



Vetenskapsrådet

FRÅN FÖRSKOLA TILL HÖGSKOLA



– Vilka avtryck ger forskning om jämställdhet?

FRÅN FÖRSKOLA TILL HÖGSKOLA

– Vilka avtryck ger forskning om jämställdhet?

FRÅN FÖRSKOLA TILL HÖGSKOLA

– Vilka avtryck ger forskning om jämställdhet?

Rapporten kan beställas på www.vr.se

VETENSKAPSRÅDET

103 78 Stockholm

© Vetenskapsrådet

ISSN 1651-7350

ISBN 978-91-7307-118-5

Grafisk Form: Erik Hagbard Couchér, Vetenskapsrådet

Omslagsbild: Torbjørn Heggheim

Tryck: CM Digitaltryck, Bromma 2007

FÖRORD

Utbildningsvetenskapliga kommittén startade sin verksamhet i mars 2001 och har anslag på drygt 130 miljoner kronor per år. Uppdraget är att främja forskning av hög vetenskaplig kvalitet med relevans för lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet. Det innebär forskning om lärande, kunskapsbildning, utbildning och undervisning. På samma sätt som övriga Vetenskapsrådet har kommittén även i uppgift att behandla forskningspolitiska frågor och arbeta med forskningsinformation.

Kommittén fördelar medel till forskningsprojekt och forskarskolor. Utöver detta stöder kommittén även forskarnätverk, arrangerar konferenser och delar ut resebidrag för att stimulera internationellt utbyte mellan forskare. Kommittén har även initierat olika översikter och kartläggningar. För att stimulera till diskussion om det utbildningsvetenskapliga området och dess fortsatta utveckling har kommittén bett några forskare att belysa olika teman med anknytning till kommitténs uppdrag.

I denna rapport har Inga Wernersson, professor i Pedagogik vid Göteborgs universitet, undersökt om forskning kring jämställdhet och köns-/genusordning har några effekter för praktiken inom skolan och utbildningssystemet.

November 2007

Sigbrit Franke
Ordförande

Ulf P. Lundgren
Huvudsekreterare

INNEHÅLL

INLEDNING	7
VILKA "EFFEKTER" ELLER "SPÅR" KAN MAN EGENTLIGEN VÄNTA SIG?	8
KÖNS-/GENUSORDNING, JÄMSTÄLLDHET OCH FEMINISM – DEFINITIONER	13
VAD ÄR ETT "JÄMSTÄLLDHETSPROJEKT"?	16
KAN "JÄMSTÄLLDHETSPROJEKT" VARA FEMINISTISKA?	18
DEN UTBILDNINGSVETENSKAPLIGA JÄMSTÄLLDHETSFORSKNINGENS KOMPLEXA SAMMANHANG	21
EFFEKTER AV JÄMSTÄLLDHETSPROJEKT	26
SPÅR INOM FORSKNINGEN – SPÅR GENOM FORSKNINGEN	28
"SPÅR" I JÄMSTÄLLDHETSPOLICIES FÖR GRUNDSKOLAN – LÄROPLANER FRÅN 60-TAL TILL 90-TAL	29
Den första riktiga läroplanen – Lgr -62	29
Den andra läroplanen – Lgr -69	31
Den tredje läroplanen – Lgr -80	33
Den fjärde läroplanen – Lpo -94/98	34
Vilka "spår av jämställdhetsprojekt" finns i läroplanernas förändring?	39
SPÅR I OCH GENOM TEORI	41
Vad är generellt och vad är "färskvara"?	44
Betonning av olika aspekter	45
ETT EXEMPEL PÅ FAKTISK FÖRÄNDRING OCH HUR DEN KAN TOLKAS – KÖNSFÖRDELNINGEN I FORSKARUTBILDNING 1985 – 2005	48
SPÅR GENOM EMPIRISK FORSKNING – OM KÖNS-/GENUSORDNINGAR OCH KONSEKVENSER AV KÖN I UNDERVISNINGSSAMMANHANG	55
Konsekvenser av könstillhörighet för utbildningsprestationer	55

VILKA SPÅR HAR FORSKNING OM KÖNSSKILLNADER I PRESTATIONER LÄMNAT?	62
KLASSRUMSINTERAKTIONENS BETYDELSE FÖR KÖNSTILLHÖRIGHETENS	
KONSEKVENSER	64
Vilka aktörer tillmäts betydelse?	66
Förändrade undervisningsformer – betydelsen av könstillhörighet i klassrummet	76
Vad har egentligen förändrats i klassrummen mellan 70-tal och 00-tal?	73
FÖRSKOLAN – VAD HÄNDER DÄR?	76
AKTIONSFORSKNING OCH UTVÄRDERINGAR	78
DISKUSSION	82
SUMMARY IN ENGLISH	87
REFERENSER	88

INLEDNING

Skälet till att det här rapporterade projektet kom till stånd var ett behov i Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté att få en uppfattning om betydelsen av "jämsällldhetsprojekt" det vill säga, enligt min tolkning, forskning och utvecklingsarbete med förespeglade eller förväntade implikationer för köns-/genusordningen inom utbildningsområdet. Frågan som fanns i bakgrunden torde, något tillspetsat, ha varit: Har den forskning som produceras inom fältet överhuvudtaget någon betydelse för praktiken inom skolan/utbildningssystemet? Med andra ord: Får jämsällldhetsprojekt några effekter i det "verkliga livet"?

När jag fick frågan om jag skulle kunna tänka mig att närmare undersöka vilka "effekter av jämsällldhetsprojekt" man kan finna inom det utbildningsvetenskapliga området, uppfattade jag uppgiften som tämligen avgränsad. I en första planering föreslog jag att den tänkta rapporten bland annat skulle innehålla en genomgång av genomförda projekt inom ett antal teman relaterade till framförallt grundskolan. Min tanke var nog att jag efter mer än 30 års vetenskaplig aktivitet inom pedagogisk "köns-/jämsällldhets-/genusforskning" hade en ganska god insikt i vad som fanns att tillgå och vilka slutsatserna borde bli. Under arbetets gång har dock uppgiften blivit mer komplicerad än jag från början tänkte. Det är ofrånkomligen så att "jämsällldhetsforskning" relaterad till skola och utbildning finns i ett komplext politiskt och vetenskapligt sammanhang, som inte går att bortse från. Vad man egentligen avser med "effekter" och vad som är möjligt och rimligt att förvänta är också en komplicerad fråga. Uppgiften att ge en översikt över "effekter av jämsällldhetsprojekt" inom det utbildningsvetenskapliga området har därmed under arbetets gång förskjutits och den behagliga avgränsning som ursprungligen planerades har inte kunnat bibehållas.

Det arbete som presenteras här har blivit mer av diskussioner om olika sätt att se på betydelsen av forskning om pedagogisk/utbildningsvetenskaplig forskning om kön, genus och jämsällldhet för skolan/utbildningssystemet än en översikt över "resultat". Ibland presenteras förstås forskningsresultat, men då som utgångspunkt för diskussioner. Den frågeställningen som behandlas är ungefär: Vad betyder det – eller vad skulle det kunna betyda – för dem som har sin dagliga verksamhet i skolan, för beslutsfattare och medborgare i allmänhet att forskare beskriver, analyserar, försöker förstå och förklara köns-/genusordningen i skolan och hur den eventuellt skulle kunna förändras?

VILKA "EFFEKTER" ELLER "SPÅR" KAN MAN EGENTLIGEN VÄNTA SIG?

Det finns många generella problem med att identifiera och systematiskt studera *förändring*. Sökandet efter "effekter" handlar om förändring där det dessutom finns någon form av kausalitet mellan en avsikt och ett resultat, vilket ger ytterligare komplikationer.

Över tid – och parallellt i tiden – finns en rad olika idéer och modeller för hur genusordningen skall kunna styras och formas till jämställdhet. Det övergripande gemensamma målet för alla "inriktningar" är dock alltid en förändring mot rättvisa och lika eller likvärdiga levnadsvillkor för kvinnor och män. Eftersträva *jämställdsheteffekter* relaterade till utbildning kan dock vara av analytiskt olika slag, som i realiteten ofta inte kan särskiljas. De kan till exempel handla om

- sättet att på en abstrakt eller symbolisk nivå *förstå* vad köns-/genusordning är;
- sättet att *värdera och förhålla sig* till olika relevanta företeelser;
- förändrade *beteenden/handlingsmönster* t ex i formerna för sociala relationer i klassrummet, nivån på skolprestationer eller vid val av utbildning/yrke.

Sådana effekter eftersträvas på olika "nivåer" till exempel i organisationsform, i sociala mönster hos grupper eller i individers tankar och känslor.

Tid är uppenbart en väsentlig dimension i sökandet efter effekter. Tid bör givetvis förflyta mellan en "insikt" eller en "åtgärd" och en förändring, om förändringen skall kunna kallas effekt. Det är däremot inte självklart, vilka tidsrymder som det är rimligt att laborera med för olika fenomen och i olika typer av sammanhang. Sålunda kan, å ena sidan, effekter som är observerbara i det korta perspektivet vara snabbt övergående. Försöker man å andra sidan överblicka längre tidsperioder kan det vara svårt att finna en fast punkt att "mäta" eventuella effekter/förändringar mot.

Vilket *sammanhang* man skall relatera förändringar/effekter till har också stor betydelse. Även om tillämpligheten av ett resultat eller en "åtgärd" är tänkt att vara begränsad till t ex skolans köns-/genusordning, så kan händelser på andra nivåer eller i andra (del)system spela roll. I klassrumsforskning med könsperspektiv kan man sålunda identifiera förändringar i interaktionsmönster, men det är inte självklart om dessa bör hänföras till planerade och styrda åtgärder inom skolan eller till förskjutningar i samhället som helhet. Det är inte heller givet att alla förändringar, i till exempel re-

lationerna mellan flickor och pojkar i skolan eller mellan kvinnor och män i samhället, kan föras tillbaka på just jämställdhetssträvanden.

Några uppenbara exempel på "stora" förändringar/förskjutningar kan ges. Kvinnornas förvärvsfrekvens är idag nästan lika stor som männens. Kvinnors och, dock i mindre utsträckning, mäns yrkesval har breddats. Ideologiska förskjutningar har skett. Betoning av samarbete/solidaritet är idag mindre och konkurrens/karriär mer "politiskt korrekt" jämfört med hur det var för ett par – tre decennier sedan. Undervisningsorganisationen har decentraliserats. Pedagogiska ideologier och undervisningsformer har förskjutits mot individualisering avseende både innehåll, form och process. Det är inte självklart på vilket sätt sådana förändringar är relaterade till aktiva *jämställdhetssträvanden*. Det är inte heller självklart vilka konsekvenser de får i olika dimensioner. Man kan anta att en rad förändringar som de ovanstående har betydelse både för hur klassrumssituationen formas och uppfattas och för hur utvecklingsarbete och forskningsfrågor utformas och hur resultat tolkas. Även inomvetenskapliga teorier, ramar och föreställningar påverkas på olika sätt av det aktuella politiska, ideologiska och "materiella" sammanhanget. Det är inte heller sannolikt, att alla väsentliga aspekter av de olika övergripande förändringarna i "faktiska" omständigheter respektive "teoretiska" föreställningar är tillgängliga/synliga för analys.

Ett exempel på hur man kan resonera om betydelsen av tid och sammanhang för hur idéer skall förstås kan hämtas från Dahlerup (2001). Hon har uppmärksammat problemet med att ställningstaganden vid olika tidpunkter är svåra att direkt jämföra. Hon skriver bl a följande som avser hur feminism skall beskrivas över tid:

"Jag vill argumentera för ett *systematiskt synkront perspektiv* i studiet av feminismens krav och ideologi. Det betyder att feministiska idéer bara kan förstås utifrån sin samtida kontext. Forskaren bör försöka identifiera vad man implicit argumenterade mot. Diakrona analyser, där man jämför idéer från olika perioder, bör också ta sin utgångspunkt i idéernas placering i sin samtid, och alltså innehålla ett synkront perspektiv." (s 18)

Citatet är relevant också för hur effekter av "jämställdhetsforskning" eller "genusforskning" skall förstås. Att samtidigt försöka förstå såväl idéer som empiriska beskrivningar inom ramen för en specifik samtid och försöka förstå hur idéer/resultat kan länkas samman över tid blir sålunda ett avgörande problem.

Vad som är de "verksamma ingredienserna" i förändringar av köns-/genusordningen är inte självklart. Ett exempel på en analys av orsaksförhållanden bakom ökad samhällelig jämställdhet kan tas från Storbritannien. I en omfattande analys av förhållandena i Storbritannien, beskriver Arnot,

David och Weiner (1999) konsekvenser för köns-/genusordningen av utbildningssystemets förändringar i relation till sociala förändringar i efterkrigstidens Storbritannien. De visar hur pojkars/mäns tidigare fördelar relativt flickor/kvinnor inom utbildningssystemet (prestationsnivå och generell utbildningsframgång) har förbytts i nackdelar. Man drar följande slutsatser om utbildningssystemets betydelse:

"We have shown that the changes to the gender patterns in education in England and Wales in the 1960s and 1970s were not the result of national equality strategies. They derived from the space offered by a decentralized system of education and the associated notions of teacher professionalism and autonomy. In the 'secret garden of the curriculum' teachers were able to challenge traditional female roles and offer girls the chance to experiment and reflect upon their personal ambitions. The flexibility which British feminists have shown in riding the tide of change is also significant. In the 1980s and 1990s aspects of feminism became part of the language of schooling. When these ideas were related to the new performance and managerial discourses of the New Right, they dovetailed with strategies for school improvement and pupil performance. The advantages of a female-dominated teaching profession were exploited by feminists who called for educational action for new generations of girls." (s 151)

Att flickorna förbättrat sina skolprestationer mer än pojkarna ses alltså av Arnot m fl som ett uttryck för att "the gender gap" har slutits, men man tillskriver inte *statens* specifika jämställdhetsprojekt någon betydande del i detta. Det är den politiska, feministiska kampen, speciellt de kvinnliga lärarnas agerande, inom ramen för övergripande politiska förändringar som har varit avgörande i Storbritannien enligt deras uppfattning.

Det är dock inte självklart, inte ens troligt, att de slutsatser som Arnot m fl drar angående det *brittiska* sammanhanget kan generaliseras till den *svenska* utvecklingen. Till exempel utformades i Sverige tidigt en jämställdhetsvänlig statlig utbildningspolitik (Baude, 1992, Florin och Nilsson, 2000). Den svenska lärarkåren är visserligen lika kvinnodominerad som den brittiska, men har knappast präglats av uttalat feministiska ställningstagande (Coulter och Wernersson, 1999). Samtidigt torde det vara rimligt att på samma sätt som Arnot m fl anta, att lärarkårens ställningstaganden och agerande på många sätt kan vara mer väsentliga än utifrån/uppifrån initierade "projekt". Lärarkårens positiva förhållningssätt är nödvändigt, men kanske inte tillräckligt, för förändring av sociala mönster som köns-/genusordningen i skolan. Det är möjligt att den statliga jämställdhetspolitiken och lärares strävande stöttat varandra mer i Sverige än i Storbritannien t ex genom att

många jämställdhetsprojekt varit lokala initiativ som finansierats med statliga medel. Det kan dock noteras att den brittiska och den svenska utvecklingen, åtminstone vad avser flickors och pojkars relativa skolprestationer, för närvarande "landat" på samma plats även om vägen dit sett olika ut i de två länderna. I Sverige har sålunda tendenser angående könsskillnader i skolprestationer (detta behandlas mer ingående senare i detta arbete), som motsvarar de brittiska uppmärksammats, men inte givit upphov till riktigt samma "panik" som beskrivits för Storbritannien och till exempel Finland (se t ex Vitikka, 2004). Situationen har dock identifierats som ett problem också här. I en rapport från Skolverket redan 1999, "Läroplanerna i praktiken", konstaterar man till exempel, att flickor i genomsnitt får bättre betyg och bättre provresultat i flera ämnen, medan det till exempel i matematik, som ofta uppfattas som "manligt" inte finns någon skillnad. Man skriver också:

"Och då vi ser till övergripande läroplansmål tycks situationen vara densamma. Flickorna uppvisar bättre resultat än pojkarna vad gäller centrala kunskapsområden som engagemang och handlingsberedskap i miljö- och framtidfrågor (delprojektet "Tema tillståndet i världen"), att göra medvetna etiska ställningstaganden (delprojektet "Nationell utvärdering av den medborgerligt - moraliska aspekten") och skapande förmåga (delprojektet "Portföljvärdering av elevers skapande i bild.). Detta gäller i alla skolår som undersökts. Också typen av skoluppgifter – vilket ju hänger samman med hur man ser på vad kunskap är – har betydelse: I delprojektet "Tema tillståndet i världen" framkom att flickor presterar bättre än pojkar på öppna kunskapsfrågor av djupare och mer komplex natur, men sämre på flervalsfrågor. Skillnaden är inte stor, men genomgående. Också i Skolverkets utvärderingar av grundskolan 1992 och 1995 påtalades det som Gunilla Svingby har kallat pojkarnas "demokratiska underskott"." (s 145).

När det gäller betydelsen av *forskning* (och utvecklingsarbete) kan några olika antaganden göras om hur möjligheterna ser ut. För det första är forskning, beroende på karaktären hos de fenomen som studeras, rent logiskt mycket olika med avseende på vilka möjligheterna är att omsätta resultat i förändring av "verkligheten". För det andra kan resultat av forskning som studerar individer och "organiska" sociala sammanhang omöjligen omsättas i praktik på annat sätt än via individens medvetande, tolkningar och inbördes interaktion. För det tredje har resultat av forskning som i någon mening "utvärderar" social organisation närmare till effekter på den sociala organisationen (= sådant som formas av politiska beslut verkställda av en byråkrati i någon form) samtidigt som det inte är självklart att den "för-

ändrade sociala organisationen" har de effekter på människor som önskats eller avsetts.

Understrykas bör att det senare resonemanget ovan har relevans för sådana "jämslällldhetsprojekt" som avser att direkt åstadkomma förändring det vill säga snarare utvecklingsarbeten än renodlad forskning. Arnots et al drar i sin analys *inte* slutsatsen att "jämslällldhetsforskning" eller forskning med köns-/genusperspektiv generellt, saknar betydelse för genusordningens förändring. Tvärtom antar man att åtminstone den feministiska forskningen/analysen är en väsentlig faktor som gett de feministiska brittiska lärarna verktyg för jämslällldhetsarbete.

Arnots et al drar slutsatsen att förändringar av köns-/genusordningen i utbildningssystemet i första hand måste förstås mot bakgrund av stora och genomgripande samhällsförändringar. Denna slutsats, tillsammans med ett antagande om att samma förändringar skett också i den svenska kontexten, måste tas som utgångspunkt för en diskussion om vad det egentligen är för effekter eller spår av jämslällldhetsprojekt som är möjliga och rimliga att förvänta sig.

Sammanfattningsvis finns ett antal svårigheter att fånga in förändringar/effekter och deras orsaker. Köns-/genusordningen (eller snarare -ordningarna) rör sig på många plan och att avgränsa den specifika betydelsen av "projekt" i skola och utbildning är därmed svårt eller kanske helt omöjligt. Detta förhållande måste finnas med i bakhuvudet när man funderar över vad som kan vara "effekter av jämslällldhetsprojekt".

KÖNS-/GENUSORDNING, JÄMSTÄLLDHET OCH FEMINISM – DEFINITIONER

Vetenskaplig teoretisk förändring, metoder för påverkan och politisk debatt med relevans för jämställdhet har varit intensiv och mångfacetterad under en lång följd av år. Det innebär bland annat att användningen av och innebörden i termer och begrepp varken är självklar, enhetlig eller okontroversiell. I detta sammanhang där det finns ett behov av att föra en diskussion som rör sig mellan olika tidpunkter, olika teorier och olika politiska ståndpunkter har jag eftersträvat att finna beteckningar som är relativt vida. Sålunda används "kön/genus" respektive "köns-/genusordning" som beteckningar för de centrala fenomen som behandlas. Valet av denna klumpiga beteckning följer av att jag med denna term vill täcka in både övergripande och abstrakta och jämförelsevis beständiga förställningar om genus och de ordningar som skapas i stunden av levande människor i sociala interaktioner och sammanhang. I de fall det finns anledning att använda andra beteckningar som ansluter till presenterade framställningar så gör jag det, vilket betyder att termer som könsroll och könsrollssystem liksom genus och genusstruktur ibland används.

Uppdraget handlar dock om "effekter av jämställdhetsprojekt" och därför måste också den innebörd som här läggs i "jämställdhet" förtydligas. Enligt Nationalencyklopedin är jämställdhet "... ett tillstånd som kan anses råda antingen när män och kvinnor har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter eller först när män och kvinnor har samma ställning och inflytande." (band 10, s 275). Det finns ingen anledning att här använda någon annan definition, men det är uppenbart att den mer precisa innebörden kommer att växla beroende på sammanhang i texten. Med begreppet "genusordning" förstås här sättet att skapa social ordning i dimensionen kön. "Jämställdhet" betraktas följaktligen som beteckning för en av många tänkbara genusordningar.

"Jämställdhetsprojekt" innebär i konsekvens med ovanstående en verksamhet av något slag som har som det uttalade syftet att bidra till att rådande genusordning förändras i riktning mot ett tillstånd av jämställdhet.

Begreppet "jämställdhet" som en beteckning, främst för en specifik form av relation mellan de sociala kategorierna kvinnor och män, myntades någon gång på 70-talet. Från början var det ett ord som signalerade radikal social förändring, men över tid har det kommit att få delvis andra konnotationer. Thurén (2003) skriver till exempel om innebörden i

begreppet ”jämställdhetsforskning” i relation till ”feministisk forskning” följande:

”Termen jämställdhetsforskning uppfattas ibland som mindre kontroversiell än genusforskning eller feministisk forskning, särskilt av icke-forskare. Jämställdhet är bra, det är vi ju alla överens om; feminism däremot låter farligt, tänker eller känner man. Men jag skulle vilja påstå att jämställdhetsforskning är politisk i den konkreta bemärkelsen att det handlar om ett mål som regering och riksdag ställt upp och önskar sig forskning om, det vill säga en sorts forskning som forskarsamhället fått i uppdrag ’uppifrån’ att utföra, medan feministisk forskning är forskning utifrån en uttalad men mångfacetterad värdering som forskarna själva omfattar, ett åtagande man lägger på sig själv, ’underifrån’.” (s 17)

Man kan kanske se den uppfattning som uttrycks i citatet som ett tecken på att jämställdhetsforskning institutionaliserats och därmed förlorat sitt forna skimmer av radiaklitet. Något motsvarande kan antas gälla för jämställdhet/jämställdhetsarbete generellt (se t ex Angervall, 2005). Citatet ovan illustrerar väl problemet med hur de politiska, och vetenskapliga, begreppens ”signaler” förändras över tid, även då den bokstavliga betydelsen består. Det är inte alldeles omöjligt att ordet ”feministisk” för närvarande kan ha en liknande valör som ”jämställdhets-” har haft i vissa tidigare skeden. Begreppet ”feminism” har blivit mer framträdande, inom såväl vetenskaplig som politisk terminologi, som beteckning för inriktningar som kan innefatta ”jämställdhet”. Feminism innebär, till skillnad från jämställdhetsideologi, dock alltid ett maktperspektiv med antaganden om att kvinnor är underordnade i den rådande ordningen och att denna ordning därför bör ändras. Feministiska strävanden innefattar sålunda oftast jämställdhetsmål i olika former, men jämställdhetssträvanden är däremot inte alltid feministiska.

