streck i betyget blir rockvideomiljonär. (Svensson, 1999-11-26, s. 29)

Pojkarna å sin sida prioriterar sådant som värdesätts i samhället, de nyttjar utrymmet i klassrumsoffentligheten till att träna upp sin verbala förmåga och på att ta för sig, samtidigt som de lägger tid på fritidsintressen och specialiserar sig på fält inom exempelvis teknik:

Pojkarna har sämre betyg, men de [pojkarna] får ta plats och bre ut sig på lektionerna. På så sätt övar de upp just de färdigheter som premieras i samhället. (Granath, 2000-04-09, s. B05)

Ett annat faktum är att när skolan släpper sitt grepp om eleverna, är det pojkarna som vinner. De läser utbildningar som ger välbetalda jobb, de socialiserar sig i nätverk som hjälper dem i karriären och de satsar helhjärtat på sig själva. [...] att prioritera datorn framför franska verb är än så länge en mycket rationell avvägning. (Expressen, 1999-11-23, s. 2)

Hur kan då den instrumentella form av rationalitet som enligt detta perspektiv verkar ligga bakom pojkarnas agerande förstås mer teoretiskt? Inom såväl feministisk teori som annorstädes finns det sedan en längre tid tillbaka en kritik mot ett traditionellt manligt sätt att förstå människor som atomer stående oberoende av varandra. Såväl kontraktsteorier som teorier om människan som en *homo oeconomicus* förutsätter att individen existerar innan det sociala sammanhanget (se exempelvis Taylor, 1995, s. 161-190). Individer förstås också, enligt detta perspektiv, kunna agera rationellt utanför olika bindningar till en specifik kontext. I detta fall skulle alltså pojkarnas rationella agerande med avseende på ett samhälle som inte i

²⁴ Begreppet instrumentellt handlande bör här förstås i kontrast till andra former av handlande och då framförallt den form av kommunikativt handlande som bland annat Habermas (1990), i relation till en av den symboliska interaktionismens företrädare G. H. Mead, undersökt i sina skrifter. Medan det instrumentella handlandet karaktäriseras av att ett fixt mål ska uppnås, och själva handlingens rationalitet består i hur effektivt detta sker, grundar sig det kommunikativa handlandet snarare i hur väl en förståelse mellan olika subjekt kan uppnås. Enligt Habermas föregår det kommunikativa handlandet det instrumentella, även om det instrumentella handlandet tenderar att tränga tillbaka det kommunikativa.

²⁵ Parallellt och inom denna pågår en debatt om betygets betydelse i förhållande till alternativa meriteringssätt, som i båda fallen initieras mot bakgrund av den s.k. "feminiseringen" av högskolan. Här citeras två artiklar: "I Sverige har betygsskillnaderna mellan flickor och pojkar varit tydliga sedan lång tid tillbaka. Högscoleprovet infördes delvis för att balansera ojämlikheten – och det ger generellt högre poäng till killar." (Blomgren, 2000-09-11, s. A08). Agnes Wold (2000, 11-17, s. A02) har i artikeln "Bästa kvinnan ska ha platsen" starkt kritiserat utvecklingen och menat att framför allt intagning baserad på intervjuer med hög sannolikhet, snarare än att

tillräckligt hög grad belönar skolarbete bestå i att strunta i detta arbete och istället sysselsätta sig med det som istället ger högre avkastning på det insatta kapitalet. Innebär då detta att denna tredje teoretiska modell förutsätter att det föreligger en naturgiven skillnad mellan flickornas mer omsorgsinriktade etik och konventionellt utformade rationalitet (man gör vad man blir sagd att göra) och pojkarnas mer instrumentellt rationella?

För att svara på denna fråga krävs större förståelse för vad som antas utspela sig i själva klassrummet. Inom denna idealtyp anses klassrumspraktiken och samhället i stort kontinuerligt reproducera och vidmakthålla hierarki mellan och isärhållande av könen. Elevernas skilda beteenden anses alltså inte såsom i idealtyp ett springa ur könens olikartade personligheter eller produceras i barndomen, utan istället i likhet med idealtyp två ständigt reproduceras i de sociala sammanhangen däribland skolan. En orsak till att könsmonster upprätthålls är att könen belönas för olika agerande. Oavsett lärarnas attityder så lönas flickorna för flit och omtänksamhet då detta blivit en förutsättning för att det sociala sammanhanget i skolan ska fungera:

Lärarna säger att det är bekymmersamt att flickorna är så tysta, att de inte tar för sig på lektionerna. Men de gör ingenting. Flickorna är ju så praktiska som de är. (Granath, 2000-04-09, s. B03)

Tjejer blir tillsagda på en gång om de säger något i klassrummet, men lärarna är mer toleranta mot killar. (Sörbing, 2000-04-09, s. 46)

Som vi ser ovan så menas att avvikelser från mönstret bestraffas, flickor tillrättavisas för motsvarade handlingar som pojkar uppskattas för, vilket får till följd att eleverna handlar enligt könsmissigt olika rationaliteter. Även klasskamraterna är medaktörer som gör skillnad på pojkar och flickors handlingar. Medan pojkar enbart behöver förhålla sig till lärarens uppmaning till aktivitet agerar flickorna – utöver risken att de anses tala för mycket – för att undvika hotet om att bli dumförklarad av andra elever. Pojkar belönas i sin tur för att de tar plats och förväntas störa klassrumsordningen, på så sätt att lektionerna anpassas efter deras önskemål och genom att de i slutändan röner mer personlig uppskattning.

Undervisningen är mer utformad efter vad pojkarna tycker är kul, och man anpassar skolan efter pojkarnas problem. (Gustavsson, 1999-11-25, s. 10)

Svaret på frågan om skillnader i rationalitet är av naturen givna kan således även inom ramarna för detta perspektiv besvaras nekande. Visserligen kommer pojkarna ha bättre framtidsutsikter när de lämnar skolan men förklaringen till detta ligger inte i pojkars eller flickors natur utan i den könsdifferentierade logiken för vad som belönas och bestraffas i

underlätta för underprivilegierade grupper riskerar att bli godtyckliga och komma att diskriminera studenter p.g.a. klass, kön och etnicitet.

skolan, och att ”pojknas rationalitet” i högre grad är förenlig med vad som värderas i på arbetsmarknaden.

4.4 Sammanfattande om de tre diskurserna

Som vi har sett ovan existerar alltså (minst) dessa tre diskurser parallellt och i flertalet fall kan de anses stå i motsatsförhållande till varandra. Gemensamt för dem alla är dock att de inte förklarar skillnaden med att pojkar är mindre intelligenta utan istället utgår ifrån en slags jämställdhetsnorm. Eller som det uttrycks i en artikel: ”det finns väl ingen som på allvar hävdar att flickor av naturen är mer begåvade än pojkar?” (Granath, 2000-03-06, s. B03). Målet för samtliga skribenter är att pojkar och flickor ska ha lika förutsättningar men vad detta innebär och vilken betydelse de fyller ordet jämställdhet med är bitvis diametrala.

5 ALTERNATIVT SÄTT ATT FÖRSTÅ FENOMENET

Artiklarna jag har analyserat har gett sig i kast med att föra samman betygsdifferentieringen på en nationell nivå med socialpsykologiska skeenden i klassrumspraktiken, men utifrån tre skilda utgångspunkter: *biologisk/utvecklingspsykologisk*, *symbolisk interaktionistisk* och *rational man-position*. Har dessa några likheter med de diskurser som Epstein *et al.* (2002) identifierat i den brittiska debatten? Ja, men kategorierna kan inte jämföras ”rakt av” då Epsteins indelning baseras på vad skribenterna anser vara *orsaken till differentieringen* medan jag identifierat idealtyper mot grundval av olika *teoretiska utgångspunkter* i debatten. Inte desto mindre kan det konstateras att många argument som Epstein redovisar motsvarar de som uppgivits även i svensk media och att såväl diskursen ”Poor boys” som ”Boys will be boys” finns representerade. Båda dessa diskurser, påpekar de brittiska forskarna, är ofta situerade i en biologisk diskurs vilket innebär att de framför allt har likheter med min första idealtyp. Det är dock mot bakgrund av överensstämmelsen av argument heller inte omöjligt att även den symbolisk interaktionistiska utgångspunkten ryms som en del inom ”Poor boys”. Däremot saknas ”Failing schools, failing boys” bland mina artiklar medan idealtyp tre åtminstone tycks mindre förekommande i brittisk media.

Som vi har sett i de två tidigare avsnitten har pojkar och flickor mestadels (det finns undantag) ställts mot varandra och utmålats som endera ”vinnare” eller ”förlorare”. Detta till trots att pojkars betygsresultat generellt har förbättrats under femårsperioden, dock inte i lika hög grad som flickornas betyg. Företeelsen har många gånger framställts som ny, trots att pojkars ”underprestation” har en lång historia. Mot bakgrund av detta kommer jag nedan att utveckla ett alternativt sätt att förstå hur könsdifferentieringen uppstår och med kritisk blick diskutera det i relation till de brister och förtjänster hos olika förklaringar jag funnit i de tre olika teoretiska positionerna.²⁶

²⁶ Då området är bristfälligt studerat i Sverige vilar den empiriska grunden främst på utländska kvalitativa studier. Är slutsatserna i dessa undersökningar överförbara på svenska förhållanden? Som poängterats i uppsatsens teoretiska avsnitt så är det inte möjligt att tala om skolan som *ett* socialt sammanhang, inte ens inom Sverige, inte heller är det möjligt att tala om *en* manlig identitet. Ändå vill jag mena att studierna är meningsfulla för denna inomsvenska diskussion, dels eftersom de alla är utförda i västerländska samhällen och dels för att betygsdifferentieringen med mindre varianter överensstämmer med betygsskillnaderna i den svenska skolan. Dessutom uppvisar exempelvis Trondmans (2001) studie stora likheter med refererad forskning, jämför även Öhrn (2002).

5.1 Köns polarisering bidrar till könsdifferentieringen

Den första idealtypen utgår från antagandet om essentiella könsskillnader, och förlägger sålunda differentieringsproblemet externt på att skolans ”flickanpassats”. Här utgör studier inom det genusvetenskapliga forskningsfältet grund för kritiska argument som vi ska se nedan. Denna essentialistiska position vilar på antagandet om att respektive kön utgör en konsistent grupp vilket också kan avvisas såsom alltför förenklad – alla pojkar är inte fysiskt starka och intresserade av teknik – och som historie- och kulturreduktionistisk, då uppfattningen om vad en pojke eller man är har varierat över åren och mellan olika samhällen (Connell, 1999).

