

Flickor och pojkar i skolan - hur jämställt är det?

*Delbetänkande av DEJA – Delegationen för
jämställdhet i skolan*

Stockholm 2009



STATENS OFFENTLIGA
UTREDNINGAR

SOU 2009:64

SOU och Ds kan köpas från Fritzes kundtjänst. För remissutsändningar av SOU och Ds svarar Fritzes Offentliga Publikationer på uppdrag av Regeringskansliets förvaltningsavdelning.

Beställningsadress:
Fritzes kundtjänst
106 47 Stockholm
Orderfax: 08-598 191 91
Ordertel: 08-598 191 90
E-post: order.fritzes@nj.se
Internet: www.fritzes.se

Svara på remiss. Hur och varför. Statsrådsberedningen, (SB PM 2003:2, reviderad 2009-05-02)
– En liten broschyr som underlättar arbetet för den som ska svara på remiss.
Broschyren är gratis och kan laddas ner eller beställas på
<http://www.regeringen.se/remiss>

Textbearbetning och layout har utförts av Regeringskansliet, FA/kommittéservice

Tryckt av Edita Sverige AB
Stockholm 2009

ISBN 978-91-38-23245-3
ISSN 0375-250X

Till utbildningsminister Jan Björklund

Vid regeringssammanträdet den 12 juni 2008 bemyndigade regeringen utbildningsminister Jan Björklund att tillkalla en delegation med uppdrag att utifrån skolans värdegrundsuppdrag lyfta fram och utveckla kunskap om jämställdhet i skolan (dir. 2008:75).

Den 10 november 2008 förordnades SACO-ordföranden Anna Ekström att leda delegationen. Till ledamöter i delegationen förordnades samma dag läraren Viktor Bergsten, läkaren Görel Bråkenhielm, journalisten Isobel Hadley-Kamptz, universitetslektorn Ann Heberlein, professorn Martin Ingvar, jämställdhetshandläggaren Torbjörn Messing, nationalekonomen Krister Sund, filosofie doktorn Birgitta Wistrand och professorn Ebba Witt-Brattström.

Som experter i utredningen förordnades den 13 januari 2009 departementssekreteraren Mattias Sjöstrand, förste vice ordföranden Per Wadman, verksamhetschefen Per-Ove Wramstedt, ombudsmannen Karin Åmossa och departementssekreteraren Linda Österberg.

Den 6 april entledigades Ann Heberlein från uppdraget som ledamot i delegationen. Samma dag entledigades Linda Österberg och Mattias Sjöstrand som experter och ersattes av ämnesrådet Lars Wittenmark och departementssekreteraren Kristina Cunningham. Den 26 maj entledigades Per Wadman från uppdraget som expert i utredningen. Den 2 juni förordnades förste vice ordföranden Anders Almgren som expert i utredningen.

I sekretariatet har ingått Ulf Andersson som huvudsekreterare och Elisabet Wahl som sekreterare från och med den 10 november 2008. Kent Eriksson har varit sekreterare från och med den 24 november 2008. Ingrid Sundin har varit utredningens assistent.

Delegationen antog vid sitt första möte namnet DEJA – Delegationen för jämställdhet i skolan (U 2008:08).

Genom beslut den 19 februari 2009 fick utredningen förlängd tid för delbetänkandet till den 1 juli 2009 (dir. 2009:12).

Vi får härmed överlämna delbetänkandet Flickor och pojkar i skolan – hur jämställt är det? (SOU 2009:64).

Utredningens slutbetänkande lämnas i enlighet med direktiven den 30 augusti 2010.

Stockholm i juli 2009

Anna Ekström

Viktor Bergsten

Isobel Hadley-Kamptz

Torbjörn Messing

Birgitta Wistrand

Görel Bråkenhielm

Martin Ingvar

Krister Sund

Ebba Witt-Brattström

/Ulf Andersson

Kent Eriksson

Elisabet Wahl

Innehåll

Sammanfattning	11
-----------------------------	-----------

Summary	19
----------------------	-----------

1 Jämställdhet i skolan – en introduktion till delegationens arbete	27
--	-----------

2 Jämställdhet i skolan – reglering, tillsyn och särskilda satsningar	31
--	-----------

2.1 Översiktligt om regleringen av jämställdhet i skolan	31
--	----

2.2 Jämställdheten i skollagstiftningen	32
---	----

2.3 Jämställdheten i andra lagar som gäller för skolan.....	39
---	----

2.4 Jämställdhetsintegrering i skolan	41
---	----

2.5 Internationella konventioner om jämställdhet i skolan.....	41
--	----

2.6 Särskilda satsningar för att främja jämställdhet i skolan.....	42
--	----

2.7 Sammanfattning och analys	45
-------------------------------------	----

3	Flickors och pojkars villkor, förhållningssätt och agerande i samhället.....	49
3.1	Nytt medieklimat och nya villkor för utbildning och arbete.....	49
3.2	Flickors och pojkars hälsa, trivsel och levnadsvillkor.....	52
3.3	Flickors och pojkars förhållningssätt och agerande.....	62
3.4	Sammanfattning och analys	82
4	Könsskillnader i skolelevs attityder och beteenden	85
4.1	Attityder till skolan.....	85
4.2	Attityd till skolan och skolarbete.....	87
4.3	Stress	90
4.4	Frånvaro och avhopp.....	97
4.5	Kränkande behandling/mobbning.....	101
4.6	Inflytande.....	109
4.7	Flickors och pojkars programval till gymnasieskolan.....	112
4.8	Sammanfattning och analys	114

5	Könsskillnader i betyg och provresultat.....	117
5.1	Flickor och pojkars resultat i grundskolan.....	117
5.2	Flickors och pojkars resultat i gymnasieskolan	145
5.3	Sammanfattning och analys	150
6	Skolans könade vardag	153
6.1	Skolan har svårt att nå jämställdhetsmålen.....	154
6.2	Ojämställd skolvardag	155
6.3	Fördelningen av resurser mellan flickor och pojkar på gymnasiet.....	162
6.4	Sammanfattning och analys	164
7	Forskningen om orsaker till könsskillnader i skolprestationer och attityder till skolan.....	169
7.1	Forskningens förklaringar	169
7.2	Behovet av ny kunskap av betydelse för jämställdhet i skolan.....	173
7.3	Sammanfattning och analys	177

8	Delegationens fortsatta arbete.....	179
----------	--	------------

	Källförteckning	183
--	------------------------------	------------

Bilagor

Bilaga 1	Kommittédirektiv 2008:75	189
----------	--------------------------------	-----

Bilaga 2	Kommittédirektiv 2009:12	197
----------	--------------------------------	-----

Bilaga 3	Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker...199	
----------	--	--

Sammanfattning

Jämställdhet är en del av de grundläggande demokratiska värden som ingår i de nationella målen för skolan. Jämställdhet råder när män och kvinnor har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter. Vår delegation har i uppdrag att lyfta fram och utveckla kunskap om jämställdhet i skolan, utifrån skolans värdegrundsuppdrag (dir. 2008:75).

I detta delbetänkande redovisar vi uppgifter om flickors och unga kvinnors samt pojkars och unga mäns villkor, förhållningssätt och agerande i samhället från 1990-talet och framåt. Dessutom redovisar vi förändringar i flickors och pojkars attityder, beteenden och prestationer i skolan under samma tid. I betänkandet redogör vi också för forskningsbaserade rön om orsaker till könsskillnader i attityder och skolprestationer, och för bedömningar om behovet av ytterligare forskning.

Flickor och pojkar i samhället

De flesta ungdomar mår bra och trivs med livet. Men psykiska problem har blivit avsevärt vanligare bland ungdomar av båda könen under de senaste två decennierna. Nu som tidigare är det fler flickor än pojkar som mår dåligt. Den självuppledda stressen har också ökat bland både flickor och pojkar, och flickor upplever stress i större utsträckning än pojkar. Orsakerna till den ökande förekomsten av psykiska problem bland unga är inte kända. En likartad utveckling finns i flera jämförbara länder.

Det är svårare i dag för ungdomar att få jobb och bostad efter skolan än vad som var fallet för ett par decennier sedan. Detta kan ha gett upphov till en ökad press på många unga människor. Ungdomar som har svårigheter i skolan är särskilt utsatta. Men även ungdomar som presterar väl i skolan kan känna en oro eftersom det krävs höga betyg för att komma in på många utbildningar efter

grundskolan eller gymnasiet. Oron för framtiden och krav på att prestera bra i skolan kan vara en tänkbar förklaring till den ökade förekomsten av psykisk ohälsa. Flera studier har visat att flickor oroar sig mer för sitt utseende och sin kroppsvikt än pojkar. Flickors kroppsbild och självkänsla försämras i samband med puberteten. Många ungdomar är aktiva socialt och i föreningsliv, samtidigt som skolan ska skötas. Det finns indikationer på att ungdomarna sover för lite, något som i så fall kan ge upphov till stressreaktioner.

Att den psykiska ohälsan och stressen har ökat över tid kan tyckas vara paradoxalt. I Sverige är välfärdssystemen väl utbyggda, och andelen fattiga barn är låg. Rent objektivt har många ungdomar det bra i vårt land, även om det dessvärre även finns ungdomar som far illa på olika sätt. Det bör noteras att skillnader över tid i psykisk ohälsa och upplevd stress kan uttrycka förskjutningar i värderingar eller förväntningar, och därmed inte nödvändigtvis behöver spegla faktiska förändringar i livsvillkor. Begreppet stress kan också beteckna olika saker. Begreppet används ibland för att beskriva ett tillstånd som följer av traumatiska upplevelser i livet. Stress används också allmänt som synonym för att må dåligt. Stress används även som synonym för exempelvis jäkt eller rädsla för att inte hinna med. I fysiologisk bemärkelse kan man skilja på positiv och negativ stress. En fysiologisk stressreaktion innebär att kroppens energiförråd mobiliseras, inför en arbetsuppgifter eller anspänning av något slag. Detta kan vara stimulerande och positivt. Det negativa uppstår i detta fall först om det visar sig att stressen blir långvarig och leder till symptom eller sjukdom, exempelvis ett nedsatt immunförsvar.

Utvecklingen av internet, mobiltelefoni och TV-medier har under loppet av 20 år påverkat ungdomars levnadsvanor, kulturskapande och värderingar. Utvecklingen av nya medier och kommunikationsvägar har gett stora möjligheter. Flickor och pojkar använder nätet på olika sätt. Flickor kommunicerar med andra, det vill säga till att chatta och mejla, i högre utsträckning samt är på sajter som till exempel Bilddagboken eller Facebook. Pojkar använder i större utsträckning nätet för att spela spel och titta på klipp. Nätet kan också användas för mobbning, trakasserier och sexuella övergrepp. Ett problem är att material som enkelt postas på nätet, som en bild, snabbt kan kopieras i tusentals och spridas. Även om ursprungsbilden tas bort är det inte möjligt att ta bort alla kopior av bilden. De nya kommunikationsmedlen har inneburit att många

”ständigt är uppkopplade”, vilket förstås underlättar kontakterna mellan människor. Men kanske är kravet på att ständigt var nåbar även ett stressmoment i tillvaron för unga människor.

Flickor och pojkar i skolan

De flesta elever i den svenska skolan uppger att de trivs bra – både med sin skolgång och med sina lärare. Trivseln verkar dock högre bland flickor än bland pojkar. Samtidigt visar andra undersökningar att en stor andel av de svenska eleverna känner sig stressade, något som framför allt gäller flickorna. Läxor och hemuppgifter samt de egna förväntningarna och kraven är de faktorer som främst framkallar stressen.

Samhället ser allvarligt på våld, hot och kränkningar i skolan. Det finns exempelvis flera lagar som syftar till att förebygga uppkomsten av sådana problem. Kränkningar behöver inte vara sexualiserade och därigenom uttryck för bristande jämställdhet, men kan vara det. Kränkningar förekommer, och det är ett allvarligt problem.

Flickor känner sig mer utsatta än pojkar för i stort sett alla former av kränkningar i skolan. Pojkar framstår som mer aktiva än flickor när det gäller att behandla andra illa. Språket kan användas för att upprätthålla maktförhållanden som råder mellan olika grupper av människor. Ord som ”hora”, ”bög” eller ”kärring” kan användas för att förtrycka genom att anspela på att en grupp människor är mindre värd. Sexualiserad mobbning kan även bestå av olika former av fysiska övergrepp.

Generellt gäller att pojkarna pratar mest i klassrummet och får mest uppmärksamhet av pedagogerna. Flickorna är i allmänhet tystare, och tilldelas och accepterar rollen som ordningsskapare. Att få komma till tals och bli lyssnad på har stor betydelse i det sociala livet. Att inte ge en person utrymme att uttrycka sina åsikter är ett effektivt sätt att inskränka hennes inflytande. Det är svårt att veta vilka konsekvenserna blir i vuxenlivet av att flickor fortfarande i dagens skola verkar socialiseras in i rollen som tysta och snälla ordningsskapare, medan pojkar i högre grad tillåts busa och ifrågasätta, avbryta och ta ordet från andra samt ibland även utsätta flickorna för kränkande tillmälen. Kan grunden till unga kvinnors sämre självkänsla åtminstone delvis ha sin grund i den ojämlika situationen i klassrummet? Bilden från forskningen under senare år

är dock inte entydig. Det finns forskning som visar att flickor numera tar mer plats i klassrummet än tidigare, men även forskning som visar på nog så traditionella könsmonster.

Det bör dock tilläggas att betydelsen av att bli kallad könsord eller exempelvis "hora" eller "bög" kan variera. Ungdomar uppfattar inte alltid dessa epitet som kränkande. Vuxenvärldens värderingar kan alltså i viss mån vara annorlunda än ungdomarnas. Men det kan också hända att ett tilltal med könsord från en elev till en annan uppfattas som kränkande av den som blir utsatt, utan att detta varit avsikten. Det är givetvis hursomhelst en angelägen uppgift för skolan att stävja grovt eller sexualiserat språkbruk.

En annan könsskillnad gäller attityden till inflytande. Flickor uppger oftare än pojkar att de vill och kan påverka. Enkät svar från elever rörande inflytande i skolan tyder på att lärare och annan skolpersonal lyssnar mer på flickor än på pojkar. Samtidigt som uppger fler pojkar än flickor att de är ointresserade av inflytande.

Det finns elever som har frånvaro i skolan på grund av att de inte får delta i viss undervisning för sina föräldrar: det rör främst ämnet idrott och hälsa och exempelvis simundervisning, där särskilt flickorna förhindras att delta, men även sex- och samlevnadsundervisning. I en undersökning uppger 8 % av alla elever att deras föräldrar inte tillåter dem att delta i vissa inslag och ämnen.

Programvalen till gymnasiet är väldigt könsstereotypa. Endast tre av 17 nationella program uppvisar en jämn könsfördelning i intervallet 40–60 %. Förklaringen till den ojämna könsfördelningen på många gymnasieprogram kan antas vara att samhällets förväntningar på vilka yrken som är lämpliga för unga flickor respektive unga män reellt sett begränsar individens utbildnings- och yrkesval. En ytterligare dimension på problemet är att så kallade könsbrytare oftare än andra hoppar av utbildningen. Särskilt pojkar som går på gymnasieprogram som domineras av flickor hoppar av ofta av utbildningen, men avhopp är vanliga även bland flickor som går på "pojkeprogram". För övrigt kan nämnas att en genomsnittlig pojke i gymnasieskolan kostar 6 % mer än en genomsnittlig flicka, givet elevernas programval och kostnaderna per utbildningsplats och program.

Flickor har i genomsnitt bättre betyg än pojkar: 10 % bättre meritvärdespoäng i grundskolan, och skillnaden i kurspoäng från gymnasieskolan är lika stor. I grundskolan har flickor 2008 högre betyg än pojkar i alla ämnen utom idrott och hälsa. Flickorna har bättre resultat än pojkarna även på de nationella proven i svenska

och engelska. I matematik uppnår flickor och pojkar samma resultat på proven. Könsskillnaden i betyg är för riket som helhet är i det närmaste konstant oavsett elevernas socioekonomiska bakgrund. Vi kan konstatera att flickor haft 10 % bättre betyg från slutet av 1980-talet fram till i dag. Beräkningar på ett urval av ämnen visar att ungefär motsvarande skillnader fanns redan på 1960-talet.

Forskningen om orsakerna till könsskillnader i skolprestationer och attityder till skolan framhåller flera genusorienterade orsaksförklaringar eller hypoteser: det anses exempelvis inte förenligt med en viss typ av konstruktion av maskulinitet att anstränga sig för att prestera bra i skolan. Fysiska eller verbala kränkningar kan vara ett sätt att markera hur man ska vara flicka eller pojke på "rätt sätt". Det är förenat med större risk för pojkar än för flickor att överskrida gränsen. En annan hypotes är att flickornas underordnade position i samhället framtvingar en större ansträngning. Det finns också forskning som ser avståndstagande från skolans prestationskrav snarare som ett försvar för att minska konsekvenserna av ett misslyckande i skolan, och denna strategi kan omfatta både flickor och pojkar. Könsskillnader i skolprestationer och attityder kan också ha sin grund i de biologiska könsskillnaderna, eller i interaktionen mellan dessa och olika miljöfaktorer, såsom exempelvis socioekonomisk utsatthet.

Det behövs ny kunskap om jämställdhet och genus i skolan. Bland annat behövs ytterligare kunskap om former för och innehåll i undervisningen, om den specialpedagogiska verksamheten, samt om jämställdhetsarbetet i skolans praktik.

Delegationens fortsatta arbete

Jämställdhet i skolan handlar om att varje elev ska kunna utvecklas efter sina förutsättningar och intressen, utan att begränsas av stereotypa eller traditionella föreställningar om kön och genus.

Jämställdhet har i Sverige varit ett viktigt politiskt mål under lång tid; i samhället i stort såväl som i skolan. Vårt allmänna intryck är dock att utvecklingen av jämställdheten i skolan snarare kännetecknas av på stället marsch än av påtagliga framsteg, även om det finns positiva exempel och goda intentioner på många håll. Frågan är varför det händer så lite?

Flickor eller kvinnor kan lika lite som pojkar eller män bortse från de kulturellt bestämda förväntningar som riktas mot dem, och som är olika beroende på individernas kön. Skolan avspeglar på många sätt de värderingar som finns i det omgivande samhället, och det är därför inte så konstigt att skolan brister i jämställdhet, så länge det finns motsvarande brister i samhället utanför. Men skolan har ett långtgående ansvar att främja jämställdhet, och detta ansvar ställer stora krav på skolan och dess personal.

Vi menar att jämställdhet är ett kunskapsområde. Brist på kunskap och medvetenhet leder tyvärr ofta till en oförmåga bland skolledare, lärare och annan personal i skolan att upptäcka genusstrukturerna, även om det givetvis också finns många skolledare och lärare som är kunniga och medvetna i genusfrågor. Skolans personal kan omedvetet genom de förväntningar som riktas mot flickor respektive pojkar vara medskyldiga till att reproducera könsstereotypa värderingar, exempelvis genom att tillåta att pojkar dominerar i klassrummet och samtidigt är mindre flitiga och ansvarstagande i skolan.

I vårt slutbetänkande ska vi sammanställa och utvärdera metoder för att bryta traditionella könsmonster och könsroller. Vi ska också föreslå lämpliga insatser för hur ett långsiktigt jämställdhetsarbete i skolan ska utvecklas och stärkas och föreslå lämpliga insatser för hur ett långsiktigt jämställdhetsarbete i skolan ska utformas. Detta kräver att vi har en välgrundad uppfattning om problemens natur.

Vi tror inte att det i första hand är fler regler som behövs: den lagstiftning som finns på området är ambitiös som den är. Snarare behöver skolans personal få hjälp med att synliggöra hur de egna konkreta handlingarna i skolans vardagsarbete har betydelse för jämställdheten i skolan: i skolans vardag måste olika former av könsstereotyper bemötas och inte bekräftas. Vi menar även att det är viktigt att det motstånd som uppenbarligen finns på en del skolor mot genuspedagogerna och jämställdhetsarbetet synliggörs och diskuteras. Det är också viktigt att det finns en medvetenhet om konsekvenserna av att pojkar har en långsammare biologisk utvecklingskurva än flickor. Dessa konsekvenser måste hanteras parallellt med att skolan precis som alltid måste förhålla sig till att det även finns en stor spridning i mognad mellan individer av samma kön. I det fortsatta arbetet ska vi även kartlägga flickors och pojkars studievänor och undersöka skolarbetets inverkan på deras psykosociala hälsa.

Innan det är dags för vårt slutbetänkande, så ska vi också på olika sätt sprida den kunskap som sammanställts i detta delbetänkande, och den ytterligare kunskap som ska tas fram vartefter vårt arbete fortskrider. Det ska ske bland annat genom regionala konferenser och genom vår webbplats. Kunskapsspridningen ska särskilt inriktas mot forskningsbaserade metoder för att bryta traditionella könsmönster och könsroller. I vårt uppdrag ingår också att föra dialoger med verksamma i skolan, föräldrar, barn och ungdomar samt med politiker och verksamhetsansvariga. Detta arbete har inletts, men kommer att intensifieras från och med hösten 2009. Vi ska lämna vårt slutbetänkande senast den 30 augusti 2010.

Summary

Gender equality is one of the fundamental democratic values which are part of the national goals for schools. Gender equality exists when men and women have the same rights, responsibilities and possibilities. The task of our delegation is to find and develop knowledge about equality in schools, in accordance with the investigation into fundamental values at school (directive. 2008:75).

This report examines the conditions, relationships and behaviour of girls and young women and of boys and young men, in society from the 1990s onward. We also examine changes in the attitudes, behaviour and performance of girls and boys at school over the same period. The report also looks at research findings regarding reasons for gender differences in attitudes and school performance, and assesses the need for further research.

Boys and girls in society

Most young people lead healthy and enjoyable lives. But over the last two decades psychological problems have become appreciably more commonplace among young people of both sexes. Now, as previously more girls than boys are not feeling good. Stress has also increased among both girls and boys. Girls experience stress to a greater extent than boys. The reasons for the increased occurrence of psychological problems among the young is not known. There has been a similar development in several comparable countries.

It is more difficult for young people to find a job and somewhere to live when they leave school than it was a couple of decades ago. This may have given rise to increased pressure on young people. Young people with difficulties at school are particularly vulnerable. But even children who perform well at school

can experience anxiety when faced with the need for high marks in order to move into higher and further education. Anxiety about the future and the pressure to perform well in school are conceivable explanations for the increased occurrence of mental ill health. Many studies have shown that girls worry more about their appearance and weight than boys. Girls' body image and self confidence worsen with puberty. Many young people are active both socially and in clubs and societies, at the same time as they deal with the demands of school. There are indications that young people sleep too little, which can lead to stress.

An increase in mental illness and stress over time can appear paradoxical. The Swedish welfare system is highly developed and the number of poor children is low. From a purely objective standpoint many young people have a good life in our country, even if unfortunately there are some who experience difficulties of various kinds. It should be noted that differences over time in mental illness and stress may be an expression of the displacement of values or expectations, and hence these differences do not necessarily reflect actual changes in conditions of life. The concept of stress may also depict different things. The concept is sometimes used to describe a state which derives from a traumatic life experience. Stress is also used as general synonym for not feeling good. It may also be used as a synonym for, for example feeling rushed or fear of not keeping up. In physiological terms it is possible to differentiate between positive and negative stress. A physiological reaction to stress means that the body's energy store is mobilized, faced with a task or tension of some kind. This can be stimulating and positive. The negative aspect arises if the stress turns out to be extended over time, leading to symptoms or illness, for example reduced immune defence.

The development of the Internet, mobile telephones and televisual media over the last twenty years has influenced young people's living habits, cultural creativity and values. The development of new media and means of communication has created great possibilities. Girls and boys use the Web in different ways. Girls communicate with others more, by chatting and emailing, and spend time on sites such as Facebook. Boys use the Web more for playing games and watching video clips. The Internet can also be used for bullying, harassment and sexual aggression. One problem is that material which can easily be posted on the Web, say a picture, can quickly be copied a thousand times over and distri-

buted. Even if the original has been removed it is not possible to remove all the copies of the picture. The new communications media has meant that many people are "permanently online", which of course facilitates contact between people. But perhaps the need to be constantly reachable is also a cause of stress in the lives of young people.

Girls and boys at school

Most students in Swedish schools say they are happy – both with their life at school and their teachers. However this contentment seems higher among girls than among boys. At the same time other investigations show that a large number of pupils in Swedish schools feel stressed, especially so in the case of the girls. Lessons and homework plus their own expectations and demand on themselves are the major factors which induce stress.

Society takes a serious view of violence, threatening behaviour and abuse at school. There are for example several laws which are designed to prevent the occurrence of such problems. Abuse is not always sexual and thereby an expression of a lack of equality, but it sometimes is. Abuse happens and it is a serious problem. Girls feel more vulnerable than boys to practically all forms of abuse at school. Boys show themselves to be more active in treating others badly. Language can be used to maintain power relationships which exist between different groups of people. Words such as "whore" (*hona*) "poof" (*bög*) and "hag" (*kärring*) can be used to oppress by insinuating that one group of people is of less value than another. Sexualised bullying can also consist of various types of physical aggression.

On average boys talk more in the classroom and receive more attention from the educators. Girls generally speak more quietly, and are given and accept roles like organisers. To be allowed to speak and to be listened to are important factors in social life. To deny someone space to express themselves is an effective way of restricting their influence. It is difficult to know what consequences are carried into adult life from the fact that girls at school today still seem to be socialised into roles such as quiet and kind organisers, while boys are allowed to fool around more, and question, interrupt and talk over others and sometimes even subject the girls to verbal abuse. Could the basis for young women's lower self-

esteem stem at least partly from the unequal situation in the classroom? The picture from research in recent years is not without ambiguity. There is research which shows that girls now take more space in the classroom than they used to, while other research shows more traditional gender patterns.

It should be added that the significance of being called a sexual word or for example "whore" or "poof" may vary. Young people do not always understand these labels as abusive. The values of the adult world can to a certain degree be different from those of the young. But it can also be the case that some sexual name calling by one pupil to another can be interpreted as abusive by the recipient without that being the aim. Whatever the case it is obviously immensely important that schools put a stop to the use of language of a coarse or sexual nature.

Another gender difference is the attitude to influence at school. Girls state more often than boys that they want to and are able to have a say over their life at school. Questionnaire answers from pupils concerning influence at school suggests that teachers and other school staff listen more to girls than to boys. More boys than girls say that they have no interest in having an influence at school.

There are some pupils who are absent from school because their parents will not permit them to participate in certain classes: the main classes this concerns are sport and fitness and for example swimming, where certain girls are not allowed to take part, but sex and relationship classes are also relevant here. In one survey 8 % of all pupils said that their parents do not allow them to participate in certain subjects and activities.

The choice of subjects at *Gymnasium* (Upper secondary schools) is very gender stereotyped. Only 3 of 17 national programs demonstrate an even gender distribution of within 40–60 %. The explanation for this uneven gender distribution in many *Gymnasiums* may be assumed to be that society's expectations of what professions are suitable for young girls and for young men respectively in reality limits the individuals choice of education and profession. Another dimension to the problem is that those "gender rebels" whose go against the gender stereotypes drop out of education more frequently than others. This is especially the case with boys who follow *Gymnasium* programs which are dominated by girls and often drop out, but it is also common with girls who follow a "boy program". Another thing worth mentioning is that the average cost for a boy at *Gymnasium* is 6 % more

than that of a girl, given the pupils choice of program and cost per school place and program.

Girls achieve on average better results than boys: about 10 % better marks at *Grundskolan* (Compulsory school), and approximately the same at the *Gymnasium*. In 2008 at the *Grundskola* girls achieved higher marks than boys in every subject except sport and fitness. Girls also achieved better results than boys in the national Swedish and English tests. In the Mathematics test girls and boys achieved the same results. The gender differences in marks over the country is more or less constant regardless of the pupils' socio-economic background. Girls achieved 10 % higher marks from the end of the 1980's to the present day. Calculations taking a selection of subjects shows that a more or less similar pattern of differences was already the case in the 1960's.

Research into reasons for gender differences in performance at school and attitudes to school emphasizes several gender orientated explanations or hypotheses: for example putting effort into performing well at school is not viewed as consistent with a certain type of masculinity. Physical or verbal abuse can be a way of marking out how to be a boy or a girl "in the right way". Crossing the line is associated with greater risk for boys than for girls. Another hypothesis is that the subordinate position of girls in society brings out a greater degree of effort. There is also research which sees the pupils distancing themselves from the demands on performance at school as more of a defence to reduce the consequences of failure in school – this strategy can apply to both girls and boys. Gender differences in school performance and attitudes may also be based on biological differences between the sexes, or on the interaction between this and other environmental factors, such as socioeconomic vulnerability.

New knowledge about equality and gender at school is needed. More knowledge about the form and content of education, of the special pedagogic work, and about equality policy in the schools' activities is needed.

The Delegation's continued work

Gender equality at school means that each pupil is able to develop according to his/her needs and interests, without being constrained by stereotypes or traditional notions of sex and gender.

Gender equality has long been an important political goal in Sweden; in society at large and at school. Our general impression is however that the development of equality at school might be said to be marching on the spot rather than striding forward, notwithstanding some positive examples and good intentions in many places. The question is why is so little happening?

Girls and women are equally unable as boys and men to disregard the culturally determined expectations placed upon them, and which are different depending on the sex of the individual. Schools reflect in many ways the values of the surrounding society, so it is not particularly surprising that schools demonstrate inequalities, so long as the outside world also contains such inequalities. But our schools have a serious duty to promote equality, and this duty places heavy demands on the schools and their staff.

It is our view that gender equality is an area of knowledge. A lack of knowledge and awareness unfortunately often leads to an inability among the school's senior staff, teachers and other staff, to recognize the gender structures, even if there are also many senior school staff and teachers who are knowledgeable, and aware of gender issues. Through the expectations they place on girls and boys respectively, the school staff may inadvertently be guilty of contributing to the reproduction of gender stereotypes, by for example allowing boys to dominate in the class room whilst at the same time being less hard working and taking less responsibility during school.

In our final report we will gather and evaluate methods for breaking down traditional gender patterns and gender rolls. We will also suggest suitable measures for how a long-term equality policy in our schools can be designed, developed and reinforced. In order to accomplish this we will need a thorough understanding of the nature of the problem.

We do not believe that the primary need is for more rules: the legislation which currently exists in this area is already ambitious. More important is that the school staff are given help to recognize that their own concrete actions in the daily life of the school have repercussions vis-à-vis gender equality at school: in the every day life of the school various forms of gender stereotypes have to be refuted and not reinforced. We also maintain that it is important that the resistance to gender educators and equality policies which clearly exists in a number of schools be addressed and discussed. It

is also important that there is an awareness of the consequences of the fact that boys have a slower biological development curve than girls. These consequences must be dealt with in parallel with the school's need to act in the knowledge that there is also a wide variation in maturity between individuals of the same gender. In our continued work we will also map out girls' and boys' study habits and investigate the effect of schoolwork on their mental health.

Before delivering our final report, we will also, via various means, disseminate the knowledge which has been assembled in this interim-report, and the further knowledge gained as our work progresses. This will take place, for example via regional conferences and via our website. The dissemination of knowledge is to be directed in particular towards research-based methods of breaking traditional gender patterns and gender roles. The scope of our work also includes dialogues with those who work in schools, parents, children and young people and also with politicians and administrative decision makers. This work has begun, but it will be intensified as from Autumn 2009. Our final report will be delivered on August 30st 2010.

1 Jämställdhet i skolan – en introduktion till delegationens arbete

I detta kapitel redogör vi för några av utgångspunkterna för vårt arbete. Vi sammanfattar också delegationens uppdrag, och beskriver hur delegationen har arbetat hittills.

Begreppet jämställdhet

Jämställdhet råder när män och kvinnor har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter. Alla individer, oavsett kön, ska ges samma möjligheter och behandlas lika, under förutsättning att det inte finns några relevanta olikheter mellan individerna som nödvändiggör olika behandling och olika möjligheter. En kvinna eller en man kan realisera sina fulla möjligheter först när hon eller han har makten att göra det, både i tanke och handling.

Jämställdhetssträvandena har sina historiska rötter i den tidiga kvinnorörelsen, där kampen för kvinnlig rösträtt var av särskild betydelse. Begreppet jämställdhet etablerades dock först under 1960- och 70-talen, och kom då att gradvis ersätta begreppet jämlikhet, med avseende på relationen mellan kvinnor och män. Brist på jämställdhet förknippas historiskt sett och fortfarande i dag i första hand med flickors eller kvinnors underordnade ställning. Det hindrar inte att även pojkarna och männen på olika sätt är förlorare när det brister i jämställdhet.

I dag har kvinnor och män samma formella rättigheter. Bristen på jämställdhet består dock i reellt hänseende, exempelvis gällande arbetsmarknaden, utbildning och försörjning, familj och föräldraskap samt makt och inflytande. Som vi snart ska se finns kvarstående brister i jämställdhet inte minst inom skolans område.

Begreppet genusordning har kommit att användas för att benämna den sociala struktur som skapar och upprätthåller maktrelationer mellan kvinnor och män. Frågan om jämställdhet har under senare år problematiserats genom att behovet av att synliggöra även andra former av maktordningar än genusordningen har lyfts fram, inte minst i samband med olika former av utbildning och undervisning. Det kan exempelvis handla om ordningar som följer av exempelvis samhällsklass, etnicitet eller sexuell läggning.

Jämställdhet i skolan

Jämställdhet är en del av de grundläggande demokratiska värden som ingår i de nationella målen för skolan.

I direktiven till oss beskriver regeringen ett antal områden i skolan där det finns skillnader mellan flickor och pojkar: Flickor trivs generellt sett bättre i skolan, trots att flickorna är mer stressade. Flickorna får också bättre betyg. Men pojkar får eller tar mer taltid i klassrummet. Det är också vanligare att pojkar utsätter flickor för kränkningar än tvärtom. Till exempel är olika former av sexuella trakasserier ett problem i skolan. Flickor och pojkar väljer även i hög grad olika program till gymnasiet. Av våra direktiv framgår vidare att unga kvinnor generellt har sämre psykisk hälsa än unga män. Vi talar förstas om generaliseringar. Självfallet finns det många pojkar som är duktiga i skolan, och det är förstas inte alla flickor som är stressade i skolan, etcetera.

Att det i skolan finns skillnader i attityder och förhållningssätt samt prestationer mellan gruppen flickor och gruppen pojkar innebär inte per automatik att det brister i jämställdhet. Brist på jämställdhet uppstår först när skillnaderna följer av eller leder till olika mycket makt och möjligheter. Det är dock uppenbart att det bakom de beteende- och attitydskillnader mellan könen som ovan beskrivs i korthet finns väsentliga brister i jämställdhet i både grund- och gymnasieskolan. I skolan avspeglas det omgivande samhället och de normer som där råder. Flickor och pojkar förväntas bete sig på olika sätt. Det är vi vuxna som, medvetet eller omedvetet, förmedlar förväntningar på hur man ska bete sig som flicka och pojke. Dessa förväntningar kan ibland begränsa och beskära den personliga utvecklingen för både flickor och pojkar.

Den som i en diskussion om jämställdhet hävdar att ”kön betyder allt”, kommer ofelbart att hamna i schabloner och stereotyper.

Hon eller han förutsätter då att alla flickor eller kvinnor är på ett visst sätt, och att alla pojkar eller män är på ett annat sätt. Den som å andra sidan hävdar att ”allt är individuellt” – att kön inte spelar någon roll hamnar i stället i könsblindhet, det vill säga i en oförmåga att se de strukturer och förväntningar som beroende av kön styr vårt beteende i olika riktningar.

Det är lika bra att få det sagt med en gång: Jämställdhet i skolan handlar inte om att flickor och pojkar ska bli likadana. Jämställdhet i skolan handlar i stället om att varje individ, flicka eller pojke, ska få möjlighet att utvecklas efter sitt eget intresse och sin egen potential, utan att hindras av könsstereotypa föreställningar. Så enkelt är det; och ändå uppenbarligen så svårt. Det finns här anledning att väcka den fråga, som på olika sätt pockar på ett svar betänkandet igenom, och som åtminstone delvis ges ett svar i det avslutande kapitlet: *Hur kan det komma sig att vi inte kommit längre med jämställdheten, trots att frågan funnits på den politiska dagordningen under åtminstone 40 års tid?* Frågan handlar i vårt fall om skolan, men den har även en generell giltighet.

Delegationens uppdrag och arbete

Delegationens arbete påbörjades den 24 november 2008.

Vi har i uppdrag att lyfta fram och utveckla kunskap om jämställdhet i skolan, utifrån skolans värdegrundsuppdrag (dir. 2008:75). Direktiven redovisas i sin helhet i bilaga 1. Detta betänkande utgör vårt delbetänkande. Slutbetänkandet ska redovisas senast den 30 augusti 2010.

Underlaget till delbetänkandet har hämtats från olika forskningsrapporter och utredningar från myndigheter och organisationer. Dessutom har vi anlitat professor Inga Wernersson, som har gjort en kunskapsöversikt om orsakerna till flickors och pojkars skilda attityder till skolarbetet samt skilda resultat och prestationer i skolan. Kunskapsöversikten omfattar främst svensk och internationell pedagogisk forskning. Professor Martin Ingvar, som också är ledamot i delegationen, har haft ett särskilt uppdrag att på basis av biologisk, medicinsk och psykologisk forskning belysa könsskillnader i skolprestationer och attityder till skolan. Ledamoten och nationalekonomen Krister Sund har gjort beräkningar av könsskillnader i skolprestationer, baserade på ett material som förvaltas av Göteborgs universitet (UGU). Ledamoten och frilans-

skribenten Isobel Hadley-Kamptz har intervjuat flickor och unga kvinnor om jämställdhet i grund- respektive gymnasieskolan. Frlansskribenten Manne Forssberg har intervjuat pojkar och unga män om jämställdhet i grund- respektive gymnasieskolan.

Vi har fått underlag från ett antal högskolor som belyser dels den aktuella forskningen som berör jämställdhet i skolan, dels inom vilka områden det finns behov av ny kunskap om jämställdhet och genus i skolan.

Vi har även beställt flera analyser där arbetet för närvarande pågår, och där resultaten ska ligga grund för delegationens slutbetänkande. Filosofie doktor Fredrik Bondestam, som är verksam vid Centrum för genusvetenskap inom Uppsala universitet, har i uppdrag att göra en analys av forskningsfältet skola och kön, och att analysera för- och nackdelar med olika metoder för att främja jämställdhet i skolan. Professor emeritus Ann-Sofie Ohlander har i uppdrag att analysera läromedel i samhällskunskap och historia ur ett genusperspektiv. SCB har gjort en statistik analys av könsskillnader i skolprestationer på kommunnivå och skolnivå. Denna analys ligger till grund för ett pågående arbete, som bland annat går ut på att fördjupa den statistiska analysen.

Vi har haft samråd och kontakter med främst Skolverket, Skolinspektionen och Diskrimineringsombudsmannen. Vi har också haft vissa kontakter med personal vid olika grund- och gymnasieskolor.

Från och med hösten 2009 kommer vi att genomföra ett antal konferenser och andra utåtriktade aktiviteter, i syfte att sprida den kunskap som sammanställts och föra en dialog med verksamma i skolan, föräldrar, barn och ungdomar samt med politiker och verksamhetsansvariga. Delegationens webbplats kommer i det fortsatta arbetet att vara ett viktigt redskap för information och dialog om jämställdhet i skolan. Webbplatsen nås via www.jamstallldhetiskolan.se

2 Jämställdhet i skolan – reglering, tillsyn och särskilda satsningar

I detta kapitel beskriver och analyserar vi hur regleringen och tillsynen av jämställdhet i skolan ser ut. Vi beskriver också några av statens särskilda satsningar rörande jämställdhet i skolan under senare år.

2.1 Översiktligt om regleringen av jämställdhet i skolan

Jämställdhet är en grundläggande statsrättslig norm i Sverige; den regleras i regeringsformen som är en av våra grundlagar:

Det allmänna ska motverka diskriminering av människor på grund av kön, hudfärg, nationellt eller etniskt ursprung, språklig eller religiös tillhörighet, funktionshinder, sexuell läggning, ålder eller annan omständighet som gäller den enskilde som person. (1 kap. 2 § RF)

Regeringens mål för jämställdhetspolitiken är att kvinnor och män ska ha samma makt att forma samhället och sina egna liv. Följande delmål anger inriktningen av regeringens politik inom området:

- En jämn fördelning av makt och inflytande. Kvinnor och män ska ha samma rätt och möjlighet att vara aktiva medborgare och att forma villkoren för beslutsfattandet.
- Ekonomisk jämställdhet. Kvinnor och män ska ha samma möjligheter och villkor i fråga om utbildning och betalt arbete som ger självständighet livet ut.
- Jämn fördelning av det obetalda hem- och omsorgsarbetet. Kvinnor och män ska ta samma ansvar för hemarbetet och ha möjlighet att ge och få omsorg på lika villkor.

- Mäns våld mot kvinnor ska upphöra. Kvinnor och män, flickor och pojkar, ska ha samma rätt och möjlighet till kroppslig integritet.

(prop. 2008/09:1)

Den specifika regleringen inom skolans område går att dela in i tre nivåer: Skollagen (1985:1100) är den övergripande lagen inom skolans område. Skollagen reglerar de övergripande principerna för skolväsendet och slår fast det delade ansvaret för skolan mellan staten och kommunerna. Därefter följer läroplanerna och sist kursplanerna.

Ett arbete pågår med att ersätta delar av dagens styrdokument för skolan. Riksdagen behandlade under våren 2009 dels propositionen Tydligare mål och kunskapskrav (prop. 2008/09:87), dels propositionen En ny betygskala (prop. 2008/09:66). Frågan är föremål för fortsatt beredning i Regeringskansliet och inom Skolverket. Vidare kan nämnas att utbildningsdepartementet har remitterat ett förslag till ny skollag (DS 2009:25).

Ytterligare två lagar berör jämställdhet i skolan: diskrimineringslagen (2008:567) och arbetsmiljölagen (1977:1160). Därutöver finns även flera internationella konventioner som direkt eller indirekt berör skolans jämställdhetsarbete.

2.2 Jämställdheten i skollagstiftningen

Skollagen

I skollagens så kallade portalparagraf lyfts jämställdhetsperspektivet fram:

/---/ alla barn och ungdomar, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ska ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet. (1 kap. 2 §)

Regleringen i skollagen innebär krav på skolans huvudman att ge alla elever oavsett kön, bostadsort eller ekonomiska förhållanden såväl samma formella som reella möjligheter att få sin utbildning (prop. 1990/91:18).

I samma paragraf anger lagstiftaren vidare att:

/---/ särskilt ska den som verkar inom skolan främja jämställdhet mellan könen samt bemöda sig om att hindra varje försök från elever att utsätta andra för kränkande behandling.

Kränkningar behöver förstås inte vara uttryck för bristande jämställdhet, men kan vara det: Kränkningar kan ha ett samband med kön, könsidentitet eller könsuttryck. I skollagens portalparagraf anges alltså att skolan ska bemöda sig om att förhindra försök från elever att utsätta andra för kränkningar. I skollagens kapitel 14 a finns mer utförliga bestämmelser om kränkningar. Där regleras att huvudmannen eller skolans personal inte får utsätta en elev för kränkande behandling, och att huvudmannen för skolan har ett ansvar för att förhindra kränkningar i övrigt i skolan. Kränkande behandling definieras som ett uppträdande som:

/---/ utan att vara diskriminering enligt diskrimineringslagen kränker ett barns eller en elevs värdighet.

Begreppet kränkande behandling infördes 2006 i samband med barn- och elevskyddslagen (2006:67), fast kallades då för *annan kränkande behandling*. Kränkningar kan bestå av fysiskt våld, elaka kommentarer, blickar eller grimaser, eller utfrysning. Begreppet mobbning används inte i lagen, men i allmänt språkbruk avses med mobbning att någon vid upprepade tillfällen eller under längre tid blir utsatt för kränkningar av en eller flera individer. Det är mobbning när parterna i en konflikt inte är jämnstarka, utan den ena parten är i underläge och känner sig kränkt under lång tid.

Det är svårt att uppskatta omfattningen av problemet med kränkningar i skolan, eftersom det sannolikt är vanligt att elever som utsätts för kränkande behandling, diskriminering eller trakasserier inte berättar eller anmäler detta. I regeringens förarbeten till barn- och elevskyddslagen betonas också att allt som upplevs som kränkningar inte i lagens mening är kränkningar. Exempelvis kan en korrekt tillsägelse från en lärare till en elev i vissa fall av eleven upplevas som en kränkning (prop. 2005/06:38).

Skollagen bestämmer bland annat att huvudmannen ska se till att varje skola målmedvetet arbetar mot kränkande behandling av barn och elever och gör allt den kan för att förebygga och förhindra att barn och elever utsätts för kränkande behandling. Huvudmannen ska också varje år göra en plan mot kränkande behandling (likabehandlingsplan). Den ska till exempel innehålla en översikt över de åtgärder som behövs för att förebygga och förhindra

kränkande behandling. Dessutom ska barn och elever engageras i arbetet med att ta fram planen. Huvudmannen för skolan måste också leva upp till den så kallade handlingsplikten. Den innebär att så snart skolan får kännedom om att ett barn eller en elev känner sig utsatt så måste den agera och ta reda på vad som har hänt. Skolan måste också göra allt den kan för att det inte ska hända igen.

Anmälningar som rör kränkningar enligt kapitel 14 a i skollagen handläggs av ett särskilt organ inom Skolinspektionen, nämligen Barn- och elevombudet, som kan driva ett ärende till domstol och kräva skadestånd om lagen inte efterföljs. Trakasserier som bedöms vara uttryck för diskriminering, t.ex. på grund av kön, könsidentitet eller könsuttryck, ska dock handläggas av Diskrimineringsombudsmannen (DO).

Barn- och elevombudet tillkom den 1 april 2006 med stöd av barn- och elevskyddslagen. Från och med den 1 januari 2009 upphörde denna lag, och ersattes av kapitel 14 a i skollagen. Förändringarna av skollagen innebar att elevernas ställning förstärktes: Tidigare behövde eleven vid en rättegång visa att han eller hon blivit kränkt, och det var då svårare än i dag för en elev som mobbats att få någon form av upprättelse eller ersättning för det inträffade. Enligt den nya lagen räcker det att man kan visa att skolan fått information om att barnet känt sig kränkt. Då måste skolan göra en utredning och vidta åtgärder. Den reglering i barn- och elevskyddslagen som rörde diskriminering fördes över till den nya diskrimineringslagen, som började gälla den 1 januari 2009.

Barn- och elevombudet har från 2006 fram till i dag totalt mottagit ca 1 500 anmälningar om kränkningar. Hittills har ombudet begärt skadestånd för 31 elever. År 2008 fattade Skolverket och Skolinspektionen drygt 100 beslut där kritik riktades mot skolor i ärenden gällande kränkande behandling, som inkom år 2006–2008. Mellan 2006 och 2008 tog DO och övriga ombudsmannamyndigheter emot 261 anmälningar gällande händelser i skola och förskola.

Skolverket har tagit fram allmänna råd för arbetet med att främja likabehandling och för att motverka diskriminering och annan kränkande behandling (2006a). Bestämmelser om förbud mot diskriminering i skolan finns alltså numera i diskrimineringslagen. Ett arbete pågår inom Skolverket med att revidera de allmänna råden så de överensstämmer med de förändringar av skollagen som gjordes i och med att diskrimineringslagen tillkom.

Läroplanerna

Läroplanerna är förordningar, det vill säga bestämmelser från regeringen. Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94), samt läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94), är de som vi kommer att behandla i detta kapitel. Därutöver finns även läroplanen för förskolan (Lpfö 98).

Läroplanerna består av två delar. Först beskrivs skolans värdegrund och uppdrag i stort. Därefter följer de mål och riktlinjer som gäller för skolan. Målen är uppdelade i mål att sträva mot och mål att uppnå. De förra anger riktningen på skolans arbete. De senare uttrycker vad eleverna minst ska ha uppnått när de lämnar skolan. Målen är även uppdelade i värden och normer respektive kunskaper.

I Lpo 94 och Lpf 94 omnämns jämställdhet som ett grundläggande värde i samband med beskrivningen av skolans värdegrund och dess fostrande uppdrag:

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.

Undervisningen i skolan skall vara icke-konfessionell.

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.

Därutöver finns regler som rör jämställdhet i på flera ställen i läroplanerna. Nedan återges några av dessa.

I Lpo 94 står det att:

Skolan ska 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 ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet.

I Lpo 94 ges rektorn som ansvarig för utbildningen ett särskilt uppdrag att integrera jämställdhet i olika ämnen:

- ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämnen. Sådana kunskapsområden är exempelvis miljö, trafik, jämställdhet /---/.

En skrivning om jämställdhet i Lpf 94 lyder:

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Eleverna ska uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt.

I Lpf 94 regleras att läraren skall:

- se till att undervisningen till innehåll och uppläggning speglar både manliga och kvinnliga perspektiv /---/

Programmålen för gymnasieskolan

För gymnasieskolan finns även nationellt fastställda program mål för respektive av de 17 nationella programmen. I programmålen för omvårdnadsprogrammet berörs frågan om skillnader i kvinnors och mäns förutsättningar och villkor i beskrivningen av programmets karaktär och uppbyggnad:

Utbildningen ger också insikter i hur man möte och kommunicerar med människor i olika vård- och omsorgssituationer och på vilka sätt människors olika erfarenheter har betydelse i sådana möten samt belyser skillnader mellan mäns och kvinnors förutsättningar och villkor.

I programmålen för övriga 16 program nämns inte ordet ”kön”, och heller inte orden ”genus” eller ”jämställdhet”.

Kursplanerna

Kursplanerna är det styrdokument som anger vilka mål som gäller för de specifika ämnena. Kursplanerna innehåller bland annat betygskriterierna.

I flera av grundskolans kursplaner finns hänvisningar till jämställdhet. Här nämns några exempel. I kursplanen för ämnet teknik betonas att alla oavsett kön ska ges tillfälle till ett medvetet och allsidigt kunskapssökande i utbildningen. I kursplanen för svenska

betonas att man ska beakta genusperspektivet, så att förutsättningarna för utvecklingen av språket blir gynnsamma för båda könen. I samhällskunskap slås det fast att kvinnors och mäns lika rätt och möjlighet aktivt och medvetet ska tydliggöras. Även i ämnena religion och historia betonas vikten av ett genusperspektiv. I kursplanen för idrott och hälsa betonas kroppsfixeringen genom skrivningen:

/---/ kunskap om de avarter och trender som är knutna till vår tids kroppsövningskultur ger ämnet möjligheter att bland annat utifrån ett jämställdhetsperspektiv ifrågasätta de idealbilder som sprids via olika medier.

I kursplanen för hem- och konsumentkunskap finns ett tydligt jämställdhetsperspektiv:

Ett demokratiskt och jämställt samhälle förutsätter att kvinnor och män har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter. Ämnet hem- och konsumentkunskap utvecklar flickors och pojkars identiteter genom att ge erfarenheter av och kunskaper om sambanden mellan jämställdhet och verksamheterna i hushållet.

I hem- och konsumentkunskap finns också målet att eleven vid det nionde skolåret ska kunna samarbeta med andra oavsett skillnader i fråga om exempelvis kön och etnicitet samt ha insikter i frågor som rör kulturell variation och hushållsarbetets koppling till jämställdhet. I historieämnet finns målet att elever i slutet av det femte skolåret ska kunna jämföra hur män och kvinnor levt och tänkt i skilda miljöer och tider.

Jämställdhet och genus berörs således i flera av grundskolans kursplaner, men det finns kursplaner som helt saknar detta perspektiv; så är exempelvis fallet för ämnet matematik.

Inom ramen för de 17 nationella programmen i gymnasieskolan finns närmare 900 kurser. "Kön" nämns i kursplanerna för 9 av dessa kurser, främst kurser inom barn- och fritidsprogrammet och omvårdnadsprogrammet. "Genus" nämns i 1 kurs, och "jämställdhet" i 4 kurser. Den stora omfattningen kurser i gymnasieskolan har gjort att vi inte närmare kunnat granska kursplanerna ur ett jämställdhetsperspektiv. Men att döma av de fåtaliga träffarna på orden kön, genus och jämställdhet, är jämställdhetsperspektivet frånvarande i många av kursplanerna för gymnasieskolan.

Ytterligare om tillsyn och kontroll enligt skollagstiftningen

Skolinspektionen är tillsynsmyndighet för skolväsendet med uppgift att garantera likvärdighet och försäkra att alla elever får en utbildning av hög kvalitet.

Skolinspektionen genomför tillsyn och kontroll på fyra sätt. Jämställdhetsperspektivet finns alltid med, och kan på olika sätt aktualiseras i alla former av tillsyn och kontroll.

1. Myndigheten godkänner fristående skolor samt beslutar om deras rätt till bidrag. Som underlag för beslutet om bidrag inhämtas synpunkter från den kommun i vilken skolan är lokaliserad. Ett beslut från Skolinspektionen går att överklaga till allmän förvaltningsdomstol.
2. Myndigheten genomför regelbunden inspektion av både kommunala och fristående skolor. Inom ramen för inspektionen granskas skolornas kunskapsnivå, normer och värderingar samt styrning och ledning. Skolinspektionens rapport skickas till skolans huvudman och publiceras på myndighetens webbplats: www.skolinspektionen.se. I vissa fall görs en återinspektion av skolan. Det finns inga möjligheter för inspektionen att vitesbelägga eller rikta andra sanktioner mot en kommun. Däremot kan myndigheten dra in tillståndet för en fristående skola.
3. Skolinspektionen genomför tematiska kvalitetsgranskningar av skolväsendet. Till exempel kan nämnas att det för närvarande pågår kvalitetsgranskningar om undervisning i matematik och om studieavbrott i gymnasieskolan. Syftet är att ge underlag och förslag till regeringen om hur undervisningen kan bli bättre utifrån de mål som finns.
4. Myndigheten handlägger också enskilda anmälningar. En privatperson som menar att skolan har begått ett fel kan i vissa fall vända sig till myndigheten om felet beror på att skolan brutit mot skollagstiftningen. Myndigheten avgör i varje ärende om det finns fog för klagan. Anmälningar som rör kränkningar handläggs av Barn- och elevombudet.

2.3 Jämställdheten i andra lagar som gäller för skolan

Diskrimineringslagen

Diskriminering innebär att en individ eller en grupp av individer särbehandlas på ett positivt eller negativt sätt som inte har att göra med deras kvalifikationer eller meriter. I vardagligt tal förknippas diskriminering vanligen med negativ särbehandling.

Diskrimineringslagen gäller för arbetsgivare. Det innebär på skolans område att lagen ska förhindra diskriminering av skolans personal. Lagen gäller dessutom för skolan som utbildningsanordnare: skolledningen eller skolans personal inte får diskriminera något barn eller någon elev. Enligt diskrimineringslagen ska en utbildningsanordnare bedriva ett målinriktat arbete för att aktivt främja lika rättigheter och möjligheter för de elever som deltar i verksamheten, oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder eller sexuell läggning. Utbildningsanordnaren ska även förebygga och förhindra att något barn utsätts för trakasserier som har samband med ovan nämnda diskrimineringsgrunder.

En utbildningsanordnare ska enligt diskrimineringslagen varje år upprätta en plan med en översikt över de åtgärder som behövs för att dels främja lika rättigheter och möjligheter för eleverna, oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder eller sexuell läggning, dels förebygga och förhindra trakasserier (likabehandlingsplan). Planen ska innehålla en redogörelse för vilka av dessa åtgärder som utbildningsanordnaren avser att påbörja eller genomföra under det kommande året. En redovisning av hur de planerade åtgärderna har genomförts ska tas in i nästa års plan.

DO är ansvarig myndighet för att se till att diskrimineringslagen efterlevs. DO ska i första hand få dem som omfattas av lagen att frivilligt följa den. DO har i vissa fall möjlighet att göra en framställan om vite till Nämnden mot diskriminering. Nämnden är en myndighet med syfte att pröva frågor om vitesföreläggande enligt diskrimineringslagen.

Arbetsmiljölagen

I arbetsmiljölagen finns regler om skyldigheter för arbetsgivare och andra skyddsansvariga om att förebygga ohälsa och olycksfall i arbetet. Det finns också regler om samverkan mellan arbetsgivare och arbetstagare, till exempel regler om skyddsombudens verksamhet. Arbetsmiljön omfattar alla faktorer och förhållanden i arbetet: tekniska, fysiska, arbetsorganisatoriska, sociala samt arbetets innehåll. Arbetsmiljöverket ska se till att lagstiftningen följs.

Huvudmannen för skolan är ansvarig för arbetsmiljön. Skolan är Sveriges största arbetsplats och både elever och anställda har rätt till en bra arbetsmiljö. Med några undantag likställer arbetsmiljölagen elever som genomgår utbildning med arbetstagare och kan därmed sägas komplettera skollagen och diskrimineringslagen när det gäller skyddet för eleverna.

Det främst bestämmelserna i arbetsmiljölagstiftningen om kränkningar samt våld och hot som är intressanta ur jämställdhets-synpunkt. Kränkningar eller våld och hot kan i vissa fall vara uttryck för brist på jämställdhet.

Om verket inom ramen för tillsynsverksamheten eller på annat sätt får reda på att en arbetsgivare bryter mot lagen eller mot en föreskrift, ska verket se till att bristerna rättas till. I allmänhet får arbetsgivaren då ett inspektionsmeddelande med skriftliga krav på att göra detta inom en viss tid. Om arbetsgivaren inte följer inspektionsmeddelandet, så kan verket utfärda ett föreläggande att vidta en viss åtgärd, eller ett förbud att använda en viss maskin eller bedriva en viss verksamhet. Den som bryter mot ett föreläggande eller förbud kan straffas eller påföras ett vite. Arbetsmiljöverket har utfärdat föreskrifter om kränkande särbehandling i arbetslivet (AFS 1993:17) samt om våld och hot (AFS 1993:2). Arbetsmiljöverket får årligen in ca 600 anmälningar om våld, hot eller kränkningar i skolan.

Ett skyddsombud på en skola kan stoppa arbetet ifall det innebär omedelbar och allvarlig fara för eleverna eller personalen. Det har förekommit att skolor har stängt av skyddsombud under kortare perioder på grund av våld och hot.

Från och med årskurs 7 i grundskolan ska eleverna själva delta i skolans arbetsmiljöarbete genom att utse ett elevskyddsombud. Elevskyddsombudet har rätt att delta i skyddskommittémöte även om ombudet där bara har yttranderätt. Elevskyddsombudet har inte rätt att stoppa arbete som bedöms utgöra fara för liv och hälsa,

men kan påtala arbetsmiljöproblem för övriga skyddsombud eller vända sig till Arbetsmiljöverket.

2.4 Jämställdhetsintegrering i skolan

Regeringen har angett att jämställdhetsintegrering ska tillämpas inom alla politikområden. Jämställdhetsintegrering syftar till att jämställdhet alltid ska beaktas vid de analyser som föregår politiska beslut. Frågan måste ställas vilka konsekvenser som ett beslut kan få för kvinnor respektive män innan beslutet fattas. Regeringen anser att integrering behövs för att både motverka könsdiskriminering och för att ge en mer jämställd medborgarservice (prop. 1993/94:147 och prop. 2005/06:155).

Särskilda satsningar har genom åren gjorts för att även inkludera kommunerna i arbetet med jämställdhetsintegrering. Exempelvis beslutade regeringen i december 2007 om 125 miljoner kronor i stöd till Sveriges Kommuner och Landsting, under perioden 2008–2010.

Jämställdhetsintegrering som strategiskt arbetssätt avspeglas i skolans läroplaner (se exempelvis ovan om rektorns ansvar för jämställdhet). I förarbetena till läroplanen betonar regeringen vikten av att bland annat jämställdhetsfrågor inte ska behandlas isolerat, utan integreras i undervisningens olika ämnen (prop. 1992/93:220).

Regeringen har även angett att jämställdhet måste lyftas fram som en pedagogisk fråga som förutsätter grundläggande kunskaper om rådande könsmonster (prop. 1994/95:164).

För att ge skolorna stöd i arbetet gav regeringen Myndigheten för skolutveckling i uppdrag att ta fram ett stödmaterial i syfte att sprida lärande exempel om hur skolor arbetar med jämställdhet. Myndighetens rapport – Hur är det ställt? Tack, ojämt! publicerades 2003 och innehåller stöd till både lärare och rektorer.

2.5 Internationella konventioner om jämställdhet i skolan

Frågan om jämställdhet inom utbildningsområdet är inte bara en nationell fråga. Det finns flera internationella konventioner som är bindande alternativt ger vägledning och utgör en referensram för jämställdhetsarbetet i skolan.

I Europeiska konventionen om skydd för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna stadgas i artikel 14 ett förbud mot diskriminering på grund av bland annat kön. Konventionen är svensk lag. I FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna från 1948 stadgas i artikel 26 att var och en har rätt till utbildning. Utbildning ska vidare syfta till att utveckla den personliga friheten till fullo. I artikel 2 i samma konvention stadgas att det inte får ske någon åtskillnad som beror på kön.

Rätten till utbildning betonas även i FN:s konvention om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter från 1966. I 13 § betonas att utbildningen ska syfta till att till fullo utveckla människans personlighet och insikten om dess värde och att stärka respekten för mänskliga rättigheter och grundläggande friheter.

Även i Konventionen om avskaffande av all slags diskriminering av kvinnor (CEDAW) från 1979 betonas utbildningens roll. I artikel 10 står det att:

Konventionsstaterna skall säkerställa avskaffandet, på alla nivåer och inom alla former av utbildning, av stelnade uppfattningar av mans- och kvinnorollerna genom att främja samundervisning och annat slags undervisning som kan bidra till att detta syfte uppnås och särskilt genom att se över läroböcker och läroplanen samt anpassa undervisningsmetoderna.

Konventionen om barnets rättigheter (Barnkonventionen) behandlar frågan om utbildning i artiklarna 28 och 29. Här står bland annat att:

Konventionsstaterna är överens om att barnets utbildning skall syfta till att utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga /---/ och att förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle i en anda av förståelse, fred, tolerans, jämlikhet mellan könen och vänskap mellan alla folk, etniska, nationella och religiösa grupper och personer som tillhör urbefolkningar.

2.6 Särskilda satsningar för att främja jämställdhet i skolan

Som vi har sett ovan är jämställdhet en fråga som har en tydlig förankring i skolans styrdokument. Riksdag eller regering har flera gånger beslutat om särskilda satsningar på jämställdhet i skolan. Nedan nämnde vi några satsningar från de senaste åren.

Genuspedagogsatsningen

År 2002 gav regeringen Skolverket i uppdrag att utbilda pedagogiskt kvalificerade resurspersoner i jämställdhet och genuskunskap (prop. 2001/02:1). Regeringens mål var att det år 2004 skulle finnas minst en utbildad lärare/pedagog i varje kommun. Uppdraget att genomföra utbildningen lades på Göteborgs universitet och Umeå universitet. Satsningen genomfördes till och med läsåret 2005/06. Det saknas uppgifter om hur många genuspedagoger som utbildades totalt sett. I ett svar på en interpellation uppgav statsrådet Ibrahim Baylan den 7 mars 2006 att 255 genuspedagoger från 145 kommuner då hade utbildats (interpellation 2005/06:273).