I ett tidsperspektiv kan man alltså hävda att det finns en flytande övergång där ”jämställdhet” inledningsvis står för något politiskt radikalt och kontroversiellt, men då det gradvis blir mer etablerat och institutionaliserat blir det också ”tamt”. Det ”tamt” är givetvis också relaterat till att den jämställdhetsideologi som formas på 60- och 70-talen är rationellt konsensusorienterad och utgår ifrån att det enda förnuftiga för alla, män såväl som kvinnor, är förändrade könsroller. Feminismen som utgår från en maktanalys träder alltså istället fram som det radikala och kontroversiella. Feminism står för det som på allvar ifrågasätter makten och det som ger möjlighet till reell förändring. Det finns dock anledning att fråga sig om inte ordet ”feminism” också håller på att ”avradikaliseras” genom flitig användning. En indikation på detta är att de politiska partierna, med undantag för kristdemokraterna och i viss mån moderaterna, i sina respektive partiprogram

uttrycker en mer eller mindre utvecklad anknytning eller sympatisk inställning till feminism.¹

Thurén ger i citatet ovan en tydlig beskrivning av skillnaden mellan ”jämställdhet” och ”feminism” i det akademiska forskningssammanhanget. Det finns dock svårigheter, på det sätt som Dahlerup beskrev i citatet ovan, med att ge dessa begrepp entydigt olika innebörder när de placeras i sina olika tider och sammanhang. Detta är ett skäl till att jag här väljer att inte definiera ”jämställdhetsprojekt” snävt. Det är i detta sammanhang inte rimligt att ”jämställdhetsprojekt” endast är traditionell akademisk forskning, aktionsforskning eller utvecklingsarbete. Det finns ett utbyte, som ger olika former av effekter eller spår, mellan forskarvärldens olika delar, den politiska världen och andra praktiker som gör alla enkla kategoriseringar och definitioner svårhanterliga i tidsperspektivet. I nästa avsnitt diskuteras vad ett jämställdhetsprojekt kan vara.

¹ Exempel på formuleringar i partiprogram (motsvarande) är:

Centerpartiet: Centerpartiet delar feminismens kritik av de orättvisa villkoren mellan kvinnor och män. Arbetet för jämställdhet kan inte begränsas till att ge kvinnor lika möjlighet att agera i ett samhälle där männen format normer och spelregler. Det handlar istället om att förändra maktförhållandet mellan könen och grundläggande mönster i samhället för att forma nya strukturer på både kvinnors och mäns villkor. Syftet måste vara att frigöra individen från de osynliga bojor som i dag låser henne vid förhärskande normer och attityder med mannen som överordnad norm. (Centerpartiets idéprogram, s 12 taget från nätet 070610, <http://www.centerpartiet.se>)

Folkpartiet: ”Liberal feminism handlar om att se strukturer som lägger hinder i vägen för kvinnor kopplat med en vilja att åtgärda detta med lösningar som utgår från den enskilda individen.” (Folkpartiet liberalernas partiprogram, s 4). (Folkpartiets partiprogram s 11 taget från nätet 070610, <http://www.folkpartiet.se>)

Miljöpartiet: Feminism betyder att vi insett samhällets rådande könsmaktsordning, och att vi vill förändra den. Vi vill arbeta för ekonomisk, social och politisk likställighet mellan kvinnor och män. Jämställdhet är när alla människor oavsett kön är fria att göra sina livsval utan att begränsas av könsnormerna. Det krävs radikala förändringar i samhället och ökad acceptans för människor som, utan att skada andra, väljer att bryta mot normer och konventioner. (Miljöpartiets idéprogram s 2 taget från nätet 070610, <http://www.mp.se>)

Socialdemokratiska partiet: ”Att bryta det tänkande, som hänvisar till biologiska olikheter för att motivera sociala skillnader mellan könen, är att vidga utvecklingsmöjligheterna för både män och kvinnor. Det skapar ett annat och i djupaste mening mer mänskligt samhälle, med lika rätt och lika ansvar för kvinnor och män, i familjeliv, yrkesliv och samhällsliv. Med denna grundsyn är socialdemokratin ett feministiskt parti.” (Socialdemokratiska arbetarpartiets partiprogram, s 14) taget från nätet 070610, <http://www.socialdemokraterna.se>)

Vänsterpartiet: ”Vänsterpartiet är ett socialistiskt och feministiskt parti. Partiets politik och verksamhet bestäms av vårt mål: att förverkliga ett samhälle grundat på demokrati, jämlikhet och solidaritet, ett samhälle befriat från klass-, köns- och etniskt förtryck...” (Vänsterpartiets partiprogram, s 1 taget från nätet 070610, <http://www.vansterpartiet.se>)

Moderaterna: Moderaterna nämmer inte feminism, men skriver bl a. För oss innebär jämställdhet frihet: Frihet för kvinnor och män att själva bestämma hur deras liv ska se ut. Ingen människas liv ska behöva bestämmas av förutfattade meningar eller generaliseringar. Ingen skall behöva känna pressen att vara det ena eller det andra. Varje människa skapar bäst sitt liv själv. (Moderaternas hemsida ”Jämställdhet”, taget från nätet 070610, <http://moderaterna.se>)

VAD ÄR ETT "JÄMSTÄLLDHETSPROJEKT"?

I avsnittet ovan behandlades några olika svårigheter förknippade med spårandet av "effekter av jämställdhetsprojekt". Jag har också beskrivit hur jag valt att hantera den terminologi som finns inom fältet. I uppdraget var ordet "jämställdhetsprojekt" centralt, men vad som skall läggas in i detta begrepp är inte helt självklart. Ett "projekt" kan vara nästan vad som helst, men definieras i ordböcker ungefär som "ett avgränsat arbete för att pröva en idé eller nå ett visst resultat eller mål". En avgränsad definition av "jämställdhetsprojekt" skulle då kunna vara "ett avgränsat arbete för att pröva en idé eller försöka nå ett resultat som gynnar jämställdhet". Ett sådant projekt skulle man också kunna kalla ett "utvecklingsarbete" eller ett "åtgärdsprogram". Givet att sammanhanget är utbildningsvetenskaplig/pedagogisk forskning, blir det dock svårt att på ett meningsfullt sätt dra gränsen mellan vad som är "utvecklingsarbete" och vad som är "forskningsprojekt". Pedagogisk forskning, jämställdhetsforskning och feministisk forskning har ett normativt drag gemensamt som innebär att något, på kortare eller längre sikt, skall bli bättre av att forskningen genomförs.

Ett pedagogiskt *utvecklingsarbete* handlar i allmänhet om att åstadkomma en påtaglig förändring i ett avgränsat praktiskt sammanhang, med eller utan ambitionen att resultaten skall kunna användas också på andra håll. I ett pedagogiskt *forskningsprojekt* finns däremot ambitionen att arbetet skall vara av generellt intresse, medan förväntan på omedelbar praktisk användbarhet är mer eller mindre nedtonade. Även forskningsprojektet är dock ofta inriktat på att klarlägga villkor för och konsekvenser av olika typer av handlande i konkret "pedagogisk praktik". Därmed är gränsen mellan utvecklingsarbete och forskning flytande och jag har därför valt att inte göra någon strikt åtskillnad dem emellan. Den betoning som nu finns på "aktionsforskning" och "praxisnära forskning" inom det utbildningsvetenskapliga fältet ger ytterligare stöd för ett sådant val. Gränslinjen mellan utvecklingsarbete och forskning och mellan "forskaren" och "praktikern" blir för närvarande allt suddigare. Gränsdragningen har, trots "suddigheten" dock ofta en betydande värdeledning.

Innebörden i ordet "jämställdhet" diskuterades och definierades ovan och angavs på ett allmänt plan beteckna en specifik form av köns-/genusordning. Jämställdhet är alltså tydligt normativt och anger därmed hur köns-/genusordningen *bör* vara konstruerad, hur relationen mellan kvinnor och män *bör* se ut och vilka konsekvenser könstillhörigheten *bör* få/inte få för individen. Därmed sträcker sig den möjliga tillämpningen av begreppet

"jämsällldhet" över en öändlig mängd sammanhang och kan användas på praktiskt taget allt mänskligt. Hur man sett på betydelsen av fostran, undervisning och skolinstitutionen för skapande av ett jämsällt samhälle har varierat, men finns alltid med någonstans i bilden. Systematiska försök att främja jämsällldhet kan (och har) följaktligen riktas mot många olika aspekter av skola/utbildning. Företeelser som har blivit eller skulle kunna bli föremål för "jämsällldhetsprojekt" är t ex:

- Organisation av utbildningsinstitutioner (till exempel utformningen av gymnasieskolans program);
- elevgruppers sammansättning (till exempel sam- eller särundervisning);
- lärargruppens sammansättning (till exempel betydelsen av kvinnliga handledare för kvinnliga doktorander eller fler manliga förskollärare/lärare för yngre barn);
- undervisningens former (till exempel undervisningsgruppens storlek, grad av samarbets- eller konkurrensmoment);
- undervisningens innehåll (till exempel betydelsen av köns-/genusperspektiv vid stoffval i olika ämnen);
- individuella förhållningssätt (till exempel självförtroende eller motiv för utbildningsval);
- köns-/genusordningar i skolan som socialt sammanhang (till exempel utveckling av feminiteter och maskuliniteter i skolkontexten).

Företeelser som ovanstående och ytterligare andra kan alla tänkas bli föremål för både "utvecklingsarbete" och "forskning". Det är därmed varken lämpligt eller möjligt att generellt skilja mellan utvecklingsarbete och forskning. Slutsatsen blir här blir att låta "jämsällldhetsprojekt" stå för såväl forsknings- som utvecklingsarbete med många möjliga innehållsliga inriktningar.

KAN "JÄMSTÄLLDHETSPROJEKT" VARA FEMINISTISKA?

Ovan citerades Britt-Marie Thuréns beskrivning den åtskillnad som ofta görs mellan jämställdhetsforskning och feministisk forskning. För ungefär 25 år sedan fördelades medel till universiteten för att få till stånd en fastare organisation av det kunskapsområde som då kallades dels kvinnoforskning, dels jämställdhetsforskning. Dåvarande UHÄ ordnade ett seminarium där kvinno- och jämställdhetsforskare från olika fält i grupper diskuterade bland annat hur sådan forskning borde betecknas. Då fanns någorlunda enighet om att både jämställdhetsforskning och kvinnoforskning var legitima beteckningar, men att det handlade om olika saker. Begreppet "jämställdhetsforskning" skulle förbehållas sådant arbete som var direkt inriktat på att försöka förstå vad som kan/bör göras för att åstadkomma en jämställd praktik. "Kvinnoforskning" borde däremot beteckna "fri" forskning om kvinnor och kvinnors villkor i olika tider och sammanhang. Jämställdhetsforskning betraktades som en lämplig beteckning för mer tillämpat och mindre "akademiskt" arbete än kvinnoforskning, men därmed var och är det naturligtvis inte givet att en motsättning måste finnas. De enheter som sedan skapades vid universiteten fick namnet Centra för kvinnliga forskare och kvinnoforskning. Jämställdhetsforskning togs inte explicit in i benämningen i den akademiska organisationen. Detta kan kanske ses som ett uttryck för att den "tillämpade" jämställdhetsforskningen för universiteten inte gavs samma betydelse som den "akademiska" kvinnoforskningen. Beteckningen "kvinnoforskning" kan väl vid det här laget sägas höra till historien, men gränsdragningen mellan "teoretiskt" och "praktiskt" och mellan "fri" forskning och tillämpad finns fortfarande. Kvinnoforskningen har transformerats till genusforskning, och feministisk forskning. Den förra eftersträvar att vara politiskt neutral och värderingsfri, medan den senare är uttalat politisk genom sin maktanalys. Jämställdhetsforskning uppfattas av många, som Thurén beskrev i citatet ovan, som en av stat eller myndigheter beställd verksamhet. Det är alltså inte nödvändigtvis (enbart) innehåll och syfte med "projekten", som avgör om de skall kallas jämställdhetsforskning eller feministisk forskning, utan kanske framförallt varifrån initiativet/uppdraget kommer.

"Jämställdhetsprojekt" har därmed ibland fått en tveksam klang inom såväl feministisk forskning, som genusforskning. Thurén menar att det beror på att den uppfattas som beställningsarbete och därmed antas inte kunna

vara fri och kritisk mot tingens nuvarande ordning. I konsekvens med denna tolkning associeras "jämsällldhet" också ofta med en ytlig förståelse av köns-/genusordningen. Antalsmässigt jämn fördelning av kvinnor och män i olika sammanhang och på olika positioner, som kriterium för jämsällldhet, ges t ex ofta som exempel på en ytlig, "kvantitativ" förståelse. Associationen mellan jämsällldhet och statsapparaten gör att till denna kombination relaterad forskning ses som "social ingenjörskonst" och antas syfta till byråkratiska eller "tekniska" åtgärder. Mätbara kriterier som t ex den kvantitativa könsfördelningen antas då vara sådant som statsapparaten vill ha för att demonstrera sin handlingskraft. Den djupare innebörden i strävanden efter rättvisa villkor uppfattas ofta ha gått förlorad eller vara missförstådd. När jämsällldhet och jämsällldhetsforskning är associerad med statsapparaten kan den också förmodas vara villkorad av den rådande manliga överordningen. Centralt utformade eller påbjudna åtgärder antas därmed inte kunna leda till reellt förändrade maktrelationer därför att det finns en grundläggande intresse motsättning mellan å ena sidan den centrala manliga makten och å andra sidan kvinnliga forskare och kvinnor i allmänhet (jämför Arnot m fl). Jämsällldhetsåtgärder förmodas då ha enbart "kosmetiska" effekter. "Feministisk" som beteckning för det politiska temat i forskning om genusordningen har därmed ansetts nödvändig, som uttryck för avståndstagande från manlig hegemoni och för teoretiska antaganden om att genusordningen bygger på maktförhållanden.

Sammanfattningsvis kan alltså konstateras att även om jämsällldhet som ideal och politiskt mål, i meningen "rättvisa och lika livsvillkor", i sak knappast på allvar ifrågasatts under flera decennier så har begreppets vetenskapliga fruktbarhet däremot ofta ifrågasatts (se till exempel Egeland, 2001). Definitionen av "feminism" innebär dels ett antagande om att kvinnor är underordnade män, dels att denna ordning är orättfärdig och måste förändras. Dessa antaganden kan tyckas helt förenliga med "jämsällldhet", men grunden till antagonismen anges vara olika uppfattningar om *var* intresse motsättningar finns och hur de ser ut. I en feministisk tolkning är det ett postulat att manlig överordning och makt är det helt avgörande problemet. Inom ramen för jämsällldhetsbegreppet ryms också andra tolkningar.

I en delvis annan tolkning av motsättningen mellan "feministisk forskning" och "jämsällldhetsforskning" betonas skillnaden mellan å ena sidan utveckling av generella teorier relaterade till kön och å andra sidan konstruktion av "sociala verktyg" för omedelbar praktisk förändring. Då handlar det om den vanliga friktionen mellan "teori" och "praktik". Möjligen finns i detta sammanhang en nära och påtaglig koppling mellan teori och (politisk) praktik, som gör att friktionen blir ovanligt påtaglig, men eventuellt också fruktbar.

En annan aspekt av motsättningen rör sig huvudsakligen inom forskarsamhället och handlar om behovet av legitimering av feministiska och köns-/genusperspektiv inom en lång rad olika discipliner. Det handlar också om etablerandet av akademisk genusvetenskap som en självständig disciplin (Foss Fridlitzius, 1997). Nya och ifrågasatta områden/inriktningar inom den akademiska världen torde ha större behov av att befästa sin vetenskapliga identitet genom att tydligt markera avgränsningar och tillhörigheter. Tydlig akademisk/teoretisk karaktär och avståndstagande mot "byråkratisk tillämpning" kan vara markeringar med sådan identitetsbefästande funktion. En spänning mellan "jämställdhetsforskning", "feministisk forskning" och "genusforskning" kan alltså också relateras till strävan efter *akademisk* legitimitet för forskning om kön/genus. Ett tydligt avståndstagande från tillämpad forskning med utgångspunkt i centralpolitiskt formulerade mål kan vara strategiskt i hävdande av en akademisk autonomi, som kan ha varit nödvändig för att etablera genusforskning. Man skulle möjligen kunna hävda att legitimeringen av köns-/genusperspektiv i akademisk forskning *i sig själv* är ett jämställdhetsprojekt som satt tydliga spår – inte minst i pedagogiska sammanhang.

Sammanfattningsvis kan alltså sägas att olika aktörer, involverade i produktion av kunskap om köns-/genusordningen och dess specifika form "jämställdhet", betonar olika perspektiv, men också har olika intressen i strävandena att legitimera sitt arbete. Det är naturligtvis ganska rimligt att det inom ett fält som är så brett och så politiskt också finns stora variationer och en hel del kontroverser.

DEN UTBILDNINGSVETENSKAPLIGA JÄMSTÄLLDHETSFORSKNINGENS KOMPLEXA SAMMANHANG

Pedagogisk (och/eller utbildningsvetenskaplig) jämställdhetsforskning kan, lika lite som jämställdhets-/genusforskning generellt, förstås utan att sättas in i det sammanhang det är en produkt av. Det är dock alltid svårt att beskriva rörelse/förändring i komplexa sammanhang och presentationen av olika förhållanden framstår lätt som statisk och urvalet ur den komplexa helheten förefaller fragmentarisk och slumpmässig. Sådana är dock villkoren och förmodligen blir framställningen även här statisk, alltför generell och/eller fragmentarisk.

Innan jag fortsätter diskussionen om "jämställdhetsforskning" behövs här ett klagande av användningen av begreppen "pedagogisk" respektive "utbildningsvetenskaplig". På ett sätt, som i flera principiella avseenden liknar utvecklingen av beteckningarna "jämställdhets-", "kvinno-", "genus-" och "feministisk" forskning, så har beteckningarna avseende forskning om lärande, undervisning, utbildning, socialisation och annan systematisk påverkan förändrats över tid (Fransson och Lundgren, 2003, Askling, 2007, Säljö och Sandin, 2006). Enligt min uppfattning kan ämnet pedagogik, så som det kom att utvecklas, bäst beskrivas som i högre grad bestämt av sitt objekt än av sina teoretiska perspektiv. Det har därmed blivit "tvärvetenskapligt" och använt sig av genrell teorier från många ämnen – psykologi, sociologi, statsvetenskap, filosofi, genusvetenskap o s v. När pedagogikens objekt, där formella utbildningsinstitutioner utgjort en väsentlig del, förändrats genom t ex politiska beslut har också pedagogikens gränser och innehållsliga fokus förändrats. Förskjutningar i samhällets ideologiska och politiska maktförhållanden har också starkt påverkat pedagogikens innehållsliga fokus och gränser. Denna "rörlighet" har också funnits inom kunskapsfältet, vilket bl a inneburit att områden som under en period varit delar av pedagogikämnet senare utvecklats till nya ämnen (t ex didaktik och ämnesdidaktik). Kunskapsfältets karaktär innebär också att pedagogiska forskare sällan varit ensamma om sina forskningsfrågor. En rad förhållanden bl a organisationsförändringar i utbildningssystemet, formerna för forskningsfinansiering, ökad betydelse av "utbildning" i samhället, nya förståelser av "kunskap", strider om rätten att definiera vad som är kunskap har också lett till att pedagogikämnet ännu mer förlorat "ensamrätten" till sitt objekt. "Utbildningsveten-

skap” som företeelse och beteckning är en konsekvens av denna utveckling. I relation till detta specifika sammanhang – jämställdhetsforskning – väljer jag för det mesta att inte göra någon egentlig distinktion mellan pedagogik och utbildningsvetenskap. Båda beteckningarna används, ibland parallellt, ibland var för sig, för att markera detta val. Skälet till valet är att det, som jag ser det, skulle vara mycket svårt att skilja ett ”pedagogiskt jämställdhetsprojekt” från ett ”utbildningsvetenskapligt jämställdhetsprojekt” på ett sätt som har betydelse för frågan om projektens eventuella effekter. Även om huvuddelen av den forskning som diskuteras är pedagogisk i meningen ”utförd av forskare på pedagogiska institutioner” så finns också en hel del som kommer från andra håll.

”Pedagogisk/utbildningsvetenskaplig jämställdhetsforskning” uppträder, för det första, i ett *politiskt* sammanhang. Utbildningsvetenskaplig, oftast pedagogisk, forskning har i Sverige ofta haft en nära relation till den politiska och/eller byråkratiska styrningen av utbildningssystemet. De frågor som studeras inom fältet har, direkt eller indirekt, sin upprinnelse i problem som identifierats av beslutsfattare eller praktiskt verksamma inom utbildningssystemet. Även den autonoma (forskarstyrda) forskningen kommer att förhålla sig till utbildningspolitiskt bestämda fenomen, vilket naturligtvis är en självklarhet eftersom utbildningssystemet *i sig* inte är ”naturligt”, utan en politisk ”social konstruktion” och ett resultat av politisk/social ingenjörskonst. Eftersom utbildningssystemets form och innehåll konstrueras för att ge, enligt dominerande värderingar, ”positiva effekter” så måste forskning om utbildningsfenomen alltid hantera och förhålla sig till detta. Det är närmast otänkbart att praktiska pedagogiska intentioner på olika nivåer – från utbildningssystemets organisation till klassrumspraktiken – *inte* skulle handla om att finna ”det bästa” av tillgängliga alternativ. Även pedagogisk forskning kommer därmed ofta att handla om vad som är ”bra” ur ett normativt perspektiv, d v s vad som är önskvärt och vad som är ”bra” ur ett tekniskt perspektiv som handlar om hur man åstadkommer det önskvärda. Detta gäller givetvis i mycket hög grad den forskning som rör jämställdhet. Här finns dessutom, utöver den generella utbildningspolitiken, också ett vidare jämställdhetspolitiskt sammanhang med samma normativa karaktär. Pedagogisk/utbildningsvetenskaplig jämställdhetsforskning har följaktligen ofta varit nära knuten till policystyrda eller policyskapande verksamheter, vilket dock *inte* betyder att den inte samtidigt kan vara kritisk. Eftersom jämställdhet handlar om könspolitik kan förstås också det faktum, att de flesta pedagogiska forskare som arbetat med jämställdhets- och köns-/genusfrågor är kvinnor ges en politisk innebörd. De olika projekten kan t ex ofta antas ha uppstått i skärningspunkten mellan en kvinnlig forskares personliga engagemang och erfarenheter och en myndighets eller institutions behov av kunskap.

”Pedagogisk/utbildningsvetenskaplig jämställdhetsforskning” uppträder *för det andra* i ett *vetenskapligt* sammanhang. Man kan då å ena sidan betona det första ledet i beteckningen – ”pedagogisk/utbildningsvetenskaplig”. Jämställdhetsforskning kan lätt integreras i utbildningsvetenskap, genom den gemensamma politiskt normativa karaktären. Samtidigt får forskning med könsperspektiv, inklusive jämställdhetsforskning, samma marginaliserade position inom det pedagogisk/utbildningsvetenskapliga fältet som inom andra akademiska discipliner. Man kan å andra sidan betona det andra ledet i beteckningen – ”jämställdhetsforskning” – och relatera utbildningsvetenskaplig jämställdhetsforskning till olika aspekter av genusvetenskap. Ovan beskrevs hur jämställdhetsforskning förhåller sig till feministisk forskning och genusforskning. Relationen mellan utbildningsvetenskaplig jämställdhetsforskning och det genusvetenskapliga fältet är, mot denna bakgrund, naturligtvis inte okomplicerad. Den kamp för att å ena sidan etablera och legitimera genusperspektiv inom olika vetenskapsgrenar och å andra sidan utveckla genusvetenskap som en självständig vetenskaplig disciplin, har inneburit att akademiska företrädare för fältet i vissa lägen förhållit sig avvisande till ”jämställdhetsforskning”. Ett problem har varit att balansera det feministiskt politiska kunskapsintresset mot det akademiskt autonoma och vetenskapligt värderingsfria. Det är inte helt lätt att särskilja den vetenskapliga feministiska diskussionen från den allmänt politiska och det har inte alltid bedömts som nödvändigt (Holter, 1981, Arnot, David och Weiner, 1999). För att få legitimitet och resurser inom universitetsvärlden har stora ansträngningar krävts för att utveckla en egen teoretisk bas. Den med statsapparaten associerade jämställdhetsforskningen har då varit svår att hantera. Pedagogisk/utbildningsvetenskaplig jämställdhetsforskning är i detta sammanhang ”dubbelt belastad” genom sin koppling till både utbildnings- och jämställdhetspolitik och -byråkrati.