Könsmonster, menar jag, struktureras beroende på den sociala makt som präglar situationen. Empiriska studier inom fältet (Gilbert & Gilbert, 1998; Connell, 2000, Willis, 1981) har visat att pojkars maskuliniteter konstrueras i kontrast till feminitet. Skolarbete, skriver Epstein i kapitlet ”Real boys don’t work” (2002, s. 98-108), är också något som sällan är förenligt med maskulinitet.²⁷ Att uppfattas som intelligent och därigenom lyckas i skolan är mindre problematiskt, men pojkar som engagerar sig i skolarbete misstänkliggörs från den heteronormativa maskulina hegemonin. För flickor har däremot hårt arbete länge uppfattats som en tillgänglig praktik, Epstein menar också att deras möjligheter har utökats på så sätt att jämställdhetsarbetet bidragit till att *framgång* kommit att inkluderas inom socialt accepterade feminiteter. Flickor har, i den feministiska kampens spår, kommit att alltmer överskrida vad som traditionellt och i stor utsträckning även idag är manligt könsmärkt (Tallberg Brogren, 2002; Öhrn, 2002a).²⁸ Detta får liksom könsmärkningen av olika ämnen, konsekvenser för betygsresultaten.

5.1.1 Maskulinitet konstrueras i relation till specifika epistemologier

Medan intelligens och ett distanserat förhållande till kunskap generellt är förenligt med maskuliniteter, uppfattas skolarbete och ämnen som kräver engagemang och personlig reflektion vanligen som kvinnligt könsmärkt (Gilbert & Gilbert, 1998). Hur kursplaner och betygsriterier utformas (ämnets innehåll och värderingen av elevernas förmåga) i relation till det specifika sociala sammanhanget kommer sålunda att påverka pojkars respektive flickors reella möjligheter att engagera sig. Nedan citeras utdrag ur betygsriterierna för Mycket väl godkänd för tre olikartade ämnen; svenska, matematik och idrott och hälsa:

²⁷ Se även Källers *Fostran till andrarang* (1990) om hur lärare uppfattar elevers förmåga. Jämför med lärarstuderandes förståelse i Tallberg Brogren (2002).

²⁸ Här ser vi också att målsättningarna i förarbeten till läroplaner bl.a. betonat förändring av flickors praktiker och värderingar medan pojkarnas könsmonster inte kommit att problematiseras (se bilaga 3).

Eleven har bredd i sin läsning, gör jämförelser och relaterar det lästa till egna tankar och erfarenheter av olika slag samt visar ett personligt förhållningssätt till texterna. (Skolverket, 2000c, Grundskolans kursplan för svenska)

Eleven formulerar och löser olika typer av problem samt jämför och värderar olika metoders för- och nackdelar. (Skolverket, 2003b, Grundskolans kursplan för matematik)

Eleven komponerar, motiverar och genomför ett allsidigt och funktionellt motionsprogram. (Skolverket, 2003a, Grundskolans kursplan för idrott och hälsa)

I exempelvis ämnet svenska är betygsgdifferentieringen väldigt stor till pojkarnas nackdel, detta kan förstås utifrån att dessa betygskriterier ställer krav på engagemang och ”närhet” till temat, vilket befinner sig i motsats till de flesta maskulinitetspraktiker. Här avkrävs nämligen eleverna egna reflektioner och ställningstagande för att erhålla de högsta betygen. Mycket riktigt visar också internationella studier att detta utgör det område som prestationsskillnaderna mellan könen är störst (se bilaga 2).

Vad gäller matematikbetygen har skillnaderna mellan könen utjämnats, likväl tycks ämnet ha behållit en hög status och en manlig könsmärkning. Svenska studier visar också att hur eleven presterar i ämnet påverkar hur denne uppfattas och uppfattar sig själv i skolan som helhet, detta eftersom ämnets symbolvärde är knutet till huruvida eleven anses intelligent eller bara medelmåttig och ambitiös. På så sätt är matematikprestationer i högsta grad förenliga med (medelklass)maskulinitet. Studier visar också att förväntningarna är högre på pojkarna än flickorna och stödet starkare, men att det under senare år har gjorts politiska satsningar för att ”bjuda in” flickorna som nu kommit i kapp (Öhrn, 2002a).

Mot bakgrund av att maskulinitet ofta är starkt knuten till fysisk styrka är det inte särskilt konstigt att det är just i ämnet idrott och hälsa som pojkarna har bättre betyg. Även om läro- och kursplanens målsättning är ett varierat innehåll så visar studier att lektionerna ofta präglas av manligt könsmärkta sporter (Skolverket, 2003f). Medan pojkarna erhåller förhållandevis låga betyg i sådana ämnen som är ”oförenliga” med den maskulina hegemonin, kan de således sträva efter att uppnå högsta betyget i idrott och hälsa – lektioner som återigen ofta könssegregeras – då det snarast kan stärka deras maskulina position i klassen.

Föga förvånande är också de manligt könsmärkta grundskoleämnena, bl.a. matematik och idrott och hälsa, de enda som pojkar värderar i lika hög grad som flickor. Medan flickorna anser övriga skolämnen vara mer betydelsefulla än pojkarna (Skolverket, 2001a).

Att betygsgdifferentiering mellan könen skulle bero på att vissa inlärningsmetoder och att vissa kunskapsområden ligger närmare ”manliga” aktiviteter och intressen skulle visserligen på ett plan kunna utgöra en rimlig förklaring. Att meka med bilar och sparka fotboll utgör i högre grad manliga fritidsintressen än brevskrivande, vilket på så sätt skulle kunna förklara varför pojkar ofta uppges föredra laborationer före uppsatsskrivande och varför

betygsdifferentieringen i ämnet teknik är marginell och pojkarna har bättre betyg än flickor i idrott och hälsa, där ”flickaktiviteter” som dans utgör en perifer företeelse (Skolverket, 2003f; Öhrn, 2002a). Detta ingår som en förklaringsmodell för idealtyp ett och två. Men medan den förstnämnda är mer rigid och normerande och talar om könsens väsensskillnader och drar slutsatsen att skolans pedagogik och didaktik är diskriminerande, betonar den andra att det handlar om en könad inlärningsprocess under uppväxtåren som är socialt betingad.

Men förklaringar som denna tenderar att bli alltför köns-polariserande och statiska vilket påpekades ovan (se 5.1). Mot bakgrund av detta blir alltså framför allt idealtyp ett oerhört problematiskt. Idealtyp två menar jag förbiser också den sociala makt som ligger inbäddad i ”mansrollen/erna”, eller vad jag snarare skulle kalla i konstruktionen av maskulinitet.

5.1.2 Den homogena lärarkåren

Den andra teoretiska positionen (och till viss del även den första) framhåller behovet av könsenliga förebilder, d.v.s. pojkars behov av fler manliga lärare i skolan, inte minst mot bakgrund av att pojkar anses skuldbeläggas och i allmänhet uppfattas som problem av kvinnliga lärare och feminister. Konsekvensen av detta menar man, är att pojkar vänder sig från skolan, de blir mindre motiverade då de uppfattar skolan som något omanligt, samtidigt som många av dem inkorporerar de negativa förväntningarna och därigenom utvecklar destruktiva beteenden. Om fler manliga lärare fanns inom skolan, resonerar man, så fanns fler förebilder som visade pojkarna att det går att förena manlighet med skolarbete.

Det finns delar i argumenten som jag menar är viktiga att ta på allvar. Den ”könssegregering” vi sett av ämnen ovan skulle möjligen kunna uppluckras om fler män undervisade i svenska: inte enbart för att innehållet möjligen skulle komma att förändras utan också för att symboliken skulle komma att förskjutas och ett manligt engagemang legitimeras. Debatten saknar dock förståelse av hur social makt fungerar som strukturerande faktor. Som redogjorts för i det teoretiska avsnittet så finns en mängd olika maskuliniteter, alla uppbär dock inte samma status. På så sätt är gemenskapen mellan olika grupper av pojkar och män är inte alls en självklarhet beroende på olikheten mellan de (ibland rivaliserande) maskulina praktikerna (Connell, 2000; Epstein *et al.*, 2002; Gilbert & Gilbert, 1998). Medan vissa pojkar i en klass kan komma att identifiera sig med en viss manlig lärare kan läraren för andra pojkar i klassen komma att betyda en mer problematisk situation, utifrån att läraren kommit att stärka en viss maskulin hegemoni. En manlig lärare, kan också liksom en kvinnlig lärare, komma att avvisas som förebild beroende på den sociala maktordningen i klassrummet.

En annan kritik av uppdelning av manliga och kvinnliga lärare går dock utanför frågan om pojkars förebilder och kommer även här att handla om social makt om än utifrån en något annorlunda synvinkel. I läraruppdraget ingår såväl pedagogiskt som socialt ledarskap och för att kunna uppfylla detta krav – även under demokratiska former – är det av vikt att läraren har en högstatusposition. Lärarnas förutsättningar för arbetet med eleverna, framför allt med pojkar, skiljer sig avsevärt just beroende på kön.²⁹ Tallberg Broman (2002) visar att även om 80 procent av eleverna i hennes studie *uppger* att lärarens kön inte spelar någon roll, så föredrar ändå en tiondel kvinnliga lärare liksom en tiondel föredrar manlig. Den sistnämnda andelen domineras av pojkar (medan flickorna är fler i andelen som föredrar kvinnor). Detta skulle kunna förstås utifrån att maskulinitet konstrueras som motsats till feminitet och att detta får till konsekvens att pojkar i högre grad tar avstånd från vad som definieras som feminint.

Men elevernas identifikation med lärare och möjligheten att som lärare bli erkänd som ”nästan en av oss” är inte endast beroende på likhet av kön (eller den sexistiska praktik som använts av vissa manliga lärare, se 2.2) utan kan likväl förstärkas om läraren uppfattas som relativt ung, eller kommer från samma etniska och social bakgrund. Det är därmed av vikt att lärarkåren heterogeniseras, såsom en extern förutsättning för minskad betygssdifferentiering, men inte bara vad gäller kön utan även utifrån andra strukturer.³⁰

5.2 Skilda maskuliniteter skilda praktiker

Blindheten för differentieringen inom gruppen pojkar (respektive flickor) är utifrån min synvinkel en av de mest påtagliga svagheter i mediadebatten, d.v.s. oförmågan att

²⁹ Mot bakgrund av den genusforskning om lärares arbetsvillkor, tolkning av det pedagogiska uppdraget och elever och studenters uppfattning om lärare finns mycket som tyder på att en av orsakerna till att manliga lärare är friskare och uppfattas som mer betydelsefulla står att finna i att dem tilldelas och tar mer makt än kvinnliga dito (Tallberg Broman, 2002). En studie bland kommunalanställda medlemmar i Lärarnas Riksförbund gör gällande att kvinnliga lärare är sjukskrivna i dubbelt så hög grad som manliga lärare, kvinnliga rektorer är än mer utsatta. I november 2001 när datainsamlingen genomfördes var 5,5 procent av männen att jämföra med 10,4 procent av LR-kvinnorna var långtidssjuka. Förbundet ännu inte dragit några slutsatser om vad som ligger bakom dessa oväntat stora skillnader. (Edling & Wermeling, 2003).