I Umeå universitets utvärdering av programmet framhålls att satsningens målsättning med en pedagog per kommun varit för ambitiös, men att själva utbildningen ändå varit lyckad och framgångsrik. I utvärderingen förordas kortare kurser eller en satsning på färre deltagare (2005).

I avhandlingen *Den långa vägen till en jämställd gymnasieskola* (Carlsson-Wahlgren 2009) redovisas intervjuer med verksamma genuspedagoger. Genuspedagogerna framhåller att man mött motstånd bland annat från skolledare och andra lärare. Avhandlingen visar även på problem med satsningen som följer av dels komplexiteten kring genuspedagogik, dels oklarheten om vad genuspedagogen skulle arbeta med efter utbildningen. Resurspersonerna har enligt avhandlingen inte använts som det var tänkt i flera kommuner.

Satsningar på feministiskt självförsvar

I regleringsbrevet för 2002 fick Skolverket i uppdrag att använda högst 5 miljoner kronor till insatser för att stärka flickors självförtroende och bland annat ge möjlighet till självförsvarsträning. Skolverket gav Umeå universitet och Göteborgs universitet i uppdrag att under 2002 och 2003 fördela medel till olika projekt.

I en utvärdering av satsningen från Göteborgs universitet betonas fördelarna med de projekt som även innefattar lärarna. Dessa projekt mäktar enligt utvärderingen rubba maktrelationer och mönster. I utvärderingen framhålls att lärarna genom utbildningen blivit medvetna om sin egen betydelse för strukturerna. Insikterna ger en friare syn på elevers möjligheter och förmågor, vilket i sin

tur kan rendera både pojkar och flickor modet att vara gränsöverskridande (Olsson 2003). Att projekten skulle innefatta lärarna var dock egentligen inte förenligt med uppdragets intentioner.

Delegationen för jämställdhet i förskolan

Delegation för jämställdhet i förskolan arbetade mellan 2003 och 2006 (direktiv 2003:101). Delegationens uppdrag var i korthet att lyfta fram, förstärka och utveckla jämställdhetsarbetet i förskolan. Delegationen hade även till uppdrag att fördela medel till olika jämställdhetsprojekt inom förskolan.

Delegationen drog slutsatsen att det inte var fel på förskolans styrdokument, utan att det var mer kunskap om jämställdhet som behövdes (SOU 2006:75). Delegationen betonade främst behovet av insatser för kompetensutveckling och vikten av att lärarutbildningen och lärosätena tydligare skulle betona jämställdhet och genusteori.

Delegationen föreslog även att Skolverket och Myndigheten för skolutveckling skulle få i uppdrag att ta fram lärande exempel och stödmaterial samt ta fram verktyg för jämställdhetscertificering av förskolor, som en del av kvalitetsarbetet. Slutligen betonade delegationen att Skolverket måste låta jämställdhetsperspektivet genomsyra inspektionsverksamheten.

2008 års jämställdhetssatsning

Under 2008 fattade regeringen ett antal beslut som rörde jämställdhet i skolan. Det mest omfattande uppdraget fick Myndigheten för skolutveckling (U2006/9049 S). Efter myndighetens nedläggning i oktober 2008 övertogs uppgiften av Skolverket. Uppdraget består av fem delar och innebär huvudsakligen att myndigheten ska genomföra kompetensinsatser för skolans personal kring både generella jämställdhetsfrågor, sex- och samlevnad, hedersrelaterat våld och förtryck samt hälsofrågor. Totalt avsatte regeringen 84,5 miljoner kronor till myndighetens disposition. Uppdraget ska avrapporteras till Utbildningsdepartementet den 31 december 2010.

Olika stödåtgärder

Skolverket och Myndigheten för skolutveckling har tagit fram flera stödmaterial om arbetet med jämställdhet i skolorna. Exempelvis fick Myndigheten för skolutveckling tillsammans med Svenska Filminstitutet uppdraget att se och diskutera filmen *Hip Hip Hora!* i grundskolans årskurs 6–9 under läsåret 2004/05.

2.7 Sammanfattning och analys

Den relativt omfattande regleringen av jämställdhet i skolan, och de verktyg som tillhandahålls för att regleringen ska efterlevas, ger uttryck för höga ambitioner. Skollagstiftningen ställer bland annat krav på att alla elever oavsett kön ska ha lika tillgång till utbildning och på att kränkningar av elever ska förhindras. Även diskrimineringslagstiftningen är tillämplig i skolan, och där finns bland annat ett förbud mot kränkningar på grund av kön. Arbetsmiljölagsstiftningen kan också i vissa fall aktualiseras vid brister i jämställdhet, till exempel vid sexualiserade kränkningar.

De formella kraven på jämställdhet är sedan länge tillgodosedda i Sverige – det är i vårt land en självklarhet att flickor och pojkar har samma formella rätt till utbildning. Men på den reella jämställdhetens område finns en hel del problem i den svenska skolan. Med reell jämställdhet avses här flickors och pojkars möjligheter att i tanke och handling uppfylla sina intressen och ambitioner med skolgången, utan hinder av stereotypa föreställningar om kön. Skolan ska aktivt uppmuntra elever att våga tänka större och annorlunda kring sina intressen och val, än vad som följer av de traditionella könsmonstren.

Bristerna i den reella jämställdheten är av olika slag, mer eller mindre frekventa, och allvarliga på olika sätt. Skolans uppdrag att hävda jämställdhet och individers lika värde ställs i vissa fall inför stora utmaningar. Det förekommer exempelvis olika former av tvång inom familjens och släktens ramar, som på ett fundamentalt och oacceptabelt sätt begränsar för unga kvinnor och män i deras utbildning och livsval. En fråga som uppmärksammas under senare år är att många elever, framför allt flickor, inte får vara med på lektioner om sex och samlevnad eller simundervisning. Utbildningsminister Jan Björklund har tillsammans med integrations- och jämställdhetsminister Nyamko Sabuni framhållit att rätten till befrielse

från undervisning kommer att avskaffas i dess nuvarande form, enligt förslaget till ny skollag (Björklund och Sabuni 2009). I föregående kapitel nämns med hänvisning till våra direktiv flera skillnader mellan flickor och pojkar i skolan: Flickor har i genomsnitt bättre betyg än pojkar, och programvalen till gymnasiet är väldigt könsstereotypa. Pojkar får mera taltid och uppmärksamhet i skolan. Flickor uppger att de är mer stressade, och en större andel unga kvinnor besväras av psykisk ohälsa.

Skolans jämställdhetsproblem ställer krav på skolledning, lärare och övrig personal i skolan, och därmed även på regleringen och statens övriga insatser. Vi menar att jämställdhet är ett kunskapsområde, och att detta faktum många gånger förbises. Erfarna genuspedagoger har vittnat om att en vanlig hållning bland skolledare och lärare är att värdegrundsarbetet i skolan är prioriterat, snarare än jämställdhetsarbetet. En vanlig kommentar på landets skolor är: ”vi behandlar alla lika, oavsett kön”. Detta att ”behandla alla lika” är enligt vår uppfattning uttryck för en könsblindhet inför de strukturer som skapar och vidmakthåller föreställningarna om genus, och som begränsar ytterst begränsar livsvalen för flickor och pojkar, och för kvinnor och män.

Det är bristen på kunskap som är upphovet till den tyvärr alltför vanliga oförmågan bland skolledare, lärare och annan personal i skolan att upptäcka genusstrukturerna. Detta hindrar inte att viljan och intentionerna på jämställdhetens område många gånger är god. Givetvis finns det också många skolledare och lärare som är kunniga och medvetna i genusfrågor.

Regleringen av jämställdhet i skolan är bra på många sätt, liksom även många insatser i övrigt på central och lokal nivå. Det finns dock områden där förbättringar behöver göras, inte minst för att öka medvetenheten och kunskaperna om genusfrågorna. Det är exempelvis få skolor som arbetar med system för kvalitetssäkring av arbetet med genusfrågor och jämställdhet i skolan. Olika former av kvalitetssäkringssystem förefaller vara vanligare inom högskolan.

Det finns dock skolor som arbetar aktivt med olika former av kvalitetssäkring för jämställdhet. Här kan exempelvis nämnas att Falu kommun har ett omfattande kompetensutvecklingsprogram i jämställdhet för pedagoger i kommunen. Programmet omfattar 150 timmar, och innehåller såväl teori som praktiska moment. Syftet är bland annat att öka medvetandet om könstillhörighetens betydelse i verksamheten, och att långsiktigt förändra synen på könsroller så att flickor och pojkar går i förskolan och skolan på

lika villkor. När skolledarna plus all pedagogisk personal på en skola genomgått utbildningen kan skolan ansöka om jämställdhetsmärkning hos en bedömningsgrupp.

Genuspedagogsatsningen från 2002 var ambitiös, men erfarenheterna därefter är inte odelat positiva. Många av dem som genomgått utbildningen arbetar i dag uppenbarligen inte som genuspedagoger, och det har vittnat om att en del har mött motstånd från skolledare och andra lärare. Frågan är hur motståndet mot genuspedagogerna ska förstås och förklaras?

Det kan noteras att skrivningar om jämställdhet saknas i kursplaner för vissa skolämnen i grundskolan, och av allt att döma i nästan alla program mål och kursplaner för gymnasieskolan. Där emot innehåller läroplanerna övergripande regler som på olika sätt handlar om vikten av jämställdhet i grundskolan och gymnasieskolan. Men i det vardagliga arbetet är det främst kursplanerna som lärarna använder. Som nämnts inledningsvis pågår ett arbete med att se över styrdokumentet för skolan. I propositionen föreslås samlade läroplaner för respektive skolform som ska innehålla skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer samt kursplaner (prop. 2008/09:87). Vi utgår från att den nya ordningen med samlade styrdokument kommer att innebära att läroplanerna, och de skrivningar om jämställdhet som finns där, i större utsträckning blir lästa och använda i vardagen av lärare och skolledningar. Vi vill samtidigt understryka vikten av att målen om jämställdhet lyfts fram på ett tydligt sätt i de nya styrdokumentet.

Avslutningsvis i detta kapitel formuleras en övergripande fråga, som vi tycker är värd att diskutera. Frågan ges ytterligare bränsle i de fortsatta kapitlen, vartefter könsskillnaderna i skolan redovisas närmare: Är statens regler och insatser i övrigt för jämställdhet i skolan tillräckliga för att skolans jämställdhetsmål ska uppnås?

3 Flickors och pojkars villkor, förhållningssätt och agerande i samhället

Detta kapitel behandlar förändringar från början av 1990-talet och framåt av villkor, förhållningssätt och agerande för flickor och unga kvinnor samt pojkar och unga män. Kapitlet handlar alltså inte om skolan utan om det omgivande samhället, men tjänar som en bakgrund till kapitlen om jämställdheten i skolan. Tidsperioden för jämförelsen är vald med hänsyn till att direktiven anger åren 1994–2007 som jämförelseperiod. Kapitlet handlar mest om tonåringarna. Tonåringarna vid början av 1990-talet var födda på 1980-talet. I dag är 90-talisterna i tonåren. I delar handlar kapitlet även om unga vuxna, som just har passerat tonårstiden.

3.1 Nytt medieklimat och nya villkor för utbildning och arbete

Vi ska snart komma in på mer specifika förändringar för flickor och pojkar under den aktuella perioden. Men först beskriver vi några aspekter av samhällsutvecklingen, som uppenbart har betydelse för ungdomsgenerationerna. Det handlar om att vi fått en nytt medieklimat. Det handlar också om att 1990-talskrisen och den efterföljande strukturomvandlingen har gett nya villkor och möjligheter för arbete och utbildning, men även medfört en ökad utslagning från arbetsmarknaden.

Medieklimatet

GSM-nätet för mobiltelefoni introducerades i Sverige i början av 1990-talet, och det första SMS:et skickades 1992. Användningen av mobiltelefoner ökade kraftigt i takt med att telefonerna blev mindre och bättre. Den nya 3G-tekniken som introducerades på 2000-talet innebar att nya tjänster för mobiltelefonin kunde introduceras.

En liknande utveckling har skett med internet. Genom introduktionen av World Wide Web möjliggjordes hemsidor; den första hemsidan skapades 1991. När sedan datorerna blev bättre och bredband ersatte modemuppkopplingar utvecklades nya tjänster mycket snabbt.

I en undersökning från KK-Stiftelsen (2006) uppges att 96 % av de tillfrågade gymnasieeleverna har tillgång till internet. År 2001 var det 8 % av samtliga som hade internet som använde det mer än 10 timmar per vecka; år 2006 hade den andelen ökat till 33 %. Internetanvändningen har alltså ökat markant.

Den nya tekniken har gett upphov till nya digitala mötesplatser. En typ av forum fungerar som portaler där personer kan mötas och utbyta tankar utan att fysiskt behöva träffas, såsom exempelvis Facebook. En annan typ av mötesplatser på nätet utgör de så kallade MMOG-spelen (massively multiplayer online game) där mängder av personer samtidigt kan delta i samma äventyr. Det kanske mest kända av alla MMOG-spel är World of Warcraft, som lanserades 1994 och i dag har uppemot 12 miljoner spelare.

Genom internet kan vem som helst skapa egna hemsidor och bloggar på nätet. Material så som egna texter, musik, filmer och fotografier kan publiceras och spridas på ett sätt som tidigare inte var möjligt. När tidskriften TIME-Magazine utsåg årets personlighet 2006 valde tidskriften *du (you)* med hänvisning till läsarstyrda sidor som Wikipedia, MySpace och YouTube som ökat kraftigt. Ytterligare ett exempel som ligger nära i tiden är Facebook, som grundades 2004 och som fem år senare har 160 miljoner användare.

Bloggar har de senaste åren blivit mycket populära och fenomenet har vuxit lavinartat. En blogg är en webbplats som innehåller inlägg och/eller dagboksanteckningar som vanligen är ordnade så att de senaste inläggen är högst upp. Bloggandet är starkt könsbundet. Sidan Bloggtoppen.se, visar att av de tio mest lästa svenska bloggarna så ges åtta ut av kvinnor. Det huvudsakliga innehållet i de mest populära bloggarna är frågor som rör mode och skönhet.

Avståndet mellan länderna upplevs som kortare i dag än för ett par decennier sedan, tack vare den nya kommunikationsteknologin som underlättar överföringen av material för ungdomars identitets- och kulturskapande, och möjliggör en gemenskap som är oberoende av geografiska avstånd. Ungdomars livsstilar anses alltmer likna varandra världen över. Många ungdomsstilar importeras från den anglosaxiska kulturen, företrädesvis från USA och Storbritannien.

Även TV-mediet har utvecklats och förändrats: Den nya tevegenren Reality-TV, med de så kallade dokusåporna, fick sitt genombrott under 1990-talet. Dokusåpa är som namnet anger en blandning av såpopera och dokumentär. Ett antal personer placeras i en speciell miljö, ofta med element som provocerar fram intriger, konflikter och romantik. Kameran bevitnar allt som händer, även det mest privata. Genren fick sitt stora uppsving i Sverige genom produktionen Expedition Robinson, som började sändas 1997. Serien har i sin tur lett till ett otal liknande program som alla bygger på att "vanliga" människor får bli huvudpersoner i olika program. Flera av de mest omskrivna personerna under tidsperioden är mest kända för medverkan i olika TV-produktioner. Viljan att bli känd och synliggjord är viktig i vår tid. Dokusåporna förknippas ofta med stereotypa könsroller.

Utbildning och arbete

I Sverige inleddes 1990-talet med en allvarlig ekonomisk kris som ledde till att mer än vart tionde jobb försvann. Unga vuxna, som inte hunnit etablera sig på arbetsmarknaden, fick mycket lägre sysselsättningsnivå och högre arbetslöshet än jämnåriga på 1970- och 1980-talet. Därefter skedde i takt med den gynnsamma ekonomiska utvecklingen från senare delen av 1990-talet en viss återhämtning. Nu faller sysselsättningen återigen i spåren av den internationella finanskrisen. Ungdomarna hör till de värst drabbade.

Från 1989 till 2002 minskade antalet förvärvsarbetande i åldrarna 15–24 år från 716 000 till 433 000 – en dramatisk minskning. Många ungdomar har under senare år valt att studera vidare i stället för att riskera arbetslöshet. I gruppen 20–24 år har till exempel andelen studerande fördubblats mellan 1989 och 2002 (SOU 2006:77).

Medlemskapet i den Europeiska Unionen 1995 innebär större möjligheter för svenskar att arbeta och studera i Europa. Genom utvidgningarna 2004 och 2007 består i dag den Europeiska Unionen av 27 länder med nästan 500 miljoner invånare. Den ökade globaliseringen ger ungdomar en större möjlighet att välja att studera och arbeta i andra länder, men leder också till nya krav på utbildning, språkkunskaper och kulturell förståelse. Under läsåret 2007/08 fick 24 524 studenter studiestöd från CSN för att studera utomlands. Av det totala antalet var 61 % kvinnor och 39 % män.

Svenskarna har under senare årtionden blivit mer välutbildade. En större andel av befolkningen har numera en eftergymnasial utbildning. Inom allt fler sektorer krävs i praktiken en eftergymnasial utbildning för att få ett jobb. Det blir därmed svårare att konkurrera på arbetsmarknaden för ungdomar som saknar eftergymnasial utbildning.

Till de viktigare förändringarna på skolans område under 1990-talet hör ökade möjligheter att skapa profilerad utbildning inom den kommunala skolan och att inrätta fristående skolor.

Tid, stress och utbrändhet är begrepp som fått stor uppmärksamhet under senare år. Inför valrörelsen 2002 lanserade TCO begreppet livspussel, ett ord som i dag ger över 68 000 träffar på Google. Känslan att inte räcka till – svårigheten att kombinera ett familjeliv med ett arbetsliv, är ett ofta uppmärksammat problem. Antalet individer som uppstår ersättning från socialförsäkringen till följd av utmattning eller utbrändhet, har ökat kraftigt från mitten av 1990-talet, och kvinnor drabbas i större utsträckning än män. Flera undersökningar har visat att kvinnors stresskurvor pekar uppåt efter arbetsdagens slut, medan mäns pekar nedåt.

3.2 Flickors och pojkars hälsa, trivsel och levnadsvillkor

Psykisk hälsa

De flesta ungdomar mår bra. Men psykiska problem har blivit avsevärt vanligare bland ungdomar under de senaste två decennierna. År 1989 uppgav 8 % av tillfrågade kvinnor i åldern 16–19 år och 2 % av männen i samma ålder att de hade besvär av ångslan, oro eller ångest. År 2005 uppgav 29 % av kvinnorna och 7 % av männen sådana problem. (Socialstyrelsen 2009). Psykiska problem har ökat

i ungdomsgrupperna även i andra jämförbara länder. Ökningen förefaller vara fortsättningen på en trend som började redan vid andra världskrigets slut (SOU 2006:77).

Tabell 3.1 Andelen unga som uppgav lätta eller svåra besvär av ängslan, oro eller ångest (%)

	Kvinnor		Män	
	1988/89	2004/05	1988/89	2004/05
16–19 år	8	29	2	7
20–24 år	9	32	5	18

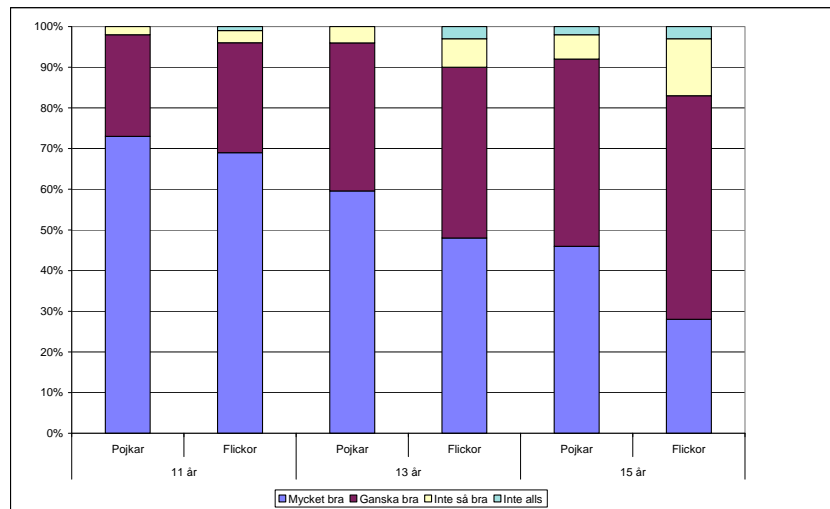
Källa: Socialstyrelsen.

Andelen 20–24 åringar som vårdats på sjukhus för depression dublerades mellan 1997 och 2007, både bland kvinnor och män. I åldern 16–19 år är det nu fyra gånger så vanligt med sådan vård. Andelen ungdomar som gör självmordsförsök har också ökat kraftigt. Däremot har inte antalet fullbordade självmord ökat från 1969 till 2006, varken bland kvinnor eller män. Självmordsförsök bland ungdomar är tre gånger så vanligt bland kvinnor som bland män. År 2006 begick 162 kvinnor och 289 män i åldrarna upp till 44 år självmord. Homo- och bisexuella personer har betydligt sämre hälsa än övriga befolkningen. Självmordstankar och självmordsförsök är dubbelt så vanligt bland homo- och bisexuella (Socialstyrelsen 2009).

Trivsel med livet

Folkhälsoinstitutet har genomfört återkommande enkätstudier där man frågat barn om hur de trivs med livet just nu. De allra flesta elever, både flickor och pojkar, svarade i 2005/06 års undersökning att de trivs med livet mycket eller ganska bra. I alla åldrar var det dock en större andel flickor som upplevde att de inte trivdes så bra. Omkring 10 % av de 15-åriga flickorna i undersökningen svarar "inte så bra" på frågan, medan endast omkring 5 % av pojkarna ger samma svar (2006).

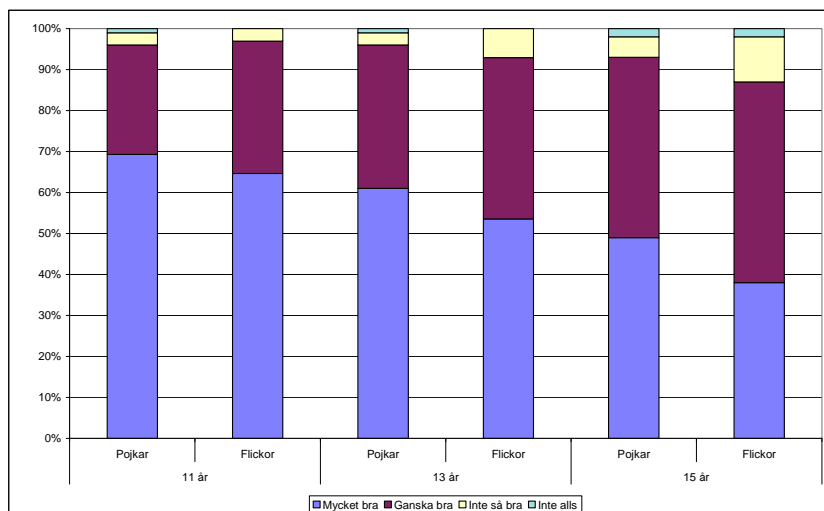
Diagram 3.1 Självs kattad hälsa – Svar på frågan hur trivs du med livet just nu, 2005/06 (%)



Källa: Folkhälsoinstitutet.

Den tydligaste förändringen från motsvarande undersökning år 1993/94 är att de äldsta flickorna tenderar att trivas något sämre med livet i dag. För pojkar är det mindre skillnader mellan åren.

Diagram 3.2 Självskattad hälsa – Svar på frågan hur trivs du med livet just nu, 1993/94 (%)



Källa Folkhälsoinstitutet.

Vikt, kroppsuppfattning och ätstörningar

Övervikt och fetma har blivit vanligare bland ungdomar. Öknings-
takten var snabbast under första halvan av 1990-talet. I åldrarna 16–
24 år har 13 % av kvinnorna antingen övervikt eller fetma, liksom
20 % av männen. Uppgifterna baseras på egenrapportering, vilket
sannolikt innebär en viss underskattning. Bland unga kvinnor var
det lika vanligt med undervikt som övervikt 2004–2005, men bland
unga män var övervikt fyra gånger vanligare än undervikt (Social-
styrelsen 2009).

Flickor är missnöjda med sina kroppar i större utsträckning än
pojkar. Exempelvis anser dubbelt så många flickor som pojkar i
årskurs 9 att det är för tjocka. I årskurs 9 uppger 41 % av flickorna
att de bantar alternativt att de borde banta (Folkhälsoinstitutet
2006).

Ätstörningar är betydligt vanligare bland flickor och unga kvin-
nor än bland pojkar och unga män. Minst 3 % av alla unga kvinnor
lider av ätstörningar i form av anorexia, bulemi eller hetsätning-
störning. Andelen flickor som vårdas för anorexi har tredubblats
sedan 1990, samtidigt som dödligheten har minskat drastiskt. Detta

talar för att det inte i första hand är fler som insjuknar, utan snarare att fler erbjuds vård och behandling (Socialstyrelsen 2009).

Sömn

Under perioden 1979–2005 ökade andelen med sömnbesvär, från 10 % till 24 % bland 16–24 åriga kvinnor, och från 8 % till 16 % bland jämnåriga män. Sönnen har central betydelse för den biologiska återhämtningen och därmed också för den fysiska och psykiska hälsan.

Det finns inga svenska undersökningar som visar om ungdomars sömnvanor har ändrats eller inte. Men en studie visar att finska ungdomar sover mindre nu än förr. Antagligen går även svenska ungdomar till sängs senare på kvällen. Socialstyrelsen påpekar att undersökningar visar att ungdomar numera gör mer av det mesta. Socialstyrelsen skriver:

TV-tittandet tycks öka, liksom dator- och Internetanvändningen. Samtidigt ökar andelen ungdomar som är fysiskt aktiva, andelen som känner sig duktiga i skolan och andelen ungdomar som träffar släktingar, vänner eller bekanta flera gånger i veckan. Det är svårt att avgöra om dessa förändringar enbart innebär ett rikare liv eller om det också får negativa konsekvenser. En möjlig konsekvens är att sömnen påverkas negativt. (Socialstyrelsen 2009)

Ungdomsstyrelsen om levnadsvillkor

Ungdomsstyrelsen har sammanställt statistik som rör ungas levnadsvillkor i åldrarna 16–24 år. Av publikationen framgår att pojkar är överviktiga i större utsträckning än flickor. Vidare framgår att pojkar har ett mer riskabelt spelbeteende och snusar i större utsträckning än flickor. Däremot röker flickor i större utsträckning. Det finns inga större skillnader mellan könen när det gäller riskabel alkoholkonsumtion – drygt 30 % av både flickor och pojkar har en riskabel konsumtion. Flickors alkoholkonsumtion räknas i undersökningen som riskabel vid en lägre nivå (2008).

Tabell 3.2 Indikatorer på ungas (16–24 år) levnadsvillkor, 2005–2007 (%)

Indikator	2005		2006		2007	
	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar
Kränkning	40	25	36	22	37	28
Stillasittande fritid	11	13	11	13	11	12
Övervikt	11	15	11	18	10	16
Fetma	5	4	4	4	5	4
Daglig rökning	16	8	13	6	13	9
Daglig snusning	4	20	5	22	6	22
Riskabel alkoholkonsumtion	32	33	32	37	32	33
Narkotika användning	3	6	2	5	2	4
Riskabelt spelbeteende	1	5	1	8	2	8

Källa: Ungdomsstyrelsen.

Andelen unga som konsumerar alkohol har minskat. Bland elever i årskurs 9 är det drygt 70 % som konsumerar alkohol 2008, att jämföra med 90 % 1971. Det är något fler flickor än pojkar som konsumerar alkohol. Även bland gymnasieungdomar har andelen alkoholkonsumenter minskat. Minskningen är dock mindre för dessa ungdomar. På gymnasiet finns inga könsskillnader när det gäller andelen ungdomar som konsumerar alkohol (CAN 2008).

Trygghet i hemmet

Rädda barnen har via en enkät till 3 000 ungdomar i åldern 17–18 år undersökt hur vanligt det är att ungdomar rymmer eller kastas ut från sina hem. Av rapporten framgår att 329 unga eller 11 % av samtliga i undersökningen har rymt eller kastas ut. I 40 % av fallen har detta hänt en gång. I 24 % av fallen har ungdomarna rymt eller kastats ut fyra gånger eller mer. Det är betydligt fler flickor (216 stycken) än pojkar (113 stycken) som har rymt eller blivit utkastade. Det finns ett samband mellan hur familjesammansättningen ser ut och risken att drabbas. Bor ungdomen med bara en förälder är risken att drabbas 2,5 gånger högre än för den som bor med båda

föräldrarna, och ifall den unge bor på fosterhem är risken nära 8 gånger högre.

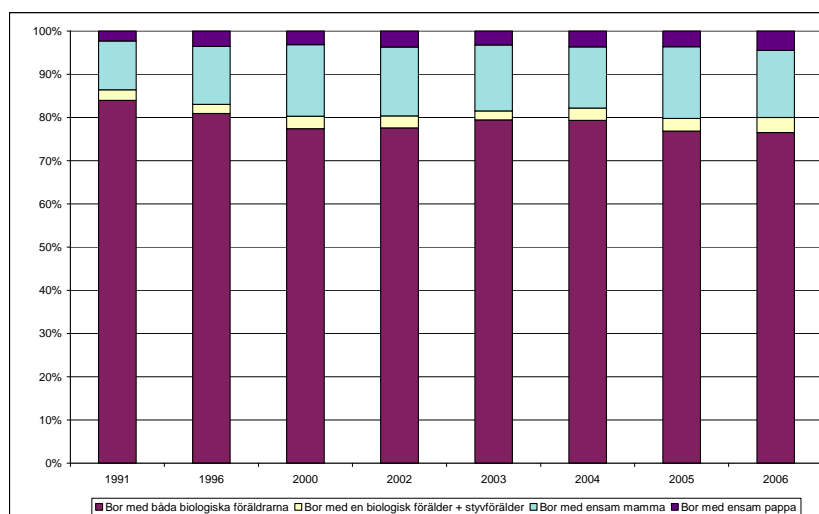
Av de som drabbades uppgav 80 % att det berodde på problem i hemmet och 48 % att det berodde på personliga problem. Det vanligaste problemet i hemmet var bråk med föräldrar och det vanligaste personliga problemet var att man inte var accepterad för sin livsstil (Sjöblom och Högdin 2009).

Ekonomi

Alla hushållstyper har fått en förbättrad ekonomisk situation sedan 1990-talets början. Hushåll med ensamstående föräldrar har dock haft den sämsta ekonomiska utvecklingen. Den disponibla inkomsten för ett sådant hushåll har ökat med 20 % från 1991 till 2006 när inflationen räknats bort. För ett hushåll som består av två vuxna utan barn har ökningen under samma period varit 40 % (SCB).

Inkomstutvecklingen har alltså varit sämst för gruppen barn som lever med en ensamstående förälder. Samtidigt har andelen barn som lever med en ensamstående förälder ökat från knappt 14 % till 20 %, under perioden 1991–2006 – en ökning med drygt 220 000 barn.

Diagram 3.3 Föräldrarnas sammanboendeform olika år (%)



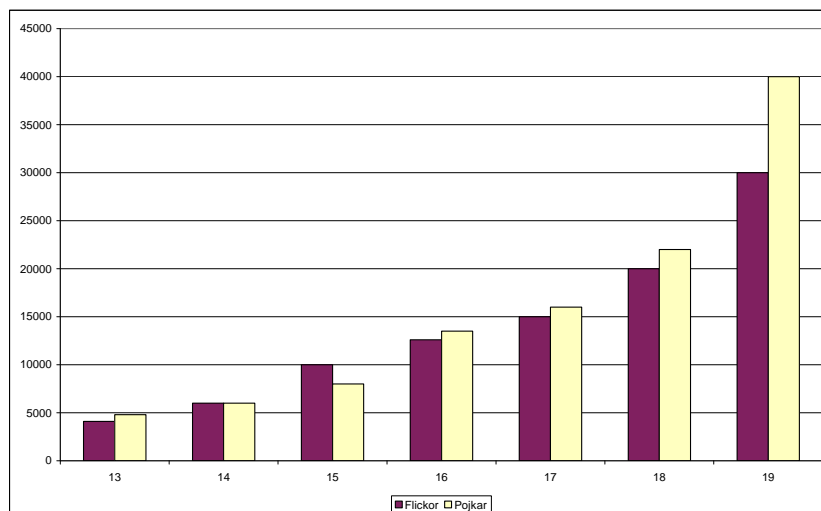
Källa: SCB.

De familjer som ekonomiskt sett har det allra sämst har rätt till försörjningsstöd i form av ekonomiskt bistånd (som i vardagligt tal kallas socialbidrag). SCB:s statistik visar att antalet hushåll som fått ekonomiskt bistånd minskade från i början av 1990-talet fram till våren 2008. Då var det fortfarande närmare 70 000 hushåll med barn som fick ekonomiskt bistånd. Från första kvartalet 2008 till första kvartalet 2009 har de totala kostnaderna för ekonomiskt bistånd ökat med 13 %.

I en rapport om tonåringarnas ekonomi anger 80 % av ungdomarna att de får pengar regelbundet antingen i form av månadspeng eller att de får behålla barn-/studiebidraget. Fram till att barnen är 15 år är det vanligare med månadspeng och därefter minskar månadspengen till förmån för att barnet själv får använda studiebidraget.

Den genomsnittliga månadspengen är högre för flickor än pojkar i samtliga åldrar (undersökningen sträcker sig från 13-åringar till 19-åringar). Det är bara runt 25 % av de tillfrågade som anser att månadspengen räcker hela månaden. För mer 36 % tar månadspengen slut efter halva månaden.

När det gäller samtliga inkomster som ungdomarna har att röra sig med, det vill säga studiebidrag, månadspeng, arbete och andra inkomster, så finns det en tydlig skillnad mellan könen – pojkar har mer pengar att röra sig med. Skillnaden beror till stor del på att fler pojkar än flickor börjar arbeta direkt efter skolan (Institutet för privatekonomi 2008).

Diagram 3.4 Disponibel årsinkomst (median) för flickor och pojkar i olika ålder, (kronor)

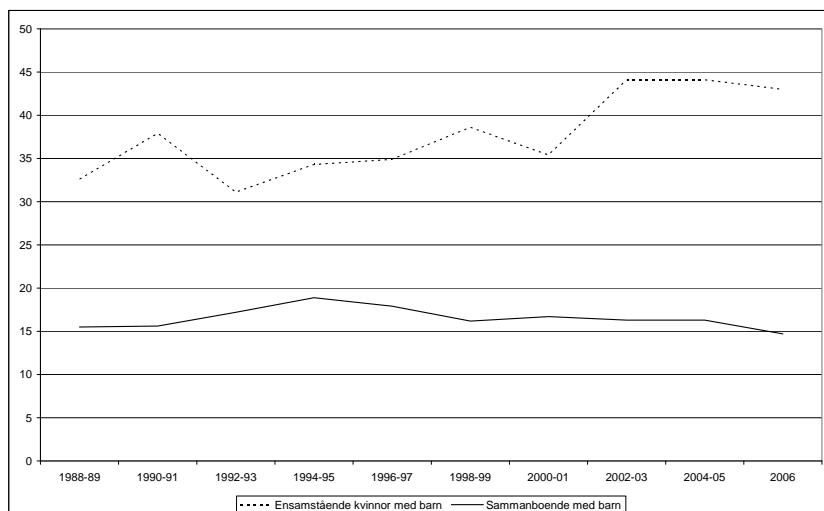
Källa: Institutet för privatekonomi.

Andelen som med svenska mått räknas som fattiga bland ungdomar i åldern 16–24 år som inte bor kvar i föräldrahemmet har nästan fördubblats från år 1982 till 2003: från 19,1 % till 35,6 %. Hela ökningen inträffar efter år 1990–1991. Detta är sannolikt en underskattning av förändringen eftersom ungdomar som bor kvar i föräldrahemmet inte ingår i denna statistik och denna grupp sannolikt har ökat sedan 1990. Den ogynnsamma utvecklingen i ungdomsgruppen kan sannolikt tillskrivas minskad förvärvsfrekvens i åldersgruppen (SOU 2006:77).

Boende

SCB kartlägger fortlöpande trångboddheten i Sverige. Ett hushåll med barn definieras som trångbott om barnen saknar var sitt eget rum. Relativt få hushåll där föräldrarna sammanbor är trångbodda. Däremot är det vanligt att ensamstående med barn bor trångbott. Över 40 % av alla ensamstående kvinnor med barn är trångbodda. Andelen har dessutom ökat markant sedan slutet av 1980-talet. (SCB:s webbplats).

Diagram 3.5 Andelen hushåll som är trångbodda (%)



Källa: SCB.

För unga vuxna är en egen bostad en viktig del av etableringen i vuxenvärlden. Ungdomar bor kvar hos föräldrarna i betydligt större omfattning än tidigare. Andelen ungdomar i åldern 21–25 år som etablerat sig på bostadsmarknaden sjönk kraftigt mellan åren 1990 och 2000. I början av 1990-talet hade omkring hälften av ungdomarna i åldrarna 21–25 år etablerat sig på bostadsmarknaden i landets tillväxtregioner. År 2000 hade andelen i Stockholmsregionen nästan halverats (SOU 2006:77).

Arbetsmarknad och studier

Ungdomsarbetslösheten mätt som andel av befolkningen i åldrarna 18–24 år har för både kvinnor och män har minskat kraftigt under perioden 1996–2008. För män från 11,5 % till 4,2 %, och för kvinnor från 10,8 % till 3,2 %. Däremot har arbetslösheten

vänt uppåt igen under 2009 till följd av den globala lågkonjunkturen. I maj var 34 931 ungdomar i åldrarna 18–24 arbetslösa. Av de unga kvinnorna var 3,1 % arbetslösa och av männen var 5,2 % arbetslösa. Eftersom många varsel inte har lett till arbetslöshet ännu så kan siffran förväntas öka (Arbetsförmedlingens webbplats).

Arbetslösheten kan mätas på olika sätt: om vi i stället mäter andelen i arbetskraften i åldrarna 20–24 år som saknar arbete (studenter som söker heltidsarbete är medräknade), så är arbetslösheten i maj 2009 hela 21,3 %. I februari 2008 var motsvarande siffra 14,4 % (SCB:s webbplats).

I en rapport från Arbetsförmedlingen beskrivs att Sverige hör till de länder som har högst ungdomsarbetslöshet inom EU (15–24 år). Ungdomsarbetslösheten spås enligt rapporten öka till ca 35 % år 2010 (2009).

3.3 Flickors och pojkars förhållningssätt och agerande

Oro och drömmar

Konsultföretaget Kairos Future har via Lunarstorm och Bild-dagboken frågat 19 000 ungdomar mellan 15 och 19 år (90-talister) om de fem största orosmolnen och de fem vanligaste drömmarna. Den största oron är att inte få ett jobb, och den största drömmen är att få ett bra jobb.

Tabell 3.3 De fem största orosmolnen och de fem vanligaste drömmarna (%)

De fem största orosmolnen	%	De fem vanligaste drömmarna	%
Att inte få jobb	60	Att få ett bra jobb	65
Miljöförstöring	54	Att hitta den rätte	53
Att inte hitta någon att bli tillsammans med	48	Att få barn	44
Att jag ska vara fattig	44	Att få ett fint boende	41
Fattigdom och svält i världen	43	Att vara viktig för någon annan	34

Källa: Kairos Future, Min bild av samhället.

Nedan redovisas uppgifterna om de fem största orosmolnen uppdelat efter kön. Hela 69 % av flickorna oroar sig över att inte få ett jobb. För pojkarna är motsvarande siffra 51 %.

Tabell 3.4 De fem största orosmolnen, uppdelat på kön (%)

De fem största orosmolnen	Totalt	Flickor	Pojkar
Att inte få ett jobb	60	69	51
Miljöförstöring	54	63	46
Att inte hitta någon att bli tillsammans med	48	51	44
Att jag ska bli fattig	44	50	38
Fattigdom och svält i världen	43	52	33

Källa: Kairos Future, Min bild av drömsamhället.

Fritid

Barnombudsmannen har frågat barn vad de helst gör på sin fritid. Det populäraste svaret bland både flickor och pojkar är ”att vara med kompisar”. Pojkar betonar i större uträkning vikten av att hålla kroppen i trim, medan flickor i större utsträckning anger att de vill mysa hemma. Det finns ingen större skillnad mellan de äldre respektive de yngre barnen i undersökningen (2007).

Tabell 3.5 Vad stämmer in på dig, tre alternativ per svarande (%)

Vad stämmer in på dig	Årskurs 8			Gymnasieskolans år 2		
	Flickor	Pojkar	Diff.	Flickor	Pojkar	Diff.
Vad stämmer in på dig						
Vara med kompisar	69	59	+10	60	49	+11
Njuta av livet och ha kul	41	39	+2	54	38	+16
Hålla kroppen i trim	24	41	-17	27	40	-13
Mysa hemma	23	19	+4	37	19	+18
Resa och se nya ställen	22	12	+10	27	16	+11
Ta det lugnt och koppla av	20	33	-13	11	35	-24
Drömma mig bort	18	7	+11	13	13	0
Ha mycket att göra	16	8	+8	17	14	+3
Träffa nya människor	16	4	+12	16	5	+11
Fundera över livet	14	10	+4	13	14	-1
Prova nya aktiviteter	10	16	-6	4	12	-8
Lära mig nya saker	9	13	-4	7	13	-6
Göra saker som andra inte kan eller vågar	8	10	-2	5	5	0
Tävla mot andra	3	13	-10	5	13	-8
Engagera mig i samhällsfrågor/politik	2	3	-1	1	6	-5

Källa: Barnombudsmannen.

En liknande fråga har ställts av Medierådet. Pojkar är enligt denna undersökning mer intresserade av idrott och att spela dator/TV-spel, medan flickor i högre uträkning sköter om djur och ägnar sig åt kreativt och skapande arbete (2008).

Tabell 3.6 Vad gör du på fritiden? (%)

	Samtliga	Flickor	Pojkar
Läser läxor/skolarbeten	64	68	60
Håller på med internet	48	53	44
Håller på med någon sport	56	48	64
Hjälper till hemma	19	22	15
Lyssnar på musik	32	39	26
Sköter om djur	19	29	8
Spelar datorspel	33	15	52
Spelar TV-spel	22	6	38
Pyslar, ritar, målar, syr	15	22	8

Källa: Medierådet.

Ungdomsstyrelsen har jämfört ungas konsumtion av kultur åren 1982/83, 1990/91, 1998/99 och 2006. I den senaste undersökningen är statistiken könsuppdelad. I princip all kulturkonsumtion har minskat från den första undersökningen, med undantag från teaterbesök. Besök på bibliotek och museum har minskat mest (2006).

Tabell 3.7 Andel av 16–19 åringar som på sin fritid ägnat sig åt följande aktiviteter under de senaste 12 månaderna, 2006 (%)

Aktiviteter	Minst någon gång		Mer än fem gånger	
	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar
Teater	52,4	26,9	4,4	0,0
Konsert	61,5	46,1	9,3	6,3
Konstmuseum/ konstutställning	31,9	18,3	2,8	0,8
Annat museum	28,6	33,7	2,2	2,9
Bibliotek	66,3	47,4	35,0	18,2
Bio	86,9	89,8	37,1	33,9
Idrottsevenemang	64,8	65,3	36,9	31,0
			Varje vecka	
Läsa	80,4	66,9	34,3	16,7

Källa: Ungdomsstyrelsen.

Pojkar spelar musikinstrument i högre utsträckning än flickor. Däremot är flickor i majoritet när det gäller andra former av eget utövande av fritidsaktiviteter.

Tabell 3.8 Andel av 16–19 åringar som på sin fritid ägnat sig åt följande aktiviteter under de senaste 12 månaderna, 2006 (%)

Aktiviteter	Minst någon gång		Mer än fem gånger	
	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar
Spelat musikinstrument	16,5	26,3	9,9	12,0
Sjungit i kör eller annan sånggrupp	14,4	6,6	11,8	4,2
Målat, ritat, tecknat eller arbetat med lera	39,7	17,9	14,8	5,6
Skrivit dagbok, dikter, brev, artiklar eller dylikt	55,1	11,8	24,4	1,0
			Mer än 20 gånger	
Deltagit i studiecirklar eller kurser	22,8	15,1	9,3	7,6

Källa: Ungdomsstyrelsen.

Ungdomar är i stor utsträckning uppkopplade på nätet. Medierådet har kartlagt vad unga gör på nätet, och här finns det påtaglig skillnad mellan könen. Flickor använder nätet till att kommunicera med andra, det vill säga till att chatta och meja, i högre utsträckning samt till att vara på sajter som till exempel Lunarstorm. Pojkar använder nätet för att titta på klipp och framför allt för att spela spel (2008).

Tabell 3.9 Hur använder du internet, fördelat på kön, andel av total tid (%)

Aktivitet	Samtliga	Flickor	Pojkar
Chatta	73	81	65
Titta på klipp på t.ex. YouTube	70	64	76
Spela spel	65	54	76
Vara på sajter, t.ex. Lunarstorm	40	54	24
Göra läxor och skolarbete	34	39	28
Ladda ned musik, film etc.	27	23	32
Mejla	21	26	15
Söka information om annat än skolarbete	20	17	24
Lägga ut egna texter och bilder	13	20	6
Köpa/Handla/Betala för saker via SMS	1	1	1

Källa: Medierådet.

En problematisk aspekt är att ungdomar i större utsträckning än äldre verkar ge upp sitt privatliv utan att förstå konsekvenserna av detta. Material som enkelt postas på nätet, som en bild, kan snabbt kopieras i tusentals och spridas. Även om ursprungsbilden tas bort är det inte möjligt att ta bort alla kopior av bilden. Medierådet har inom ramen för sitt uppdrag tagit fram stödmaterial till både föräldrar och barn om dessa frågor.

Medierådet har även frågat vilka spel unga väljer att spela. Även här finns det tydliga skillnader mellan flickor och pojkar. Det populäraste spelet bland flickor är Sims2, som går ut att skapa en digital person som man sedan i spelet följer genom livet. De populäraste spelen hos pojkarna är World of Warcraft och Counter-Strike.

Tabell 3.10 De sex mest populära dataspelen bland barn och unga uppdelat på kön, andel av total (%)

Spel	% Pojkar	% Flickor
Sims2	2	26
Sims	3	22
World of Warcraft	17	2
Counter-Strike	17	2
Guitar Hero	7	9
Singstar	1	15

Källa: Medierådet.

”Spel designers är ofta bakåtsträvande”

Frida Tilly, 27, har spelat dataspel sedan hon var 12 år gammal. Från klassiker som Pacman och Doom, till dagens onlinespel med en lång period i det som då ansågs vara det mest våldsamma och förråande som fanns: Counter-Strike. I CS spelade hon i damlandslaget och det är just för att tala kön och dataspel vi träffas. Hon har också skrivit en uppsats om hur man gör kön i World of Warcraft, världens största online-spel. Det kan beskrivas som en blandning av äventyrsspel och rollspel, där man både utgör uppdrag och strider och umgås med andra spelare. Där får man välja kön till sin avatar fritt, och ungefär 23 % av kvinnorna och hela 48 % av männen som spelar onlinespel har minst en avatar, spelkaraktär, av det motsatta könet.

Om vi börjar med CS beskrevs det ofta som det värsta och grabbigaste man kunde göra.

– Ja, oftast pratar folk som inte spelar det bara om våldet och aggressiviteten. När man spelar handlar det i stället mer om taktik och om lagkänslan, om kompisskapet. Man spelar ju i lag, och man umgås verkligen intensivt.

Är det annorlunda att spela som tjej?

– I början fick jag höra mycket att jag inte borde spela, att jag inte kunde. Många tonårskillar blev provocerade. Då var det heller nästan inga tjejer som spelade. Särskilt jobbigt tyckte de att det var när det visade sig att jag faktiskt var bra! Men som tjej får man alltid hör att ens misstag beror på att man är tjej, medan killar har större marginaler. Det är precis som i livet i övrigt, alltså.

Spelar tjejer annorlunda?

– De är mer försiktiga, tänker mera taktiskt. Men det är nog också just för att man riskerar mer kritik om det blir fel som tjej. Det tog ett tag innan det släppte för mig också, innan jag slutade vara rädd för att göra bort mig.

World of Warcraft är stort bland kvinnor också.

– Ja, särskilt i Asien. Det är större åldersspridning också, från tonåringar till 45-åriga hemmafruar.

Hur funkar det att göra kön där då? Har du manliga avatarer?

– Jag har spelat med manliga karaktärer, men min huvudkaraktär är ett kvinnligt troll. Hon är mer en karaktär som jag identifierar mig med, hon har samma humor som jag, hon är som en fantasyversion av mig.

Är det annorlunda att spela en manlig karaktär.

– På ett sätt tyckte jag att det var befriande. Jag kunde mer rycka på axlarna åt andra spelare och hålla mig till mitt. Jag kunde enklare strunta i att hjälpa folk. En kompis till mig har berättat samma sak om när hon började spela en manlig karaktär.

Varför byter folk kön i spelet?

– Män som väljer tjejavatarer får fördelar rent spelmässigt. Andra spelare hjälper dem mer. Vissa talar också om det rent estetiska, att man har en snygg tjejavatar att titta på. Det finns mer utrymme för personlighet i de manliga avatarerna, rent utseendemässigt. Det är en fördel med att swappa som tjej.

Enlig Nick Yee, som forskat kring bland annat genderswapping i onlinespel, får den som gjort ett sådant byte ofta en djupare förståelse för könsstrukturer. Män som spelar kvinnor får uppleva att bli bättre behandlade samtidigt som de också ses som svagare. Kvinnor som spelar män upplever däremot behovet av att ständigt visa sig stark och kapabel.

– Vissa blir provocerade av folk som swappar. De kan säga att det är mer "naturligt" att ha en avatar av samma kön. Trots att det kanske är ett troll!

Är spelvärlden sexistisk i allmänhet?

– Spel designers är ofta bakåtsträvande eftersom de gör spel för unga killar, och de tror, rätt eller fel, att unga killar är sexister. Men det förändras snabbt. De stereotypa uppfattningar som finns i samhället följer med, men i takt med att de förändras, och i takt med att fler tjejer spelar, så blir det mycket bättre. De äldre spelen är nästan alltid sämre.

– Det är dessutom friare än den vanliga världen eftersom man faktiskt kan välja. Man kan prova kön, man kan prova beteenden. Man kan välja att vara anonym.

Men är det bra för ungdomar att spela så mycket?

– Det är ju ett fritidsintresse, som fotboll. Och man får ut lika mycket av det som av det mer traditionella föreningslivet. Särskilt för pojkar tror jag att det är det otroligt utvecklande, för de lär sig typiskt kvinnliga saker, som att samarbeta, uppföra sig väl, organisera saker. I WoW blir den som inte hjälper till och som är otrevlig utstött efter ett tag.

– En 16-årig kille jag känner var ledare för en WoW-guild (en grupp som spelar ihop) på över 100 personer och det kräver en enorm organisationsförmåga. Arbetsgivare borde titta efter sånt på folks CVn och jag är övertygad om att det kommer. Det är ju som att driva ett rätt stort företag, man måste medla i konflikter, planera framåt, hålla ihop gruppen, peppa osv. Det krävs mycket klassiska ledaregenskaper för att klara något sådant.

– Samtidigt tycker jag att det borde vara tydligare åldersgränser och att föräldrarna faktiskt kontrollerar att barnen inte spelar sånt som inte är lämpligt i deras ålder. Det finns spel som faktiskt bara bör spelas av vuxna. Men för att kunna göra det på ett bra sätt måste föräldrarna också förstå spelen och helst testa att spela själva.

Isobel Hadley-Kamptz

Unga som samhällsmedborgare

Ungdomsstyrelsen har redovisat ungdomars deltagande i föreningslivet. Det finns inga större skillnader mellan könen när det gäller medlemsgrad eller aktivitetsgrad. Pojkarna framstår dock som föreningsaktiva i något högre grad (2008).

Tabell 3.11 Andelen i åldern 16–25 år som uppger att de är medlemmar respektive aktiva i en förening (%).

	Kvinnor 16–25	Män 16–25
Medlemmar i en förening	62,7	64,5
Aktiva i en förening	25,7	29,5

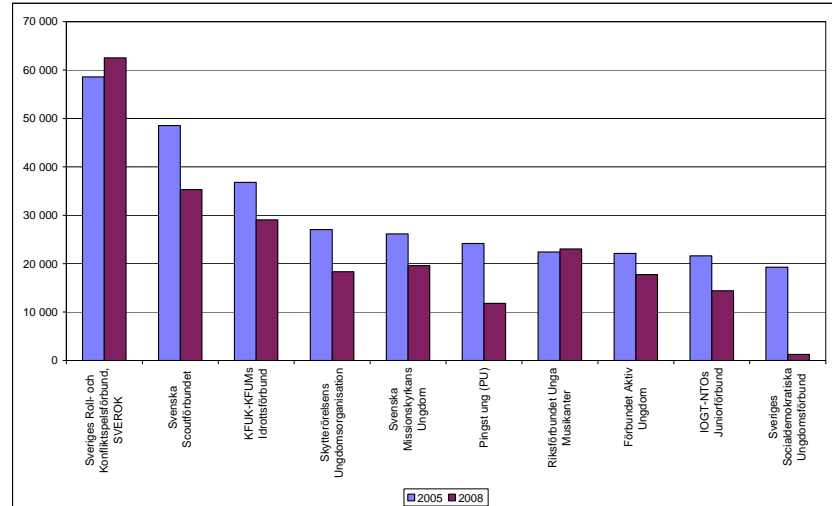
Källa: SCB.

Det är numera få unga som är aktiva i något av de politiska ungdomsförbunden. År 2008 fanns det 14 338 medlemmar mellan 7 och 25 år i ungdomsförbunden till riksdagspartierna. Inga uppgifter finns över medlemstalen i Ung Vänster och Liberala ungdomsförbundet.

Den mest populära föreningen för unga i åldrarna 7–25 år är Sveriges roll- och konfliktspelförbund (SVEROK). Av de tio största för-

eningarna 2005 har alla utom SVEROK och Riksförbundet unga musikanter minskat antalet medlemmar på tre år (Ungdomsstyrelsens webbplats).

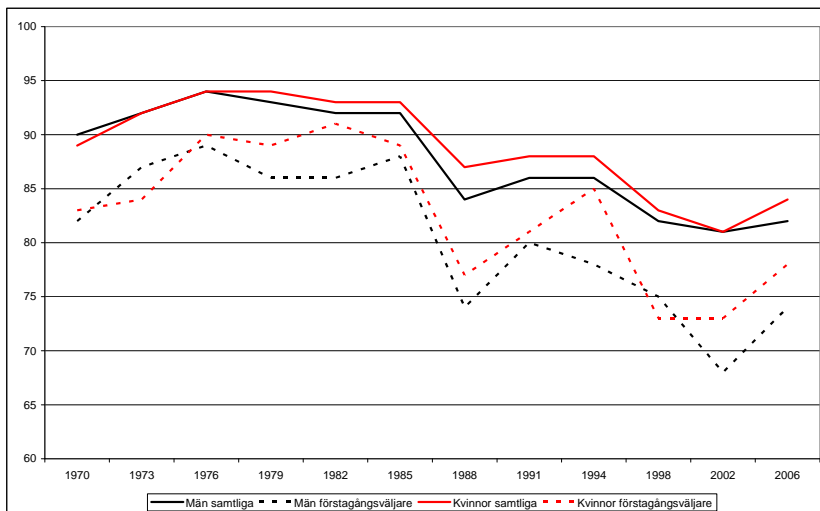
Diagram 3.6 Medlemsförändring bland de största föreningarna 2005–2008, avseende medlemmar i åldrarna 7–25 år (antal)



Källa: Ungdomsstyrelsen.

Valdeltagandet för förstagångsväljare har varierat över tid. Vid de två senare valen har unga kvinnor i större utsträckning än unga män valt att rösta. Valdeltagandet bland förstagångsväljare är lägre än för valmanskåren i stort.

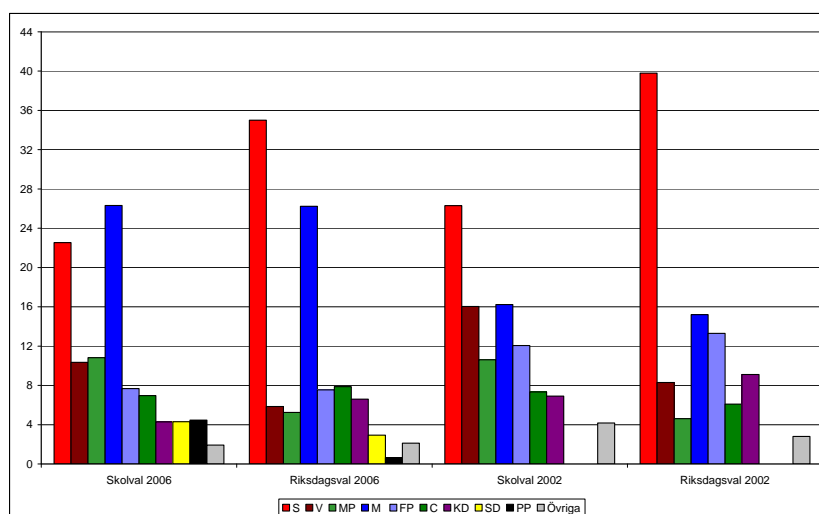
Diagram 3.7 Valdeltagande i riksdagsval 1970–2006 bland förstagångsväljare och samtliga väljare, uppdelat på kön (%)



Källa: Valmyndigheten.

I samband med de senaste allmänna valen har skolval genomförts. Resultaten av skolvalen visar att det finns skillnader i skolungdomarnas partisympatier jämfört med i de allmänna valen. Exempelvis kan nämnas att resultatet av skolvalet 2006 gav en större majoritet för allianspartierna än vad som var fallet i riksdagsvalet. På motsvarande sätt gav skolvalet 2002 en större vänstermajoritet än vad som blev fallet i riksdagsvalet detta år. Statistiken är inte könsuppdelad.

Diagram 3.8 Valresultat i skolval respektive i de allmänna riksdagsvalen (%)



Källa: Valmyndigheten och Ungdomsstyrelsen.

Under valet till Europarlamentet 2009 var Piratpartiet det starkaste partiet bland de unga väljarna. Enligt SVT:s vallokalundersökning röstade 24 % av dem som är under 21 år på Piratpartiet (PP). I hela valmanskåren röstade 12 % av männen och 4 % av kvinnorna på Piratpartiet, som totalt fick drygt 7 % av rösterna.

Enligt SCB är det vanligaste sättet för ungdomar att påverka samhället att använda sin konsumentmakt. Det näst vanligaste är att manifestera sina åsikter genom att bära olika märken eller symboler. Flickor är mer aktiva än vad pojkar är i de flesta av de aktiviteter som behandlas i undersökningen (SCB:s webbplats).

Tabell 3.12 Aktiviteter för att åstadkomma förändring eller protestera, 2004/05 (%)

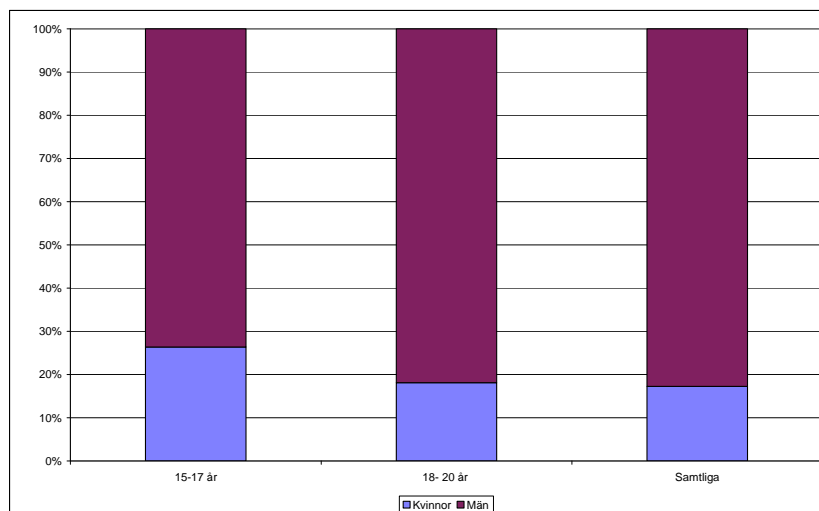
	13–15 år		16–18 år	
	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar
Valt varor som uppfyller vissa krav	17	9	28	13
Burit märken eller symboler	18	8	23	15
Demonstrerat	8	4	11	5
Varit på möte med organisation	5	8	10	7
Skrivit insändare	6	3	8	5
Tagit kontakt med beslutsfattare	4	2	3	6
Varit på möte med politiskt parti	2	2	3	5

Källa: SCB.

Ungas inställning till brott och straff

En större andel män än kvinnor lagförs för brott. Bland de yngre som lagförs, i åldrarna 15–17 år, är dock skillnaden mellan kvinnor och män mindre, även om andelen män är betydligt större även i denna åldersgrupp (BRÅ:s hemsida).

Diagram 3.9 Personer lagförda för brott 2007 uppdelat på kön och ålder (%)



Källa: BRÅ.

BRÅ har även genomfört så kallade självdeklarationsundersökningar där skolelever i årskurs 9 intervjuats om attityder till brott. En fråga är vilka brott som eleverna i årskurs 9 har begått under de senaste 12 månaderna. Av resultatet går att utläsa att fler pojkar än flickor begår brott. Vidare går det även att se att brottsligheten minskat under tioårsperioden, för båda könen och inom alla områden, utifrån självskattningen (2006).

Tabell 3.13 Andel ungdomar som uppger att de begått olika brotts handlingar under de senaste 12 månaderna, efter kön, 1995–2005 (%)

	1995		1999		2005		2005	
	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar
Stöld	58,9	73,0	52,1	65,5	49,0	60,7	46,3	58,1
Skadegörelse	37,7	53,1	29,4	44,0	26,8	43,9	23,1	37,7
Våld	11,4	29,8	10,3	27,9	9,0	27,2	8,7	21,6
Narkotika	7,3	9,1	7,7	10,8	7,8	9,2	6,0	7,1

Källa: BRÅ.

BRÅ har även frågat om eleverna har blivit utsatta för brott. Pojkar utsätts i större utsträckning för stölder och grövre våld än vad flickor gör. Dessa brott minskar inte nämnvärt över tid. När det gäller hot så är flickor i majoritet. Med Grövre våld, avses här grov misshandel samt försök till och fullbordat dödligt våld.

Tabell 3.14 Utsatthet för stöld, våld och hot de senaste 12 månaderna efter kön och år, 1995–2005 (%)

	1995		1999		2001		2005	
	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar
Stöld	26,4	33,7	29,4	35,0	28,6	34,2	27,6	31,5
Grövre våld	4,0	7,3	4,1	7,8	3,5	7,0	3,5	7,2
Hot	11,3	13,6	10,2	10,8	10,1	9,5	11,4	10,0

Källa: BRÅ.