Pedagogisk/utbildningsvetenskaplig jämställdhetsforskning har dock gärna *använt* generell genusvetenskaplig teoribildning, men kan knappast sägas ha gett så många centrala teoretiska bidrag. Den har, som beskrivits ovan, vänt sig mer utåt mot beslutsfattare och pedagogiskt yrkesverksamma i skolan än inåt mot akademien. Pedagogisk/utbildningsvetenskaplig jämställdhetsforskning har i hög grad samarbetat med ”statsfeminister” eller ”femokrater” (se till exempel Brisikin och Eliasson, 1999, Coulter och Wernersson, 1999, Florin och Nilsson, 2001) d v s personer som verkar mot feministiska mål eller jämställdhetsmål från positioner *inom* olika samhällsinstitutioner. Utbildningsvetenskaplig jämställdhetsforskning har också haft en relativt stor ”publik” bland yrkesverksamma lärare och därför haft ett alternativ till att legitimera sig inåt mot akademien. ”Impact” har sällan handlat enbart om antal referenser i vetenskapliga tidskrifter.

Samtidigt har det mellan pedagogik som akademisk disciplin och den pedagogiska praktiken (lärarutbildningen/lärarprofessionen) funnits motsättningar kopplade till olika uppfattningar om var god och användbar kunskap utvecklas bäst. Den vetenskapliga, systematiska och teorigenererande beskrivningen och analysen har ställts mot den ur daglig praktisk verksamhet utvecklade erfarenheten som primär källa till legitim kunskap. Fransson och Lundgren (2003) beskriver hur pedagogikämnet utvecklats i nära relation till olika utbildningsreformer. Beslutsfattare på central nivå har kommit att ses som tillämpare och avnämare, vilket lett till kritik från lärarutbildning och lärarkår som efterfrågat både erkännande av sin yrkeskunskap och forskningsgenererade lösningar på konkreta problem i yrkesutövningen.

Pedagogisk forskning generellt och jämställdhetsforskning har därigenom principiellt likartade problem i relation till Akademin. Förknippade med den politiska och byråkratiska makten framstår de pedagogiska forskarna inte sällan svarta får både i universitetsforskarnas och i praktikernas vita flockar.

Intressant i sammanhanget är också vad den särskilda genusordningen inom å ena sidan den akademiska pedagogiken och å andra sidan läraryrket kan betyda. Både akademisk pedagogik, dvs det pedagogiska forskarsamhället, och läraryrket är verksamheter som antalsmässigt domineras av kvinnor, men under långa tider varit styrda av män. Kön-/genusperspektiv är högst relevanta i analyser av läraryrket, lärarutbildningen och dess vetenskapliga anknytning, men har fram till det senaste decenniet använts sparsamt (Florin, 1987, Gannerud, 1999, Tallberg Broman, 2002). Det är sannolikt att aspekter av en köns-/genusordning på olika sätt haft betydelse för fältets vetenskapliga utveckling. Försöken att vetenskapliggöra läraryrket, som den senaste lärarutbildningsförändringen och utvecklingen/införandet av utbildningsvetenskap är exempel på, har paralleller t ex i vård/vårdvetenskap, som också präglats av en genusordning, med vetenskapligt skolade män i ledande position och praktiskt utbildade kvinnor i underordnade funktioner (Lindström, 2007). Kvinnorna i läraryrket har visserligen, jämfört med kvinnor i vården, haft en vis-a-vis män relativt självständig och jämställd yrkesroll (Florin, 1987, Tallberg-Broman, 2002), men de ursprungliga och grundläggande strukturerna är ändå på likartat sätt patriarkaliska. Inom båda områdena kan strävan att ge yrkena en vetenskaplig bas ses som jämställdhetsskapande, men också som försök att, orelaterat till kön, ge yrkena högre social status. På motsvarande sätt är betoningen av "praxisnära forskning" och "aktionsforskning" en uppvärdering av den praktiskt grundade kunskapen genom att den ges en delvis vetenskaplig form och genom att praktiker får tillgång till vetenskapliga verktyg. Vetenskapliggörandet *i sig* kan alltså i dessa fall ses som en form av jämställdhetsprojekt.

Ganneruds (1999) analyser av lärarprofessionen ur genusperspektiv kan illustrera detta. Hon hävdar bl a att de socioemotionella elementen, som är väsentliga aspekter av en lärares professionella kunskap, tenderar att undervärderas därför att de antagits vara innefattade i den "kvinnliga naturen". Att agera i enlighet med sin "naturliga fallenhet" har inte uppfattats som en förvärvat yrkeskompetens eller som en prestation och ger därmed ingen särskild status till yrkesutövaren. Inom lärarprofessionen framträder därmed samma dilemma, som inom andra områden där både kvinnor och män är verksamma. Sådana aspekter av verksamheten/yrket som uppfattats vara "naturligt kvinnliga egenskaper" måste antingen passas in i en "manlig" ram eller överges till förmån för "traditionellt manliga" ² kompetenser. Förändringar för kvinnliga yrkesutövare tenderar därigenom att omformas efter "manliga" normer inom ramen för mäns hegemoni. Utvecklingen av utbildningsvetenskap som ett forskningsområde, som skall formas för och genom lärarprofession och lärarutbildning kan givetvis inte förstås enbart i termer av köns-/genusordning, men det är däremot svårt att bortse från att läraryrkets traditionella kvinnlighet har betydelse för utvecklingen.

Sammanfattningsvis kan en "politisk linje" beskrivas där pedagogisk/utbildningsvetenskaplig jämställdhetsforskning, genom bland annat "statsfeminister" haft god förankring och intresserade avnämare inom skolbyråkratin och, i viss mån, bland praktiskt verksamma lärare. Efter en "vetenskaplig linje" har pedagogisk/utbildningsvetenskaplig jämställdhetsforskning, blivit marginaliserad inom den genusvetenskap, som sökt legitimitet inom akademien. Dubbelheten i att, å ena sidan, söka legitimitet för köns-/genusperspektivet inom de existerande ramarna och, å andra sidan, bevara ett "feministiskt motståndsperspektiv" torde se olika ut inom olika forskningsområden. Inom det pedagogisk/utbildningsvetenskapliga fältet har funnits en relativ närhet till beslutsfattare och praktiker som legitimerat forskningen. Samtidigt har dess "traditionellt kvinnliga" aspekter lett till att området fått en ambivalent position. Genusvetenskapen generellt har kämpat för, och så småningom någorlunda lyckats med, att befästa en position inom universitetet och samtidigt hållit kontakt med en "feministisk motståndsrörelse".

² Innebörden i "kvinnligt" och "manligt" är i detta sammanhang inte helt självklar. Genom förändringen över tid *både* av vad kvinnor och män faktiskt kan och ägnar sig åt *och* i synen på orsakerna till skillnader växlar betydelsen. Å ena sidan kan kvinnligt och manligt stå för hur kvinnor och män faktiskt är ("essentialism") och å andra sidan kan samma beteckningar ange vad kvinnor och män av tradition varit verksamma med. Antagna orsaksförhållanden är omvända i de två fallen. I det första fallet antas "kvinnlighet" vara det kvinnor gör för att de av naturen är lämpade för det. I det andra fallet antas "kvinnlighet" skapas genom det som kvinnor brukar göra i enlighet med en kulturell/social ordning.

EFFEKTER AV JÄMSTÄLLDHETSPROJEKT

Inledningsvis diskuterades vilka olika sorters effekter av jämställdhetsprojekt som skulle kunna vara möjliga. Ordet "effekt" förmodades ge associationer till direkta och mätbara verkningar av forskning eller utvecklingsarbete i avsedd riktning på det uppmärksammade objektet. Då finns ett antagande om kausala samband mellan problem, undersökning/ intervention/analys, resultat, åtgärd och effekt. För att en sådan rationalitet skall fungera, förutsätts att det är möjligt att finna påvisbara objektiva sanningar om avgränsade objekt, och att dessa sanningar kan omformas till konkreta handlingar med förutsägbara konsekvenser. Genusordningens karaktär av sociala och individuella konstruktioner, som förändras i tid och rum, och förekomsten av många olika perspektiv, intressekonflikter och maktskillnader leder var för sig och sammantaget till stora svårigheter att avgränsa hanterliga "objekt" och urskilja effekter enligt den ovan beskrivna rationaliteten. Av denna komplexitet följer bland annat att meningsfullheten i bedrivandet av "jämställdhetsprojekt" kommer att ifrågasättas, åtminstone av dem som av olika skäl inte gillar de diskussioner som förs och de slutsatser som dras.

Ur forskarperspektiv är en rimlig uppfattning att det vetenskapliga arbetet, även då det inte ger konkret påvisbara effekter i praktisk verksamhet, ändå är meningsfullt. Att arbetet har någon slags betydelse för andra än forskaren själv kan då antas vara en viktig aspekt av denna mening. "Effekter" är inte nödvändigtvis den bästa beteckningen för sådan betydelse. Ordet "effekt" har dock flera innebörder, bland annat "verkan av" eller "intryck på". Den förra betydelsen är mest problematisk. Att "jämställdhetsforskning/-projekt" har en direkt mätbar *verkan* är ingen självklarhet. Däremot är det rimligt att det finns en förväntan på att resultaten gör *intryck* d v s avsätter någon form av *spår*. Jag väljer därför här att för det mesta tala om "spår" av jämställdhetsprojekt-/forskning snarare än "effekter". Ur samhällsperspektiv kan antas, att såväl anslagsgivare som allmänhet förväntar sig, att de resurser som läggs ner i forskning ger resultat i påtagliga "effekter" och att det kan tyckas lite futtigt med enbart "spår". Detta kan, kanske till och med i synnerhet, antas gälla ett område som jämställdhetsforskning där utgångspunkten är ett påtagligt samhällsproblem och syftet en substantiell förändring som tänkes beröra alla. Det är alltså troligt att det finns en avsevärd skillnad mellan å ena sidan forskarens och å andra sidan "samhällets" eller "medborgarnas" förväntningar på exakt vad det är som kan åstadkommas med hjälp av vetenskapliga studier om jämställdhet.

För att få en bättre uppfattning om i vilken mån och på vilket sätt jämställdhetsforskning kan avsätta spår måste det komplexa sammanhang i vilket den ingår utredas vidare.

SPÅR INOM FORSKNINGEN – SPÅR GENOM FORSKNINGEN

Den avgränsning av "jämställdhetsprojekt" som används här är avsiktligt vid och något diffus, och diskussionen kan, som nämnts ovan, innefatta såväl renodlat vetenskapligt arbete, som mer praktiskt orienterat utvecklingsarbete. Mot bakgrund av framställningen ovan vidgas också "jämställdhetsprojekt" till att omfatta projekt med "köns-/genusperspektiv". Med all respekt för precisa vetenskapliga/analytiska definitioner och distinktioner så är utgångspunkten här den faktiska, ofta inte särskilt precisa användningen av olika begrepp.

Forskning om kön, genus och jämställdhet är i mycket hög grad mång- och tvärvetenskaplig och den präglas av överlappningar eller "rörelser" mellan olika former av politiska och vetenskapliga intressen. Ovan hävdades att etablerandet av genusforskning som ett legitimt akademiskt kunskapsområde, förutom att vara vetenskapligt nyskapande, kan ses som såväl jämställdhetspolitik, som feministisk kamp. Detta innebär att forskningsområdets etablering i sig är en "effekt" av såväl officiellt som oppositionellt arbete för en rättvis genusordning.

Feministiska genusforskarens markering av distans till offentligt jämställdhetsarbete/ jämställdhetsforskning kan därmed ses som en strävan att nå acceptens som autonom och teoretiskt legitim forskningsgren. Distansen är dock inte ömsesidig. Inom jämställdhetsarbete, bland annat inom det pedagogiska/utbildningsvetenskapliga forskningsområdet, används i olika skeden genusforskningens teoretiska bidrag flitigt. Den akademiska feministiska forskningen har därmed, trots avståndstagandet, avsatt spår inom jämställdhetsforskning och jämställdhetsarbete. Exempel på detta kommer att presenteras i olika avsnitt senare i detta arbete. Först behandlas dock spår av jämställdhetsprojekt och genusforskning i "policy" det vill säga hur mål formuleras och hur den aktuella respektive ideala situationen beskrivs.

”SPÅR” I JÄMSTÄLLDHETSPOLICIES FÖR GRUNDSKOLAN – LÄROPLANER FRÅN 60-TAL TILL 90-TAL

I detta kapitel inleds sökandet efter ”spår av jämställdhetsprojekt” med en genomgång av grundskolans läroplaner som exempel på policydokument.

I grundskolans olika läroplaner återfinns den officiella policy för hur könsmönstren i skola och samhälle ser ut och hur de bör förändras. Läroplaner utgör också tidsdokument som speglar vilka föreställningar och teorier som dominerat i olika skeden och hur ramarna för jämställdhet i och genom skolan förändrats. Det handlar alltså om hur man utbildningspolitiskt tänkt och formulerat mål. Genom att titta lite närmare på hur könsperspektiv/jämställdhet presenteras i dessa dokument får man viss information om de förändrade samhälleliga förhållanden inom vilka forskning om dessa frågor är placerad. Man kan också få syn på vissa spår efter ”jämställdhetsprojekt”. Nedan beskrivs grundskolans läroplaner från 1962 till 1994/98.

Den första riktiga läroplanen – Lgr -62

Grundskolans första ”riktiga” läroplan från 1962 (Lgr 62, 1962) är, jämfört med de senare, tämligen mångordig. I ett första avsnitt - ”Mål och riktlinjer” – beskrivs ingående grundskolans intentioner och inriktning. Betydelsen av elevens könstillhörighet nämns dock i ”Mål och riktlinjer” endast en gång:

”Skolans sociala fostran skall därför grundlägga och vidareutveckla sådana egenskaper hos eleverna, som i tid av stark utveckling kan bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan kön, nationer och folkgrupper.” (Lgr 62, s 18)

Köns-/genusordningen placeras vid sidan av nationer och folkgrupper och som en fråga om demokrati. Att kön³ endast tas upp på detta generella plan skall ses mot bakgrund av att en av grundskolans bärande principer är

³ Ordet ”jämställdhet” användes vid denna tid ännu inte i den specifika betydelsen ”jämställdhet mellan kvinnor och män”.

individualisering (se till exempel Marklund, 1980). Grundskolereformen innebar ideologiskt bl a att skapa en gemensam skola för alla barn/ungdomar, utan indelning efter begåvning, social situation eller social kategori.⁴ "Särdrag" skall hanteras individuellt genom att varje elev behandlas efter sina specifika personliga behov, möjligheter och önskemål. Skillnader kopplade till sociala kategorier, som t ex kön/genus, skall med denna utgångspunkt inte hanteras på kategorinivå – inte genom särskilt anpassade skol- eller undervisningsformer för respektive kön, men inte heller genom att kön ges en särskild plats jämfört med andra kategoriseringsdimensioner. Den rättvise- och jämlikhetstanke som var en grund för grundskolebygget inkluderade elever av båda könen och det var därmed konsekvent att den sociala kategorin kön inte uppmärksammades särskilt. Man kan, med Hirdmans (1988 a, 1988 b) terminologi, säga att tanken var att såväl isärhållande (differentiering), som hierarkisk ordning mellan alla sorters sociala hierarkier, bland annat mäns överordning, tänktes bli eliminerad med grundskolans hjälp.⁵

En annan aspekt av intresse ur jämställdhetsperspektivet är de "speciella moment" som betonas. *Familjekunskap* nämns först och den avslutande meningen, som rör undervisningen på högstadiet, i detta avsnitt lyder:

"Eleverna bör också på detta ålderstadium ha större förutsättningar för att inse vikten av att livet i hem och samhälle grundas på en samverkan mellan självständiga, likvärdiga människor, präglad av lojalitet och respekt för vars och ens egenart." (Lgr 62, s 40)

På det hela taget kan man säga att elevens hela liv uppmärksammades. Det var därför lika viktigt att skolan tog upp arbetet/arbetsfördelningen i hemmet, som att den förberedde för yrkesverksamhet och samhällsdeltagande i övrigt. Det vi nu kallar jämställdhet var därmed infört i en vidare kontext av demokrati och rättvisa och det var ideologiskt konsekvent att kön inte uppmärksammades särskilt. Ställningstagandena för demokrati och individualism inkluderade utan tvekan både flickor och pojkar och det var, också ur ett allmänt jämställdhetsperspektiv, fullt rimligt att kön inte nämns i den första läroplanens övergripande delar. Sett i termer av relationen mellan individ och kollektiv så var tanken att skolan skulle arbeta för och med utgångspunkt i individen så att alla människor skall kunna försvara sina rättigheter mot de olika kollektivens (inklusive familjens och samhällets) tryck och krav (Marklund, 1980, Baude, 1992, Coulter och Wernersson, 1999, Kvinnors liv och arbete, 1962).

⁴ Med aktuell terminologi skulle man kunna hävda att insikter och erfarenheter av konsekvenser av "intersektionalitet" eller möjligen frånvaron av intersektionella möjligheter i ståndsamhällets/klasssamhällets var en grund för idén om en för alla gemensam skola.

⁵ Det kan dock konstateras att man inte alltid lyckades upprätthålla denna tanke i de många supplement som fanns med beskrivningar av hur undervisningen i olika ämnen skulle genomföras.

Den andra läroplanen – Lgr -69

I den andra läroplanen, den som kom 1969, hade individualismen modifierats något. I avsnittet "Mål och riktlinjer" står det denna gång att eleven skall vara i centrum, men här betonas på ett annat sätt än tidigare betydelsen av tillhörigheten till olika sociala sammanhang:

"I centrum för skolans verksamhet står den enskilda eleven. De som verkar inom skolan skall visa aktning för elevens människovärde och söka skaffa sig kännedom om hans individuella egenart och förutsättningar samt försöka främja hans personliga mognad till en fri, självständig och harmonisk människa.

Den enskilda människan är medlem av skilda gemenskapskretsar. Dessutom är hon samhällsmedlem såväl i den nationella som i den internationella gemenskapen. För att hon skall finna sig tillrätta i tillvaron, måste hon redan under skoltiden få öva sig att leva och verka i gemenskap med andra och förbereda sig för sin roll som aktiv medborgare i morgondagens samhälle, som betydligt mer än det nuvarande kommer att kräva samverkan och solidaritet mellan människorna." (Lgr 69, s 10)

En konsekvens av den ökade betoningen av "gemenskaper" blir en starkare markering av elevens sociala fostran där ord som samarbete, solidaritet, demokrati och medansvar är framträdande. Det blir därmed också mer angeläget att ta upp betydelsen av olika grupp tillhörigheter. Könstillhörighetens betydelse och konsekvenser lyftes fram mycket tydligt och på ett helt annat sätt än 1962 och ett specifikt jämställdhetsmål formuleras.

"Skolan bör verka för jämställdhet mellan män och kvinnor - i familjen, på arbetsmarknaden och inom samhällslivet i övrigt. Den bör orientera om könsrollsfrågan, stimulera eleverna till att debattera och ifrågasätta rådande förhållanden." (Lgr 69, s 14)

I denna läroplan fanns också ett särskilt avsnitt om "Könsrollsfrågor" (Lgr -69 s 49-51). I detta avsnitt kan en rad olika sätt identifieras på vilka grundskolan antas vara ett instrument för förändrade könsroller/jämställdhet (se också Wernersson, 1977, s 53). Man avser sålunda att skolan genom sin *organisation* med bl a samundervisning skall utgöra en modell som visar att könen inte alls måste särskiljas. Generella *kunskaper* och *färdigheter* skall innehållsmässigt vara de samma för båda könen. Flickor och pojkar skall ställas inför *krav och förväntningar* av samma karaktär och på samma nivå när det gäller såväl kunskaper som sociala förhållningssätt. Ämnen som *hemkunskap* och *barnkunskap* är särskilt viktiga för att bryta upp traditionella könsroller i hemmen genom att båda könen förbereds för det arbete som måste göras i familjen/hushållet. I skolan skall också en *kritisk*

diskussion om könsroller föras för att möjligheter till förändring skall bli tydliga för eleverna. *Studie- och yrkesvägledning* gavs en central plats och skulle visa på att traditionella utbildnings- och yrkesval kunde brytas. Dessutom antas att skolan skulle kunna ha en jämställdhetsfrämjande funktion *via* eleverna genom att dessa skall kunna föra sina nya insikter vidare till både hem och arbetsplatser. Det senare skulle ske bl a genom att eleverna gjorde "pryo" – praktisk yrkesorientering – inom könsmässigt otraditionella yrken.

Det fanns alltså 1969 en strävan att påverka på verkligt bred front. Såväl *faktiska* förhållanden som t ex arbetsfördelningen i och utanför hemmet, som "*attityder*", t ex till hur flickor och pojkar får lov att bete sig, betonas. Även om individen fortfarande stod i fokus, uppmärksammas också grupper, strukturer och organisationsformer.

De tydliga formuleringarna om jämställdhets- och könsrollsperspektiv måste betecknas som, internationellt sett, ett radikalt inslag i en läroplan vid denna tidpunkt. Det är också påfallande att frågan var väl beredd och genomtänkt. Många dimensioner och möjligheter var övervägda. Denna radikalitet kan antas vara ett resultat av en intensiv ideologisk-politisk debatt som pågick under 60-talet om just könsroller. Boken "Kvinnors liv och arbete" från 1962 var ett arbete som hade stor betydelse (Dahlström, 1992). Baude (1992) beskriver också hur "grupp 222", som var ett nätverk av forskare, politiker, opinionsbildare och befattningshavare på olika nyckelposter, träffades på informella seminarier om jämställdhetens förutsättningar, villkor och möjligheter. Till denna grupp hörde bland andra Ingrid Fredriksson som fanns på utbildningsdepartementet och utformade läroplanstexten, Margareta Westin som fanns vid Skolöverstyrelsen och involverades i implementeringen av Lgr-69:s jämställdhetspolicy och Olof Palme som då var utbildningsminister.

Som stöd för genomförande av läroplanens jämställdhetsmål skapades ett projekt, "Könsrollerna i skolan", inom dåvarande Skolöverstyrelsen, under ledning av Margareta Westin (Baude, 1992). I rapporten "Ett friare val" (1975) presenterades både en omfattande forskningsgenomgång, resultat från försöksverksamhet och ett jämställdhetsprogram för skolan. Efter en remissomgång resulterade projektet 1978 i aktionsprogrammet Ett friare val. Skolöverstyrelsens hantering av könsrollsfrågor kom i hög grad att handla om studie- och yrkesvägledning. Detta kan antas ha sin grund i att arbetsfördelningen och kvinnors möjlighet till förvärvsarbete då var den centrala jämställdhetsfrågan, men också i att Margareta Westin hade en bakgrund som studie- och yrkesvägledare (Westin i Baude, 1992). En del av aktionsprogrammet var en fortbildningssatsning som kallades JIF-projekt. JIF står för "jämställdhet och internationell förståelse".