Däremot finns det andra studier som har granskat lärarnas arbetssituation ur ett genusperspektiv. Ingegerd Tallberg Broman pekar i boken *Pedagogiskt arbete och kön: Med historiska och nutida exempel* på studier som varnar för att parallellt med den minskande andelen män i skolan har risken för exploatering av kvinnliga lärare ökat. Det som i folkmun ofta benämns ”feminiseringen av skolan” har inneburit en förskjutning av krav och förväntningar på lärares sociala uppdrag, från faderskap med tydligare ramar till moderskap med krav på gränslös omvårdnad. (Se Tallberg Broman, 2002). Jmf med forskning om skilda betydelser av moderskap och faderskap, bl.a. Ylva Elvin-Nowak, fil.dr. i psykolog och specialiserad på psykologiska aspekter av konststillhörighets- och jämställdhetsproblematik, som skrivit boken *I sällskap med skulden. Om den moderna mammans vardag*.

³⁰ Däremot anser jag det utifrån ovanstående resonemang vara olyckligt att lägga ansvaret på de kvinnliga lärarna, i synnerhet då läraryrket om några år i än högre grad kommer att utgöra ett bristyrke.

problematiska andra strukturer parallellt med könsanalysen.³¹ I enstaka fall förekommer det att gruppen pojkar differentieras i grupper om klass, region (glesbygd kontra storstad) och etnicitet. Ingen av dessa bakgrundsfaktorer är dock mer förekommande än någon annan.

Framför allt är det idealtyp ett och tre som lider av blindhet inför variansen inom könen, om än utifrån helt olika utgångspunkter, men även idealtyp två framstår som alltför bristfällig p.g.a. avsaknaden av maktperspektiv. Detta är en svaghet som gör det omöjligt att förena statistiken om betygsskillnader med annan forskning, menar jag. Varför är betygsskillnaderna mer polariserade inom gruppen pojkar och varför misslyckas de *trots* att de får merparten av resurserna? Varför lyckas män i samhället medan de misslyckas i skolan?³² Vi börjar med den senare frågan.

Betraktar vi exempelvis idealtyp tre så ser vi att den monolitiska uppfattningen av pojkar och flickor som döljer att sambandet mellan de ”bråkiga” pojkarna som tar plats i skolan och framgångsrika män på arbetsmarknaden, med stor sannolikhet är ett felslut eller åtminstone en marginell företeelse.³³ Istället har många studier visat att pojkar med låga betyg framför allt kommer ur arbetarklassen och har föräldrar med låg utbildningsnivå vilket innebär att dessa med liten sannolikhet tillhör samma strata som de män som innehar höga positioner och gör karriär i arbetslivet (Bunad & Trondman, 2001).³⁴ Återigen blir Connells (1999) begrepp hegemonisk maskulinitet användbart för att förklara varför könshierarkin inte enbart drabbar flickor och kvinnor utan även skapar hierarkier inom gruppen pojkar och män.

5.2.1 Varianser i social makt och hegemonisk maskulinitet

Men alla Sveriges skolor utgör inte *en* situation och alla lektioner i en skola utgör inte ett socialt sammanhang. Här kan vi inledningsvis tänka oss skillnader mellan en skola på glesbygden med brukshistorik och en innerstadsskola i Stockholm med rötter från

³¹ En blindhet som jag vill hävda Skolverkets sätt att presentera och ”prioritera” statistik delvis har bidragit till, visserligen finns idag differentiering av könen utifrån etnisk bakgrund men jag vill mena att detta är otillräckligt.

³² Medan idealtyp ett skulle hävdade att frågorna ovan kan besvaras med att skolan till skillnad från samhället är ett patriarkat skulle idealtyp två hävdade att samhället som helhet är på väg in i informationssamhället som i högre grad belönar traditionellt kvinnliga färdigheter och praktiker.

³³ Vi ser visserligen fler (medelklass)pojkar än flickor som skriver högskoleprovet redan under gymnasietiden och därefter ”glider” genom skoldagarna men dessa är ändå en minoritet (Tallberg Broman, 2002).

³⁴ Den kritik som riktats mot denna teoretiska utgångspunkt 3 är att den är mindre inriktad på pojkarnas situation än på flickornas. Då pojkarna förväntas klara sig alldeles utmärkt även med bristande betygsresultat anses inte området vara särskilt prioriterat i jämförelse med hur flickornas arbetsmiljö i skolan och deras framtid ser ut: ”Tids nog blir livet ett helvete när de [flickorna] ska försöka ta sig in på arbetsmarknaden där könet som var ett plus plötsligt blir ett minus.” (Svensson, 1999-11-26, s. 29).

Connell (2000) menar att möjligheten för de arbetarklasspojkar som han följt i studier begränsas oerhört av deras bristande språkliga kompetenser o.s.v. Ändå är det är otvivelaktigt så att även att arbetarklassmän tjänar mer än sina systrar från arbetarklassen och att dessa (även idag) i mycket lägre grad avkrävs formell utbildning som inträde på ”sin halva” av den könssegregerade arbetsmarknaden, men att beskriva deras framtid som lysande torde vara att överdriva.

gossläroverkens tid. Rimligen kan motkulturella strategier förväntas utgöra en vanligare praktik i den förra och rimligen har maskuliniteter präglade av medelklasskultur en starkare hegemonisk position i den senare (Tallberg Broman, 2002). Inom varje specifik situation positionerar sig eleverna utifrån den sociala makt som strukturerar det specifika klassrummet. Vi skulle alltså kunna tänkas oss att fler pojkar kommer att influeras av motkulturen i den förstnämnda skolan men att känslan av utanförskap torde vara mer påtaglig för en arbetarklasspojkar i den senare och på så sätt en mindre lockande position att befinna sig i.

Den könssegregerade arbetsmarknadens organisation kan förklara en del av varför den manliga arbetaridentiteten i högre grad än den kvinnliga konstrueras i konflikt med skolan. Den ”manliga” arbetsmarknaden kräver i mindre grad än den ”kvinnlige” (kommunala och landstingssektorn) formell utbildning vad gäller anställning och möjligheter att avancera i lön och titel (Czaplicka & Englund, 2002).

Detta kan förklara varför differentieringen är större i glesbygd (där avstånden till högskolor och utbildningskvalificerade jobb ofta är stora) och i orter med låg utbildningsnivå, medan den är betydligt modestare i stora städer och orter med en välutbildad invånare (Tallberg Broman, 2002). Det är mot bakgrund av ovanstående resonemang jag vill kritisera analysen i idealtyp två. Att inte ta hänsyn till hur den sociala makten strukturerar den maskulina hegemonin och dess praktiker, utan förlägga förklaringen till att handla om kvinnodominans i skolan, blir otillräckligt.

5.2.2 Förståelseinriktad och motkulturell strategi

Trondman (2001) beskriver två olika strategier som elever tenderar att använda sig av när de inte förstår: den kommunikativt förståelseinriktade och den avståndstagande motkulturella strategin. Arbetarklassbarnen tenderar att använda sig av den motkulturella strategin vilket får omfattande och negativa konsekvenser för elevens hela skolsituation, men däremot inte med nödvändighet för positioner i kompisgruppen eller självkänslan i andra sammanhang. Känslan av att varken förstå eller vara förstådd påverkar dessa elevers självtillit på ett grundläggande plan vilket medför att de, för att upprätthålla sin självkänsla, distanserar sig från hela skolkulturen. För de elever, ofta från medelklassen, som istället använder sig av den förståelseinriktade strategin får känslan av att inte förstå endast marginella konsekvenser då situationen uppfattas som ett ”enstaka” tillfälle och därför inte hotar att negativt påverka elevernas självkänsla och tillit till sig själva i samma omfattning.

Mot bakgrund av att skolarbete betraktas som feminint och pojkar därigenom kan förväntas undvika det i högre grad än flickor är det rimligt att anta att fler pojkar inte förstår, vilket på

så sätt kan förväntas öka den andel som väljer att istället vända sig ifrån skolan. Denna förklaring gör det också möjligt att förstå varför pojkar utgör en mer polariserad grupp än flickorna.

5.3 Både klassresa och ”maskulinitetsresa”

Vem den enskilde eleven förväntas vara, vilket handlingsmönster och vilka etiska och känslomässiga ställningstagande som eleven förväntas göra kommer att påverka konstruktionen av den egna identiteten och elevens relation till skolan. Likaså kommer elevernas sociala och kulturella bakgrund att strukturera den enskilda skolan och specifika klassrummet.

Rädslan att hamna utanför driver pojkar än mer in i etablerade maskuliniteter då denna position är mindre riskabel än gränsöverskridande situationer där individen äventyrar utanförskap genom att identifieras som socialt inkompetent (Karlsson, 2003). Som vi har sett ovan intar många arbetarklasspojkar en motkulturell position gentemot skolan, då arbetarklassmaskulinitet ofta konstrueras i avståndstagande och kampen mot skolan – att engagera sig i skolarbete kommer att framstå som en invertering av ”manlighet” (Epstein, 2003; Connell, 2000, Gilbert & Gilbert, 1998). Att röra sig från denna position och mot en positiv syn på akademisk kunskap (och framtida högskolestudier) kommer därför inte bara innebära den klassresa som Trondman (1994) beskriver utan även vad jag vill benämna som en slags ”maskulinitetsresa”. Den handlar bl.a. om att inlemma skolarbete som en acceptabel del av maskulinitetspraktiken.

Motståndet mot att förändra en maskulin identitet befinner sig dock inte bara på ett personligt plan utan försvåras också av en allmän ovilja att rikta kritik mot maskulinitetspraktiker generellt. En problematik när det gäller analys av könsmönster är motviljan att problematisera maskulinitetsmönster, att problematisera normen. Mycket tyder på att maskulinitet problematiserats i betydligt mindre grad än feminitet (se bilaga 3 och Öhrn, 2002a).