Sexuell och reproduktiv hälsa

Ungdomar har fått en mer liberal attityd till tillfälliga sexuella kontakter. Det är vanligare att man har samlag första kvällen med en ny bekantskap och det är också vanligare att inte använda kondom (Socialstyrelsen 2009).

Gränserna mellan homo- och heterosexualitet förefaller vara mer flytande än tidigare. Av kvinnorna anser sig 16 % vara bisexuella eller homosexuella, motsvarande siffra för männen är 11 %. En relativt hög andel av både kvinnor och män uppger att de haft cybersex med personer av båda könen: 22 % av kvinnorna och 17 % av männen. Detta anses tyda på att anonymiteten som internet ger leder till att fler vågar experimentera med sin sexualitet.

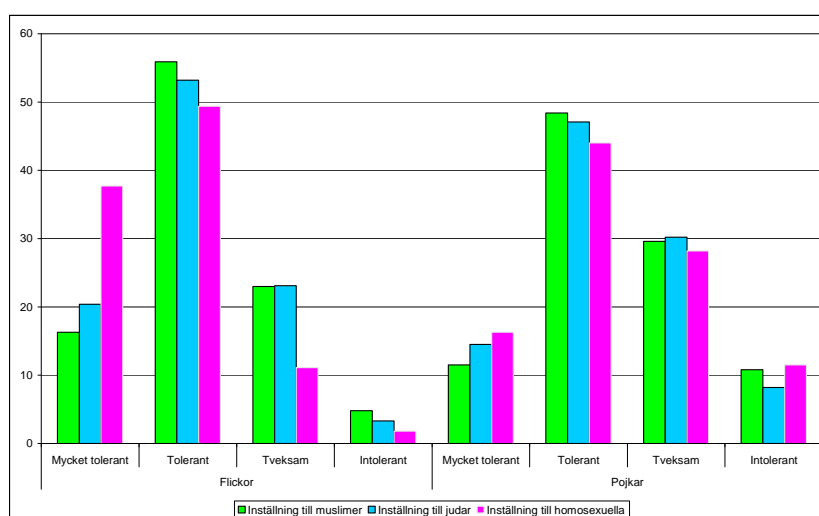
Andelen män i åldrarna 16–17 år som instämde helt eller delvis i påståendet att samlag endast bör förekomma i fasta förhållanden har minskat från 62 % till 28 % mellan åren 1989 och 2004. För kvinnor i samma åldersgrupp har andelen minskat från 76 % till 43 %. I åldrarna 16–17 år hade 52 % av männen och 46 % av kvinnorna använt kondom den senaste månaden. Andelen unga som haft samlag första kvällen har ökat både för män och kvinnor och i samtliga åldersgrupper, under perioden 1989 till 2003. Dessutom har även antal samlagspartner ökat. Ändrade sexualvanor bland ungdomar är sannolikt förklaringen till att sjukdomar som gonorré

och framför allt klamydia har ökat kraftigt sedan början av 1990-talet (Folkhälsoinstitutet 2006).

Synen på minoritetsgrupper

De flesta elever i Sverige har vad som betecknas som en tolerant inställning till människor som på grund av sitt ursprung eller sin sexuella läggning kan uppfattas som annorlunda. Flickor är mer toleranta än pojkar till muslimer, judar och homosexuella. Skillnaden är störst i fråga om inställningen till homosexuella, där pojkar är mer tveksamma och intoleranta (Forum för levande historia, BRÅ 2004).

Diagram 3.10 Inställning bland elever i årskurserna 8–9 i grundskolan samt gymnasieskolan till muslimer, judar och homosexuella



Källa: Forum för levande historia.

Synen på homosexuella har blivit mera tillåtande, både bland unga kvinnor och unga män, under perioden 1989 till 2003, enligt Folkhälsoinstitutet. Undersökningen bekräftar bilden att det finns en tydlig könsskillnad i materialet: unga kvinnor är överlag mer toleranta inställda till homosexuella än vad unga män är. År 2003 instämde nästan 90 % av de unga kvinnorna och cirka 60 % av de unga männen i påståendet ”att vara homosexuell är inget onormalt.” Men

fortfarande har över 10 % av pojkarna och en mindre andel av flickorna en intolerant inställning till homosexuella (2006).

”Jag har varit hatad av andra killar sen dagis”

– Jag minns när jag lämnade in en uppsats i högstadiet. Vi skulle skriva om ”Hur ser din drömkille, eller drömtjej ut.” Jag skrev om båda delarna, för att jag inte visste om den jag drömde om var tjej eller kille. Jag fick inte ens något betyg på uppsatsen, läraren lämnade tillbaka den utan kommentarer.

Timo är den första som sätter sig vid mitt bord i ena hörnet av RFSL:s fritidsgård Egalia. Det är den enda i sitt slag i landet och ligger i anslutning till RFSL:s huvudkontor på Sveavägen i Stockholm. Egalia riktar sig till HBT-ungdomar mellan 13 och 19 år och jag hänger här en kväll för att prata med dem lite om hur de har upplevt sin skolgång. Timo är både H och T i den där akronymen, född som flicka betraktar han sig i dag som manlig homosexuell.

Alltid känt sig utanför

Han säger att han inte fått någon som helst hjälp från skolan i att komma fram till det.

– Ingenstans under hela min skoltid eller ens i biologiböckerna har det funnits något alls om transsexualism eller om intersexualism. Jag visste inte ens att det fanns förrän jag började söka själv på nätet.

Hela sitt liv har han känt sig konstig och utanför. Den lilla undervisning som skett om icke-heterosexualitet har alltid utgått från att ingen i just den här klassen, just den här skolan skulle vara ”sån”.

– Vid en lektion tar man upp att det finns folk som är bögar och att de har analsex, men att det är dåligt med homofobi. Men det har blivit bättre sedan han kom ut i skolan.

– Jag har bra kontakt med skolsköterskan och hon läste upp ett papper som jag skrivit om mig själv för att förklara. Mina klass-

kamrater var helt underbara och jag har pratat i enrum med många lärare också, som varit jättegulliga.

Efter ett tag kommer fler och sätter sig. Angel, Erik och Daniel känner varann och har liknande om än olika allvarliga erfarenheter av utfrysning och mobbning. Särskilt har de upplevt att andra killar inte tål killar som är för feminina. ”Jag har varit hatad av andra killar sen dagis”, säger bisexuelle Angel.

Homofob jargong

De talar om en homofob jargong, om bögskämt, om lärare som inte orkar ta i det.

– Men mina lärare är nästan för engagerade. Bara för att jag är mobbad så betyder inte det att allting som alla säger eller gör riktar sig mot mig, säger Angel, som sedan berättar om ett helt liv i upplevt utanförskap.

Ytligt sett borde han ha haft alla chanser. Han är som tagen från hjälterollen i vilken tonårsfilm som helst, vacker, charmig, vältalig. Ändå har denne 17-åring gått genom hela sitt skolliv i den fasta förvisningen att det inte finns någon chans att kunna passa in.

– Jag har vissa tjejkompisar, men även med dem känner jag ju mig alltid annorlunda.

Alla jag pratar med berättar om lättnaden i komma-ut-ögonblicket.

– Till slut orkade jag inte gömma mig längre, säger Daniel.

– Ja, en vacker dag stod jag där i smink och nagellack och bara krävde att de skulle se mig som jag var, säger Angel.

Då blev det bättre ett litet tag. Sedan efter ett byte till en större skola där en del av hans gamla plågoandar gick började mobbningen igen.

Erik går i dag på musikgymnasium och där är det lättare att smälta in trots att man egentligen inte gör det. Ändå är det fortfarande besvärligt.

Ville inte vara stjärngosse

Han trivs inte i sin maskulinitet och ville verkligen inte vara stjärngosse i skolans Lucia-tåg. Kunde han inte få hoppa över struten och bara gå i vitt linne? Nej, svarade hans mentor på skolan, det blir för besvärligt om alla ska kunna byta.

– Jag låtsades vara sjuk på Lucia, säger han.

Ändå har han sällan använt sig av den utvägen. Studier av amerikansk skola visar att HBT-ungdomar ofta skolkar och hoppar av skolan för att de inte orkar med pressen. Här på Egalia berättar Angel om hur han ofta stannar hemma, eller ligger i sängen hela dagen och går på sista lektionen bara. Han har inte fullständiga betyg.

– Jag sitter bara av de 1,5 år jag har kvar nu. Jag vill bara att det ska ta slut.” Tiden används åt fester i stället, gärna med äldre kompisar och bekanta. ”Jag förlorade massor av mina gamla vänner när jag kom ut. Folk tyckte att jag var äcklig.

Det finns solskenshistorier också. Julia, som är lesbisk, går på en som hon tycker helt fantastisk skola.

– Jag tror att nästan hälften av alla elever ser sig som bi, åtminstone teoretiskt. Och vi har två öppet homosexuella lärare. Det finns faktiskt inga problem alls.

De andra tittar på henne, skeptiskt och avundsjukt.

Isobel Hadley-Kamptz

*Timo och Angel heter egentligen något annat.

3.4 Sammanfattning och analys

I detta kapitel har förändringar behandlats av villkor, förhållningssätt och agerande för flickor och unga kvinnor samt pojkar och unga män, i huvudsak från början av 1990-talet och framåt. Här sammanfattas några av de största förändringarna.

Psykisk ohälsa och stress har ökat för både flickor och pojkar

De flesta ungdomar mår bra och trivs med livet. Men psykiska problem har blivit avsevärt vanligare bland ungdomar av båda könen under de senaste två decennierna. Nu som tidigare är det fler flickorna än pojkarna som mår dåligt. Orsakerna till den ökande förekomsten av psykiska problem är inte kända, men en liknande utveckling finns även i flera jämförbara länder. Den självuppledda stressen har också ökat bland både flickor och pojkar, och flickor upplever stress i större utsträckning än pojkar.

Det är svårare i dag för ungdomar att få jobb och bostad efter skolan än vad som var fallet för ett par decennier sedan. Detta kan ha gett upphov till en ökad press på många unga människor. Ungdomar som har svårigheter i skolan är särskilt utsatta. Men även ungdomar som presterar väl i skolan kan känna en oro eftersom det även krävs höga betyg för att komma in på många utbildningar efter grundskolan eller gymnasiet. Oron för framtiden och krav på att prestera bra i skolan kan vara en tänkbar förklaring till den ökade förekomsten av psykisk ohälsa.

Flera studier har visat att flickor oroar sig mer för sitt utseende och sin kroppsvikt än pojkar. Flickors kroppsbild och självkänsla försämras i samband med puberteten.

Många ungdomar är aktiva socialt och deltar i olika aktiviteter, samtidigt som skolan ska skötas. Det finns indikationer på att ungdomarna sover för lite, något som i så fall kan ge upphov till stressreaktioner.

Att den psykiska ohälsan har ökat är paradoxalt. I Sverige är välfärdssystemen väl utbyggda, och andelen fattiga barn är låg. Rent objektivt har många ungdomar det bra i vårt land, även om det dessvärre även finns ungdomar som far illa på olika sätt. Det bör noteras att skillnader över tid i psykisk ohälsa och upplevd stress kan uttrycka förskjutningar i värderingar eller förväntningar, och därmed inte nödvändigtvis behöver spegla faktiska förändringar i livsvillkor.

Begreppet stress kan också beteckna olika saker. Begreppet används ibland för att beskriva ett tillstånd som följer av traumatiska upplevelser i livet. Stress kan också användas allmänt användas som synonym för att må dåligt. Stress används också som synonym för exempelvis jäkt eller rädsla för att inte hinna med.

I fysiologisk bemärkelse kan man skilja på positiv och negativ stress. En fysiologisk stressreaktion innebär att kroppens energiförråd mobiliseras, inför en arbetsuppgifter eller anspänning av något slag. Detta kan vara stimulerande och positivt. Det negativa uppstår i detta fall först om det visar sig att stressen blir långvarig och leder till symtom eller sjukdom, exempelvis ett nedsatt immunförsvar.

Internet ger nya möjligheter, och nya problem

Utvecklingen av internet, mobiltelefoni och TV-medier har under loppet av 20 år påverkat ungdomars levnadsvanor, kulturskapande och värderingar. Utvecklingen av nya medier och kommunikationsvägar har gett stora möjligheter.

Flickor och pojkar använder nätet på olika sätt. Flickor kommunicerar med andra, det vill säga till att chatta och mejla, i högre utsträckning samt är på sajter som till exempel Bilddagboken, eller Facebook. Pojkar använder i större utsträckning nätet för att spela spel och titta på klipp.

Nätet kan också användas för mobbning, trakasserier och sexuella övergrepp. Ett problem är att material som enkelt postas på nätet, som en bild, snabbt kan kopieras i tusentals och spridas. Även om ursprungsbilden tas bort är det inte möjligt att ta bort alla kopior av bilden.

Tillfälliga sexuella kontakter har blivit vanligare

Ungdomar har fått en mer liberal attityd till tillfälliga sexuella kontakter. Det är vanligare att man har samlag första kvällen med en ny bekantskap och det är också vanligare att inte använda kondom. Ändrade sexualvanor bland ungdomar är sannolikt förklaringen till att sjukdomar som gonorré och framför allt klamydia har ökat kraftigt sedan början av 1990-talet.

4 Könsskillnader i skolelevs attityder och beteenden

I det föregående kapitlet har vi beskrivit flickors och pojkars vardag utanför skolan. Nu är det tid att vända blicken mot klassrum, skolgårdar och korridorer. I det här kapitlet ska vi beskriva vardagen i skolan och belysa könsskillnader ur ett elevperspektiv.

4.1 Attityder till skolan

Skolverket gör återkommande undersökningar av elevernas attityder till skolan. Dessa undersökningar visar att svenska elever trivs i skolan i dag (2007). Eleverna i årskurs 4–6 uppger att det de trivs bäst med är de andra eleverna, men de trivs även med lärarna och skolarbetet. Även i årskurs 7–9 och i gymnasiet trivs eleverna bäst med sina klasskompisar, men det är också en stor andel som uppger att de trivs med själva skolan de går i. När eleverna i årskurs 7–9 och i gymnasiet tillfrågas om hur de trivs med lärarna och skolarbetet är siffrorna något lägre än för de yngre eleverna, men eleverna verkar dock ha stort förtroende för sina lärare: ungefär åtta av tio tycker att det är mycket eller ganska lätt att vända sig till dem om man har några skolrelaterade problem. De flesta äldre elever tycker också att lärarna undervisar bra och att lärarna tror på eleven och dennes förmåga att lära sig. Det är också värt att notera att det är anmärkningsvärt få elever som väljer de alternativ som innebär att man inte alls trivs eller att man inte alls tycker att lärarna undervisar bra. Inte på någon fråga överstiger den andelen 4 %.

När eleverna får bedöma sin skolmiljö blir siffrorna helt annorlunda. Här är det inte alls lika många som väljer alternativen mycket eller ganska bra. Dessutom uppger 20 % av eleverna i årskurs 7–9 och 15 % av eleverna i gymnasiet att skolmiljön är ganska eller mycket dålig. Skolmaten får också mycket kritik medan skol-

biblioteken får ett betydligt högre betyg. Överlag är eleverna i årskurs 7–9 mer kritiska till sin skolmiljö än vad gymnasieeleverna är. Att jämföra med de yngre eleverna är svårt eftersom frågorna och svarsalternativen inte ser likadana ut.

Allra sämst verkar eleverna anse att skoltoaletterna är: i årskurs 7–9 uppger 37 % av eleverna att de tycker att toaletterna är mycket eller ganska dåliga, jämfört med 15 % på gymnasiet. Av eleverna i årskurs 4–6 svarar 43 % att de tycker att skoltoaletterna är dåliga. Att landets skoltoaletter inte alltid uppfyller den standard man kan önska sig visar också en granskning som Sveriges Radio gjorde våren 2009. De besökte 163 skolor på 100 orter i landet och betygsatte 627 toaletter. Reportrarna undersökte bland annat om det fanns tvål och papper, om toalettsitsen var hel, hur städningen var och om det fanns klotter. Nästan var fjärde toalett fick omdömet ofräsch eller svinstia (2009).

Könsskillnader

Det är fler flickor än pojkar i grundskolan som trivs i skolan. Det finns också könsskillnader bland eleverna när det gäller förtroende för att prata med lärarna om problem. Hela 75 % av pojkarna och 66 % av flickorna bland eleverna i årskurs 7–9 uppger att de kan göra detta. Den här skillnaden finns även bland gymnasieeleverna. Fler flickor än pojkar i gymnasieskolan anger att det skulle vara svårt att vända sig till elevvårdspersonalen med sina problem (17 respektive 9 %).

Eleverna har också fått svara på frågan om de upplever att lärarna behandlar flickor och pojkar rättvist. Hela 78 % av eleverna i årskurs 4–6 svarar att de flesta eller alla lärare gör det. I årskurs 7–9 och gymnasiet ligger den siffran på 82 respektive 78 %. Intressant är att det är fler pojkar i årskurs 4–6 och på gymnasiet som anser att lärarna behandlar eleverna olika på grund av kön, medan det i årskurs 7–9 är fler flickor som anser att lärarna behandlar eleverna olika. En större andel pojkar än flickor anser att alla eller de flesta lärare sätter rättvisa betyg. Detta gäller både i årskurs 7–9 och i gymnasiet, störst är skillnaden i årskurs 7–9.

När det gäller den fysiska skolmiljön är könsskillnaderna inte så stora, men det finns några tydliga tendenser. Bland eleverna i årskurs 4–6 är flickorna överlag något nöjdare med miljön i skolan medan förhållandena är de omvända i både årskurs 6–9 och i gymn-

asiet. Den tydligaste skillnaden i trivsel i skolan går inte mellan könen, utan följer i stället föräldrarnas utbildningsnivå. Det är mycket tydligt att ju lägre utbildningsnivå föräldrarna har desto sämre trivs eleverna med lärarna och desto mer tvivlar de på lärarens tilltro till deras förmåga att lära sig.

Förändringar över tid samt internationella jämförelser

Under det gångna decenniet har trivseln varit stabil eller ökat i de svenska skolorna. Det är framför allt trivseln med lärarna som har ökat. Hela 89 % av eleverna i årskurs 7–9 och i gymnasiet trivdes mycket eller ganska bra med sina lärare vid 2006 års undersökning, 1993 var motsvarande siffra 75 %. Andelen elever som anser att det är lätt eller mycket lätt att vända sig till sina lärare med ett skolrelaterat problem har också ökat kraftigt under denna period: från 50 % 1993 till 80 % 2006.

Vid en internationell jämförelse trivs svenska elever bra i skolan. I den PISA-undersökning som kom 2003 låg Sverige näst högst av alla länder när det gäller elevernas känsla av tillhörighet i skolan (se vidare om PISA och andra internationella undersökningar i avsnitt 5.1). De tillfrågade eleverna gick i årskurs 4 och 8. Svenska elever trivdes också bättre i skolan än OECD-snittet. Även de yngre eleverna trivs bra i skolan internationellt sett. PIRLS-studien från 2006 visade att svenska elever tillsammans med danska och norska oftare än andra länders elever svarade att de känner sig trygga i skolan. Bara 2 % anger att de går i en skola som saknar trygghet (Skolverket 2009a).

4.2 Attityd till skolan och skolarbete

De flesta elever tycker att det känns meningsfullt att gå till skolan. I årskurs 6–9 uppger 76 % av eleverna och i gymnasiet 69 % att det alltid eller oftast känns så. Däremot tycker inte lika många att det är roligt att gå i skolan: 52 % respektive 59 % uppger att det alltid eller oftast är roligt att gå där. Av eleverna i årskurs 4–6 tycker 43 % att det är roligt att gå till skolan varje dag eller flera gånger i veckan. De flesta svenska elever engagerar sig också i sin skolgång. I årskurs 4–6 svarar 48 % att de engagerar sig mycket i skolarbetet, medan 82 % av eleverna i årskurs 7–9 uppger att de bryr sig väldigt eller ganska

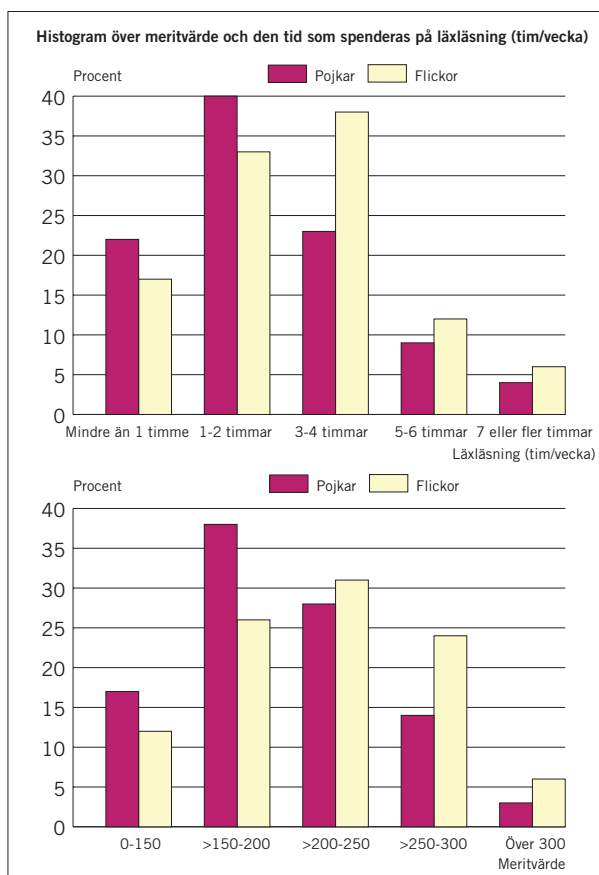
mycket om sitt skolarbete. I gymnasiet har den andelen sjunkit till 72 %. En stor andel av eleverna i både årskurs 7–9 och i gymnasiet uppger också att de tror att de kommer att få nytta av det de lärt sig i skolan och att de är nöjda med det de lärt sig.

Könsskillnader

Det är tydligt att flickorna tycker att skolan är roligare än vad pojkarna gör – mönstret är detsamma i alla tre ålderskategorier. Skillnaderna är visserligen inte stora, men de är ändå tydliga. Det är också fler flickor än pojkar som bryr sig om och engagerar sig i sitt skolarbete: skillnaden är som störst på gymnasiet där 81 % av flickorna säger att de bryr sig väldigt eller ganska mycket om sitt skolarbete. Motsvarande siffra för pojkarna är 63 %. Däremot uppger lika många flickor som pojkar i årskurs 7–9 att skolan alltid eller oftast känns meningsfull och skillnaderna mellan könen på gymnasienivå är inte heller särskilt stor.

Skolverket har publicerat ett histogram över dels den tid som elever lägger på läsläsning, dels elevers meritvärde i grundskolan (2006b). Av diagrammet framgår att flickor lägger ner mer tid på läsläsning. Det ser ut som att det finns ett samband mellan nedlagd tid på läsläsning och meritvärde, vilket det antagligen även gör. Den saken är dock inte undersökt. De individer som lägger ner mindre än 1 timme i veckan på läsläsning, som redovisas i den första delen av diagrammet, är alltså inte nödvändigtvis samma individer som redovisas i kolumnen under i den andra delen av diagrammet, avseende meritvärdet. Sambandet mellan antal timmar som läggs ner på läsläsning och meritvärdet är alltså okänt, även om de två delarna av diagrammet uppvisar en slående likhet.

Diagram 4.1 Tid som spenderas på läsläsning och meritvärde (%)



Källa: Skolverket.

Förändringar över tid samt internationella jämförelser

Elevernas attityder till skolan har förändrats i positiv riktning sedan Skolverket inledde sina attitydundersökningar. I mitten av 1990-talet uppgav sex av tio elever i årskurs 7–9 och i gymnasiet att de tyckte skolan kändes meningsfull. År 2003 hade den siffran stigit till 71 %. Andelen elever som tycker att de bryr sig om och engagerar sig i skolarbetet väldigt eller ganska mycket har också ökat. År 1993 var den siffran 60 %, tio år senare hade den stigit till 76 %.

När det gäller internationella jämförelser är det svårt att hitta jämförbara data inom detta område. PISA-undersökningen från 2003 visar dock att svenska skolledare skattar både lärarnas och elevernas arbetsmoral mycket högt. Undersökningen visar också att svenska elevers attityder är betydligt mer positiva till skolan än genomsnittselevernans i OECD.

4.3 Stress

Vi har i kapitel 3 tittat närmare på begreppet stress och på hur stressen påverkar svenska ungdomar i allmänhet. I det här avsnittet fokuserar vi elevernas egen upplevelse av stress i skolan och på grund av skolarbetet. Vilken typ av stress som menas, positiv eller negativ, är inte definierat i de här undersökningarna, utan det är upp till varje elev att själv bestämma vad man lägger i begreppet.

Skolverkets senaste attitydundersökning från 2006 visar att det är stor skillnad på hur ofta svenska elever känner sig stressade. Av eleverna i årskurs 4–6 svarar 15 % att de känner sig stressade varje dag eller flera gånger i veckan. När eleverna i årskurs 7–9 får svara på frågan är svarsalternativen något annorlunda, men 23 % av eleverna uppger att de alltid eller oftast känner sig stressade. Flest stressade elever hittar vi på gymnasiet där 33 % uppger att de alltid eller oftast är stressade. Vad är det då eleverna uppger att de känner sig stressade över? Det varierar lite med bland annat ålder och vilket program man läser på gymnasiet. För de äldre eleverna är det tydligt att det är läxor och hemuppgifter som framkallar stress. Av eleverna i årskurs 7–9 uppger 41 % att de känner stress varje dag eller minst en gång i veckan på grund av läxor och andra hemuppgifter. Motsvarande siffra för gymnasiet är 48 %. En annan faktor som framkallar mycket stress är egna förväntningar och krav: här uppger 26 % i årskurs 7–9 och 33 % i gymnasiet att de varje dag eller minst en gång i veckan känner sig stressade över dessa faktorer.

De yngre eleverna har fått färre stressorsaker att välja mellan, men man kan ändå dra en del intressanta slutsatser. Bland annat är skillnaden mellan daglig stress över fritidsintressen och skolrelaterade faktorer mycket mindre än bland de äldre eleverna. Det är ungefär en fjärdedel som aldrig stressas av läxor, medan 23 % uppger stress över dessa minst en gång i veckan. De yngre eleverna

stressas också mindre av för lite tid mellan lektionerna än vad de äldre gör.

Det finns även mer strukturella förändringar inom skolan som kan vara tänkbara förklaringar till stressen bland de äldre eleverna. År 1994 fick gymnasieskolan ett nytt betygssystem då mål- och kunskapsinriktade betyg infördes i stället för de relativa betyg som fanns tidigare. Det nya betygssystemet innebär att alla ämnen är uppdelade i kurser och att eleverna får betyg efter varje avslutad kurs. Den förändringen kan eventuellt leda till stress; i vart fall har Lärarförbundet uttryckt bekymmer över detta. Ett annat spår som förs fram som möjlig förklaring är den ökade valfrihet som finns på många större orter när det gäller gymnasievalet. Tidigare gällde närhetsprincipen, nu handlar antagningen också om hur höga betyg eleven har. För att komma in på vissa program krävs mycket höga betyg.

Könsskillnader

För de yngre eleverna, de i årskurs, 4–6, finns det i princip inga könsskillnader när det gäller hur ofta eleverna känner sig stressade i skolan. Men om man tittar närmare på orsaker till stress – till exempel läxor, läxförhör och för lite tid mellan lektionerna – visar det sig att det är fler pojkar än flickor som uppger att de känner sig stressade varje dag. Skillnaderna är visserligen små men ändå signifikanta.

Bland de äldre eleverna är könsskillnaderna däremot mycket tydliga. I årskurs 7–9 uppger 33 % av flickorna att de alltid eller oftast känner sig stressade i skolan medan motsvarande siffra för pojkarna är 15 %. Bland gymnasieeleverna är denna skillnad ännu större: där uppger 21 % av pojkarna att de alltid eller oftast känner sig stressade i skolan, medan hela 46 % av flickorna valt något av dessa två alternativ.

Det finns också tydliga skillnader vad det är eleverna känner sig stressade av. Störst är könsgapet när det gäller läxor och hemuppgifter: där uppger hela 62 % av flickorna i gymnasiet och 52 % av flickorna i årskurs 7–9 att de känner sig stressade varje dag eller minst en gång i veckan över läxor och hemuppgifter. Motsvarande siffror för pojkarna är 20 respektive 19 %. Könsskillnaderna är också stora när det gäller stressen över de egna kraven och förväntningarna. Av flickorna i gymnasiet anger 45 % att de känner sig stressade varje dag eller minst en gång i veckan över detta. Motsvarande andel

bland flickorna i årskurs 7–9 är 34 %. Bland pojkarna är siffrorna betydligt lägre: 20 % av pojkarna i gymnasiet och 19 % av pojkarna i årskurs 7–9 har valt något av dessa två alternativ.

Minst är könsskillnaderna när det gäller stress på grund av föräldrarnas förväntningar. Här uppger 11 % av flickorna och 10 % av pojkarna i gymnasiet att de stressas varje dag eller minst en gång i veckan av föräldrarnas förväntningar. I årskurs 7–9 är det däremot fler pojkar som känner stress varje dag eller minst en gång i veckan på grund av föräldrarnas förväntningar: 12 % av pojkarna valde något av de två alternativen jämfört med 11 % av flickorna. Just den stressfaktorn är den enda av sju undersökta faktorer där pojkar upplever mer stress än flickor.

Tabell 4.1 Andel elever som känner sig stressad i skolan, i årskurs 7–9 respektive gymnasieskolan, uppdelat på kön (%)

	Flickor grundskola	Pojkar grundskola	Kvinnor gymnasieskola	Män gymnasieskola
Jag känner mig alltid eller oftast stressad i skolan	33	15	46	21
Jag känner mig stressad varje dag och/eller minst en gång i veckan för läxor/hemuppgifter	52	32	62	33
Jag känner mig stressad varje dag och/eller minst en gång i veckan för prov	33	20	42	23
Jag känner mig stressad varje dag och/eller minst en gång i veckan på grund av mina egna krav och förväntningar	34	19	45	20
Jag känner mig stressad varje dag och/eller minst en gång i veckan på grund av mina föräldrars krav och förväntningar	11	12	11	10

Källa: Skolverket.

Det är också värt att notera att graden av upplevd stress inte bara påverkas av elevens kön. Även när man delar upp eleverna efter föräldrarnas utbildningsbakgrund framstår ett tydligt mönster. Barn till föräldrar med högskoleutbildning uppger att läxor, läxförhör

och betyg stressar dem mer än vad elever där föräldrarna inte har lika hög utbildning uppger. En annan tydlig skillnad är att 18 % av eleverna med föräldrar med utländsk bakgrund känner sig stressade varje dag eller minst en gång i veckan på grund av krav och förväntningar från sina föräldrar, jämfört med 10 % av eleverna med svensk bakgrund.

"Tjejer uppfostras att bli tjejer, killar att bli människor"

Adolf Fredriks musikklasser är ingen vanlig skola. Skolan ligger i Vasastan i Stockholm, ett stenkast från Vasaparken. Eleverna kommer in efter intagningsprov i musikalitet och meritvärdet för 9:orna är bland de högsta i landet. Det var väldigt lätt att hitta tjejer här som ville prata om prestationshets. De känner sig nämligen nästan allihop otroligt stressade. Över sina betyg, över att vara tillräckligt snygga, över att vara tillräckligt bra kompisar.

– Jag blir gråtfärdig när jag bara får VG, säger Rita. Hon måste höja sitt betyg i minst fem ämnen för att komma in på den gymnasieskola hon sökt till. Kraven de har på sig är gigantiska. De talar om enstaka fel på ett prov som totala misslyckanden. Allt utom MVG är otillräckligt. De har valt vilket gymnasium de vill gå på, och en del av dem måste få upp sina betyg för att ha en chans.

Sigrun: – Det har ändå blivit bättre. I åttan grät folk efter alla prov, och man hetsade och pikade varann hela tiden. Lärarna försöker undvika den värsta hetsen och uppmanar eleverna att inte jämföra sig med varandra. En lärare har sagt åt hela klassen att alla ska säga att de fått alla rätt om någon frågar.

Agnes: – Man borde få betyg tidigare. Då skulle det inte vara en sån chock när de kommer. Från åttan har man ju nästan ingen tid alls på sig att plugga upp något tills man ska söka till gymnasiet.

– Men ni har väl haft omdömen tidigare, invänder jag. De skrattar åt mig.

Christelle: – Där står det ju bara att man är snäll och jobbar bra. Man har ingen aning om hur bra man är. De enas om att betygen borde komma senast i 6:an för att avdramatiseras.

– Vi borde ha prov oftare också, säger Julia, så att man inte dör av stress inför varje jätte viktigt jätteprov. Många små är bättre.

När jag frågar om de bara läser för sina betyg skrattar de igen. Det är visst klart att de gör.

Sigrun: – Man räknar ut vad MVG-frågan blir och tänker ut ett bra svar.

Varifrån kommer all den här pressen då? Föräldrarna är viktiga, men inte ensamma. Linnéas mamma har alltid hjälpt henne att slappna av:

– När jag blir för stressad inför ett prov säger hon till mig att gå och lägga mig i stället. Sigrun däremot tycker att hennes föräldrar har höga krav, fast på ett bra sätt.

– Men alla som går här har föräldrar som stöttar en. Annars skulle de inte låta en söka hit.

Föräldrarna kan göra fel även om de menar rätt också.

– Min pappa skämtade med mig säger Julia. Om jag hade ett fel på provet frågade han vad han gjort för att förtjäna det. Jag blev ledsen fast jag visste att han inte menade det.

– Mina tar liksom min skolgång för given, de pysslar mycket mer med mina småsyskon flikar Rita in. De förväntar sig att jag ska klara mig. Det är både skönt och inte.

Alla drivs de av en önskan att inte göra sina föräldrar besvikna.

De pressas också av den allmänna idén att alla kan göra allt de vill. Agnes: – Man har ju alltid alla möjligheter.

– Så om man tycker att det är jobbigt så är det ens eget fel, säger Linnéa.

De tycker också att det är stor skillnad mellan tjejers och killars inställning. Killarna tar betygen och pressen mer avslappnat.

– Killar får säga att 'Gud vad bra jag är', säger Sigrun.

– De kan stå och skratta åt hur det gick på proven, fastän en av dem fick alla rätt och en annan bara klarade G, inflikar Agnes. Julia tror att de är lika angelägna som tjejerna, men att de bara inte visar det:

– De gråter när ingen ser.

Sigrun påpekar att killarna tävlar mer, men att de kan skämta om det.

– Fast vi låtsas bara att vi inte tävlar, egentligen gör vi det ännu mer än de, säger Agnes, det vore skönare att vara ärligare, som de är.

Enligt tjejerna behandlas döttrar och söner dessutom olika hemma. Tjejer har mer press på sig, och killar kan komma undan med att vara bra på något annat än skolan i stället som sport. Rita påpekar att i hennes gamla basketlag struntade killarna i skolan och det ansågs helt okej eftersom de tränade så mycket. Tjejerna däremot klarade både och, och förväntades göra det.

– Men det är ju resultatet av jämställdheten också. Att tjejer i dag förväntas vara bra på allting, vara smarta och duktiga och snygga och allting, säger Sigrun.

Rita: – Tjejer uppfostras att bli tjejer, killar uppfostras att bli människor.

Isobel Hadley-Kamptz

Förändringar över tid

I de inledande attitydundersökningarna (1994 och 1998) uppgav många elever att de oftast eller alltid var stressade i skolan: ungefär en fjärdedel av eleverna i årskurs 7–9 och gymnasiet valde ett av dessa två alternativ. Här kunde också två mönster skönjas: de äldre eleverna upplevde oftare att de var stressade än de yngre och fler flickor än pojkar kände sig stressade. Endast 40 % av eleverna uppgav av de sällan eller aldrig kände sig stressade.

I undersökningen som kom 2000 hade andelen som ofta eller alltid var stressad ökat markant: nu uppgav 35 % av eleverna något av dessa svar. Könsskillnaderna hade också ökat: 46 % av flickorna uppgav att de alltid eller ofta var stressade medan 26 % av pojkarna gav ett av dessa två svar. I de två senaste undersökningarna (från 2003 och 2006) är andelen som uppger att de alltid eller oftast känner sig stressade fortfarande på en hög nivå, men har minskat jämfört med den högsta noteringen i 2000 års undersökning.

Tabell 4.2 Andel elever i årskurs 7–9 eller gymnasieskolan som alltid eller oftast känner sig stressade, uppdelat på kön (%)

	Flickor	Pojkar
1997	33	17
2000	46	26
2003	47	21
2006	39	18

Källa: Skolverket.

Problematisering

Vi menar att det är viktigt att titta närmare på och problematisera siffrorna om stress i skolan. Det är vid en första anblick lätt att förskräckas över den stora andel elever som uppger att de känner stress. Som vi visat i kapitel 3 kan dock begreppet stress beteckna olika saker, och det kan inte uteslutas att det skett en förändring av betydelsen under de senaste åren. Den här diskussionen har också kommit att beröra stressen i skolan och de siffror som redovisas i Skolverkets attitydundersökningar. Läkarna Carl Lindgren och Frank Lindblad är i sin bok *Välfärdslandets gåta* kritiska till det de kallar stresspanik, det vill säga vuxenvärldens ökande oro över barns och ungdomars stressnivåer. De menar att förändringarna i stressupplevelse över tid inte kan förklaras med förändringar inom skolan. Lindgren och Lindblad tar också upp det något motsägande faktum att en större andel svenska elever uppger att de känner sig stressade samtidigt som trivseln i skolan ökar. Som vi tidigare visat är också andelen som trivs riktigt dåligt i skolan mycket liten (Lindgren och Lindblad 2009).

Det är också viktigt att diskutera vilka elever som stressar mest. Kopplingen mellan höga betyg och hög stressupplevelse är mycket vanlig när frågan diskuteras. En vanlig uppfattning är att det i prin-

cip enbart är högpresterande flickor i årskurs 7–9 och på de studieförberedande programmen på gymnasiet som betalar för sina framgångar med sömnsvårigheter och stress. Men en studie som Skolverket gjorde 2006 visar att det inte nödvändigtvis är så. I studien har man försökt mäta elevernas upplevelse av stress genom att ställa frågor om bland annat hur ofta de har haft svårt att somna, har haft huvudvärk och har varit trötta under dagen. Resultat visar att de elever som presterar allra sämst och därmed riskerar att misslyckas totalt med sin skolgång upplever en högre stressnivå än de högpresterande. Allra mest stress upplever flickorna som finns i den lågpresterande gruppen. Värt att notera är dock att själva ordet stress inte har använts i undersökningen (2006c).

4.4 Frånvaro och avhopp

Det är svårt att få någon exakt uppfattning om hur vanligt det är med olovlig frånvaro i den svenska skolan eftersom det inte finns någon central myndighet som samlar in statistik om detta. Skolverkets attitydundersökningar visar att det är vanligare med olovlig frånvaro i gymnasiet än i årskurs 7–9. I gymnasiet uppger 11 % av eleverna att de är borta från skolan varje dag eller minst en gång i veckan utan tillåtelse. Motsvarande siffror för årskurs 7–9 är 4 %. I årskurs 4–6 är den olovliga frånvaron mycket liten: endast 1 % uppger att de är borta från skolan utan tillåtelse en eller flera gånger i veckan.

Enligt den senaste större studien om frånvaro ser de sammanlagda siffrorna för riket i slutet av läsåret 2006/07, då drygt 962 000 elever gick i grundskolan, ut ungefär så här:

- 1 600 elever var fullständigt frånvarande sedan minst en månad.
- 100 elever var frånvarande under hela läsåret.
- 5 000 elever var sporadiskt frånvarande sedan minst två månader.
- 500 elever undervisades hemma av till exempel säkerhetsskäl, för ungefär 100 elever pågick hemundervisningen under en månad eller längre (Skolverket 2008a).

Den senaste studien om avhopp från gymnasiet visar att drygt 10 000 elever i kullarna födda mellan 1980 och 1986 avbröt sina studier under årskurs 1 och 2. Ytterligare omkring 13 500 elever avbröt studierna under årskurs 3. De båda grupperna motsvarar 10 respektive 13 % av hela elevgruppen. Nästan var fjärde elev hoppade alltså av gymnasiet (Skolverket 2008b).

Det finns också elever som har frånvarat på grund av att de inte får delta i viss undervisning för sina föräldrar: det rör främst ämnet idrott och hälsa och exempelvis simundervisning, där särskilt flickorna förhindras att delta, men även sex- och samlevnadsundervisning. Avhandlingen Utbildning på (o)lika villkor visar att 8 % av alla elever uppger att deras föräldrar inte tillåter dem att delta i vissa inslag och ämnen (Högdin 2006).

Könsskillnader

Det finns könsskillnader när det gäller den ogiltiga frånvaron även om de senaste studierna visar att dessa skillnader är mindre än de tidigare har varit. En sådan skillnad är att andelen frånvarande pojkar är något högre än andelen frånvarande flickor i kommunala skolor, medan situationen är den omvända i fristående skolor (Skolverket 2008a).

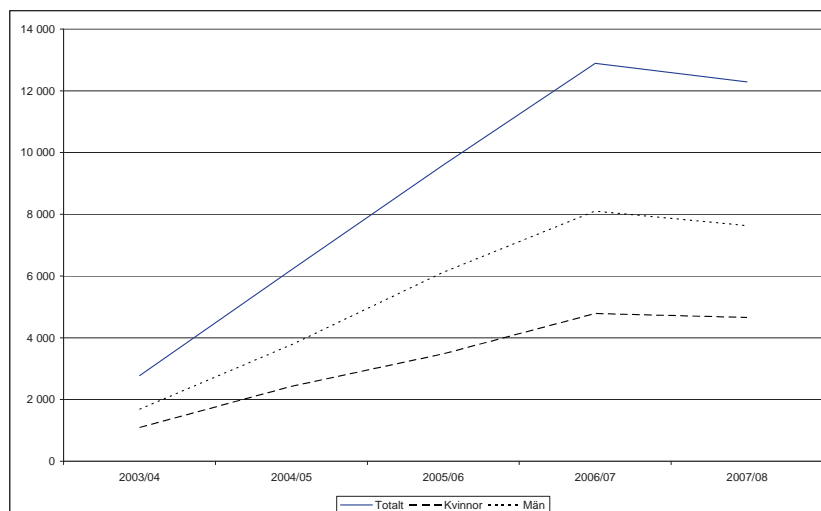
I Skolverkets attitydundersökningar pekar siffrorna åt lite olika håll. I undersökningen från 2003 uppger fler flickor än pojkar i årskurs 7–9 och gymnasiet att de är borta från skolan utan tillåtelse mycket eller ganska ofta: 7 % av flickorna respektive 4 % av pojkarna valde något av dessa två alternativ. Tre år senare är förhållandena de omvända: nu uppger fler pojkar än flickor att de är borta från skolan utan att ha lov till det. I årskurs 7–9 uppger 4 % av pojkarna och 3 % av flickorna att de är borta varje dag eller minst en gång i veckan utan tillstånd. På gymnasienivå är skillnaderna

större: här uppger 14 % av pojkarna respektive 8 % av flickorna att de var borta varje dag eller minst en gång i veckan utan tillstånd.

Även när det gäller frånvaro i vissa ämnen finns det tydliga könsskillnader, som även samverkar med föräldrarnas bakgrund: 27 % av de utlandsfödda flickorna och 17 % av de utlandsfödda pojkarna tilläts inte att delta i ett eller flera ämnen (Högdin 2006).

Ett annat mått på otillåten frånvaro på gymnasiet är den statistik från Centrala Studiestödsnämnden (CSN) över elever som fått sitt studiebidrag indraget på grund av för hög frånvaro. Läsåret 2007/08 fick 12 290 elever studiebidraget indraget: 7 634 män och 4 656 kvinnor. Siffrorna ska tolkas med försiktighet eftersom det verkar variera mellan skolorna hur stor frånvaron hunnit bli innan den rapporteras in. Men även om siffrorna inte kan tolkas som ett rättvisande mått på hur stor den otillåtna frånvaron är så visar statistiken ändå att långt fler män än kvinnor drabbas av ekonomiska konsekvenser av otillåten frånvaro. Den kraftiga ökningen i diagrammet ska inte nödvändigtvis tolkas som att frånvaron har ökat. Ökningen kan bero på att frågan har uppmärksammats av bland annat CSN, som även börjat uppmana gymnasieskolorna att rapportera in elevernas frånvarostatistik.

Diagram 4.2 Elever som fått studiebidraget indraget på grund av för hög frånvaro, fördelat på kön (antal)

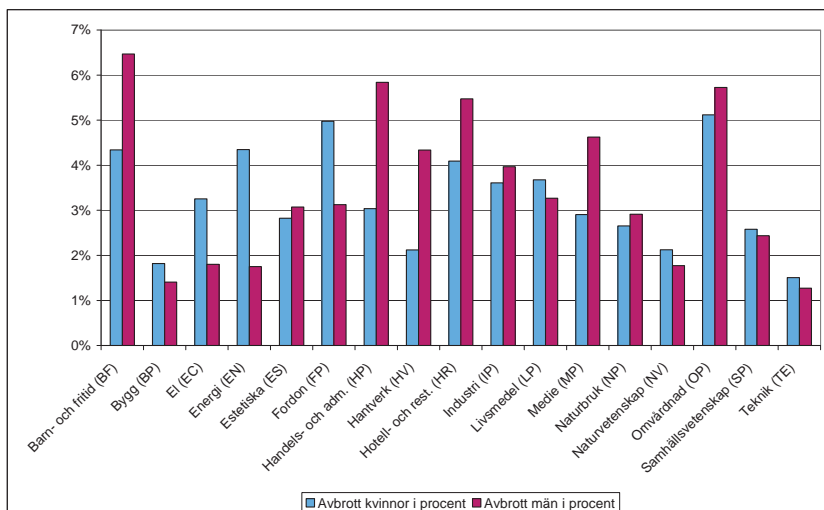


Källa: CSN.

När det gäller avhoppet från gymnasieskolan så finns det klara könsskillnader: det är fler pojkar än flickor som hoppar av gymnasiet – det gäller både tidiga och sena avhopp. Det resulterade i att var fjärde flicka och var tredje pojke i elevkullarna födda 1980 och 1985 lämnade gymnasieskolan utan att få behörighet till högre studier. Den grupp som lämnar gymnasieskolan med allra sämst resultat är pojkar med utländsk bakgrund. I gruppen elever födda 1985 lämnade drygt 50 % av dessa pojkar gymnasiet utan att ha nått målet för gymnasieutbildningen, det vill säga att få ett slutbeleg med grundläggande behörighet.

Den finns också intressanta könsaspekter när man delar upp avhoppet programvis. De som väljer könsotraditionellt avbryter i större utsträckning sina studier än de som väljer ett program där det egna könet är i majoritet. Följaktligen avbryter en större andel pojkar än flickor studierna på barn- och fritidsprogrammet, handel- och administrations-, hantverks-, hotell och restaurang samt medieprogrammet. Det är också en klart större andel flickor som avbryter studierna på fordon-, energi och el-programmen. De elever som har valt ottraditionellt är också de som i större utsträckning hoppar av sina gymnasiestudier redan efter ett år.

Diagram 4.3 Andelen pojkar och flickor som avbryter gymnasieskolan 2007, fördelat på nationellt program (%)



Källa: Skolverket.

Förändring över tid samt internationella jämförelser

Jämfört med andra länder är skolk ett litet problem i svenska skolor enligt PIRLS från 2001 och 2006. Den otillåtna frånvaron var avsevärt lägre än internationella medelvärden. Men TIMSS-undersökningen från 2007 visar andra siffror: Många skolledare angav att olovlig frånvaro var ett stort problem på deras skolor. De svenska resultaten var i den här undersökningen bland de sämsta och det var mycket få elever som upplevde att de gick i en skola med låg otillåten frånvaro.

4.5 Kränkande behandling/mobbning

Mobbning finns överallt i det svenska skolsystemet även om omfattningen inte ser likadan ut överallt. I årskurs 4–6 uppger 8 % av eleverna att de känner sig mobbade minst en gång i månaden. Hälften av den här gruppen uppger dessutom att de mobbas varje vecka. Eleverna i årskurs 7–9 har fått andra svarsalternativ och har inte fått uppge hur ofta de känner sig utsatta. Där uppger 3 % av eleverna att de mobbas eller trakasseras av andra elever. I gymnasieskolan återfinns den lägsta andelen som upplever sig mobbade: 2 %. I alla årskurser finns elever som känner sig mobbade av sina lärare, lägst är andelen i årskurs 4–6 där 1 % av eleverna uppger att de trakasseras eller mobbas varje dag eller flera gånger i veckan av någon av sina lärare. För eleverna i årskurs 7–9 och på gymnasiet ligger siffrorna på 3 % respektive 4 %. När eleverna får svara på hur vanligt det är med mobbning på den egna skolan visar det sig att det verkar vara vanligare med mobbning i årskurs 7–9 än i gymnasiet (andel som svarat sällan eller vet inte redovisas ej).

Tabell 4.3 Andel elever som anser att det förekommer mobbning i skolan (%)

	Elever i årskurs 7 – 9	Elever i gymnasieskolan
Ofta/Ibland	31	15
Nästan aldrig/aldrig	29	44

Källa: Skolverket.

Hur vanligt mobbningsproblemet är på svenska skolor är svårt att säga, men även andra undersökningar bekräftar bilden av att mobbning och kränkande behandling är ett problem. I en undersökning från Barnombudsmannen svarar 43 % av eleverna ”ja” på frågan ”förekommer mobbning på din skola?” (2008)

Sexuella trakasserier

Den första omfattande studien av sexuella trakasserier i den svenska skolan gjordes 2002 (Skolverket). Den visar att något fler än var fjärde elev i årskurs 5, 8 och år 2 på gymnasiet anger att de själva blivit kallade könsord eller i övrigt utsatts för sexualiserade tillmälen. Rapporten visar också att sexuella trakasserier verkar vara vanligast i årskurs 8, till exempel har ungefär var tionde elev där upplevt att andra har tafsats på dem.

Bland de äldre eleverna svarar 7 % av 2 293 tillfrågade ”ja” på frågan om de blivit erbjuden fördelar i utbyte mot sexuella tjänster. Det är oftast elever som kommer med dessa erbjudanden: i årskurs 8 kommer erbjudandena oftast från pojkar, i årskurs 2 på gymnasiet oftast från unga kvinnor. Anmärkningsvärt är att av de 171 elever som uppgett att de erbjudits fördelar i utbyte mot sexuella tjänster fick 29 elever erbjudandet av en lärare. Dessa förslag kom både från kvinnliga och manliga lärare. Studien visar också att ungefär 4 % av de äldre eleverna utsatts för ett sexuellt övergrepp på skolan.

Följande år gav Skolverket ut ytterligare en rapport om kränkande handlingar. I rapporten bekräftas bilden av en skola där ett sexualiserat språkbruk är vanligt förekommande. ”Att bli kallad hora eller fitta har blivit så vanligt så att det är som att säga fan” säger en intervjuad elevgrupp. Och på en annan skola sa en elevgrupp att ”tjejerna är så vana (att bli kallade könsord) så det är ingen som bryr sig om det” (2003). Samtidigt visar också de olika undersökningarna att ord som fitta, hora och bög i sig inte alltid upplevs som en kränkning. Det handlar mer om vem som säger det och i vilken situation än själva ordet i sig.

Var äger de sexuella trakasserierna rum? En studie visar att omkring 16 % av de sexuella kränkningarna sker i klassrummet medan den största delen, omkring 84 %, sker utanför klassrummet, i till exempel korridoren, vid skåpen eller på skolgården (Göteborgs universitet 2003). Även en senare studie bekräftar bilden av ett sexuellt språkbruk i den svenska skolan: 65 % av de tillfrågade flickorna i gymn-

asieskolan hade blivit utsatta för sexuella kommentarer: 37 % hade blivit kallade för hora, slampa och bitch. Av de tillfrågade pojarna hade 56 % utsatts för sexuella kommentarer (Witkowska 2005).

"Lärarna måste blunda när de går i korridorerna"

Jag kommer till Folkungaskolan i Linköping för att prata om sexuella trakasserier med en grupp tjejer, men jag hade kunnat välja vilken skola som helst. Alla tonårstjejer på alla skolor vet vad det handlar om. Antingen har de, och det har de allra flesta, blivit mer eller mindre utsatta själva, eller också har de sett det hända. De här tjejerna går i trean och har gått på olika högstadieskolor innan, även om Niama och Sofia känt varandra länge. Folkungaskolan har både gymnasium och högstadium i delvis samma lokaler.

– Jag tycker att det började i 5:an eller 6:an, säger Sofia. Killarna skulle hela tiden ta tjejerna på rumpan.

Linn: – Fast det var värst i högstadiet.

Stina: – På högstadiet kunde man ju inte ens umgås med en kille ensam. Det är ju en ålder när det är väldigt stor skillnad i mognad på killar och tjejer.

Linn: – Fast en och en kunde ändå en del killar vara okej, det var i grupp som de alltid blev hemska. Sedan fortsätter hon att berätta om en incident när hon gick i sjuan och en kille i nian tryckte upp henne i ett hörn och började ta på henne och inte slutade fastän hon sade ifrån.

– Så alla killar var ju inte bra i enrum heller förstås. Hon sade inte till någon om händelsen. Det var ju sånt som hände.

Överlag ser de liten poäng med att säga ifrån. Niama blir tafsad på varje vecka av yngre killar på boxningsträningen, varje gång ryter hon ifrån, varje gång har de glömt det.

– Men det skulle ju kännas jättekonstigt att säga till tränaren. Ska han säga till dem att jag tycker att det är jobbigt? Det borde jag väl kunna säga själv.

Sofia blev under nästan en hel termin på gymnasiet regelbundet ovälkommet kramad, tafsad på och kommenterad av en kille i klassen. I början försökte hon säga ifrån snällt, men i tre eller fyra månader skrek hon varje gång att han skulle sluta innan han slutade. Även det helt omärkt av lärare.

– Jag tror att lärarna tror att det är på skoj, säger Niama.

Linn: – Lärarna måste blunda när de går i korridorerna, de ser ju aldrig någonting. Stina påpekar att lärarna nu på gymnasiet nog tycker att eleverna får lösa problem själva.

Skulle de själva säga något om en tjej blev trakasserad i en korridor och de gick förbi?

– Det beror på hur man såg situationen, säger Stina. Det är svårt att veta om det är på riktigt.

– Om någon blev upptröskt mot ett skåp och skrek nej skulle jag fråga vad de höll på med, säger Sofia.

– Det beror på om tjejen sade ifrån på riktigt eller bara fnittrade nej också, lägger Stina till.

För tjejer säger inte alltid nej på riktigt. Ibland säger de nej, fast de menar ja, för att det förväntas av dem, och ibland säger de nej på ett glatt och fnissigt sätt fast de tycker att något är jätteobehagligt för att de inte vågar säga till ordentligt.

– Det händer ju aldrig att en tjej säger "lägg av" på samma självklara, bestämda sätt som killar gör, säger Stina.

Linn: – Om en tjej ryter till på allvar vet ju alla om det sen. Och det är inte bara bra. Man förväntas inte göra så.

Sofia: – Jo, men då blir man ju lämnad i fred.

Linn: – Om en kille kanske håller på och tafsar på en tjej på en fest och tjarar på henne om att hon ska följa med till något rum och

hon skrek på riktigt så skulle alla bara tycka att hon förstörde festen.

Stina: – Precis, ”kom igen, var lite glad nu” skulle folk säga till tjejen. Killen skulle ingen kommentera.

Stina tycker också att den rena fysiska styrkeskillnaden är betydelsefull. – Man vågar inte säga till en kille på 1,90 som väger 100 kilo att han är dum i huvudet. Då försöker man hellre med såna tjejiga skratt-nej.

Hur är det med sådana nej som betyder ja då?

– Det går ju inte att som tjej säga ja. Även om tjejen på festen faktiskt jättegärna ville gå iväg med killen så måste hon säga nej först ett tag. Annars skulle hon få sjukt dåligt rykte, säger Stina.

– Fast tjejer kanske faktiskt vill att det ska vara mer speciellt också, säger Sofia.

Linn: – Det är faktiskt helt individuellt!

– Det finns ju också tjejer som provocerar killarna medvetet, säger Sofia. På min högstadieskola var det en del tjejer som till exempel stod och rättade till stringtrosorna en halvmeter från det bordet där en stor killgrupp satt och det klart att de ville ha kommentarer.

– Ja, det beror på vilken sorts tjej man är om man blir utsatt. De som blir mest utsatta är de tjejerna som tillåter det, tycker Stina.

Linn: – Fast det kan lika gärna vara tvärtom också, att de går på vem som helst.

De är oense om huruvida killar förstår när ett nej är på allvar och när det är skämtsamt.

– Eller också förstår de, fast de bryr sig inte, säger Niama.

Linn: – Om man tog ut dem och talade allvar med dem skulle de veta att det var fel, men de tänker inte på det förrän de tvingas.

Vad skulle skolan kunna göra åt sextrakasserierna?

Niama: – Man måste börja jättetidigt, i lågstadiet. Och lärarna ska ta allting på allvar.

Stina: – Man borde rent allmänt också prata mer om könsroller och sånt i skolan.

Sofia: – Jag tror på bra elevskyddsombud. Man bryr sig ändå inte om vad lärare tycker, men om det blir en allmän stämning i klassen där det inte är okej att göra vad som helst så hjälper det.

– Fast det är svårt att få sådant att fungera, i min klass var det ingen som brydde sig om elevskyddsombuden, säger Linn.

Sofia: – Vi hade diskussionsgrupper i högstadiet, där man pratade genus och rätt och fel och sånt, och vi hade faktiskt bra stämning.

Linn: – I vår klass var det kaos och till slut tog de in någon utifrån, men då var det ju för sent.

De har starka uppfattningar om lärare och det är inte särskilt uppmuntrande.

Stina: – Tyvärr har många lärare bara teoretiska kunskaper utan det praktiska kunnandet.

Sofia: – Det är ju en personlighetsfråga, en person som är jätteblyg kan ju aldrig ha kontroll över en klass.

Stina: – Man borde ha intervjuer för att komma in på lärarhögskolan, som de har till polishögskolan. För att få rätt sorts personligheter. Många i dag passar ju inte alls.

– De är ju osäkra på det de lär ut också, säger Niama, och då blir de osäkra på allting.

Isobel Hadley-Kamptz

Homofoba kränkningar

En del av de kränkningar som sker i skolan har sitt ursprung i homofoba föreställningar. Här är det främst pojkarna som är utsatta och kränkningarna är vanligare i årskurs 7–9 än på gymnasiet (Göteborgs universitet 2003). Förväntningarna och föreställningarna kring hur en riktig pojke ska vara sätter snäva ramar. Det räcker med små avsteg från den traditionella pojkrollen för att en elev ska ifrågasättas: att välja barn- och fritidsprogrammet är ett sådant exempel, att ha en rosa tröja är ett annat (Skolverket 2009a).

En annan grupp som ofta har det tufft i svenska skolan är transpersoner. Det finns mycket lite forskning om den här gruppens upplevelser av sin skolgång, men rapporten *Är du kille eller tjej* visar att omgivningens attityd i bästa fall är oförstående och i sämsta fall direkt kränkande. Ett exempel på den okunskap som finns i skolan tas upp i rapporten och beskriver vad som hände när Alex söker stöd hos skolans kurator i sina funderingar kring könsidentitet.

Hon tog det jättebra, i det att hon inte tog avstånd eller kom med några kränkande frågor eller så. Hon sa »Det här är jättejobbigt för mig, eftersom jag inte vet vad som rör sig i huvudet på dig.« Den reaktionen var fullt förståelig tycker jag. Det är ju ingen människa i världen som kan förstå vad som rör sig i huvudet på mig, hur mycket jag än försöker förklara det. Det är ingen som kan leva sig in i det. Jag tror att hon kände sig lite maktlös för att hon inte kunde hjälpa till, men hon gjorde verkligen allt hon kunde. (Darj och Nathorst-Böös 2008)

Citatet ovan tyder på att Alex var nöjd med bemötandet, men samtidigt säger det också något om hur situationen ser ut för unga transpersoner. Att en avsaknad av direkt kränkande frågor beskrivs som något positivt tyder på att det finns mycket kvar för skolor och andra delar av samhället när det gäller bemötandet av transpersoner.

Könsskillnader

Den forskning som finns om mobbning och kränkande behandling visar att det finns könsskillnader inom detta område. Till exempel visar de studier som gjorts att fler pojkar än flickor ägnar sig åt så kallad direkt mobbning, bland annat attacker direkt mot offret med fysiskt våld och situationer där saker tas från offret. Indirekt mobbning som skvaller, att sprida rykten och att bryta förtroenden är däremot vanligare bland flickor. Könsskillnaderna är små i åldrarna 8–12 år, men blir tydliga när eleverna kommer upp i tonåren.

Vilka blir då mobbade? Det verkar som att pojkar blir mobbade av pojkar och flickor av flickor. Det förekommer i större utsträckning att flickor blir mobbade av pojkar än tvärtom. Pojkar är dessutom mer utsatta för direkt mobbning, medan flickor är mer utsatta för indirekt mobbning. Utsattheten för verbal mobbning är lika stor bland de båda grupperna. En annan skillnad mellan könen är att flickor oftare svarar att det är deras eget fel att de blir utsatta.

Den färskaste svenska studien om mobbning är Skolverkets Diskriminerad, trakasserad, kränkt?, som kom i början av 2009. Den visar könsskillnader – både när det gäller de som utsätts för kränkande behandling och de som behandlar andra kränkande. Pojkar utsätts och utsätter andra för fysiskt våld oftare än flickor, medan flickor drabbas av ryktesspridning och sexuella trakasserier oftare än pojkar (Skolverket 2009a). Däremot är det väldigt svårt att få fram tillförlitlig statistik om flickors och pojkars utsatthet för mobbning. Könsskillnaderna i Skolverkets attitydundersökningar ligger inom felmarginalen, mycket beroende på att den intervjuade gruppen är för liten för att det ska gå att dra några säkra statistiska slutsatser.

Förändringar över tid samt internationella jämförelser

Skolverkets attitydundersökning från 1994 visar att 2 % av eleverna i grundskolans år 7–9 och gymnasieskolan känner sig mobbade eller utsatta av andra elever i skolan. Den efterföljande attitydundersökningen som kom tre år senare visade ett liknande resultat. Samma år kom en undersökning från Barnombudsmannen som ställt frågor kring mobbning till elever i årskurs fyra. Där var resultatet ett annat: 14,5 % av de tillfrågade eleverna uppgav att de varit utsatta för mobbning och 7 % att de varit med och mobbat andra under läsåret (1997).

De två följande attitydundersökningarna (som kom 2000 och 2003) visade på ett nytt mönster: eleverna i grundskolans årskurser 7–9 kände sig mobbade i högre grad än eleverna i gymnasieskolan. År 2000 uppgav 6 % av eleverna i år 7–9 att de känner sig mobbade, jämfört med 2 % av gymnasieeleverna. I undersökningen som kom efter uppgav något färre elever i årskurserna 7–9 att de utsatts för mobbning, men andelen var ändå högre än i gymnasiet. För första gången tillfrågades också elever i årskurserna 4–6 om mobbning. Där svarade 4 % av eleverna att de känt sig mobbade.