Den tredje läroplanen – Lgr -80

Den tredje läroplanen kom 1980 (Lgr 80) under en borgerlig regering, i ett annat politiskt klimat och med nästan två decenniers erfarenhet av grundskola. De två tidigare läroplanerna, särskilt Lgr 69, hade kritiserats för att innehålla alltför svepande och i grunden ouppnåeliga sociala mål. Det generellt riktningsgivande avsnittet "Mål och riktlinjer" i 60-talets två läroplaner hade så småningom fått den sarkastiska benämningen "Poesidelen". Det fanns också en diskussion om av vad som egentligen bör vara skolans uppgift. En ståndpunkt var, att för mycket av vad skolan förväntades åstadkomma handlade om annat än kunskap, lärande och intellektuell utveckling. De sociala mål och färdigheter som betonats i de tidigare läroplanerna uppfattades av en del som alltför ideologiskt färgade och betecknades gärna som "flum". Målformuleringarna i Lgr -69 kritiserades också för att sakna precision. Det fanns många visioner och många "bör" som, ansågs det, egentligen inte behövde, eller en förväntades, tas på riktigt alvar. Dessa erfarenheter och diskussioner präglar 1980 års läroplan. Uttrycket "bör", ansågs t ex inte tillräckligt tvingande och i konsekvens härmed minskades i Lgr 80 antalet anvisningar för skolans arbete, men "bör", byttes ut mot "skall" för att göra kraven skarpare. Det som skrevs om kön och jämställdhet framstår som mera magert än det som fanns i den föregående planen.

Den generella utsagan i Lgr 80 är:

"Alla skall, oberoende av kön, geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till undervisning i grundskolan." (Lgr 80 s 14).

I avsnittet "Fostran och utveckling" står också:

"Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Skolan skall därför verka för jämställdhet mellan kvinnor och män." (Lgr 80, s 17)

Under anvisningarna för undervisningsområdet *samlevnad* utvecklas könsperspektivet ytterligare något. Där skriver man:

"En förutsättning för jämställdhet i hemmet såväl som i arbetslivet är att ansvaret för hemarbetet delas mellan kvinnor och män, vuxna och barn. Lika kunskaper om hemarbete ökar förmågan att delta som fullvärdiga medarbetare i hemmet. Eleverna bör skaffa sig kunskaper om vilka arbetsuppgifterna är och i praktiskt arbete utföra dem. Flickor och pojkar skall arbeta tillsammans på lika villkor." (Lgr 80 s 89)

I Lgr 69 var utgångspunkten att en balanserad arbetsfördelning mellan kvinna och man i familjen är väsentlig för möjligheterna att uppnå jämställdhet i arbets- och samhällsliv. Alla livssfärer sågs då som politiska och en av skolans uppgifter var att påverka elevernas attityder i konsekvens med ett demokratiserat samhälle. I Lgr 80 anges skolans uppgift mer begränsat vara att ge de ämneskunskaper och kognitiva färdigheter som är *förutsättningar* för att, i detta fall, individuellt skapa jämställdhet t ex när det gäller arbetsfördelning i hemmet. Skolan ges inte heller, som genom Lgr 69, rollen att via eleven direkt påverka familjen och dess interna liv.

I Lgr 69 angavs skyldighet för skolan att aktivt hävda individens intressen mot alla kollektiv - familjen, arbetsplatsen, samhället. I Lgr 80 begränsas, något tillspetsat, skolans mandat till förmedling av saklig kunskap. Skillnaden mellan de två läroplanerna kan tolkas handla om hur relationen mellan individen och olika typer av kollektiv/sociala sammanhang uppfattas. Det är i så fall rimligt att påstå att Lgr 69 präglas av ett antagande om ett övergripande köns-/genussystem (könsrollssystem) mot vilket den enskilda individen ensam är svag och hjälplös. Även familjen präglas av detta system och individen (särskilt flickor/kvinnor som den underordnade kategorin) behöver genom skolan samhällets stöd för att kunna göra sig fri och ändra traditionella förhållanden även i de nära och privata sammanhangen.

Bakom Lgr 80 finns i stället ett antagande om en idealsituation där familjen i varje enskilt fall formas av fria och oberoende individer. Skolan skall utbilda och fostra alla elever till att bli fria och självständiga och utveckla förmåga att hävda sina personliga intressen i de "förhandlingar" som sker bl a vid familjebildning. Lgr 69 präglades av ett perspektiv som utgick från förekomsten av en strukturell makthierarki inom köns-/genusordningen, medan Lgr 80 formades ur en ståndpunkt som tonar ner strukturella faktorer och lyfter fram individualistiska förklaringar. Målsättningen om att skolan skall främja jämställdhet mellan kvinnor och män är däremot helt entydigt densamma i de två planerna.

Den fjärde läroplanen – Lpo -94/98

I läroplanen för den obligatoriska skolan från 1994 med revidering 1998 (Lpo 94/98), ägnas återigen ett relativt stort avsnitt åt anvisningar om hur könsblandade elevgrupper skall förstås och hanteras. Här står:

"Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rättigheter 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 ansvar för att motverka traditionella könsmönster. Den skall därför ge utrymme för eleven att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet." (Lpo 94 s 6)

I sak kan tyckas att citatet ovan skiljer sig mycket lite från motsvarande formuleringar i Lgr 69, 25 år tidigare. Formen är dock annorlunda. I Lpo 94/98 finns t ex inga synpunkter på faktiska eller önskvärda förhållanden i familjen uttryckta. Ett enda kunskapsmål, formulerat lite senare i läroplanstexten, rör mer direkt det privata. Detta textavsnitt handlar dock inte om familjen, utan om relationen mellan individens hälsa och livsstil. Under rubriken "Elevernas ansvar och inflytande" (s 14) finns däremot lärarens ansvar att motverka vissa konsekvenser av könstillhörigheten betonad. Här ges riktlinjer som säger att läraren dels skall "... se till att alla elever oavsett kön och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll...", dels skall "verka för att flickor och pojkar får ett lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen." Till detta kommer under rubriken "Skolan och omvärlden" riktlinjer som anger att skolan skall motverka könsbundna studie- och yrkesval, något som fanns med redan 1962.

Liksom föregående läroplaner har alltså Lpo 94/98 ett antal tydliga mål och riktlinjer som är relaterade till elevernas könstillhörighet. Jämfört med tidigare dokument handlar det mer om individuell makt, inflytande och allmänna demokratiska rättigheter och mindre om förhållanden i familjen respektive om specifika kunskaper för att förstå "könsrollerna"/genussystemet. Lärarens uppgift att uppmärksamma båda könen lika betonas. Noteras kan att eleverna i den senaste läroplanen antas vara de aktiva som skall ges utrymme.

En jämförelse mellan de två läroplanerna 1969 och 1994 visar inga dramatiska skillnader i vare sig hur flickor och pojkar beskrivs eller hur "jämställdhet/förändrade könsroller/könsmönster" definieras. Det är likheterna snarare än skillnaderna som är slående. Skillnader framträder däremot avseende vilka aspekter av liv och samhälle, som jämställdhetssträvanden skall riktas mot. Jämställd arbetsfördelning i hemmet antogs i könsrollsdebatten vara en helt avgörande förutsättning för kvinnors förvärvsarbete, ekonomiska frihet och politiska inflytande (se t ex Baude, 1993) och därmed för jämställdhet. I grundskolan införs hemkunskap och barnkunskap för både flickor och pojkar med den explicita målsättningen att ge en kunskapsbas för att leva jämställt. I Lpo 94 finns hemmet och familjen inte längre kvar som områden som skall uppmärksamma i skolans jämställdhetsansvar (se också Hjälmeskog, 2000). Jämställdhetsmålen utgår istället från fristående individer och är främst relaterade till arbetsmarknaden.

Lpo 94 följdes upp av en åtgärdsrapport som utvecklades av en arbetsgrupp – Kvinnligt och manligt i skolan - inom Utbildningsdepartementet. Rapporten utkom samma år som läroplanen och exemplifieringar och argument för jämställdhet är nästan helt och hållet hämtade från arbetslivet. Särskilt betonas dess behov av kompetens och ledarskap. Den inledande frågan i rapporten är generell:

"Vad behöver dagens flickor och pojkar med sig i bagaget för att de på bästa möjliga sätt skall fungera i sina framtida livsroller - som partner, som förälder, som yrkesarbetande och som samhällsmedborgare?" (Ds 1994:98, s 7)

Exemplen som följer handlar dock enbart om vad som behövs för jämställdhet i arbetslivet. Rubriker är bland annat: "Teknik och social kompetens", "Internationalisering och kommunikativ kompetens", "Plattare organisationer - ökat ansvar och lagarbete" samt, "Kvinnliga värderingar kommer att värdesättas". Syftet med rapporten framstår vara att övertyga om att kvinnor behövs och välkomnas i männens värld av företagande. I fokus är kvalificerade yrken och ledarskap – hur man hanterar jämställdhet i mer frekventa och mindre maktpåliggande positioner i arbetslivet tas inte upp lika mycket. Behov av vad som framställs som specifikt kvinnlig kompetens (social förmåga, helhetssyn mm) betonas, vilket framstår som uttryck för en önskan om ökad "feminisering" av arbetslivet. Samma formuleringar kan dock också tolkas som att kvinnor skall inordnas i ett arbetsliv där "maskulin hegemoni" är självklar och där kvinnor accepteras om de "betalar för sig" genom att tillföra specifikt "kvinnliga" värden och egenskaper som stöttar och kompletterar den existerande och självklara "manliga" ordningen.

Skillnaderna i sättet att skriva om jämställdhet vid de två tidpunkterna kan ses som en följd både av skillnaden mellan socialdemokratisk och borgerlig ideologi och av att samhället faktiskt förändrats en hel del. En förändring av arbetsfördelningen i hemmet behövde legitimeras på 60- och 70-talen. På 90-talet är en jämställd arbetsfördelning inte mer än delvis genomförd, men den behöver inte längre legitimeras. Problembilden ser också annorlunda ut eftersom barnomsorgen är utbyggd och hushållsarbetet i mindre grad könsuppdelat och inte lika "könsladdat" som på 60-talet. Kvinnors deltagande i arbetslivet är en självklarhet och jämställdhet kommer mer att handla om relativa villkor, vilket syns tydligast i karriäryrken. Kanske är detta ett uttryck för att här jämställdhetsfrågan rört sig uppåt i klasshierarkin mellan 70-tal och 90-tal?

På 60-talet fanns en tydlig gräns att överskrida mellan en kvinnlig (hushållsarbetet) och en manlig (förvärvsarbetet) verksamhetsfär. På 90-talet innefattas alla i den tidigare "manliga sfären". Förskjutningen av manlig och

kvinnlig verksamhet ändrar karaktären på manlig överordning och kvinnlig underordning och förändrar skolans jämställdhetsfrämjande uppgift.

I åtgärdsrapporten från -94 betonas starkt att jämställdhet skall betraktas som ett kunskapsområde och som en pedagogisk fråga. Man skriver:

"En förutsättning för reell jämställdhet i skolan är fördjupade och breddade kunskaper och erfarenheter samt en ökad medvetenhet om könstillhörighetens betydelse i skolan. Arbetet måste bygga på djup kunskap om könsskillnader och om flickors och pojcars olika förutsättningar och villkor." (s 19)

Vidare sägs om jämställdhet som pedagogisk fråga:

"Vi ser jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga som skall hanteras utifrån tvärvetenskaplig kunskap av dem som har professionell pedagogisk kompetens och ett pedagogiskt ansvar i skolan. Det innebär att skolan skall ta ansvar för och i verksamhet och undervisning samt val av pedagogiska metoder och av läromedel, ta hänsyn till och planera utifrån olikheter mellan könen, såväl mognads- som kunskapsmässiga. Endast genom att erkänna könsskillnader och olikheter kan skolan hantera och bemöta flickors och pojcars skilda och likvärdiga behov och härigenom medverka till att utveckla jämställdhet mellan kvinnor och män i ett övergripande samhällligt perspektiv." (s 19)

Man fastslår därmed att skolans arbete med jämställdhet skall bygga på vetenskaplig kunskap om könsskillnader. Formuleringarna pekar på att dessa skillnader knyts till givna, i hög grad biologiskt betingade, individuella egenskaper, snarare än till sociala (och politiska) könsmonster/genusordningar. Ökad kunskap om och hänsynstagande till givna könsskillnader snarare än förändrade sociala mönster präglade av andra maktförhållanden skall hjälpa skolan att bidra till att skapa jämställdhet.

En jämförelse mellan "Vi är alla olika" från -94 och "Ett friare val" från -75 visar, för det första, att retoriken förändrats. 1994 betonas mycket starkt att jämställdhet skall ses som ett *kunskapsområde* och en *pedagogisk fråga*. Även i "Ett friare val" betonas dock vikten av vetenskapliga kunskaper som grund för skolans jämställdhetsarbete. Rapporten och det referensmaterial som ligger till grund innehåller en omfattande kunskapsöversikt där många olika vinklingar av "könsrollsfrågan" tas upp. En slutsats är att skolan skall bidra med kunskap till skolledare, lärare och elever, men också till föräldrar och "vanliga människan". Sådan kunskap är dels att de könsskillnader som framträder *inte* är naturgivna eller nödvändiga utan kulturella och sociala, dels att människor skall ges möjlighet att göra klart för sig vad man tror och vill i frågan. Det handlar alltså i hög grad om "medvetandegörande". Slutsatser år 1975 är:

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

Sammanfattningsvis kan alltså sägas att grundläggande analys och slutsatser vid de två tidpunkterna egentligen är mycket likartade. Det omgivande samhället är dock inte det samma och de rådande "överideologierna" är olika. Ett arbetslivsperspektiv är vid båda tidpunkterna den centrala frågan, men framstår som mer dominerande på 90-talet jämfört med 70-talet. Med tanke på att kvinnors tillgång till förvärvsarbete är en viktig del av jämställdhetssträvandena på 70-talet, som faktiskt förverkligats på 90-talet är det kanske inte så konstigt. På 90-talet utgör förhållanden inom arbetslivet därmed de centrala jämställdhetsfrågorna. Vid båda tidpunkterna betonats helt konsekvent studie- och yrkesvägledningen och en tung aspekt av detta är strävan att föra in flickorna i teknisk/naturvetenskapliga områden.

Det är alltså mycket som *inte* förändrats också mellan den första läroplanen som gjorde jämställdhetsfrågan central för grundskolan och den senaste. Centrala ingredienserna var vid båda tillfällena:

- Individens betonas. Den enskilda individen skall fritt forma sitt liv efter sina förmågor och önskemål. Den sociala kategori som individen föds in i skall inte vara avgörande.
- Jämställdhet är en aspekt av och förutsättning för demokrati. Alla oavsett kön skall på lika villkor ha rätt och skyldighet att delta i samhällslivets alla delar.
- En förutsättning för jämställdhet är att alla skall försörja sig ekonomiskt genom eget arbete.

Skillnader mellan 70-tal och 90-tal är att vid den senare tidpunkten har förberedelse för jämställdhet i hemmet försvunnit från skolans ansvars-

område, beskrivningen av arbetslivet handlar mer om karriärmöjligheter än om försörjningsmöjligheter och skillnader mellan könen betonas mer än likheter. Den två första aspekterna kan, åtminstone delvis, tillskrivas konkreta samhällsförändringar, medan den tredje i högre grad kan antas vara en konsekvens av en ideologisk/teoretisk "böljegang".

Vilka "spår av jämställdhetsprojekt" finns i läroplanernas förändring?

Ovan har visats att det i utveckling och implementering av de olika läroplanerna har funnits en intention att använda tillgänglig kunskap/vetenskaplig forskning då jämställdhetspolicy för skolan utformas. Det handlar om olika sorters kunskaper bl a om biologiska könsskillnader, om psykologisk utveckling, om sociala könsmonster och om pedagogiska former för arbetet i skolan. I detta avseende framträder ingen skillnad mellan tidigare och senare planer. Politiska skiftningar från vänster till höger respektive från "generella" till feministiska utgångspunkter färgar på olika sätt hur forskning tolkas och används. Från alla håll försöker man, när det passar, att bygga under sina ståndpunkter med "vetenskaplig kunskap". Inom detta fält tycks det dock inte finnas någon kunskap, som är så oomtvistad att man inte kan bortse från den om detta passar ens politiska syften. Samtidigt skall skillnaderna mellan olika politiska åsiktstaktningar när det gäller hur man skriver jämställdhetspolicy för skolan, som framgått, inte överdrivas. Slutsatsen i "Vi är alla olika" (1994) att jämställdhet är en kunskapsfråga och en fråga som skall hanteras av professionella pedagoger kan tolkas som uttryck för strävan att "avideologisera" jämställdhetsmålet och göra skolans jämställdhetsarbete politiskt neutralt och betrakta verktygen för arbetet som tekniska snarare än politiska. Vetenskapliggörandet av jämställdhetsfrågan ger den legitimitet och gör det ibland möjligt att tona ner ideologiska motsättningar. Denna användning av vetenskap som legitimering blir i sig en form av "spår" som forskningen avsatt. Vilka konkreta resultat av vetenskapligt arbete som uppfattas som relevanta och användbara varierar dock. 1969 betonas både en vetenskaplig/kunskapsmässig dimension och en värddimension. Resultaten från den då genomförda forskningsöversikten tolkas som att könsskillnader *inte* är naturgivna eller nödvändiga och det bedöms som viktigt att människor får möjlighet att klargöra sina egna värderingar om jämställdhet. Den kunskap man bygger på är både naturvetenskaplig och samhällsvetenskaplig utan att en motsättning mellan dem lyfts fram. Den vetenskap som man 1994 sätter sin tillit till är inte i första hand genus-

vetenskap eller jämställdhetsforskning, utan den "hårda", naturvetenskapliga forskningen om könsskillnader. Detta torde, åtminstone delvis, vara en konsekvens av de strider mellan ett "naturvetenskapligt" respektive ett "sambälls-/humanvetenskapligt" tolkningsföreträde avseende kunskap om kön/genus, som rasat i perioden mellan de två skrifterna. I denna kamp mellan de "två världarna" är köns-/genusforskning en av flera arenor.

Det går, sammanfattningsvis, att finna spår av köns-/genus- och jämställdhetsforskning i den policy som formulerats i de olika läroplanerna. En sorts "spår av forskning" är i sig betoningen av jämställdhet som en kunskapsfråga. Faktiska sociala förändringar och ideologiska förskjutningar kan antas vara en orsak till skillnader mellan olika tidpunkter, men också utveckling av empirisk kunskap och teoretiska förståelse av kön/genus har betydelse. Vetenskapligt grundad kunskap används och sätter spår. Emellertid råder inte konsensus om vad som är god och säker kunskap och därmed finns möjligheter att göra värdebetingade val ur den totala kunskapsmassan. Detta är naturligtvis inte särskilt uppseendeväckande, då forskningen om kön, genus och jämställdhet i stora delar är explicit värdestyrd. Tallberg Broman, Rubinstein Reich och Hägerström (2002) har i en kunskapsöversikt fokuserat bland annat könsperspektivet i den svenska skolans/utbildningssystemets historiska utveckling från utpräglad elitutbildning till "en skola för alla". Man påvisar betydelsen av spänningarna mellan de olika funktioner och ideologiska värden utbildning ges. Utbildning för makt eller som legitimering av makt framstår som en dimension, medan utbildning som egenvärde och rättighet för alla framstår som en annan dimension eller möjligen som den motsatta polen i en och samma dimension. Samhällets köns-/genusstruktur är en av de centrala aspekterna i detta spänningsfält. Man kan också säga att högre utbildning och därmed också den vetenskapliga forskningen är en del av detta fält. Det betyder bland annat att den forskning som fokuserat kön, genus eller jämställdhet har utgått från olika perspektiv bestämda av dessa spänningar, vilket har betydelse såväl för vilka frågeställningar som blir relevanta, som för vilka tolkningar som görs och vilka slutsatser som dras.

SPÅR I OCH GENOM TEORI

Ovan har spår av forskning/jämställdhetsprojekt i policy, exemplet grundskolans läroplaner, diskuterats. I följande avsnitt skall frågor om "spår i teori" och "spår i praktik genom teori" behandlas.

Det finns en lång rad teoretiska formuleringar om hur könsmönster/genusordning generellt antas fungera i olika sociala och individuella sammanhang. En tidig modell är Talcott Parsons' (Parsons och Bales, 1955) kombination av funktionalism och psykoanalys. Han utgick från familjen och antog att kvinnors och mäns roller bör förstås utifrån de skilda reproduktionsfunktionerna. Rollspecialisering bildar en harmonisk och stabiliserande helhet som är funktionell för såväl individ som samhälle. Mansrollen karaktäriseras av specialisering mot instrumentella uppgifter, som försörjare och har sin riktning utåt mot samhället. Kvinnorollen specialiserades för emotionella uppgifter inom familjens ram. Parsons antog att denna rollstruktur gav en harmonisk maktbalans och eliminerade konkurrens mellan könen.

På 60-talet utvecklades könsrollsteorierna vidare och ett makt-/konfliktperspektiv, dvs ett antagande om att det inte råder maktbalans mellan könen. Detta perspektiv ersatte den i då dominerande teoribildning centrala föreställningen om harmoni och funktionell komplementaritet som nödvändiga drag i varje köns-/genusordning. Det generella begreppet *social differentiering* användes för att beskriva horisontella och vertikala sociala ordningar i olika dimensioner. Preciseringen *könsdifferentiering*, användes för att beskriva och analysera en ordning baserad på kön och präglad av socialt tillskriven arbets- och maktfördelning (Kvinnors liv och arbete, 1962, Holter 1972). Efter hand problematiserades rollbegreppet, eftersom man menade att det var alltför kopplat till en strukturfunktionalistisk förståelse, som förklarade och försvarade nödvändigheten av "status quo". Rollbegreppet är också kopplat till positioner i sociala strukturer och kan, menade man, inte användas för att för att förstå den varierande individuella upplevelsen och betydelsen av könstillhörigheten (Forsén, 1978)

Under 80-talet expanderade forskningsområdet kraftigt och olika teoretiska inriktningar utvecklas. En gren med fokus på struktur var patriarkats-teori (t ex Hartmann, 1981, Jonasdottir, 1991) som bl a innefattade centrala antaganden om generell manlig överordning och manligt profiterande på kvinnors emotionella arbete. Arbets- och funktionsfördelningen mellan könen kommer därmed att istället för att ses som rationell, nyttig och nödvändig för allas lycka och välfärd, betraktas som en anordning för männens systematiska maktmissbruk och utnyttjande av kvinnorna för sin egen be-

kvämlighet. I denna anda introducerade Hirdman (1988) i Sverige begreppet "genussystem" som genom antagande om två ordnande principer beskriver den generella relationen mellan könen. Den ena principen innebär att könen skall särskiljas och den andra att män alltid överordnas kvinnor.

I konsekvens med maktperspektivet utvecklades inom vetenskapsteori vid denna tid *ståndspunktsteori* (t ex Harding, 1986) som innebär dels att *alla* kvinnor, oavsett t ex etnicitet eller klasstillhörighet, genom sin, relativt män, underordnade position delar vissa erfarenheter. Dessa erfarenheter av underordning, denna ståndpunkt, ger *i sig* tillgång till en mer komplett sanning om världen än vad en överordnad position kan göra. Den hierarkiska köns-/genusordningen kan förstås och vara verksam på flera olika sätt t ex på strukturell, individuell och symbolisk nivå. Strukturell nivå är då bl a arbets- och maktfördelning, individuell nivå är bl a den enskildes identitet och upplevelse och symbolisk nivå är bl a kollektiva föreställningar och normsystem.

Postmodernismen lämnade det strukturella och generella och innebar nya stora förändringar av den teoretiska förståelsen av kön/genus. Det dominerande intresset riktades mot individen och individens tolkning av innebörden av sin könstillhörighet. De mest framträdande och inflytelserika teorierna från 90-talet handlar om den individuella och situationsbundna *konstruktionen* av "kön" (t ex Butler, 1990). I Butlers teoribildning är t ex *performativitet* ett centralt begrepp. Hur man för världen visar upp sin egen tolkning av könstillhörighetens innebörd är avgörande i genusordningen. Kön får sin innebörd i hur det konstrueras och framförs i den specifika situationen och kan därmed inte ha en av samhällsstrukturen given form ("könsroller"). Maktperspektivet finns i hög grad kvar, men maktbegreppet är förändrat. Makt antas utövas av "individer i situationer", snarare än av bestående opersonliga strukturer.