Uppfattningen om kvinnor och män som väsensskilda återfinns bland artiklarna, graden av polarisering mellan könen kan dock sägas variera. Med denna diskurs kommer även motviljan mot förändring och här vill jag hävda att reaktionen är starkare mot att problematisera maskulinitet. I flertalet artiklar, präglade av den utvecklingspsykologiska och mansrollsdiskursen, riktas hård kritik mot problematiserandet av maskuliniteter eller vad man anser vara en svartmålning av pojkar och män. Här hör vi två röster:

Att vara pojke är inte en sjukdom eller brist som behöver botas (Precht, 2002-03-26, s. 75)

En minoritet av pojkar och män uppför sig på ett sådant sätt att de skadar andra. De andra pojkarna och männen ska inte få klä skott för detta. (Bengtsson-Norén, 2001-06-13, s. 30)

En aspekt på möjligheten till en demokratisering av könsrelationerna i skolan är huruvida det finns ett intresse bland skolledare och pedagoger att arbeta för förändring. I den debatt som jag analyserat tycks i det här fallet staten (Skolverket) främst fått spela en konserverande roll.³⁵

Men Skolverket kan knappast anklagas för att gå någons ärende. Och även om somliga kommer att hävda att rönen som visar att niomånaders bebisar väljer leksak efter kön är felaktiga är det svårt att i längden förneka att alla skillnader inte kan förklaras med sociala konstruktioner. (Svenska Dagbladet, 1999-11-23, s. 2)

Framför allt har Skolverkets uttalanden använts till att argumentera för en anpassning av skolan till (traditionella) maskulina egenskaper och färdigheter. Liksom Lundgren (2000) vill jag hävda att det är ytterst problematiskt att lyfta fram behovet av en skola där dagens könsmonster bör styra organisering och innehåll istället för att förespråka demokratiseringen av dagens könsmonster bör gå hand i hand med en demokratisering av skolan.

5.4 Slutsats

Mitt syfte med studien har varit att analysera vilka socialpsykologiska utgångspunkter och teoretiska förgivettaganden om kön och prestation som de mediala svaren vilat på. Jag har i min studie funnit tre skilda utgångspunkter: en biologisk/utvecklingspsykologisk, en symbolisk interaktionistisk och en rational man-teoretisk. I diskussionen har jag hävdat att en förklaring varit undanskymd, en förklaring som grundar sig i en problematisering av maskulinitet och de konsekvenser maskuliniteten får för synen på utbildning och framgång i skolan. Avsaknaden av en (klassmedveten) differentiering av gruppen pojkar tillsammans med en makt- och könssensitiv analys som ser till hela skolsituationen menar jag är en nödvändighet för att förstå fenomenet.

Jag menar också att påståendet ”Vi måste våga ställa oss frågan om pojkarna håller på att bli skolsystemets förlorare” har kommit att spela stor roll i debatten och att denna mening sammanfattar utgångspunkten för två av positionerna och även kommit att summera mycket av det som är problematiskt. Dels framställs pojkar här som en monolitisk grupp och indirekt

³⁵ Jmf. Skolverkets (1999) rapport *Läroplanerna i praktiken* och debatten kring densamma med forskaren Elisabeth Öhrns (2002a) kunskapsöversikt även den publicerad av Skolverket. Kritik har kommit att riktas specifikt mot den ovan nämnda rapporten – *Läroplanerna i praktiken* – som också återinitierade debatten om betygsskillnader. Lundgren (2000) betonar följande: ”Att göra skolan mer mångsidig är ett hedervärt och ett behövligt syfte. Men att göra detta i avsikt att legitimera så kallade ”manliga erfarenheter” som just manliga, eller så kallade ”kvinnlige erfarenheter” som just kvinnliga, är att ytterligare förstärka föreställningar om olikheter mellan könen. Det innebär också att man anpassar sig efter de könsnormer som råder, vilket medför ett återskapande av dessa och ett accepterande av dem som sanna och givna.” (Lundgren, 2000, s. 177)

ställs på så sätt könen mot varandra, dels döljs det faktum av att pojkarnas betyg i realiteten inte försämrats och att könsdifferentiering till pojkarnas nackdel inte är en ny företeelse. Uttalandet har också kommit att tas som intäkt för att den feministiska analysen av könsmönster är kontraproduktiv, vilket försvårar möjligheten till en kritisk analys av maskulinitet, och osynliggjort annan klassrumsforskning. Påståendet har också varit betydande för den tredje idealtypen som vänt sig – reagerat – mot den ovanstående analysen. Även denna position lider av att könen betraktas som enhetliga grupper och att maktanalysen på så sätt endast kommit att, på ett ytterst förenklat sätt, rikta hela gruppen pojkar mot hela gruppen flickor.

Mot bakgrund av utländska forskningsrön har jag argumenterat för en förklaring som baseras på att maskulinitetskonstruktionen för många pojkar (främst från arbetarklassen) inte är förenlig med skolans krav, och att detta sträcker sig bortom frågan om manliga förebilder. Problematiken måste även läggas internt inom gruppen pojkar för att fenomenet till fullo ska kunna förstås och därmed vara möjligt att påverka. För många pojkar skulle engagemang i skolarbete innebära en klassresa och en ”maskulinitetsresa”. Könsdifferentiering av betygsresultat är kopplat till såväl elevernas hemmiljö som till samhällets organisering, men också till vilka maktstrukturer som präglar den enskilda skolan och den specifika klassrumssituationen. Utifrån detta vill jag hävda att bristande jämlikhet och könsopolariseringen i samhälle och i klassrummet är bidragande faktorer till betygsdifferentieringen mellan pojkar och flickor.

5.5 Fortsatt forskning

Betydelsen av kön för olika grupper av pojkar och unga män i skolan är ett viktigt och inom Norden försummat forskningsfält. Öhrn (2002a) påpekar i forskningsöversikten att de studier som relaterar betydelsen av kön till andra strukturer generellt är mycket få. Mot bakgrund av uppsatsen frågeställning om betygsdifferentiering menar jag att det även är angeläget att studier om elever som anses ha behov av särskilt stöd eller har åtgärdsprogram analyseras utifrån ett genusperspektiv. Om faktorn kön överhuvudtaget inte ingår i undersökningarna kan dessa naturligtvis inte heller fånga eventuella könsskillnader beträffande avsaknad av stöd eller stödets innehåll (se bilaga 2). Mot bakgrund av de uppenbart stora skillnader som finns när det gäller elevers prestationer och betyg hade detta varit angeläget. Det är dock, vill jag hävda, av största vikt att låta denna typ av undersökningar präglas av ett könssensitiv förhållningssätt till sitt material mot bakgrund av befintliga genusvetenskapliga studier om könsdifferentiering inom skolan. Ett annat viktigt studium, med hänsyn tagen till vilken

genomslagskraft Skolverkets ståndpunkter tycks ha, består i att undersöka vilka könsdiskurser som återfinns i t.ex. myndighetens publikationer.

KÄLLFÖRTECKNING

Analyserade artiklar

- AFTONBLADET. (1999). "Flickor lyckas bättre i skolan" i *Aftonbladet*, 22 november 1999, s. 8.
- ASKER, Anna. (2001). "Grundskolan: ...och flickorna får fortsatt högre skolbetyg" i *Svenska Dagbladet*, 24 juni 2001, s. 4.
- BENGTSSON-NORÉN, Kerstin. (2001). "Det bästa och största har gjort av män" i *Svenska Dagbladet*, 13 juni 2001, s. 30.
- BLOMGREN, Stina. (2000). "Engelska flickor tar över toppbetygen" i *Dagens Nyheter*, 9 september 2000, s. A08.
- BORGGREN, Ingrid. (2001). "Spelar roll: 'Jämställdhet är ingen kvinnofråga'" i *Dagens Nyheter*, 27 februari 2001, s. B14.
- BØE, Sigrid. (1999). "Pojkarna är skolans förlorare", i *Dagens Nyheter*, 22 november 1999, s. A05.
- EXPRESSEN. (1999). "Ingen vinnare", i *Expressen*, 23 november 1999, s. 2.
- FREDÉN, Jonas. "Skolor kvoterar in pojkar. Musikklasser. Utan stöd i skollagen får flickor stå tillbaka för pojkar som har sämre provresultat" i *Dagens Nyheter*, 29 september 1999, s. C04.
- GRANATH, Gunilla. (2000). "Håll käften och var söt i skolan" i *Dagens Nyheter*, 6 mars 2000, s. B03.
- GUSTAVSSON, Cecilia. (1999). "'Killar festar – tjejer pluggar' Därför får tjejerna högre betyg" i *Aftonbladet*, 25 november 1999, s. 10.
- KARLSSON, Ebon & Olsson, Björn. (1999). "Pojkarna skolan förlorare – flickorna är bättre och märks mer enligt Skolverkets utvärdering" i *Göteborgsposten*, 23 november 1999, s. 10.
- KURTÉN LINDBERG, Birgitta. (1999). "Gymnasieskolan bara för flickor?" i *Svenska Dagbladet*, 8 december 1999, s. 2.
- MADEJ, Hans. (1999). "Flickorna lyckas bättre i skolan" i *Aftonbladet*, 22 november 1999, s. 8.
- MARTEUS, Ann-Charlotte. (1999). "Kvarsittare" i *Expressen*, 23 november 1999, s. 4.
- MOBERG, Åsa. (1999). "Mera män!" i *Aftonbladet*, 8 november 1999, s. 3.
- NILSSON, Louise. (1999). "Tjejerna är ju bättre" i *Expressen-GT*, 2 december 1999, s. 2.
- PRECHT, Elisabeth. (2002). "Pojkar i kläm när skolan flickanpassas" i *Svenska Dagbladet*, 26 mars 2002, s. 75.
- RENBORG, Gudrun. (2000). "Sveket mot pojkarna: Ge grabbarna en ärlig chans" i *Dagens Nyheter*, 16 oktober 2000, s. B03.
- SCHULMAN, Ninni O. (2000). "Tjejerna tar över topp-gymnasierna" i *Expressen*, 6 september 2000, s. 14.
- SVENSKA DAGBLADET. (1999). "Oförklarliga skillnader" i *Svenska Dagbladet*, 23 november 1999, s. 2.
- SVENSSON, Britta. (1999). "Stockholm, fredag. Visst, hjälp killarna – men rör inte våra tjejer!" i *Expressen-GT*, 26 november 1999, s. 29.
- SÖRBING, Anna. (2000). "Killarna är skolans förlorare" i *Expressen*, 9 april 2000, s. 46.
- TT. (1999). "Pojkarna förlorare i skolan" i *Svenska Dagbladet*, 23 november 1999, s. 6.
- UDDHOLM, Alf. (1999). "Biologi bakom betygsskillnad" i *Svenska Dagbladet*, 8 september 1999, s. 2.
- VALLGÅRDA, Ulrika. (2001). "Kvinnliga lärare missgynnar pojkar" i *Aftonbladet*, 28 mars 2001, s.38.
- ÖHOLM, Peter. (1999). "Manskamp! Grupp 9 vill att kvinnorna ska dela med sig" i *Aftonbladet*, 10 december 1999, s. 23.