Det verkar också som om lärarnas uppfattning om mobbning inte har utvecklats som elevernas och föräldrarnas uppfattningar under det senaste decenniet. Betydligt fler elever och föräldrar uppger 2003 att de tycker att mobbning är ett stort problem på skolan jämfört med 1993, medan andelen lärare som ser mobbning som ett stort problem är i princip oförändrad.

Tabell 4.4 Andel elever, lärare och föräldrar som instämmer i påståendet mobbning är ett stort problem på skolan (%)

	1993	1997	2000	2003
Elever	8	10	14	13
Lärare	5	8	7	6
Föräldrar	8	14	13	12

Källa: Skolverket.

Internationella undersökningar visar att svenska elever inte känner sig mobbade och trakasserade lika ofta som elever i många andra länder i övriga Norden och Europa gör (Skolverket 2009a).

4.6 Inflytande

Många svenska elever vill vara med och påverka sin skolgång, men tycker inte att de får göra det i lika stor uträkning som de önskar. Eleverna i årskurs 4–6 tycker att de har mest inflytande när det gäller klassresor och klassfester. Allra minst inflytande anser de att de har kring skolmaten. Eleverna i årskurs 7–9 och i gymnasiet har delvis fått svara på andra frågor, men även de uppger att de har litet inflytande över skolmaten och över vilka böcker som ska användas i undervisningen. Däremot upplever de ofta att de får vara med

också bestämma hur arbetet ska läggas upp och vilka klasskamrater de får arbeta med i samband med grupparbete.

Några saker framstår tydliga efter att vi har tittat närmare på Skolverkets attitydundersökningar: Ju oftare eleverna upplever att de får vara med och bestämma om en viss företeelse i skolan, desto vanligare är det att de upplever den här företeelsen som något positivt. Det har också sedan attitydundersökningarna började göras funnits ett – i vissa fall anmärkningsvärt stort – glapp mellan vad eleverna vill respektive anser sig kunna vara med och bestämma om. Attitydundersökningarna visar tydligt att intresset för att påverka aldrig är mindre än de reella möjligheterna. Rent generellt uppger eleverna i gymnasiet oftare än eleverna i årskurs 7–9 att de kan vara med och påverka.

Att eleverna gärna vill vara med och bestämma kring sin skolgång visar också andra undersökningar. Ofta är det skolmiljön och skolmaten som eleverna har många åsikter om.

Tabell 4.5 Om du fick bestämma i skolan – vilka två saker skulle du ändra på först?

	Antal	Andel av svarande (%)
Skolmaten och skolmatsalen	276	28
Arbetstiderna	187	19
Den fysiska miljön i allmänhet	169	17
Lärarna och den pedagogiska hjälpen	149	15
Planeringen	138	14
Ordningsregler	120	12
Innehåll i utbildningen	107	11
Rastutrymmen	107	11
Ekonomiska resurser och personaltillgång	59	6
Inget	55	5
Mobbning	50	5
Inflytande	27	3
Våld och konflikter	27	3

Källa: Barnombudsmannen.

Könsskillnader

Det finns könsskillnader när det gäller attityden till inflytande över den egna skolgången. En del av dessa skillnader ligger inom felmarginalen men generellt sett kan man säga att siffrorna från de två senaste attitydundersökningarna dels tyder på att flickor i årskurserna 7–9 och i gymnasiet upplever att de har mer inflytande, dels att de är mer intresserade av att ha det jämfört med pojkar i samma ålder.

När det till exempel gäller frågan om arbetssätt visar den senaste undersökningen att 62 % av flickorna och 54 % av pojkarna i årskurs 7–9 och gymnasiet anser att de kan påverka och att 78 respektive 64 % av flickorna och pojkarna vill vara med och påverka arbetssättet. I många av kategorierna ovan är det också tydligt att de som uppger sig vara minst intresserade av inflytande är pojkarna.

Tillbakablick och internationella jämförelser

När man tittar tillbaka på de attitydundersökningar som gjorts framgår det tydligt att eleverna i årskurs 7–9 och i gymnasiet upplever att de har mer inflytande nu än tidigare. I undersökningen från 1993 uppgav till exempel 8 respektive 10 % att de kunde vara med och bestämma över läromedlen respektive skolmaten. När samma fråga ställdes 13 år senare hade andelen som upplevde att de kunde vara med och bestämma om de här två frågorna ökat till 17 respektive 21 %. Man kan se en liknande utveckling inom alla de områden där frågor om inflytande ställts. Den allra största ökningen har skett inom området läxor och prov där 21 % av eleverna upplevde att de kunde vara med och bestämma 1993, en siffra som stigit till 44 % då samma fråga ställdes 2006. Glappet mellan dem som vill vara med och påverka en viss fråga och de som upplever att de kan vara med och påverka samma fråga har minskat. En annan intressant aspekt är att samtidigt som andelen elever som kan vara med och påverka har ökat så har också andelen elever som vill påverka minskat; kanske för att man redan kan påverka tillräckligt mycket.

4.7 Flickors och pojkars programval till gymnasieskolan

I gymnasieskolan till skillnad mot i grundskolan väljer eleverna olika program, och läser därmed även olika kurser. Gymnasieskolan är väldigt könssegregerad, när det gäller elevernas programval. Endast i 3 av 17 nationella program råder en jämn könsfördelning bland eleverna, med definitionen att fördelningen ska ligga inom intervallet 40–60%. Könsfördelningen är jämn inom medieprogrammet, naturvetenskapliga programmet och det samhällsvetenskapliga programmet. Fast inom dessa program finns en uppdelning efter inriktning, och könsfördelningen inom respektive inriktning kan vara ojämn utan att detta syns i statistiken. Andelen pojkar är störst på energi- elfordons- och byggtutbildningarna. Högst andel flickor är det på hantverks- omvårdnads- barn- och fritids- samt livsmedelsutbildningarna.

Bland nybörjarna i gymnasiet har könsgapet minskat något, främst på de pojkdominerade utbildningarna från läsåret 1995/96 fram till i dag.

Tabell 4.6 Andelen flickor av elever som påbörjat ett nationellt program samt IV-program på gymnasiet (%)

Program	Läsåret 1995/96	Läsåret 2000/01	Läsåret 2005/06	Läsåret 2008/09
Barn- och fritid (BF)	75,1	75,6	72,3	73,0
Bygg (BP)	2,8	1,9	5,7	9,7
EI (EC)	1,3	1,5	2,5	3,3
Energi (EN)	3,4	4,2	1,7	2,7
Estetiska (ES)	66,7	70,1	70,6	68,1
Fordon (FP)	2,9	4,3	8,6	10,0
Handels- och adm. (HP)	51,4	56,0	66,6	67,2
Hantverk (HV)	83,9	84,8	84,7	86,3
Hotell- och rest. (HR)	54,2	55,8	62,1	59,3
Industri (IP)	6,9	6,8	8,6	8,3
Livsmedel (LP)	61,0	66,2	71,6	73,0
Medie (MP)	57,5	54,5	61,8	66,4
Naturbruk (NP)	52,4	64,6	65,4	66,1
Naturvetenskap (N)	39,1	44,9	45,8	47,1
Omvårdnad (OP)	85,8	87,7	86,1	84,5
Samhällsvetenskap (SP)	61,3	63,2	60,7	61,4
Teknik (TP)		10,2	14,7	19,9
Individuella (IV)	48,3	47,9	43,0	42,5

Källa: Skolverket.

Inom omvårdnads- och barn och fritidsutbildningarna har könsfördelningen blivit något jämnare den senaste femårsperioden. Inom hantverks- och livsmedelsutbildningarna har könsfördelningen däremot blivit ojämnare de senaste fem åren (Skolverket webbplats).

Ett program som är särskilt bör nämnas i sammanhanget är det individuella programmet (IV). Totalt var det 31 532 elever som under läsåret 2008/09 gick på IV. Detta motsvarar 8,6 % av alla elever på gymnasieskolan. Av eleverna på IV är en majoritet pojkar – 58 %. Bland eleverna på IV finns de som inte kommit in på något nationellt program på gymnasieskolan, det vill säga elever som har behov av störst stöd i skolan.

Många elever i gymnasieskolan går alltså på program där könsfördelningen är ojämn, varmed här avses en fördelning utanför intervallet 40–60 %. För att illustrera resonemanget kan programmen delas in i ”pojckprogram”, ”flickprogram” respektive ”samprogram”. Ett program där den könsmissiga fördelningen ligger inom intervallet mellan 40–60 % räknas alltså som ett samprogram. Det är endast 24 % av alla elever som går på ett samprogram. Detta är en minskning från 1995/96, då 28 % av alla elever gick på samprogram. Könssegregeringen har alltså ökat i gymnasieskolan från läsåret 1995/96.

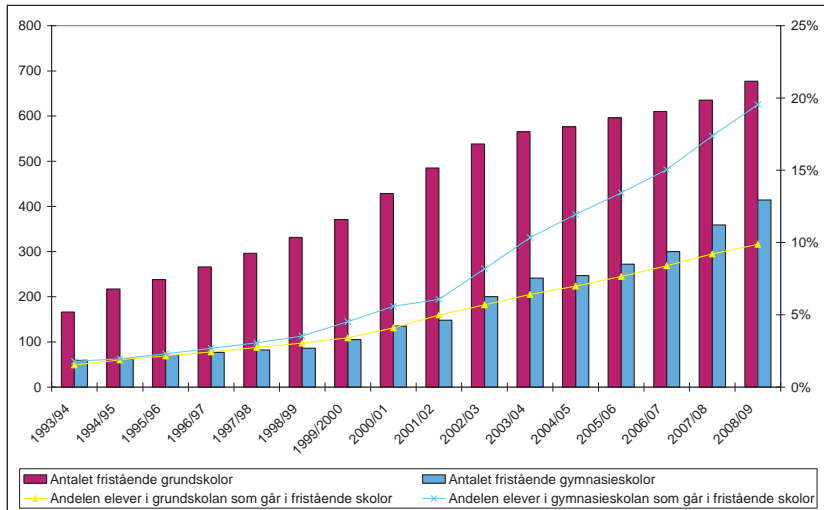
Tabell 4.7 Andel elever i årskurs 1 av respektive kön på ”flickprogram” respektive ”pojckprogram” (%)

Läsår	1995/96	2009/09
”Flickprogram” = mer än 60 % kvinnor	40	52
”Pojckprogram” = mer än 60 % pojkar	32	23
”Samprogram”	28	24

Källa: Skolverket.

Uppkomsten av fristående under skolor under 1990-talet har medfört ytterligare valmöjligheter för eleverna. Det främst inom gymnasieskolan som de fristående skolorna har ökat sin ”marknadsandel”. I diagrammet nedan åskådliggörs hur de fristående skolorna ökat under perioden och då främst inom gymnasieskolan. Omkring 20 % av gymnasieeleverna går på fristående skolor. Motsvarande andel på grundskolan är cirka 10 %.

Diagram 4.4 Utvecklingen av antalet fristående skolor från 1993/94 till i dag samt andelen elever i grund- och gymnasieskolan som går i fristående skolor (antal och %)



Källa: Skolverket.

4.8 Sammanfattning och analys

Hur har svenska elever uppfattat utvecklingen i skolan sedan 1990-talets början? Det är inte helt lätt att sammanfatta den frågan eftersom det finns olika tendenser och strömningar som ibland pekar åt motsatta håll.

De flesta elever i den svenska skolan uppger att de trivs bra – både med sin skolgång och sina lärare. Trivseln verkar dock högre bland flickor än bland pojkar. Samtidigt visar andra undersökningar att en stor andel av de svenska eleverna känner sig stressade, något som framför allt gäller flickorna. Läxor och hemuppgifter samt de egna förväntningarna och kraven är de faktorer som främst framkallar stressen.

Många elever tycker också att mobbning och kränkande behandling är ett problem på deras skola. Det är svårt att dra några helt säkra slutsatser om könsskillnader eftersom intervjuunderlaget ofta är för litet för att hitta skillnader mellan gruppen flickor och gruppen pojkar. De mer kvalitativa undersökningar som gjorts tyder på att det finns tydliga könsskillnader: både när det gäller vilken typ av

kränkande behandling eleven i fråga utsätts för och även hur elever som mobbar uppträder.

En annan könsskillnad gäller attityden till inflytande. Flickor uppger oftare än pojkar män att de vill och kan påverka.

Vi kan också se att flickor och pojkar väljer olika program i gymnasiet. Bara på 3 av 17 nationella program är könsfördelningen någotsånär jämn.

Det finns alltså en hel del tydliga könsskillnader när det gäller många olika faktorer i den svenska skolan: val till gymnasieskolan, upplevelse av stress, indraget studiebidrag och så vidare. Men vi kan också konstatera att det på flera områden saknas könsuppdelad statistik: detta gäller till exempel mobbning och kränkande behandling, där det intervjuade underlaget i Skolverkets attitydundersökningar är för litet för att möjliggöra några slutsatser. Vi saknar också statistik när det gäller faktiskt ogiltigt frånvaro, i dagsläget baseras våra siffror mest på elevernas egna svar.

Med det sagt anser vi att det växer många frågor i det här kapitlet. Det gäller till exempel de stora könsskillnaderna i den självupplevda stressen. Elevernas svar tyder på att föräldrar inte ställer olika höga krav på flickor och pojkar, inte heller verkar flickor uppleva att lärarna ställer högre krav på dem eftersom det är fler pojkar än flickor som upplever att lärarna behandlar eleverna olika. Den stora skillnaden hittar vi däremot i stressen från de egna kraven och de egna förväntningarna där flickorna både i årskurs 7–9 och i gymnasiet ställer mycket högre krav på sig själva än vad pojkarna gör. Då växer frågan: var kommer den här stressen ifrån? En förklaring som förs fram är det omkringliggande samhället och dess genusordning, där flickor och unga kvinnor ställs inför ett batteri av krav: det räcker inte att se ut på ett visst sätt och väga på ett visst sätt, som flicka eller ung kvinna bör man också prestera bra i skolan. Eller handlar det om att dagens flickor och unga kvinnor definierar ordet stress på ett annat sätt än tidigare generationer och att det hör till att säga att man är stressad?

Även de skilda svaren från pojkar och flickor när det gäller inflytande är värda att titta närmare på. Elevernas svar tyder på att lärare och annan skolpersonal lyssnar mer på flickor än på pojkar, vilket naturligtvis inte är bra. Samtidigt som uppger fler pojkar än flickor att de är ointresserade av inflytande. Då är frågan: varför vill inte pojkar i samma utsträckning som flickor påverka sin skolgång? Hänger detta ihop med det vi ska visa i nästa kapitel, nämligen att pojkar generellt verkar mindre engagerade i sin skolgång? Eller får

pojkar sin vilja igenom utan att behöva medvetet försöka påverka undervisningens innehåll och andra faktorer?

Till sist vi vill också lyfta fram de könssegregerade valen till gymnasieskolan. Trots den officiella linjen från skolväsende och politiker att alla måste arbeta aktivt för att bryta just dessa val händer väldigt lite. År efter år väljer pojkar vissa program medan flickor väljer andra. Varför är det så? Är det officiella budskapet till elever som funderar på att välja könsotraditionellt ett, medan det reella budskapet är ett annat? Är den rådande genusordningen så stark i skolan att man som elev "straffas" alltför hårt för att våga välja ett program som anses vara traditionellt tillhörande det motsatta könet?

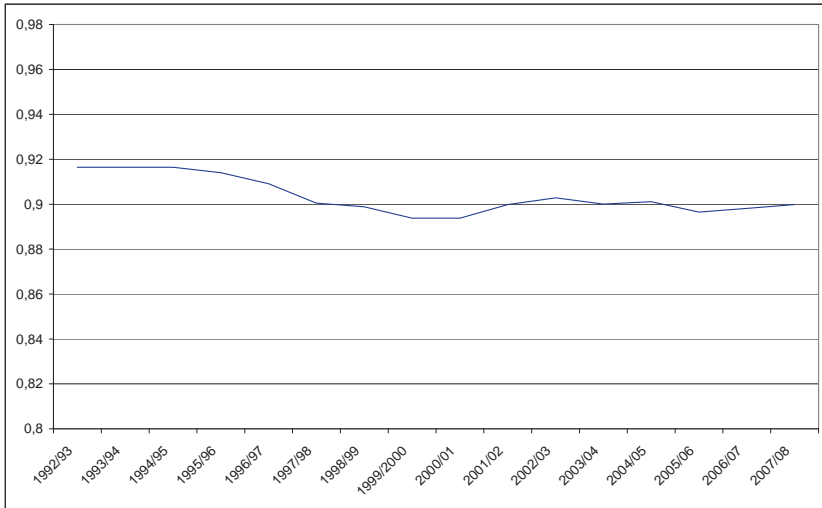
5 Könsskillnader i betyg och provresultat

Nedan redovisar vi uppgifter om könsskillnader i betyg och provresultat. Diagrammen visar om inte annat framgår slutbetygen i årskurs 9, våren 2008.

5.1 Flickor och pojkars resultat i grundskolan

Det nu gällande målrelaterade betygssystemet infördes läsåret 1995/96 (prop. 1994/95:85). I systemet finns tre betygssteg, som baseras på betygs-kriterier i kursplanerna. Ett godkänt betyg (G) ger 10 poäng, ett väl godkänt (VG) 15 poäng och ett mycket väl godkänt (MVG) 20 poäng. En elev som ej uppnått målen får 0 (EUM) poäng. Det genomsnittliga meritvärdet beräknas som summan av betygs-poängen för de 16 bästa betygen (16 betyg av vanligen 17 totalt) och det maximala värdet kan bli 320 poäng.

Våren 2008 motsvarande pojkarnas slutbetyg i årskurs 9 sam-mantaget 90 % av flickornas betyg. Pojkarnas genomsnittliga merit-värde var 198,5 medan flickornas var 220,6. Skillnaderna i betyg mellan grupperna flickor respektive pojkar har enligt Skolverket varit relativt konstanta åtminstone under perioden 1988–2005 (2006b).

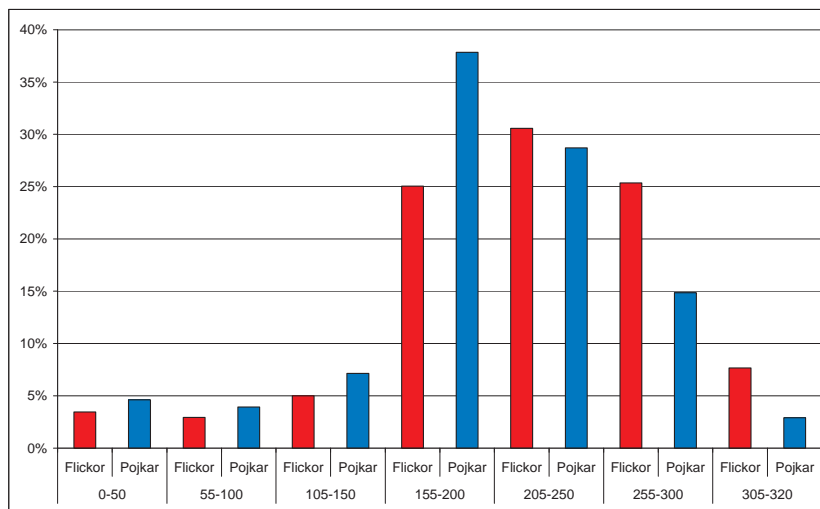
Diagram 5.1 Kvoten mellan pojkars och flickors meritvärde i grundskolan

Källa: Skolverket.

Spridning av flickors och pojkars meritvärden i grundskolan

En större andel flickor än pojkar har de allra bästa betygen i grundskolan, det vill säga ett meritvärde i intervallet 305–320. Våren 2008 hade 7,7 % av alla flickor ett meritvärde i detta spann, medan motsvarande andel pojkar var 2,9 %. En större andel pojkar har de allra sämsta betygen: Våren 2008 hade 15,7 % av pojkarna ett meritvärde i intervallet 0–150, medan motsvarande andel flickor var 11,4 %.

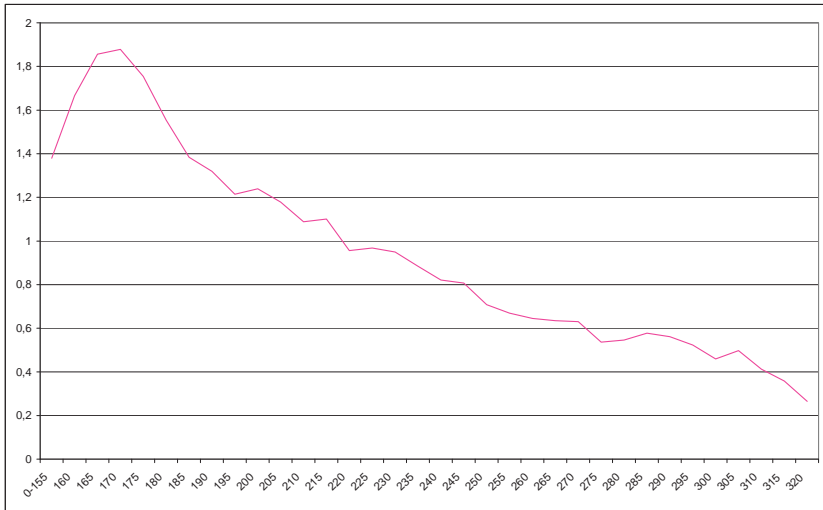
Diagram 5.2 Spridningen av meritvärdet i grundskolan, fördelat på kön (%)



Källa: Skolverket

Diagrammet nedan visar kvoten mellan andelen pojkar och andelen flickor som har ett givet meritvärde. Ett värde större än 1 betyder att det är fler pojkar som har fått detta genomsnittliga meritvärde, och ett värde mindre än 1 betyder att det är flickor. Det är alltså betydligt fler pojkar som har ett meritvärde i intervallet 0–155. Bland elever som har det maximala meritvärdet – 320 – är flickorna i stor majoritet; drygt 75 % av dessa elever är flickor. Andelarna flickor respektive pojkar väger jämt vid meritvärdet 220.

Diagram 5.3 Kvoten mellan andelen pojkar och andelen flickor som har ett givet meritvärde



Källa: Skolverket.

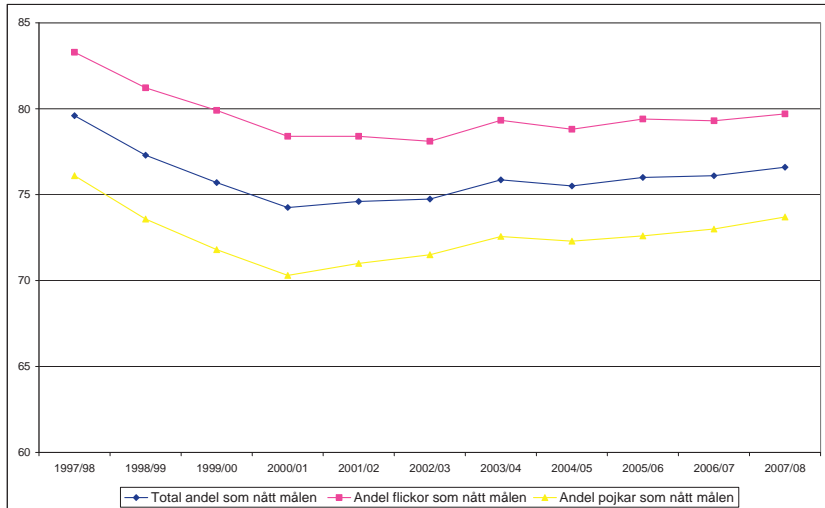
För behörighet till gymnasieskolan krävs minst slutbetyget G i ämnena svenska/svenska som andra språk, engelska och matematik. En något större andel flickor än pojkar uppnår behörighet till ett nationellt gymnasieprogram.

Diagram 5.4 Andelen pojkar och flickor som är behöriga till ett nationellt program på gymnasieskolan (%)

Källa: Skolverket.

Ett annat mått på skolframgång är andelen elever med fullständiga betyg, det vill säga elever som har minst betyget godkänt i alla ämnen, vanligen 17 st. Andelen pojkar som saknar fullständiga betyg uppgår till drygt 25 %. Motsvarande andel flickor uppgår till cirka 20 %. Nära 60 % av alla elever som lämnar skolan utan fullständiga betyg är pojkar.

Diagram 5.5 Andelen elever med fullständiga betyg (%)



Källa: Skolverket

Betygsskillnader mellan flickor och pojkar per ämne

Den genomsnittliga betygsskillnaden till flickornas fördel är störst i bild, hem- och konsumentkunskap samt svenska. I matematik, teknik och fysik är könsskillnaderna mindre, men flickorna är bättre än pojkarna även i dessa ämnen. Flickorna har högre betyg än pojkarna i alla ämnen utom idrott och hälsa. Tabellen nedan visar kvoten mellan pojkars och flickors betygspoäng uttryckt i procent. Ett värde under 100 innebär att flickor har bättre betyg än pojkar.

Tabell 5.1 Pojkarnas respektive flickornas betygspoäng samt kvoten uttryckt i procent (poäng och %)

Ämne	Pojkars betygsresultat	Flickors betygsresultat	Kvot (%)
Idrott och hälsa	14,09	13,16	107
Matematik	11,81	12,18	97
Teknik	12,34	12,99	95
Engelska	12,93	13,65	95
Fysik	11,65	12,35	94
Historia	12,30	13,34	92
Modersmål	14,86	16,22	92
NO	11,84	13,00	91
Kemi	11,24	12,35	91
Slöjd	13,03	14,38	91
Svenska som andraspråk	9,21	10,22	90
Samhällskunskap	11,89	13,26	90
SO	12,44	13,88	90
Musik	12,52	14,02	89
Geografi	11,82	13,26	89
Biologi	11,63	13,39	87
Tyska	12,17	14,07	87
Religion	11,81	13,71	86
Teckenspråk	12,26	14,33	86
Franska	12,23	14,30	86
Spanska	12,15	14,30	85
Svenska	12,11	14,51	83
Hem- och konsumentkunskap	12,38	15,09	82
Bild	12,07	14,96	81

Källa: Skolverket.

"Idrottslärare ser ofta uttalat flickor som bräckligare"

Idrott och hälsa är det enda ämne där pojkar fortfarande har bättre betyg än flickor. Orsakerna till detta ligger möjligen i andra, djupare gående skillnader mellan idrotten och de andra ämnena. Då åsyftas inte bara att man vid idrottslektionerna obe-

kymrat förväntas klä av sig naken framför sina klasskamrater, något som kan vara nog så ansträngande, särskilt under perioder av livet när kroppen snabbt förändras.

Nej själva ämnet, själva undervisningen och inställningen till densamma skiljer också ut sig dramatiskt från den övriga skolan, på två sätt.

Den rädsla för nivåindelning och prestationsfokus som åtminstone till del präglar övriga ämnen lyser här med sin frånvaro. Man föreställer sig att de två bästa eleverna i spanska får välja varsitt lag som sedan ska böja verb på tid. När tävlingen är över säger man tröstande till det förlorande laget att det viktigaste inte är att vinna samtidigt som det vinnande laget firar. Språkobegåvade elever i det förlorande laget får finna sig i arga blickar från sina kompisar.

Fokus i undervisningen ligger heller inte på att eleverna ska tillägna sig nya kunskaper. I en föreläsning av Karin Redelius på GIH i Stockholm citerade hon tvärtom lärare som ansåg att det viktigaste de lärde ut var laganda och glädjen i att röra på sig:

– Målsättningen är mångfald, trivsel och rörelseglädje.

Ett rimligt löpsteg eller att exempelvis andas korrekt under löpning för att undvika håll tycks däremot vara sådant som eleverna antingen kan eller inte. Det är som om elever fick en bunt ekvationer utan att någon ens brydde sig om att förklara vad x var. Räkna på nu bara. Tänk på att det ska vara roligt att räkna. Den eventuella glädjen tycks relativt beroende av de förkunskaper eleven skaffat sig utanför skolan.

Det är svårt att tänka sig idrottens synsätt i de andra ämnena. Det går däremot ganska lätt att se varför könsmönstrena i idrottsämnet skiljer ut sig. I en annan studie, av Håkan Larsson, Birgitta Fredell och Karin Redelius, också på GIH, ser man hur idrottslärare ofta medvetet eller omedvetet förmedlar uppfattningar om manligt och kvinnligt, hur själva idrotts prestationen i sig blir manligt kodad, medan flickor hela tiden har en möjlighet att välja bort deltagande. Idrottslärare ser ofta uttalat flickor

som bräckligare och svagare och eleverna anpassar sig efter deras förväntningar.

När eleven så småningom gör "lilla korset" går ett sus genom klassen. Ah! hojtar en flicka.

– Tjejer, ni behöver inte göra det här, säger läraren. Eleverna fnissar, men ingen kommenterar. Läraren fortsätter:

– Det kräver jättemycket styrka för man är ju ganska högt upp... Och sen kommer en riktig superövning för killar.

Även i deras svar saknas klara besked om vad det är som egentligen lärs ut: "Vad eleverna ska lära sig i ämnet och vad som därmed framstår som viktiga kunskaper att tillägna sig, hade lärarna inte helt lätt att redogöra för." Däremot finns uttalade prestationskrav inbakade i betygssättningen.

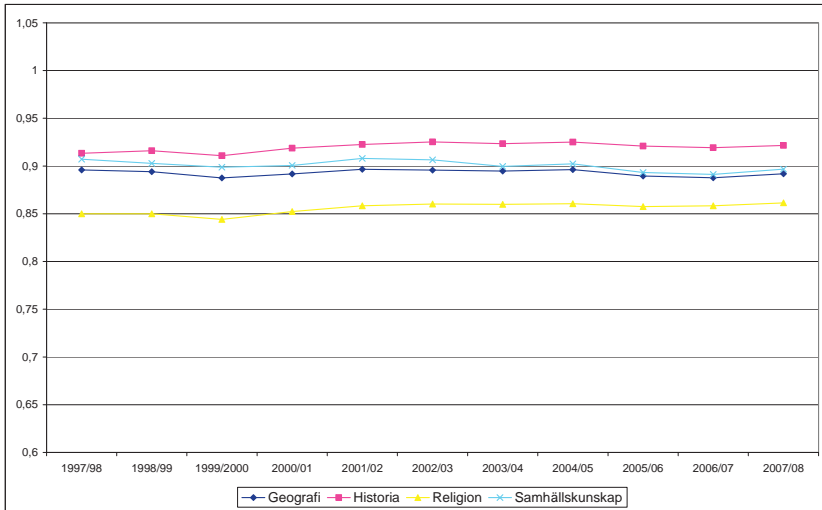
Kombinationen av prestationsfokus vid såväl lektionstid som betygssättning i kombination med att mycket liten energi ägnas åt att faktiskt lära eleverna saker som de inte redan kunde är självfallet inte enbart negativt för flickor. Tvärtom är det möjligen ännu värre för pojkar som inte redan är fysiskt aktiva utanför skolan och därför inte besitter de förkunskaper som krävs för att alls kunna ta till sig av undervisningen. Dels ingår fysisk styrka och sportintresse uttalat i maskuliniteten, dels – och möjligen just därför – saknar pojkarna den möjlighet som flickor generellt har, att ostraffat undvika idrottslektionerna. Att se över idrottsundervisningen ur könsperspektiv skulle därför gynna både pojkar och flickor.

Isobel Hadley-Kamptz

Följande tre diagram visar utvecklingen av könsskillnaden i betyg i SO-ämnena, NO-ämnena och kärnämnena från läsåret 1997/98 till 2007/08.

I SO-ämnena är könsskillnaderna i betyg relativt konstanta under den senaste tioårsperioden. Könsskillnaden till flickornas fördel är störst i religionskunskap och minst i historia.

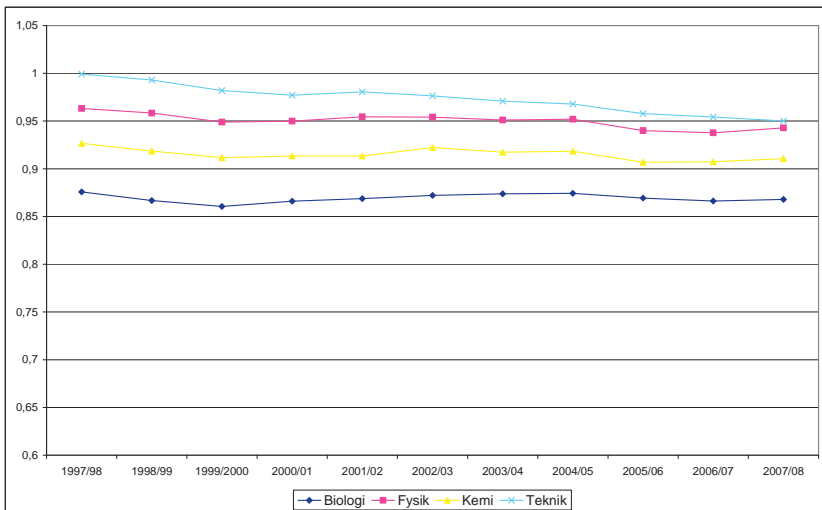
Diagram 5.6 Kvoten mellan pojkars och flickors betygspoäng i SO-ämnena



Källa: Skolverket

Även i NO-ämnena är betygsskillnaderna till flickornas fördel relativt konstanta under den senaste tioårsperioden. Det finns dock en liten tendens till att skillnaderna till flickornas fördel ökar.

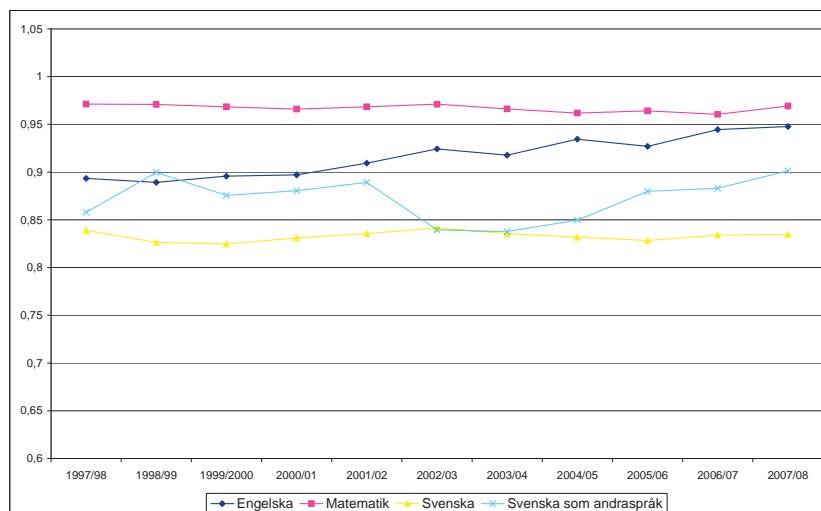
Diagram 5.7 Kvoten mellan pojkars och flickors betygspoäng i NO-ämnena



Källa: Skolverket.

Flickorna är bättre än pojkarna i engelska, men i detta ämne har gapet mellan flickor och pojkar minskat något under senare år. I matematik och svenska är könsskillnaderna i betyg stabila över tid. I svenska som andraspråk är dock variationerna över tid i betygsskillnad mellan könen något större.

Diagram 5.8 Kvoten mellan pojkars och flickors betyg över tid i engelska, matematik, svenska/svenska som andra språk

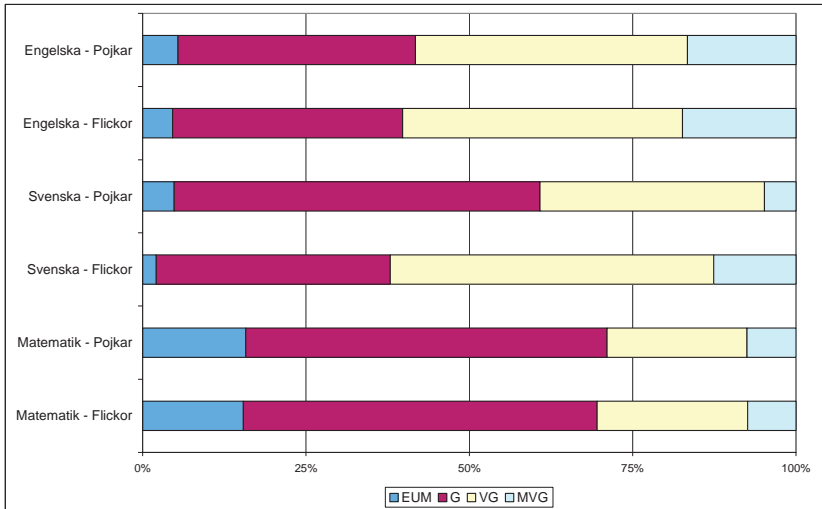


Källa: Skolverket.

Könsskillnader i resultat på nationella prov

I årskurs 9 genomförs obligatoriska nationella prov i svenska, matematik och engelska. Proven ska konkretisera kursplanernas mål och samtidigt vara ett stöd för likvärdig betygssättning. Avsikten är dock inte att proven ensamma ska styra betygssättningen av enskilda elever. Flickor skriver bättre på de nationella proven än pojkar i engelska och svenska. I matematik presterar gruppen flickor i stort sett på samma nivå som gruppen pojkar.

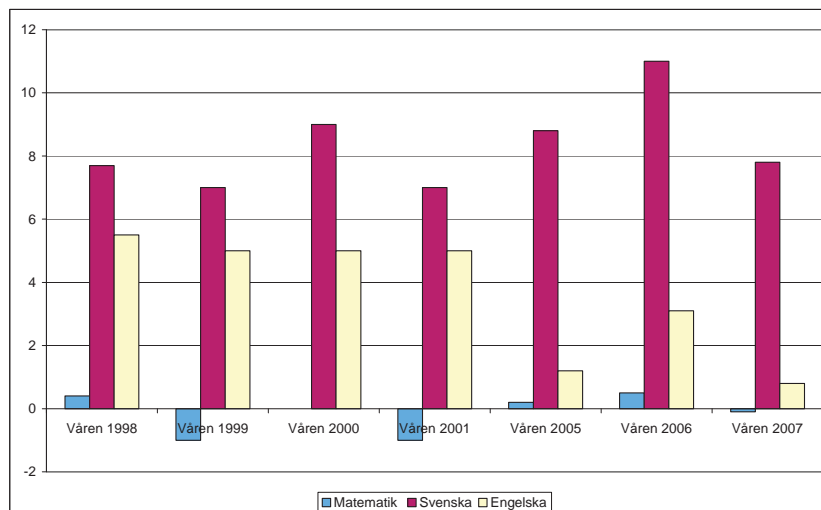
Diagram 5.9 Resultat på nationella prov i grundskolan, våren 2007, fördelat på kön (%)



Källa: Skolverket.

En analys av könsskillnaderna för elever med MVG ger samma mönster som i betygsstatistiken, nämligen att flickor är betydligt bättre i svenska, och engelska, men att könsskillnaden är marginell i matematik. I engelska har flickornas försprång minskat under senare år; även här går mönstret igen från betygsstatistiken.

Diagram 5.10 Skillnad mellan andelen pojkar respektive flickor med betyget MVG på de nationella proven (procentenheter)



Källa: Skolverket.

En stor majoritet av eleverna får ett slutbetyg som ligger på samma nivå som deras resultat på ämnesprovet. Det är dock fler pojkar som får ett slutbetyg som ligger lägre än deras resultat på ämnesprovet och det är fler flickor som får ett slutbetyg som ligger högre än deras resultat på ämnesprovet (Skolverket 2006b).

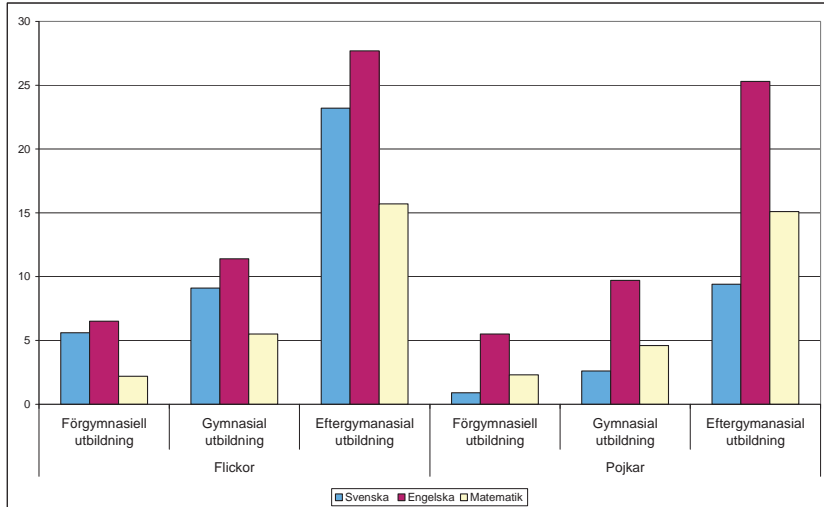
Hur könsskillnader i betyg varierar med socioekonomi

En fråga är om könsskillnaderna i betyg varierar med föräldrarnas utbildningsbakgrund (socioekonomi). Myndigheten för skolutveckling har i rapporten *Kön och skolframgång – tolkningar och perspektiv*, visat att ju högre utbildningsnivå elevens moder har desto högre blir det genomsnittliga meritvärdet hos eleven. Emellertid påverkas inte betygsskillnaden mellan flickor och pojkar av moderns utbildningsnivå. Bland såväl elever där modern har en högsta utbildning från grundskola, gymnasieskola som högskola presterar flickor omkring 10 % bättre än pojkar.

Provresultaten för ämnesproven i årskurs 9 visar ett likartat mönster. Båda könen presterar bättre på proven ju högre moderns utbildningsnivå är. Pojkar presterar sämre än flickor i varje undergrupp och

ämne förutom i matematik när moderns högsta utbildningsnivå är förgymnasial. Diagrammet visar andelen elever som fått betyget MVG på ämnesproven.

Diagram 5.11 Andelen flickor respektive pojkar med betyget MVG på nationella prov, fördelat efter moderns högsta utbildningsnivå (%)



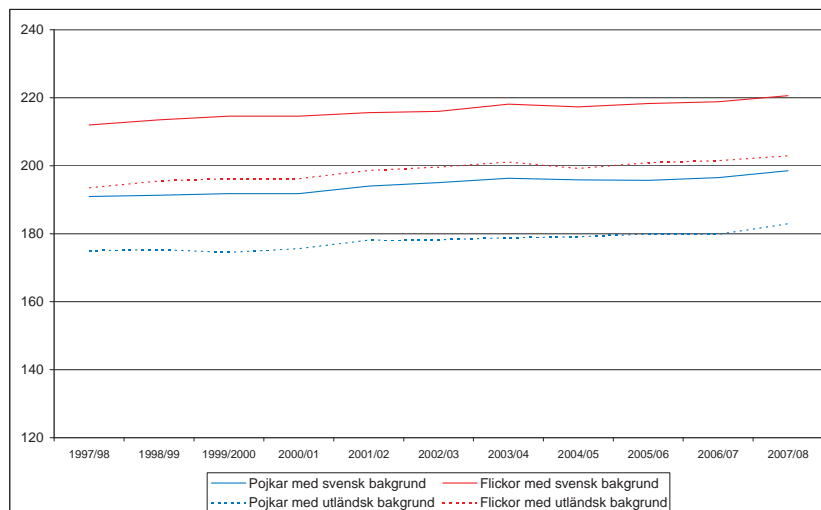
Källa: Skolverket.

Hur utländsk bakgrund påverkar könsskillnaden i skolprestationer

SCB:s definition på utländsk bakgrund är ”elever födda utomlands samt elever födda i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands.” Elever med svensk bakgrund presterar i genomsnitt bättre än elever med utländsk bakgrund, enligt den valda definitionen. Däremot ser vi att ”utländska” flickor i genomsnitt presterar något bättre än vad ”svenska” pojkar gör.

Samtidigt finns det en stor spridning i betygsnivå inom gruppen elever med utländsk bakgrund. Skolverket har visat att resultaten i skolan hänger samman med när eleverna kommer till Sverige, i förhållande till tidpunkten för skolstarten, och med föräldrarnas utbildningsnivå. Elever som kommer till Sverige tidigt och där föräldrarna hade högre utbildning presterar bättre än elever som kommer till Sverige sent och där föräldrarna har en låg utbildning (2004a).

Diagram 5.12 Meritvärde för flickor och pojkar, med svensk och utländsk bakgrund (meritvärde)

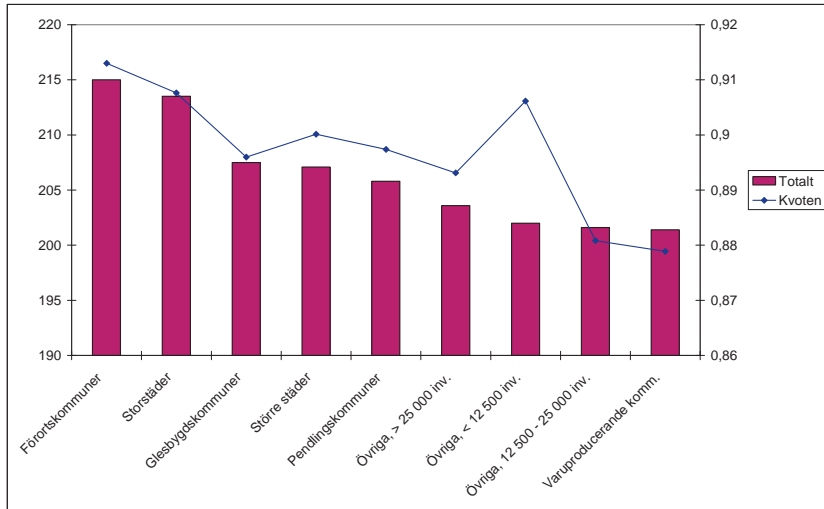


Källa: Skolverket.

Regionala skillnader

Det är vanligt att vid olika typer av jämförelser gruppera kommunerna i nio kommungrupper, enligt en indelning som har gjorts av organisationen Sveriges Kommuner och Landsting. Det finns ett samband mellan elevernas skolprestationer och föräldrarnas utbildningsnivå. Det är därför inte förvånande att eleverna i förortskommuner och storstäder i genomsnitt har ett högre meritvärde, eftersom andelen invånare med längre utbildning i allmänhet är högre där. Frågan är om även könsskillnaden i skolprestationer har en regional dimension, det vill säga, om kvoten mellan pojkars och flickors betyg varierar mellan olika typer av kommuner. Det finns en liten skillnad mellan kommungrupperna: Kvoten, uttryckt i procent, varierar mellan 88 % i kommungruppen varuproducerande kommuner, och 91 % i gruppen förortskommuner. Det finns dock stora skillnader mellan kommunerna inom respektive kommungrupp. Skolverket framhåller att det ur ett systemperspektiv är svårt att peka ut en grupp kommuner och hävda att de generellt har större könsskillnader än andra. Könsskillnaden i måluppfyllelse är ett nationellt fenomen (2006b).

Diagram 5.13 Pojkars och flickors meritvärde samt kvot, fördelat på kommungrupp, (meritvärde och kvot)

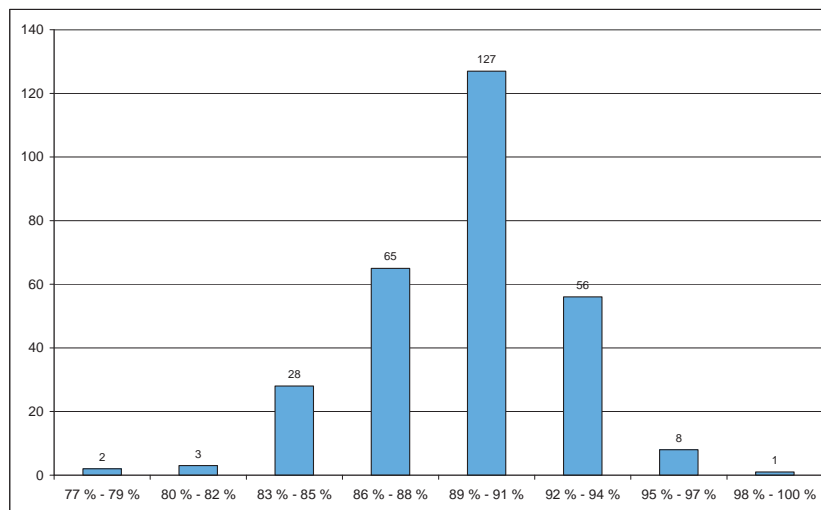


Källa: Skolverket.

På kommunnivå är könsskillnaden i genomsnittligt meritvärde naturligt nog större än motsvarande skillnad på kommungruppsnivå. Skolverket har visat att könsskillnaderna i skolprestationer på kommunnivå varierar kraftigt från ett år till ett annat. En kommun som har stor skillnad i betyg mellan flickor och pojkar ett år, kan alltså ha en liten skillnad påföljande år (2006b).

Nedan redovisas den genomsnittliga betygsskillnaden mellan flickor och pojkar, beräknat på ett treårssnitt. Fortfarande är skillnaderna mellan kommunerna stora. I flertalet kommuner (127 stycken) är kvoten, uttryckt i procent, mellan pojkars och flickors meritvärde i intervallet 89–91%. Men det finns även ett 30-tal kommuner där pojkarnas meritvärde beräknat på ett treårssnitt endast motsvarar 77–85% av flickornas meritvärde.

Diagram 5.14 Kvoten mellan pojkars och flickors meritvärde, uppdelat på kommuner (antalet kommuner)



Källa: Skolverket.

Skolverket har gjort vissa analyser av könsskillnader i meritvärde på skolnivå. Slutsatsen är att betygsskillnaden mellan flickor och pojkar på de enskilda skolorna ofta varierar från ett år till ett annat, även om det enligt Skolverket finns exempel på skolor med systematiskt avvikande nivåer (2006b).

Vi har låtit SCB göra vissa översiktliga analyser av spridningen på skolnivå av betygskvoten mellan pojkar och flickor. Resultaten bekräftar i stora drag Skolverkets analys från 2006, men de ibland mycket stora könsskillnaderna i betyg mellan skolorna, motiverar en fördjupad förklarande analys. Vi avser att återkomma i slutbetänkandet med en sådan analys.

”De flesta killarna skärper sig nog i gymnasiet”

För många grundskolekillar är skolarbetet en svår balansgång. Man vill inte försitta chansen till ett framgångsrikt vuxenliv. Men man vill samtidigt inte riskera att verka socialt apart genom att ta skolarbetet på för stort allvar. Därför är det säkrast att skjuta allvaret och studieniten på en avlägsen framtid.

Lagom är bäst. En kille i grundskolan ska inte misslyckas i skolan. Han får gärna placera sig över medeltalet i betygsstatistiken. Men förutsättningen är att studieframgångarna kommer motståndslöst. Acceptansen för hårt skolarbete är inte skyhögt bland intervjuade killarna. Det är inte okej att ställa in en social aktivitet med motiveringen att man ska plugga.

Killarna är överens om att tjejerna lyckas bättre i skolan, men de är övertygade om att killarna kommer revanschera sig när det verkligen gäller.

Patrik och Rasmus går i nian på Gullmarsskolan. Det är en medelstor högstadieskola i västkuststaden Lysekil. Det är rast och killarna hänger vid skåpen i en folktom korridor i den nötta skolbyggnaden. De är överens om att tjejerna lyckas bättre i skolan, men tror att killarna kommer att komma ikapp i gymnasiet.

Patrik: – I högstadiet har man tre år på sig att göra bra ifrån sig. I gymnasiet har man bara en termin, så det är klart att man anstränger sig mer då.

Rasmus: – De flesta killarna skärper sig nog i gymnasiet.

Patrik, som vill arbeta som elektriker i framtiden, ser fram emot att börja i gymnasiet.

P: – Man får välja själv då och plugga någonting som man tycker är kul. Och sedan är det färdigpluggat. I alla fall för min del.

Varför presterar tjejerna bättre i skolan?

R: – De pluggar mer inför prov. De har lättare att få...vad heter det... prestationsångest. De bryr sig mer om att göra bra ifrån sig.

P: – Om man pluggar mycket som kille så blir man stämplad som pluggis. Det verkar vara lättare att stämplas som pluggis om man är kille än om man är tjej.

Rasmus: – Man blir streb (sic).

Skulle ni kunna säga till en kompis att ni inte kan ses i helgen för att ni är tvungna att plugga?

P: – Jag skulle kunna säga om jag pluggade någon dag under helgen men inte att jag pluggade hela helgen.

Rasmus satsar på en framtid som civilingenjör, men oroar sig inte för den höga studietakt som det kan innebära.

R: – Det är klart att jag kommer behöva plugga mycket. Men det är någonting som man gör då. Det är ingenting som jag behöver oroa mig för nu.

Axel placerar sig bland toppskiktet i sin klass. Han går i femman på Högländsskolan i Bromma. Det är en idyllisk liten skola med elever från förskolan till gymnasiet. Axel satsar på skolan. Vi träffas i ett läsrum intill skolbiblioteket. Han är den enda av de intervjuade killarna som säger sig plugga mycket.

– Jag tror att killar är sämre för att vi inte orkar plugga. Vi kanske gör andra saker när tjejerna pluggar. Själv pluggar jag minst en timme per dag. Jag skulle vilja bli fotbollsproffs, men om jag inte blir det så kan jag tänka mig att bli ekonom eller jurist eller någonting sånt.

Tycker du att det är kul att plugga så mycket?

– Ibland är det kul att lära sig och ibland är det tråkigt. Jag pluggar allt som är nödvändigt.

Hur motiverar du dig att plugga så mycket?

– Man blir glad när man får bra på proven. Jag pluggar bara och tänker inte så mycket, men jag vet ju att när jag är färdig så kan jag gå ut och köra fotboll eller göra vad jag vill. Sedan är det ju bra att ha ett bra jobb.

Känns inte yrkeslivet ganska avlägset?

– Nej, det känns inte så långt bort.

Har du glädje av skolkunskaperna redan nu?

– Jag har nytta av geografi. Och jag lär mig engelska, det är ju bra att kunna.

Är det viktigt bland kompisarna att kunna mycket om geografi och engelska?

– Nej det är inte så viktigt. Men det är coolt att vara bra på språk och sånt. Det är ju coolt om man ska åka till något annat land att kunna prata engelska.

Axel tror att tjejernas överläge i skolan kommer leda till ett överläge i yrkeslivet.

– Jag tror att det kommer ändras så att tjejer blir vd:ar och så när de är bättre i skolan. Det är bra att det blir mer lika.

Manne Forssberg

Internationella undersökningar

Sverige deltar i flera internationella studier om skolprestationer. I detta avsnitt presenterar vi kort resultatutvecklingen över tid för den svenska skolan. Redovisningen är särskilt inriktad på könsskillnaderna i skolprestationer. Uppgifterna kommer från Skolverket (2009a). De tre största internationella undersökningarna som Sverige deltagit i är:

- TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) – en internationell komparativ studie som undersöker elevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i årskurserna 4 och 8. Sverige har deltagit vid undersökningarna 1995, 2003 och 2007.
- PISA (Program for International Student Assessment), som initierats av OECD, studerar effekterna av medlemsländernas utbildning inom det obligatoriska skolväsendet. Syftet är att under-

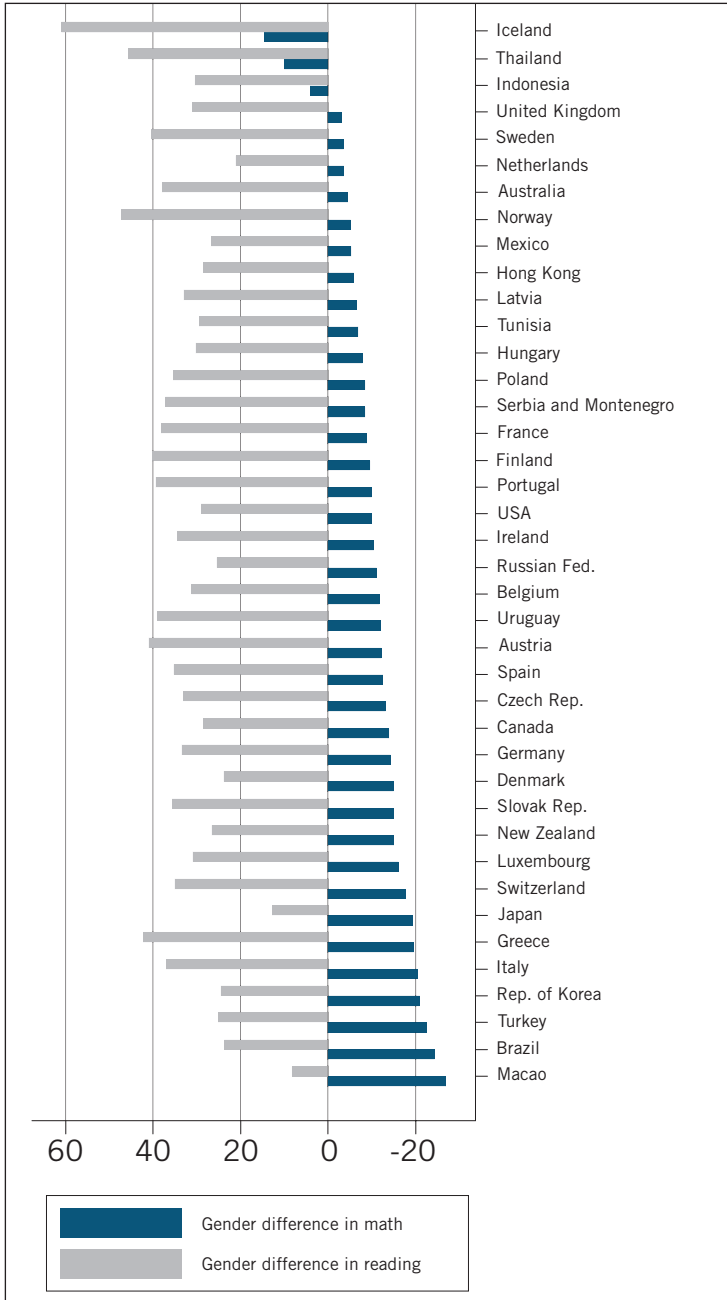
söka i vilken grad respektive utbildningssystem bidrar till att femtonåringar, som snart kommer att ha avslutat den obligatoriska skolan, är rustade att möta framtiden. Sverige har deltagit vid undersökningarna 2000, 2003 och 2006.

- PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), är en av de mest omfattande undersökningarna någonsin av elevers förmåga att läsa. Sverige har deltagit i undersökningarna 2001 och 2006.

Generellt om skillnaderna mellan flickors och pojkars skolprestationer i olika länder

I ett stort antal länder är flickor bättre än pojkar på läsning på sitt modersmål. I matematik är dock pojkar bättre i flertalet länder, men inte i alla. I tabellen nedan framgår skillnaden mellan flickor och pojkar i läsning respektive matematik. Materialet baseras på 15-åringars provresultat inom ramen för PISA-undersökningen 2003.

Diagram 5.15. Skillnader mellan könen i provresultat i läsning och matematik i olika länder (poäng)



Källa: Guiso, m. fl. (2008)

En aktuell studie visar att stereotypa uppfattningar om kön delvis kan förklara varför pojkar och flickor presterar olika bra i matematik och naturvetenskap. Forskare i psykologi vid Uppsala universitet har tillsammans med internationella kollegor studerat fördomar hos nästan 300 000 människor i 34 länder och jämfört med skolresultat från samma länder. Studien har gjorts med hjälp av så kallat implicit associationstest (IAT), ett datorbaserat test som mäter omedvetna associationer. Testresultaten från nästan 300 000 människor i olika länder visar att 70 % har en starkare association mellan kombinationen man-naturvetenskap än mellan kvinna-naturvetenskap. Studien visar också att den stereotypa uppfattningen om kön och naturvetenskap är starkt kopplad till skillnader i pojkars och flickors kunskaper i nationella prov i matematik och naturvetenskap i årskurs 8. (Nosek m.fl.).

Sveriges resultat i läsförståelse

De svenska elevernas läsförståelse är god vid en internationell jämförelse, både bland årskurs 4 och bland 15-åringar. Sverige ligger både i PIRLS och i PISA under alla år på ett värde som ligger klart över det internationella snittet. Resultatet för de yngre eleverna är bättre i den internationella jämförelsen än för de äldre eleverna. Finland och Sydkorea är de länder som i PISA har de allra högsta värdena för läsförståelse för de äldre barnen. Utvecklingen är emellertid att Sverige i båda undersökningarna har en negativ trend i resultaten, även om Sveriges placering mot andra länder är stabil. Både flickor och pojkar har försämrat sina resultat något. Däremot är det i absoluta tal tydliga skillnader mellan könen till flickors fördel.

Sveriges resultat i naturvetenskap

Sveriges resultat i naturvetenskap har försämrats under perioden. I TIMSS har Sverige gått från ett bra resultat 1995, till att ligga under medelvärdet 2007. Även i PISA har Sveriges resultat försämrats från 2000 till 2006, även om Sverige fortfarande ligger över medelvärdet. De bästa länderna i naturvetenskap är Finland, Sydkorea och Singapore.

Statistiken för PISA i naturvetenskap går inte att dela upp på kön men i TIMMS framstår ett mönster där pojkar tappar mer än vad flickor gör. Det har även lett till att de svenska pojkarna, som var bättre än flickorna 1995, vid 2007 års undersökning har passerats av flickorna även om skillnaden är marginell.

Sveriges resultat i matematik

Mönstret från Naturvetenskap går igen även i matematik. I TIMMS låg Sverige en bit över medelvärdet 1995, men ligger under medelvärdet 2007. Även i PISA har Sverige backat, men ligger fortfarande över medelvärdet. Finland, Sydkorea och Singapore toppar även här statistiken. Båda pojkar och flickor har försämrat sina resultat i TIMMS och PISA med ungefär lika mycket. I PISA presterar pojkar något bättre än flickor, medan flickor presterar något bättre i TIMMS. I båda fallen är könsskillnaderna små.

Tillbakablick

Det var först under efter krigstiden som flickor och pojkar fick samma möjligheter till utbildning. Enhetsskolan infördes på prov i Sverige från 1949 och ersatte då den tidigare indelningen i läroverk, flickskolor och folkskolor. Det dröjde ända till 1972 innan grundskolan var fullt införd i Sverige och de sista flickskolorna hade försvunnit.

Betygssystemet har ändrats flera gånger efter kriget. Fram till och med 1962 hade folkskolan och läroverken en sjugradig bokstavs-betygsskala där stora A var högsta betyg och C var underkänd. Mellan åren 1962 till 1994 praktiserades ett relativt betygssystem i fem steg, där det redan på förhand var bestämt hur stor andel av eleverna som skulle ha vilket betyg. Detta betygssystem avvecklades 1994 och ersattes med det nuvarande systemet med målrelaterade betyg i tre steg för grundskolan och fyra för gymnasieskolan (betyget IG ges inte i grundskolan). Ett nytt betygssystem ska införas från och med läsåret 2011/12 (prop. 2008/09:66).

Nationella prov har funnits i skolan sedan början av 1990-talet. Tidigare fanns centrala eller diagnostiska prov som stöd för betygssättningen.

Betygsdata och data om provresultat finns läsbara i elektronisk form från 1988 och framåt. Det är alltså av flera skäl svårt att ge en exakt bild över hur könsskillnader i betyg och provresultat har förändrats historiskt.