Qweerteorier (t ex Kulick, 1987) utvecklar förståelsen av att individens identitet och sociala uttryck kan frikopplas från den biologiska och sociala könstillhörigheten. Här betonas möjligheten att skapa nya och varierande mönster av kvinnligt och manligt. I denna teoretiska förståelse av kön/genus nedtonas ytterligare det fasta, bestående och samhälleligt strukturerade, medan det av individer i stunden skapade lyfts fram som det väsentliga. Maskulinitetsteorier (Connell, 2002) är en annan inriktning som utvecklats på bred front och där det är pojkar och män som "könsvarer" som är i fokus för analysen.

I början av 2000-talet har strukturerna på nytt fått en mer framträdande roll, men nu med stark betoning på samspelet mellan olika dimensioner för social kategorisering och social hierarki. I Sverige har den gradvisa förändringen från "monokultur" till "mångkultur" haft betydelse för detta skifte.

Begreppet *intersektionalitet* (de los Reyes och Mulinari, 2005) används frekvent för att hantera det som händer i skärningspunkterna mellan olika dimensioner för social rangordning. Innebörden i att vara kvinna respektive man avgörs inte av könstillhörigheten allena. Klass, etnicitet och religion är sociala tillhörigheter som har betydelse för vilka konsekvenser könstillhörigheten får. Bland annat sexuell läggning, handikapp och ålder är individuella aspekter som också har betydelse. Jämfört med tidigare strukturmodeller kan man kanske säga att intersektionalitetsteorier i högre grad förenar det strukturellt bestämda med det individuellt konstruerade.

Under det senaste halvsekle har den teoretiska aktiviteten inom köns-/genusforskningen varit mycket intensiv. Ovanstående är några få och ofullständiga exempel från olika tidpunkter på olika sätt att teoretiskt förstå och beskriva sammanhangen. Vad som dock är svårt att avgöra är vad som i denna teoretiska utveckling kan betecknas som kumulativt och generellt över tid och vad som är "färskvare" bestämd av tidstypiska förhållanden. Senare teoribildningar bygger inte nödvändigtvis, i positiv mening, explicit vidare på tidigare arbete, utan det förefaller vanligare att det är de tidigare teoriernas tillkortakommanden som är utgångspunkt. Detta är i och för sig varken förvånande eller förkastligt. Det studerade objektet, genusordningen och innebörden av könstillhörighet, befinner sig i ständig, och under den här aktuella perioden snabb, rörelse. Detta betyder givetvis att även teoribildningar med ambitioner att vara generellt giltiga riskerar att snabbt bli föråldrade. Det är också problematiskt att hinna med att identifiera vad i tidigare teorier och begreppsbyggnad som kan vara fortsatt giltigt och användbart och vad som verkligen inte längre har någon relevans. Nya förhållanden och företeelser kräver ny teoretisk bearbetning samtidigt som man riskerar att "slänga ut barnet med badvattnet" och "uppfinna hjulet igen".

När man söker efter "effekter av forskning" söker man efter förändringar i forskningens *objekt* och på vilket sätt sådan förändring kan tänkas vara direkt orsakad av forskningsresultat. De stora problemen med detta har diskuterats ovan. En förändring och fördjupning av den teoretiska förståelsen av det studerade fenomenet – köns-/genusordningen – är naturligtvis *i sig* en effekt av forskning. Den rapsodiska framställningen ovan visar några drag i förändringen av den teoretiska förståelsen över några decennier. Det är lätt att ana, men svårare att mer precist beskriva, hur den konkreta samhällsordningen/ekonomin (t ex könsarbetsfördelningen, offentlig barnomsorg) och politisk/ideologiska förändringar (t ex mot marknadsliberalism, mot jämställdhet, mot individualism) *faktiskt* förändrat den genusordning som det vetenskapliga arbetet skall förklara och hur de olika teoretiska analyserna eventuellt *bidragit* till att, om inte styra så dock lite lätt knuffa, en pågående rörelse i en viss riktning. Ett exempel: En av de absolut mest citerade raderna

i köns-/genusteoriernas historia torde vara Simone de Beauvoirs "Man föds inte till kvinna, man blir det" (1949/2004). Hon är inte precis ensam om den insikten. Massor med människor, forskare och andra, har kommit på samma sak helt oberoende av hennes ord. Dock är just denna formulering betydelsefull därför att den blir en gemensam referenspunkt och en fästpunkt för tankegångens fortsatta utveckling. (De många hundra sidor som omger den citerade meningen är naturligtvis inte betydelselösa!)

Det är alltså betydelsefullt för att förstå effekter av forskning att förstå hur och varför teorier och begrepp från olika tidpunkter skiljer sig åt och hur de förhåller sig till den faktiska förändringen av det som skall förklaras. Några exempel diskuteras nedan.

Vad är generellt och vad är "färskvara"?

Som ovan nämnts är det inte alltid klart vilka antaganden om generalitet över tid och rum som finns för en given teori. Ofta formuleras de, eller uppfattas vara formulerade, som om de har *generell* giltighet och/eller bidrar till vidgade eller fördjupade insikter jämfört med tidigare teorier. När strukturfunktionalistisk könsrollsteori (t ex Parsons) förkastas så är det inte självklart exakt vad det är som inte längre är giltigt. Är det normativa utgångspunkter som t ex antagandet om att "traditionell" arbetsfördelning mellan könen är nödvändig för samhällets sammanhållning och att genusordningen därför är god och rättvis? Är det främst att den samhällsbeskrivning som teorin grundas på – mannen som försörjare och kvinnan som hemmafru – som inte längre är giltig? Eller är det förståelsen av principerna för individens socialisation som är fel eller ofullständig? Det är enkelt att konstatera att Parson hade fel avseende könsarbetsfördelningens nödvändighet. Samtidigt kan, antas här, sådana teoretiska formuleringar bidra till att förändra faktiska förhållanden. "Könsrollsdebatten" behövde begreppet "könsroll" och de antaganden om genus-ordningens sociala ursprung som finns i "könsrollsteori" (t ex Holter, 1972). När genusordningen förändrats, t ex genom uppluckring av könsbestämd arbetsfördelning, är könsrollsteorin i sin ursprungliga tappning inte längre relevant och användbar. Teorins bas, fasta och entydiga könsroller, existerar inte längre, vare sig som realitet eller ideal och den arbetsdelning som kvarstår, framställs som en oönskad rest av ett föråldrat system eller ett dysfunktionellt uttryck för en orättfärdig maktordning.

Föreställningar om "kvinnligt" och "manligt" finns dock i hög grad kvar, liksom olika förväntningar på kvinnors och mäns beteenden som delvis överlappar med en tidigare ordning. Genusordning finns kvar, men dess innehåll är inte i alla avseenden detsamma som tidigare. Genusordningen och dess

konsekvenser beskrivs nu hellre som "flytande" än som "fasta". Det är inte självklart vad som är nya exemplifieringar av äldre teori och vad som är en genuint annorlunda och förbättrad förståelse av kön/genus med generaliseringsmöjligheter bakåt. Skulle vi kunna förstå 50-talet bättre om vi tillämpar t ex Butlers begreppsapparat eller skulle vi förstå det tidiga 2000-talet om vi anpassar grunddragen i Parsons modell efter rådande faktiska förhållanden? När det inte säkert kan avgöras vad som är tids- och situationsbestämt och vad som är "evigt" i mänskligt handlande är det också svårt att se vilka anspråk på generalitet i olika teoribildningar som är relevanta. Det är därmed också svårt att få grepp om vilka "effekter" teoretisk forskning kan ha på faktiska förhållanden. Möjliggör nya teoretiska formuleringar förändring eller är de indikationer på att förändring har skett? De stundom hetsiga diskussionerna om hur begreppen "kön" respektive "genus" bör användas, tolkas och relateras till varandra kan t ex uppfattas både som i sig uttryck för förändringar och som "orsak" till förändringar.

Betoning av olika aspekter

En ständigt återkommande fråga är den om vad som betyder mest för köns-/genusordningen – biologisk utrustning eller social konstruktion. I genomgången av läroplanerna ovan framkom hur de två olika förklaringsmodellerna består över tidsperioden, men hur betoningar förändras. I ett längre perspektiv kan man däremot se hur antagandet att könen i alla väsentliga avseenden formats färdiga – av gud eller naturen – för specifika och i evighet föreliggande uppgifter gradvis övergivits på bred front. Socialantropologen Margreth Mead rapporterade på 30-talet (Mead, 1935 i svensk översättning 1948) om tre kulturer på Nya Guinea som uppvisade köns-/genusordningar som skiljde sig från vad som i Västerlandet ansågs naturnödvändigt. Dessa beskrivningar användes ofta som argument för att en annan köns-/genusordning var möjlig. På 60-talet (t ex Holter, 1962) är det gängse att anta inflytande från såväl biologiska, som sociala förhållanden på utformningen av både könsroller och vad som uppfattas som könsspecifika personlighetsdrag. Under de senaste decennierna förefaller polarisering mellan biologiska och socialkonstruktionistiska förklaringsmodeller vara mest framträdande.⁶

⁶ Detta kan förefalla något märkligt med tanke på att 1) så betydande förändringar skett under relativt kort tid att stort inflytandet från "sociala förhållanden" på sociala och individuella könsmonster inte kan förnekas, 2) massiva forskningsresultat finns som visar att de psykologiska könsskillnaderna är få och oftast små och 3) den biologiska forskningen inte lyckats påvisa tydliga skillnader (t ex Hamberg, 2002) 4) de flesta – forskare och andra – på ett allmänt plan tycks vara tämligen överens om att det sker en interaktion mellan materiella/biologiska och socialt/mentalt konstruerade faktorer.

Detta kan antas handla, å ena sidan, om olika vetenskapsområdets allmänna anspråk på att besitta den mest korrekta och kompletta kunskapen d v s att göra den specifika aspekt av ett fenomen som man själv studerar till det generellt mest betydelsefulla. Å andra sidan handlar det kanske mest om en politisk dimension med en reell oenighet om i vilka sammanhang det är lämpligt att använda en dikotomisering i dimensionen kön.

Ett annat exempel på en betydande skillnad mellan tidigare och senare teorier är den plats som sexualiteten ges. I tidigare teorier var sålunda heterosexuallitet och biologisk reproduktion i kärnfamiljen oftast en utgångspunkt som inte ifrågasattes för förståelse/förklaring av de sociala könsrollerna. Att garantera att tillräcklig mängd barn föddes och fostrades under tillfredsställande former antogs oftast vara en alldeles självklar funktion för samhället och en orsak till genusordningen. "Könsroller", så som de behandlades i relation till skolan och fostran i allmänhet, handlade däremot huvudsakligen om arbetsfördelning och/eller maktrelationer inom ramen för en sådan ordning. Problematisering av heterosexuallitet som norm var därmed tidigare inte den centrala fråga i jämställdhets- (eller likabehandlings-)strävanden som den blivit genom uppluckring av en strukturell arbetsdelning och individualisering av könskonstruktioner.

Betydande samhällsförändringar innebär dock förskjutningar i vad som måste problematiseras och vad som är möjligt att problematisera. När frågan om vilken arbetsfördelning som är möjlig knappast längre är särskilt teoretiskt intressant framstår det individuella valet och då bl a att välja/bejaka olika former av sexualitet som en mer väsentlig fråga. Den rådande ordningen beskrivs i dag i många olika sammanhang som präglad av *heteronormativitet*. I kritiken av denna ordning "avkönas" sexualiteten på liknande sätt som könsrollsdebatten avkönade arbetsfördelningen. På 70-talet var ett av målen för skolans jämställdhetsarbete: "Att skolan har att motverka och minska detta avstånd mellan genomsnittsskillnader i maskulinitet och femininitet utan att skada den enskildes könsidentitet;" (Ett friare val, 1974 s, min kursivering). Detta kan i sitt sammanhang och i dagens terminologi antas betyda att heterosexuallitet ansågs självklar och skulle skyddas. Det tidiga 2000-talet skiljer sig i praktiken kanske för de flesta inte så mycket från 70-talet i detta avseende, men det finns också en tydlig norm om att sexualitetens uttryck är individens val och att ingen begränsning bör finnas utöver vad som gäller för allmän moral (t ex att man inte får skada andra).

Sammanfattningsvis har ovan ett par exempel givits på svårigheterna i att finna påtaliga spår av forskning i ett sammanhang där ingenting står stilla och där det är svårt att tydligt definiera ett "före" och ett "efter" eller en "orsak" och en "verkan".

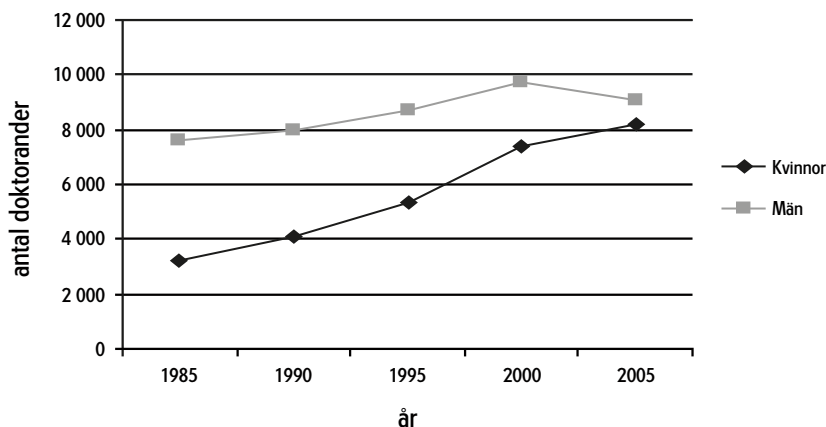
Nedan ges ett annat och mer konkret exempel på en förändring av en

aspekt av genusordningen och hur den kan tolkas på olika sätt. Exemplet handlar om hur fördelningen kvinnor – män i forskarutbildning har förändrats mellan 1985 och 2005.

ETT EXEMPEL PÅ FAKTISK FÖRÄNDRING OCH HUR DEN KAN TOLKAS – KÖNSFÖRDELNINGEN I FORSKARUTBILDNING 1985–2005

Även om man begränsar sig till att titta på genusordningens förändring och ytterligare snävar in genom att fokusera "jämslaldhet" i genusordningen så befinner man sig i ett trask av "rörelser" där en del är planerade och önskade förändringar, annat kanske "oplanerat", men begripligt och förutsägbart och ytterligare annat kanske både oväntat och önskat. Dessutom är det inte alls otänkbart att det finns betydelsefulla förhållanden som man inte förstår eller inte ens ser. Den förändrade könsammansättningen i *forskarutbildning* används här som ett material att "fästa" den fortsatta diskussionen vid. Forskarutbildning är intressant i sammanhanget därför att förändringarna är ganska dramatiska och kan knytas på olika sätt till både generell samhällsförändring, till genusordningen och till jämslaldhetssträvanden. I diskussionen ovan behandlades en period av om c:a 40 år, lite vagt bestämd av grundskolans tillkomst. Nedan handlar det om en 20-årsperiod bestämd av att den täcks av lättillgänglig statistik (<http://www.scb.se> ref nätet juli 2007).

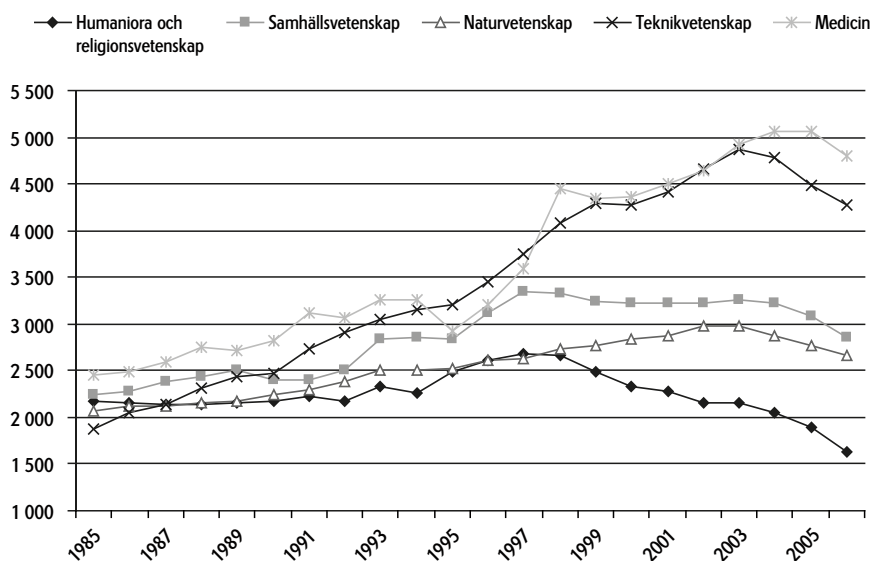
Forskarutbildningens totala dimensionering har förändrats kraftigt över en 20-årsperiod. Figur 1 nedan visar hur den totala volymen på denna utbildningsnivå förändrats mellan 1985 och 2005 och hur utbildningsplatserna är fördelade på kvinnor och män.



Figur 1. Förändringen av forskarutbildningens volym 1985 – 2005. Antal kvinnliga och manliga doktorander.

I figuren ovan framgår att det skett en betydande ökning av forskarutbildningens totala volym. Det fanns sålunda nästan 11000 doktorander 1985 jämfört med drygt 17000 2005, vilket motsvarar en mer än 50-procentig ökning över 20-årsperioden. Detta kan antas spegla bl a en höjning av den generella utbildningsnivån i samhället. Om jämställdhetsaspekten av genusordningen beaktas särskilt så kan noteras att ökningen i första hand gäller kvinnor. Medan ökningen för män är endast ca 20 procent så är den för kvinnor 153 procent. Kvinnorna utgör nu nästan hälften, 47 procent, av de forskarstuderande och en "kvantitativ jämställdhet" kan sägas vara, åtminstone nästan, nådd på denna den högsta utbildningsnivån.

I nästa steg tas en annan aspekt av samhällsförändring in. Hur ser fördelningen av doktorander på olika vetenskaps-/kunskapsområden ut över tid? Har den förändrats? I figur 2 visas doktorandernas fördelning för de större vetenskapsområdena.

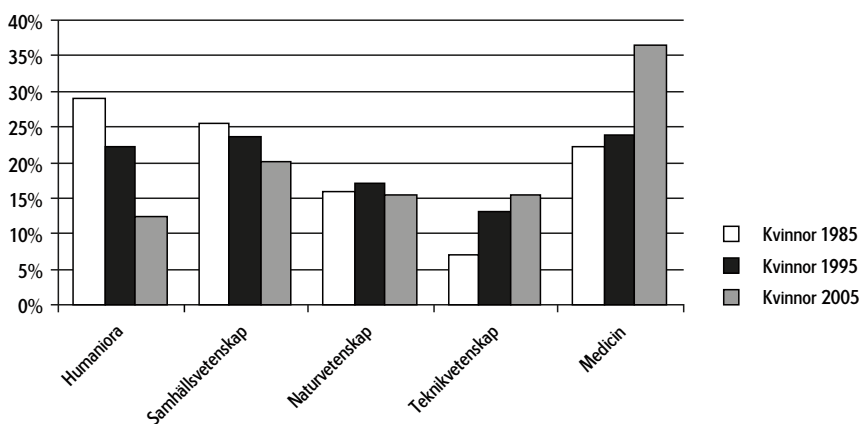


Figur 2. Förändringar av forskarutbildningens volym 1985 – 2005 för vissa område, Antal doktorander.

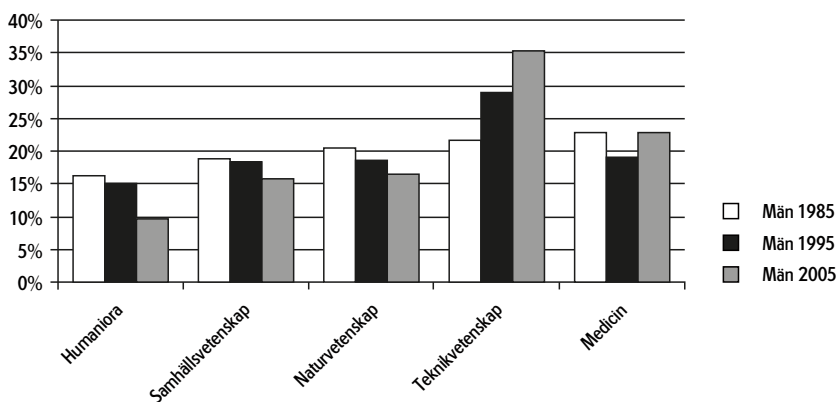
Det framgår av figur 2 att förändringen av antalet doktorander är mycket varierande beroende på vetenskapsområde. I de två ytterkanterna finns humaniora respektive medicin. Medan humaniora har 289 doktorander färre 2005 jämfört med 1985 så har medicin 2600 fler. Humaniora har minskat med 13 procent, medan medicin har ökat med 106 procent. Teknikvetenskap har en utveckling som liknar medicin, medan samhälls- och naturvetenskap befinner sig i ett mellanläge med en måttlig volymökning. Dessa skillnader

mellan kunskapsområden torde kunna hänföras till en större politisk betoning av att utbildnings- och forskningsinsatser skall vara lönsamma och gynna Sveriges ekonomiska konkurrenskraft i världen. De kan kanske också hänföras till värdeförändringar i samhället som sätter ”nytta” högre än ”bildning” när det gäller eftersträlvade effekter av utbildning och forskning.

Hur förhåller sig då dessa förändringar till genusordningen? Har den antagna samhällseliga förändringen av lönsamhetsförväntningar och värdering av nytta haft samma konsekvenser för kvinnor som för män? I figurerna 3a och b nedan ser vi hur kvinnliga respektive manliga doktorander fördelar sig på de större vetenskapsområdena 1985, 1995 och 2005.



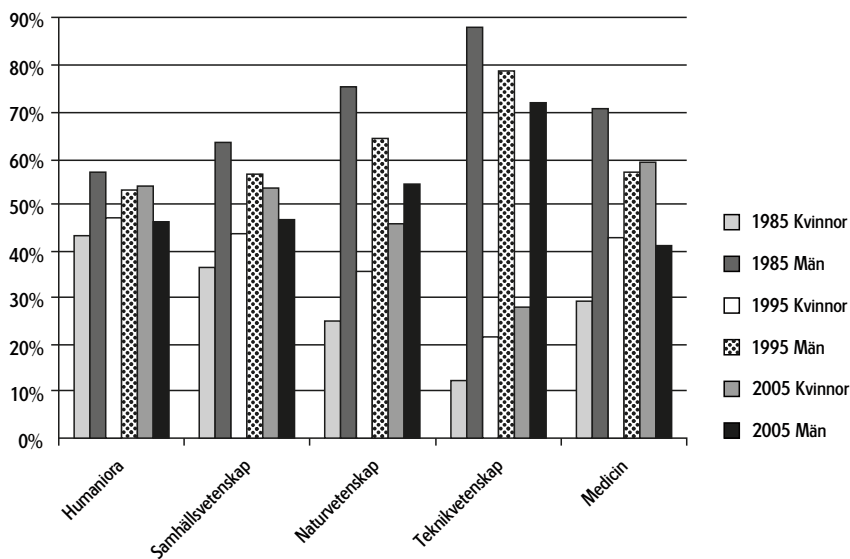
Figur 3a. Förändring av antalet doktorander inom olika vetenskapsområden 1985-2005. Kvinnor.



Figur 3b. Förändring av antalet doktorander inom olika vetenskapsområden 1985-2005. Män.