Tryckta källor

- ANDERSSON, Håkan. (1999). *Varför betyg?: Historiskt och aktuellt om betyg*, Lund: Studentlitteratur.
- BOGLIND, Anders, ELLÆSON, Sven & MÅNSEN, Per. (1993). *Kapital, rationalitet och social sammanhållning*. 3:e uppl. Borås: Prisma.
- BROADY, Donald. (1998). *Den dolda läroplanen*, Stockholm: KRUT.
- BUNAR, Nihad & Tronman, Mats (red.). (2001). *Varken ung eller vuxen: "samhället idag är ju helt rubbat"*. Stockholm: Atlas.
- CHARON, JOEL M. (1995). *Symbolic interactionism: An introduction, an interpretation, an integration*. 5:e uppl. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- COHEN, MICHÈLE. (2002). "'A habit of healthy idleness': boys' underachievement in historical perspective", i EPSTEIN, Debbie *et al.* (2002). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, s. 19-34.
- CONNELL, Robert William. (2000). *The men and the boys*. Cambridge: Polity.
- CONNELL, Robert William. (1999). *Maskuliniteter*. Övers. Lindén, Åsa. Göteborg: Daidalos.
- DREYFUS, Hubert & RABINOW, Paul. (1982). *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. 2:a uppl. Chicago: The university of Chicago press.
- EIKELAND, Kerstin & HÅKANSSON, Cissi. (1997). "Provocerad pojke i ett kvinnligt universum" i *Göteborgs-Posten*, 26 februari 1997, s. 46.
- ELVIN NOWAK, Ylva. (2001). *I sällskap med skulden: om den moderna mammans vardag*. Stockholm: Bonnier.
- EPSTEIN, Debbie. (2002). "Real boys don't work: 'underachievement', masculinity, and the harassment of 'sissies'", i EPSTEIN, Debbie *et al.* (2002). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, s. 96-108.
- EPSTEIN, Debbie, ELWOOD, Jannette, HEY, Valerie & MAW, Janet. (2002). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- EPSTEIN, Debbie, ELWOOD, Jannette, HEY, Valerie & MAW, Janet. (2002). "Schoolboy frictions: feminism and 'failing' boys", i *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, s. 3-18.
- FOUCAULT, Michel. (1972). *Vetandets arkeologi*. Övers. Bjurström, C. G. Staffanstorp: Cavefors Bokförlag.
- GADD, Sture. (2002). "Samskolan föråldrad?" i *Hufvudstadsbladet*, 19 mars 2002, s. 26.
- GILBERT, Rob & GILBERT, Pamela. (1998). *Masculinity goes to school*, New York: Routledge
- HABERMAS, Jürgen. (1990). *Kommunikativt handlande: texter om språk, rationalitet och samhälle*. Red. Molander, Anders. Övers. Carleheden, Mikael. Göteborg : Daidalos
- IBÁÑEZ, Tomás & ÍÑIGUEZ, Lupicinio (red.): *Critical social psychology*. London: SAGE Publications.
- ÍÑIGUEZ, Lupicinio. (1997). "Discourses, structures and analysis: What practices? In which contexts?" i Ibáñez, Tomás & Íñiguez, Lupicinio (red.): *Critical social psychology*. London: SAGE Publications, s. 147-168.
- KARLSSON, Ingrid. (2003). *Könsgestaltningar i skolan: Om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande*. Doktorsavhandling. Linköpings studies in education and psychology no. 91. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- KEMPE, Jessica. (1995). "Är skolan ett kvinnligt universum" i *Dagens Nyheter*, 6 februari 1995, s. B01.
- KÄLLER, Kathrine. (1990). *Fostran till andrarang: En studie av dominansprocessen från skolstart och via vägar genom utbildningssystemet ur ett kvinnovetenskapligt perspektiv*. Doktorsavhandling. Uppsala studies in education 34. Uppsala; Acta Universitatis Upsaliensis.
- LARSSON, Anna. (1995). "Är pojkarna förtryckta" i *Aftonbladet*, 12 januari 1995, s. 21.
- LINDGREN, Joakim. (2003) *Värdegrund i skola och forskning 2001*. Värdegrund i teori och praktik: Skrifter utgivna av Värdegrundscentrum. Umeå: Print & media, Umeå universitet.
- LUNDGREN, Anna Sofia. (2000). *Tre år i g: perspektiv på kropp och kön i skolan*. Doktorsavhandling. Etnologiska skrifter 23. Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

- Nationalencyklopedin: ett uppslagsverk på vetenskaplig grund utarbetat på initiativ av Statens kulturråd.* (1998). HÖGANÄS: COP.
- NERMAN, Bengt. (1988). *Massmediaretotik*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- NORDAHL, Bertill. (1996). *Hankön i skolan : en debattbok om pojkar i en kvinnovärld*. Övers. Zachrisson, Olof. 2:a uppl. Lund: Tiedlund.
- NORDAHL, Bertill. (1996). *Vilse i damdjungeln : en debattbok om pojkar i barnomsorgen*. Övers. Zachrisson, Olof. Lund: Tiedlund.
- POTTER, Jonathan. (1997). "Discourse and critical social psychology", i Ibáñez, Tomás & Íñiguez, Lupicinio (red.): *Critical social psychology*. London: SAGE Publications, s. 55-66.
- SKELTON, Christine. (2001). *Schooling the boys: masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.
- SKOLVERKET. (2001a). *Attityder till skolan 2000*. Attityder till skolan 2000. Skolverkets rapport 197. Stockholm: Liber.
- SKOLVERKET. (2001b). *Bedömning och betygssättning: kommentarer med frågor och svar*. Stockholm: Liber.
- SKOLVERKET. (2001c). *Utan fullständiga betyg - varför når inte alla elever målen?* Skolverkets rapport 202. Stockholm: Liber.
- SKOLVERKET. (1997). *Ansvar för skolan – en kommunal utmaning*. Stockholm: Liber.
- STIEGENDAL, Mikael. (2002). *Vägar till framgångsalternativ: Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Rapporter om utbildning, 7/2002. Malmö: Lärarutbildningens reprocentral.
- SVENSSON, Allan. (1971). *Relative achievement: School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Doktorsavhandling. Göteborg studies in educational sciences 6. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- TALLBERG BROMAN, Ingegerd. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön: Med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- TAYLOR, Charles. (1995). "Atomism", i Charles: Taylor: *Identitet, frihet och gemenskap*. Övers. Lindén, Thomas. Göteborg: Daidalos, s. 161-190.
- TAYLOR, Charles. (1995). *Identitet, frihet och gemenskap*. Övers. Lindén, Thomas. Göteborg: Daidalos
- TRONDMAN, Mats. (2001). "När man känner att man vet att man vet vad man känner: Känslöstrukturer och kommunikationsstrategier i skolans vardag" i Bunar, Nihad & Tronman, Mats (red.): *Varken ung eller vuxen: "samhället idag är ju helt rubbat"*. Stockholm: Atlas, s. 190-214.
- TRONDMAN, Mats. (1994). *Bilden av en klassresa: sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*, Stockholm: Carlssons.
- WESTMAN, Johanna. (2002). "En bra skola är bra för pojkar" i *Hufvudstadsbladet* 5 september 2002, s. 12.
- WITTEGENSTEIN, Ludwig. (1992) *Filosofiska undersökningar*. Övers. Wedberg, Anders. Stockholm: Thales.
- WOLD, Agnes. (2000). "Bästa kvinnan ska ha platsen" i *Dagens Nyheter*, 17 november 2000, s. A02.
- ÖHRN, Elisabet. (2002a). *Könsmönster i förändring? – en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Liber.
- ÖHRN, Elisabet. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion: En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Doktorsavhandling. Göteborg studies in educational sciences 77. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Övriga källor

- CZAPLICKA, Magdalena & ENGSTRÖM, Staffan. (2002). Muntligt framförande på konferensen *Genusperspektiv på Vuxenutbildning*, Linköpings universitet, 29 januari 2002.
- HÖGSKOLEVERKET. (2003). "Universitet & högskolor - Högskoleverkets årsrapport 2003", i [www.hsv.se/sv/CollectionServlet?page_id=1876&select_tree=570&view=0].
- MYBERG, Mats. (2001). "Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter: En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket", i [www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/791.pdf].

- SFS 1985:1100, ”Skollag”, i
 [rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?%7BOOHTML%7D=SFST_DOK&%7BSNHTML%7D=SFSTR_ERR&%7BBASE%7D=SFST&BET=1985%3A1100&%7BTRIPSHOW%7D=format=THW].
- SKOLFS 1994:1, ”1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna: Lpf 94. Gymnasieskolan, Gymnasiesärskolan, Den kommunala vuxenutbildningen, Statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda”, i [www.skolverket.se/pdf/lpf94.pdf].
- SKOLFS 1994:2, ”Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94. Anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet”, i [www.skolverket.se/pdf/lpo.pdf].
- SKOLVERKET. (2003a). ”Användarstöd för SALSAS, Skolverkets Arbetsverktyg för Lokala SambandsAnalyser” i *Skolverkets databas SIRIS*.
 [siris.skolverket.se/pls/portal30/PORTAL30.siris_frame.siris].
- SKOLVERKET. (2003b). ”Barnomsorg, skola och vuxenutbildning i siffror 2003. Del 1: Betyg och utbildningsresultat”. Skolverkets rapporter nr 226, i
 [www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1134.pdf].
- SKOLVERKET. (2003c). ”Barns läskompetens i Sverige och i världen: PIRLS 2001”, i
 [www.skolverket.se/publicerat/press/press2003/filer03/pirlssammanf_ny.pdf].
- SKOLVERKET. (2003d). ”Gymnasieskolans slutbetyg 2002 - en beskrivande analys av resultaten”, i
 [www.skolverket.se/pdf/gy_slutbetyg_analys.pdf].
- SKOLVERKET. (2003e). ”Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan”, i
 [www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1162.pdf].
- SKOLVERKET. (2003f). ”Skolämnet Idrott och hälsa i Sveriges skolor- en utvärdering av läget hösten 2002”. Regeringsuppdrag, i [www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDW?W=KEY=1118].
- SKOLVERKET. (2003g). ”Statistik: basdata, betyg, provresultat” i *Skolverkets databas SIRIS*.
 [siris.skolverket.se/pls/portal30/PORTAL30.siris_frame.siris]
- SKOLVERKET. (2002). ”Pressmeddelande 2002-12-18: Bättre grundskolebetyg för både pojkar och flickor”, i
 [www.skolverket.se/publicerat/press/press2002/press021218.shtml].
- SKOLVERKET. (2001d). ”Bedömning och betygssättning: Kommentarer med frågor och svar”, i
 [www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/844.pdf].
- SKOLVERKET. (2001e). ”Sammanfattning av PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv”, i
 [www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/905.pdf].
- SKOLVERKET. (2000a). ”Idrott och hälsa”, i Skolverkets databas *KURSINFO*
 [www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0203&infotyp=23&skolform=11&id=3872&extrald=2087].
- SKOLVERKET. (2000b). ”Matematik”, i Skolverkets databas *KURSINFO*
 [www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0203&infotyp=23&skolform=11&id=3873&extrald=2087].
- SKOLVERKET. (2000c). ”Svenska”, i Skolverkets databas *KURSINFO*
 [www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0203&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extrald=2087].
- SKOLVERKET. (1998). ”Elever i behov av särskilt stöd: En temabild utgiven av Skolverket”, i
 [www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/464.pdf].
- SKOLVERKET. (1999). ”Läroplanerna i praktiken: Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål”. Skolverkets rapporter nr 175, i [www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/564.pdf].
- SVENSKA KOMMUNFÖRBUNDET. (2001). *Sammanfattning av jämtegreringsrapporter 1999-2000*, i
 [www.svekom.se/jamstalldhet/pdf/smf_jamterapp.pdf].
- ÖHRN, Elisabet. (2002b). Muntlig delgivning, 26 februari 2002. Frukostmöte i Skolverkets lokaler. Stockholm.