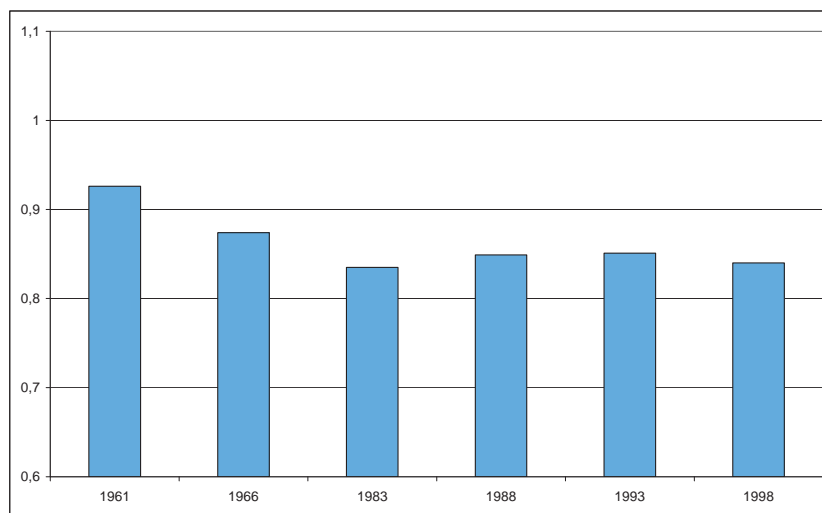
Det så kallade UGU-materialet (Utvärdering Genom Uppföljning) förvaltas av Göteborgs universitet. Materialet består av data som samlats in från ett urval av nio åldersgrupper (kohorter), från elever födda 1948 till elever födda 1998. I materialet finns bland annat en redogörelse för betygsresultat och provresultat (UGU-projektet).

Nedan redovisas beräkningar av könsskillnaden i skolprestationer i svenska, engelska och matematik, för kohorterna födda 1948, 1953, 1967, 1972, 1977 och 1982. Insamlingen för kohorten födda 1977 omfattar cirka 4 000 individer. Insamlingen för övriga kohorter omfattar cirka 8 000–9 000 individer. Betygen och provresultaten för årskullarna födda 1948 respektive 1953 avser årskurs 6. Betygen och provresultaten för övriga årskullar avser årskurs 8, utom för kohorten med avgångsår 1998, där provet gavs i årskurs 9.

Resultatet av beräkningarna uttrycks i diagrammet nedan som en kvoten mellan flickors och pojkars genomsnittliga betygs- och provresultat.

I svenska har flickor haft bättre betyg och provresultat än pojkar i alla åldersgrupper i materialet.

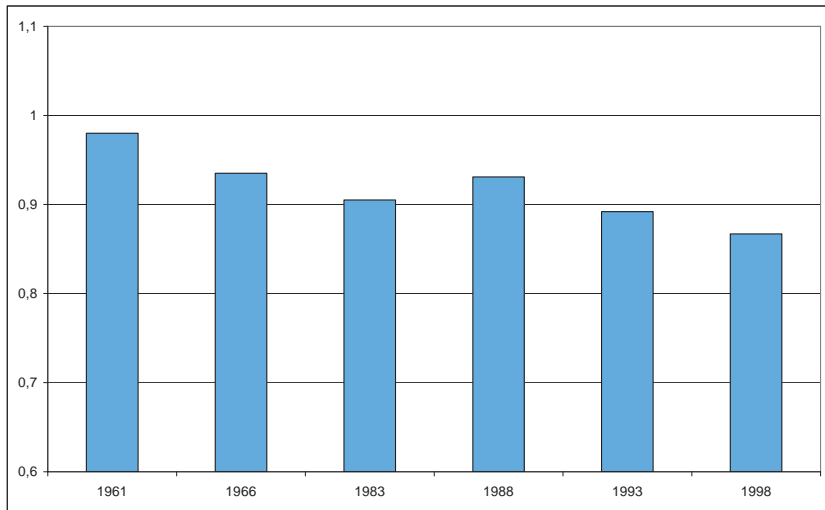
Diagram 5.16 Tillbakablick – kvoten mellan pojkars och flickors betyg i svenska



Källa: UGU-projektet.

I svenska är könsskillnaden i provresultat överlag mindre än motsvarande skillnad i betyg.

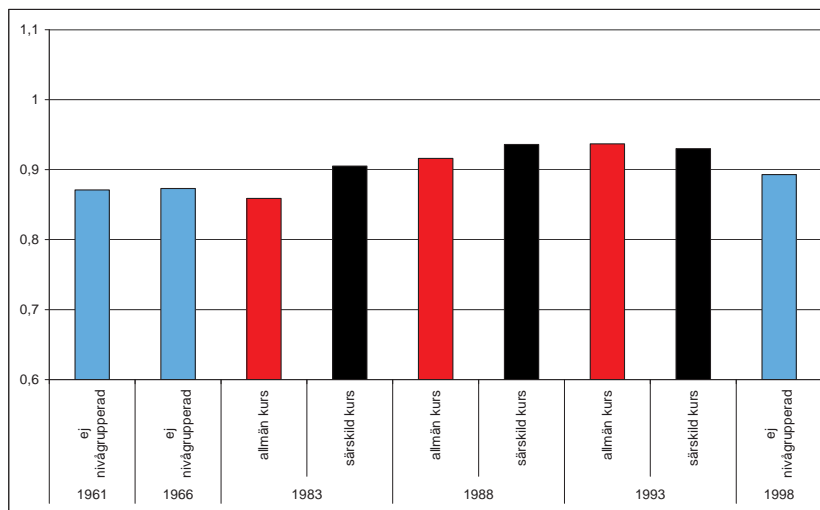
Diagram 5.17 Tillbakablick – kvoten mellan pojkars och flickors provresultat i svenska



Källa: UGU-projektet.

Även i engelska har flickor genomgående haft bättre betyg än pojkar. Under perioden då engelska nivågrupperades var kvinnor bättre i särskild engelska (den svårare kursen) medan pojkar var bättre i allmän engelska.

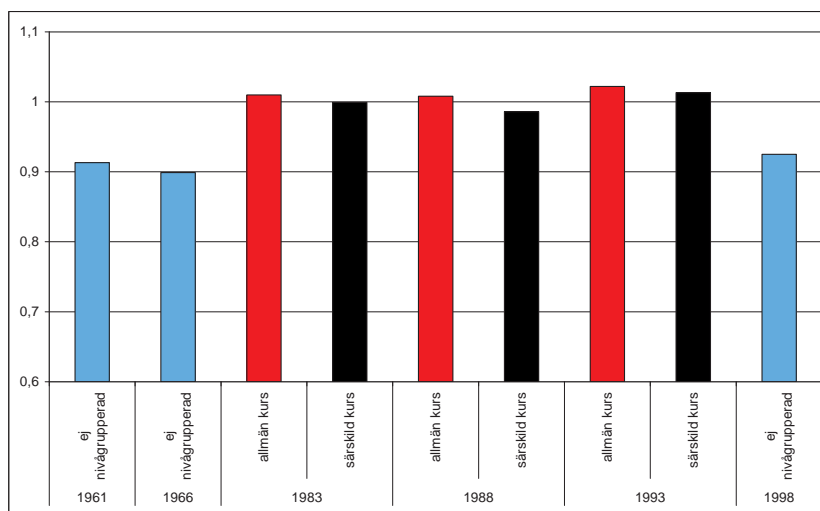
Diagram 5.18 Tillbakablick – kvoten mellan pojkars och flickors betyg i engelska



Källa: UGU-projektet.

Även i engelska är betygsskillnaden mellan könen större än motsvarande skillnad i provresultat.

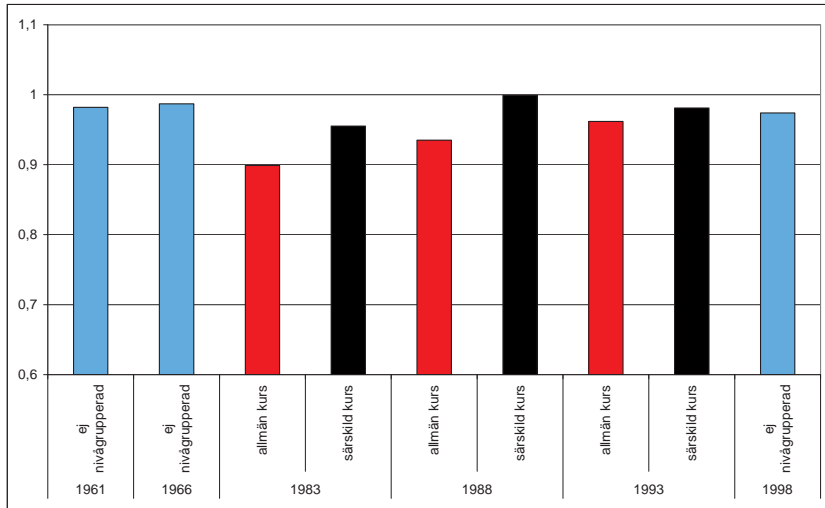
Diagram 5.19 Tillbakablick – kvoten mellan pojkars och flickors provresultat i engelska



Källa: UGU-projektet.

I matematik är könsskillnaderna i betygsresultat små. I flertalet åldersgrupper har flickor haft något bättre betyg än pojkar.

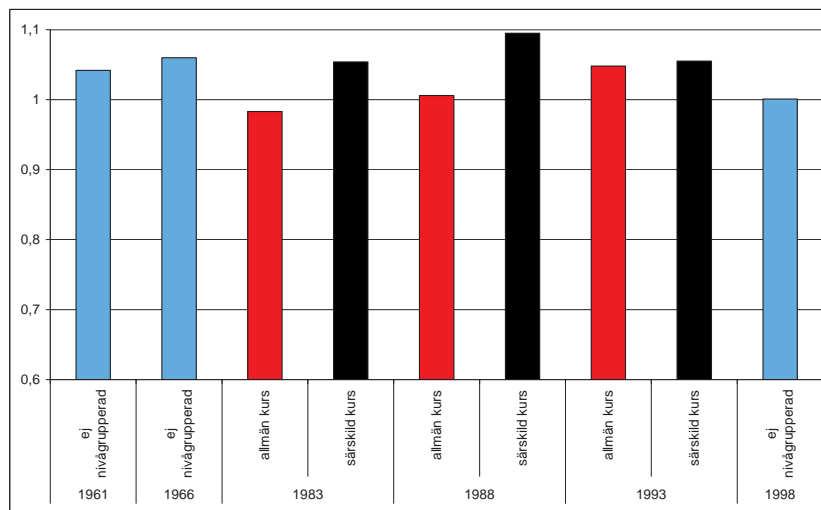
Diagram 5.20 Tillbakablick – kvoten mellan pojkars och flickors betygsresultat i matematik



Källa: UGU-projektet.

I matematik har i flertalet åldersgrupper pojkar haft något bättre provresultat än flickor, medan flickor alltså som nämnts i flertalet grupper haft något bättre betyg.

Diagram 5.21 Tillbakablick – kvoten mellan pojkars och flickors provresultat i matematik



Källa: UGU-projektet.

Vi har alltså kunnat konstatera att flickor historiskt sett haft bättre betyg och provresultat än pojkar i svenska. Även i engelska har flickor historiskt sett varit bättre än pojkar. I matematik har flickor och pojkar varit i stora drag jämngoda.

5.2 Flickors och pojkars resultat i gymnasieskolan

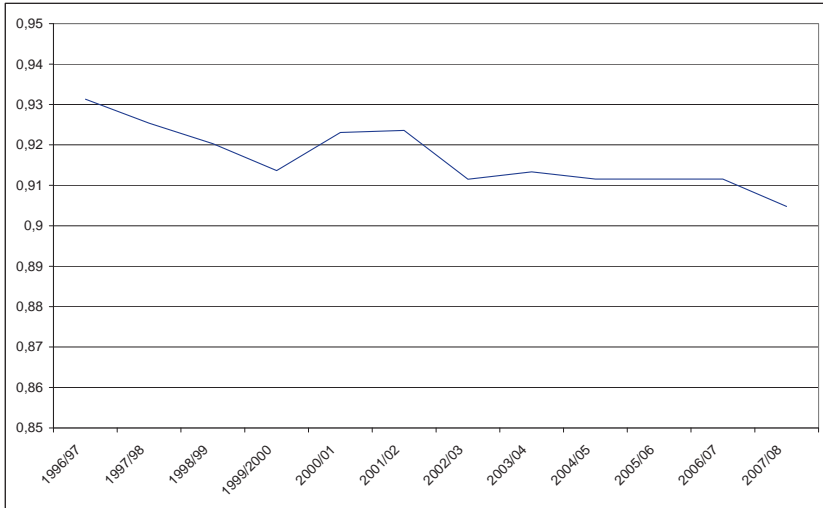
Även i gymnasieskolan används ett målrelaterat betygssystem. Den genomsnittliga betygspoängen räknas fram genom att kursspoängen multipliceras med betygsvärdet, varefter den divideras med den sammanlagda kursspoängen. Det innebär att 20,0 är det maximala värdet som en elev kan få om denne har MVG på samtliga kurser i gymnasieskolan.

Flickor har i genomsnitt bättre betyg än pojkar även i avgångsbetyg från gymnasieskolan. Den genomsnittliga könsskillnaden i genomsnittliga betygspoäng är ungefär lika stor som motsvarande skillnad i grundskolan, det vill säga pojkar presterar betygsmissigt ungefär 90 % av vad flickor gör.

Könsskillnaden i genomsnittliga betygspoäng har varit relativt konstant under de allra senaste åren. Skillnaden har dock ökat något under

perioden från läsåret 1996/97 till läsåret 2006/2007 – kvoten har ändrats från 0,93 till 0,91.

Diagram 5.22 Kvoten mellan pojkars och flickors genomsnittliga betygspoäng i gymnasieskolan, över tid



Källa: Skolverket.

Gymnasieskolan är således till skillnad från grundskolan inte heterogen, utan elever kan välja olika nationella program. Flickorna har i genomsnitt bättre betyg än pojkarna på samtliga program utom på Energi-programmet. Kvoten mellan pojkars och flickors genomsnittliga betygspoäng varierar i intervallet 0,86–1,03.

Tabell 5.2 Genomsnittliga betygspoäng för pojkar och flickor samt kvot uttryckt i procent läsåret 2007/08 från de nationella programmen i gymnasieskolan (betygspoäng, %)

Program	Totalt	Pojkar	Flickor	Kvot (%)
Barn- och fritid (BF)	12,8	11,8	13,1	90,1
Bygg (BP)	12,4	12,3	13,0	94,6
EI (EC)	12,3	12,3	13,8	89,1
Energi (EN)	11,9	11,9	11,5	103,5
Estetiska	14,9	14,3	15,1	94,7
Fordon (FP)	11,6	11,6	11,9	97,5
Handels- och adm. (HP)	12,7	12,0	13,1	91,6
Hantverk (HV)	14,2	12,8	14,3	89,5
Hotell- och restaurang (HR)	12,9	12,1	13,3	91,0
Industri (IP)	12,9	12,6	14,6	86,3
Livsmedel (LP)	12,9	12,0	13,2	90,9
Medie (MP)	13,5	12,8	14,1	90,8
Naturbruk (NP)	13,7	12,6	14,2	88,7
Omvårdnad (OP)	13,4	12,4	13,5	91,9
Naturvetenskap (NV)	16,2	15,9	16,5	96,4
Samhällsvetenskap (SP)	14,7	13,9	15,2	91,4
Teknikprogrammet (TE)	13,9	13,7	15,1	90,7

Källa: Skolverket.

Könsskillnader i betyg för gymnasieskolans olika ämnen

Eleverna i gymnasieskolan läser två typer av kurser. Dels kärnämneskurser som alla elever läser oavsett program, dels karaktärsämneskurser som varierar mellan programmen. De genomsnittliga könsskillnaderna i kurspoäng framgår av diagrammet nedan. Flickorna har i genomsnitt bättre betyg än pojkarna i gymnasieskolan i alla ämnen utom i idrott och hälsa – mönstret är således detsamma som i grundskolan.

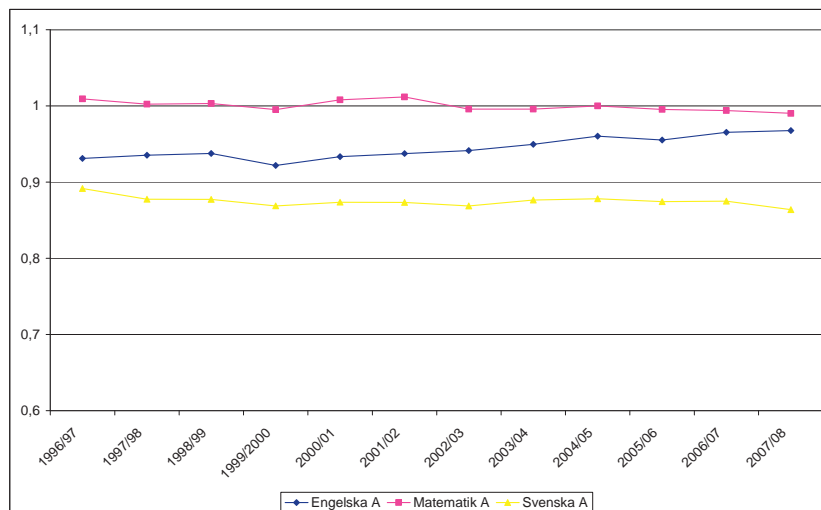
Tabell 5.3 Pojkars och flickors kurspoäng i gymnasieskolan, samt kvot uttryckt i procent (betygspoäng, %)

Ämne	Pojkars betygspoäng	Flickors betygspoäng	Kvot (%)
Idrott och hälsa A	14,60	14,13	103
Matematik A	12,81	12,92	99
Engelska A	13,64	14,08	97
Svenska som andraspråk A	12,02	13,22	91
Naturkunskap A	12,58	14,08	89
Estetisk verksamhet	13,79	15,57	89
Samhällskunskap A	12,48	14,26	88
Svenska A	12,75	14,76	86
Projektarbete	13,25	15,62	85
Svenska som andraspråk B	10,81	12,99	83
Svenska B	12,04	14,52	83
Religionskunskap	12,22	14,74	83

Källa: Skolverket.

Tre av gymnasieskolans kärnämnen är engelska A, matematik A och svenska A. De genomsnittliga könsskillnaderna i betyg i dessa ämnen påminner skillnaderna i motsvarande ämnen i grundskolan (se diagram 4–8). I Matematik A är kvoten mellan pojkars och flickors betyg nära 1 från läsåret 1996/97 fram till läsåret 2007/08. I Engelska A har pojkarna successivt närmat sig flickorna medan skillnaderna i Svenska A ökat över tid.

Diagram 5.23. Kvoten mellan pojkars och flickors kurspoäng i gymnasieskolans kärnämnen



Källa Skolverket.

Skillnader mellan könen i grundläggande behörighet

Ett av målen med utbildningen i gymnasieskolan är att en elev ska uppnå grundläggande behörighet för studier på högskolan. Med grundläggande behörighet menas att en elev ska ha ett slutbetyg från gymnasieskolan med lägst betyget godkänt på kurser som motsvarar 90 % av vad som krävs för ett fullständigt program.

En större andel flickor än pojkar uppnår målet att lämna gymnasieskolan med grundläggande behörighet för fortsatta studier.

Diagram 5.24 Andelen pojkar respektive flickor som når grundläggande behörighet (%)



Källa Skolverket.

5.3 Sammanfattning och analys

Flickor har i genomsnitt bättre betyg än pojkar: flickorna har 10 % bättre meritvärdespoäng än pojkarna i grundskolan, och skillnaden i kurspoäng från gymnasieskolan är lika stor. Flickorna har bättre resultat än pojkarna även på de nationella proven i svenska och engelska. I matematik uppnår flickor och pojkar samma resultat på proven. Könsskillnaderna i betyg är för riket som helhet i det närmaste konstanta oavsett elevernas socioekonomiska bakgrund.

Skolverket visade år 2006 att de genomsnittliga betygsskillnaderna mellan flickor och pojkar varit ungefär lika stora åtminstone sedan slutet av 1980-talet. I grundskolan har flickor 2008 högre betyg än pojkar i alla ämnen utom idrott och hälsa, men könsskillnaderna är större i vissa ämnen än i andra. Skillnaden i betyg till flickornas fördel är störst i ämnena bild, hem- och konsumentkunskap, svenska, moderna språk och religion. I ämnena teknik, matematik och fysik är könsskillnaderna mindre; pojkarna presterar betygmässigt i dessa ämnen nästan lika bra som flickorna. I stora drag har mönstret alltså varit stabilt under lång tid, men det sker vissa förändringar: exempelvis har pojkarna på tio år knappt in på flickornas

försprång i engelska medan pojkarnas försprång har utökats i idrott och hälsa.

Det generella mönstret är att flickor är bättre än pojkar även när jämförelser görs separat för grupper av elever i olika intervall av betygsskalan: flickor är bättre än pojkar såväl bland elever med låga betyg som bland elever med höga betyg. Den huvudsakliga förklaringen till medelvärdeskillnaden till flickornas fördel är alltså inte att det finns en mindre grupp pojkar med låga betyg som drar ner medelvärdet för hela gruppen pojkar.

Våra nya beräkningar visar som förväntat att det mönster som Skolverket påvisade 2006 är detsamma även i dag, ett par år senare. Våra nya beräkningar visar dessutom att flickor var bättre än pojkar i svenska och engelska, och jämngoda eller något bättre matematik redan i åldersgrupperna födda 1948 respektive 1953, som alltså fick betyg från grundskolan på 1960-talet. Skillnaderna i betyg mellan grupperna flickor respektive pojkar i de nämnda tre ämnena var ungefär lika stora på 1960-talet som i dag.

Den fråga som väcks i detta kapitel är helt enkelt: Hur kan det komma sig att flickor i genomsnitt har bättre betyg än pojkar? I kapitel 7 och även i bilaga 3 görs försök att besvara denna fråga.

6 Skolans könade vardag

I de föregående kapitlen har vi beskrivit hur eleverna i grundskolan och gymnasieskolan mår, agerar, väljer och presterar. Det är tydligt att det finns en könsskillnad inom många områden, även om det finns en stor variation inom grupperna flickor respektive pojkar. I det här kapitlet ska vi titta på skolans vardag och hur de könade strukturerna ser ut:

det är då viktigt att ha några faktorer i åtanke. Könsskillnader behöver inte alltid automatiskt betyda att det finns ett jämställdhetsproblem. Kategoriseringar av elevgruppen efter andra variabler än kön ger i vissa avseenden lika stora eller kanske ännu större skillnader. Dessutom är de individuella variationerna inom gruppen flickor och gruppen pojkar ofta större än skillnaden mellan de båda grupperna. Brister i jämställdhet finns när skillnaderna mellan könen leder till eller beror på att flickor och pojkar har olika mycket makt och olika stort inflytande. När skillnader i makt och inflytande uppstår så påverkas flickors och pojkars möjligheter att forma sina liv och sin framtid.

En annan viktig faktor att ta hänsyn till när man diskuterar skolan och jämställdhetsfrågorna är att skolan inte är någon isolerad ö i samhället. Precis som i alla andra organisationer och arbetsplatser påverkas tillvaron av könsmärkta strukturer. Även i skolan påverkas man av den genusordning som råder i samhället.

Därmed har de elever som finns i skolans miljöer också med sig föreställningar om kön och jämställdhet som påverkas och skapas av andra saker än skolans miljö. Lärare och andra vuxna möter tankar och idéer som hämtar kraft från allt från familj och vänner till böcker, reklam och andra saker ungdomar möter på sin fritid.

Till sist är det också viktigt att komma ihåg att de könade strukturerna inte alltid är helt lätta att upptäcka eller förstå. Det är inte entydigt så att flickor alltid missgynnas i den svenska skolan eller att det alltid är pojkar som har mest inflytande i klassrummen.

Bilden är betydligt mer komplex än så och blir än mer komplex av det faktum att faktorn kön hela tiden – och på olika sätt – samverkar med andra faktorer som till exempel samhällsklass, etnicitet och sexuell läggning.

Med detta sagt kan man dock aldrig förklara bort det faktum att skolan är skyldig att aktivt arbeta med jämställdhet. Som vi har visat i kapitel 2 finns det skrivningar om jämställdhet och regler om arbete för att bryta traditionella könsmonster på flera ställen – bland annat i skollagen och i de läroplaner som gäller för grundskolan och gymnasieskolan. Skolan kan alltså aldrig friskriva sig från ansvar och hävda att frågan är för komplicerad eller att eleverna påverkas för mycket av det samhälle som skolan omges av och är en del av.

6.1 Skolan har svårt att nå jämställdhetsmålen

Det råder inga tvivel om att lärare, rektorer och andra anställda i skolan är skyldiga att känna till och aktivt arbeta med jämställdhet för att uppnå de mål som finns i läroplaner och andra styrdokument. Men i dag nås inte dessa mål. Till exempel kan vi se att elevernas val till gymnasieskolan fortfarande är mycket köns- och traditionella och vi kan också konstatera att det råder stor skillnad mellan flickors och pojkars betyg. Det finns en medvetenhet bland många lärare om att skolan inte klarar de uppsatta jämställdhetsmålen. När Skolverket i den senaste attitydundersökningen frågade lärare om de anser att den egna skolan lyckas i jämställdhetsarbetet ansåg många att man inte gjorde det. Av männen ansåg 66 % att skolan lyckades arbeta jämställt, medan 55 % av kvinnorna instämde i detta påstående (2007). Skolinspektionen har även visat att nio av tio skolor har brister i sina likabehandlingsplaner. Där ingår visserligen fler frågor än jämställdhet, men det är ändå ett tecken på att arbetet kring värdegrundsfrågorna inte alltid fungerar.

Vad är det då som gör att den svenska skolan inte klarar av att uppfylla dessa mål trots att skolan har haft som uppdrag att arbeta med jämställdhet under lång tid och trots många olika satsningar under de senaste decennierna? En ständigt återkommande faktor handlar om bristen på insikt kring det egna förhållningssättet. ”Jag behandlar redan alla barn likadant” eller ”jag behandlar alla barn som individer och tänker därför inte på vilket kön de har” är två vanliga påståenden vi har mött bland lärare. Det är bra att skolan

arbetar individriktat, men risken finns att man ibland blir blind inför de strukturer som också finns i skolans värld.

Vår bedömning är också att alltför många skolledningar och lärare fortfarande ser frågan om jämställdhet inte obligatoriskt utan snarare som ett komplement till den vanliga undervisningen. Avhandlingen *Den långa vägen mot en jämställd gymnasieskola*, beskriver flera intervjuade genuspedagoger närmast uppgivet hur de gång på gång möter motstånd från skolledning och på kommunnivå när de försöker bedriva ett systematiskt jämställdhetsarbete. De förväntas arbeta heltid med vanliga läraruppgifter samtidigt som de också ska ansvara för genuspedagoguppdraget vid sidan om. Det är tydligt att det på många håll saknas förståelse för att jämställdhetsarbetet tar tid och att det inte är något som man bara kan arbeta planlöst med lite då och då (Wahlgren Carlsson 2009).

Vi anser också att det fortfarande saknas tillräcklig kunskap ute på skolorna om hur man rent praktiskt arbetar med jämställdhet. Hos många av de pedagoger vi har mött finns det ett brinnande intresse, men man upplever att det är svårt att omsätta de kunskaper man har kring kön och genus till konkreta åtgärder i klassrum eller på skolgården. Viljan finns men kunskapen saknas. Frågan ”Hur gör man då?” kommer dock inte bara från redan verk-samma lärare utan också från studenter på lärarutbildningarna, som upplever att de inte får tillräckliga verktyg för att kunna bedriva praktiskt jämställdhetsarbete när de är klara med sin utbildning.

Det ska också sägas att trögheten med jämställdhetsarbete inte bara beror på okunskap och prioriteringar av andra ämnen, det finns också exempel på öppet motstånd. Under projektet *Vidga Vyerna* i Västra Götalands län hörde föräldrar av sig och bad personalen avsluta projektet (Berge 2001). Många genuspedagoger kan också vittna om öppet motstånd – både från skolledningen och från kollegor (Wahlgren Carlsson 2009).

6.2 Ojämställd skolvardag

Hur ser då vardagen ut i svenska skolor ur ett jämställdhetsperspektiv? För det första ska det sägas att ojämställda strukturer är svåra att se och upptäcka på en gång. Det går inte att gå in i ett klassrum eller på en skolgård och direkt peka ut en rad ojämställda förhållanden. Trivseln kan vara hög vid en första anblick, men det

är ändå viktigt att förstå att genusstrukturen är djupt inbäddad i skolans vardag.

Flickor och pojkar – två olika grupper

Det blir tydligt när man granskar skolan att många lärare betraktar flickor och pojkar som vitt skilda grupper. Grupper där medlemmarna automatiskt tilldelas stereotypa egenskaper och kunskaper beroende på vilket kön de har. Så här säger två lärare om sina elever:

(Nordberg 2008):

Killarna har svårare att ta ansvar och de pratar för mycket. Tjejerna är mognare och fattar bättre. (Frasse)

Tjejer är generellt sett lugnare och mer mogna i tankarna, de är mer skötsamma och gör sina uppgifter. Killarna är mer bråkiga. (Henry)

De två lärarna sammanfattar ganska bra hur flickor och pojkar verkar betraktas ute i den svenska skolvardagen: Flickorna behandlas som om det vore mer naturligt för dem att vara hjälpsamma, lyhörda inför regler och dessutom flitigare i skolan. Pojkarna däremot betraktas som bråkigare, omogna och mer ointresserade av skolan.

De här synsätten är problematiska på flera sätt. Många lärare behandlar, bemöter och bedömer sina elever på olika sätt – till stor del beroende på vilket kön de har. Detta står i skarp kontrast mot formuleringarna i läroplanen om lärares ansvar för att arbeta med jämställdhet. Dessutom glöms alla de elever som inte ryms inom de förväntade flick- eller pojkrollerna bort. Tysta pojkar eller högljudda flickor blir inte synliga och får knappast den hjälp de behöver i ett klassrum där läraren behandlar eleverna utifrån principen att en viss könstillhörighet automatiskt medför vissa egenskaper. Det blir helt enkelt svårt att agera utanför de traditionella könsrollerna eftersom många lärare så tydligt signalerar sina egna uppfattningar om hur flickor och pojkar bör vara.

Uppfattningen om hur flickor och pojkar är leder till att lärarna behandlar grupperna olika. Till exempel används flickor som stötdämpare och placeras bredvid bråkiga pojkar för att lugna ner dessa (Lif 2008). Det finns också flickor som fått höra att de ska ta det lite lugnt med killarna i klassen eftersom de börjar komma i puberteten

och på grund av sina hormoner inte kan kontrollera sig själva. Många flickor vittnar också om att sexuella trakasserier inte riktigt tas på allvar eftersom det är så pojkar "är", i stället för att betrakta trakasserier som grundproblemet får flickorna höra att de ska lära sig att hantera eller försöka undvika de pojkar som beter sig på detta sätt.

Makten i klassrummet

Ett tydligt exempel på könade strukturer är vem som tillåts prata mest och vem det lyssnas på mest i klassrumssituationerna. En av de första undersökningarna som gjordes i Sverige visar att läraren tar två tredjedelar av den talade tiden, medan elevernas talartid fördelar sig så här: pojkar står för ungefär två tredjedelar medan flickorna står för en tredjedel (Einarsson och Hultman 1984). Undersökningen är visserligen gammal. Nyare studier visar att det även finns ojämställda föreställningar om vem som tar plats i klassrummet. När pojkarna talar mest upplevs situationen som att båda könen talar ungefär lika mycket och tar ungefär lika mycket plats. I den svenska skolan är man så van vid den här pojkdominansen att lektioner där flickor och pojkar tar lika mycket utrymme beskrivs som flickdominerade. Därför finns det också flera exempel på hur olika experiment att fördela talarutrymme på ett rättvisare sätt mött motstånd. Det här motståndet kom inte bara från pojkarna utan även från flickorna som dels upplevde situationen som orättvis, dels att de pressades att svara på för många frågor.

Det finns dock tecken på vissa förändringar. En aktuell studie visar att flickors agerande och aktivitet i klassrummet har ökat, medan pojkar blivit något mer dämpade. Detta skulle kunna tolkas som att flickors ställning har stärkts i förhållande till pojkars. Samtidigt framgår i samma studie att uppfattningen att det är bättre att vara pojke/man än flicka/kvinna har förstärkts över tid (Holm 2009).

Men samtidigt som pojkarna oftast tar och får mest utrymme är den uppmärksamhet de får från lärarhåll inte alltid bara positiv. Pojkar får mer tillsägelser och upplever ibland att det finns två olika regelsystem: ett för flickor och ett för pojkar. Pojkar som grupp utsätts också oftare för kollektiv bestraffning än vad flickor gör (Skolverket 2009a). Detta kan bero på den tendens vi tidigare beskrivit: att många pedagoger betraktar eleverna som två enhetliga men helt olika grupper.

Därför kan det lätt bli så att man beskriver det några enskilda pojkar gör som något som ”pojkar” som grupp gör. Och eftersom många lärare ser pojkar som bråkiga och stökiga blir det lätt så att man inte ser att det kanske bara är två pojkar som bråkar och inte hela gruppen pojkar.

Flickorna som problembärare

När man tittar på svenska skolan blir det tydligt att det är flickorna som ska göras om för att få en bättre och mer jämställd skolvardag. Det gäller till exempel de könsmärkta valen till gymnasieskolan som leder till att bara tre av 17 nationella program har en jämn könsfördelning (i intervallet 40–60 %). För att försöka bryta den här uppdelningen har många kommuner satsat på speciella projekt för att uppmuntra eleverna att göra könsotraditionella val. Ett tydligt mönster visar sig: det är främst flickor som är målgruppen för dessa satsningar och det är främst ämnet teknik som det hålls kurser i. Exakt hur många flickor som deltar i den här typen av kurser finns det ingen uppgift om, men i början av 2000-talet deltog drygt 2 000 flickor i någon av de kurser som då fick statsbidrag från Skolverket. På dessa kurser fick flickorna experimentera och lära sig mer om ämnen som teknik och fysik (2004).

Könsbrytarprojekt som vänder sig till pojkar är det däremot ont om, vi har inte hittat ett enda projekt där målgruppen är högstadiespojkar och målet är att få fler av dem att välja till exempel omvårdnadsprogrammet. Det är märkligt eftersom studier visar att det verkar finnas ett åldersrelaterat motstånd mot att välja ett traditionellt kvinnligt program. Bland annat visar studier att pojkar i årskurs 9 i mycket liten utsträckning kan tänka sig att arbeta inom ett yrkesområde som inte är mansdominerat (SOU 2004:43). Det här motståndet finns inte bland pojkar i gymnasieskolan eller bland vuxna män, vilket visar att det är viktigt att bryta dessa mönster tidigt.

Samma mönster återfinns när man tittar på de tjej- och killgrupper som finns på många skolor. Påfallande många projekt handlar om att stärka flickors självkänsla. Det är inget fel i sig med sådana projekt, speciellt inte med tanke på de siffror som visar att flickor i större utsträckning än pojkar känner sig stressade. Men samtidigt som de olika projekten säger sig vilja stärka självkänslan lägger man också problemet med stress och ohälsa hos eleverna själva. Projektet baseras på tanken att om flickorna bara lär sig att tänka annor-

lunda så kommer de att må bättre. Litet eller inget fokus läggs på själva skolan och skolmiljön.

Den trånga pojkrollen

Som vi visat ovan finns det en klar uppfattning bland många lärare om hur pojkar är: bråkiga, okoncentrerade och inte lika intresserade av att prestera i skolan som flickor. Bland eleverna själva finns det också tydliga idéer kring hur en pojke bör vara och agera. Det är ingen överraskning att det som premieras är traditionella manliga egenskaper som att vara bra på idrott, att vara modig, att vara tuff. Speciellt i den senare delen av grundskolan räcker det med små saker för att hamna utanför: en rosa tröja eller att välja textilslöjd i stället för trä- och metallslöjd. Pressen att göra och välja rätt är hård, vilket gör att det krävs mycket mod för att ta steget utanför den traditionella pojkrollen.

Något som ses som det allra största avsteget från den förväntade pojkrollen är homosexualitet. Siffror visar också att unga homo- eller bisexuella killar mår oerhört dåligt. Även bland föräldrar och lärare märks det att homosexualitet inte ses som något som kan ingå i rollen som pojke. Det finns lärare som helt öppet berättar om hur de på skoj och inför hela klassen hånar killar som sitter nära varandra och pratar för mycket. Det förekommer att lärare använder tydliga homofoba uttryck i dialogen med pojkarna i klassen för att påkalla deras uppmärksamhet (Jonsson 2008). Under 2003 genomfördes ett projekt med killgrupper på gymnasiet och i årskurserna 7–9 i Västerbotten. Syftet med projektet var att få unga killar att prata om frågor som människor lika värde, föreställningar kring kön och sexualitet, maktstrukturer, homofobi, sexism och hur det är att vara kille. Projektet väckte misstänksamhet och motstånd, både bland lärare och elever. Det ifrågasattes också om pojkar verkligen hade behov av att prata i grupp (Fridh m.fl. 2005).

I det här sammanhanget är det viktigt att påpeka att det inte heller är helt lätt att som flicka ställa sig utanför det förväntade flickrollen. I boken *I en klass för sig* beskrivs hur en kvinnlig elev på gymnasiet anses vara märklig eftersom hon väljer att klä sig i mer maskulint kodade kläder och dessutom inte sminkar sig (Ambjörnsson 2003). Men samtidigt går det inte att komma ifrån att det är lättare att som flicka göra insteg på tidigare traditionellt manliga områden: det märks till exempel när det gäller val till gymnasieskolan där

andelen flickor ökar något på de pojkdominerade programmen medan samma ökning inte återfinns på de flickdominerade.

"Den som får hög status är sportig och pratig"

På en direkt fråga om mansrollen är snäv så svarar många av de intervjuade killarna nej. Skolan är jämställd och öppenhet råder. Men det visar sig ändå finnas mycket som de skulle vilja ändra på. Man skulle vilja kunna vara mer fysiska med varandra utan att riskera nedgörande epitet. Utseendeidealen är för stränga och bilden av mannen som den fåordige tuffingen är en myt.

Det är kärleksvecka på Turingeskolan i Nykvarn utanför Södertälje. På hemkunskapen har eleverna bakat kärleksmuffins med amorösa lappar nedstuckna. Sjundeklassarna Kevin, Christoffer och Markus är en tätt sammansvetsad kompistrio. De delar intresset för bandy och musik. Killarna säger sig vara nöjda med killrollen, men är avundsjuka på tjejernas fysiska samvaro.

Christoffer: – Om vi kramades skulle folk ropa "bög", men tjejerna kramas, pussas och håller varandra i hand utan att någon reagerar.

Kevin: – De gör det för att det är deras sätt att säga hej.

Markus: – Det är ganska orättvist. Varför ska de få göra det när vi inte får?

Christoffer: – Det är på reklam och allting att killar ska vara hårda. Det ger fel bild av killar när reklamen alltid visar män som hårda.

Markus: – Tjejer i schamporeklamen är mjuka men killarna sitter på en motorcykel och dricker cola.

Markus: – Det är ju inte bara tjejer som duschar.

Christoffer: – Det är fler tjejer än killar som vågar gråta i skolan. Egentligen skulle det inte hända så mycket om man gjorde det, men alla skulle prata om en. Sprida rykten och så.

Kevin: – Det beror på var man gråter över. Om man har brutit armen kanske det är okej.

Är det okej att gråta över hjärtesorg?

Markus: – Ingen skulle gråta över det i skolan.

Christoffer: – Och ingen skulle trösta.

Niklas som går i nian på Gullmarsskolan i Lysekil ser tydliga könsrollsförväntningar, men väljer att strunta i dem. Han tycker inte att den gängse bilden av män är särskilt positiv.

– Bilden är ju att tjejerna kan prata mer om känslor än vad vi kan. Killar ska vara hårda och tuffa. Men det är fördomar om killar. Jag kan prata om känslor. Fördomarna stämmer in en hel del, men jag bryr mig inte om att vara hård och tuff. Jag är bara som jag är. Det är ju positivt att kunna prata ut.

Vad är gemensamt för killar som har hög status i nian?

– Alla som har hög status har onödigt mycket gelé i håret och bryr sig mycket om utseendet. De är blonderade och har de senaste kläderna på sig. Förut var det mest så för tjejer, men nu har det börjat bli likadant för killarna. Man ska vara vältränad, rakad, sportig och smal. Som i reklamen. Idealet stämmer inte så väl ihop med verkligheten.

Hampus går i andra ring på Högländsskolan i Bromma. Han tror att könsrollerna är mer flexibla på en liten skola.

– Det enda som jag inte kan göra för att jag är man är att komma sminkad till skolan, men i övrigt är det ganska fritt. I och med att det är en liten skola känner alla varandra så man vet hur folk är.

– Den som får hög status är sportig och pratig. Det är inte ute-och-slåss-grabbigheten som gäller på vår skola. Är man schysst mot

folk så går det bra för en. Här finns det inte riktigt något inbegång. Vi är för få på skolan för att bilda ett sådant.

Finns det någon som är öppet homosexuell på skolan?

– Jag är själv öppet homosexuell. Det går dessutom en bisexuell kille i samtvaan och två tjejer är ihop också.

Hampus upplever inte att han blir exkluderad från några manliga arenor med anledning av sin sexuella läggning.

– Jag är inte med i klassens killgäng, men det är ingen som direkt tar avstånd från mig. Jag tror att jag har tillgång till alla manliga arenor.

– I högstadiet kunde jag inte alltid vara som jag ville. Jag såg till att inte prata med killgänget och blev tyst istället. Jag har försökt att inte befinna mig i kretsar där det ställs speciella krav på mig som kille. Därför har jag lyckats slippa undan mansrollsförväntningar, säger Hampus.

Vad är dina förhoppningar inför framtiden?

– Jag vill att alla ska kunna vara som de vill. Att det finns kompisar som man kan säga vad man vill till och vara hur man vill med. Jag hoppas att det ska finnas alternativ så att man slipper umgås med ett grabbigt killgäng och tvingas begränsa sig.

Manne Forssberg

6.3 Fördelningen av resurser mellan flickor och pojkar på gymnasiet

Skolverket tar fortlöpande fram en riksprislista med genomsnittskostnader per gymnasieprogram. Generellt gäller att de teoretiska programmen har lägre kostnader än de yrkesinriktade programmen. Den aktuella riksprislistan avser år 2009. Det samhällsvetenskapliga programmet har den lägsta kostnaden: per elev kostar utbildningen där 78 500 kronor per termin. Högst kostnad har naturbruksprogrammet, som kostar 161 900 kronor per elev och termin.

De utbildningar som har störst andel pojkar är energiprogrammet, elprogrammet och industriprogrammet. Kostnaderna per plats och termin för dessa program är 111 800, 105 800, respektive 123 300 kronor. Dessa kostnader kan jämföras med kostnaderna per termin för de tre utbildningar som har störst andel flickor: hantverksprogrammet kostar 99 900 kronor, omvårdnadsprogrammet 89 000 kronor, och barn- och fritidsprogrammet 82 300 kronor.

Hur mycket resurser satsas i gymnasieskolan totalt sett på flickor respektive pojkar? Givet den aktuella könsfördelningen på samtliga nationella program är den genomsnittliga kostnaden för en flicka i gymnasieskolan 91 534 kronor per termin, och för en pojke 97 685 kronor. Med andra ord "kostar" en flicka i gymnasieskolan i genomsnitt 94 % av vad en pojke kostar.

Tabell 6.1 Kostnaden läsåret 2008/09 för flickor respektive pojkar i gymnasieskolan (kronor)

	Antal flickor	Antal pojkar	Kostnad per elev	Total kostnad, flickor Mkr	Total kostnad, pojkar Mkr
Barn och fritid (BP)	11 500	4 258	82 300	946	350
Bygg (BP)	1 459	15 429	107 300	157	1 656
EI (EC)	1 025	22 809	105 800	108	2 413
Energi (ES)	149	3 694	111 800	17	413
Estetiska (ES)	15 897	7 467	101 600	1 615	759
Fordon (FP)	1 452	15 543	121 000	176	1 881
Handel- och adm. (HP)	12 642	6 496	82 200	1 039	534
Hantverk (HV)	9 036	1 661	99 900	903	166
Hotell- och restaurang (HR)	9 653	5 790	104 600	1 010	606
Industri (IP)	1 252	9 318	123 300	154	1 149
Livsmedel (LP)	1 357	511	104 100	141	53
Medie (MP)	10 265	7 287	98 800	1 014	720
Naturbruk (NP)	7 701	3 596	161 900	1 247	582
Naturvetenskap (NV)	21 677	23 225	85 000	1 843	1 974
Omvårdnad (OP)	11 397	2 655	89 000	1 014	236
Samhällsvetenskap (SP)	55 424	36 993	78 500	4 351	2 904
Teknik (TE)	3 888	16 736	91 200	355	1 526
Totalt	175 774	183 468	96 450	16 089	17 922
Kostnad per elev, flickor			91 534		
Kostnad per elev, pojkar			97 685		

Källa: Skolverket.

6.4 Sammanfattning och analys

I det här kapitlet har vi konstaterat att varken grundskolan eller gymnasieskolan klarar av att nå jämställdhetsmålen. Här är några av de viktigaste slutsatserna vi har dragit.

Skolan förstärker könsskillnader

Skolan har svårt att se att man förstärker könade föreställningar. Många pedagoger menar att de behandlar alla elever lika, men i praktiken agerar de som om flickor och pojkar var två homogena men skilda grupper. Det synsättet bidrar till att elevernas föreställningar om hur flickor och pojkar är och bör vara blir mycket traditionella. Skolan verkar också ha svårt att fullfölja uppdraget om att få eleverna att våga bryta mot traditionella könsroller. En grupp flickor fick av sin studie- och yrkesvägledare inte höra några uppmuntrande ord när de berättade om sina planer på att läsa matematik efter gymnasiet – snarare tvärtom.

Jag ville bli matematiker eller datavetare men en manlig SYO-konsulent sa när jag ville ta matte "Det är så hårt, så tufft". Matte var för svårt! Och en kvinnlig lärare i matematik på gymnasiet sa "Det är inte säkert det blir lika kul längre fram, det kan bli svårt för dig!" när jag sa att jag ville fortsätta (Erson 2006)

Skolan utgår från stereotypa könsroller

Det är viktigt att vara medveten om att variationen inom grupperna flickor och pojkar är mycket större än vad den är mellan de båda grupperna. Därför är det också intressant att se hur de elever som inte håller sig inom de traditionella flick- och pojkillerna behandlas.

För att göra det menar vi att det är viktigt titta på vilken typ av femininitet och maskulinitet som premieras genom att den uppmärksammas i klassrummet eller i övriga skolan. Efter en genomgång av de studier som gjorts kan vi snabbt konstatera att många skolor arbetar som om det egentligen mest finns en typ av pojke och en typ av flicka. Med detta synsätt tappas till exempel både de tysta pojkarna och de utåtagerande flickorna bort.

Tolerans i stället för allas lika värde

Ett exempel på att det finns stereotypa föreställningar om könsroller i skolan att man ofta ignorerar hbtq-eleverna när det gäller undervisningen i sex- och samlevnad (hbtq är en akronym för homosexuella, bisexuella samt trans- och queerpersoner). Många

lärare verkar utgå från att samtliga elever är heterosexuella när diskussionen kommer till sexualitet. Myndigheten för skolutveckling återger följande intervju (2005):

Vi hade kärleksvecka i höstas. Killarna skulle vara med vår gympalärare och tjejerna med en kvinna. Och då sa gympaläraren så här: men nu killar måste vi värma upp inför kärleksveckan. Så vi går laget runt och så får ni alla säga vad ni tänker på hos tjejerna. Jag blev alldeles kall och ville rusa därifrån. Jag fick sådan panik att jag inte ens kunde hitta på något att säga. Så jag sa samma sak som min kompis Martin. Jag hade ju tänkt berätta för honom att jag är bög – men det känns helt omöjligt nu. Som om jag ljugit. Och det har jag ju. (Albin 14 år)

Det finns dock skolor som tar med hbtq-perspektivet i sin sex- och samlevnadsundervisning. Men då tas det upp som något avvikande och annorlunda. Även om eleverna får höra att det inte är något konstigt med att bli kär i någon av samma kön utgår läraren fortfarande i sitt resonemang från att alla i klassrummet är heterosexuella eftersom undervisningen går ut på att ”vi” i klassrummet ska vara toleranta mot ”de andra”, det vill säga de som är och känner på ett annat sätt.

Det här sättet att arbeta, det vill säga att försöka öka elevernas tolerans, är mycket vanligt på svenska skolor – bland annat för att minska diskriminering och trakasserier. Men flera studier har visat att även om toleransprojektens syfte är gott har de en uppenbar nackdel. Eftersom toleransresonemanget utgår från att det finns något eleverna ska lära sig att tolerera, betyder det också att det finns något som är mer normalt än det andra. Ett toleransprojekt som ska minska trakasserier med rasistisk underton kan därför föra med sig att de etniska olikheterna upprätthålls samtidigt som svenskhetens dominans förstärks (Gruber 2008).

Pojkar – är de bara bråkiga?

Det är också viktigt att problematisera beskrivningen av pojkar som enbart bråkiga och störande. Det är visserligen sant att pojkar har lägre betyg än flickor och det verkar också vara sant att pojkar oftare stör under lektionerna än vad flickor gör, men om vi ständigt beskriver pojkar på detta sätt så är det inte heller så konstigt om vi också enbart ser dem på detta sätt. Det är möjligt att beskrivningen av pojkar som ett ständigt problem också kan leda till att just denna bild förstärks och återskapas. Därför är det viktigt att inte bara

fokusera på de "bråkiga" pojkarna utan också ägna uppmärksamhet åt de pojkar som inte återfinns i den rollen. Om man ställer frågan så visar det sig att även i grupper som de flesta skulle beskriva som totalt ointresserade av skolan och skolresultat finns många funderingar kring betyg och många tankar om hur viktig skolframgång kan vara för livet efter skolan (Jonsson 2008).

Den vitt spridda bilden om de bråkiga pojkarna gör också att få skolor verkar arbeta med eller uppmärksamma det faktum att så många pojkar presterar sämre i skolan än vad flickorna gör. Vi har tidigare visat att flickor under de senaste 40 åren presterat bättre än vad pojkarna gjort, ändå verkar detta ses som ett i närmaste naturligt faktum. Vi har inte stött på några jämställdhetsprojekt som inriktat sig på att öka pojkars lust att lära sig eller som försökt utjämna betygsskillnaderna mellan flickor och pojkar. Det verkar onekligen som om de flesta svenska skolor helt enkelt inte ser pojkars attityd till skolan som ett tillräckligt stort problem för att på allvar arbeta med det. Vi vill understryka att det är viktigt att skolorna inte är passiva i frågan om pojkarnas sämre skolprestationer. I den mån det finns attityder bland skolans personal om att pojkarna av naturen är mindre intresserade av skolan och att detta inte går att påverka, så är dessa attityder förstås inte acceptabla.

7 Forskningen om orsaker till könsskillnader i skolprestationer och attityder till skolan

I detta kapitel sammanfattar vi delar av den omfattande forskningen om orsaker till könsskillnader i skolprestationer och attityder till skolan. Vi analyserar också behovet av ny kunskap om jämställdhet och genus i skolan.

7.1 Forskningens förklaringar

Nedan återges våra huvudsakliga slutsatser om orsakerna till könsskillnaderna i skolprestationer och attityder. Vår analys bygger delvis på professor Inga Wernerssons kunskapsöversikt, som finns i bilaga 3.

Flickor som grupp har 10 % bättre betyg än pojkar. Flickor uppger att de trivs något bättre i skolan än pojkar. Flickor uppger också i större utsträckning än pojkar att de är stressade i skolan och av skolarbetet, och har sämre självkänsla. Pojkarna tar eller tilldelas oftast mera talutrymme i klassrummet. Vad kan forskningen lära oss om orsakerna till dessa skillnader?

Fenomenet att flickor tenderar att ha bättre betyg än pojkar är inget unikt för den svenska skolan: tvärtom förefaller samma tendens gälla i ett stort antal länder inom OECD, om än inte i alla ämnen. För svenska förhållanden är det heller ingen ny företeelse: flickor har haft bättre betyg än pojkar under flera årtionden, även om skillnaden mellan flickors och pojkars betyg har varierat i olika ämnen.

En första forskningsbaserad förklaring till att flickorna presterar bättre i skolan kan sägas vara att flickor lägger ner mer tid, arbete och engagemang i skolarbetet. Denna förklaring, som är närmast

provocerande i sin enkelhet, ger genast upphov till frågan *varför* flickor i större utsträckning än pojkar tar skolan på större allvar.

Förklaringar som utgår från samhällets sociala konstruktioner av manlighet respektive kvinnlighet utgör en huvudtyp av förklaringar inom den socialpsykologiska forskningen om skola och kön. Genusordning är ett begrepp som används för att benämna den sociala struktur som skapar och upprätthåller maktrelationer mellan kvinnor och män. Genusordningen föreskriver för skolan att en viss typ av dominerande manligt kodat beteende är högt värderat och ger status i elevgruppen. En rad undersökningar visar exempelvis att pojkar tar eller tilldelas mer talutrymme i klassrummet. Det är också vanligare att pojkar utsätter flickor för olika former av kränkningar, än tvärtom.

Forskningen visar att genusordningen riktar olika förväntningar mot flickor respektive pojkar. Flickor och pojkar i skolan konstruerar kön i relationerna inom elevgruppen och i relationen till lärare och övrig personal. Det feminina och det maskulina skapas som kontraster, och eleverna bevakar själva att gränserna för femininitet och maskulinitet inte överskrids. Fysiska eller verbala kränkningar kan vara ett sätt att markera hur man ska vara flicka eller pojke på rätt sätt. Det är förenat med större risk för pojkar än för flickor att överskrida gränsen. Homofobi är ett sätt som framförallt pojkar använder för att i relation till varandra upprätthålla gränsen mot det kvinnliga.

Att sköta skolarbetet, följa lärarens instruktioner och göra läxorna ordentligt anses vara mera förenligt med bilden av hur man ska vara som flicka eller ung kvinna, än med bilden av hur man ska vara som pojke eller ung man. Att flickorna är ordentliga och sköt-samma i skolan kan i sig göra det svårare för pojkarna att vara det. Här bör dock framhållas att det finns internationella studier som visar att pojkar i själva verket presterar bättre i samskolor än i pojk-skolor.

En teori är att flickorna kompenserar sin relativa underordning genom att anstränga sig mera, samtidigt som pojkarna tenderar att ha ett överdrivet självförtroende, som leder till att de överskattar sin förmåga.

Forskningen visar att pojkarna ofta tillåts vara lite slarvigare än flickorna. Det kan finnas en tendens att nedvärdera flickornas goda skolprestationer, som ses som ett resultat av ansträngning och underkastelse. Samtidigt finns en tendens att överskatta pojkarnas sämre prestationer, som tillskrivs deras lekfullhet, och som tolkas

vara i överensstämmelse med idealet om självständiga och aktiva elever.

Begreppet antipluggkultur efter engelskans "uncool to work" kan ses som en utveckling och vidgning av resonemangen om konsekvenser av maskulinitet. Begreppet uppkom på 1970-talet, för att beskriva den utpräglad negativa attityden till skolan bland engelska arbetarklasspojkar. Därefter kunde studier visa att det kan finnas åtminstone inslag av antipluggkulturer även bland pojkar från medelklassen.

Teorin om en antipluggkultur bland pojkar kan inte förklara alla systematiska könsskillnader i skolprestationer. Flickor har bättre betyg än pojkar även i samhällen där goda skolprestationer anses viktigt för båda könen. I senare forskning har dessutom framkommit att både flickor och pojkar kan leva med en antipluggattityd, utan att det handlar om en genuskonstruktion. Denna kultur tolkas i stället som ett försvar mot de personliga konsekvenserna av misslyckade skolprestationer. Det är svårare att misslyckas i skolan för den som har försökt att prestera bra, och ett misslyckande blir lättare att försvara för den som redan från början visat ett ointresse.

Flickor uppger en högre grad av stress i skolan än pojkar, och frekvensen av psykisk ohälsa är också större bland flickor och unga kvinnor. Oro för skolan hamnar högt upp när ungdomar rangordnar olika orosmoment, och det gäller för både unga kvinnor och unga män. De ökade kraven på högre utbildning kan dock ha haft större inverkan på gruppen unga kvinnor, eftersom en eftergymnasial utbildning i dag är vanligare bland kvinnor än bland män. Kanske finns det för pojkar fler yrkesalternativ som inte kräver högre utbildning. I så fall kan detta vara en faktor som gör att en större grupp bland dem kan ta lättare på kraven att prestera bra i skolan.

Skolans feminisering har också, ända sedan 1970-talet, framhållits som en förklaring till pojkarnas sämre skolprestationer. Med feminisering avses den ökande andelen kvinnliga lärare, och de konsekvenser för skolan som anses följa därav. Skolverket har analyserat betydelsen av lärarens kön för elevernas studieresultat, men kunde inte visa att fördelningen mellan kvinnliga och manliga lärare hade betydelse för betygsskillnaden. Det finns även studier från andra länder, bland annat en stor brittisk studie, som heller inte påvisat något samband mellan lärarens kön och pojkarnas prestationer. Skolverket konstaterade för övrigt också att ökningen av antalet kvinnliga lärare i den svenska lärarkåren under senare decennier inte är särskilt stor. Det finns dock även en studie, av-

seende förhållanden i USA, som visar att lärarens kön faktiskt har betydelse för skolresultaten. Enligt denna studie får flickor högre betyg av kvinnliga lärare, och pojkar högre betyg av manliga lärare (Dee 2005).

Könsskillnader i skolprestationer och attityder kan också ha sin grund i de biologiska könsskillnaderna, eller i interaktionen mellan dessa och olika miljöfaktorer, såsom exempelvis socioekonomisk utsatthet.

Flickor har en tidigare biologisk utvecklingskurva, och kan som en följd därav i vissa åldrar antas ha en fördel i skolan framför pojkar i fråga om uppmärksamhet, förmåga att upprätthålla ett målriktat arbete och språkförmåga. Pojkar har också en senare utveckling av det så kallade arbetsminnet, det vill säga den del av minnet som bearbetar det som händer just nu. Dessutom kan inverkan av manligt könshormon under och efter puberteten i interaktion med miljöfaktorer eventuellt ge ökad benägenhet till olika typer av normbrott som inte främjar skolarbetet.

Till största delen bör de direkta uttrycken för pojkarnas senare biologiska utveckling ha ebbat ut vid utgången av årskurs 9, och definitivt vid utgången av gymnasiet. Men individers eller i detta fall pojkars självbild kan påverkas av tidiga motgångar i skolan, och det kan därför inte uteslutas att det även när mognadsskillnaderna har jämnats ut kan finnas kvarstående effekter på betyg och även på beteenden och attityder till skolan. En jämförelse kan göras med effekterna av den åldersmässiga spridningen av eleverna i en och samma klass: Elever av båda könen som föds tidigt på året har i genomsnitt bättre betyg fortfarande i årskurs 9 än elever som föds sent på året. Även här kan antas att den sämre skolprestationen för elever som är födda sent på året, som från början haft sin grund i en mognadsskillnad, åtminstone till en del i takt med att skillnaden i biologisk mognad har jämnats ut, övergått till att vara en effekt snarare av omgivningens förväntningar och den egna självbilden. Skolverket har beräknat att om pojkarnas ålder ökar med ett år, så försvinner 30–40 % av könsskillnaderna i betyg.

Den stora överrepresentationen av pojkar bland elever i behov av särskilt stöd förklaras bland annat av en högre förekomst av foster- och förlossningsskador bland pojkar, men också av en högre frekvens av olika former av social problematik. Pojkarnas överrepresentation bland elever med särskilda svårigheter i skolan är dock som nämnts inte huvudorsaken till den genomsnittliga betygsskillnaden mellan flickor och pojkar.

Förmågan att läsa och skriva är en viktig förutsättning för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig undervisningen i flertalet ämnen i skolan, och därmed central för skolresultaten i stort. Läs- och skrivsvårigheter är en vanlig anledning till att elever får specialpedagogiskt stöd. Forskning har visat att tidiga och väl utformade insatser kan ge många elever med läs- och skrivsvårigheter en ”puff” som gör att dessa elever därefter lättare kan följa med i undervisningen (Vetenskapsrådet 2007).

Vi menar att frågan om arbetssätt och metoder för att tidigt diagnostisera och ge adekvat stöd till elever med läs- och skrivsvårigheter förtjänar att uppmärksammas i större utsträckning i den svenska skolan. Större framgång i arbetet med att stödja elever med skriv- och lässvårigheter skulle givetvis vara bra för alla elever oavsett kön, och för skolan som helhet. Det finns många flickor som har läs- och skrivsvårigheter, men pojkar utgör dock en majoritet. Frågan om stöd till elever med läs- och skrivsvårigheter är därför också en aspekt av jämställdhet i skolan. Vi avser att återkomma i slutbetänkandet med ett mer utförligt resonemang om metoder för diagnos och stöd till elever med läs- och skrivsvårigheter.

7.2 Behovet av ny kunskap av betydelse för jämställdhet i skolan

Som framgått finns en hel del forskning som berör jämställdhet och genus i skolan. Men givetvis finns också behov av ny kunskap och nya perspektiv.

Elva lärosäten har bidragit med sina bedömningar av kunskapsbehovet om jämställdhet i skolan. De som svarat är i första hand lärosäten som utbildar lärare eller bedriver genusforskning. En inbjudan har gått ut via brev till ett urval lärosäten, att i sammanfattad form delge oss uppfattningar om inom vilka områden av betydelse för skolan där ny kunskap behövs om jämställdhet och genus. Inbjudan har även funnits på vår webbplats, och har då vänt sig till alla intresserade forskare eller lärosäten.

De svar som inkommit från lärosätena har alltså varit en del av underlaget till våra bedömningar. Vi kommer även att ha användning för de inkomna svaren i vårt fortsatta arbete inför slutbetänkandet.

Det finns givetvis en mängd områden och frågeställningar rörande jämställdhet i skolan, som är intressanta att forska om, vilket också omvittnas i svaren från lärosätena. Vi lyfter här fram några övergripande områden av betydelse för skolan, där vi menar att det är särskilt angeläget med ny kunskap om jämställdhet och genus.

Former för och innehåll i undervisningen

Genusforskningen om skolan har oftast handlat om undervisningens sociala sammanhang. Relativt lite forskning finns om kön och undervisningsformer. Kunskap förefaller exempelvis saknas om hur olika undervisningsformer fungerar för elever av olika kön, samhällsklass, etnicitet etcetera. Läromedel och undervisningsinnehåll i alla ämnen behöver också studeras ur ett genusperspektiv.