De två figurerna ovan visar kvinnors respektive mäns val av vetenskapsområde vid tre tidpunkter med tio års mellanrum. Mer än varannan kvinnlig doktorand fanns 1985 inom samhällsvetenskap eller humaniora och dessa områden kunde på den grunden vid den tidpunkten beskrivas som "kvinnliga". Tjugo år senare finns endast en knapp tredjedel av kvinnorna inom dessa områden, ungefär lika stor andel finns inom naturvetenskap och teknik, medan det mest "kvinnliga" området 2005 är medicin. Kvinnor har alltså över perioden, som grupp betraktade, breddat sina val. För tjugo år sedan fanns var tredje manlig doktorand inom samhällsvetenskap/humaniora, drygt två av fem inom naturvetenskap/teknik och drygt en av fem inom medicin. Männerna var alltså 1985 någorlunda jämnt fördelade över samtliga områden. År 2005 är teknikvetenskap det mest populära området, medan övriga områden minskat sina andelar med undantag för medicin som är i stort oförändrad. Män som grupp har alltså "snävat in" sina val och är mer än för 20 år sedan koncentrerade i den "manliga" tekniksfären.

Slutligen skall också, i figur 4, bilden av fördelningen kvinnor – män inom de olika områdena visas.



Figur 4. Fördelningen kvinnor – män i forskarutbildning inom olika vetenskapsområden 1985, 1995 och 2005.

I figur 4 illustreras vad det ökade antalet kvinnliga forskarstuderande fått för konsekvenser för könsfördelningen inom olika områden. Medan män dominerar samtliga vetenskapsområden både 1985 och 1995 så utgör kvinnor majoriteten i tre av de fem områdena 2005. I humaniora, samhällsveten-

skap och medicin finns fler kvinnliga än manliga doktorander. I naturvetenskap finns en något större andel män och i teknikvetenskap en mycket större andel män även 2005.

Hur kan de olika förändringar som beskrivits relateras till en genusordning? För båda könen kan förändringarna i "vetenskapsval" i hög grad föras tillbaka på samhälls-förändringar som ger större utrymme åt medicinsk och teknisk forskning än åt övriga områden 2005 jämfört med 1985. Samtidigt skapas i forskarutbildning en delvis ny genusordning genom att kvinnor väljer medicin före teknik och män teknik före medicin. Denna "nya ordning" kan förstås sägas bygga på "den gamla" genom att kvinnors val av medicin före teknik kan antas vara kopplat till att medicinsk forskning kan uppfattas som mer orienterad mot människor (och vård) än mot ting. Kanske kan man också hävda att i denna "nya" genusordning är det "det kvinnliga" som i högre grad bytt innehåll och tagit sig in i tidigare "manliga" områden, vilket varit möjligt därför att antalet kvinnor i forskarutbildning ökat så mycket mer än antalet män.

I exempel forskarutbildning kan man alltså finna flera typer av förändringar:

Förändring av forskarutbildningen från 1985 till 2005	Konsekvenser för forskarutbildningens genusordning
Volymen ökas totalt sett. En stor ökning av antalet kvinnor och en mindre ökning av antalet män i forskarutbildning	Forskarutbildning blir "kvantitativt jämställd" Eftersom totala antalet platser ökar kan kvinnor få tillträde utan att män behöver ge upp platser
Volymförskjutningar sker mellan vetenskapsområden med ffa en minskning inom humaniora och en ökning inom teknikvetenskap och medicin	Forskarutbildningen förändras innehållsligt i "traditionellt manlig" riktning Kvinnor får ökat inflytande inom "manliga" områden
Som en följd av volymförändringar förskjuts mäns val mot teknikvetenskap och från övriga områden	Mäns val av vetenskapsområden blir snävare begränsat till det "traditionellt manliga" Mäns val av teknikvetenskap före medicin bevarar/förstärker en gammal genusordning
Som en följd av volymförändringar har kvinnors val förskjutits mot medicin och, i mindre omfattning, mot teknikvetenskap	Kvinnors val av vetenskapsområden blir bredare och bidrar till större "innehållslig jämställdhet" Kvinnors val av medicin före teknik ger en delvis ny genusordning, men med grund i en gammal ordning

Avsikten med denna beskrivning av vad som hänt inom forskarutbildningen under de senaste två decennierna är att den skall kunna utgöra en konkret bas för diskussion om vad "jämsällldhetsprojekt" (k6n-, genus- och j6msällldhetsforskning) kan t6nkas ha haft f6r effekter eller vilka spår de kan ha avsatt med betydelse f6r den f6r6ndrade bilden. Forskarutbildnings-exemplet ovan visar f6r6ndringar med olika syften och p6 olika niv6er (t ex politiska v6rdef6rskjutningar i samh6llet, volymf6r6ndringar i utbildnings-systemet och individuella val) ger komplexa f6r6ndringar/f6rskjutningar, som kan antas f6 konsekvenser f6r genusordningen. Den stora 6kningen av antalet doktorandplatser inom teknikvetenskap kan t ex ur genusperspektiv ses som en f6rst6rkning av en manlig hegemoni som motverkar j6msällldhet genom att ett "traditionellt manligt" inneh6ll prioriteras starkt inom h6gre utbildning och forskning. Betonar man ist6llet att antalet kvinnliga doktorander 6kat mycket mer 6n antalet manliga totalt sett och att kvinnors andel bland teknikk6r6rander f6rdubblas m6ste f6r6ndringen ses som j6msällldhetsfr6mjande. Dessa samtidiga r6relser p6 olika niv6er och i olika riktningar som kan tolkas p6 olika s6tt relativt det specifika m6let "en j6msällld genusordning" 6r naturligtvis ett f6rsta hinder f6r att sp6ra effekter av specifika projekt.

N6sta reflektion handlar om inneh6llet i forskarutbildningens f6r6ndringar. Att kvinnor i allt st6rre utstr6ckning v6ljer h6gre utbildning, 6cks6 forskarutbildning, skulle naturligtvis kunna h6vdas vara en konsekvens av den stundtals massiva p6verkan, bl a i form av olika j6msällldhetsprojekt, som under flera decennier riktats, framf6rallt till flickor, att ifr6gas6tta "k6nsroller", att "ta f6r sig" och att "naturvetenskap och teknik 6r n6got f6r tjejer". Ett mer materialistiskt grundat antagande 6r att en l6ng rad samh6llsf6r6ndringar 6ver tid skapat s6dana villkor att rationella kvinnor (och m6n) m6ste 6ndra sina livsval oavsett vilka 6nskningar och f6rest6llningar de kan antas ha. 6ktenskap 6r t ex inte l6ngre n6gon f6rs6rjningsk6lla f6r kvinnor och d6rmed inget alternativ till yrkesarbete. Tekniska f6r6ndringar i en l6ng rad yrken inneb6r att muskelstyrka inte har samma betydelse som tidigare med konsekvens att ett argument f6r k6nsarbetsdelning minskat i betydelse. Andra f6r6ndringar av samh6llet/arbetslivet ger 6kade utbildningskrav och fler yrken med ett "abstrakt" inneh6ll, som inte 6r traditionellt k6nsbundet o s v (se t ex Berner, 2002). Samtidigt utvecklas nya k6ns6tskilda m6nster inom t ex IT-v6rlden.

F6r6ndringen av k6nsf6rdelningen i forskarutbildning kan allts6 b6de ses som en logisk, men "mekanisk" f6ljd av en rad samh6llsf6r6ndringar d6r j6msällldhet ing6r utan att vara en "ideologisk drivkraft". Med ett s6dant syns6tt spelar j6msällldhetsarbete och j6msällldhetsforskning ingen st6rre roll. Det 6r 6 andra sidan m6jligt att anta att de f6r6ndrade f6rest6llningar

om köns-/genusordningar, vad som är tillåtet, möjligt och önskvärt för kvinnor och män har, om inte orsakat, så dock underlättat eller påskyndat processen. Exemplet visar också på vad Hirdman kallar "det stabilas föränderliga former". En genusordning består, men med ett påtagligt annorlunda innehåll än tidigare.

SPÅR GENOM EMPIRISK FORSKNING – OM KÖNS-/GENUSORDNINGAR OCH KONSEKVENSER AV KÖN I UNDERVISNINGSSAMMANHANG

Empirisk forskning, ur olika perspektiv, om kön/genus/jämställdhet i förskola, skola och utbildning generellt har i Sverige/Norden utvecklats under en period av c:a 45 år. Å ena sidan har utvecklingen varit intensiv och en hel del har åstadkommit både teoretiskt och empiriskt. Å andra sidan måste man konstatera att forskningsvolymen, såväl empiriskt som teoretiskt, inom de flesta enskilda "delområden" ofta är rätt liten och kunskaper grundade på systematiska empiriska studier följaktligen mycket ofullständiga (se också Öhrn, 2002). Det senare kan givetvis hänföras till att antalet möjliga forskningsobjekt, frågeställningar och forskningsprojekt är närmast oändligt.

I flera olika omgångar från 70-talet och framåt har kunskapsöversikter gjorts, de flesta på uppdrag av Skolöverstyrelsen eller Skolverket. Dessa kunskapsöversikter ger bilder av kunskapsläget vid olika tidpunkter. De kan därmed användas för att få en uppfattning både om empiriska forskningsresultat och till dessa relaterade förändringar i synsätt och teoretiska tolkningar. I detta avsnitt skall några av de mer frekventa frågeställningarna behandlas mera ingående med avseende på hur empiriska forskningsresultat, teoretiska och ideologiska synsätt framträder vid olika tidpunkter. Två områden har mer än andra varit föremål för empirisk forskning. Det ena handlar om konsekvenser av könstillhörighet för prestationer i skola/utbildning och här har forskningsöversikter använts som utgångspunkt. Det andra handlar om sociala mönster och interaktioner i klassrummet/undervisningssituationen. Här finns doktorsavhandlingar från olika tidpunkter som utgör huvuddelen av det använda materialet. Dessa två områden kan betraktas som huvudfält och nedanstående framställning organiseras under dessa huvudrubriker.

Konsekvenser av könstillhörighet för utbildningsprestationer

Antaganden om konsekvenserna av könstillhörighet för vilka kunskaper en individ kommer att tillägna sig i och utanför skolan har haft och har delvis

fortfarande en central roll i genusordningar. Förmågor, kunskaper och kompetenser utgör en, åtminstone skenbart, rationellt grund för både arbets- och maktfördelning. Antagandet att både samhällen och individer mår bäst av att alla sysslar med det de är bäst på kan förefalla förnuftigt. Av detta följer visserligen inte att de skillnader som syns, i t ex yrkesval eller intressen, beror på fria individuella val grundade i förmågor och fallenheter, men så antas ofta vara fallet när det gäller könsskillnader. Antagna ”förmågeskillnader” kan dock också användas för att legitimera en hierarkisk ordning. Det är följaktligen inte förvånande att frågeställningar som rör skillnader i skolprestationer fortfarande är kontroversiella och inte sällan leder till in-flammerade debatter.

Pedagogisk forskning har närmast sig området från en rad olika utgångspunkter. Några typer av frågeställningar har varit: Är könsrelaterade skillnader i intellektuella prestationer ett uttryck för skillnader i *förutsättningar* (begåvning, intelligens)? Ger *utbildningssystemets organisation* samma möjligheter till individer av olika kön att utveckla sina förmågor och prestera optimalt? Fungerar de *undervisningsmetoder* som används lika bra för alla eller skall de anpassas efter elevens kön för optimal prestation? Vad betyder lärares, elevers och föräldrars *föreställningar/attityder/förväntningar/diskurser* för flickors och pojcars skolprestationer och för hur dessa prestationer *bedöms*? Vilken betydelse har *det sociala samspelet* elever emellan och mellan elever och lärare för prestationer/ inlärningsresultat? Det är uppenbart att frågeställningar och tyngdpunkten för intresset skiftar över tid och sammanhang, men kan sådana förändringar betraktas som resultat, spår eller effekter av systematisk forskning?

Komplexiteten i frågan om intellektuella könsskillnader i relation till pedagogisk praktik, inom ramen för genusordningar i kontinuerlig förändring, gör det naturligtvis omöjligt att systematiskt följa vilka effekter enskilda projekt kan ha haft eller vilka spår de satt. I de ovan nämnda forskningsöversikterna kan förändringar i resonemang och resultatbilder dock delvis följas över tid. De konkreta frågorna för följande avsnitt är: Har kunskapen om könsskillnader i skolprestationer förändrats från 70-talet fram till idag? Har eventuella nya kunskaper lett till förändrad praktik och har i så fall denna nya praktik lett till en högre grad av jämställdhet?

Som ovan beskrivits i läroplansgenomgången uttrycktes jämställdhetsmålet tydligt i Lgr 69. I ”Ett friare val” från 1974 formulerades en kunskapsbas för jämställdhetsarbetet och i det andra kapitlet behandlades (bl a) intellektuella genomsnittskillnader, personligheten (t ex maskulinitet och femininitet) och attityder, normer, värderingar. En diskussion förs där om huruvida psykiska skillnader är medfödda eller inte och de forskningsgrundade argumenten för och emot redovisas. Slutsatsen blir att även om det

inte kan uteslutas att vissa könsskiljande intellektuella drag är biologiskt grundade, så är det sociala inflytandet avgörande. Man understryker i boken också att variationen *inom* kön är större än skillnaderna mellan könen. I texten beskrivs en rad undersökningar om flickors och pojkars *attityder* till könsrollerna och dessas förändring. Resultaten visar att flickor på 70-talet genomgående är mer radikala än pojkar genom att de i högre grad betonar likhet mellan könen och ser större likhet i villkor som önskvärd. Huvudslutsatsen blir att könsroller och till dessa relaterade intellektuella prestationsskillnader väsentligen är socialt konstruerade. Denna slutsats stöddes kraftfullt av en samma år utkommen stor amerikansk litteraturgenomgång (Maccoby och Jacklin, 1974). Denna visade att den samlade betendevetenskapliga forskningens resultat funnit oförväntat små skillnader mellan könen. Detta gällde också de intellektuella förmågorna. Empiriska forskningsresultat tycktes dock visa att pojkar/män presterade något bättre inom numeriska och spatiala områden, medan flickor/kvinnor var starkare på den språkliga sidan.

I en svensk doktorsavhandling några år senare (Wernersson, 1977) gjordes också en relativt omfattande litteraturgenomgång. Ett resultat som vid denna tidpunkt lyftes fram, och som kan exemplifiera det tidstypiska, var att könsskillnaderna till pojkars fördel i naturvetenskapliga ämnen *ökade* med åldern, medan motsvarande skillnader i de ämnen där flickor hade fördel minskade. Den slutsats som drogs då var:

”Om dessa förändringar betraktas som en konsekvens av successivt allt mer befästa och definierade könsrollsmönster, så sker detta inte genom att respektive kön ytterligare ”specialiserar sig” inom de områden som i de tidiga skolåldrarna förknippas med respektive kön. Snarare sker en minskning av flickornas kompetensområden inom skolan, medan pojkarna erövrar nya områden. Med denna tolkning finner man att också skillnaderna mellan flickors och pojkars prestationer i olika åldrar kan förklaras med att utbildningen för pojkar fungerar expansivt, medan den relativt sett hämmar flickorna.” (s 132)

Här ges alltså skolan som undervisningssammanhang en aktiv del i könsrollernas befestande.

Tolv år senare (Wernersson, 1989) gjordes en kunskapsöversikt på Skolöverstyrelsen initiativ. Då tillgänglig forskning ledde till slutsatsen att det finns viss könsrelaterad ämnesspecialisering, som avspeglar sig i prestationsskillnader mellan flickor och pojkar, men att könsskillnaderna i förutsättningar och generell, faktisk prestation är mycket små. Flickor visades i 80-talsforskningen dock ha i genomsnitt bättre betyg, vilket bl a antogs vara ett uttryck för en mer positiv lärarbedömning än vad t ex resultat på sk objektiva test indikerade. Relateras den mer positiva bedömningen av

flickor *i skolan* till vad som händer senare i livet *utanför/efter skolan* handlar det i huvudsak om arbetslivet där det antogs vara stora svårigheter att göra jämförelser. Vuxna kvinnor och män antogs då ha så olika erfarenheter, positioner och verksamhetsfält att rättvisande jämförelser mellan könen var (är) svåra att göra efter grundskoleperioden. Den mer positiva bedömning i arbetslivet, t ex i form av högre lön, som ges till män antogs ofta handla om värdering av hela verksamheter (till exempel teknik/naturvetenskap kontra vård) snarare än om individuella prestationer.

Ytterligare en kunskapsöversikt från Skolöverstyrelsen fokuserade specifikt gymnasieskolan (Wernersson, 1991). De övergripande slutsatserna 1991 var att gymnasieskolans struktur speglar en könsdifferentierad arbetsmarknad, vilket slår igenom i resultat från studier av gymnasieskolans genusordning. Flickors utbildningsval fördelade sig i början av 90-talet relativt jämnt på olika studieinriktningar. Pojkars val var däremot fortsatt inriktade på i huvudsak tekniska och naturvetenskapliga områden. "Könsrollerna" hade dock delvis förändrats, vilket visade sig bl a genom att flickor planerade för "allt" – individuella upplevelser/personlig utveckling, yrkesverksamhet/karriär och barn-/familjeansvar. Flickor hade övertagit en del "manliga värderingar" (rörande t ex utbildning och yrkeskarriär), utan att ge upp de "kvinnliga" (t ex det praktiska ansvaret för familj och barn). Det konstaterades också att forskning med könsperspektiv på skolprestationer hade fokus på teknisk-naturvetenskapliga utbildningar, vilket har inneburit att det finns kunskaper om könsmonster inom dessa domäner, medan det inom övriga innehållsområden har varit ganska tomt på studier. En slutsats som dras av översikten är att:

"Mycket tyder på att det varken är förutsättningar, faktiska prestationer eller attityder till olika ämnen som i sig förklarar varför flickor och pojkar väljer olika utbildnings- och karriärvägar. Maktfördelningen mellan könen, traditionen och skillnader i sociala förhållningssätt förefaller vara viktigare orsaker." (s 84)

Bara några år senare (1994) gjordes i anslutning till genomförandet av den då nya läroplanen (Lpo 94) inom Skolverket åter en kunskapsöversikt (Skolverket, 1994). Även i denna är flickors och pojkars kunskapsprocesser, prestationer och resultat samt studie- och yrkesval centrala inslag. Jämställdhet som en pedagogisk fråga lyfts fram särskilt i denna översikt och man säger:

"Att definiera könsskillnaderna i skolan som en pedagogisk fråga handlar även om på vems villkor verksamhet och undervisning organiseras och på vems villkor arbetsformer och innehåll väljs." (s 52)

I det avsnitt som behandlar prestationer och resultat konstaterar man under rubriken "Intelligens" att pojkars testresultat tenderar att öka och flickors att minska under 80-talet att jämföra med resultaten under 70-talet som var motsatta (ökande för flickor och minskande för pojkar relativt sett). Avseende prestationer konstateras, som tidigare, att flickor tenderar att ha högre betyg än pojkar i de flesta ämnen. Här tas också en biologisk faktor, flickors "utvecklingsförsprång", upp och man konstaterar att detta åtminstone inte ger någon större fördel. En annan aspekt som nämns är att flickors betygsfördel är mindre i mer urbaniserade miljöer. Man konstaterar att flickor och pojkar gör alltmer lika utbildningsval.

Nästa forskningsöversikt är från början av 2000-talet (Öhrn, 2002) och fokuserar, när det gäller prestationsskillnader, matematik och naturvetenskap där det, vid denna tidpunkt liksom tidigare, finns många studier. Den samlade forskningen från c:a 1990 och framåt visar återigen en liten fördel i prestationer för pojkar jämfört med flickor. Dock konstaterar Öhrn också att man upprepade gånger visar att könsskillnaderna är små jämfört med t ex skillnader som kan relateras till socioekonomiska förhållanden. Det har också visats att de prestationsskillnader i skolan som uppmätts inte är av den storleksordningen att de kan förklara skillnader i yrkesval d v s fördelningen kvinnor – män i t ex ingenjörsyrken. Öhrn refererar till internationella jämförande studier som TIMMS (Skolverket, 1998) och till metanalyser (t ex Frost, Hyde och Fennema, 1994) som visar både relativt genomgående könsskillnader i matematik och naturvetenskap, men också stora variationer mellan länder. Variationerna mellan länder innebär bl a att flickor i vissa länder presterar bättre än pojkar i andra länder. Detta ger i sin tur argument mot antaganden om biologiska skillnader, eftersom det inte förefaller finns en specifik prestationsnivå som (i det här fallet) flickor inte kan ta sig över. Könsskillnader finns i de flesta länder, men de säger i sig inget om vad flickor och pojkar faktiskt kan. En liknande slutsats drogs av Kelly också 1977.

Nästa kunskapsöversikt gjordes 2002 på uppdrag av Skolverket (Tallberg Broman, Rubinstein Reich och Hägerström). I denna rapport är intresset riktat mot övergången från en segregerad skola till en "skola för alla" och kön är en av flera dimensioner. "Prestationer, skolframgång och kön" är en av kapitelrubrikerna under vilken det inledningsvis konstateras:

"Vad som skett under senare år är att i tidigare betraktade 'flickämnen', som exempelvis engelska och religion, är skillnaden något mer markant. I tidigare sk 'pojklämnen' som t ex matematik och fysik är skillnaden utsuddad, eller så har flickorna högre betyg även här. Flickorna har tillägnat sig möjligheter, eller mer korrekt skolframgång, i traditionellt mer manligt könsmärkta områden. Något liknande har inte skett från pojkarnas sida." (s 123)

Flickors relativa betygsfördelar har beskrivits under lång tid (se t ex Svensson, 1971), men vad som konstateras 2002 är att flickornas försteg före pojkarna vad gäller skolframgång har blivit totalt dvs den gäller alla ämnen och alla stadier.

Går vi vidare till Skolverkets senaste kunskapsöversikt, från 2006, så är den helt och hållet motiverad av pojkars relativt sämre skolprestationer. Pojkarnas ”tapp” har väckt uppmärksamhet i hela västvärlden under det senaste decenniet och bakgrunden till rapporten ”Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval” beskrivs så här:

”Skolverkets årliga sammanställning av slutbetygen i grundskolan visar att det finns tydliga resultatskillnader mellan pojkar och flickor. Den genomsnittliga meritvärdeskillnaden mellan pojkar och flickor ligger runt 20 meritvärdespoäng, vilket är större än skillnaden mellan svenskfödda och utländsfödda elever när vi har kontrollerat för elevernas sociala bakgrund. Flickor når generellt bättre resultat på ämnesproven, och i Skolverkets utvärdering av läroplanernas mål uppvisar flickorna större engagemang och handlingsberedskap i miljö- och framtidsfrågor. Flickorna är bättre på att göra medvetna etiska ställningstaganden, och de har en mera utvecklad skapande förmåga. Dessutom visar Skolverkets undersökning av svenska elevers demokratiska kompetens att flickor är bättre på frågor som behandlar jämlikhet, jämställdhet och mänskliga rättigheter. Mycket tyder på att det finns en rad könsskillnader i den svenska skolan.” (s 3)

Man prövar i denna rapport återigen olika förklaringar till de könsskillnader som uppenbarligen finns i skolan. De slutsatser som dras är:

”Pojkarna når cirka 90 procent av flickornas måluppfyllelse i grundskolan. Det gäller under den undersökta perioden 1988-2005 och oavsett socioekonomisk bakgrund. Könsskillnaderna är störst i bild, hemkunskap och svenska och minst i teknik och matematik. Pojkarna är endast bättre i ämnet idrott och hälsa. Fler pojkar får oftare särskilt stöd i grundskolan än flickor, vilket bland annat kan bero på att vissa svårigheter är vanligare bland pojkar. Skillnaderna bekräftas också av provresultaten, där flickor får bättre resultat i svenska och engelska, medan resultaten i matematik är lika för pojkar och flickor.

...

Könsskillnaderna tycks sammanfattningsvis vara ett nationellt fenomen som är svårt att bryta för en enskild skola.” (s 27-28)

Och avseende gymnasieskolan;

”Skillnaden i betyg mellan män och kvinnor följer samma mönster som grundskolan. Männerna når i genomsnitt upp till 90 procent av kvinnornas betygs-genomsnitt. Under de senaste åren har skillnaderna till kvinnornas fördel ökat. Liksom beträffande grund-

skolan, tycks varken social klass eller utländsk bakgrund spela någon avgörande roll för könsskillnadernas storlek.” (s 55)

Utöver detta finner man att flickors tidigare mognad kan förklara en del av könsskillnaden, men inte allt.