Bilaga 1: INTRODUKTION TILL DAGENS BETYGSSYSTEM

När vi tänker på Skola och på Betyg, tänker vi nog ofta på den skola vi själva gick i vilket många gånger kan ge en direkt felaktig bild av hur dagens skolor och betygssättning fungerar. För oss som är födda före år 1976 finns inte denna skola kvar, bl.a. har just betygssystemet radikalt förändrats från ett absolut betygssystem till relativt och nu senast ett s.k. kunskaps- och målrelaterat system (Andersson, 1999). Vad innebär då detta?

Under rubriken ”Bedömning och betyg” i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, d.v.s. den läroplan som reglerar betygssättningen i grundskolans år 8 och 9, står att läsa:

Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de mål som uttrycks i kursplanen för respektive ämne eller ämnesblock. Som stöd för betygssättningen finns ämnesspecifika kriterier för olika kvalitetssteg. Dessa betygskriterier anges i anslutning till respektive kursplan. (SKOLFS 1994:1, s. 18)

Vi har alltså idag s.k. kunskaps- och målrelaterade betyg, där läraren har till uppgift att utifrån givna kriterier i varje ämne, eller inom gymnasieskolan i varje kurs, göra en bedömning av varje elevs kunskaper i förhållande till kursplanens mål (Andersson, 1999). I gymnasieskolans läroplan, *Läroplan för de frivilliga skolformerna*, beskrivs uppdraget med i stort sett samma ord, med några få undantag. Istället för grundskolans ämnen och ämnesblock betygsätts gymnasieskolans kurser (SKOLFS 1994:2).

Kriterierna är indelade i tre betyg; Godkänd (G), Väl godkänd (VG) och Mycket väl godkänd (MVG). Dessa är inte innehållsligt reglerande, som de allra första läroplanerna *Lgr 62* och *Lgy 70*, utan omfattar beskrivningar av färdigheter inom respektive ämne eller kurs (Andersson, 1999). Kriterierna för de tre olika betygsstegen tar fasta på kvalitativ skillnader i elevernas kunskaper och färdigheter. Motsvarande kriterier finns för varje ämne i grundskolan (Skolverket, 2001d).

Lärarna ska utifrån dessa elever göra en allsidig bedömning, de ska sålunda inte bara ta hänsyn till vad eleverna visat att de kan vid skriftliga prov och i klassrummet utan nyttja all tillgänglig information de har om elevens kunskaper (SKOLFS 1994:1; SKOLFS 1994:2).

Bilaga 2: KÖNSDIFFERENTIERING I SIFFROR

I denna bilaga ges en mer fyllig redogörelse för hur könsdifferentieringen i skolan ser ut, naturligtvis med betoning på betygsskillnader.

Generella skillnader

”Flickorna har som tidigare högre medelbetyg men betygsresultaten har förbättrats även för pojkar” så sammanfattas förra årets betygsstatistik från grundskolan i Skolverkets pressmeddelande (Skolverket, 2002). Ser vi till de senaste fem årens slutbetyg³⁶ från grundskolan, uppdelat på gruppen pojkar respektive flickor, finns betydande skillnader mellan de båda gruppernas resultat under samtliga fem år.³⁷ Exempelvis erhöll grundskoleflickorna 215,6 i meritvärde år 2002, medan pojkarna endast erhöll 194,0. Skillnaden ovan kan beskrivas som att en flicka får betyget MVG i två ämnen när en pojke får två betyg G. Betygsdifferensen mellan könen varierar dock mellan olika kommuner och skolor (Skolverket, 2003g).

Även de unga kvinnorna i gymnasieskolan har större betygsframgång, oavsett om man ser till andelen som erhållit slutbetyg eller till betygen i sig. I den grupp elever som påbörjade sin gymnasieutbildning 1998 slutförde 76 procent av kvinnorna gymnasieskolan inom fyra år, andelen män var sju procentenheter mindre (69 %). Ser vi till den totala andelen elever som får minst betyget G i samtliga kurser har den ökat under de senaste tre åren. Även i denna grupp utgör kvinnorna en dominerande andel, två av tre kvinnor som fick slutbetyg våren 2002 tillhör denna grupp att jämföra med 55 procent av männen (Skolverket, 2002d). Tallberg

³⁶ I grundskolan ska följande ämnen ingå i elevens undervisning samt betygsättas: bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik, slöjd, svenska, engelska, matematik, samhällsorienterande ämnen (alternativt geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap), naturorienterande ämnen (alternativt biologi, fysik och kemi), teknik och moderna språk. På gymnasial nivå kallas de ämnen som är gemensamma för samtliga nationella och specialutformade program för kärnämnen, vilka utgör 1450 av totalt 2500 gymnasiepoäng. Till kärnämnen hör svenska/svenska som andraspråk, engelska, matematik, idrott och hälsa, samhällskunskap, religionskunskap, naturkunskap och estetisk verksamhet.

³⁷ Könsuppdelad statistik beträffande svenska elevers betyg, i grund- och gymnasieskola ner på kommun- och skolnivå, finns sedan ett par år tillbaka tillgängliga på Skolverkets hemsida. Två gånger per år samlar Statistiska centralbyrån in betygssammanställningar från landets skolor och så, några månader efter det att elevernas meddelats sina betyg, landar Skolverkets lägesrapport. Pressmeddelande skickas ut och ofta publiceras i media artiklar med olika variationer på temat.

Via Skolverkets hemsida kan var och en idag hämta hem och utföra egna (om än begränsade) sammanställningar av statistik om den svenska skolan. Betygstistiken bygger på SCB:s årliga sammanställningar och finns redovisade i Skolverkets databas SIRIS (Skolverkets Internetbaserade resultat- och kvalitetsinformationssystem) samt i Skolverkets årliga rapporter *Barnomsorg och skola i siffror*. Även mitt material är främst hämtat härifrån.

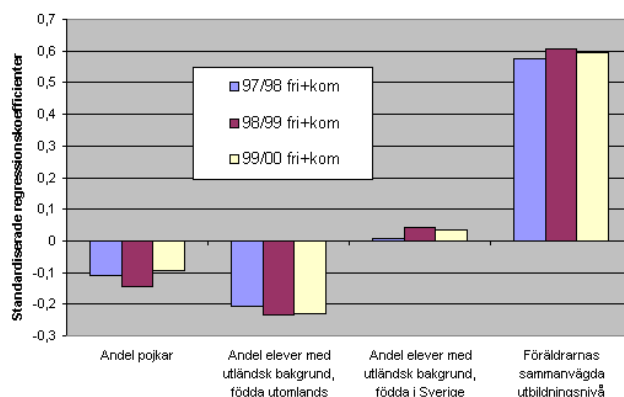
Broman (2002) lyfter också fram att pojkarnas betyg visar på en större spridning inom gruppen, medan flickornas betyg i högre grad rör sig kring och över medelvärdet.

Inte bara könsstrukturer

Även om elevens kön uppenbarligen är en viktig faktor så visar också statistiska undersökningar att etnicitet och klass, framför allt den senare faktorn, i allra högsta grad strukturerar betygsresultaten. Inom båda dessa grupper har dock pojkar lägre betyg och ser vi bara till gruppen flickor med utländsk bakgrund har de t. o. m. högre medelvärde än pojkar totalt. (Tallberg Broman, 2002)

I Skolverkets statistik – till skillnad från Högskoleverkets där socioekonomisk bakgrund generellt finns med (jmf Högskoleverket, 2003 och Skolverket, 2003g) – lyser sådana analyser i det närmaste helt med sin frånvaro. Bakgrundsvariabeln saknas i den statistik som finns tillgänglig genom verkets omfångsrika databas liksom i de senaste fem årens pressmeddelanden om betygsskillnader. Däremot redovisas utländsk bakgrund och etnicitet.

Föräldrarnas utbildningsnivå har däremot tillsammans med faktorerna kön och etnisk bakgrund av Skolverket (2003a) identifierats som tre viktiga faktorer, vilka sammantaget förklarar ca 40 procent av variationen i betygsvärden (se tabell 1).³⁸ Som vi kan se är föräldrarnas utbildningsnivå den enskilt mest betydelsefulla faktorn utav de fyra.



³⁸ Dessa fyra förutsättningar har även valts ut eftersom de är faktorer som inte, till skillnad från exempelvis den pedagogiska arbetsprocessen, kan påverkas av skolan eller kommunen. Men fokus på enbart dessa fyra tenderar dock att reducera elevernas prestationer till deras bakgrund, och på så sätt osynliggöra de faktorer som anses påverka de övriga 60 procenten samt skapa en känsla av determinering.

Det är inte ovanligt att betygssamtal stannar på en socialdeterministisk nivå i samtal om ”lyckade och misslyckade” skolor. Här har naturligtvis den pedagogiska och socialpsykologiska forskningen en viktig uppgift. Skolverkets bidrag – med avsikt att lyfta diskussionen till kommun- och skolnivå – har varit ta fram ett analysverktyg som visar betygsresultaten från en viss skola med hänsyn tagen till hur bakgrundsfaktorer påverkat det genomsnittliga meritvärdet. Med hjälp av analysverktyget SALSA kan den som vill studera hur olika skolor i landet lyckas i relation till den bakgrund eleverna har på skolan.

Tabell 1. Diagrammet är hämtat från beskrivningen av Skolverkets analysverktyg SALSA och visar effekten på skolnivå av bakgrundsfaktorer på genomsnittligt meritvärde läsåren 1997/98, 1998/99 och 1999/00 för fristående och kommunala skolor (Skolverket, 2003a).