Den specialpedagogiska verksamheten

Den stora dominansen av pojkar inom den specialpedagogiska verksamheten motiverar olika slags forskning med ett genusperspektiv inom detta område. Denna verksamhet har sällan analyserats ur ett genusperspektiv. Flertalet elever som deltar i den specialpedagogiska verksamheten är pojkar. Här kan nämnas att man tidigare ansåg störningar i uppmärksamhetsförmågan vara flera gånger vanligare hos pojkar än hos flickor. På senare år har den bedömningen reviderats: numera anses att det endast finns en viss överrepresentation av pojkar i denna grupp. Förklaringen till den tidigare felkattningen är att pojkar med uppmärksamhetsstörning är mera utagerande, och därmed lättare att upptäcka och diagnostisera.

Konsekvenserna av den ökade valfriheten i skolsystemet

Ytterligare ett intressant område för jämställdhetsforskning rör konsekvenserna av den ökade valfriheten i skolsystemet. Ett lärosäte skriver:

Mer kunskaper behövs om hur den ökade konkurrensen från friskolor och de snabbt framväxande de nya populära utbildningsprofileringar som anknyter från ungdomars fritidsintressen. Vilka könsrelationer

och positioner erbjuds och skapas för och av pojkar och flickor på dessa framväxande nya utbildningar? Vilka hierarkier såväl inom som mellan könen på de nya inriktningar som i dag växer fram? I vilken mån utmanas och återskapas mer traditionella könsmönster genom de ökade valmöjligheterna som i dag erbjuds? Skapas genom den ökade konkurrensen och de nya profileringsarna en ökad könssegregering och återgång till mer polariserade och traditionella könsmönster, där pojkar söker sig till vissa utbildningar och flickor till andra? Vilka positiva såväl som problematiska aspekter innebär denna omvandling ur ett genus- och jämställdhetsperspektiv?

Hederskulturer

Det behövs mer kunskap om inverkan av så kallade hederskulturer i den svenska skolan. Det gäller exempelvis de fall där elever förhindras att delta i undervisningen i vissa ämnen eller moment. Det har också kommit till vår kännedom att det förekommer i en del skolor att pojkar från patriarkalt präglade hemmiljöer har svårt att acceptera kvinnliga lärare. Vi vet dock inte hur omfattande detta problem är.

Ett lärosäte framhåller:

En utforskning av begreppet jämställdhet behöver ske för att utifrån intersektionella analyser ge verktyg för arbete med jämställdhet i en mångkulturell skola. Inom den mångkulturella skolan med jämställdhet som mål behövs det en problematisering för att hantera idén om att jämställdhet är ett värde inom den svenska samhällsbyggnaden.

Jämställdhetsarbete inom lärarutbildningarna och i skolans praktik

Jämställdheten i skolan förefaller i många avseenden stå och stampa på samma fläck. Vi menar att det finns ett behov av en ökad problematisering och fördjupad analys av de svårigheter som är förknippade med jämställdhetsarbetet. Ny kunskap behövs bland annat om motståndet mot jämställdhetsarbetet, till exempel bland pedagoger, föräldrar och skolledningar.

En viktig fråga är hur skollärares, lärares och annan personals medvetenhet om brist på jämställdhet kan öka, och hur man kan

hjälpa skolans personal att synliggöra hur de egna konkreta handlingarna i skolans vardagsarbete har betydelse för jämställdheten i skolan.

Ett lärosäte framhåller:

Det behövs ökad kunskap om de normer och prioriteringar som underbygger rådande undervisningsmetoder och kunskapssyn och dess effekter, dels behövs mer kunskaper om hur olika lektionsupplägg och undervisningsmetoder aktualiserar respektive tonar ned mer stereotypa och köns-polariserade genusidentifikationer. Härutöver behövs också en ökad belysning av hur genusrelationer och heteronormer reproduceras i undervisningssituationer, läromedel och återverkar på organiseringen av skolans aktiviteter. Vilka genuspositioner presenteras exempelvis i de bilder som finns uppsatta, i teckningar i kompendier och på bilder i foldrar som delas ut?

Ett lärosäte skriver:

Jämställdhetsuppdraget har funnits i skolan under en lång tid och forskning tyder på att lärarnas bemötande av eleverna inte har förändrats i särskilt stor utsträckning jämfört med tiden före jämställdhetsuppdragets införande. Det kan konstateras att det finns för lite kunskap om vilka faktorer som styr lärarnas agerande i klassrummet och deras bemötande av elever. Det behöver därför undersökas hur denna (brist på) utveckling påverkas genom insatser för ökad genusmedvetenhet hos lärarna samt vilka effekterna blir i relation till eleverna.

Ett lärosäte efterfrågar:

en tydlig praxisinriktad och didaktiskt/pedagogiskt inriktad forskning som förmår teoretisera kring olika mekanismer som skapar köns/genusrelaterade problem i skolan, men som också förmår att visa vad som är praktiskt möjligt att göra för enskilda och grupper av lärare på plats i skolan i samverkan med forskare.

Vi bedömer även att kunskap behövs om i vilken utsträckning lärarutbildningarna förmår integrera och använda relevant forskning av betydelse för jämställdhet i skolan. Bakgrunden till detta är att det från ett par lärosäten framhålls som ett problem att den forskning som finns om skola och kön inte riktigt når ut till lärarutbildningarna och ämnesdidaktiken. Det handlar, menar man, om frågor om lärandeproblem som har att göra med samverkande faktorer om kön, utanförskap etcetera. Det handlar också, framhåller

man, bland annat om genuspedagogisk kompetens i pedagogiskt och didaktiskt hänseende.

Vi vill också framhålla att det är viktigt att det finns en kontinuitet i jämställdhetsarbetet vid övergången mellan förskolan och grundskolan – något som också framhållits från ett lärosäte. Många anser att förskolorna kommit längre med jämställdhetsarbetet. Det finns därför en oro hos de förskolor som jobbar aktivt med jämställdhetsarbete, för att jämställdhetsarbetet ska tappas bort och falla i glömska när barnen börjar i grundskolan. Även inom detta område behövs ny kunskap.

Vi menar vidare att forskning om genuspedagogik är ett angeläget område. Ett lärosäte skriver:

Genuspedagogik har under senare år blivit en populär samlingsbeteckning på olika jämställdhetsinsatser i förskola och skola. Det finns också en hel del utbildningar och fortbildningar som ges med denna beteckning. Genuspedagogik har också mött kritik och debatterats flitigt. I nuläget saknas dock forskning och en mer samlad kunskap om detta område. Vilka genus och jämställdhetsmodeller och föreställningar om pojkar och flickor reproduceras i dessa sammanhang? Vilken forskning, vilka teorier används och vilken forskningskontext hämtas de forskningsförankrade beskrivningar av pojkar och flickor som lyfts fram vid jämställdhetsfortbildningar ifrån?

7.3 Sammanfattning och analys

Vi menar att det finns flera samverkande förklaringar till de genomsnittliga könsskillnaderna i skolprestationer och attityder till skolan. De enskilda förklaringarnas relevans är beroende av och får olika innebörd för flickor och pojkar i kombination med skiftande socioekonomisk och kulturell bakgrund. De senare gäller uppenbart för de sociala och pedagogiska förklaringsmodellerna, men även genetiska och utvecklingsbiologiska skillnader mellan individer av olika kön ger olika utfall beroende på inverkan av den omgivande miljön.

Många forskningsbaserade förklaringar tar utgångspunkt i den rådande genusordningen. Skillnaderna mellan flickors och pojkars sätt att vara och prestera i skolan förklaras alltså med utgångspunkt från vad som är samhällets förväntningar på hur pojkar och flickor ska uppträda. Det kan exempelvis handla om att det i vissa kretsar inte ger status i kamratgruppen att lägga ner tid och möda på skolarbetet, om att flickor anstränger sig mera utifrån en underordnad

position, eller om att en antipluggattityd blir ett försvar för att mildra effekterna av ett skolmisslyckande.

De genusrelaterade förklaringarna innebär per definition att ett visst beteende är bundet till föreställningar om hur man ska vara som flicka eller pojke. Det är vanligare med beteenden som försvårar måluppfyllelse i skolan bland pojkar än bland flickor. Men genusforskning visar samtidigt att vissa beteenden som är negativa för skolframgång återfinns hos både flickor och pojkar: Det finns antipluggkulturer även bland grupper av flickor. Strategin att manifesteras ointresse för skolan för att mildra de sociala konsekvenserna av svaga skolprestationer har påvisats hos både flickor och pojkar.

Flickors tidigare biologiska utvecklingskurva kan antas ge fördelar i skolan i fråga om uppmärksamhet, förmåga att upprätthålla ett målinriktat arbete, språkförmåga och arbetsminne. Dessutom kan inverkan av manligt könshormon i interaktion med miljöfaktorer eventuellt ge ökad benägenhet till olika typer av normbrott som inte främjar skolarbetet. Här kan nämnas att motsvarande mognadsskillnader som följer av om eleverna är födda tidigt eller sent på året ger tydligt utslag i betygstatistiken – detta oavsett elevernas kön.

Ytterligare forskning och kunskapsutveckling är, som redovisats i föregående avsnitt, angelägen inom flera av de ovan nämnda områdena. Det är också viktigt att resultaten från den forskning som bedrivs kommer till användning i skolan.

8 Delegationens fortsatta arbete

Jämställdhet i skolan handlar om att varje elev ska kunna utvecklas efter sina förutsättningar och intressen, utan att begränsas av stereotypa eller traditionella föreställningar om kön och genus. Jämställdhet är ett högt prioriterat värde i grundlagen och skollagen samt i flera andra lagar som är tillämpliga i skolan. Skolan har ett tydligt uttryckt ansvar att verka för jämställdhet.

I den aktuella diskussionen om svensk skola synliggörs flera jämställdhetsproblem. Flickor uppger att de är stressade i större utsträckning, medan pojkar presterar sämre och får lägre betyg. Flickor är oftare tysta och osynliggjorda, medan pojkar får talutrymme och uppmärksamhet – även om den bilden har nyanserats något under senare år. Det är vanligen pojkar som svarar för ordningsproblem och sexuella trakasserier. Ett allvarligt problem är förekomsten av hedersrelaterat förtryck, som begränsar främst flickors men även pojkars personliga utveckling och utbildningsmöjligheter.

Jämställdhet har i Sverige varit ett viktigt politiskt mål under lång tid; i samhället i stort såväl som i skolan. Vårt allmänna intryck är dock att utvecklingen av jämställdheten i skolan snarare kännetecknas av på stället marsch än av påtagliga framsteg, även om det finns positiva exempel och goda intentioner på många håll. Frågan är varför det händer så lite?

Flickor eller kvinnor kan lika lite som pojkar eller män bortse från de kulturellt bestämda förväntningar som riktas mot dem, och som är olika beroende på individernas kön. Skolan avspeglar på många sätt de värderingar som finns i det omgivande samhället, och det är därför inte så konstigt att skolan brister i jämställdhet, så länge det finns motsvarande brister i samhället utanför. Men skolan har ett långtgående ansvar att främja jämställdhet, och detta ansvar ställer stora krav på skolan och dess personal.

Vi menar att jämställdhet är ett kunskapsområde. Brist på kunskap och medvetenhet leder tyvärr ofta till en oförmåga bland skolledare, lärare och annan personal i skolan att upptäcka genusstrukturerna, även om det givetvis också finns många skolledare och lärare som är kunniga och medvetna i genusfrågor. Skolans personal kan omedvetet genom de förväntningar som riktas mot flickor respektive pojkar vara medskyldiga till att reproducera könsstereotyper värderingar, exempelvis genom att tillåta pojkar att dominera i klassrummet och samtidigt vara mindre flitiga och ansvarstagande i skolan.

I vårt slutbetänkande ska vi föreslå lämpliga insatser för hur ett långsiktigt jämställdhetsarbete i skolan ska utformas. Detta kräver att vi har en välgrundad uppfattning om problemens natur. Vi tror inte att det i första hand är fler regler som behövs: den lagstiftning som finns på området är ambitiös som den är. Snarare behöver skolans personal få hjälp med att synliggöra hur de egna konkreta handlingarna i skolans vardagsarbete har betydelse för jämställdheten i skolan: i skolans vardag måste olika former av könsstereotyper bemötas och inte bekräftas. Vi menar även att det är viktigt att det motstånd som uppenbarligen finns på en del skolor mot genuspedagogerna och jämställdhetsarbetet synliggörs och diskuteras. Det är också viktigt att det finns en medvetenhet om konsekvenserna av att pojkar har en långsammare biologisk utvecklingskurva än flickor. Dessa konsekvenser måste uppmärksammas och hanteras parallellt med att skolan precis som alltid måste förhålla sig till att det även finns en stor spridning i mognads mellan individer av samma kön. Vi har anledning att inför slutbetänkandet ytterligare fördjupa problembeskrivningen gällande skolans jämställdhetsproblem,

I det fortsatta arbetet ska vi i enlighet med direktiven kartlägga flickors och pojkars studievanor och undersöka skolarbetets inverkan på deras psykosociala hälsa. Vi ska också i samverkan med högskolor med relevant kompetens inom området sammanställa och utvärdera metoder för att bryta traditionella könsmonster och könsroller. Vidare ska vi föreslå lämpliga insatser för hur ett långsiktigt jämställdhetsarbete i skolan ska utvecklas och stärkas. Vi ska även redovisa eventuella ekonomiska konsekvenser och finansiering av våra förslag.

Vi har på olika sätt redan påbörjat arbetet med underlagen till slutbetänkandet. I det inledande kapitlet beskrivs de uppdrag som

lagts ut men ännu inte redovisats. Ytterligare uppdrag och insatser kommer att planeras och sättas igång under hösten.

Innan det är dags för vårt slutbetänkande, så ska vi också i enlighet med direktiven på olika sätt sprida den kunskap som sammanställts i detta delbetänkande, och den ytterligare kunskap som ska tas fram vartefter vårt arbete fortskrider. Det ska ske bland annat genom regionala konferenser och genom vår webbplats. Kunskapsspridningen ska särskilt inriktas mot forskningsbaserade metoder för att bryta traditionella könsmönster och könsroller. I vårt uppdrag ingår också att föra dialoger med verksamma i skolan, föräldrar, barn och ungdomar samt med politiker och verksamhetsansvariga. Detta arbete har inletts, men kommer att intensifieras från och med hösten 2009. Vi ska lämna vårt slutbetänkande senast den 30 augusti 2010.

Källförteckning

- Ambjörnsson, Fanny (2003) *I en klass för sig*, Ordfront.
- Arbetskyddsstyrelsens Författningssamling, Våld och Hot I Arbetsmiljön (AFS 1993:2).
- Arbetskyddsstyrelsens Författningssamling, *Kränkande särbehandling i arbetslivet* (AFS 1993:17).
- Arbetsförmedlingen (2009) *Arbetsmarknadsutsikter våren 2009*, Ura 2009:1
- Arbetsförmedlingens webbplats: www.ams.se
- Arbetsmiljölagen (1977:1160).
- Barn- och elevombudet (2009) *514 anmälningar om kränkningar 2008*. Hämtat från Skolinspektionen <http://www.skolinspektionen.se/BEO/Nyheter/514-anmalningar-om-krankningar-2008/>. Publicerat den 11 mars 2009. Hämtat den 13 maj 2009.
- Barn- och elevskyddslagen (2006:67).
- Barnombudsmannen (2007) *Upp till 18 – fakta om barn och ungdom*, BR 2007:04.
- Barnombudsmannen (2008) *Sverige äger! Barn och unga berättar om sitt land*.
- Berge, Britt-Marie red. (2001) *Kunskap bryter könsmönster: Aktionsforskning är verktyget: rapport från projektet Vidgade Vyer i Jämtlands län*, Umeå Universitet.
- Björklund, Jan & Sabuni, Nyamko (2009) *Slut med befrielse från skolans sexundervisning*. Hämtat från DN <http://www.dn.se/opinion/debatt/slut-med-befrielse-fran-skolans-sexundervisning-1.880500>. Publicerat den 31 maj 2009. Hämtat den 11 juni 2009.
- Bloggtoppens webbplats: www.bloggtoppen.se
- Brade Lovise m.fl. (2008) *I normens öga – metoder för en normbrytande undervisning*, Stiftelsen Friends.

- Brottsförebyggande rådets webbplats: www.bra.se
- Brottsförebyggande rådet (2006) *Ungdomar och brott åren 1995–2005*. Rapport 2006:7.
- Carlsson-Wahlgren (2009) *Den långa vägen till en jämställd gymnasieskolan. Genuspedagogers förståelse av gymnasieskolans jämställdhetsarbete*, School of Education and Communication Jönköping University Dissertation No. 5.
- Centrala studiestödsnämndens webbplats: www.csn.se
- Centralförbundet för alkohol- och narkotikaupplysning (2008) *Skolelevs drogvanor 2008*.
- Darj, Frida & Nathorst-Böös, Hedvig (2008) *Är du kille eller tjej? En intervjustudie om unga transpersoners livsvillkor*, RFSL Ungdom.
- Dee, Tomas (2007) *Teachers and the gender gap*.
- Direktiv 2003:101, *Jämställdhetsdelegation för förskolan*.
- Diskrimineringslagen (2008:567).
- Einarsson, Jan & Hultman, Tor G (1984) *God morgon pojkar och flickor – om språk och kön i skolan*, Liber.
- Erson, Eva (2006) *Skärp dig*, Nordstedts Akademiska förlag.
- Fridh, Christian m.fl. (2005), *NORMal, eller?*, Sensus studieförbund och Röda Korsets ungdomsförbund.
- Folkhälsoinstitutet (2006a) *Svenska skolbarns hälsovanor 2005/06*, Statens folkhälsoinstitut R 2006:10.
- Folkhälsoinstitutet (2006b) *Ungdomar och sexualitet – En forskningsöversikt år 2005*, Statens folkhälsoinstitut R 2006:18.
- Forum för levande historia & Brottsförebyggande rådet (2004), *Intolerans Antisemitiska, homofobiska, islamofobiska och invandrarfientliga tendenser bland unga*.
- Gruber, Sabine (2008) *När skolan gör skillnad. Skola, etnicitet och institutionell praktik*. Liber.
- Göteborgs universitet (2003) *Kränkningar i skolan*, i Värdegrunden rapport 5.
- Hirdman, Yvonne (2001) *Genus – om det stabila föränderliga former*, Liber.
- Holm, Ann-Sofie (2009) *Ungdomars syn på kön – nu och då*. Wernersson, Inga (red) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik*, Göteborgs Universitet.

- Högdin, Sara (2006) *Utbildning på (o)olika villkor*.
- Högskoleverket (2008) *Kvinnor och män i högskolan*, Rapport 2008:20 R.
- Högsta domstolen *Mål om mobbning*, Mål T-351 cirkulär 2001:145.
- Institutet för privat ekonomi (2008) *Tonåringarna och deras pengar V*.
- Interpellation 2005/06:273 *Satsningar på feministiskt självförsvar i skolorna*.
- Jonsson, Rickard (2007) *Blatte betyder kompis*, Ordfront.
- KK-Stiftelsen (2006) *IT i skolan – Attityder, tillgång och användning*.
- Kursplaner för grundskolan (SKOLFS 2000:141).
- Lif, Jan (2008) *Allt du behöver veta innan du börjar jobba med jämställdhet i skolan*, Studentlitteratur.
- Läroplan för det offentliga skolväsendet, Lpo 94 (SKOLFS 1994:1).
- Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94 (SKOLFS 1994:2).
- Medierådet (2008) *Ungar & Medier*.
- Myndigheten för skolutveckling (2003) *Hur är det ställt? Tack, ojämt!*
- Myndigheten för skolutveckling (2005) *Hela livet – 50 år med sex- och samlevnadsundervisning*.
- Nordberg, Marie red. (2008) *Maskulinitet på schemat*, Liber.
- Nosek, Brian A m.fl. (2009) *National differences in gender–science stereotypes predict national sex differences in science and math achievement*, Publicerad i PNAS volym 106.
- Olsson, Anna-Karin (2003) *Insatser för att stärka flickors självförtroende. Rapport jämställdhetsprojekt i skolan*, Göteborgs universitet Centrum för värdegrundsstudier.
- Programsmål för gymnasieskolans nationella program (SKOLFS 1999:12).
- Proposition 1990/91:18 *Om ansvaret för skolan*.
- Proposition 1992/93:220 *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska sarskolan*.
- Proposition 1993/94:147 *Jämställdhetspolitiken: Delad makt – delat ansvar*.
- Proposition 1994/95:85 *Betyg i det obligatoriska skolväsendet*.

- Proposition 1994/95:164 *Jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet.*
- Proposition 2001/02 *Budgetpropositionen för 2002.*
- Proposition 2004/05:2 *Makt att bestämma – rätt till välfärd.*
- Proposition 2005/06:38 *Trygghet, respekt och ansvar – om kränkande förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever.*
- Proposition 2005/06:155 *Makt att forma samhället och sitt eget liv – nya mål i jämställdhetspolitiken.*
- Proposition 2008/09:1 *Budgetpropositionen för 2009.*
- Proposition 2008/09:66 *En ny betygsskala.*
- Proposition 2008/09:87 *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan.*
- Regeringsformen (1974:152).
- Regeringen (2008) *Uppdrag till Myndigheten för skolutveckling att genomföra jämställdhetsinsatser i skolan (U2006/9049/S).*
- Skolinspektionens webbplats: www.skolinspektionen.se
- Skollagen (1985:1100).
- Skolverkets webbplats: www.skolverket.se
- Skolverket (2002) *Relationer i skolan – en utvecklande eller destruktiv kraft*, Dnr 01-2001:2136.
- Skolverket (2003) *Kränkande handlingar och informella miljöer – Elevperspektiv på skolans miljöer och sociala klimat.*
- Skolverket (2004a) *Elever med utländsk bakgrund*, Dnr 75 – 2004:545.
- Skolverket (2004b) *Här kan flickors teknikintresse växa. En utvärdering av bidrag till sommarkurser i teknik för flickor.*
- Skolverket (2006a) *Allmänna råd och kommentarer – För arbetet med att främja likabehandling och för att motverka diskriminering och annan kränkande behandling.*
- Skolverket (2006b) *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*, Skolverkets rapport 287.
- Skolverket (2006c) *Individ- och klassvariation i grundskolan åk. 9.*
- Skolverket (2007) *Attityder till skolan 2006*, Skolverkets rapport 299.
- Skolverket (2008a) *Rätten till utbildning – Om elever som inte går i skolan*, Skolverkets rapport 309.

- Skolverket (2008b) *Studieresultat i gymnasieskolan*, (Skolverket: 08:1050).
- Skolverket (2009a) *Skolverkets bild av utvecklingen av kunskapsresultaten i grundskolan och av elevers studiemiljö*, Dnr 2008:3010.
- Skolverket (2009b) *Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*, Skolverkets rapport 326.
- Sjöblom, Yvonne & Högdin, Sara (2009) *Tillfälligt uppbrott. Om ungdomar som rymmer och kastas ut hemifrån*, Rädda Barnen.
- Socialstyrelsen (2007) *Ungdomars sexuella hälsa – internationella kunskapssammanställningar och svenska erfarenheter av förebyggande arbetet*.
- Socialstyrelsen (2009) *Folkhälsorapport 2009*.
- SOU 2004:43 *Den könsuppdelade arbetsmarknaden*.
- SOU 2004:115 *Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbetet*, Delegationen för jämställdhet i skolan.
- SOU 2006:75 *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*, Delegationen för jämställdhet i skolan.
- SOU 2006:77 *Ungdomar, stress, och psykisk ohälsa. Analyser och förslag till åtgärder*, Utredningen om ungdomars psykiska hälsa.
- Sveriges Radio (2009) *Skoltoan ett arbetsmiljöproblem för unga*. Hämtat från Sveriges Radio <http://www.sr.se/ekot/artikel.asp?artikel=2748506>. Publicerat den 6 april 2009. Hämtat den 24 juni 2009.
- Statistiska centralbyråns webbplats: www.scb.se
- Lindblad, Lindgren (2009) *Välfärdslandets gåta – Varför mår inte barnen lika bra som de har det?*
- UGU – Utvärdering Genom Uppföljning. För vidare beskrivning av materialet se Härnqvist, K (2000). *Evaluation through follow-up. A longitudinal program for studying education and career development*. I C.-G. Janson (Red.) *Seven Swedish longitudinal studies in behavioral science*. Stockholm: Forskningsrådsnämnden.
- Ungdomsstyrelsen (2008) *Ung i dag 2008*, Ungdomsstyrelsens skrifter 2008:5.

Ungdomsstyrelsens webbplats: www.ungdomsstyrelsen.se

Umeå Universitet (2005) *Utvärdering av satsningen på utbildning av resurspersoner för jämställdhet i skolan.*

Utbildningsdepartementets skriftserie (2004) *Könsskillnader i utbildningsresultat*, Rapport 7.

Valmyndighetens webbplats: www.val.se

Witkowska, Eva (2005). *Sexual harassment in schools: prevalence, structure and perceptions*, Karolinska institutet.

Kommittédirektiv



Delegation för jämställdhet i skolan

Dir.
2008:75

Beslut vid regeringssammanträde den 12 juni 2008.

Sammanfattning av uppdraget

En delegation ska tillsättas med uppgift att utifrån skolans värdegrundsuppdrag lyfta fram och utveckla kunskap om jämställdhet i skolan. Uppdraget omfattar såväl kommunala som fristående skolor samt sameskolan och specialskolan. Delegationen ska kartlägga kunskapsfältet jämställdhet i skolan och ta fram kunskapsöversikter som rör bl.a. lärstilar samt språk-, läs- och skrivutveckling. I uppdraget ingår också att identifiera områden där ytterligare kunskap om jämställdhet och genus behövs.

Inom ramen för uppdraget ska delegationen genomföra seminarier och på andra sätt sprida den kunskap som sammanställs, särskilt om de metoder som kan användas för att bryta traditionella könsroller.

Uppdraget ska slutredovisas senast den 30 augusti 2010.

Bakgrund

Regeringen har i budgetpropositionen för 2008 (prop. 2007/2008:1) uttalat att värdegrunden i skolan ska stärkas så att jämställdheten främjas. Regeringens utgångspunkt för jämställdhetsarbetet i skolan är att alla elever ska få pröva och utveckla sina förmågor och intressen utan att hindras av traditionella könsroller. Faktisk jämställdhet är ett resultat av ett arbete med att implementera de värden som läggs fast i skolans värdegrund. Det övergripande målet för svensk jämställdhetspolitik är att kvinnor och män ska ha samma möjligheter, rättigheter och skyldigheter inom alla väsentliga områden i livet. För att uppnå ett jämställt samhälle måste ytter-

ligare insatser göras för att bryta traditionella könsmonster och den struktur som bl.a. visar sig genom könsuppdelningen inom utbildningssystemet.

En genomgripande utredning av kunskapsfältet jämställdhet i skolan har inte genomförts på många år. En av de senaste utredningarna inom området genomfördes i början av 1990-talet då en arbetsgrupp fick i uppdrag att föra upp jämställdhetsfrågorna på skolans agenda samt att sprida kunskaper och erfarenheter om jämställdhet. Arbetsgruppen ”Kvinnligt och Manligt i skolan” överlämnade i juni 1994 rapporten *Vi är alla olika. En åtgärdsrapport om jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga och ett kunskapsområde* (Ds 1994:98) till regeringen.

Under 2003 tillsattes en delegation för jämställdhet i förskolan (dir. 2003:101) med ett liknande, men på sitt område mer omfattande uppdrag än arbetsgruppen Kvinnligt och Manligt i skolan. Delegationen hade i uppdrag att lyfta fram, förstärka och utveckla jämställdhetsarbetet i förskolan. Delegationen lämnade sitt slutbetänkande *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete* (SOU 2006:75) till regeringen i juli 2006. Delegationens förslag berör i vissa delar även grund- och gymnasieskolan.

Gällande bestämmelser

Jämställdhet ingår som en del i skolans värdegrundsuppdrag. Skolans demokratiska uppdrag baseras ytterst på principen om allas lika värde i regeringsformen och artikel 14 i Europeiska konventionen den 4 november 1950 om skydd för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna (Europakonventionen). Europakonventionen gäller som lag i Sverige sedan den 1 januari 1995. Vidare uttrycks skolans demokratiska uppdrag i skollagen (1985:1100), lagen (2006:67) om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever, 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94), 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) och kursplanerna. Bestämmelser om jämställdhet och förbud mot diskriminering på grund av kön finns även i FN:s konvention om avskaffande av all slags diskriminering av kvinnor, i FN:s konvention om barnets rättigheter och i andra centrala kon-

ventioner om de mänskliga rättigheterna som Sverige har ratificerat.

I 1 kap. 2 § skollagen anges att verksamheten i skolan ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan ska främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Den som verkar inom skolan ska särskilt främja jämställdhet mellan könen.

I lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling förtydligas skolans ansvar när det gäller att garantera alla barns och elevers trygghet i skolan. Det innebär att diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder är förbjuden i förskolan, skolan och vuxenutbildning enligt skollagen. Lagen innebär också att barn och elever har ett lagligt skydd mot annan kränkande behandling, exempelvis mobbning.

I läroplanerna formuleras jämställdhetsuppdraget. Enligt Lpo 94 ska skolan 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 ska ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla förmågor och intressen oberoende av könstillhörighet. En liknande skrivning återfinns i Lpf 94.

Kursplanerna är bindande föreskrifter och styr innehållet i utbildningen. De ska läsas mot bakgrund av läroplanerna och kopplas till verksamheternas värdegrundsuppdrag, där jämställdhet är ett av de grundläggande värden som lyfts fram. Ungefär hälften av grundskolans kursplaner har ett jämställdhetsperspektiv.

Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan (U 2006:02) föreslår i sitt slutbetänkandet *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* (SOU 2007:28) bl.a. att kursplanerna ska få ett tydligare ämnesinnehåll och att områden som rör alla ämnen, t.ex. värdegrundsuppdraget, enbart ska beskrivas i läroplanen. Betänkandet har remissbehandlats och bereds för närvarande inom Regeringskansliet.

Könsskillnader i skolarbete och skolmiljö enligt utvärderingar

Enligt Statens skolverks lägesbedömning 2006 (rapport 288, 2006) har flickorna under de senaste 30 åren uppvisat bättre resultat, mätt i olika betygsmått, än pojkarna. Skillnaderna förstärks vid betygssättningen. Könsskillnaderna är i det närmaste konstanta oavsett socioekonomisk bakgrund.

Denna bild bekräftas också av tidigare utvärderingar. Enligt rapporten *Könsskillnader i utbildningsresultat* (Utbildningsdepartementets skriftserie 2004, rapport 7) hade flickor både i grund- och gymnasieskolan genomgående bättre betyg i alla ämnen utom i idrott och hälsa. Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan 2003 (NU-03) visade också att en större andel pojkar (27 procent) än flickor (21 procent) i årskurs 9 inte nådde kunskapsmålen i ett eller flera ämnen. Internationella kunskapsmätningar (bl.a. PISA 2003) visar att skillnaderna i utbildningsresultat i läsförståelse är fortsatt stora till flickornas fördel. I grundskolan har pojkar sämre betyg i alla ämnen utom i idrott och hälsa. NU-03 samt forskning vid Gymnastik- och idrottshögskolan och Statens folkhälsoinstitut visar också att ämnet idrott och hälsa oftare möter pojkarnas intressen och behov än flickornas.

I Jämställdhetspolitiska utredningens (N 2004:07) betänkande *Makt att forma samhället och sitt eget liv – jämställdhetspolitiken mot nya mål* (SOU 2005:66) anges att studenternas studieval fortfarande i hög grad är könsbundna. En fjärdedel av alla kurser har en jämn könsfördelning, dvs. en könsfördelning där andelen män respektive kvinnor ligger i intervallet 40 till 60 procent. Förändringarna är små mellan åren, men det går att skönja en positiv trend.

Jämställdhetsinsatser av olika slag har främst riktats till flickor och kvinnor. Syftet har varit och är att bryta det traditionella könsmönstret och få fler kvinnor att välja tekniska och naturvetenskapliga ämnen och utbildningar. Ansträngningarna att förmå pojkar och män att söka sig till kvinnodominerade utbildningar har inte varit lika stora.

Elever som väljer icke-traditionella utbildningar får ibland stöd men möter ofta motstånd. De prövningar som dessa elever möter leder till att många av dem lämnar sina utbildningar särskilt om könsfördelningen är mycket ojämn. Som skäl till avhopp anges ofta "könsmobbing" från lärarens sida.

Skolverkets lägesbedömning 2006 visar att majoriteten av eleverna trivs i skolan. Flera studier har dock samtidigt visat att den psykiska ohälsan bland elever ökat under en längre period.

Utredningen om ungdomars psykiska hälsa (U 2005:03) lämnade ett betänkande *Ungdomar, stress och psykisk ohälsa* (SOU 2006:77). I betänkandet anges att flickor och unga kvinnor rapporterar psykisk ohälsa i större utsträckning än unga män. Skillnaden mellan könen har varit oförändrad de senaste 20 åren. Flickor rapporterar i större utsträckning psykisk ohälsa, medan självmord är mer än dubbelt så vanligt bland pojkar.

I betänkandet anges två huvudorsaker till den ökande psykiska ohälsan: dels en ökad individualisering där varje individ tvingas till fler svåra val i livet, dels att det är svårare att få anställning, vilket bl.a. leder till osäkerhet inför framtiden, sämre ekonomi i ungdomsåren och att man flyttar från föräldrarna vid högre ålder. På skolans område föreslår utredaren åtgärder för att förbättra kvaliteten så att eleverna ska vara bättre rustade för dagens informationstäta samhälle.

Enligt det tidigare nämnda betänkandet SOU 2005:66 visar forskning att pojkar i förskola, skola och fritidsverksamhet får och tar mer av pedagogernas uppmärksamhet än flickorna. Det är pojkarna som pratar mest. Flickorna tilldelas och accepterar uppgifter som ordningsskapare i både förskola och skola. Bilden är emellertid inte entydig. Det finns stora variationer. En del pojkar är pratsamma men många pojkar säger ingenting alls. Det finns även klasser där flickor intar de dominerande positionerna.

Flickor känner sig mer utsatta än pojkar för i stort sett alla former av kränkningar i grundskolan och gymnasieskolan. Elever i grundskolan känner sig något mer utsatta än elever i gymnasieskolan. Några direkta skillnader mellan flickors och pojkars känsla av utsatthet framkommer inte, förutom när det gäller mobbning. I Skolverkets undersökning av olika former av kränkande behandling framstår pojkar som mer aktiva än flickor när det gäller att behandla andra illa.

Villkor för tillträde till arbetsmarknad och arbetsliv

Den nyss nämnda utredningen har visat på att villkoren för tillträde till arbetsmarknaden och villkoren på arbetsmarknaden fortfarande präglas av stora könsskillnader. Trots att kvinnorna i dag utgör en

majoritet av studenterna på universitet och högskolor har detta inte lett till större trygghet på arbetsmarknaden.

Enligt en rapport från International Labour Organization (ILO) har Sverige den mest könssegregerade arbetsmarknaden i OECD (SOU 2004:43). Vissa forskare menar emellertid att könssegregeringen på arbetsmarknaden följer ett mönster som är relativt lika i alla industrialiserade länder.

Behovet av en jämställdhetsdelegation

I regeringens skolpolitik är värdegrundsuppdraget av central betydelse och reformarbetet utgår från målet att alla elever ska ges möjlighet att tillägna sig de kunskaper och utveckla de färdigheter som behövs för att klara framtida studier och yrkesliv. För att uppnå detta mål krävs att skolan tar hänsyn till att elever är olika och lär på olika sätt. Ett aktivt jämställdhetsarbete krävs då och det ska ses som ett led i regeringens arbete med att främja skolans värdegrund, så som den uttrycks i läroplanerna. En av utgångspunkterna blir att identifiera och bryta traditionella könsmonster och könsroller eftersom de påverkar pojkars och flickors förhållningssätt, skolsituation och attityder till olika ämnen, studier och yrken.

Redogörelsen för bl.a. könsskillnaderna i skolarbete och skolmiljö och villkoren för tillträde till arbetsmarknad och arbetsliv tyder på att detta mål är långt ifrån uppnått.

Mot denna bakgrund finns det ett behov av att kartlägga jämställdheten i skolan och att ta fram kunskapsöversikter som belyser betydelsen av kön i skolan och hur detta bl.a. påverkar prestationer och studieresultat. En sådan kartläggning och sådana kunskapsöversikter kan ge en viktig bakgrund till forskningsbaserade metoder för att bryta traditionella könsmonster och könsroller.

Slutligen ska en jämställdhetsdelegation och ett aktivt jämställdhetsarbete ses som ett led i regeringens arbete med att främja skolans värdegrund, så som den uttrycks i läroplanerna.

Uppdraget

En delegation ska tillsättas med uppgift att utifrån skolans värdegrundsuppdrag lyfta fram och utveckla kunskap om jämställdhet i skolan. Uppdraget omfattar såväl kommunala som fristående sko-

lor, samt sameskolan och specialskolan. Delegationen ska kartlägga kunskapsfältet jämställdhet i skolan och ta fram kunskapsöversikter som rör bl.a. lärstilar samt språk-, läs- och skrivutveckling. Kartläggningen ska utgå ifrån relevant forskning och kunskap. I uppdraget ingår också att identifiera områden där ytterligare kunskap om jämställdhet och genus behövs.

Inom ramen för uppdraget ska delegationen genomföra seminarier och på andra sätt sprida den kunskap som sammanställs, särskilt de metoder som kan användas i arbetet med att bryta traditionella könsmonster och könsroller.

Delegationen ska:

1. belysa och analysera vilka förändringar i flickors och pojkars villkor, förhållningssätt och agerande som skett under perioden 1994–2007,
2. i samverkan med högskolor med relevant kompetens inom området sammanställa en kunskapsöversikt om samt analysera orsakerna till skillnaderna mellan pojkars och flickors resultat och prestationer liksom deras attityder till studier och till skolan,
3. ur ett könsperspektiv belysa hur resurserna i skolan fördelas och analysera effekterna av användningen av resurserna,
4. i samverkan med högskolor med relevant kompetens inom området sammanställa en kunskapsöversikt över områden som är av betydelse för utbildningen i skolan där ny kunskap behövs om jämställdhet och genus,
5. kartlägga flickors och pojkars studievänor och undersöka skolarbetets inverkan på deras psykosociala hälsa,
6. i samverkan med högskolor med relevant kompetens inom området sammanställa och utvärdera metoder för att bryta traditionella könsmonster och könsroller,
7. föreslå lämpliga insatser, utifrån arbetet ovan, för hur ett långsiktigt jämställdhetsarbete i skolan såsom en del av värdegrundsuppdraget ska utvecklas och stärkas samt redovisa eventuella ekonomiska konsekvenser och finansiering av förslagen.

Arbetsmetod och redovisning av uppdraget

Arbetsformer

Utöver det kartläggande och analyserande arbetet som är utredningens huvudsakliga uppgift ska delegationen på olika sätt sprida den kunskap som sammanställs. Det kan ske genom regionala och lokala konferenser och genom användning av IT. Internationell kunskap och erfarenhet bör uppmärksammas och spridas. Kunskapspridningen bör särskilt inriktas mot forskningsbaserade metoder för att bryta traditionella könsmönster och könsroller. Dialoger med verksamma i skolan, föräldrar, barn och ungdomar samt med politiker och verksamhetsansvariga bör utgöra en del av delegationens verksamhet.

Tidsplan och samråd

Delegationen bör samråda med Statens skolverk, Myndigheten för skolutveckling, Sameskolstyrelsen, Specialskolemyndigheten, Specialpedagogiska institutet, Ungdomsstyrelsen, lärarorganisationerna, elevorganisationerna, Barnombudsmannen (BO), Jämställdhetsombudsmannen (JämO), högskolor och universitet, Sveriges Kommuner och Landsting, Sveriges skolledarförbund, Landsrådet för Sveriges Ungdomsorganisationer (LSU) samt andra berörda myndigheter och organisationer.

Uppdraget ska slutredovisas senast den 30 augusti 2010. Delegationen ska senast den 1 mars 2009 delredovisa sina slutsatser avseende punkterna 1–4 ovan.

(Utbildningsdepartementet)



Tilläggsdirektiv till Delegation för jämställdhet i skolan (U 2008:08) Dir. 2009:12

Beslut vid regeringssammanträde den 19 februari 2009.

Förlängd tid för del av uppdraget

Med stöd av regeringens bemyndigande den 12 juni 2008 tillsatte chefen för Utbildningsdepartementet en delegation för jämställdhet i skolan med uppgift att utifrån skolans värdegrundsuppdrag lyfta fram och utveckla kunskap om jämställdhet i skolan (dir. 2008:75). Delegationen ska enligt direktiven redovisa sina slutsatser avseende delar av uppdraget senast den 1 mars 2009, och slutredovisa uppdraget senast den 30 augusti 2010. Delegationen har begärt förlängd utredningstid för delbetänkandet.

Tiden för delredovisningen förlängs, vilket innebär att delegationen ska delredovisa sitt uppdrag senast den 1 juli 2009. Uppdraget ska fortfarande slutredovisas senast den 30 augusti 2010.

(Utbildningsdepartementet)

Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker.

*Inga Wernersson, professor,
institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet maj
2009.*

Könsskillnader i skolprestationer – ider om orsaker

Inledning	201
Vari består problemet?	202
Äldre förklaringar till könsskillnader i prestationer	204
Kön och individbaserade kognitiva förutsättningar för prestationer	209
Andra individbaserade faktorer	215
Förändrad kvinnlig ”könsroll” – förändrad identitet?	217
Motivation, självvärdering och inlärningsstrategier	218
Individ och undervisningsformer	220
Individbaserade förklaringar – en sammanfattning	225
Skolbaserade förklaringar	225
Samhällets förändring som inramning till skolan	226
Konstruktioner av kön-/genusordning i skolan – klassrummet	230
Underprestation som effekt av sociala konstruktioner av manlighet i skolan – en sammanfattning	237
Antipluggkultur	239
Diskussion	249
Referenser	253
Appendix: Kunskapsbehov och fortsatt forskning	260
Analyser av hur ”könsskillnader i skolprestationer” tolkas och uttrycks	260
Utveckling av problemformulering/frågeställningar	260
Komparativa studier	261
Forskningsöversikter	262
Avslutningsvis	262

Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker

Inledning

Att barn och ungdomar oavsett könstillhörighet har samma rätt till utbildning av god kvalitet framstår i 2000-talets Sverige som en självklarhet. Det är dock inte ens 100 år sedan denna aspekt av formell jämställdhet etablerades genom att realskolorna, en frivillig skolform som ungefär motsvarade grundskolans år 7–9, öppnades för flickor. I globalt perspektiv gäller det även nu på vissa håll att pojkars utbildning är starkt prioriterad. Offentliga utbildnings-system skapades alltså från början för pojkar eller, om man vill vara mer exakt, för söner till samhällets övre skikt. När tekniska, ekonomiska, organisatoriska och politiska samhällsförändringar, där olika kvinnorörelser var en del, av olika skäl krävde utbildning utöver det mest elementära också för flickor formulerades tvivel om att flickor skulle kunna klara av lika ansträngande utbildning som pojkar. Bristande intellektuell kapacitet, fel sorts intellektuell kapacitet, allmänt mindre fysisk och psykisk ”ork” fanns bland motargumenten tillsammans med uppfattningen att det var onödigt. Medicinska argument angavs för att det till och med skulle bli ett hot mot människosläktet om flickor utbildades under puberteten.

Mot denna historiska bakgrund kan det förefalla paradoxalt att det utbildningsproblem relaterat till kön, som under de senaste decennierna i västvärlden ansetts mest akut är, att pojkar når en lägre prestationsnivå än flickor. Ett centralt antagande är att det inte bör bli några skillnader alls mellan könen och en lång rad förklaringar till vad de observerade skillnaderna beror på har utvecklats. Konsensus finns däremot inte.

I detta arbete presenteras en kunskapsöversikt där i första hand pedagogisk forskning används. I fokus är inte beskrivning och

analys av hur skillnaderna ser ut, utan på hur de förklaras och vilka försök till teoribildning som finns. Det är dock inte alltid lätt att dra en gräns mellan beskrivning och förklaring.

Det totala utbudet av forskning med möjlig relevans för frågeställningen är mycket omfattande och den här presenterade översikten gör inte anspråk på att vara ens i närheten av uttömmande.

Sökningar avseende den senaste tioårsperioden har genomförts i databasen ERIC och i en rad tidskrifter som finns tillgängliga elektroniskt via Göteborgs universitetsbibliotek. Forskningsöversikter genomförda inom ramen för en rad senare doktorsavhandlingar har också använts.

Vari består problemet?

Kunskapsöversikten behandlar alltså försök till generella förklaringar av ”könsskillnader i skolprestationer”. Det är dock inte alldeles självklart på vilket sätt detta är ett problem. Arnesen, Lahelma och Öhrn (2008) menar exempelvis att intresset för pojkars underprestation och definitionen av problemet kan betraktas som en ”travelling discourse” – en föreställning om att det finns ett problem som inte nödvändigtvis har någon egentlig grund på alla platser dit den kommer. Man påpekar också att intresset istället för på medelvärdesskillnader borde intresset riktas mot samspelet mellan olika faktorer och sociala dimensioner.

Det första frågetecknet handlar om varför *medelvärdesskillnader* mellan flickor och pojkar är intressanta när spridningen i prestationsnivå i båda kategorierna är betydligt större inom alla kunskapsområden. Man skulle kunna argumentera för att det är ”underpresterande” elever, oavsett könstillhörighet, som är den grupp intresset borde riktas mot. Flickornas betygsförsteg finns dock på alla prestationsnivåer och i alla undergrupper (Skolverket, 2006) varför kön ändå tycks ha ett unikt inflytande.

För det andra är problemet knappast det samma för alla grupper av pojkar. När man säger att ”pojkar är dagens förlorare i skolan” så gäller det knappast pojkar generellt, utan vissa undergrupper. Pojkar med goda betyg i skolan kommer med stor sannolikhet att vara vinnare även fortsättningsvis – trots att motsvarande flickor har ännu lite bättre betyg. Män har fortfarande fördelar avseende makt, status och pengar i samhället utanför skolan. Dessa fördelar bygger inte, varken nu eller tidigare, på överlägsna framgångar inom

utbildningssystemet. Att undersöka den generella könsskillnaden kan ändå hävdas vara analytiskt/teoretiskt intressant därför att insikter om vari denna består kan hjälpa oss att förstås både vilka generella mekanismer som bidrar till elevers prestationer och hur genus konstrueras. Det är dock viktigt att minnas att det är problematiskt att hantera flickor och pojkar som två motsatta och inbördes homogena kategorier.

En helt annan fråga handlar om elevernas ålder. När utgångspunkten är betygsskillnader handlar det, åtminstone i Sverige, om tonåringar. Det är rimligt att anta att skillnader mellan könen ser olika ut i olika åldrar. Flickors tidigare pubertet är en faktor som kan ha betydelse under en period i skolan, men knappast genom hela utbildningssystemet. Det ömsesidiga sexuella intresset börjar bli betydelsefullt under tonårsperioden. Samtidigt blir social kategorisering och hierarkisering mer framträdande med exempel på hur pojkars strävan att markera och befästa sin manliga identitet (se t.ex. Osbeck, Holm och Wernersson, 2003, Osbeck, 2006). I gymnasieskolan handlar det om unga vuxna och innehållsliga skillnader i de olika programmen ger andra ramar än tidigare. Detta är intressant, men har inte kunnat behandlas på djupet i detta arbete.

Ytterligare en önskvärd precisering handlar om skolans uppdrag och mål. Att intellektuell utveckling och inhämtande av kunskap är centralt för utbildning är ett helt trivialt påstående, vilket det också är att hävda att skolans uppdrag inte är begränsat till detta. Goda värderingar, sociala kompetenser och personlig utveckling är delar av uppdraget som inte mäts med ämnesbetyg. Att den sociala miljön i klassrummet och i skolan är bra att vistas i är också betydelsefullt. När könsskillnader i ämnesprestationer fokuseras finns kanske en risk för att andra aspekter än kunskaper hamnar i bakgrunden. Draget av "tävlan" som raskt infinner sig när grupper mäts mot varandra innebär också en risk som måste hanteras.

Syftet med föreliggande arbete är att alltså att presentera nyare pedagogiska teorier om könsskillnader i skolprestationer. Vad är det då som karakteriserar just en pedagogisk teori till skillnad från till exempel en biologisk, psykologisk eller sociologisk? Det är inte självklart var gränserna går mellan olika discipliner, men några drag som är karaktäristiska för en pedagogisk teori bör nämnas.

För det första handlar en i snäv mening pedagogisk teori förutsättningar för, processer och resultat av undervisning och/eller inlärning/lärande i autentiska situationer i exempelvis ett klassrum eller ett skolsystem. I pedagogisk forskning har man i och för sig

arbetat med exempelvis experiment, men också funnit att det finns stora svårigheter att överföra resultat från experimentella situationer till normala klassrum. Objektet för pedagogisk forskning kan därmed sägas vara att studera naturliga undervisnings- och inlärnings-/lärandesituationer, deras förutsättning och de resultat de genererar.

För det andra innebär fokus på naturliga situationer att pedagogisk teori är inriktad mot att integrera olika dimensioner som har betydelse. Pedagogiska teorier behöver därmed i olika grad innehålla kunskaper/antaganden om den lärande individen, till exempel förutsättningar och preferenser i olika avseenden och om yttre omständigheter som till exempel social bakgrund/social kategori, om läraren, om det sociala samspelet, om de olika verktyg, läromedel och artefakter i övrigt som är inblandade samt om den fysiska miljön.

För det tredje har pedagogisk teori alltid ett normativt drag. Som pedagog är man intresserad av att ta reda på vad som är bra respektive dåligt för att därigenom nå en bättre praktik. Vad som är ”bra” eller ”dåligt” kan det finnas delade meningar om.

Därmed går jag över till huvudtemat – vilka olika förklaringar finns till könsskillnader i skolprestationer och då särskilt pojkars underprestation vid 2000-talets början?

Äldre förklaringar till könsskillnader i prestationer

I ett tidigare arbete (Wernersson, 2005) presenterades en översikt över vilka olika förklaringar av prestationsskillnader som använts bakåt i tiden. Även om utgångspunkten en gång var att förklara flickors bristande förmåga relativt pojkar så är pojkars underprestation inte alls någon ny företeelse. I tabblån nedan visas en grov sammanställning av några olika antagna orsaker till flickors respektive pojkars underprestationer.

Figur 1. Sammanfattning av förklaringar till flickors respektive pojkars underprestation (Wernersson, 2006)

Antagen orsak	Biologi – "av naturen given"	Social ordning – genus/klass/etnicitet m.m. "av människan konstruerad"		
	<i>Individuella egen-skaper</i>	<i>Arbets-/funktions-fördelning</i>	<i>Socialt betingade individuella förhåll-ningssätt</i>	<i>Situationen i klassrummet</i>
Problem				
<i>Flickors under-prestation</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Generellt lägre förmåga – Lägre förmåga inom vissa områden (matematik/naturvetenskap, spatial förmåga) 	<ul style="list-style-type: none"> – Vissa kunskaper behövs inte/är mindre viktiga (könsroller) 	<ul style="list-style-type: none"> – Lägre självförtroende, inlärbarhet, fear of success – Lägre grad av självständighet 	<ul style="list-style-type: none"> – Mindre uppmärksamhet från lärare – Undervisningsinnehåll inte anpassat – Dominerande pojkar – Olämpliga arbets-/undervisningsformer
<i>Pojkars under-prestation</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Lägre förmåga inom vissa områden (läsning, skrivning, verbal förmåga, finmotorik) – Större variation (fler tidiga skador/större känslighet) – Senare biologisk utveckling 	<ul style="list-style-type: none"> – Vissa kunskaper behövs inte/är mindre viktiga (könsroller) 	<ul style="list-style-type: none"> – Bråkighet/lägre grad av social anpassning – Oförmåga att följa anvisningar – Maskulina anti-pluggkulturer 	<ul style="list-style-type: none"> – Hämmande feminisering – Brist på manliga förebilder – Hämmande medel-klassnormer (arbetar-pojkar, minoriteter)

Källa: Wernersson, 2006.

Sammanfattningen tas som avstamp för detta arbete. Några av de orsaksförklaringar som använts är i dag mindre aktuella och kommer inte att diskuteras, medan andra kan ha utvecklats som inte finns med.

En *empirisk* utgångspunkt finns i Skolverkets rapport från 2006 där frågan om könsskillnader i måluppfyllelse behandlas. Det kan här också vara på sin plats att påminna om att flickor har tenderat att få bättre betyg än pojkar under lång tid.¹

¹ Marklund (1980) ger följande information: "Intagningen (till realskolan, min anmärkning) blev från 1949 prövningsfri och grundades på betygen från folkskolan. Genom att flickorna

I rapporten prövas några olika hypoteser på svensk skolstatistik från framför allt läsåret 2003/04. De statistiska analyserna pekar sammanfattningsvis på

- att pojkar i genomsnitt uppnår 90 procent av flickors prestationer;
- att flickors högre betyg inte förklaras av den högre andelen kvinnliga lärare;
- att det finns en större andel pojkar som av olika skäl får specialundervisning;
- att den större andelen pojkar bland de mest lågpresterande inte förklarar hela medelvärdeskillnaden;
- att variationen mellan skolor visserligen kan vara stor, men inte kan förklara könsskillnaderna då de inte består från år till år;
- att könsskillnaderna är något större i glesbygd och industrikommuner, men att detta förklarar bara en liten del av den totala skillnaden;
- att könsskillnaderna inte på något enkelt sätt är relaterade till etnicitet eller social bakgrund då de är av samma storleksordning i analyserade undergrupper;
- att man inte kunnat undersöka huruvida arbetssätten i skolan, med ökad andel enskilt arbete och minskad grad av lärarstyrd undervisning;
- att åtminstone en del av förklaringen ligger i att flickor lägger ner mer tid och engagemang på skolarbetet

Den sista slutsatsen leder rapportförfattarna till nya frågor om *varför* pojkar arbetar mindre och man konstaterar att det är i attityder och förhållningssätt kopplade till manlighet och kvinnlighet som svaren på frågan om könsskillnaderna orsak sannolikt måste sökas.

Skolverkets analyser ger en aktuell beskrivning av situationen i Sverige och en konkret utgångspunkt blir de frågor som rapporten utmynnar i.

Redan 1971 visade dock Allan Svensson i sin doktorsavhandling att flickor fick bättre betyg än pojkar relativt resultat på test och standardprov. Han fann också att skillnaderna varierar så att pojkar

hade högre genomsnittsbetyg än pojkarna föreskrevs högre intagningspoäng för dem än för pojkarna för att ge en någorlunda jämn fördelning av könen på platserna." (s.104).

presterar bättre på numeriska och spatiala uppgifter och flickor på verbala. Den förändring som hänt under en generation – 30-årsperioden 1970 till 2000 – är främst att flickor presterar bättre betyg än pojkar också i matematik och naturvetenskapliga ämnen. Samtidigt visade dock resultaten från PISA-undersökningen, som gäller 15-åringar, 2003 att pojkarna i detta sammanhang fortfarande hade bättre resultat i matematik, medan det inte fanns några skillnader i naturvetenskap. Flickorna presterade bättre i läsning och problemlösning. Även om betygsbilden är tydlig i flickors favör så finns alltså i en del andra sammanhang tidigare mönster kvar. Därmed är frågan om det handlar om samma skillnader som tidigare med en viss förskjutning i flickors favör eller om det är ett nytt fenomen vi ser. Inom ramen för det longitudinella UGU-projektet har Allan Svensson (2008) analyserat förändringar i testresultat mellan 1961 (elever födda 1948 och den grupp som han analyserade 1971) och 2005 (elever födda 1992). Han finner då att resultaten på det numeriska testet förbättrats över tid för båda könen, medan resultaten på det spatiala testet förbättrades fram till 1985 för att därefter försämrats något. Han finner också en könsskillnad i förändringens storlek:

I och med att de kvinnliga eleverna uppvisar en gynnsammare trend från 1961 till 2005 i två av testen medför detta att könsdifferenserna ändras till deras förmån. ... vid periodens början (finns) ingen skillnad i det verbala testet, medan pojkarna har signifikant högre medelvärde i de båda övriga. Vid dess slut har flickorna något högre värde i det verbala och signifikant högre värde i det spatiala testet. Endast i det induktiva testet kvarstår pojkarnas signifikans. (s. 268)

Dessa resultat visar alltså att det finns en skillnad mellan flickors och pojkars prestationsutveckling över tid, men det är viktigt att påpeka att den för båda könen har positiva drag².

Sambandet mellan prestationer och betyg för flickor och pojkar är en fråga som diskuterats mycket under årens lopp (se t.ex. Emanuelsson och Fischbein, 1986 eller Wernersson, 1989). Testresultat har ibland betraktats som ett bättre eller i varje fall mer objektiva mått på prestationsnivå än betygen eftersom testen är

² Här diskuteras inte det verbala testet eftersom det är svårt att göra jämförelser i prestationsnivå över tid då språket förändras. Svensson skriver: "Andelen korrekta svar på många uppgifter ökar respektive minskar relativt regelbundet under hela perioden, vilket med stor sannolikhet beror på att de successivt blivit mer eller mindre frekventa i det svenska språket. I och med att testet innehåller fler »ålderdomliga» än »moderna» ord torde de sjunkande medeltalen i testet snarare bero på sammansättningen av uppgifter än på en reell nedgång i elevernas verbala förmåga." s. 270.

standardiserade och resultaten avidentifierade. Ett tämligen generellt resultat har varit att flickor fått bättre utdelning i betygen jämfört med pojkarna av den prestationsnivå som uppmätts med test. Detta har ibland tolkats som att flickor fått orättvist höga betyg på grund av anpassning till lärarens önsknings (t ex Emanuelsson och Fischbein, 1986) eller som rättvist eftersom flickorna genomfört det arbete som ålagts dem i skolan på ett bättre sätt än pojkarna (t ex Wernersson, 1989). Vad som tycks ha hänt är, om man utgår från Svenssons resultat (citatet ovan), alltså att flickors testresultat förbättrats mer än pojkars och att flickors bättre betyg i dag är i större samklang med test/prov. Både flickor och pojkar förbättrade alltså sina testresultat på samtliga test fram till 1985. Även därefter är resultaten på de induktiva och spatiala testen för flickor bättre än på 1960-talet, medan pojkar har förbättrar resultat på det induktiva, men inte på det spatiala. Något, i huvudsak positivt, förefaller alltså ha hänt med elevers prestationer och det förefaller som om flickors utveckling varit mer påtaglig än pojkars.

I detta sammanhang det är förklaringarna, inte den analysen, som är i fokus. Det kan dock vara angeläget att understryka att betyg bara är ett av flera uttryck för prestationsnivå.

I tabblån ovan presenterades en översikt över några olika typer av förklaringar som över tid och i olika sammanhang prövats avseende könsskillnader i prestationer. Vissa typer av förklaringar är inte längre aktuella och kan därför plockas bort ur översikten. Detta gäller bland annat förklaringar kopplade till kvinnors och mäns olika samhällsfunktioner och könsbundna arbetsuppgifter. På denna punkt har samhället förändrats radikalt.

Även om det för tillfället är pojkars underprestation som behöver förklaras, så kommer också förklaringar till flickors underprestation att i viss mån behandlas. De två kategorierna flickor och pojkar kan, när det gäller skillnader, inte förstås utan varandra. Utan flickors bättre prestationer så finns ingen underprestation hos pojkar. Traditionellt har pojkar varit norm och mått, men nu förefaller det som om det är flickors prestationsnivå som är ideal.

Många av de prövade förklaringarna handlar om *en* faktor i taget – olika hjärnor, lärarens kön, könsroller, undervisningens utformning, mer eller mindre uppmärksamhet från läraren och så vidare, men det är naturligtvis högst troligt att det handlar om ett komplext system av mer eller mindre relaterade förhållanden.

Målet är alltså att förstå hur ”könsskillnader i skolprestationer” utvecklas i sitt materiella, sociala och kulturella sammanhang. Först behöver emellertid den individ beskrivas, som ingår som en del i ett komplext samspel med sin sociala och fysiska omvärld. Det handlar då om individuella förutsättningar för skolprestationer på olika nivåer.

Kön och individbaserade kognitiva förutsättningar för prestationer

En intuitivt rimlig förklaring till könsskillnader i skolprestationer är att individer av olika kön har olika förutsättningar. Sådana förklaringar ses ofta, men inte nödvändigtvis, som av ”naturen givna”. Vanliga förklaringar till könsskillnaderna har då varit att *flickors underprestationer* kan hänföras till generellt lägre intellektuell förmåga eller till lägre förmåga inom vissa områden framför allt numerisk förmåga/matematik och spatial förmåga. *Pojkars underprestation* har hänförts till lägre förmåga inom vissa andra områden verbal förmåga (läsning/skrivning, språk) och finmotorik (med betydelse för skrivning). Pojkars underprestation har också hänförts till större variation med fler tidiga skador/större miljökänslighet och i vissa åldrar till pojkars senare biologiska utveckling.

Förklaringar/hypoteser av detta slag rör å ena sidan antaganden om en ”symmetrisk” könsskillnad i ursprungliga förutsättningar (begåvning) för lärande. De innebär att pojkar antas ha relativt bättre matematiska och spatiala förmågor. Sådana skillnader antas också få konsekvenser för prestationer i naturvetenskap och liknande ämnen. Flickor antas å sin sida ha bättre verbal och finmotorisk förmåga med konsekvenser för bland annat läs- och skrivinlärning och språkinlärning. Å andra sidan finns det några ”asymmetriska” förklaringar: ett antagande om större variation bland pojkar, senare pubertet bland pojkar och lägre generell begåvning bland flickor. Det senare var ofta den hypotes som skulle bevisas när det vetenskapliga studiet av könsskillnader i intellektuella förmågor tog sin början under 1800-talet och har därför fått stor betydelse för bland annat feministisk kritik av forskning om könsskillnader i begåvning.

The topic of female intelligence came to 19th-century psychology via phrenology and the neuroanatomists. Philosophers of the time (e.g. Hegel, Kant, Schopenhauer) had demonstrated to their satisfaction,

the justice of women's subordinate social position, and it was left to men of science to discover the particular physiological determinants of female inadequacy. /.../ For centuries the mode of Eve's creation and her greater guilt for the fall from grace had been credited as the cause of women's imperfect nature, but this was not an adequate explanation in a scientific age. (Shields, 1975, s. 740)

Att hypotesen inte längre är forskningsmässigt aktuell och att den aktuella praktiken inte stödjer den betyder inte att den inte finns kvar i allmänna föreställningar och därigenom kan spela roll. Jag nämner den här därför att den ger en bakgrund till varför det är så lätt blir starka motsättningar mellan biologiska och sociala förklaringsmodeller. Både "Naturen" och "Samhället" har använts (och används förstås fortfarande) i olika politiska syften.

Pojkars senare pubertet är ett faktum, men det är inte alldeles klart vad detta betyder för prestationsskillnader i grundskolan. I den ovan refererade Skolverksrapporten från 2006 försökte man skatta konsekvenserna på prestationsnivå av pojkars senare utveckling. Man kunde då konstatera: "... mellan 30–40 procent av skillnaderna mellan pojkar och flickor försvinner när pojkarnas biologiska ålder på experimentell väg tillåts öka med ett år." (Skolverket 2006, s. 79).

Levander (1990) har tidigare argumenterat för förändring av skolsystemet baserat på argument om skillnader i utvecklingstakt. Han föreslog då bland annat tidigare skolstart för flickor.