VILKA SPÅR HAR FORSKNING OM KÖNSSKILLNADER I PRESTATIONER LÄMNAT?

Ovan har en mycket summarisk genomgång gjorts av hur kunskapsöversikter under perioden 1974 till 2006 presenterat "könsskillnader i skolprestationer". I detta avsnitt diskuteras om och i så fall på vilket sätt köns-/genus- eller jämställdhetsforskning har avsatt några spår av betydelse för de förändringar som beskrivs. Först görs en reflektion över vad det egentligen är som kunskapsöversikterna visar fram för bild.

Om intellektuella förutsättningar som förklaring till prestationsskillnader

Medan det i 70-talsdiskussionen också i samhälls- och beteendevetenskapliga framställningar ofta fanns ett antagande om att observerade prestationsskillnader borde uppfattas som orsakade av en mix av biologiska skillnader och sociala erfarenheter och förväntningar så är det troligen vanligare idag att biologiska och sociala tolkningar ses som konflikterande. Klart är att det vid det här laget finns en överväldigande mängd forskningsresultat (se t ex Hyde, 2005) som visar att psykologiska könsskillnader, inklusive de intellektuella, i de flesta dimensioner är små eller obefintliga. Detta hindrar dock inte att t ex neurobiologer och medicinare då och då skapar debatt genom att hävda de biologiska könsskillnadernas avgörande betydelse (t ex Hesselow, 2005, se också Hamberg, 2002). Fortfarande står alltså olika vetenskapliga discipliner mot varandra i stark polemik om hur olika förhållanden skall tolkas och förklaras. Det är troligt att denna åsiktsskillnad bland forskare har en motsvarighet bland lekmän. Trots många studier och en tämligen tydlig resultatbild är spåren i människors föreställningar följaktligen inte entydiga. Ett exempel är Utbildningsdepartementets åtgärdsrapport om jämställdhet i skolan från 1994 som utarbetades inför implementeringen av Lpo 94. Med biologiska skillnader i åtanke skriver man:

"Könsspecifika skillnader och könsrelaterade olikheter skall utgöra en reell planeringsgrund om arbetet med jämställdhet i skolan skall ge resultat som är i överensstämmelse

med skolans värdegrund och övergripande målsättning. Skolans verksamhet och organisation kan därmed inte planeras utan att skillnader och olikheter mellan könen beaktas.” (Ds 1994:98, s 25)

Sannolikheten förefaller stor att könsskillnader i begåvning kommer att vara ett uppmärksammat och kontroversiellt forskningsområde även fortsättningsvis.

Om könsskillnader i skolprestationer

Utifrån genomgången ovan av forskningsöversikter så kan konstateras att de könsskillnader som beskrevs på 70-talet både finns kvar och är förändrade. Stabil är tendensen att flickor får bättre betyg och att flickor och pojkar inriktar sig mot olika områden. Förändrad är styrkan och därmed sannolikt innebörden och de konkreta konsekvenserna i dessa tendenser. Den könsbaserade arbetsfördelningen från tidigare har ifrågasatts och motarbetats av jämställdhetspolitiken med bl a utbildningssystemet som redskap, vilket bidragit till en i vissa avseenden förändrad genusordning. Flickornas mer effektiva ”användning av skolan av skolan för studier” (se Tallberg Broman, Rubinstein Reich och Hägerström, 2002 s 136) får i den förändrade, eller i varje fall förskjutna, genusordningen konsekvensen att flickor presterar bättre i alla skolämnen, utom ”idrott och hälsa”.

Har då köns-, genus- och jämställdhetsforskning eller utvecklingsorienterade jämställdhetsprojekt alls haft någon del i denna påtagliga förändring? Helt uppenbart har forskning använts för att få en viss ordning i alla de antaganden och föreställningar som finns. De kunskapsöversikter som har brukats här är exempel på detta. Ett sent exempel är de systematiska prövningar av ett antal hypoteser som görs i ”Könsskillnader och utbildningsval” (Skolverket, 2006). Tillgången på stora mängder data gör det möjligt att pröva bl a hypoteserna om pojkars senare mognad respektive övervikten av kvinnliga lärare som förklaringar till flickors bättre betyg. Man kan då visa att ”mognadsfaktorn” har en viss betydelse, men inte är hela förklaringen och att lärarens kön inte alls kan förklara skillnaderna. Dessa resultat är på intet vis revolutionerande och betyder sannolikt inte att hypoteserna kommer att överges i alla läger, men det har ändå betydelse för vilka åtgärder som blir rimliga och vilka som inte blir det.

Man kan anta att den övervägande likheten mellan könen i intellektuella förutsättningar framträder som en följd av förändrad utbildning och en förändrad samhällssituation snarare än att forskningsresultat har lett till förändringarna. Samtidigt kan man kanske se forskningen som en integrerad del i samhällsförändring med betydelse för i vilken riktning man försöker

KLASSRUMSINTERAKTIONENS BETYDELSE FÖR KÖNSTILLHÖRIGHETENS KONSEKVENSER

”Källan till den världsbild och den syn på kön och jämställdhet som skrifterna ger uttryck för är således inte Skolverket, författarna eller de elevers studieresultat och observerade beteenden som ligger till grund för analyserna. Det är istället etablerade föreställningar som reartikuleras, naturliggörs och sätts att verka. Skolverkets uttalanden om flickor och pojkar är således upprepningar som sällar sig till och förenar sig med en mängd historiska talare, där igenkännbarheten i uttrycket är vad som bringar kraft i orden (jmf Butler 1997a:51f). Den bekanta formen, välkända traditioner och den plats ifrån vilken uttalanden sker ger det legitimitet.” (Lundgren, 2000, s 158)

styra skeendet. Den kritik, här mot några skrifter från Skolverket om hur jämställdhet skall åstadkommas, som uttrycks i citatet ovan är värd att reflektera över i relation till frågeställningen om ”effekter av jämställdhetsprojekt”. En tolkning skulle kunna vara att forskningsresultat – och varför inte erfarenheter från utvecklingsprojekt – när de formuleras riskerar att ha som främsta effekt att de förstärker och legitimerar de föreställningar de önskar förändra. En extrem tolkning av kritikens utgångspunkt är att vi är oförmögna att ta oss ur de mönster vi en gång skapat. Det enda vi förmår är att befästa dem. En extrem tolkning i en annan riktning är att ”om vi inte formulerar problemen så finns dom inte”. Avsikten med kritiken är väl däremot snarast att det är viktigt att omformulera problemen, att finna andra begrepp och vändningar än de gängse som kan göra det möjligt att se något annat än det vanliga. I detta avsnitt skall temat ”klassrumsinteraktion” behandlas med avseende på om det går att finna några effekter eller spår av resultatet från projekt inom detta tema.

Temat ”klassrumsinteraktion” handlar om hur genusordningar skapas, uttrycks och bekräftas i det sociala samspelet i skolan. Främst har man inresserat sig för olika former av interaktion i klassrummet. Det föregående temat – könsskillnader i skolprestationer – behandlar de förutsättningar och möjligheter elever av olika kön har för och får genom skolarbete och har i olika sammanhang tolkats antingen som en orsak till eller en effekt av genusordningen. Interaktionstemat handlar mer direkt om hur genusordningar skapas och vilka konsekvenser de får för hur flickor och pojkar kan utveckla och använda sina förutsättningar. Inom detta tema ryms också

interaktion som ett socialt verktyg för förändring t ex som ”undervisningsmetoder”.

Även inom detta fält finns arbeten av olika slag från mitten av 70-talet och framåt. Det är alltså möjligt att följa förändringar i problemformuleringar och resultatbilder. I en översikt över svenska klassrumsstudier (Garnström och Einarsson, 1995) presenteras en sammanfattning i tio punkter som beskriver empiriska resultat om könsmonster i klassrummet. De studier som utgör underlag för slutsatserna är genomförda mellan mitten av 70-talet och början av 90-talet. De tio punkterna (s 55) är:

- pojkar får mer uppmärksamhet av läraren
- pojkar ger mer fria kommentarer – flickorna följer regler för interaktion
- pojkar upplevs som mer störande
- lärare har mer överseende med flickor, vilket särskilt gäller manliga lärare
- flickor möter överseende för att de är välanpassade – pojkar möter överseende därför att förväntningarna är lägre
- flickor och pojkar ges tillsägelser på olika sätt
- kontakterna lärare-elev handlar mest om undervisningen, men flickorna försöker etablera mer personliga kontakter
- dominant pojkar uppmärksammas särskilt för att inte bli för dominant
- pojkar markerar dominans genom att håna flickor
- flickor används som lugnande medel och hjälplärare

Ytterligare en punkt skall nämnas som inte finns med i översikten, men som kommit fram i en rad studier (bl a Öhrn, 1991, 2002). Besvärliga, t ex utåtagerande, flickor tenderar att uppfattas som mer jobbiga än motsvarande pojkar.

Mönstren är de samma i förskolan (se tex Odelfors, 1998). Några återkommande resultat särskilda för förskolan skall nämnas. Små pojkar som vill pröva kvinnliga attribut, t ex tar på sig prinsesskjol, skapar bekymmer hos personalen då beteendet antas ge kamratproblem eller vara relaterat till homosexualitet. ”Pojkbeteenden” hos flickor kan vara besvärliga, men väcker ingen ångest för framtida konsekvenser. I fri lek formar barnen enkönade grupper. Flickor formar mindre konstellationer där relationer är avgörande, medan pojkar leker i större grupper där aktiviteter är primära. Samtidigt beskrivs flickor oftare ha kontroll över leken – inte bara den egna utan hela gruppens och fungerar som ledare. Flickor har dock sällan uttalade ledare i sina lekar, vilket är vanligare bland pojkar.

Den bild som forskningsöversikten från 1995 ger förefaller fortfarande vara giltig. I SOU 2006:75, som bla innehåller en omfattande genomgång

av aktuell forskning och utvecklingsverksamhet, ges en mycket likartad beskrivning av att pojkar ges större utrymme och är mer störande, medan flickorna följer regler, tar ansvar för andra och håller sig i bakgrunden. Föräldrarna (de svenskfödda) till de barn som nu finns i förskola och en hel del av de verksamma pedagogerna, torde ha genomfört hela sin skolgång inom en grundskola med tydliga jämställdhetsmål. En slarvig och kategorisk slutsats skulle kunna vara att det inte räcker med en generation för att könskillnader i socialt beteende skall försvinna.

Mot bakgrund av de olika samhällsförändringar som behandlats i olika avsnitt ovan kan man möjligen också hävda att de genusordningar som beskrivits i klassrumsinteraktionen kanske inte har de konsekvenser som antagits. Flickornas numera genomgående bättre utbildningsframgångar kan kanske i delar tillskrivas deras underordnade status (Jakobsson, 2000)? Nedan skall några olika studier från olika tidpunkter och de tankegångar som kan kopplas till dem diskuteras relaterat till förändringar, effekter och spår.

Vilka aktörer tillmäts betydelse?

I "Ett friare val" (1975) ägnas vad som händer i klassrummet inte något stort intresse. Några studier refereras som visar att lärare (på 70-talet) uppfattar skolan som könsneutral, vilket innebär att de menar sig behandla flickor och pojkar lika och rättvist. Lärarnas uppfattning ifrågasätts dock i rapporten med hänvisning till studier om vuxnas omedvetna påverkan till könsrollanpassning. Då aktuella samhälls- eller beteendevetenskapliga förklaringar till psykisk och social köndifferentiering tas upp (referat från Maccoby, 1966). Teorier som ges utrymme är bl a social inlärningsteori (behaviorism), utvecklingspsykologisk teori och psykoanalytiskt underbyggd teori. Dessa teorier ger alternativa modeller för hur socialisationen formar könsskillnader. "Den antropologiska synen" tas också upp som stöd för att det finns betydande kulturella variationer i könsrollsmönster. Inget entydigt ställningstagande görs för någon av de teoretiska ståndpunkterna, men författaren konstaterar att utvecklingspsykologisk teori stämmer bättre överens än övriga med den kunskaps- och människosyn som ligger till grund för läroplanen genom att barnets egen kognitiva aktivitet i relationen med omgivningen betonas. Texten skrivs i en övergångsfas från dominans av en behavioristisk "belöning – straff"-modell för socialisation till en utvecklingspsykologisk där det enskilda barnets aktiva bearbetning av intryck ges betydelse.

I min egen avhandling (Wernersson, 1977), ingick som en delstudie observationer av interaktionen mellan lärare och elever av olika kön respektive

interaktionen mellan elever. Studien var inspirerad av de klart deklarerade målen om jämställdhet i Lgr –69 och det övergripande syftet formulerades "Att analysera principerna för framväxt och upprätthållande av rollstrukturer i samspelet mellan individen och kollektivets olika uppenbarelsformer..." (s 12-13). Den teoretiska utgångspunkten var en kombination av rollteori och kognitiv utvecklingspsykologi. Arbetet skall ses mot bakgrund av de stora förhoppningar som ställdes på grundskolans möjligheter att forma demokratriska, jämlika och jämställda medborgare. Den socialisations-/rollteori som dominerade stipulerade att attityder, värderingar, roller och normer formas tidigt i individens liv. I konsekvens därmed antogs en för alla gemensam skola ha betydande möjligheter att skapa ett nytt innehåll i den sociala fostran. "Lika behandling" och "samma förväntningar" på flickor och pojkar förmodas vara det redskap som skall förändra de föråldrade könsrollerna. Observationsmaterialet från två klasser i vardera årskurserna 4 och 7 visade att lärare ger pojkar mer uppmärksamhet och pojkar tar mer kontakt med läraren. En av klasserna, som läraren beskriver som "flickdominerad", skiljer sig från huvudmönstret genom att flickor får fler kunskapsfrågor och att det i övriga avseenden inte är någon större skillnad mellan könen. Rollteori och könsrollsforskning är en teoretisk grund, med nordiska referenser som Harriet Holter, Rita Liljeström och Gunhild Kyle. Bland de internationella finns Simone de Beauvoir, Sandra Acker och Rosabeth Moss-Kanter.

Eleverna antas ha en aktiv roll i interaktionen, med avseende både på att de skapar ett socialt sammanhang och på att de individuellt formar föreställningar ur sina erfarenheter.

"Att pojkar och flickor bildar separata grupperingar innebär dels en markering av könsdifferentieringen som begrepp och fenomen, dels leder det till att pojkar och flickor skaffar sig olika erfarenheter vilket innebär att det konkreta underlaget för differentieringen upprätthålls och utvidgas. I skolan torde detta innebära att pojkar och flickor genom att de i huvudsak interagerar med medlemmar av sitt eget kön också använder sitt eget kön som viktigaste referensgrupp med avseende på hur man skall förhålla sig till skolan, hur man skall bete sig, vad som är intressant o s v. ... Att flickor och pojkar bildar homogena grupper torde alltså ha konsekvenser både för deras konkreta erfarenheter och för deras föreställningar om omvärlden." (Wernersson, 1977, s 233)

Elevernas inbördes relationer förmodas alltså ha betydelse, men de ges inte lika stor betydelse som läraren – den vuxna auktoriteten.

Medan ovan refererade studie behandlade *omfattningen* av interaktion i ett antal kategorier handlade nästa om det *språkliga* innehållet. I början av 80-talet (Einarsson och Hultman, 1984) studerades lärarens tilltal till elever av olika kön och i olika åldrar. Även i detta arbete är det pojkarna som domi-

nerar klassrummet. Analyser av lärares tal till flickor respektive pojkar visar hur flickor "förbarnsligas", medan pojkarna stöttas i en mer självständig roll. Pojkar kan genom talet ta individuellt utrymme, medan flickor, antingen de talar eller tiger, fungerar som stöd för läraren och klassen som helhet. Einarsson och Hultman tolkar sina fynd som exempel på en "dold läroplan", som kräver att eleven kontrollerar sina egna impulser och underordnar sig lärarens auktoritet och klassrummets ordning. Dessa krav är starka för flickor, medan pojkar "vänjer sig vid att ta sig friheter och att stå i klassrummets centrum – på gott och ont" (Einarsson och Hultman, s 231).

Exempel ges också på reaktioner från möten med yrkesverksamma lärare, lärarutbildare och skolforskare. Dessa visar hur skolfolk på 80-talet reagerade på beskrivningar med "köns-/jämställdhetsperspektiv". Man skriver bl a: "Den övervägande reaktionen är en igenkännande aha-upplevelse, som dock ibland föregås av ett kraftigt, nästan aggressivt avståndstagande". (s 231)

Även denna studie tar som tydlig utgångspunkt att det är skolan och lärarna som formar eleverna och som har makt och ansvar att förändra. Elevernas inbördes relationer tas upp ganska lite.

I en svensk avhandling från 90-talets början (Öhrn, 1991) studeras lärare-elevinteraktionen i årskurs 9. Även här dominerade pojkarna oftast, men det framkom också att könsskillnaderna var mindre när flickorna hade flest lärarkontakter. Interaktionsmönstret varierade med ämne. I SO-ämnen, språk och barnkunskap interagerade flickorna mer och sociala frågor behandlades oftare i klasser där flickor var synliga. Könsskillnader visade sig mer i sådana kontakter som är "offentliga", medan kontakter mellan läraren och en elev uppvisade små skillnader. Utåtriktat aktiva flickor och pojkar beskrevs på olika sätt av sina lärare – pojkarna sågs som individer, medan flickorna uppfattades som en i en grupp. Flickor beskrev strategier för att bli synliga t ex att ibland använda yttre anpassning för att få lärarens uppmärksamhet. "Besvärliga" flickor, som ifrågasatte lärare, kunde dock inte använda dessa strategier och betraktades av lärarna som svårare att ha att göra med än pojkarna. Även i denna studie är utgångspunkten lärare-elevinteraktionen, men genom att inte bara observationer, utan också intervjuer används får eleverna komma till tals och deras perspektiv blir mer synligt. Detta är i konsekvens med en förskjutning av intresset från läraren till eleverna som centrala aktörer.

En norsk studie (Bjerrum Nielsen, 1988) får markera detta förändrade perspektiv. Skolan och lärarnas arbete med eleverna var inte längre självklar utgångspunkt. Elevernas liv och inbördes relationer var i centrum och skolan en aspekt av flera. Typiskt för perioden var att det handlar nästan enbart om flickor. I arbetet, en observations- och intervjustudie från ett par

skolor i Oslo, tog man avstamp i ungdomsforskning snarare än i pedagogiska perspektiv och koncentrerade sig på tonårsperioden. Ett antagande var att det i tonåren händer något med flickor, som gör att tidigare skolframgångar delvis förloras. Flickorna intresserar sig mindre för skolarbetet och mer för kläder, smink och pojkar. De blir ännu osynligare i klassrummet än de varit som småflickor. Perspektivet var flickornas och antagandet om kvinnlig underordning i en mansdominerad värld var självklart. Ett klassperspektiv kommer in då man valt att jämföra en skola från ett medelklassområde och en annan från ett arbetarklassområde.

En ond cirkel beskrivs för medelklasskolans flickor som valt att placera sig i klassrummets periferi och hålla sig tämligen tystlåtna.:

”... store grupper, klasseoffentligheten, den upersonlige fagligheten och individuell konkurrense momenter som passer dårligt med jentenes sosialisering. En undervisning som arbeider imot jentenes kommuniksjonsorientering, har ikke store sjanser for å fange deres interesse. Hvis laererne vil ha jentene med, er de altså nødt til å legge undervisningen opp med dem og ikke mot dem.

Når dette ikke skjer, settes den vonde sirkelen mellom laerere og jenter i gang. Jentene mister interessen for skolen, og når jentene mister interessen, så reduseres også laerernes interesse for dem. Jentene reagerer med å finne mer destruktive måter å gjøre seg synlig på, og dermed forsterkes misforholdet mellom det jentene vil, og det skolen vil.” (s 39)

I arbetarklasskolan fanns delvis andra mönster därför att skolarbete där inte är klassificerat som manligt och pojkarna och skolan kommer därmed inte, som i medelklasskolan, att ingå i förbund mot flickorna. Flickorna var därmed inte automatiskt bättre anpassade till skolan, utan reagerade på olika sätt med avståndstagande.

I ett annat arbete från början av 90-talet (Käller, 1990) utgick forskaren helt från flickors situation och från antagandet om underordning. Det handlar om ”fostran till andrerang” och en klass följdes från skolstarten över lågstadieperiodens tre år. Syftet med arbetet beskrivs som ”... att explorativt undersöka och beskriva den dominansprocess som leder till andrerang för flickor/kvinnor.” (s 107) Ett renodlat maktperspektiv med antagande om kvinnors underordning är arbetets bas och hur denna ordning befästs genom ”dominansprocesser” är det som studeras. I första hand analyserades pojkars sätt att särskilja sig från och dominera flickorna, motsvarande processer inom flickgruppen, delvis med ett klassperspektiv, rapporterades också. I denna studie är det skeendet i elevgruppen helt i fokus.

Könsmönster under de inledande skolåren studerades åter i ett arbete från 00-talets början (Karlsson, 2003). Här har ytterligare en förskjutning skett

avseende *vem* som är den intressanta aktören. Den första förskjutningen var från lärare till elever och den andra innebär en tydligare betoning av den unika individen. Det är elevernas egen *gestaltning* av handlingsmönster relaterade till kön som fokuseras. Etnografisk metod användes och eleverna följdes i olika lokaler och grupperingar. Könsmönstren tas för givna och det är varierande "gestaltningar" av dessa mönster som beskrivs med särskilt intresse för upprätthållande och överskridande av gränser mellan könen. Mycket förenklat är resultaten: Både flickor och pojkar valde om möjligt enkönade grupper. Flickor var snälla, hjälpsamma och visade omsorg. Pojkar busade, störde och tog största delen av uppmärksamheten. *Variationer* i hur kön gestaltades kan relateras till undervisningens utformning (stor – liten grupp, lärarstyrd – inte lärarstyrd). *Gränsöverskridande* förekom ibland, t ex när grupper av elever inte var så synliga och i lekar utan tydligt könsmärkt innehåll.

Karlssons fokus är enskilda elevers aktiva utformning eller tolkning av könsmönstret. Hon letade också efter "nya" mönster – andra än dem som beskrivits tidigare. Citationsteckningen runt "nya" är hennes egna och antyder att hon inte var riktigt säker på att de gränsöverskridande former hon sett nödvändigtvis var nya. Fyra former av gränsöverskridande könsgestaltningar beskrivs (s 195): Lek med barn av motsatt kön efter deras intresse, Lek med bägge könen efter eget intresse, Barn som är gränsöverskridare i sitt sätt att vara och Barn som medvetet går över könsgränser. Den fjärde formen fann hon inget konkret exempel på, medan de tre övriga fanns hos i första hand fem barn – två flickor och tre pojkar.

Den för närvarande pågående trenden är att pojkarna uppmärksammas särskilt. Flickors/kvinnors allt starkare position inom utbildningssystemet – från nästan genomgående bättre resultat grundskolan till stark frammarsch inom forskarutbildningen (se ovan) – har gjort att pojkar/män kommit att framstå som "utbildningssystemets förlorare". Detta i sin tur gör att uppmärksamheten inom genus- och jämställdhetsperspektiven nu vänds mot pojkarna. Särskilt riktas intresset mot formerandet av olika former av skolfientliga "maskuliniteter" (Phoenix, 2004, Lahelma, 2004).