En kvinnlig svenskfödd elev vars föräldrar är födda i Sverige och har studerat på högskolan kommer sålunda med stor sannolikhet att få betydligt högre betyg än en utlandsfödd manlig elev vars föräldrar också de är födda utomlands och saknar motsvarande gymnasial utbildning. Hade eleverna däremot varit födda i Sverige av utlandsfödda föräldrar skulle däremot sannolikheten varit något större för att de skulle fått bättre betyg än en elev född i Sverige av svenskfödda föräldrar.

I Skolverkets (2003d) analys av slutbetygen från gymnasiet våren 2002 görs en annan intressant notering, de manliga elevernas betyg påverkas mer av föräldrarnas utbildningsnivå än kvinnornas betyg. Detta överensstämmer väl med den klassiska bilden av att gruppen pojkar är mer polariserad än flickgruppen.

Hur fördelas stödinsatser och extraresurser?

En studie av elever i år 6 under åren 1980-1995, som publicerats av Skolverket (1998), visar att avsevärt större andel pojkar än flickor varit föremål för extra stöd, i början och slutet av perioden nästan i dubbelt så hög grad. Man fann också belägg i studien för att stödet oftare gavs i den mellersta delen av grundskolan än i den senare och att det i större omfattning gavs till barn från arbetarklassbakgrund vars föräldrar hade låg utbildningsnivå än till barn från tjänstemannahem.

På kommunal nivå har också området belysts bl.a. i en slutrapport från en av Kommunförbundets utbildningar (Svenska Kommunförbundet, 2000). I Haninge kommun drogs slutsatsen att pojkar med få undantag fick större resurstilldelning, i form av elevassistenter och extraresurser, än flickor. Totalt sett tilldelades pojkarna mer än två tredjedelar av de sammantagna ekonomiska medlen. Motsvarande resultat redovisades från Skövde kommun där pojkarna inom alla stödformer tilldelades en högre andel.

I aktuella studier som berör frågorna *varför* elever inte fullgör sina studier och *vad* åtgärdsprogrammen innehåller saknas däremot genusperspektiv. En sökning i Skolverkets rapport *Utan fullständiga betyg* (2001c) visar att orden *flickor*, *pojkar* och *utbildningsnivå* endast förekommer några enstaka gånger, och att en könsanalys helt saknas. I den hittills mest omfattande undersökningen av åtgärdsprogram (Skolverket, 2003e), med syfte att utreda förekomst av och innehåll i åtgärdsprogram i den svenska grundskolan, är frånvaron av kön och könsanalys likaså slående.

Differentiering i olika ämnen

Hur ser betygsdifferentieringen ut i olika ämnen? En översyn av slutbetygen redovisade i Skolverkets (2003g) databas SIRIS visar att flickor har högre – i flera fall betydligt högre – betyg i stort sett i varje ämne³⁹ förutom i matematik och idrott och hälsa som avviker ifrån mönstret både i grund- och gymnasieskolan. Jämför vi elevernas betygsresultat över åren ser vi att flickorna i allt högre grad överskridit vad som betraktats som manligt könsmärkta ämnen, medan motsvarande utveckling inte skett för pojkarna (Tallberg Broman, 2002). För att fördjupa förståelsen vad gäller elevernas betyg följer nu ett avsnitt som ger en mer detaljrik bild av betygsdifferentieringen, som i sin tur jämförs med könsdifferentiering vad gäller bl.a. prestation och attityder. Följande avsnitt har begränsats till en beskrivning av tre ämnen som visar upp olika tendenser beträffande könsskillnader: svenska (fördel för flickor/kvinnor), matematik (obetydliga skillnader) och idrott och hälsa (fördel för pojkar/män).⁴⁰

Svenska

När det gäller ämnet svenska uppvisas betydande könsskillnader både på grund- och gymnasieskolan (vilket åskådliggörs i tabell 2 nedan).⁴¹

Ämne resp. kurs Skolform Kön	Betygsfördelning			
	Ej nått målen resp. IG	G (%)	VG (%)	MVG (%)
Svenska				
Grundskolan totalt	3,9	43,7	37,4	15,0
<i>därav</i>				
Pojkar	5,2	55,9	30,7	8,2
Flickor	2,6	31,1	44,2	22,1
Svenska A				
Gymnasieskolan totalt	1,1	41,5	41,5	15,9
<i>därav</i>				
Unga män	1,6	52,9	35,3	10,3
Unga kvinnor	0,6	30,5	47,5	21,5

Tabell 2: Betygsfördelning i ämnet idrott och hälsa v. g. Slutbetygen i grund- och gymnasieskolan uppdelat på kön vårterminen 2002 (Uppgifterna är hämtade från Skolverket, 2003b; Skolverket, 2003g).

³⁹ I gymnasieskolan har betygen i kärnämnen + idrott och hälsa beaktats.

⁴⁰ Vanligtvis består ämnestreenigheten i skolsammanhang av svenska, matematik och engelska då det är dessa tre som krävs för att få gymnasiebehörighet. När det gäller svenska, matematik och engelska satsas stora resurser på att ge elever som befaras att inte nå G särskilt stöd, då dessa tre ämnen krävs för att få behörighet till gymnasieskolans nationella och specialutformade program. Farhågor har funnits för att grundskolan skulle komma att bli eller till viss del redan blivit en trebetygsskola.

⁴¹ Kurserna som redovisas är alla kärnämnen. Utöver dessa finns även kurserna Svenska B, Svenska som andraspråk A och B som utelämnats av utrymmeshänseende. Tendensen är densamma i dessa.

Mer än en femtedel av flickorna har högsta betyg i ämnet, medan mindre än en tiondel av pojkarna. Dubbelt så många pojkar når inte målen i kursplanen. Ungefär 70 procent av de kvinnliga gymnasieeleverna får betyget VG eller MVG i Svenska A, medan mindre än hälften av männen får motsvarande betyg.

Hur förhåller sig då dessa omfattande skillnader till pojkarnas och flickornas prestationer i ämnet? Vad gäller exempelvis grundskolans ämnesprov i svenska så finns betydande skillnader till flickornas fördel inom alla delprov. Även i delproven ”Muntlig kommunikation” och ”Skriftlig produktion” återfinns tendenserna, om än i varierande omfattning, att fler pojkar inte når målen medan fler flickor erhåller de högsta betygen (Skolverket, 2003g).

Utöver de nationella ämnes- och kursproven finns två aktuella internationella studier inom detta fält. Den mest omfattande studien av svenska barns läsförmåga genomfördes nyligen. Studien, *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*, är en internationell jämförande undersökning som även syftar till att få syn på eventuella förändringar mellan svenska barns läsförmåga idag och 1991 (Skolverket, 2003c). Resultaten visar på att svenska elever i år 3 och 4 har en mycket god läsförmåga i jämförelse med elever från 35 andra länder. Dessutom är spridningen mycket liten mellan de låg- och högpresterande eleverna. Men studien visar också att pojkar varken behärskar eller uppskattar läsning i samma grad som flickorna och att de inte är lika nöjda med den egna förmågan. (Det sistnämnda kanske kan i förstone uppfattas som en självklarhet men tål att uppmärksammas mot bakgrund av den forskning som finns inom ämnet matematik som visar på att pojkar, trots likvärdiga prestationer, värderar sin färdighet långt högre än flickor.)

I den andra internationella undersökningen, PISA-2000, undersöktes skillnader och likheter när det gäller femtonåringars förmåga att förstå processer, tolka och reflektera över information samt lösa problem i bl.a. ämnet svenska. I Skolverkets (2001e) analys av studien påpekas det att svenska pojkar har halkat efter rejält när det gäller läsförmåga vilket behöver uppmärksammas, då ”Sverige hör till den tredjedel av länder som har de största prestationsskillnaderna mellan flickor och pojkar i läsförståelse och där den största skillnaden till flickornas fördel finns på uppgifter som kräver reflektion och bedömning” (Skolverket, 2001e, s. 19). I en forskningsöversikt som tagits fram på uppdrag av Skolverket *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter* (Myrberg, 2001) uppmärksammas att läsförmåga vid skolstart har ökat men att bl.a. pojkar, barn från hem med låg socioekonomisk standard och barn med utländsk bakgrund utgör riskgrupper.

Studie på studie visar alltså att flickor läser både betydligt mer och bättre än pojkar, en trend som varit liktydig åtminstone allt sedan 1970-talets Sverige (Jmf Svensson, 1971). Detta gäller således även bland de äldre eleverna. I matematik ser vi däremot andra tendenser.

Matematik

Matematiken är det mest utforskade och troligen även det mest mytomspunna ämnet, varför endast en bråkdel av de studier som finns kommer att ingå i denna sammanfattning. Allra först presenteras dock betygsskillnaderna i ämnet matematik (se tabell 3).

År 2002 erhöll flickorna i grundskolan i något högre grad betyget Väl godkänd och Mycket väl godkänd än pojkarna. Någon skillnad i gruppen av elever som inte nådde målen står heller inte att finna. Ser vi till gymnasieskolan beträffande betyget Väl godkänd och elever som inte uppnått målen är situationen densamma som i grundskolan, däremot får större andel av pojkarna än flickorna Mycket väl godkänd. Skillnaderna består däremot enbart att några få procentenheter oberoende om vi ser till grundskolan eller gymnasiet.

Ämne resp. kurs Skolform Kön	Betygsfördelning			
	Ej nått målen resp. IG	G (%)	VG (%)	MVG (%)
Matematik				
Grundskolan totalt	6,6	54,7	27,9	10,9
<i>därav</i>				
Pojkar	7,1	56,3	26,4	10,3
Flickor	6,0	53,0	29,5	11,5
Matematik A				
Gymnasieskolan totalt	4,4	47,8	31,0	16,9
<i>därav</i>				
Unga män	4,5	47,1	30,4	18,1
Unga kvinnor	4,2	48,5	31,5	15,8

Tabell 3: Betygsfördelning i ämnet matematik v. g. slutbetygen i grund- och gymnasieskolan uppdelat på kön vårterminen 2002 (Uppgifterna är hämtade från Skolverket, 2003b; Skolverket, 2003g).