I en presentation av specialpedagogikens utveckling hävdar professorn i specialpedagogik Siv Fischbein, följande avseende psykobiologiskt perspektiv:

Ett viktigt resultat från studien var att skillnaden i mognadsförlopp mellan pojkar och flickor gör att de förra ofta får större svårigheter då de ställs inför krav de inte kan möta. Detta blir särskilt påtagligt för pojkar som också kommer från s.k. riskmiljöer I dag ser vi konsekvenser av den ensidiga betoningen av genus (sociala konstruktioner) och negligering av kön (biologiska skillnader i exempelvis mognadsförlopp). Pojkarna blir förlorare i skolan när man bortser från deras oförmåga att tidigt leva upp till skolans krav på anpassning. Det är således ingen slump att pojkar kraftigt dominerar den specialpedagogiska verksamheten. (s. 25)

Fischbein förefaller alltså betrakta skillnaderna i mognad som huvudorsaken till hela kategorin pojkars underprestation. Att pojkar "dominerat den specialpedagogiska verksamheten" är givetvis en indikation på att det i denna kategori är mer frekvent med

problem. Detta är dock ingen ny företeelse och dessutom är det också ett uttryck för att pojkar faktiskt får särskilt kompensatoriskt pedagogiskt stöd. (Det nya är att pojkars behov görs till fråga om könstillhörighet, vilket stärker antagandet tidigare i texten att pojkar inte längre är den självklara normen.)

Skillnaden i fysiologisk mognad finns, men kan dock knappast användas för att fullt ut förklara flickors bättre prestationer i gymnasieskolan eller i högskolan.³ Inte heller hjälper de oss för att förstå de gradvisa förändringarna i prestationsskillnader som skett över tid.

En del av pojkars överrepresentation bland elever i behov av särskilt stöd förklaras med större förekomst av foster- och förlossningsskador samt större miljökänslighet hos pojkar (se t.ex. Levander, 1994 eller Nordberg, 1994). Relativt sena uppgifter för svenska förhållanden återfinns i en rapport från Skolverket (2004 a). Där visas att av de extremt lågpresterande eleverna är 80 procent pojkar. Pojkars överrepresentation bland elever i behov av särskilt stöd handlar delvis också om olika former av problematiskt socialt beteende.

Det har ibland antagits att det också finns en större andel pojkar i den andra extreman av fördelningen (en tes känd som ”the variability hypothesis”) – de extremt högpresterande. Som framgick ovan i referatet av Skolverkets analyser av aktuella data är dock för närvarande könsskillnaderna av samma storleksordning i samtliga prestationsskikt. I ytterligare en rapport från Skolverket (2004 b) där variation analyseras visas att flickor utgör 89 procent av dem som både har mycket goda betyg och ger uttryck för bland annat de demokratiska värderingar som också är en del av skolans mål.

Den större andelen pojkar som är i behov av och får särskilt stöd kan alltså, sammanfattningsvis, ligga bakom en del av könsskillnaden i totalgruppen, men är helt uppenbart inte en tillräcklig förklaring.

I den sorts förklaringsmodell som är mest aktuell i detta avsnitt betraktas lärandet ur ett renodlat individperspektiv, skolprestationerna ses då oftast som ett resultat av en individuell kognitiv

³ Förändringar av könsfördelningen i högskolan kan antas vara en orsak till att könsskillnader i prestationsskillnader i skolan blivit aktuella. Exempelvis har forskarutbildningens expansion i Sverige mellan 1985 och 2005 (från ca 11 000 doktorander 1985 till drygt 17 000) inneburit en mycket större ökning av antalet kvinnor (153 procent fler) än av antalet män (20 procent fler). Kvinnorna utgör därmed nästan hälften, 47 procent 2005, av de forskarstuderande.

process avgränsad till det specifika innehåll som skall läras, exempelvis matematik eller ett främmande språk.

Inom bland annat pedagogisk och psykologisk forskning studeras förmågor/ begåvning/intelligens genom analyser av observerade prestationer, vilket innebär att det handlar om indikationer på, snarare än direkt analys av fenomenet förmåga i sig. Detta innebär att de begåvningsmått som använts också innehåller påverkan från andra faktorer både utom och inom individen. Könsskillnader i kognitiva förmågor och andra personlighetsaspekter har under lång tid varit föremål för studier och det finns i dag en mycket stor mängd resultat. Trots mängden studier finns ännu ingen konsensus i frågan. Det rör sig om komplexa och i hög grad värdeladdade fenomen, vilket bidragit till svårigheter att i enskilda studier dra meningsfulla slutsatser.

Den stora mängden resultat har dock kunnat föras samman i omfattande metastudier⁴. En tidig litteraturgenomgång (Maccoby och Jacklin, 1974) omfattade över 2 000 studier och användes länge som standardverk avseende psykologiska könsskillnader. Maccoby och Jacklin kom fram till att endast tre kognitiva förmågor uppvisade könsskillnader: verbal förmåga, visuell-spatial förmåga och matematisk förmåga. Därtill fann man stabila skillnader endast avseende aggressivitet. En rad då aktuella föreställningar om könsskillnader, till exempel att pojkar är bättre på mer komplexa kognitiva uppgifter och har högre prestationsmotivation, kunde visas sakna empirisk grund.

Senare egentliga metastudier där statistiska tekniker används för att undgå problemet med subjektiv bedömning av hur resultat skall kategoriseras ligger till grund för dagens slutsatser. Hyde (2005, 2008) har till och med kunnat göra en metastudie av metastudier. Hon prövade "the gender similarity hypothesis" genom att sammanställa och analysera 46 metaanalyser av könsskillnader avseende olika psykologiska egenskaper. Hennes huvudslutsats är att grupp-skillnader mellan kvinnor och män i såväl kognitiva förmågor, som en rad andra psykologiska egenskaper är små. Av de analyserade effektstorlekarna (124) visar 78 procent små eller mycket små skillnader. Avseende kognitiva förmågor rapporterar Hyde negligerbara

⁴ I en metaanalys sammanförs resultat från alla tillgängliga studier av en företeelse och analyseras med statistiska tekniker där man tar fram den genomsnittliga effektstorleken (skillnaden) ofta med måttet $d = \text{det genomsnittliga värdet för män} - \text{det genomsnittliga värdet för kvinnor}$ delat med den genomsnittliga standardavvikelsen. d -värden under 0,35 betraktas som små, d -värden mellan 0,35 och 0,65 som måttliga medan värden från 0,66 betraktas som stora.

skillnader avseende verbal och matematisk förmåga. För spatial förmåga förefaller en viss skillnad finnas, men den varierar mellan olika aspekter inom detta kognitiva område – störst skillnader till mäns fördel finns för mental rotation⁵.

Amerikanska analyser av en överväldigande stor mängd testdata (Willingham och Cole 1997) visar också en bild av huvudsaklig likhet.

The dominant pattern in the test performance of females and males is similarity. Gender differences in achievement are typically small on most individual measures, and the overlap of female and male scores is substantial. (s. 354)

Försök har också gjorts att beskriva flickors och pojkars begåvning bättre och utveckla insikterna om orsaker till eventuella skillnader. Rosén (1995, 1998) analyserade med utgångspunkt i en hierarkisk begåvningsmodell strukturen i flickors och pojkars kunskapsmönster. Eftersom det är observerade prestationer som analyseras valdes begreppet *kunskaper* i stället för *begåvning*. På ett material insamlat 1980 och omfattande drygt 1 000 elever i årskurs 6, prövade hon att med hjälp av avancerad statistisk metodik (strukturell ekvationsmodellering) beskriva den mångdimensionella strukturen bakom prestationerna. I studien används 13 olika test och tre reguljära standardprov. Analysmetoden möjliggjorde beskrivning och analys av hur en observerad prestation bygger på olika aspekter av en individs förmåga. I den teoretiska modell som Rosén använde ordnas förmågeaspekter hierarkiskt från de mer generella, som är involverade i alla/många typer av kognitiva prestationer till mer specifika förmågor som kommer till användning för visst innehåll i uppgifter (exempelvis verbal, numerisk eller spatial förmåga). Även i de generella dimensionerna kan olika aspekter identifieras – sådana som kan säga vara individens grundläggande begåvning (g-Gf) och sådana som utvecklas genom inläring/träning (Gv och Gc). Ur observerade medelvärdes- och spridningsskillnader för olika test framträder med hjälp av latent/teoretiska variabler förmågornas struktur det vill säga hur olika begåvnings-/kunskapsaspekter förhåller sig till varandra. Ett antagande är att varje testuppgift, oavsett vad den avses mäta, kräver att flera olika typer av förmågor används. En numerisk uppgift kräver exempelvis att tecken – siffror och eventuellt bokstäver – kan tolkas och inte bara att en

⁵ Mental rotation är förmågan att föreställa sig hur två- och tredimensionella objekt kommer att se ut när de vrids, d v s hur det ser ut från ett annat perspektiv.

beräkning eller en logisk operation kan utföras. En verbal uppgift har på liknande sätt inslag av olika typer av förmågor – att tolka tecken, att känna till ett innehåll eller förstå den logiska strukturen i ett resonemang.

Rosén fann en betydande skillnad mellan könsskillnader/-likheter i de observerade prestationerna och den bild som framkom när de observerade prestationernas ursprung spjälkades upp enligt den använda hierarkiska begåvningsmodellen. I de *observerade* resultaten fanns könsskillnader, relativt små sådana, i 14 av 29 jämförelser – i de flesta fall till flickornas fördel. Denna likhet i faktiska prestationer kan emellertid i olika grad hänföras till delvis olika förmågor. Flickorna förefaller, i Roséns studie, använda mer generella intellektuella förmågor för alla uppgifter, medan pojkarna framstår som mer specialiserade då de använder smalare förmågedimensioner. Rosén skriver, med exempel från matematikområdet:

Females equal performance on mathematics tests, and male superiority on the *Num Asch'* dimension, indicate that the two groups may focus on different objectives during their lessons in mathematics. Females seem to nurture their general intellectual abilities, while males seem to nurture their numerical achievement skills. (1998, s. 44)

Eftersom studien inte visar på några könsskillnader i begåvningsstrukturen som sådan skulle resultaten peka på att flickor och pojkar *använder* sina förmågor olika snarare än *har* olika förmågor. Och, som sagt, resultaten i form av lösningsfrekvens på test blir mycket likartade.

Liknande resultat, som alltså pekar på att flickor i högre grad använder generell förmåga och pojkar avgränsad förmåga, har även framkommit i senare studier (Johnson och Bouchard, 2007, Reynolds, Keitha, Ridleya och Patela, 2008, Brunner, Kraussa och Kuntera, 2008).

Sammanfattningsvis förefaller det alltså som om flickors och pojkars observerade prestationer på olika former av begåvningsstest är mycket lika. Viss fördel för pojkar på en del typer av spatiala test finns. (Notera dock att i den svenska studie (Svensson 2008) som refererades ovan har könsskillnaden förändrats över tid så att flickor 2005 hade bättre resultat än pojkar). Samtidigt skulle det kunna vara så att pojkar och flickor använder olika aspekter av sin förmåga för att lösa samma uppgifter. Ett exempel: Medan pojkar mer frekvent använder specifik spatial förmåga för att direkt *se* hur en tecknad kub i ett testformulär ser ut om den vrids ett halvt varv

så skulle flickor oftare använda generell förmåga och resonera sig fram till svaret. Dock verkar det inte som om dessa skillnader kan förklara nuvarande skillnader i skolprestationer eftersom testresultaten ligger på samma nivå. Rosén (1998) sätter emellertid resultaten i sin studie i relation till skillnaderna i könsmönster i klassrummet där pojkar tenderar att ta större plats och får mer uppmärksamhet. Hon skriver:

However, male dominance may have a cognitive price, if males due to the fact that they receive more educational resources, are able to develop specialised skills, whereas girls in their subordinate position does not get that opportunity. Their different cognitive profile may also interact with the fact that boys are more visible in the classroom. It could be that females' broad and even cognitive profile makes them perceived as (too) "all-round" and broad in their interests; they either lack exotic specialised knowledge or it becomes inseparable from their high general level, and thus becomes harder to recognise. If broad and narrow ability dimensions can develop more or less independently from each other, then, perhaps the male price for their higher degree of visibility and unique competence is an uneven cognitive profile and weak spots. (s. 66)

Samma genomsnittliga prestationsnivå och övergripande kognitiva strukturer kan alltså dölja skillnader i hur uppgifter angrips och löses. Detta i sin tur kan vara grundat i fysiologiska faktorer, men också i att samspelet med den sociala omgivningen, till exempel i klassrummet, skiljer sig för flickor och pojkar. En amerikansk studie (Chatard, Guimond och Selimbegovic, 2007) visar exempelvis att man minns sina skolprestationer som bättre i ämnen som stämmer med stereotyp könskodning. Ett annat relevant forskningsområde i detta sammanhang handlar om *stereotypibot* det vill säga vilka konsekvenser på individnivå av insikten om att man tillhör en lågt skattad kategori (se t.ex. Stacy Smith och Hung, 2008).

Andra individbaserade faktorer

En typ av förklaringsmodeller utgår från att flickor och pojkar oundvikligen utvecklar olika individuella psykologiska egenskaper och förhållningssätt från födelsen och framåt. Psykoanalytisk teori antar exempelvis att likheten mellan mor och dotter respektive skillnaden mellan mor och son ger olika psykologiska villkor för utveckla en egen identitet (se t.ex. Chodorow 1978). I denna form av teoribildning (psykoanalys är ett exempel av flera) är det inte

den materiella kroppen i sig (organ, biokemi) som är avgörande, men ofrånkomliga psykiska/kognitiva konsekvenser av de villkor som kroppens utformning och tidiga relationer mellan barn och föräldrar ger. Eftersom detta arbete skall behandla senare teoribildning och i första hand skolprestationer kommer jag inte att gå närmare in på dessa inriktningar.

Det är högst rimligt att anta att det finns både kroppsligt/materiella aspekter och psykologiska/psykosociala konsekvenser av kroppens utformning som på individnivå påverkar exempelvis kognitiva förmågor och egenskaper. Ett trivialt exempel är att mäns genomsnittligt större fysiska styrka i vissa sammanhang har livsavgörande betydelse, men i andra är oväsentlig. Nedan behandlas ett antal företeelser som undersökts avseende betydelse för skolprestationer. Detta handlar först om förhållningssätt till skolan och lärande

Pedagoger (och andra) vill gärna anta att lärande och utbildning är och bör vara entydigt positiva företeelser för elever i skolan och att de prestationer som visas upp är de bästa som eleven kan åstadkomma. När en individ eller en social kategori *inte* lär sig/presterar/utbildar sig i enlighet och nivå med normer och förväntningar så kan det uppfattas som rimligt att anta att något eller någon hindrat individen/gruppen att göra sitt bästa. Att individen själv väljer bort något så bra som kunskaper tror man helst inte. En sådan utgångspunkt finns också ofta när man utgår från att individens/kategorins förmåga är helt avgörande för faktisk prestation. Volman och ten Dam (2007) skriver till exempel om olika antaganden/förhållningssätt:

A cognitive psychological approach to learning processes is implicit here, in which thinking is considered to be a purely mental process that occurs in the human brain ... In contrast, a sociocultural approach to learning focuses attention on both the broader social context and the active role of learners themselves. Students are not seen as 'passive receivers' of information in this perspective but as active interpreters of social meanings, and the subject matter is not seen as 'neutral information' but as a product that itself is the result of the processes of social negotiations. (s 850)

Sålunda är både den enskilda individen och socialt samspel verk samma faktorer som ger, i detta fall lärande och prestationer i skolan, sådan mening och innebörd som har betydelse för på vilken nivå en elev kommer att prestera. Det är egentligen inte riktigt möjligt att särskilja det "rent individuella" från "det sociala sam-

spelet”, vilket innebär att en del av det som tas upp i detta avsnitt kommer att överlappa starkt med sådant som senare behandlas under andra rubriker.

Förändrad kvinnlig ”könsroll” – förändrad identitet?

En typ av individbaserade förklaringar handlar om *individuell identitet*. Antagandet här är att individens prestationer kan relateras till hans/hennes uppfattning om ”vem är jag” och ”vad kan jag” och också till uppfattningar om ”vem vill jag vara/bli”. Medan antagandet att kognitiv förmåga avgör prestationsnivå implicerar att varje individ presterar vid gränsen sin förmåga, så är antagandet här att individen delvis väljer sin prestationsnivå med utgångspunkt i vem man anser sig vara. Det betyder inte att ”alla kan allt om de vill”, men att individen inom ramen för sin förmåga kan prestera på olika nivå. Medan någon genom stor ansträngning når resultat ”över förmåga”, finns någon annan som väljer att inte anstränga sig alls och inte utnyttjar sin kapacitet till fullo.

Identitet är inte ett helt fritt val och därför är det heller inget fritt val att avstå från att utnyttja sin kapacitet. Identiteten är också grundad i sociala strukturer och relationer och det individuella i valet därför begränsat av både inre förmåga och yttre omständigheter.

I ett samhälle där arbetsfördelning efter kön tillhör den explicita sociala organisationen är fostran/socialisation/undervisning/utbildning mer eller mindre direkt inriktad på att hos individen skapa adekvata kunskaper/förhållningssätt/ beteenden som är anpassade efter könsrollen. Holter (1961) beskrev hur flickors och pojkars betyg och prestationer i 60-talets norska utbildningssystem förändras över utbildningstiden – med början i flickors överlägsenhet på skolmognadsprov och hur de sedan gradvis sackade efter pojkarna för att i gymnasium och högskola ha klart sämre resultat. Hon förklarade detta med de begränsningar som den kvinnliga könsrollen gav. Vid samma tid myntades begreppet ”fear of success” i en studie av amerikanska collegeungdomar (Horner, 1978). Unga kvinnors akademiska framgångar (exempelvis att bli kursetta i medicinarutbildning) uppfattades inte av den studerade gruppen collegestudenter som en nödvändigtvis positiv tilldragelse. Att vara mer framgångsrik än män i en mansdominerad prestigeutbildning föreföll upplevas som ett hot mot möjligheten att leva

upp till förväntningar på kvinnorollen och möjligheten att attrahera en partner och bilda familj. Dessa typer av identiteter och förhållningssätt är i dag inte längre lika relevanta för flickor. Pojkars prestationsnivå bestäms som underprestation därför att den är lägre än flickors – inte därför att den absolut är problematisk. Därmed är en möjlig förklaringsfaktor i att hinder för optimal prestationsnivå bland flickor genom en i detta avseende begränsande genusordning försvagats eller försvunnit. I så fall är det flickors förbättrade prestationer snarare än pojkars sämre som är huvudorsak till skillnaden.

Förändrade villkor och förväntningar avseende kvinnlig könsroll/femininitet leder per automatik till förändrade villkor för manlig könsroll/maskulinitet om man antar att vad som är kvinnligt respektive manligt bestäms relativt varandra. Frågan om vad förändrade villkor för maskulinitet betyder är en central förklaringsmodell som behandlas något mer ingående i senare avsnitt.

Motivation, självvärdering och inlärningsstrategier

Könsskillnader i motivation för lärande har behandlats relativt frekvent. Jakobsson (2000) gör i sin doktorsavhandling en omfattande genomgång av forskning om könsskillnader i motivation och inlärningsstrategier. Hon finner flera genomgående tendenser, men påpekar också att använda mätinstrument även de är präglade av genusrelaterade föreställningar, vilket innebär att de kanske inte fångar intressanta variationer avseende exempelvis konkurrens som motivation.

I den dimension av *motivation* som handlar om intresse för innehållet i det som skall läras så speglas den vanliga ordningen genom att pojkar/unga män är mer intresserade av manligt kodade ämnesområden, som exempelvis naturvetenskap och teknik, medan flickor/unga kvinnor intresserar sig mer för kvinnligt kodat innehåll, bland annat språk, litteratur och historia. Matematik är exempel på ett ämne som både flickor och pojkar uppfattar som manligt, men där flickor ändå kan vara lika intresserade.

En annan aspekt av motivation är målorientering med två varianter – lärandemål och prestationsmål.

Med lärandemål strävar individen efter att öka sin kompetens, t.ex. genom att förstå något på ett bättre sätt eller behärska något man inte kunde tidigare. Med prestationsmål lär man för att få sin kompetens

bekräftad, att få gynnsamma omdömen om sin förmåga och/eller att undvika gynnsamma sådana... (Jakobsson 2000 s. 45).

Tämligen genomgående i den forskning som finns har flickor oftare lärandemål eller kombinationen lärande- och prestationsmål, vilket är det mest gynnsamma för inlärning. (Se också Muller, Stage och Kinzie, 2001). Den för inlärning sämsta målorienteringen är svaga mål i båda dimensionerna, vilket i flera studier är vanligare bland pojkar. *Ansträngning* i samband med lärande är kopplat till målorientering och uppfattas positivt i kombination med lärandemål, men negativt i kombination med prestationsmål.

En annan aspekt relaterad till motivation är akademisk självvärdering, det vill säga vilka förväntningar man har på sina egna prestationer. Den samlade bilden här är att flickors och pojkars akademiska självvärdering är kopplad till genusmärkningen av ämnen, men, skriver Jakobsson: "I de fall flickorna har mindre positiv värdering av sin kompetens verkar det dock inte påverka deras prestationer negativt." (s. 54)

Ytterligare en aspekt inom detta fält där man funnit könsskillnader handlar om hur man *förklarar* sina goda respektive dåliga prestationer. Tre dimensioner identifieras: Lokalisering, stabilitet och kontrollerbarhet (Weiner, 1992 i Jakobsson, 2000). Pojkar betonar vid framgång mer den inre, stabila och okontrollerbara faktorn begåvning, medan flickor i högre grad anger grad av ansträngning både när de lyckas och när de misslyckas.

Jakobssons forskningsgenomgång visar att tendensen genomgående är att sådana förhållningssätt som är gynnsamma för kunskapsutveckling och prestationer är vanligare bland flickor än bland pojkar, medan sådana som är negativa är vanligare bland pojkar.

En senare amerikansk forskningsgenomgång (Meece, Glienke och Burg, 2006) ssammanfattas på följande sätt:

Whereas early theories of motivation depicted women as under-achievers, current research indicates that gender differences in causal attributions as well as in competency, value, and self-efficacy beliefs are domain-specific. In general, boys tend to have positive achievement-related beliefs in the areas of mathematics, science, and sports while girls report show more favourable motivation patterns in language arts and reading. The gender gap in motivation related to mathematics and science tends to narrow with age, whereas differences in motivation related to language arts remains prominent throughout the school years. (s. 367)

Denna bild, som antyder en mer positiv utveckling av flickors jämfört med pojkars motivation över skoltiden, är amerikansk och kanske inte helt i överensstämmelse med svenska förhållanden. På det hela taget ger forskningen intryck av att även om trenden i USA är den samma som i bland annat Europa – att flickors relativa prestationer har ökat – så är frågan inte riktigt lika framträdande där. Ett intryck från amerikansk forskning är att den komplexa sammansättningen av ras/etnicitet i USA ger delvis annorlunda fokus. För att ta ett exempel bland många så visar Pearce (2006) i en jämförelse mellan vita och kinesisk-amerikanska elever avseende kulturella effekter på utbildningsresultat att det är vanligare för unga kvinnor i båda grupperna att gå vidare till högre utbildning och att denna skillnad är tydligare bland kinesisk-amerikaner. Stora variationer i utbildningsresultat mellan olika kulturella och etniska grupper gör bilden i USA mycket komplex.

Sammanfattningsvis kan man säga att det fortfarande finns en genusordning i skolämnenas innehåll som påverkar flickors och pojkars motivation, men det finns en tendens, vars storlek och entydighet inte skall överdrivas, att flickor på det hela taget jämfört med pojkar har arbetsrutiner och förhållningssätt som gynnar goda prestationer. Jakobsson avslutar sin avhandling, där hennes egen empiriska studie av en samhällsvetarklass i gymnasieskolan gav liknande resultat, med ett konstaterande som skulle kunna vara svaret på frågan:

Paradoxalt nog skulle vi kunna säga att det är just på grund av sin relativa underordning, som flickor får högre betyg i skolan. Man kan uttrycka det som att flickor kompenserar en "brist" de i realiteten inte alltid har (föreställningen om att de inte är logiska och smarta) och därför blir duktigare genom att anstränga sig mer. Pojkar klarar sig inte lika bra för att de litar på en förmåga (föreställningen att de är logiska och smarta) de inte alltid har. Då tar man det mer lättsamt och presterar följaktligen sämre. (Jakobsson 2000, s. 208)

Individ och undervisningsformer

Det finns förvånansvärt lite studier om betydelsen av olika undervisningsformer och arbetssätt relaterade till kön på individnivå. En sökning i databasen ERIC (Education Resources Information Center) ger visserligen ett antal träffar, men de flesta framstår som inriktade mot begränsade undervisningsförsök inom matematik, naturvetenskap eller relaterat till IKT. De är också oftast orien-

terade mot effekter av olika sätt att stödja flickor inom dessa områden. Det är svårt att från dessa arbeten få en mer generell bild av hur relationen mellan kön/genus och arbetsformer ser ut. Inriktningen på studierna kan dock tjäna som ett memento. Under flera decennier har det varit en internationell trend att öka flickors självförtroende, finna passande arbetsformer inom manligt kodade områden och göra lärare medvetna om de olika förväntningar som finns (se t.ex. Wernersson, 2006, s. 35–38). Det kan ju antas att detta arbete kan ha någon del i att flickor generellt förefaller ha förbättrat sina resultat i dessa ämnen. (Notera dock: Samtidigt har teknik, matematik och IKT och delar av det naturvetenskapliga området fortfarande övervägande manliga studenter på högskolenivå, medan kvinnor är i majoritet bland studenterna på högskolan som helhet.)

Ett exempel på ett försök att utveckla en teoretisk modell över möjligheter att hantera genus i undervisning gör Sinnes (2006). Hon beskriver, ur feministiskt perspektiv, tre olika ansatser i undervisning i naturvetenskap som grundas på likhets- respektive särartsfeminism samt en som hon benämner genussensitiv. Genussensitiv undervisning innebär enligt Sinnes att variationer inom kön är lika viktiga som variationer mellan könen. Denna modell kan då sägas inte ha ett av könen, utan båda, i fokus för intresset. Tabblån på nästa sida är tagen från Sinnes artikel och får illustrera hur man resonerat om hur naturvetenskaplig undervisning skall göras rättvis.

	Curriculum	Educational material	Teacher development
Equality feminism ↓ Gender neutral science education	Curriculum should be gender neutral and hence be equally relevant to both boys and girls	Develop gender neutral education materials either through: <ul style="list-style-type: none"> - Equal number of the words "he" and "she", and equal number of illustrations showing males and females, or - Remove all references to sex, or - Portray males and females in untraditional gender roles 	Teachers should be sensitised not to discriminate against girls <ul style="list-style-type: none"> - Teachers should give equal attention to girls and boys in class - Teachers must avoid saying anything that could be understood as discriminatory to girls - Preferably there should be an equal number of female and male science teachers - Teachers must make sure that girls are given equal responsibilities in the lab
Difference feminism ↓ Female friendly science education	Curriculum should be developed to accommodate girls <ul style="list-style-type: none"> - Build on research regarding how girls learn in science education - Be responsive to feminist critique of science and incorporate the contributions of women and other oppressed groups 	Teaching materials should be female friendly: <ul style="list-style-type: none"> - Build on girls' special interests and experiences - Incorporate scientific knowledge developed by females and oppressed - Show examples of how scientific knowledge is biased by its developers - Be political in terms of visualising the oppression of females and non western peoples scientific knowledge and priorities 	<ul style="list-style-type: none"> - Teachers should be responsive to girls special interests, and sensitised on how girls learn: - Teach in small groups - Develop a non-competitive environment in science class - Focus on health / body and personal development whenever possible - Link science education to girls' out of school experiences - Link science education to societal /environmental issues - Visualise the masculine bias in scientific knowledge and priorities - Visualise the special contributions of females to science - Pay extra attention to females in class - Separate into girls / boys groups

			- Separate schools for girls /boys
Post modern feminism ↓ Gender-sensitive science education	Curriculum should be developed to accommodate a broad variety of interests - Curriculum should visualise the social, political and psychological dimensions of science - Curriculum should Incorporate other knowledge systems	- Teaching materials should be gender- sensitive: - Teaching material should reflect differences in interest in science - Teaching materials should visualise the relations between science and society and how social and political factors impact science - Teaching materials should include science developed by minorities and other cultures and visualise the differences between different types of scientific inquiry	Teachers should be responsive to the different perspectives of all pupils irrespectively of their sex - Teachers should build on pupils' experiences irrespectively of their sex/apply constructivist teaching methods - Teachers should visualise that scientific knowledge is constructed by human beings and hence influenced by its creators - Teachers should acknowledge that all pupils are different and that great differences in interests exist also within groups of pupils of the same sex - Teachers should introduce questions of sex, race and class when it is relevant - Teachers should not divide pupils into groups based on sex, but rather on interests

I detta fall handlar det om flickors situation inom ett manligt dominerat ämnesområde. Vissa av tankegångarna blir hos vissa likartade också då pojkar uppfattas vara underpresterande (se t.ex. Bredeesen 2004). Kanske gäller detta framför allt ansats nummer två – särartsfeminism där det handlar om att anpassa efter förmodade skillnader. I andra avseende är de resonemang som förs angående pojkar annorlunda eftersom de områden som i skolan varit/är kvinnligt kodade inte har "ägts" och dominerats av kvinnor på det sätt som naturvetenskapen har ägts och dominerats av män. (Exempelvis: Även om språk och skrivande i skolan är kvinnligt i meningen att flickor i genomsnitt presterar bättre så har de flesta författare i historien och de flesta nobelpristagare varit män.) Delvis därför har också klassperspektiv blivit tydligare när det gäller

pojkar – alla sociala kategorier av män har inte haft samma förhållande till teoretiska kunskapsdomäner. När det anses viktigt att flickor får kunskaper om existensen av en social genusordning handlar det om att till de individuella flickorna förmedla budskapet att allt inte handlar om individens förmåga. Det har tidigare, av lätt insedda skäl, inte alltid framstått som lika viktigt att upplysa pojkar om genusordningens konsekvenser. Som framgår i tabblån handlar identifierade möjligheter till undervisningsanpassning om olika former av hänsynstagande till att det finns två kön bland eleverna för att möta och/eller minska olikheter. Olikheterna är dock ofta ganska vagt framställda och handlar mycket om hur kvinnor och män beskrivs/vilka olika förväntningar som finns. Man kan här ana svårigheten att hitta påtaliga skillnader på individnivå. Detta kan också vara en orsak till att det finns relativt lite forskning om könsskillnader relaterade till olika undervisningsarrangemang och -metoder.

En diskussion som dock förts vid många tillfällen, men med olika innebörd är den som rör om flickor och pojkar skall undervisas tillsammans eller ej (se t.ex. Wernersson 2006). Det framstår nästan som om det ibland funnits ett antagande om att bara man får varje kön för sig så kommer det att visa sig vad respektive grupp behöver. (Alternativt, om man för samman dem kommer skillnaderna att försvinna.) Några drag i den diskussionen framgår av följande

Från att ha varit sinnebilden för en förlegad ordning, kom särundervisning av vissa att betraktas som ett radikalt feministiskt, jämställdhetsskapande verktyg. Samundervisning beskrevs som problematisk därför att "manliga normer", både innehållsligt och formmässigt, bestämmer vad som sker i könsblandade klassrum. Feministisk argumentation för att skolarbete bör ske i enkönade grupper var av flera slag. Vissa menade att särundervisning ger bättre förutsättningar för kunskapsutveckling, genom att flickor får möjlighet att arbeta i lugn och ro utan att bli störda av stökiga pojkar. Detta betonades särskilt för traditionellt "manliga" ämnen som teknik och naturvetenskap. Motiven för särundervisning av flickor inom dessa ämnesområden har betonat det kompensatoriska. Flickors tillkortakommande, snarare än pojkars beteende, har då varit utgångspunkt. Andra menade att särundervisning gav flickor möjlighet att pröva olika sociala positioner som pojkar lägger beslag på i det blandade klassrummet, t.ex. att vara ledare eller klassens clown. Möjligheten att pröva olika positioner leder i sin tur till att flickor lär sig att se variationer inom flickgruppen och gemensamt utveckla tydliga identiteter (Kruse, 1998, Arnot, 1983). Ett tredje synsätt med ett utpräglat maktperspektiv har betonat att sär-

undervisning ger flickor möjlighet att utveckla direkta motståndsstrategier för att möta pojkarnas härskartekniker.

Pojkarna har bara ibland uppmärksammats i detta sammanhang. (Wernersson 2006 s. 31–32).

Individbaserade förklaringar – en sammanfattning

Man kan alltså sammanfattningsvis konstatera att könsskillnader i förhållningssätt till skolarbetet kanske är den faktor på individnivå som kan ha det största förklaringsvärdet. När det gäller förmågor så är det främst likheter som framträder, men det är också möjligt att flickor och pojkar brukar sina förmågor på något olika sätt som inte syns i prestationerna. På det hela taget har jag hittat få studier (de flesta avgränsade till flickors specifika förhållanden och avgränsade till ofta smala innehållsområden inom matematik, naturvetenskap, teknik och IKT) där könsskillnader på individnivå i effekter av olika undervisningsformer undersöks. Detta skulle kunna bero på att man inte försökt eller också att man inte funnit något generellt hållbart att ta på. Något har också nämnts om hur man resonerat om kön/genus och undervisning.

Skolbaserade förklaringar

Intuitivt näraliggande förklaringar till könsskillnader i skolprestationer är naturligtvis att det handlar om förhållanden *inom* skolans ram. Det är skolans uppgift att fostra och undervisa mot uttalade mål och elevers prestationer är ett synligt resultat av arbetet mot detta mål. Skolan kommer dock också att präglas av samhället i sådana avseenden som inte är önskade eller förutsedda. Skolan avspeglar, både planerat och oönskat, samhället och dess värderingar och allt som sker i och genom skolan kan inte kontrolleras där.

I detta sammanhang – förklaringar av könsskillnader i prestationer – finns forskning som handlar om skolans organisation, undervisningens former och innehåll, elevernas arbetssätt och inbördes relationer eller lärarens förhållningssätt och relation till elever av olika kön. (En del av dessa teman har tagits upp ur individperspektiv ovan.) Pedagogiska studier tar i allmänhet skolans

uppdrag i beaktande, medan studier i andra discipliner fokuserar skolan som en miljö bland andra där könsmönster och genusordningar uttrycks och formas.

Samhällets förändring som inramning till skolan

Pojkars underprestation är, som framgått, inte något unikt svenskt fenomen, vilket pekar på att det inte är den specifikt svenska skolan som orsakar fenomenet. I stora delar av världen, exempelvis Australien, Europa, USA och delar av Asien, har det skett en förskjutning av relationen mellan flickors och pojkars skolprestationer under de senaste två-tre decennierna. Som redan nämnts tenderade flickor redan dessförinnan, åtminstone i Norden, att vara mer skolpassade och ha relativt bättre betyg (se t.ex. Svensson, 1971, Wernersson, 1989 och 1991) och förskjutningen består huvudsakligen i att flickorna har tagit sig in också på det som tidigare sågs som pojkarnas domäner – matematik och naturvetenskap. Så länge pojkar hade ett litet prestationsförsteg (prov-/testresultat och/eller betyg) inom dessa ämnesområden, som har hög status och anses svåra, var det främst flickors underprestationer som problematiserades. I en kunskapsöversikt från 1991 noterades t.ex. följande:

Under åtminstone hela 80-talet har det nästan varit ett likhetstecken mellan "jämförbarhet i skolan" och "flickor till naturvetenskap och teknik" (alternativt "flickor till industrin"). Detta är ingen nationell svensk företeelse, utan i hög grad en internationell trend. Vid en litteratursökning ... i databasen ERIC på nyckelorden "sex differences" i kombination med "secondary school" visade sig den stora majoriteten, 288 stycken (73 procent) av de 394 titlar som blev resultatet behandla olika aspekter av könsskillnader i naturvetenskap (science) och/eller matematik. Ytterligare några tiotal behandlade könsskillnader relaterade till undervisning om teknologi eller datorer. Detta kan jämföras med att endast 17 studier behandlade språk och 6 självvärdering. (Wernersson 1991, s. 57)

Pojkdominerade problemområden var inte alls bortglömda, men de behandlades som generella och inte könsspecifika frågor. Inom specialpedagogisk forskning har exempelvis köns- och genusperspektiv varit tämligen ovanliga trots den påtagliga könsrelaterade skevheten (se dock Andreasson, 2008). En förändring av vilka problem och frågeställningar som relateras till kön måste alltså ses som en aspekt inom detta fält. Det är först när flickor är

mer framgångsrika inom de "manliga" ämnena som pojkars problem börjar relateras till deras könstillhörighet och maskulina identitet. För att förstå vad som betraktats som problem *inom* skolan måste man också se till samhället *utanför* skolan. I högskolan och i arbetslivet har "manliga områden" inte bara dominerats kvantitativt av män, utan också tillskrivits högre status och belönats rikligare ekonomiskt. Pojkars relativt lägre betyg är inget nytt fenomen och att det uppmärksammas nu kan antas ha sin grund även det i skeenden utanför skolan. I en forskningsöversikt från 1970-talet (Wernersson, 1977) gjordes följande reflektion över könsskillnadernas förändring över skoltiden enligt 1970-talets IEA-undersökning:

... (man fann) i en rad länder ökade könsskillnader i de ämnen, matematik och naturvetenskap, där pojkar var de högpresterande, medan skillnaderna minskade i de ämnen, läsförståelse och franska som främmande språk, där flickor hade de relativa fördelarna.

Om dessa förändringar betraktas som en konsekvens av successivt allt mer befästa könsrollsmönster, så sker detta inte genom att respektive kön ytterligare "specialiserar sig" inom de skolområden som i de tidiga skolåldrarna förknippas med respektive kön. Snarare sker en minskning av flickornas kompetensområde inom skolan, medan pojkarna erövrar nya områden. (s. 132)

Kvinnors och mäns förhållande till arbetsmarknad, yrke och karriär, har förändrats på olika sätt sedan 1970-talet och utbildningsresultat har fått samma eller likartad betydelse för levnadsvillkor för kvinnor som för män. Därmed torde också upplevelsen av skolprestationernas möjliga konsekvenser förändrats i riktning mot större likhet för flickor och pojkar.

I en omfattande analys med feministiska förtecken av utvecklingen i England (Arnot, David och Weiner, 1999) konstateras att förändringen i relationerna mellan flickors och pojkars skolprestationer är en högst politisk fråga där konservativa krafter står mot feministiska. Man ser en backlash och skriver:

In respect of education the backlash have been to convert girls' educational success into a moral panic about boys' failure. Girls' achievement per se are not seen as a representative of an educational revolution of modern times. They are rendered problematic, and teachers' work is thereby denigrated rather than praised. The threat of a future that is female is one which has captured the public imagination through media representations. (s. 151)

Även i Finland, vars pojkar i internationella jämförelser av kunskapsprestationer ligger mycket väl framme, har liknande diskussioner förts i frågan. Lahelma (2004) relaterar mediedebatten och skriver:

Den självklara utgångspunkten för ... debatten var att pojkarna (som kön) inte trivs och inte klarar sig i skolan. De experter som intervjuades sökte förklaringar i att skolan inte tar hänsyn till de egenskaper hos pojkarna som betraktas som naturliga till exempel pojkarnas sena pubertetsålder. (s. 61)

Arnesen, Lahelma och Öhrn (2008) har utvecklat analysen och pekar också på hur antagandet om pojkar som skolans förlorare blivit en "travelling discourse" – en vandringssågen som förs från land till land utan att giltigheten prövas eller i frågasätts.

I Sverige har diskussionen varit jämförelsevis sansad och i en rapport från Myndigheten för skolutveckling (Björnsson, 2005) sammanfattas det svenska läget:

Hur ska de delvis nya könsmönstren uppfattas? Rapporten hävdar att flickors och kvinnors goda utbildningsresultat måste ses som en framgång, både för flickorna själva och för utbildningssystemet. Utbildning är en av grunderna för att förverkliga sig, individuellt och kollektivt samhälleligt senare i livet. Samtidigt finns ett problem med pojkarnas relativa eftersläpning som är värt uppmärksamhet. Skolan ska för det första värna om likvärdighet och jämställdhet, inte minst när det gäller resultaten, och könsskillnaderna är i flera avseenden växande eller oacceptabelt stora. (s. 8)

Den huvudförklaring som exempelvis Arnot et al (1999) ovan ger handlar om förändringar på samhällsnivå snarare än på skolnivå. Kvinnors liv har under 1900-talets andra del, på många håll i världen, ändrats mer än mäns. Här relevanta förändringar innebär att kvinnor har blivit ekonomiskt självständiga och inte på samma sätt som tidigare beroende av en manlig försörjare. Utbildning och yrke torde därmed ha fått en större och delvis annorlunda betydelse för flickor om man jämför med 1900-talets tidigare del. Yrkesstruktur och arbetsmarknad har också ändrats. Traditionellt manliga arbetsuppgifter i bland annat industri, som kräver fysisk styrka, har minskat i frekvens, medan abstrakta arbetsuppgifter som kräver någon form av teoretisk utbildning har ökat.

Samtidigt kan man också konstatera att fler av den svenska gymnasieskolans yrkesprogram leder till traditionellt manliga yrken och har en mycket liten andel kvinnliga elever. Det manliga

”monopolet” på en rad manuella yrken med inslag av hantverk inom bland annat byggsektorn kvarstår i hög grad. (Det kan också konstateras att dessa yrken, i varje fall innan den aktuella ekonomiska krisen drabbade, är mer populära än på länge.) Stora kvinnoyrken, inom undervisning och vård till exempel, kräver högskoleutbildning. Det innebär att det är rationellt för en större andel bland flickorna, både de som är inriktade mot traditionella kvinnoyrken och de som är inriktade mot tidigare manligt dominerade områden som kräver högskoleutbildning, att se till att betygen räcker. Man kan alltså möjligen anta att pojkar/män i dag, inom ramen för traditionella könsmonster, har fler tämligen attraktiva alternativ till yrken med högre teoretiska studier än vad flickor/kvinnor har.

Kvinnors mycket ökade aktivitet på arbetsmarknaden och i det offentliga livet i övrigt under det senaste halvsekleet innebär samtidigt att det finns kvinnliga förebilder och rollmodeller inom de flesta verksamhetsområden – oavsett deras (tidigare) könsmärkning. Det är inte orimligt att anta att en ökande grad av jämställdhet i meningen ökat deltagande på arbetsmarknaden och i det offentliga livet har bidragit till att flickor och unga kvinnor kommer att uppfatta sin framtid och utbildningens plats i den på ett sätt som kan ha betydelse för könsskillnader i prestationer.

Arnot et al (1999) menar att det i England handlat dels om politiska, ekonomiska och sociala förändringar i kombination med att kvinnliga, feministiska lärare stöttat flickor så att de konstruktivt kunnat använda sig av de olika samhällsförändringarna. Där emot så avvisar man, för Englands del, helt att centralt styrda jämställdhetsprojekt och – åtgärder av olika slag har haft betydelse. Man menar att det inte går att visa på några samband mellan åtgärder och effekter på förändrad genusordning. Denna analys är sannolikt inte helt och hållet överförbar till svenska förhållande, med den långa tradition av en jämställdhetsmål och en ”kvinnovänlig stat” som präglat Sverige (Weiner och Öhrn, 2009). Lärare i Sverige med särskilt intresse för jämställdhetsarbete kan exempelvis i stor utsträckning antas ha varit aktiva i samspel med skolmyndighetens jämställdhetsarbete. Dock kan det generellt vara rimligare att se specifika jämställdhetsprojekt som ett uttryck bland flera och en förstärkning för utvecklingens riktning än som direkta orsaker till förändring (Wernersson, 2007).

Det samhälle skolan finns i förändrats på ett sätt som fått delvis andra konsekvenser för kvinnor än för män. Inte minst torde bety-

delsen av utbildning förändrats för kvinnor och blivit mer lik den som den under längre tid haft för män. Detta kan innebära att pojkars relativt lägre betyg får en annan innebörd och får eller uppfattas få andra konsekvenser än tidigare.

Konstruktioner av kön-/genusordning i skolan – klassrummet

Medan tidigare samhälleliga genusordningar, förenklat uttryckt, baserats på en strukturellt bestämd arbetsfördelning och en lagstadgad maktskillnad är ordningen mellan könen i dag i högre grad skapad i samspelet mellan individer i olika situationer. Övergripande föreställningar, värderingar och en diffus arbetsfördelning sätter dock gränser och anger riktning. Ett mycket använt begrepp för att uttrycka en sådan generell värdering/föreställning är *hegemonisk* maskulinitet (Connell, 2002). Härmed avses en abstraktion av hur högt värderad dominerande manlighet skall uttryckas och mot denna bild mäts både kvinnlighet och andra former av manlighet. I skolan och i klassrummet skapas, genom elevernas samspel med varandra och med läraren, till sammanhanget anpassade sätt för flickor och pojkar att markera att de lever upp till normer och förväntningar som grundas på deras könstillhörighet. En rad studier under det senaste decenniet har beskrivit olika maskuliniteter i förskola och skola, det vill säga hur pojkar uttrycker sin könstillhörighet i en undervisningskontext (Hill 2006, Nordberg, 2005, Hellman, 2005). Förklaringsmodeller som utvecklas från sådana studier kan betecknas som socialpsykologiska då det är individens faktiska samspel och dess effekter som betonas, snarare än samhälleliga strukturer.

Holm (2008) gör en genomgång av forskningslitteratur med betoning på hur ungdomar i grundskolans högre årskurser konstruerar kön i kamratgruppen. Sammanfattningsvis beskriver denna forskning att normer för popularitet, sexualitet och utseende/kropp är centrala och att femininitet och maskulinitet skapas som kontraster. Gränserna för maskulinitet och femininitet bevakas och Holm skriver (s. 36): "För att upprätthålla rådande normer och reglera att ingen överträder dem används olika slag av gränsbevakande arbete... I skolan fungerar ofta fysiska och verbala kränkningar som ett sätt att markera hur man skall vara flicka eller pojke på 'rätt sätt'." Det är, menar Holm, förenat med större risk för pojkar än för flickor att överskrida gränsen. Homofobi är ett

sätt som framför allt pojkar använder för att, främst i relation till varandra, upprätthålla gränsen mot det kvinnliga. Samma bild framträder i en kartläggning av kränkningar från 2003:

Könstillhörighet framstår som mycket betydelsefull både som en orsak till kränkningar och som avgörande för vilken form kränkningar tar både för "offer" och "förövare". Könrelaterade kränkningar framstår som motiverade av att gränser mellan olika kategorier – flickor och pojkar – skall upprätthållas och den hierarkiska ordningen tydliggöras. (Osbeck, Holm och Wernersson, 2003 s. 51)

I den kvantitativa kartläggningen i samma studie framgår också att även om flickor totalt sett blir utsatta för fler kränkningar (utsatta för ord eller handlingar som man reagerat negativt på) relaterade till kön så är pojkarna något mer utsatta för homofoba kränkningar. Det framstår i dessa studier som mycket betydelsefullt för många pojkar att tydligt markera att de inte på något sätt har kvinnliga drag, något som skulle kunna ha betydelse för pojkars förhållningssätt till olika aspekter av skolan och arbetet där.

Jackson och Warin (2000, se också Warin och Dempster, 2007, Warin och Muldoon, 2008) visar också på manlighetens betydelse. De studerade övergångar mellan olika stadier i utbildningssystemet och drog följande slutsatser:

We propose, therefore, that girls and boys respond to the threat of the new environment in very different ways. Many boys respond by increasing their levels of competition, status-seeking and issuing put-downs and challenges. Many girls respond to their new environment and to the increasingly threatening behaviour of boys by retreating into girls only groups, and by avoiding contact and social comparisons with the boys. Thus, for both groups gender is central to 'protecting their selves'. For the boys this involves asserting themselves and establishing themselves within the male hierarchy. For the girls it involves avoiding overt comparisons with the boys, and hence avoiding the embarrassment and teasing that ensues from such comparisons. (s. 387)

Iakttagelser av ovanstående slag utgör alltså grund för en form av förklaring till pojkars lägre prestationsnivå och mer frekventa skolproblem. Att vara duktig och anpassad i skolan är förknippat med flickor och kvinnlighet och därför kan det vara riskabelt för pojkar att arbeta för mycket och prestera för bra. Vad som är "för mycket" och vad som är "för bra" torde vara högst relativt. Fenomenet att skolan uppfattas som kvinnlig och att detta skapar problem för pojkar är i sig alltså inte nytt. Ett citat från min egen doktors-

avhandling där forskningsöversikten omfattar studier fram till 1970-talets början kan illustrera detta: ”Inledningsvis konstaterades att det är en väl etablerad uppfattning att flickor jämfört med pojkar är mer välanpassade och trivs bättre i skolan. ... resultaten i flertalet av de ovan refererade undersökningarna överensstämmer med denna uppfattning...” (Wernersson 1977 s. 113)

I dag aktuella förklaringar har utvecklats inom det genusvetenskapliga fältet. Interaktionen i skolan, som skapar kvinnliga och manliga elevidentiteter, sker inom ramen för en övergripande makt-/genusordning med en maskulin hegemoni och en hegemonisk maskulinitet det vill säga det manligas överordning över det kvinnliga, men också en specifik manlighets överordning över andra förekommande och tänkbara. Följsamhet mot regler, arbete och ansträngning med skolarbete, ansvar och anpassning till gemensamma intressen i klassrummet är krav som i skolan ställs på alla elever oavsett kön. Om dessa krav kommer i konflikt med normer för manlighet så uppstår problem för pojkar. Aktörerna är, i en sådan teoretisk ram, i hög grad eleverna själva – inte minst pojkarna – genom gränsbevakningen mellan kvinnligt och manligt. En första skolbaserad förklaring är alltså att upprätthållande av genusordningen i sig antas vara orsak till könsskillnader i prestationer. Omfattande empiri finns som utgår från antaganden av detta slag och en översikt finns hos bland annat Holm (2008).

Ett *andra* sätt att förklara orsakssammanhangen med utgångspunkt i genusordning är att det är konsekvenserna av aktiviteter och förhållningssätt som tillskrivs flickor respektive pojkar som är väsentliga. Två olika förklaringsmodeller inom denna ram beskrivs i Wernersson (2007):

Ett annat exempel, här i matematikundervisning, ger Walkerdine (1987). Hon menar att flickors och pojkars skolprestationer tolkas olika därför att de är inskrivna i en specifik pedagogisk diskurs. I den barncentrerade pedagogiken finns ett antagande om det aktiva, lekande barnet som en förutsättning för eftersträvad ”självständighet” och lustfylld ”verklig förståelse”. Pojkar passar oftare in i denna historia om idealeleven. Flickor arbetar hårt och målmedvetet och uppfattas därför som passivt lydiga. De uppfyller då inte kriterierna för det ”aktiva, lekande barnet” och antas inte ha någon större intellektuell potential. Flickors *goda* prestationer ses som en konsekvens av ansträngning och underkastelse och ges ett lägre värde än pojkars *dåliga* prestationer som tillskrivs deras lekfullhet som stämmer med

idealet. Dessa ”aktiva pojkbarn” antas ha dolda talanger, som så småningom skall blomma ut i intellektuell briljans.

I denna förklaring, som närmast passar in på hur pojkars relativa underprestation har bortförklarats, är det läraren som är aktör och orsaken är föreställningar om hur idealeleven skall vara – aktiv, lekfull och självständig. Andreasson (2007) analyserade åtgärdsplaner för elever i behov av särskilt stöd och fann att uppställda mål ofta handlade om att en elev i problem skulle utveckla just den typ av egenskaper som Walkerdine beskriver, t.ex. självständighet. Andreasson drar slutsatsen att denna syn på lärandets förutsättningar i elevens förhållningssätt kan hindra att eleven får det stöd för lärande som behövs.

Om skolan i första hand arbetar med de sociala fostransmålen innan man angriper den kunskapsmässiga delen kan detta innebära att de kunskapsmässiga stödinsatserna inte kommer igång tillräckligt snabbt. Risken är att det finns elever som trots avsevärda ansträngningar från skolans sida, inte når de sociala målen, kanske under hela sin skoltid. Om erövrandet av social kompetens (t ex ansvarskänsla och självständighet) ses som en förutsättning för övrig kunskapsutveckling kan den tid som finns till förfogande för detta lärande minska dramatiskt. (2007, s. 179)

Vad som i Walkerdines beskrivning ovan alltså är ett ”förhärli-gande” av ett förhållningssätt som associeras med pojkar kan alltså när det formuleras som mål i elevplaner för elever i behov av stöd skapa mest problem om eleverna måste demonstrera att de är av rätt sort med rätt inställning innan stödet fokuseras på skolämneskunskaper. Andreasson beskriver också hur flickor kan drabbas av samma stereotypi, men då genom att deras individuella problem inte blir synliga alls.

Ytterligare exempel på samma företeelse, med andra konsekvenser eftersom det utspelar sig bland välpresterande elever i en högstatusskola, ger Nygren (2009). I en etnologisk studie i en klass i årskurs 8 konstaterar han att flickorna, som vanligt, framstår som ordentliga och ambitiösa. Om pojkarna skriver han...

Pojkarna uppvisade ofta motsatsen. Karaktäristiskt för de nio pojkarna i Tilia var att det var ett sammansvetsat gäng, både i skolan och på fritiden. Nästan alla kunde då och då arbeta mycket intensivt under vissa lektioner och ämnen. ”Killgänget” betraktades av många, både elever och vuxna, som krävande, ”tänjande på gränser”, underpresterande och dominerande, men de ansågs också vara charmiga och allmänbildade. (s. 31)

... och vidare (s. 42)

Deras anti-elevpraktiker i skolan kompenserade de med att utföra skolarbetet i hemmet. Detta möjliggjorde att killarna kunde inta en stark position inte bara i elev- och kamratkulturen utan också förvärva ett högt kulturellt och utbildningskapital och därmed en stark position i själva skolkulturen och förvärva goda förutsättningar för skolvardagen och för framtida utbildning och arbetsliv.

De här beskrivna pojkarna uppvisar sannolikt det elevbeteende som man vill odla hos de pojkar som beskrivs i elevplanerna i Andreassons studie ovan. Pojkar med goda individuella förutsättningar och resurser i hemmet kunde alltså i skolan demonstrera att de uppfyller förväntat killbeteende och inte underkastar sig några krav. För denna grupp finns ingen kostnad i form av bristande kunskaper och låga betyg. Samma förhållningssätt kan alltså vara destruktivt för vissa elever, men i hög grad konstruktivt för andra.

En tredje förklaringsmodell med likartade utgångspunkter har också beskrivits i Wernersson (2007):

... en amerikansk pedagog, Elisabeth Fennema, (har) studerat matematikundervisning/-prestationer. Hon har med köns-/genusperspektiv utvecklat teorin om Autonomous Learning Behaviour för att förklara skillnader i matematikprestationer (Peterson och Fennema, 1985). Pojkar antas i denna teori få större utrymme att tidigt pröva själva, medan flickorna styrs och kontrolleras mer. Pojkarna får därmed övning och färdighet i det självständiga tänkande som förmodas vara en förutsättning för att kunna hantera den komplexa matematik som kommer senare under skoltiden.

Fennema antar alltså att skillnader i de förväntningar som exempelvis lärare riktar mot pojkar och flickor ger olika *faktiska* erfarenheter och kunskaper. I citatet gäller förklaringen pojkars bättre matematikresultat, men resonemanget är generaliserbart. Läraren (oavsett kön), inom ramen för en övergripande genusordning, är aktör genom att erbjuda olika erfarenheter till flickor och pojkar, vilka i sin tur orsakar skillnader i kunskaper, förmågor och förhållningssätt.

Nästa förklaringsmodell utgår från att det är skolan som organisation/struktur som är genuskodad. Man talar då om en feminisering av skolan, som förklaring till pojkars underprestationer. Även denna tanke var aktuell redan på 1970-talet (t ex Good, Sikes och Brophy 1973). Medan de två närmast ovan beskrivna förklaringsmodellerna fokuserar på förväntningar som läraren, oavsett

kön, har och som gynnar respektive i sin förlängning kan missgynna pojkar, antas i feminiseringsmodellen att det är lärarens *könstillhörighet* som är betydelsefull. I denna modell utgår man från en given genusordning eller i varje fall från att en gränsdragning mellan kvinnor och män, kvinnligt och manligt finns som antingen skall motarbetas eller förstärkas. Några mekanismer som antas vara verksamma och förts fram i olika sammanhang är:

- Lärare och elever av samma kön förstår varandra bättre på grund av likhet i olika dimensioner – exempelvis erfarenheter, förhållningssätt, intressen, personlighetsdrag.
- Eleverna behöver modeller av sitt eget kön för att kunna utveckla förhållningssätt och intressen som är konstruktiva och socialt acceptabla.
- Pojkar behöver manliga lärare för att de inte vill underordna sig kvinnor och för att kvinnor inte kan hantera pojkar.
- Om det finns balans mellan kvinnor och män i förskola och skola blir detta i sig en modell för en jämställd genusordning och gränsmarkeringarna mellan kvinnligt och manligt skulle bli mindre dramatiska.

Som framgår är dessa olika antaganden om orsaksförhållanden varierande med avseende på varför det bör finnas både kvinnor och män i skolan. Det kan handla om att förstärka kvinnligt och manligt så att det blir ett mindre problem för eleverna att orientera sig i en genusordning som uppfattas som ofrånkomlig. Det kan i stället handla om att försvaga gränserna mellan könen för att visa eleverna att en genusordning är föränderlig och att det är fullt möjligt att röra sig över vad som kan uppfattas som gränser mellan könen.

Betydelsen av lärarens kön för elevernas studieresultat analyserades på empiriskt material i rapporten *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval* (Skolverket, 2006) och man kunde inte visa att fördelningen mellan kvinnliga och manliga lärare hade betydelse för betygsskillnaden. Man menar i rapporten också att ökningen av andelen kvinnor i lärarkåren under senare decennier inte är särskilt stor (ca 10 procent) och att den motsvarar den ökade andelen kvinnor inom jämförbara yrkesområden. Det finns mycket liten anledning att anta att speciellt skolan i Sverige skulle ha feminiserats under senare år.

I en storskalig brittisk studie (Carrington, Tymms och Merrell 2008) omfattande över 400 olika klasser i år 6 (11-åriga elever) kunde man koppla lärarens kön till klass (vilket inte var möjligt i den svenska analysen ovan) och därmed pröva antagandet om betydelsen av rollmodeller. Inte heller i denna studie fann man något samband mellan lärarens kön och elevernas prestationer. Man skriver:

The multilevel models (...) for the attainment measures (mathematics, reading and science) with controls for ability measures (picture vocabulary and non-verbal ability) showed that the gender of the teacher was unrelated (not statistically significantly associated with) the attainment of the children even after controls for vocabulary and non-verbal ability. Nor was there any significant interaction term for the gender of the teacher with the gender of the pupil. In other words, there was no indication that male teachers were particularly effective with boys or female teachers with girls; and there was no indication that effective results were associated with male or female teachers, with particularly high ability children. (s. 322)

Man fann dock att elever, både flickor och pojkar, med kvinnliga lärare hade mer positiva attityder till skolan.

En australiensisk studie (Martin och Marsh (2005) finner liknande resultat och man sammanfattar:

Of the statistically significant main effects for gender, most favoured girls. In support of the gender-invariant model, academic motivation and engagement does not significantly vary as a function of their teacher's gender, and in terms of academic motivation and engagement, boys do not fare any better with male teachers than female teachers. (s. 320)

I en annan engelsk studie (Skelton, Carrington, Francis, Hutching, Read och Hall 2008) ställde man frågor till elever (7–8 år) och lärare avseende på vilket sätt lärarens kön har betydelse. Man fann att barnen fäste mycket liten vikt vid lärarens kön. På frågan vad hos sin lärare de ville likna var svaren dock könsstereotypa. Där emot var de flesta lärarna medvetna om genusaspekten, bland annat på grund av debatten om pojkars underprestationer.

Whilst 'gender matters' to pupils were those related to their own identities, the concern for teachers was recognising gender difference and diversity in their classroom management and curriculum planning and delivery. A majority (36) of the 51 teachers who took part in the study said they responded differently to pupils on the basis of gender. Various reasons for this could be discerned, including how powerful

and effective the focus on 'boys' underachievement' has been in encouraging teachers to pay attention to gender. (s. 14)

Denna studie visar alltså på en effekt av debatt om pojkars underprestationer. Samma tendens kan man hitta hos kvinnliga svenska lärare som ibland närmast ber om ursäkt för sitt yrkesval eftersom de inte är män (Hjalmarsson, 2009).

Underprestation som effekt av sociala konstruktioner av manlighet i skolan – en sammanfattning

I avsnittet ovan har jag försökt föra samman några olika förklaringar till pojkars underprestationer som alla utgår ifrån att det är maskulinitet/manlig identitet i sig som är boven i dramat. Avseende värderingar befinner sig dessa förklaringar ibland i konflikt, trots att de förefaller utgå ifrån i vissa avseenden gemensamma eller i varje fall besläktade antaganden. Nedan identifieras tre olika antaganden om orsakskedjor.

En gemensam utgångspunkt är att social genusordning har avgörande betydelse för pojkars underprestationer i skolan. Gemensamt är också att kvinnligt och manligt uppfattas befinna sig i en ofrånkomlig motsatsställning, vilket innebär att det som är kvinnligt inte samtidigt kan vara manligt.

- Genusteoretiska maskulinitetsteorier (t ex i Connells efterföljd) ser skapande och *försvar för hegemonisk maskulinitet* som en avgörande mekanism. Den risk som det kan innebära för pojkar att framstå som omanliga gör att de undviker beteenden som kan uppfattas vara feminina. Dit hör att vara duktig i skolan, eller snarare att vara duktig genom att anstränga sig och göra det arbete man blir ålagd. I denna modell betonas eleverna som aktörer i social interaktion. Exakt vad som blir manligt respektive kvinnligt är delvis godtyckligt, men en övergripande och etablerad maktordning ger maskulinitet högre värde och tillskriver pojkar/män sådant som värderas högt.
- Ett besläktat resonemang (exempelvis Walkerdine eller Andreasson) innebär snarast att problemet är att *pojkarna över-skattas*. Här antas orsakskedjor vara verksamma som bygger på att pojkar under en charmigt slarvig och lekfull yta förväntas ha

en djupare intelligens och insikt än flickor.⁶ Då finns risk att pojkar inte får rätt sorts hjälp därför att man i någon mening överskattar deras förmåga eller prioriterar försvar av manlighet före skolämneskunskaper. Duktiga pojkar kan däremot ha fördelar enligt denna modell eftersom mycket positiva förväntningar riktas mot dem. I denna modell ges läraren (kvinna eller man), genom sin föreställning om pojkar som ”stjärnögda vildbasare” (Lahelma, 2004), en mer aktiv funktion i processen. Genusordningens logik innebär i denna modell att den kategori som tillskrivs högre värde och betydelse också måste vara/göras bättre för att ordningen inte skall förlora sin legitimitet.