De nationella provresultaten uppvisar samma frånvaro av påtagliga skillnader mellan könen. När det gäller resultaten i grundskolans ämnesprov i matematik år 2002 kan kort och gott konstateras att dessa är helt obefintliga. 52 procent av såväl pojkarna som flickorna erhöll betyget G på provet, 7 procent fick högsta betyg, medan 14 procent av pojkarna respektive 13 procent av flickorna inte nådde målen (Skolverket, 2003g)

Liknande resultat visar den internationella undersökningen som hänvisades till ovan – *PISA-2000* – som undersökt skillnader och likheter när det gäller femtonåringars förmåga att förstå processer, tolka och reflektera över information samt lösa problem bl.a. i ämnet

matematik (Skolverket, 2001e). Analyserna visade på att i ungefär hälften av de 32 deltagande länderna presterade pojkarna signifikant bättre, dock inte i Sverige även om pojkarna hade något högre poäng. De svenska flickorna presterade dessutom bättre än medelvärdet för gruppen pojkar totalt sett. Däremot visar enkätstudien som ingick i *PISA-2000* att de svenska eleverna i jämförelse med övriga länder uttryckte lågt intresse för ämnet matematik, allra tydligast var detta hos flickorna som tillsammans med Norge och Österrike uppgav minst intresse. Även när det gäller självuppfattning är tendensen densamma om än inte lika tydlig.

Öhrn (2002a) ägnar en betydande del av kunskapsöversikten till att beskriva studier om matematik, främsta anledningen till detta uppges vara att ämnet är det mest utforskade vad gäller könsskillnader trots att dessa i det närmaste är obefintliga vad gäller prestation. Genusforskningen i matematik visar att flickorna faktiskt motarbetas av matematiklärarna, vilket anses kunna utgöra en förklaring till både självförtroendeskilnader och till varför unga kvinnor väljer bort ämnet i högre studier. Pojkarna tycks också ha större stöd eller press från såväl föräldrarna som kompisgruppen.

Matematikämnet tycks också ha konsekvens på ett generellt plan för hur eleven uppfattas och uppfattar sig själv i skolan, ämnet ha ett stort symbolvärde i att avgöra huruvida eleven är intelligent eller bara medelmåttig och ambitiös (Öhrn, 2002a). Ett annat ämne som tillmätts stor och allt större betydelse i Sverige, om ett på ett helt annat sätt, är idrott och hälsa (Skolverket, 2001a).

Idrott och hälsa

När det gäller ämnet idrott och hälsa har pojkarna både högre betyg och de får dessutom betyg i högre omfattning än flickorna (se tabell 4 nedan). Nästan var fjärde grundskolepojke får MVG i ämnet att jämföras med ungefär var sjätte flicka. 6,2 procent av pojkarna uppnår inte målen, 8,5 procent av flickorna. Av de manliga gymnasieeleverna får drygt 2/3 betyget Väl godkänd eller Mycket väl godkänd, vilket kan jämföras med den något mindre andelen kvinnor: 58,4 procent (Skolverket, 2003g). Könsdifferentieringen har också ökat de senaste åren (Skolverket, 2003f).

Ämne resp. kurs Skolform Kön	Betygsfördelning			
	Ej nått målen resp. IG	G (%)	VG (%)	MVG (%)
Idrott och hälsa				
Grundskolan totalt	7,3	33,8	38,6	20,3
<i>därav</i>				
Pojkar	6,2	39,1	40,7	24,1
Flickor	8,5	38,8	36,5	16,2
Idrott och hälsa A				
Gymnasieskolan totalt	4,5	32,6	39,3	23,7
<i>därav</i>				
Unga män	4,3	28,0	39,7	28,0
Unga kvinnor	4,7	37,0	38,9	19,5

Tabell 4: Betygsfördelning i ämnet idrott och hälsa v. g. slutbetygen i grund- och gymnasieskolan uppdelat på kön vårterminen 2002 (Uppgifterna är hämtade från Skolverket, 2003b; Skolverket, 2003g).

I ämnet idrott och hälsa saknas nationella och internationella prov liknande de som nämnts i de två andra ämnena. Däremot finns annat material att tillgå. Nyligen publicerades en rapport från Skolverket (2003f) om "Skolämnet idrott och hälsa i Sveriges skolor- en utvärdering av läget hösten 2002" i vilken det framkommer att ämnet idrott och hälsa generellt styrs av pojkars intressen. Studien som är genomförd av en mångvetenskaplig forskargrupp vid Örebro universitet har en bred empirigrund bestående bl.a. av lärarintervjuer, elevenkäter och videoanalyser. Slutsatsen var att pojkars intressen generellt styrde lektionsinnehållet.

Bilaga 3: MED JÄMSTÄLLDHET SOM MÅLSÄTTNING...

Hur kan betygsskillnader mellan könen förklaras? För att förstå detta krävs kunskap om hur skolan är organiserad, om rådande diskurser i skolan och hur könsmonster skapas.

I författningstexter

Den svenska skolans uppdrag finns reglerat i lagar och förordningar som fastställts genom politiska beslut på nationell nivå. Författningstexterna är till huvuddelen inte detaljerade innehållsligt utan systemet kallas vanligen målstyrt. Hur skolan organiseras och det pedagogiska arbetet bedrivs är därmed en sak för den enskilda huvudmannen (oftast kommun), rektorn och läraren (Skolverket, 1997). Detta innebär att även om förändringsarbete i klassrummet till syvende og sidst är beroende av den enskilde rektorn och läraren, så har politiska dokument såsom läroplaner och statliga publikationer en normerande funktion även i klassrumspraktiken. Låt oss därför börja med att skärskåda graden av politisk vilja och Skollagens portalparagraf.

2 § Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografiskt hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. [...]

Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan

1. främja jämställdhet mellan könen samt

2. aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden.
(Skollagens 1 kap. 2 §, SFS 1985:1100)

Här fastställs att främjandet av jämställdhet mellan könen är ett prioriterat område som ställer krav på alla som arbetar inom skolan. I grundskolans (liksom i gymnasieskolan) läroplan utvecklas så uppdraget:

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan och de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den skall ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla förmåga och intressen oberoende av könstillhörighet. (SKOLFS 1994:1, s. 6)

Man beskriver att den sociala interaktionen i skolan påverkar elevernas föreställning om kön och att traditionella könsmonster ska motverkas.

...och i praktiken

Weiner & Berge (2001), båda forskare i pedagogik, har i boken *kön och kunskap* skärskådat författningstexterna mer noga.⁴² De visar att den politiska viljan, i exempelvis den proposition som låg till grund för de ovanstående läroplan *Prop. 1994/95:164 Jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet*, framförallt har inriktat sig på förändring av flickor och i mycket liten omfattning berört pojkar.

Intressant är också deras iakttagelse att när begreppet jämställdhet införs med 1980-års läroplan för grundskolan, försvinner de uttalade kraven på förändring av pojkar och mäns könsmonster som infördes med enhetsskolans läroplaner *Lgr 62* och *Lgy 70*.

Paradoxen är att samtidigt som ordet jämställdhet införs i den skolpolitiska retoriken försvinner explicita krav på att pojkar skall förändras och som vuxna män ta större del i obetalt hemarbete och omsorg. Krav på att flickor i större utsträckning skall lära sig att ta för sig på arbetsmarknaden och särskilt inom "manliga" områden kvarstår dock. (Weiner & Berge, 2001, s. 43)

Detta kan ses i relation till att konkreta förändringar vad gäller de praktiska ämnena: med grundskolans nya läroplan 1994 försvinner ämnet barnkunskap, den obligatoriska hemkunskapen ges mindre utrymme och målsättningen med slöjden – visserligen inte längre på papperet uppdelad i sy- och träslöjd (flick- och pojkslöjd) – förskjuts från det vardagspraktiska området mot det estetiska. Sammanfattningsvis så uttalar författningarna å ena sidan att jämställdheten ska främjas för båda könen och könsmonster brytas samtidigt som viljan att förändra å andra sidan främst tycks gälla flickor och under senare år i minskande omfattning i det praktiska livet.

Ovan har jag berört ämnet utifrån ett politiskt perspektiv, vad gäller för den statliga myndigheten Skolverket? Enligt Weiner & Berge (2001) utsaga så är forskningen om statens påverkan på förändringsarbetet begränsad. I den litteratur som jag kommit i kontakt med berörs dock frågan vid ett tillfälle. Lundgren (2000) sammanfattar det som att Skolverkets (och Utbildningsdepartementets) rapporter ofta gestaltar en könsfråga men att reflexionerna över tolkningarna av och giltigheten i den beskrivna verkligheten saknas. Hon menar att verket tenderar att fastna i en "kulturell essentialism" som naglar fast könsens olikheter lika fast som hänvisningen till en biologisk grund.

Ett annat frågetecken vad gäller skolans arbete för ökad jämställdhet är huruvida rektorer och pedagoger arbetar aktivt för detta. En nyligen genomförd enkätundersökning, som besvarats av lärare och skolledare samt forskare, utförd av Värdegrundscentrum visar snarare

⁴² Resonemanget som följer nedan relaterar dem bl.a. till att det bland de svenska forskare som arbetar inom det läroplansteoretiska fältet i stort sett saknas köns sensitiv förståelse av teori och empiri.

att detta område nedprioriteras i jämförelse med skolornas övriga värdegrundsarbete (Lindgren, 2003).

Av resultatens att döma verkar vissa kunskapsområden närmast pliktskyldigt tillskrivas viss betydelse i undersökningen. Området jämställdhet hör till dessa "alibi-områden" [...] Denna översikt pekar på att inte är ett perspektiv som får särskilt stort utrymme i skolornas värdegrundsarbete" (Lindgren, 2003, s. 23 och 33).

Ingrid Karlsson (2003) fann under fältarbetet i sin avhandling att skolans pedagoger ogärna talade om könsrelaterade frågor. Bortanför samtal om könssegregerade grupper, tysta flickor och pojkar som tar mycket plats styrde dem istället diskussionen aktivt till andra ämnen, till individperspektiv istället för könsmaktsperspektiv:

Vid mitt första möte med pedagogerna på Torpabroskolan visade de ett positivt intresse för jämställdhetsfrågor, och de visste också en del om forskning kring skola och kön. I skolvardagen däremot föreföll inte könsrelaterade frågor vara så aktuella. [...]

De vände gång på gång aktivt samtalen från könsrelaterade frågor till frågor som handlade om individualiseringssträvanden eller sociala relationer. Min tolkning var att frågor om kön, maktrelationer mellan könen osv. hamnade i bakgrunden av andra, för lärarna mer framträdande och överhängande frågor. (Karlsson, 2003, s. 201)

Karlsson tolkar detta som att jämställdhetsfrågan är nedprioriterad i det vardagliga arbetet, vilket i sig styrks av Värdegrundscentrums kvantitativa studie, och att vissa frågeställningar i det närmaste var tabuerade (se även Öhrn, 2002a). Trots att attityden är positiv till jämställdhetsarbete är det således inte självklart att arbetet sker i linje med detta.⁴³

⁴³ Öhrn (2002a) påvisar exempelvis att det finns flertalet studier som också visar att skolan aktivt medverkar till att konstruera dominerande former av maskulinitet, samt att lärare hade större svårigheter med att dekonstruera maskulinitet, även om de är relativt skickliga i att känna igen könsnormer för flickor.