- En tredje variant utgår från skolan som en *kvinnlig miljö* där pojkar saknar manliga rollmodeller (Baagö Nielsen, 2005) och inte på egen hand kan forma välfungerande och konstruktiva manliga förhållningssätt. Ett antagande måste då vara att kvinnor inte kan fostra pojkar på rätt sätt. Orsaken till detta kan vara antingen att pojkar inte vill och inte skall behöva underordna sig de i den övergripande genusordningen underordnade kvinnorna eller att könen är så olika att kvinnliga lärare inte kan förstå manliga elever. Det senare antagandet betyder också att manliga lärare inte kan förstå kvinnliga elever.

Motsättningarna mellan olika förklaringar av denna karaktär kan hänföras till om man ser den traditionella genusordningen som önskvärd och/eller nödvändig eller inte. Ser man genusordningen som *nödvändig* beskriver man den gärna som naturlig, vilket i sin tur delvis fråntar människan, både individen och samhället, ansvaret för eventuella orättvisor eller andra problem som denna ordning kan skapa. Samtidigt utgår man också ifrån att den naturliga ordningen inte uppstår per automatik – det krävs ett mått av fostran eller förebilder för att den skall få sin rätta form.

Antar man däremot att genusordningen väsentligen är socialt konstruerad och därmed möjlig att eliminera eller åtminstone

⁶ Pearce (2006) analyserar kulturella faktorerens betydelse för kinesisk-amerikanska elevers exceptionellt goda prestationer. Han refererar då till diskussioner som beskriver hur olika minoriteter i USA relativt skolan definierar sig relativt den vita medelklassen. Kinesisk-amerikanska elevers skolframgångar har bl.a. beskrivits som ett resultat av underkastelse under den dominerande kulturen. Precis som för flickor räcker det alltså inte att vara framgångsrik, det måste vara rätt sorts framgång. Ett annat exempel på vad strukturen betyder för förhållningssätt till skolan är följande. "...African American students come to perceive achieving academically as "acting White" (Fordham & Ogbu, 1986), creating an oppositional culture in response to the social environment in which they find themselves." (s. 95).

starkt förändra får man andra problem. Det är lätt att visa på den stora variabiliteten över tid och rum i hur genus ordnas, men det är svårt att hitta situationer där kön inte rangordnas, kontrasteras och används för att skapa en social ordning. Vanligen blir maktdimensionen avgörande för att förklara genusordningens beständighet. Den som tillskrivs mer makt och det högre värde som följer med lämnar den inte frivilligt ifrån sig.

Sådana olika värderingar av genusordningens ursprung, karaktär och konsekvenser bidrar starkt till att det är svårt att utveckla konsensus om vad det är som resultat från olika studier egentligen visar och hur de skall tolkas. Dock menar jag att det ändå finns så många indikationer från alla läger på att *konstruktion av pojkars manlighet* är en faktor av betydelse för deras skolprestationer.

En skillnad mellan logiken i diskussioner om flickors respektive pojkars underprestationer kan också noteras. Mot flickor har budskapet "bli som pojkar" varit möjligt (om än inte okontroversiellt). Flickor har uppmanats välja naturvetenskap och teknik och flickor har uppmanats och tränats att "ta för sig" socialt. Det förekommer knappast att pojkar uppmanas att "bli som flickor" – vilket bland annat skulle innebära att arbeta flitigt och sköta sig i klassrummet. Skolan ställer explicit sådana krav på båda könen, men signalerar förmodligen också att pojkar som inte tänjer gränser inte är riktigt önskvärda pojkar. Det framstår som mindre problematiskt att arbeta för att individer/kategorier skall röra sig nerifrån och upp i en statusordning än uppifrån och ner.

Även om många påpekar att vad som är maskulint och feminint i hög grad bestäms som motsatser så har jag inte hittat studier som diskuterar eller undersöker om det för flickor är ett hot mot feminitet att *inte* lyckas i skolan, vilket skulle kunna vara fallet om skolan och skolframgång är entydigt feminin. Detta kan framstå som en lucka i resonemangen och därmed går jag vidare med begreppet "antipluggkultur" som kan ses som en utveckling och vidgning av resonemangen om konsekvenser av maskulinitet.

Antipluggkultur

Ovan behandlades olika sätt att se på och beskriva socialisation till/konstruktion av manlighet i skolan som en faktor av betydelse för pojkars underprestation. Nedan behandlas en relaterad, och på senare tid ofta framförd, förklaring som på svenska fått beteck-

ningen ”antipluggkultur” efter engelskans ”uncool to work”. Denna förklaringsmodell har ett ursprung i Paul Wills studier från 1970-talet där han visade hur arbetarklasspojkar avvisade skolan som irrelevant för deras levnadsvillkor och livsstil. Antipluggkulturen beskrevs då som en del av en tämligen fysisk arbetarklassmaskulinitet där teoretiska studier inte är relevanta eller intressanta och där de dessutom är en markör för andra grupper med större makt och inflytande. Återigen antas andra överväganden än individuell förmåga och önskan att göra sitt bästa bli avgörande för prestationerna.

Senare studier i England med en primär utgångspunkt i betydelsen av etnicitet (Phoenix 2002) har visat att sådana former av maskulin identitet som inkluderar antipluggteman i dag finns också hos många medelklasspojkar. Tidigare använda klassrelaterade förklaringar är inte (längre) fullt ut hållbara och bland annat sådana genusrelaterade modeller, som beskrivits ovan, har utvecklats.

I sin analys av svenska pojkars underprestationer i dag knyter Björnsson an till den engelska forskningen och konstaterar sammanfattningsvis det som också beskrivits i föregående avsnitt:

För det *första* så synes maskulinitet, i vart fall i den västerländska kulturen, formas i en viss motsättning till de ideal som gäller i skolan eller till och med i motsättning till skolan som institution. Pojkar generellt, säger en del studier, tvingas balansera mellan social position och en insikt om vikten av att anstränga sig i skolan. Om man tar skolarbetet på allvar riskerar man som pojke att »få sin heterosexualitet i frågasatt«. Även om man skulle vara frestad att säga att dessa mönster kanske är tydligare i länder med mer av traditionella könsroller (t.ex. anglosaxiska) än i Sverige, så finns det ändå underlag för att förstå det så att det är lättare för en flicka att både vara »populär« och att vara »pluggis« än det är för pojkarna. Och det i en skola som alltmer är femininiserad i termer av sin personal. Skolan har också beskrivits som flickornas värld medan pojkarnas finns »utanför«; på arbetsplatsen, i ungdomsgängen, runt dataspelen. Även om denna beskrivning i sig kan anklagas för att vara alltför generaliserande så lever den kvar som en föreställning som säkert har en inverkan. Pojkarna utvecklar ofta i sin positionering en antipluggkultur, något som ser ut att försvinna i de högre utbildningsstadierna. (s. 41)

I Sverige har mönster som liknar antipluggkultur beskrivits i empiriska studier redan vid mitten av 1970-talet.

... könsdifferentieringen av skolaktiviteter är av samma slag som könsdifferentieringen i övrigt, men med betydligt lägre intensitet. Det förefaller dock inte som om den relativt könsjämlika skolmiljön ger

alla elevgrupper erfarenheter som resulterar i mindre fasta könsrolls-mönster. När det gäller de lågkognitiva⁷ pojkarna i årskurs 7 förefaller det snarare som om deras erfarenheter i skolan får dem att utveckla starkare könsdifferentiering ju längre de går i skolan. Det är dock svårt att avgöra i vilken utsträckning könsroller i skolan leder till negativa uppfattningar om vissa företeelser respektive i vilken utsträckning negativ skoluppfattning kanaliseras genom tillskrivning till motsatta könet av sådant som man inte gillar. (Wernersson, 1977, s. 209)

Citatet beskriver hur en specifik grupp pojkar, som antagligen inte hör till de högrepresterande, anger att "skolduktighet" i olika dimensioner är något som främst passar för flickor, ett förhållningssätt som alltså stämmer väl med tidigare förda resonemang. Tolkningen i detta sammanhang var dock inte att det nödvändigtvis var rädsla för att betraktas som "feminin" som lett dem till att inte anstränga sig. Att tillskriva "skolduktighet" till flickor – "de andra" – antas i stället, som en alternativ tolkning, kunna minska upplevelsen av misslyckande.

Andra förhållanden som kan bidra till "antipluggkultur" beskrivs i en studie från 1990-talet av unga män på ett yrkesinriktat program i gymnasieskolan (Hill, 1998)⁸. Här får vi en bild av hur man uppfattar betydelsen av den kunskap skolan förmedlar. Skolan och samhället argumenterar för att (teoretisk) kunskapen är viktig för Sveriges internationella konkurrenskraft och för att alla arbeten, inklusive industriarbeten, blivit så kvalificerade att utbildning på gymnasienivå är nödvändig. Det senare stämmer dock inte helt med ungdomarnas egna erfarenheter:

Kanske är "det nya arbetslivet" på väg, säger några av pojkarna, men det kommer inte att var(a) allmänt på många år än. Pojkarna förklarar kraven på utbildning på i huvudsak två sätt: Dels säger de att det är "skolan" som använder de här argumenten för att locka till sig duktigare elever, och det gäller särskilt de program eller grenar som knutits till företag, dels anser de att företagen vill ha folk som de kan satsa på i framtiden och därför skruvat upp kraven även på dem som skall arbeta med okvalificerade arbeten nu när arbetsmarknaden har fler sökande än jobb. Att en satsning på framtiden innebär att företagen tar in folk med lång utbildning, ser pojkarna som självklart. Dessa åsikter har även de studietrötta. De har visserligen, de flesta, ingen större aktning för de kunskaper "plugghästarna" skaffar sig, särskilt inte de som går

⁷ Begreppet "lågkognitiv" innebär att dessa pojkar på ett kognitivt utvecklingstest i Piagets tradition föredragit konkreta framför abstrakta svar. Se också Sandgren, B. (1974). Kreativ utveckling. En empirisk studie av kognitiv utveckling samt en kritisk analys av intelligensbegreppet. Amqvist och Wiksell, Stockholm.

⁸ En liknande bild ger också Rebecca Lennarsson (2007) i en etnologisk studie av en klass på byggprogrammet 2006.

studieförberedande program. Men ”plugghästarna” blir ju ”bättre” påstår ungdomarna i studien, på samma gång bestämt och svävande, och kliver, mentalt, åt sidan vid maskinerna för dem som de anser har tummen mitt i handen. (s. 263)

Å ena sidan vet man alltså att goda skolprestationer och teoretiska kunskaper är högt värderade och att den som besitter sådana är ”bättre”, å andra sidan tror man inte riktigt på retoriken om nyttan av dessa kunskaper – i varje fall inte för egen räkning. En överdriven betoning av vikten av utbildning som motsägs av elevernas egna erfarenheter kan möjligen antas vara en annan grund, som kanske är mest aktuell i gymnasieskolan, för att inte anstränga sig mer än nödvändigt.

Forskning under flera decennier knyter alltså avståndstagande från ”att plugga” till manlig identitet, men också till en motsättning mellan teoretisk skolkunskap och praktiskt användbar kunskap. Denna kombination av genus och klass kan vara en ingrediens i en antipluggkultur.

Holm (2008) finner att i två studerade klasser i årskurs 9 så är det just pluggandet och inte presterandet som är pudelns kärna. Här handlade det inte om avståndstagande grundat i klasstillhörighet. Pojkarna i de studerade klasserna förlorade inte i popularitet på att vara duktiga och ha bra betyg, bara de inte ansträngde sig. Att vara duktig var i sig enligt denna studie inte ”omanligt”, men att jobba för att bli det förefaller vara ett hot mot identiteten.⁹ Detta stämmer också väl med den bild som Nygren (2009) ger i sin studie från en högstatusskola (se ovan).

Det kan vara intressant att nysta en bit bakåt i tiden till, vad som kan uppfattas vara ett helt annat sammanhang, det läroverket på 1800- och det tidiga 1900-talet som garanterat inte var femininiserat. Där var manlighetsfostran i skolan självklar. I en historisk studie om läroverket skriver Florin och Johansson:

Alla de borgerliga dygder som läroverket främjade var faktiskt sådana som förknippades med manlighet. I förhärskande definitioner av manligt och kvinnligt stod det kvinnliga för oordning, irrationalitet, natur, sexualitet, emotionalitet. Kvinnor ansågs vara oförmögna att tänka logiskt och abstrakt, de hade en benägenhet att fastna i detaljer och saknade förmåga till överblick. Mannen representerade motsatsen till detta, en motsats som rimmade väl med den lärda skolans honnörsord:

⁹ Detta kan jämföras med studier på 1960-talet där man diskuterade flickors bristande skolframgångar med hjälp av begreppet ”fear of success”. Antagandet då var att det hotade femininiteten och mer krasst chanserna till god försörjning genom äktenskap att prestera bättre än pojkar/unga män. Se t.ex. Holter, 1961 eller Horner, 1978.

ordning och reda, logik och förnuft, driftskontroll och självdisciplin. (1993, s. 47)

De honnørsord som nämns i citatet skulle fortfarande, givetvis med modifikationer, kunna gälla för skolan, men i dag är det alltså fler kvinnliga än manliga eleverna som lever upp till dem. Om man spetsar till det är orden "... ordning och reda, logik och förnuft, driftskontroll och självdisciplin" något som skulle kunna användas om man vill beskriva vad som karaktäriserar kvinnliga elever i kontrast mot en manlig antipluggkultur av i dag. Det skulle i så fall innebära att det inte kan vara skolan som femininiserats under 1900-talet, utan snarare att flickor bättre än pojkar utvecklar det som sågs som manliga egenskaper eller dygder. Detta illustrerar också hur svårt det är att generellt och entydigt definiera vad innehållet i kvinnligt och manligt egentligen antas vara.

Florin och Johansson beskriver också hur ett inslag i manlighetsfostran i läroverket kunde vara en kultur med våld och pennalism som hade "överhöghetens tysta gillande". Ur ett material av tidigare läroverkselevs självbiografier framkom följande:

Den hårda läxan som den pennalistiska ordningen inpräntade var: Visa dig inte svag! Gråt inte! Uthärda smärtan! Med sådana strategier kunde en elev komma tämligen lindrigt undan, medan den som inte klarade att bita ihop tänderna om smärtan kunde förvänta sig fortsatta förnedringar. Morsgrisstämplarna var svår att bära. (s. 51)

Man kan tycka att mer än sekelgamla skildringar av förhållandena i den dåvarande över-/och medelklassens pojkskola inte har någon relevans i dag. Vad de dock visar på är uttryck för hur man även i en annan tid definierade manlighet i motsats till kvinnlighet och hur motsägelsefullt kravet på manlighet kunde vara även då.

Läroverket var en skola för medelklassen som skulle fostra manliga makthavare. Där fanns alltså inte bara en manlig könsprägel, utan också en uttalad klassprägel. Flera senare svenska studier, exempelvis Dovemark (2004) och Johansson (manuskript), visar att det i den svenska skolan finns tydliga drag av särskiljande efter klass trots strävan efter utjämning.

I England har en klassordning varit tydligare inom dess obrutna tradition med ett delvis segregerat skolsystem. Den engelska antipluggkulturen som beskrevs på 1970-talet kan ses som ett klassbetingat avståndstagande från skolan i den form som liknar läroverkets. När Poenix beskriver hur detta avståndstagande rört sig upp i klasssystemet så kan man förstås fråga sig om könsidentiteten

(och kanske etnicitet) för skolungdomar trätt fram som avgörande sociala ordningar, medan klassidentiteten tonats ner. I båda fallen skulle det i så fall kunna handla om i vilken utsträckning skolan uppfattas bidra till hur olika sociala kategoriers sociala positioner förstärks eller försvagas. Det kan också handla om, som ovan diskuterats, i vilken utsträckning skolan och goda skolprestationer uppfattas som relevanta för det yrkesval och den livsstil som man planerar eller förväntar sig.

Om det i första hand är kvinnor som uppfattas kunna använda skolprestationer/utbildning för att skaffa sig eftersträvarvärda positioner, som kan ge status och eventuellt makt eller åtminstone en tillfredsställande levnadsstandard, kanske detta i sig leder till att vissa pojkar tar avstånd från skolan. För den enskilde pojken är detta inte nödvändigtvis baserat på en medveten analys, utan det blir till en kollektiv föreställning. Det skall understrykas att denna logik förutsätter, så som beskrivs i föregående avsnitt, att kvinnor och män uppfattas som distinkt åtskilda sociala kategorier med åtminstone delvis motsatta intressen.

Begreppet antipluggkultur har utvecklats i västerländska, post-industriella samhällen, som en förklaring till pojkars underprestation. En studie från Hong Kong (Wong, Lam och Ho, 2002) ger en annan infallsvinkel på pojkars underprestation som är väl värd att uppmärksamma. Undersökningen är genomförd i en kultur som delvis skiljer sig från den västerländska, men man finner ändå mycket likartade resultat. I studien analyseras data från slutexaminationen för de ungdomar i Hong Kong som lämnade gymnasienivån (secondary school) som 17-åringar 1997. Materialet bestod av de 45 000 individer (av totalt c:a 80 000) från c:a 400 skolor, som genomförde examinationen för första gången och som inte hade repeterat något skolår. (Parentetiskt kan alltså konstateras att närmare hälften av ungdomarna i Hong Kong går minst ett år extra eller gör om slutexaminationen.) Andra förhållanden, utöver generella kulturskillnader, som gör denna studie särskilt intressant ur genusperspektiv är att eleverna tidigt gör val av inriktning i utbildningen och specialiserar sig på språk alternativt naturvetenskap, samt att det finns både flick- och pojkskolor och skolor med samundervisning. Studien fungerar därmed som ett ”naturligt experiment” avseende effekter av olika undervisningsanordningar relaterade till kön och genus. Resultaten är också mycket intressanta. För det första var tendensen densamma i Hong Kong som i västvärlden med flickor som presterade genomsnittligt bättre än poj-

kar. I analyserna kontrollerades också för tidigare prestationsnivå genom resultat från test/examination vid 12 års ålder (då pojkarna i genomsnitt presterade bättre). För det andra visade sig samundervisning vara positivt för pojkarna, medan flickor i rena flickskolor presterade bättre. Fler flickor i en undervisningsgrupp förefaller alltså i detta sammanhang påverka prestationsnivån positivt för både flickor och pojkar.

Forskarna tar upp diskussionen om "antipluggkultur" som en möjlig orsak till pojkars lägre prestationer, men menar att denna förklaring inte har giltighet i Hong Kong. Där, till skillnad från exempelvis i England, betraktas goda prestationer inte som något specifikt feminint, utan har hög prestige hos båda könen.

(It has been) claimed that one of the reasons why boys in the UK did less well than girls is that boys considered schooling and the selection of stereotypically female subjects as effeminate. As a result, British boys tended to be less motivated to do well in schools. Such an explanation could not be easily applied in the Hong Kong context where excellence in education is highly prized among parents and students themselves. Excelling in schools is highly prized by boys as well as girls; it is not considered unmanly.

En koppling mellan genusordning och prestationer finner man dock även i Hong Kong genom att den grupp som har de sämsta resultaten är pojkar i "arts stream" som ungefär motsvarar humanistiskt/samhällsvetenskapligt program. En förklaring till detta antas kunna vara att pojkar i detta program uppfattar sig som "nedgraderade" genom att de inte kommit in på det naturvetenskapliga programmet, vilket även i Hong Kong är manligt kodat och har hög prestige.

The more plausible explanation is the labelling effect of not being able to win a place in the more selective and more stereotypically male curriculum in the boys only schools in Hong Kong. For the girls, not being able to study in the science stream carries no great stigma since the arts stream is considered their curriculum of choice. Indeed, a sizeable proportion of girls elected to study in the arts stream even when their academic results at the end of S3 were high enough to win a place in the science stream. This was not the case for boys. Almost all boys elected to study the science curriculum so that those unable to be streamed to the science curriculum felt academically incompetent. Furthermore, because the science curriculum is so associated with being a male domain, boys unable to be tracked to it felt emasculated in that they have to engage in studies and activities that 'proper' boys

would not be doing. This seemed to be particularly the case in the boys only schools.

Även här finns alltså exempel som kan tolkas som resultat av att manligheten definieras och bevakas relativt det kvinnliga. Intressant är att denna tendens är mest framträdande i rena pojkskolor, vilket pekar på att det för pojkarna där kan vara viktigare att visa maskulinitet i relation till manliga individer än i relation till kvinnliga.

Denna studie tar också upp hypotesen om större variation bland pojkar och konstaterar att det även med ett genomsnittligt bättre resultat för flickor skulle vara möjligt att finna en större andel extremt välpresterande pojkar. Jämförelser mellan flickor och pojkar i 97:e, 98:e och 99:e percentilen visar dock att det finns fler flickor än pojkar också bland dem som presterar allra högst. Det skall understrykas att det här handlar om en positivt selekterat grupp och att den större andelen lågpresterande pojkar inte finns i denna grupp.

Sammanfattningsvis visar Hong Kong-studien följaktligen att pojkar underpresterar också i ett sammanhang där det inte kan förklaras med antipluggkultur som uttryck för manligt avståndstagande från den förmodat feminina skolan. Den visar möjligen också att ett "kvinnligt" innehåll i utbildningen också på individnivå skulle kunna uppfattas som ett hot mot manlighet och leda till lägre prestationer.

Jackson (2006) tar, i en av de mer teoretiskt utvecklade framställningarna, upp frågan om hur antipluggkulturen eller inställningen "uncool to work" och föreställningen om "effortless achievement" skall förstås och förklaras. Hon argumenterar för att det är nödvändigt att kombinera sociologiska och socialpsykologiska perspektiv, det vill säga faktorer i den sociala strukturen och faktorer i ungdomars upplevelser av sig själva i sitt sammanhang. Jackson tar sin utgångspunkt i sådana antaganden om betydelsen av hegemonisk maskulinitet som beskrivits i föregående avsnitt. Hon menar emellertid att denna förklaring inte ensam räcker till.

But while I see the merit in the argument presented above, in my view it does not, *on its own*, explain fully boys' relationships to academic work. This theory positions a theory of *social* failure (being labelled as 'feminine' and so bullied) as key to understanding boys' approaches to academic work, but I would add that fear of *academic* failure is also of central importance. (s. 41)

Den "effortless achievement" som Jackson undersöker finner också Holm (2008) och Nyström (2009) exempel på bland svenska pojkar, varför det förefaller möjligt att använda Jackson resonemang också här. Hon konstaterar för det första att det inte alls bara är pojkar som förhåller sig på detta sätt till skolan. Hon visar att för engelska förhållanden är vad hon kallar "uncool to work"- diskursen/inställningen lika dominant bland flickor som pojkar. I intervjuer med 13–14-åriga elever fann Jackson bland annat att både pojkar och flickor menade att det är när man *misslyckas* som det är viktigt att det ser ut som om man inte ansträngt sig. Den som är framgångsrik på ett prov kan däremot mycket väl vidgå att han/hon arbetat innan. Jackson tolkar därför detta förhållningssätt, karaktäriserat av att skjuta upp arbete, att inte anstränga sig, att dölja det faktum att man ändå arbetar och att vara störande i klassrummet, som ett försvar mot de sociala och personliga konsekvenser som misslyckade skolprestationer har. Stark betoning av konkurrens innebär stora risker för misslyckande i olika former. Även den frekventa förekomsten av individuella val och det värde de tillskrivs är ett hot mot självkänslan eftersom ansvaret för misstag och misslyckanden hamnar hos den enskilda individen. Kombinationen av rädsla för akademiskt misslyckande och rädsla för socialt misslyckande ger, menar Jackson, en bättre och mer trovärdig förklaring till antipluggkultur, än att det handlar om en specifik maskulinitet. Försvar för maskulinitet skulle då kunna ses som ett verktyg för att dämpa upplevelser av misslyckande snarare än som en drivkraft i sig.

Arnesen (2002) visar i en norsk etnografisk studie hur elevrollen har förändrats på ett sätt som kan ge stöd för att Jacksons resonemang håller också för nordiska förhållanden. Hon skriver:

Selv om krav om at elevene skal sitte stille og følge med, fortsatt oppfattet av elevene som gjeldende, presenteres de nå overfor krav om at de skall 'kaste seg frempå', eksponere seg og 'vise vad de kan' i klasseoffentligheten. Tidligere tiders 'høring', der hver enkelt helt 'demokratisk' ble hørt etter tur, er avløst av en forventet alles kamp med alle om ordet i den store klasseoffentligheten, noe mange ikke ønsker, tør eller har forutsetningen for. Stor grad av faglig aktivitet, premieres gjennom laererens oppmerksomhet, blick og interesse, og setter dermed også norm for hva som fanger laererens interesse. Det er imidlertid en posisjon som stort sett bare er tilgjengelig for de flinke, verbale og utadvendte. De er ressurser for laereren, men virker samtidig til å forme en sosial dynamikk der mange andre blir statister, både blant jentene og guttene. (s. 425–426)

Vad Arnesen visar är att undervisningens former är i linje med en elevroll som betonar individualitet och konkurrens. Flera studier (för en översikt se Wernersson, 2007) pekar på att fördelningen mellan olika undervisningsformer i svenska skolor gradvis förskjutits från helklassundervisning till mer individuella former. Detta skulle ytligt sett kunna tala emot den ovan beskrivna bilden. Att i skolan arbeta i egen takt med självvalda problem kan ju tyckas minska konkurrens och utsatthet i klassrummets offentlighet. Det är emellertid möjligt att en kombination av individuellt arbete som innebär större eget ansvar ger helklassstillfällena i undervisningen en annan karaktär än tidigare med större betoning av att visa upp sig, ta för sig och konkurrera.

Dessa resonemang kan också jämföras med det som förs i avsnittet om ungdomars hälsa i Socialstyrelsens Folkhälsorapport för 2009. Här menar man att ökad psykisk ohälsa kan vara relaterad till bland annat en ökad individualisering i samhället:

Individualiseringen har ökat bland dagens ungdomar, vilket innebär en utveckling där människor prioriterar sina egna mål i livet framför till exempel tradition, religion och nationens eller gruppens intressen. Den vetenskapliga litteraturen ger ett visst stöd för att individualisering och andra närliggande kulturella förändringar kan ha bidragit till ökningen av psykiska besvär [19]. I den så kallade World Value Study genomförs upprepade enkätundersökningar av vuxnas värderingar i nästan 100 länder [21]. De värderingar som skiljer sig mest åt mellan länderna sammanfattats i två dimensioner. I den första ställs en positiv attityd till traditionella auktoriteter såsom Gud, den egna nationen och föräldrarna mot en uppfattning som är mer i frågasättande och sekulär, det vill säga icke-kyrklig. I den andra dimensionen ställs människors inriktning mot överlevnad och materiella villkor mot en strävan mot individuellt självförverkligande. Svenskar har enligt denna studie högst grad av i frågasättande och sekulära värderingar, och störst strävan till självförverkligande. I SOM-institutets undersökningar (SOM = samhälle opinion massmedia) har andelen 15–29-åringarna i Sverige som värdesätter exempelvis ”ett liv fullt av njutning” och ”ett behagligt liv” ökat sedan 1980-talet [22]. (s. 96)

Man har också ett resonemang om varför den psykiska ohälsan är betydligt mer frekvent hos unga kvinnor än hos unga män.

Genomgående för båda könen är dock att oro för skolan hamnar högt upp när ungdomar rangordnar olika orosmoment [31, 35, 36, 40, 41]. Det går kanske inte att avgöra om flickor eller pojkar oroar sig mest, men de ökade kraven på högre utbildning kan ha haft större inverkan på gruppen unga kvinnor eftersom en eftergymnasial utbildning i dag är vanligare bland dem än bland män. (s. 107)

Den bild som framträder här är alltså att oro för utbildning kan vara en bidragande orsak till ohälsa, vilket stämmer väl med den bild som Jackson ger av motiven bakom "effortless achievement". Det handlar mer om att skydda sig mot konsekvenser av misslyckanden än om en allmänt slapp inställning till skolan. Sett i ljuset av tänkbara hälsokonsekvenser kanske flickors överprestationer är ett lika stort problem som pojkars underprestationer.

Ett alternativ till att se "antipluggkulturen" som ett uttryck för enbart en markering av maskulinitet i kontrast till framgångsrik "flickkultur" i skolan är alltså att se den som ett försvar hos elever av båda könen mot en skolsituation där förväntningar på att vara framgångsrik och kunna "ta för sig" upplevs skapa risk för misslyckande hos många elever av båda könen. Om "antipluggkultur" i denna tolkning skall kunna användas som förklaring till könsskillnader i prestationer så handlar det om att flickor och pojkar exempelvis reagerar olika starkt. Kanske är det så att fler pojkar än flickor, i kraft av att de tillhör den traditionellt dominerande köns-kategorin, har svårare att acceptera misslyckanden? Pojkars högre frekvens av prestationsmål före lärandemål som motivation pekar i exempelvis i den riktningen. Flickors högre stressnivå pekar dock i riktning mot att det kanske snarare handlar om olikheter i sättet att hantera risk. Samspelet mellan klass och kön kan också finnas med i bilden. Om det t.ex. för pojkar finns fler yrkesalternativ som inte är teoretiska och inte kräver högre utbildning kan detta vara en faktor som gör att en större grupp bland pojkarna kan "slappna av" i relation till prestationskraven, utan upplevd risk för framtida men.

Diskussion

Med den tid som stått till förfogande är kunskapsöversikten i många avseenden ofullständig. Det framträder dock en bild som visserligen är komplex, men som kan fås att hänga ihop. Nedan skall jag försöka få de olika trådarna att löpa samman till en begripelig helhet.

För det första: Flickor har under de senaste decennierna förbättrat sina skolprestationer, prov-/testresultat, övergång till högre studier och betyg, relativt pojkar i stora delar av den industrialiserade världen. Dessa samhällens genusordningar har under senare delen av 1900-talet genomgått förändringar, som inneburit att kvinnors ekonomiska försörjning i minskad utsträckning sker

genom äktenskap och i ökad utsträckning genom eget förvärvsarbete. Därmed har utbildning fått samma betydelse i kvinnors som den tidigare haft i mäns liv. Flickor har även under tidigare skeden tenderat att få bättre betyg i skolan än pojkar och förändringen består kanske främst i att detta försteg nu gäller alla ämnen och inte bara de "kvinnligt kodade". En första, strukturell, förklaring till förändringen kan alltså antas vara att flickor/kvinnor är lika inriktade på arbetsmarknad och yrkeskarriär som pojkar/män.

För det andra: Pojkars underprestation är inget unikt svenskt fenomen och kan därför sannolikt inte föras tillbaka på förhållanden som är specifika för den svenska skolan. Det handlar alltså inte heller om ett helt nytt fenomen, men det har blivit synligare eftersom skillnaden vidgats till alla skolämnen (utom idrott och hälsa). Pojkars underprestation definieras dock av olika anledningar som ett problem av annan dignitet än tidigare.

För det tredje: Den samlade bild som ges av pedagogisk forskning om skolprestationer och psykologisk begåvningsforskning pekar entydigt på att könsskillnaderna i kognitiva förutsättningar är små eller obefintliga. Ett manligt försteg för vissa aspekter av spatial förmåga tycks möjligen kvarstå i vissa studier, men inte i alla. Möjligen finns könsskillnader avseende vilka begåvningsaspekter som används vid lösning av olika typer av uppgifter, men detta tycks inte visa sig i prestationsnivå.

För det fjärde: Givet dessa likheter i begåvningsmässiga förutsättningar borde, med undantag för att det nu som tidigare finns fler pojkar elever i behov av särskilt stöd, inga skillnader i prestationer finnas om lärande antas vara en renodlat individuell kognitiv process. Könsskillnader uppträder ändå i olika undergrupper (baserade på klass eller etnicitet t.ex.) och på samtliga prestationsnivåer. En direkt orsak till detta förefaller finnas i flickors och pojkars olika förhållningssätt till skolan och olika arbetssätt. Flickor lägger ner mera tid, arbete och engagemang i skolarbetet och har mer effektiva arbetssätt. Inte heller detta är en ny eller unikt svensk företeelse.

För det femte: Ett förslag till förklaring av att pojkar är mindre engagerade i skolarbete är att skolan upplevs som feminin och utgör ett hot mot deras maskulinitet. Vad som i sak utgör hotet mot maskulinitet i skolan är oklart, utom att pojkar inte bör göra sådant som flickor gör. Pojkar skapar i så fall en maskulin självbild genom att definiera sig som annorlunda än flickor. Att inte anstränga sig i skolan kan då vara ett försvar för en maskulin social

identitet. Mot detta som ett generellt fenomen talar forskning som visar att pojkar presterar bättre i samskolor än i pojkskolor. Av uppenbara skäl finns inga svenska data.

För det sjätte: Ett annat och överlappande förslag till förklaring är att "antipluggkultur", som tidigare identifierats som arbetarklassrelaterat avståndstagande från en medelklassdominerad skola, brett ut sig och nu inkluderar också medelklassens pojkar. Anti-pluggkultur handlar om att vara "cool", populär och ha roligt. Att vara duktig i skolan och arbeta hårt för att lyckas utgör antitesen och innebär risk för socialt misslyckande.

För det sjunde: Antipluggkultur återfinns dock också bland flickor (åtminstone i England). Ett förslag till förklaring av anti-pluggkulturens utbredning är att den växt fram som försvar både för social självbild (bl.a. maskulinitet) och för akademisk självbild (rädsla för misslyckande). Att behovet av sådant försvar blivit mer accentuerat förs tillbaka på övergripande värdeförskjutningar som påverkar arbetet i skolan. Konkurrens, individualism/individualisering och fria val förs i dag fram som positiva värden, men innebär också hård press och stort ansvar för den enskilda individen. Medaljens baksida är att betoning av konkurrens innebär stor risk för misslyckande – varje vinnare genererar ett antal förlorare. Individens fria val konstruerar misslyckande som den enskildes eget fel. Att inte anstränga sig och/eller att inte visa att man ansträngt sig kan förstås som försvar av en positiv självbild – socialt och akademiskt.

För det åttonde: I skola och utbildning framträder konkurrens, val och individualisering på många sätt. Barn/elever iaktas, bedöms och utvärderas kontinuerligt från förskolan och uppåt. Det är konkurrens om utbildningsplatser i gymnasieskolan och högskolan. Arbetssätten inom respektive skolform har gradvis blivit mer individualiserade, vilket kan ge motivation och energi, men också kräver ansvar och självförtroende.

För det nionde: Både flickor och pojkar ställs inför prestationskrav, egna och andras, som kan hota självbilden, men skillnader finns kanske i hur de möter dessa krav. Kanske väljer fler pojkar att avvisa kraven och låter bli att försöka, medan fler flickor väljer att arbeta hårt med stress som konsekvens. Forskning om könsskillnader i motivation visar att flickor oftare drivs av lärandemotiv, vilket innebär att de lär sig för sin egen skull – av intresse eller plikt. Pojkar drivs oftare av prestationsmotiv, vilket innebär att de söker bekräftelse och vill visa omvärlden att de är smarta och kompe-

tenta. Konkurrens och tävlan framstår som viktig för fler pojkar och kan sporra till prestation, men eventuellt innebär detta att misslyckande upplevas mer socialt kostsamt och därför måste undvikas. Pojkar har kanske också jämfört med flickor fler alternativa vägar, som inte förutsätter skolframgång, till tillfredsställande vuxenliv

För det tionde: Pojkars tendens att överskatta sin förmåga genom att förlägga misslyckanden till yttre omständigheter och framgångar till inre resurser är på gott och ont. Självförtroende är bra, men en orealistiskt hög uppfattning om den egna förmågan leder också till föreställningen att ansträngning är onödig.

Ovan har ett försök gjorts att binda samman resultat och resonemang från forskning med olika infallsvinklar som beskriver och förklarar könsskillnader i skolprestationer. Det går att få ett begripligt sammanhang där en del paradoxer kan förstås, men det måste starkt understrykas att tendenser i skillnader mellan flickor/kvinnor och pojkar/män inte får ges för stor betydelse. Hela den frågeställning som behandlats här har sin utgångspunkt i medelvärdesskillnader där ena hälften av alla skolbarn och -ungdomar jämförs med den andra hälften. Det behöver upprepas att variationen i alla avseenden inom respektive grupp är större än medelvärdesskillnaden i prestationer respektive tendenser till gruppskillnader i andra sorters variabler. Den övergripande abstrakta genusordningen riktar delvis olika förväntningar mot individer av olika kön och sätter upp gränser, men för enskilda individer finns ändå ett betydande spelrum. Det är rimligt att medelvärdesskillnader som de observerade betraktas som en indikation på att det finns problem som bör hanteras. Samtidigt kan en medelvärdesskillnad mellan två stora heterogena grupper dölja förhållanden som går i andra riktningar. I detta fall verkar strukturella faktorer som etnicitet, klasstillhörighet, skola eller typ av bostadsort inte ha avgörande betydelse, men faktorer på individnivå, i sociala relationer och inom skolan är otillräckligt undersökta för svenska förhållanden.

Pojkars underprestation är ett fenomen som uppmärksammas i de delar av världen som genomgått liknande sociala, ekonomiska och politiska förändringar som Sverige. Komparativa studier borde därför vara betydelsefulla för att förstå vilka mekanismer som är verksamma. Problemet är också kopplat till samhällsförändring och det kan därför förväntas att nuvarande situation inte nödvändigtvis är bestående.

Referenser

- Andreasson, I. (2008). *Eleverplanen som text. Om identitet, genus, makt och styrning i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Arnesen, A.-L. (2002). *Ulikhet og marginalisering. Med referense til kjønn og sosial bakgrunn. En etnografisk studie av social och diskursiv praksis i skolen*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Arnesen, A-L, Lahelma, E & Öhrn, E. (2008). Travelling discourses on gender and education: The case of boys' underachievement. *Nordisk Pedagogik*, 28(1), 1–14.
- Björnsson, M. (2005). *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Bredesen, O. (2004). *Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen.
- Brunner, M., Kraussa, S., & Kuntera, M. (2008). Gender differences in mathematics: Does the story need to be rewritten? *Intelligence*, 36(5), 403–421.
- Carrington, B., Tymms, P. & Merrell, C. (2008). Role models, school improvement and the 'gender gap'—do men bring out the best in boys and women the best in girls? *British Educational Research Journal*, 34(3), 315–327.
- Chatard, A., Guimond, S., & Selimbegovic, L. (2007). “how good are you in math?” the effect of gender stereotypes on students' recollection of their school marks. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43 (6), 1017–1024.
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley.
- Connell, R. W. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Connolly, P. (2006). The effects of social class and ethnicity on gender differences in GCSE attainment: a secondary analysis of the Youth Cohort Study of England and Wales 1997–2001. *British Educational Research Journal* 32 (1): 3 – 21.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar – flexibilitet –valfrihet*. En etnografisk studie av en skola i förändring. Göteborg, Göteborg: Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Emanuelsson, I. & Fischbein, S. (1986). Vive la difference? A study of sex and schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 30, 71–84.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vol. 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Florin, C., & Johansson, U. (1993). "där de härliga lagrarna gro." *kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914*. Stockholm: Tidens Förlag.
- Hellman, A. (2005). Föreskolebarns konstruktion av maskuliniteter. I M. Nordberg (red.). *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. 146–160 Stockholm: Liber.
- Hill, M. (1998). *Kompetent för det "nya arbetslivet"? Tre gymnasieklaser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg: Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hill, M. (2006). "Coola killar pluggar inte." *Ord och Bild*, 3–4, 106–114.
- Hjalmarsson, M. (2009). *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar*. Göteborg: Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holm, A.-S. (2008). *Relationer i skolan. en studie av femniiteter och maskuliniteter i år 9*. Göteborg: Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holter, H. (1961). Kjonnsroller i skole- og arbeidsprestasjoner. *Tidskrift for samfunnsforskning*, 2, 147–161.
- Horner, M. S. (1978). The measurement and behavioral implications of fear of success in women. *Personality, motivation, and achievement*. 41–70.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarity hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592.
- Hyde, J. S., & Grobe, S. (2008). Metaanalysis in the psychology of women. In F. I. Denmark & M. A. Paludi (Eds.). *Psychology of*

- women. *A handbook of issues and theories*. 142–173. London: Praeger.
- Jackson, C. (2006.). *Lads and ladettes in school: Gender and a fear of failure*. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill Education.
- Jackson, C., & Warin, J. (2000). The importance of gender as an aspect of identity at key transition points in compulsory education. *British Educational Research Journal*, 26(3), 376–391.
- Jakobsson, A.-K. (2000). *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg: Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johnson, W., & Bouchard, T. J. (2007). Sex differences in mental abilities: G masks the dimensions on which they lie. *Intelligence*, 35(1), 23–39.
- Kruse, A.-M. (1998). Pige- og drengepædagogikker : praksis og perspektiver. *Likt og ulikts*. 39–57
- Lahelma, E. (2004). Flickor, pojkar och skoldebatten: Hur konstrueras skolpolitiska problem? I Vitikka, E. (2004). *Skola – kön – inlärningsresultat*. Utbildningsstyrelsen (Ed.) (Vol. 16/2004): Utbildningsstyrelsen.
- Lennartsson, R. (2007). *Grabben i skolan intill*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Levander, S. (1990). Tar skolan hänsyn till könsskillnader? *Nämnan*, 1990(2).
- Levander, S. (1994). Biologiska skillnader i intelligens mellan könen förstärks i den svenska skolan. I *Visst är vi olika! En antologi för kunskap och debatt om likheter och olikheter mellan flickor och pojkar och deras olika villkor och förutsättningar i skolan*. Stockholm: Arbetsgruppen Kvinnligt och manligt i skolan. Utbildningsdepartementet.
- Maccoby, E. & Jacklin, C. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Marklund, S. (1980). *Från reform till reform – Skolsverige 1950-1975. Del 1. 1950 års reformbeslut*. Stockholm: Liber.

- Martin, A., & Marsh, H. (2005). Motivating boys and motivating girls: Does teacher gender really make a difference? *Australian Journal of Education*, 49(3), 320–334.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44 (5), 351–373.
- Meurling, B. & Nygren, G. (red.). (2009). *Skolvardag och framtidsambitioner*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Muller, P. A., F. K. Stage & Kinzie (2001). Differences in Precollege Science Achievement Science Achievement Growth Trajectories: Understanding Factors Related to Gender and Racial–Ethnic. *American Educational Reserach Journal* 38(4): 981–1012.
- Nordberg, L. (1994). Skillnader i pojkars och flickors tidiga utveckling. Någrsa resultat från en pågående svensk undersökning. I *Visst är vi olika! En antologi för kunskap och debatt om likheter och olikheter mellan flickor och pojkar och deras olika villkor och förutsättningar i skolan*. Stockholm: Arbetsgruppen Kvinligt och manligt i skolan. Utbildningsdepartementet.
- Nordberg, M. (red.). (2005). *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Nordberg, M. (2005). ”velournissar” och ”riktiga män” – två manliga könsformeringar i förskolan. I Nordberg, M. (red.), *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola* (s 67–94). Stockholm: Liber.
- Nordberg, M. (2005). Det hotande och lockande feminina. I Nordberg, M. (red.) *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar, och maskulinets-skapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Nordberg, M. (2005). *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, feminitet och heteronormativitet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Nygren, G. (2009). Barnens och kamratkulturens betydelse för skolframgång. I Meurling, B. & Nygren, G. (red.), *Skolvardag och framtidsambitioner. Etnologiska perspektiv på utbildning*. Uppsala: Forum för skolan. Uppsala universitet.
- Nielsen, S. B. (2005). Argument för och emot manlig personal i förskolan. I Nordberg, M. (red.) *Manlighet i fokus – en bok om*

- manliga pedagoger, pojkar, och – i förskola och skola*.s.21–45. Stockholm: Liber.
- Osbeck, C. (2006). *Kränkningens livsförståelse : en religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Osbeck, C., Holm, A.-S. & Wernersson, I. (2003). *Kränkningar i skolan. Förekomst, former och sammanhang*. Värdegrunden 5. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Pearce, R. R. (2006). American students at school transition points effects of cultural and social structural factors on the achievement of white and chinese. *American Educational Research Journal*, 43.
- Peterson, P. and E. Fennema (1985). Autonomous Learning Behavior: A Possible Explanation of Gender-Related Differences in Mathematics. I Wilkinson, L.C., & Marrett, C. (red.) *Gender Influences in Classroom Interaction*. Orlando: Academic Press.
- Phoenix, A. (2004). Using informal pedagogy to oppress themselves and each other. Critical pedagogy, schooling and 11–14 year old London boys. *Nordisk Pedagogik* 24(1): 19–35.
- Reynolds, M. R., Keitha, T. Z., Ridleya, K. P., & Patela, P. G. (2008). Sex differences in latent general and broad cognitive abilities for children and youth: Evidence from higher-order mg-macs and mimic models. *Intelligence*, 36(3), 236–260.
- Rosén, M. (1995). Gender differences in structure, means and variances of hierarchically ordered ability dimensions. *Learning and Instruction*, 5, 37–62.
- Rosén, M. (1998). *Gender differences in patterns of knowledge* (Vol. 124). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sandgren, B. (1974). *Kreativ utveckling. En empirisk studie av kognitiv utveckling samt en kritisk analys av intelligensbegreppet*. Stockholm.: Amqvist och Wiksell.
- Shields, S. A. (1975). Functionalism, darwinism, and the psychology of women. A study in social myth. *American Psychologist*, 30(7), 739–754.
- Skelton, C., Carrington, B., Francis, B., Hutchings, M., Read, B., & Hall, I. (2008). Gender 'matters' in the primary classroom:

- Pupils' and teachers' perspectives. *British Educational Research Journal*. iFirst Article, 1–18
- Sinnes, A. (2006). "Three Approaches to Gender Equity in Science Education." *NorDiNa* 1, 72–83.
- Skolverket. (2004 a). *Pisa 2003*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004 b). *Individ- och klassvariation i grundskolan åk. 9. Studier av individ- och klassvariationen i nu-materialet 2003*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006). *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. (Rapport 287). Stockholm: Skolverket.
- Stacy Smith, C. & Hung, L-C. (2008). Stereotype threat: effects on education. *Social Psychology of Education* 11, 243–257.
- Svensson, A. (1971). *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Göteborg: Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Svensson, A. (2008). Har dagens tonåringar sämre studieförutsättningar? En studie av förskjutningar i intelligenstestresultat från 1960-talet och framåt. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 13 (4), 258–277.
- Svensson, A. (2008). Genomströmningen i gymnasieskolan. *IPD-rapporter*, 2008:2. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Walkerdine, V. (1987). Femininity as Performance. *Oxford Review of Education*, 15 (3) 267–279.
- Warin, J., & Dempster, S. (2007). The salience of gender during the transition to higher education: Male students' accounts of performed and authentic identities. *British Educational Research Journal*, 33(6), 887 – 903.
- Warin, J., & J. Muldoon. (2008). Wanting to be 'known': Redefining self-awareness through an understanding of self-narration processes in educational transitions. *British Educational Research Journal*. iFirst Article 1–15.
- Weiner, B. (1992): Motivation. I M.C. Alkin (red.). *Encyclopedia of Educational Research* (s 860–865). New York: Macmillan.
- Weiner, G. & Öhrn, E. (2009). "En talande tystnad. Om frånvaro och närvaro i forskning om utbildning och kön. I Wernersson, I. (red.). *Genus i förskola och skola. Om policy, perspektiv och*

- praktik*. Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wernersson, I. (1977). *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wernersson, I. (1989). *Olika kön, samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wernersson, I. (1991). *Könsskillnader i gymnasieskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wernersson, I. (2005). Könsskillnader i skolprestationer. En text som kartlägger de olika ideologiska förändringarna som inträffat under de senaste åren. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1653>. (Bilaga till *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval* Stockholm: Skolverket).
- Wernersson, I. (2007a). *Från förskola till högskola – vilka avtryck ger forskning om jämställdhet?* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wernersson, I. (2007b). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket.
- Vitikka, E. (2004). *Skola – kön – inlärningsresultat*. I Utbildningsstyrelsen, (Vol. 16/2004). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Volman, M., & Dam, G. t. (2007). Learning and the development of social identities in the subjects care and technology. *British Educational Research Journal*, 33(6), 845–866.
- Wong, K.-C., Lam, Y. R., & Ho, L.-M. (2002). The effects of schooling on gender differences. *British Educational Research Journal*, 28(6).
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? – en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.

Appendix: Kunskapsbehov och fortsatt forskning

Uppdraget som rapporteras ovan var att göra en kunskapsöversikt avseenden teorier/förklaringar till "könsskillnader i skolprestationer". Med den tid som stått till förfogande har endast en liten del av tillgängliga studier kunnat tas tillvara och många möjliga uppslag till preciseringar har inte kunnat fullföljas. Nedan görs en reflektion avseende vilken forskning/kunskapsutveckling som framstår som intressant och fruktbar mot bakgrund av erfarenheterna från arbetet med rapporten.

Analys av hur "könsskillnader i skolprestationer" tolkas och uttrycks

Formuleringen "könsskillnader i skolprestationer" är kontroversiell både i vardagslivet, politiskt och inomvetenskapligt. Tolkningen av vad det betyder att frågan fått så stor uppmärksamhet varierar från antaganden som att "- har gått för långt" till att det handlar om ännu ett uttryck för att det som handlar om män/pojkar alltid är viktigare än det som handlar om kvinnor/flickor. Olika typer av inträngande analyser (exempelvis diskursanalyser, idéanalyser eller argumentationsanalyser) av texter och tal rörande "könsskillnader i skolprestationer" behövs både därför att det i sig är intressant och för att det är en viktig bas för utveckling av fruktbara och forskningsbara frågeställningar.

Utveckling av problemformulering/frågeställningar

Talet om könsskillnader i skolprestationer har ett påtagligt symbolvärde, men har också en empirisk grund. Det framstår för mig som uppenbart att det inte handlar om ett entydigt fenomen utan om en rad olika företeelser som inte nödvändigtvis ens hänger samman. Några exempel på olika fenomen är:

- Att pojkar är i majoritet bland barn/elever i behov av särskilt stöd är inte nytt, men har tidigare inte "genusifierats". Specialpedagogiska studier med köns-/genusperspektiv har börjat utvecklas och behöver utvecklas vidare.
- Medelvärdesskillnader mellan totalgrupperna flickor och pojkar är av allt att döma en helt annan fråga. Det är inte heller helt

klart på vilket sätt det är ett problem. Skillnaden kan tas som en indikation på att olika grupper/individer hanterar skolarbete, prestationskrav, identitetskonstruktion mm på olika sätt och med olika konsekvenser. Könsskillnaden kan vara intressant som utgångspunkt, men det är för den skull inte självklart att det är kön eller genusordning i sig som är det centrala. Studier där samhälleliga förväntningar, individuella förhållningssätt, sociala kategoriseringar (varav genus är en) och skolan som arbetsplats och social miljö relateras är önskvärda, men resurskrävande då olika former av vetenskapliga metoder behöver kombineras. Exempelvis: Hur förhåller sig vissa elevers ökade stress och andra elevers antipluggattityd till dominerande samhällsvärderingar och skolarbetets organisation? Finns variationer beroende på social bakgrund, etnicitet eller andra aspekter av den sociala strukturen? För studier av sådana frågeställningar behövs data på både makronivå (t ex i form av statistik) och på individnivå (t ex i form av berättelser).

- Ett ytterligare exempel är klassrumsstudier där samverkan mellan det sociala samspelet och de pedagogiska processerna undersöks. Sådana studier finns, men oftare fokuseras antingen det ena eller det andra. Kön och genus bör i dessa sammanhang finnas med som en aspekt som kan antas kunna variera i inflytande över vad som händer både mellan individer och mellan miljöer. Exempelvis: Vilka innebörder och konsekvenser får olika arbetsätt beroende på ämne, elevrelationer, elevidentiteter och skol-/klasskultur? Hur kommer genus (femininiteter och maskuliniteter) in i sammanhanget och vilka andra former för identiteter/grupptillhörigheter och värderingar har betydelse? Denna typ av studier kunde kanske med fördel ta sin utgångspunkt i ämnen eller ämnesgrupper.

Komparativa studier

Sverige (Norden) är ett område med, i detta sammanhang högst relevanta, kulturella och sociala särdrag som bland annat handlar om hög grad av sekularisering, en jämförelsevis lång tradition av formaliserat jämställdhetsarbete och utbyggd barnomsorg av hög kvalitet. Därför är det inte självklart att internationella (läs: anglosaxiska) forskningsresultat utan vidare kan överföras (se t.ex.

Arnesen, Lahelma och Öhrn, 2008, Weiner och Öhrn, 2009). Detta gäller såväl empiriska studier som teoretiska tolkningar. Samtidigt uppträder/aktualiseras de aktuella könsskillnaderna i många länder och skolsystem. Komparativa studier skulle kunna vara av avgörande betydelse för att förstås vad som är vad i sammanhanget. Det finns i dag stora mängder av data som sannolikt skulle kunna användas för mer preciserade analyser där variationer mellan skolsystem och utveckling över tid skulle kunna belysas. Även i sådana analyser är det väsentligt att kön respektive genusordning sätts i relation till andra väsentliga faktorer och inte betraktas som självklart förklarande.

Forskningsöversikter

Mängden rapporterad forskning som har relevans för den aktuella frågeställningen är betydande och i detta arbete har det ofta varit frustrerande att inte kunna följa upp olika teman. Genom serier av forskningsöversikter, där kanske också reanalyser och omtolkningar kan göras, med mer preciserade frågeställningar borde mycket kunskap kunna vinnas. Ett uppenbart sådant område handlar om "undervisningsmetoder". Det förefaller finnas betydande mängder studier, men de är ofta begränsade till ett ämne och prövning av en metod/arbetsform. Det har varit svårt att använda dessa resultat övergripande, men systematiska analyser på metanivå borde prövas. Det samma gäller många andra aspekter som klassrumsstudier eller skolattityder.

Avslutningsvis

Reflektionerna ovan handlar huvudsakligen om en långsiktig fortsatt kunskapsuppbyggnad om betydelsen av elevers könstillhörighet och kollektiva genusordningar på olika nivåer för hur skolan fungerar. Vilken kunskap som på kort sikt skulle kunna göra skillnad är svårt att säga. Betygsskillnader till flickors fördel är, som framgått, inget nytt. Att genusordningens förändring med betoning av jämställdhet över flera decennier också lett till accentuering av detta är varken fel eller förvånande. Konsten är att kunna äta kakan och ha den kvar d v s att behålla insikten om betydelsen av köns och genus med den maktordning det innebär och samtidigt

kunna se den stora variationen mellan individer och betydelsen av andra sociala kategoriseringar.

Statens offentliga utredningar 2009

Kronologisk förteckning

1. En mer rättssäker inhämtning av elektronisk kommunikation i brottsbekämpningen. Ju.
2. Nya nät för förnybar el. N.
3. Ransonering och prisreglering i krig och fred. Fö.
4. Sekretess vid anställning av myndighetschefer. Fi.
5. Säkerhetskopiers rättsliga status. Ju.
6. Återkrav inom välfärdssystemen. – Förslag till lagstiftning. Fi.
7. Den svenska administrationen av jordbruksstöd. Jo.
8. Trygg med vad du äter – nya myndigheter för säkra livsmedel och hållbar produktion. Jo.
9. Säkerhetskontroller vid fullmäktige- och nämndsammanträden. Fi.
10. Miljöprocessen. M.
11. En nationell cancerstrategi för framtiden. S.
12. Skatt i retur. Fi.
13. Effektiviteten i Kriminalvårdens lokal-försörjning. Ju.
14. Grundlagsskydd för digital bio och andra yttrandefrihetsrättsliga frågor. Ju.
15. Kraftsamling!
– museisamverkan ger resultat.
+ Bilagor. Ku.
16. Betänkande av Kulturutredningen.
Grundanalys
Förnyelseprogram
Kulturpolitikens arkitektur. Ku.
17. Kommunal kompetenscatalog.
En problemorientering. Ju.
18. Två rapporter till Grundlagsutredningen. Ju.
19. Aktiv väntan – asylökande i Sverige. Ju.
20. Mer järnväg för pengarna. N.
21. Redovisning av kommunal medfinansiering. Fi.
22. En ny alkohollag. S.
23. Olovlig tobaksförsäljning. S.
24. De statliga beställarfunktionerna och anläggningsmarknaden. N.
25. Samordnad kommunstatistik för styrning och uppföljning. Fi.
26. Det växande vattenbrukslandet. Jo.
27. Ta klass. U.
28. Stärkt stöd för studier – tryggt, enkelt och flexibelt. + Bilagor. U.
29. Fritid på egna villkor. IJ.
30. Skog utan gräns? Jo.
31. Effektiva transporter och samhällsbyggande – en ny struktur för sjö, luft, väg och järnväg. N.
32. Socialtjänsten. Integritet – Effektivitet. S.
33. Skatterabatt på aktieförvärv och vinstutdelningar. Fi.
34. Förenklingar i aktiebolagslagen m.m. Ju.
35. Moderna hyreslagar. Ju.
36. Främja, Skydda, Övervaka
– FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. IJ.
37. Enklare beslutsfattande i ekonomiska föreningar. Ju.
38. Ingen får vara Svarte Petter. Tydligare ansvarsfördelning inom socialtjänsten. S.
39. En ny kollektivtrafiklag. + Bilagor. N.
40. En ny modell för arbetsmiljötillsyn. A.
41. Bättre och snabbare insättningsgaranti. Fi.
42. Vattenverksamhet. M.
43. Klinisk forskning – ett lyft för sjukvården. U.
44. Integritetsskydd i arbetslivet. A.
45. Områden av riksintresse och Miljökonsekvensbeskrivningar. M.
46. Försenad årsredovisning och bokföringsbrott, m.m. Ju.
47. God arbetsmiljö - en framgångsfaktor? A
48. Koncessioner för el- och gasnät. N.

49. Bättre samverkan. Några frågor kring samspelet mellan sjukvård och socialförsäkring. S.
50. Nytt pensionssystem för den statsunderstödda scenkonsten. Fi.
51. Avskaffande av filmcensuren för vuxna – men förstärkt skydd för barn och unga mot skadlig mediepåverkan. Ku.
52. Staten och imamerna.
Religion, integration, autonomi. U.
53. Fiskevård i enskilt vatten. En översyn av lagen om fiskevårdsområden. Jo.
54. Uthållig älgförvaltning i samverkan. Jo.
55. Ett effektivare smittskydd. S.
56. Den nya migrationsprocessen. Ju.
57. Myndighet för hållbart samhällsbyggande – en granskning av Boverket. M.
58. Skatteförfarandet. Fi.
59. Skatteincitament för gåvor till forskning och ideell verksamhet. Fi.
60. Återvändandedirektivet och svensk rätt.
Ju.
61. Modernare adoptionsregler. Ju.
62. Skatt på fluorerade växthusgaser. Fi.
63. Totalförsvarspåbudsplikten och frivilligheten. Fö.
64. Flickor och pojkar i skolan - hur jämställt är det? U.

Statens offentliga utredningar 2009

Systematisk förteckning

Justitiedepartementet

- En mer rättssäker inhämtning av elektronisk kommunikation i brottsbekämpningen. [1]
Säkerhetskopiors rättsliga status. [5]
Effektiviteten i Kriminalvårdens lokalförsörjning. [13]
Grundlagsskydd för digital bio och andra yttrandefrihetsrättsliga frågor. [14]
Kommunal kompetenscatalog.
En problemorientering. [17]
Två rapporter till Grundlagsutredningen. [18]
Aktiv väntan – asylsökande i Sverige. [19]
Förenklningar i aktiebolagslagen m.m. [34]
Moderna hyreslagar. [35]
Enklare beslutsfattande i ekonomiska föreningar. [37]
Försenad årsredovisning och bokföringsbrott, m.m. [46]
Den nya migrationsprocessen. [56]
Återvändandedirektivet och svensk rätt. [60]
Modernare adoptionsregler. [61]

Försvarsdepartementet

- Ransonering och prisreglering i krig och fred. [3]
Totalförsvarspplikt och frivillighet. [63]

Socialdepartementet

- En nationell cancerstrategi för framtiden. [11]
En ny alkohollag. [22]
Olovlig tobaksförsäljning. [23]
Socialtjänsten. Integritet – Effektivitet. [32]
Ingen får vara Svarte Petter. Tydligare ansvarsfördelning inom socialtjänsten. [38]
Bättre samverkan. Några frågor kring samspellet mellan sjukvård och socialförsäkring. [49]
Ett effektivare smittskydd. [55]

Finansdepartementet

- Sekretess vid anställning av myndighetschefer. [4]
Återkrav inom välfärdssystemen.
– Förslag till lagstiftning. [6]
Säkerhetskontroller vid fullmäktige- och nämndsammanträden. [9]
Skatt i retur. [12]
Redovisning av kommunal medfinansiering. [21]
Samordnad kommunstatistik för styrning och uppföljning. [25]
Skatterabatt på aktieförvärv och vinstutdelningar. [33]
Bättre och snabbare insättningsgaranti. [41]
Nytt pensionssystem för den statsunderstödda scenkonsten. [50]
Skatteförfarandet. [58]
Skatteincitament för gåvor till forskning och ideell verksamhet. [59]
Skatt på fluorerade växthusgaser. [62]

Utbildningsdepartementet

- Ta klass. [27]
Stärkt stöd för studier – tryggt, enkelt och flexibelt. + Bilagor. [28]
Klinisk forskning – ett lyft för sjukvården. [43]
Staten och imamerna. Religion, integration, autonomi. [52]
Flickor och pojkar i skolan - hur jämställt är det? [64]

Jordbruksdepartementet

- Den svenska administrationen av jordbruksstöd. [7]
Trygg med vad du äter – nya myndigheter för säkra livsmedel och hållbar produktion. [8]

Det växande vattenbrukslandet. [26]
Skog utan gräns? [30]
Fiskevård i enskilt vatten. En översyn av lagen
om fiskevårdsområden. [53]
Uthållig älgförvaltning i samverkan. [54]

Miljödepartementet

Miljöprocessen. [10]
Vattenverksamhet. [42]
Områden av riksintresse och Miljö-
konsekvensbeskrivningar. [45]
Myndighet för hållbart samhällsbyggande
– en granskning av Boverket. [57]

Näringsdepartementet

Nya nät för förnybar el. [2]
Mer järnväg för pengarna. [20]
De statliga beställarfunktionerna och
anläggningsmarknaden. [24]
Effektiva transporter och samhällsbyggande
– en ny struktur för sjö, luft, väg och
järnväg. [31]
En ny kollektivtrafiklag. + Bilagor. [39]
Koncessioner för el- och gasnät. [48]

Integrations- och jämställdhetsdepartementet

Fritid på egna villkor. [29]
Främja, Skydda, Övervaka
– FN:s konvention om rättigheter för
personer med funktionsnedsättning. [36]

Kulturdepartementet

Kraftsamling!
– museisamverkan ger resultat. + Bilagor.
[15]
Betänkande av Kulturutredningen.
Grundanalys
Förnyelseprogram
Kulturpolitikens arkitektur. [16]
Avskaffande av filmcensuren för vuxna
– men förstärkt skydd för barn och unga
mot skadlig mediepåverkan. [51]

Arbetsmarknadsdepartementet

En ny modell för arbetsmiljötillsyn. [40]
Integritetsskydd i arbetslivet. [44]
God arbetsmiljö - en framgångsfaktor? [47]