Förändrade undervisningsformer – betydelsen av könstillhörighet i klassrummet

I Skolverkets nationella utvärdering beskriver man att skolans arbetssätt har förändrats inom en rad områden under de senaste åren:

Elevens enskilda arbete har ökat under den senaste tioårsperioden, medan det traditionella arbetssättet – att läraren pratar och ställer frågor till eleverna som lyssnar och svarar – tycks ha minskat. Under perioden har dessutom nya styrdokument införts med en ny betoning på mål snarare än ett precist innehåll. Trots att dessa reformer har haft stor räckvidd och påverkat skolans vardag så verkar de inte ha påverkat nivån på könsskillnaderna, i alla fall inte på något radikalt sätt. (Skolverket, 2006, s 78)

Granström och Einarsson (1995) beskriver i sin översikt över klassrumsstudier också hur undervisningsformerna förändrats över tid. Mellan mitten av 60-talet och slutet av 80-talet har t ex helklassundervisning minskat från ca 60 till 50 procent, medan smågrupps-undervisning och enskilt arbete har ökat - från 18 till 24 procent respektive från 22 till 26 procent.

”Traditionell” undervisning antas i allmänhet vara en lärares genomgång av ett material för en hel klass bestående av mellan 20 och 30 elever, samt muntliga frågor till och svar från eleverna. Som komplement till denna form i ”traditionell” undervisning finns ”enskilt arbete”, ofta i en form där eleverna arbetar var och en för sig med samma uppgifter. Denna modell handlade om en talande lärare och i normalläget tysta elever som svarar på frågor. Mer ”uppdaterad” undervisning förväntas handla om elever som arbetar individuellt, i egen takt och med uppgifter som de i någon mån själva valt. Läraren förväntas handleda elevens lärande snarare än förmedla kunskap. Fokus har flyttats från lärarens undervisning till elevernas lärande och från gemensamma uppgifter till individualiserade. Förändringarna kan också antas ha konsekvenser för elevernas relationer till varandra och för möjligheterna till interaktion.

Tendenserna kan sammanfattas:

Undervisningsenhet	Helklass under lärares ledning	Elevgrupp tillsammans	Individuell elev
Tidpunkt 1 (- 60-tal)	Föreläsning och läxförhör. Ökad betoning av elevaktivitet.		
Tidpunkt 2 (70- 80-tal)		Samarbete i grupp. Ökad betoning av elevaktivitet	
Tidpunkt 3 (90- 00-tal)			Individualisering. Ökad betoning av elevaktivitet.

Ovanstående uppställning är naturligtvis grovt schematiserad, men ger en antydning om vad som ses som eftersträvansvärda tillstånd vid olika tidpunkter. De siffror som anges av Granström och Einarsson är antagligen inte särskilt precisa och kan förefalla måttligt dramatiska, men är ändå en indikation på att något hänt. De är dessutom drygt tio år gamla men Skolverkets nationella utvärderingar visar att utvecklingen fortsatt i samma riktning.

Undervisningsformer/-metoder kan ses som en del av klassrumsinteraktionen. Det handlar, när köns-/genusperspektivet aktualiseras, ofta om hur ett för lärande optimalt socialt sammanhang skall skapas. Om undervisningsgruppen bör innehålla ett kön eller båda torde vara den mest diskuterade formaspekten ur köns-/genusperspektiv. Att så är fallet är nära relaterat till de interaktionsmönster med dominerande pojkar som beskrivits ovan. I annat sammanhang (Wernersson, 2006) har jag diskuterat hur man i olika tider och sammanhang sett på "samundervisning" respektive "särundervisning" av flickor och pojkar. I sammanfattning finns en rad olika argument för *särundervisning*:

- enligt "särhållningens princip" bör könen inte blandas;
- det fungerar kompensatoriskt för flickor som kan inhämta pojkars försprång i "pojkämnen" som t ex teknik;
- bra för flickor som kan arbeta i lugn och ro och slippa pojkars dominans och stökighet;
- bra för att flickor skall få pröva sociala roller som pojkar annars lägger beslag på;
- bra i feministisk kamp för att flickor skall kunna utveckla motstånd mot pojkars överordning och maktmissbruk;
- det fungerar kompensatoriskt för att pojkar kan lära sig visa omsorg och ta ansvar;
- det fungerar kompensatoriskt för pojkar så att de med manliga lärare kan utveckla en konstruktiv maskulinitet.

Argument för *samundervisning* är:

- att flickor och pojkar inte är så olika att de behöver undervisas separat;
- att flickor och pojkar tränar sig att umgås naturligt är bra för jämställdhet;
- att flickor och pojkar kan lära av varandra och inse att de inte är så olika.

Att samundervisning är en förutsättning för jämställdhet var en sanning från grundskolans start. Omprövning av betydelsen av samundervisning och särundervisning, med betoning på flickors behov, från 80-talet och framåt kan nog sägas, åtminstone delvis, vara en "effekt av forskning". Beskrivningarna i empirisk forskning av pojkars dominans och stökighet och flickors flit och tillbakadragenhet utvecklades i en eller flera av ovanstående argumentationslinjer.

Ovan har beskrivits hur undervisningsformerna förändrats över de senaste decennierna. Undervisningsgruppens sammansättning har länge varit en "het" fråga ur genus-/jämställdhetsperspektiv, men en förskjutning från gruppundervisning till individualiserad undervisning som ideal och praktik förändrar den vikt och betydelse som *gruppens* sammansättning har. Förskjutningen av den relativa prestationsnivån för flickor och pojkar där pojkarna "underpresterar" aktualiserar åter samspelet mellan undervisningsform och könstillhörighet.

Vad har egentligen förändrats i klassrummen mellan 70-tal och 00-tal?

Ovan har några exempel på pedagogiska studier av interaktionen i klassrummet mellan flickor, pojkar och lärare presenterats. Ett problem i jämförelsen är att de olika studierna gäller olika åldrar och därför knappast är jämförbara mer än i mycket övergripande mening. Detta beror huvudsakligen på att forskningsvolymen inom området är så liten att den eventuella förekomsten av mer komplexa samband mellan kön, ålder, klass, etnicitet, typ av skola etc är mycket ofullständigt studerad. Om man bortser från detta, i och för sig inte alls triviala, problem kan konstateras att den resultatbild som inledningsvis presenterades i grova drag är likartad över åren.

På ett allmänt plan liknar alltså iakttagelserna av flickors och pojkars beteende i senare studier de resultat som rapporterades 25 år tidigare. Pojkarnas större synlighet och dominans finns beskrivet i samtliga studier, liksom särskiljandet *d v s* att flickor och pojkar tenderar att inte blanda sig. Slutsatsen att "ingenting har egentligen hänt" kan dock vara förhastad då undervisningsform, innebörden i "könsstereotypi" och värderingen av *t ex* "gränsöverskridande" ser ganska annorlunda ut. En aspekt som kan betecknas som "tidstypisk" i *t ex* Karlssons studie (från 2002) är också en starkt positiv konnotation i uttrycket att "ta för sig"⁷, något som troligen inte skulle ha betonats på samma sätt på 70-talet. Det övergripande "elevidealet" har troligen förändrats en hel del. Dominansen av kvalitativa studier under huvuddelen av tidsperioden innebär att det inte är möjligt att avgöra om "styrka" eller "omfattning" av könsskillnader i interaktionsmönstren har förändrats.

⁷ Uttrycket används också i *Ds* 1994:98: "Med 'fulla potential som människa' avser vi inte att flickor skall bli pojkar och pojkar bli flickor. Vi menar att pojkar inte skall tillåtas att breda ut sig, låta sin aggressivitet gå ut över andra och lägga beslag på uppmärksamheten, ledningen och utrymmet i skolan, varken fysiskt eller verbalt på flickornas bekostnad. Flickor skall inte uppmuntras att ta efter pojkar i det här avseendet. 'Att ta för sig' och att tala för sig, hävda sina åsikter och våga vara sig själv för att härigenom bli tydlig som person är någonting annat än att breda ut sig på andras bekostnad." (s 23).

De könsmonster som visats genom observationsstudier är naturligtvis inte några "vetenskapliga upptäckter". De flesta som någon gång varit i ett klassrum, dvs "alla", har upplevt de beskrivna mönstren och i eget handlande följt och skapat dem. Den systematiska beskrivningen, problematiseringen, analysen och dokumentationen gör ändå fenomenet påtagligt på ett annat sätt bl a genom att lyfta det från det personliga och situationsbestämda till det gemensamma. "Den övervägande reaktionen är en igenkännande aha-upplevelse, som dock ibland föregås av ett kraftigt, nästan aggressivt avståndstagande" skriver Einarsson och Hultman (1983) om lärares reaktioner på de klassrumsstudier de genomförde på 80-talet. Kanske är det ett viktigt spår – en avgörande effekt – av forskning och andra typer av "jämfällbarhetsprojekt", att möjligheterna till explicita tolkningar av vad som händer i ett klassrum ökar när dokumenterade data "läggs på bordet"? Även om forskningsresultaten inte leder till vare sig konsensus eller enkla lösningar så kan ändå en diskussion föras på en förhoppningsvis inte alltför låg nivå.

Vad som däremot förändrats över tid är forskarnas frågeställningar och undersökningsmetoder. Inledningsvis användes strukturerade observationer och intervjuer som helt eller delvis kvantifierades. Därefter har olika former av fallstudier och etnografiska metoder använts i de flesta fall. Metodvalen följer både av den allmänna tidsandan inom forskningen som råder vid respektive tillfälle, men mer specifikt handlar det om att intresset gradvis har riktats allt mer på den enskilda människans upplevelse och bort från de generella, yttre strukturerna. Som framgår är det möjligt att jämföra resultat över tid, men bara på en tämligen övergripande nivå. Det går att konstatera att pojkdominansen kvarstår, men det är, som nämnts ovan, omöjligt att få någon uppfattning om huruvida den ökat eller minskat.

En aspekt som skiftar över tid är vilken grupp - flickorna, pojkarna eller båda - som i första hand anses intressanta och/eller problematiska. På 70-talet är det ganska självklart att båda grupperna skall finnas med. I studier från 80- och 90-tal görs ett medvetet och militant val av att fokusera flickorna. Explicit eller implicit är den hierarkiska karaktären av genuordningen en utgångspunkt. Det är en orättfärdig maktordning som skall avslöjas och den underordnade gruppens intressen är i fokus. När pojkar är i centrum för intresset i tidigare studier finns därför också klassperspektivet med. Det är därmed "arbetarpojkar" som blir intressanta Mac an Ghail, 1994, Kryger, 1995). I senare studier (Ambjörnsson, 2004, Berggren, 2001, Öhrn, 2001) har klassperspektivet också aktualiserats för flickorna. För närvarande har pojkarna relativa förluster inom utbildningssystemet gjort dem intressanta. "Maskulinitet" går för närvarande inte att se som en oproblematiserad "framgångsfaktor" inom utbildningssystemet. Hur olika "maskuliniteter" skapas är förmodligen det mest aktuella temat i forskning om skola och kön just

nu. Etnicitet är av motsvarande skäl också en aktuell dimension. Man kan därmed se en viss "böljegang" mellan intresse för kön som *en av flera* sociala kategoriseringsdimensioner och en koncentration på ettdera könet som särskilt intressant till en ny betoning av *individ* fri från kategoriseringar med Skolans undervisningsformer har också förändrats på olika sätt som gör jämförelser besvärliga eller omöjliga. Ett resultat från 70-talet (Wernersson, 1977) var t ex att könsskillnaden i interaktion med läraren var mindre vid lärarledd helklassundervisning än vid enskilt arbete. Karlsson (2002) fann det motsatta. Det var i de offentliga storgruppsformerna som pojknas dominans blev tydligast. Det är troligt att det finns en rad olika aspekter av undervisningens former som kan ha betydelse för denna skillnad. Lärarledd undervisning i större grupp är i det ena fallet huvudsakligen fråga-svars-sessioner och i det senare fallet mer av storgruppsdiskussioner om ett tema. Det finns ingen anledning att förvänta sig att dessa former skall ge samma könsmonster.

En slående förändring som skett över den period som behandlas här handlar om synen på hur genusordningar och könsmonster skapas. I de tidiga studierna handlar det huvudsakligen om vuxnas – i klassrummet lärares – framförallt medvetna, men också omedvetna fostran av barnet/eleven. Gradvis förflyttas intresset från de vuxnas mer eller mindre planerade påverkan till den interaktion som sker mellan de unga. I de studier som görs under det tidiga 2000-talet ges de vuxna – lärarna – inte någon "privilegierad" ställning som auktoriteter, förebilder eller på annat sätt mer väsentliga för vilka könsmonster som utvecklas. Betoningen av kön/genus som en "situerad konstruktion" gör detta logiskt. En paradox – eller äkta inkonsekvens – i senare studier är att individen å ena sidan ges stor autonomi i skapandet av sin egen identitet och att å andra sidan diskurser som kollektiva, för individen delvis otillgängliga, skeende beskrivs som totalt bestämmande.

FÖRSKOLAN – VAD HÄNDER DÄR?

Något skall också nämnas om förskolan som 1998 fick en läroplan där också jämställdhetsmål formuleras:

Vuxnas sätt att möta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar från stereotypa könsroller. (Lpfö 98 s 8)

En statlig utredning (SOU 2006:75) har genomförts för att stödja förskolans arbete och i denna beskrivs en rad exempel på olika typer av projekt. I utredningen identifieras några "framgångsfaktorer" för jämställdhetsarbete (s 125). Dessa är att pedagogerna skall *granska sig själva* därför att den största förändringen måste ske hos vuxna, man behöver *kunskap och tid* för reflektion, förskolans jämställdhetsarbete bör sättas in i ett *större sammanhang* och det behövs *engagemang på alla nivåer* i organisationen. Dessutom behöver man göra kontinuerlig dokumentation, analys och utvärdering av arbetet samt ha tålamod.

Förskolan är särskilt intressant ur perspektivet "effekter av jämställdhetsarbetet". För det första är den *i sig själv* ett resultat av jämställdhetssträvanden inom en stor samhällsförändring – god kollektiv barnomsorg möjliggör förvärvsarbete för båda föräldrarna. I den tidiga könsrollsdebatten där behavioristisk socialisationsteori och psykoanalytisk teori hade stor betydelse gavs, för det andra, de tidiga erfarenheterna och den tidiga fostran stor betydelse. Möjligheterna att genom förskolan *påverka* barn redan i späda ålder ansågs därför väsentliga för ändrade könsroller. Senare teoribildning inom genus- och jämställdhetsforskning, liksom diskussionen i allmänhet har inte på samma sätt som den tidiga könsrollsteorin sett de små barnens erfarenheter som avgörande. Intresset har riktat sig mer mot vuxna och antagandet att såväl genusordningar, som könsidentiteter kontinuerligt skapas och omskapas i varje konstellation av människor och miljö ger inte det tidiga inflytandet någon särskild betydelse. Fokus för intresset för förskolans betydelse för jämställdheten har i perioder kommit att vara behovet av manliga förskollärare av skäl som ibland kan framstå som diffusa eller motsägelsefulla. Män i förskolan har ibland antagits vara förebilder som kan göra pojkarna "manliga" på ett bra sätt. Ibland har de snarare antagits kunna bidra till att sudda ut gränsen mellan kvinnligt och manligt.

En antologi om förskoleforskning om kön (Olika på lika villkor, 1999) ger en överblick över svenska studier och utvecklingsarbete. I flera av de arbeten som presenteras är antaganden om biologiskt betingade skillnader vanligare än vad som är fallet i arbeten om äldre elever/barn/ungdomar. Detta kan möjligen ha att göra med att barnens låga ålder gör att de uppfattas som relativt "oformade" av/omedvetna om sitt sociala sammanhang. De skillnader som kan iakttas mellan små flickor och pojkar kan därför lättare antas vara medfödda. *Individens* rätt till behandling efter egenart och behov poängteras av förskollärare, medan man värjer sig mot "likhetsideal" som uppfattas som "likriktning" (Melin, 1999). Avseende jämställdhet mellan könen finns antagande om både ofrånkomliga biologiska skillnader, som bör bejakas, och om att skillnader främst är kulturella och kan förändras. Nästan genomgående betonade förskollärare individen som utgångspunkt för sin yrkesverksamhet. Barn skall behandlas som individer och sociala kategoriseringar är irrelevanta. Dessa föreställningar om biologiskt och kulturellt, ofrånkomligt och föränderligt antas styra förskollärarens tolkning av barns behov och hur de skall mötas.

Bristen på *manliga förebilder* i förskolan är, som nämnts ovan, ett återkommande tema. Kvinnliga förskollärare tenderar att ta på sig skulden för pojkars problem därför att de tror att de inte kan förstå pojkar rätt. Argumenten för fler män i förskolan är dock motsägelsefulla. En del betonar vikten av att *både* flickor och pojkar ser att både kvinnor och män kan vara i vårdande och relationsorienterade. Ett annat argument är behovet av manliga rollmodeller. Då räcker inte manligt biologiskt kön utan man vill ha "karlakarlar", som visar hur riktiga män skall vara. En del vill i förskolan visa upp klara köns-/genusmönster där kvinnor är kvinnor och män är män. Detta är inte nödvändigtvis "jämställdhetsfientlig" om det förenas med lika värdering av kvinnligt och manligt. Däremot är den otvetydigt "särartsorienterad".

Problem som de uttrycks i förskolestudier i ovan refererade antologi kan sammanfattas: *Individperspektiv* är utgångspunkt i arbetet. Beroende på hur det används kan detta vara gynnsamt eller ogynnsamt för jämställdhetsarbete. *Könsskillnader i lek och social interaktion* i förskolan liknar de som beskrivs för andra skolstadier. Förskollärare tenderar att uppfatta skillnader som *biologiskt betingade*. Behovet av *män i förskolemiljön* betonas av olika skäl, men ofta efterfrågas "manliga män" som ger "korrekta förebilder".

AKTIONSFORSKNING OCH UTVÄRDERINGAR

Slutligen skall några exempel på aktionsforskning och utvärderingar nämnas. Inte bara forskningens frågeställningar utan också dess former har ändrats över tid inom pedagogik/utbildningsvetenskap, vilket försvårar jämförelser över tid av resultaten. Utvecklingen av aktionsforskning och praktisk forskning är en form som i sig kan sägas rymma ett jämställdhetsperspektiv. Genom att en del av lärares eget systematiska arbete med utveckling av sin professionella kompetens inordnas under kategorin forskning kan det ges en annan dignitet och innebörd. Ofta sker detta arbete, i varje fall då det dokumenteras, i mer eller mindre nära samarbete med professionella forskare. Det är också denna sorts arbete som ligger närmast praktiken och både förväntningarna på och möjligheten att finna spår i praktiken borde därför vara störst här.

Från slutet av 90-talet kommer en sammanställning av aktionsforskningsprojekt med inriktning mot jämställdhetspedagogik (Forsberg, 1998). Rapporten omfattar 19 projekt från en rad länder bl a i Norden. Projektet har ordnats i fyra kategorier efter omfattning och innehåll. En kategori innehåller projekt som tar ett "helhetsgrepp", vilket innebär bl a att jämställdhetsperspektivet skall finnas med i allt skolarbete. I nästa kategori är det pojkars och flickors olikheter som fokuseras, vilket betyder att man arbetar med flickor på ett sätt och med pojkar på ett annat. I den tredje kategorin har man bearbetat stereotypier om kvinnligt och manligt i betalt och obetalt arbete. Den fjärde typen av projekt slutligen behandlar undervisningen inom naturvetenskapliga och tekniska skolämnen. De två första kategorierna innehåller betydligt fler projekt än de två senare.

Eftersom aktionsforskning genomförs i den "autentiska praktiken" eller i dess omedelbara närhet är "forskningsresultat" mer eller mindre liktydigt med "effekter" i den praktiska verksamheten. Ett genomgående resultat är att *skolans personal* genom arbetet blivit "medvetna om könsfrågornas vidd och betydelse, att man fått förståelse för jämställdhetsarbetet och de svårigheter det inkluderar." I flera projekt startar lärarna med att göra klart för sig själva vad de egentligen tror, vet och tycker. Eftersom området är kontroversiellt har det ibland visat sig svårt att formulera gemensamma mål. Samarbete med föräldrar och andra skolor samt stöd från skolledning bedöms i översikten som viktigt för framgång i projekten. Samarbetet mellan forskare och skolpersonal bedöms i huvudsak som positivt, genom att

det förbättrar såväl metoder och begrepp, som beskrivningar av projekten, vilket ger ett fruktbart utbyte mellan praktik och teori som ökar kvaliteten i båda. Om projekten fått direkta effekter på *elever* har däremot visats sig svårare att avgöra. Detta beror bland annat på att skolan bara är ett av många betydelsefulla sammanhang som barn/ungdomar ingår i. Vad skolan specifikt bidrar med är därför oklart. Ökad medvetenhet och förmåga att formulera sig om köns-/jämställdhetsrelaterade problem rapporteras dock även för elever. Aktionsforskningsprojekten har alltså i allmänhet inriktat sig på att arbeta med hela det komplexa sammanhanget i klassrummet och att syftet kan vara antingen att *tydliggöra* eller att *motverka* skillnader mellan flickor och pojkar. Med undantag för ett mindre antal projekt, som arbetar med ämnesinnehåll (naturvetenskap och teknik), är det sociala relationer och värderingar som tycks uppfattas som det centrala. Gränsen mellan ämnesinnehåll och "sociala relationer" är dock i flera avseenden diffus.

Inom Skolverkets nätverk JÄMSAM stöddes under 90-talet lokala jämställdhetsprojekt av varierande slag. En utvärdering av denna verksamhet som genomfördes (Skolverket, 1997) ger en översikt, grundad på två enkäter, över projektskolornas beskrivningar av arbete med jämställdhet i skolor som ingått i nätverket. I rapporten finns också tre "fallstudier" som beskriver jämställdhetsprojekten i tre olika skolor – grundskola i glesbygd respektive storstad, samt en gymnasieskola.

I översikten kategoriseras skolorna utifrån sina målbeskrivningar/syften. En kategori handlar om "förändring av skolarbetet" främst undervisningens former. Om dess målbeskrivningar skrivs i utvärderingen:

"... målformuleringarna ställer enligt vår tolkning 'den lärande eleven' i centrum. Köns-tillhörigheten betyder något för inlärningsprocessen som kräver olika former för undervisningen, för skolarbetet, för pedagogiken. En del uttalanden framställer uttryckligen flickorna, snarare än t ex lärarna eller pedagogiken, som 'problem'. Könsuppdelade grupper är ett ofta återkommande redskap för en mer jämställd pedagogik enligt enkätsvarerna. Det finns dock ingen utsaga med exempel på hur jämställdhetsarbetet därigenom är tänkt att främjas. Implicit finns tankar om någon slags automatik – könsuppdelade grupper leder till ökad jämställdhet." (s 5)

En andra kategori projektmål handlar om "jämnare könsfördelning" med betoningen att bryta flickors "stereotypa val" och stimulera dem att välja naturvetenskap eller teknik. Någon önskan om att bryta pojkars stereotypa val uttrycks inte av någon skola. "Ökat självförtroende" är beteckningen på en tredje grupp mål för jämställdhetsarbete. Även här är flickornas behov i centrum i de flesta fall, men någon gång uppmärksammas också pojkarna särskilt. Den fjärde typen av målformulering handlar om "ökad medvetenhet,

kunskap och kompetens hos elever och skolpersonal". Man önskar till exempel diskutera aktuell forskning i arbetslaget eller betona mans- och kvinnohistoria i undervisningen för eleverna. I allmänhet finns i dessa mål ett mer eller mindre uttalat särartstänkande.

Skolornas formuleringar av mål för praktiskt jämställdhetsarbete kan jämföras med hur forskningsresultat om kön/genus i skola och utbildning kategoriserats i "problemområden". Det handlar vid denna tidpunkt (1995/-96) i första hand om flickornas relativa "svaghet" och oförmåga att ta plats respektive tendens att välja "fel" utbildningsinriktning. Ett tydligt "särartstänkande" kan i många fall identifieras. Rapporten visar också att projekt med brett stöd från t ex skolledning, kommun eller med särskilda projektmedel kommer längre än projekt som drivs av en ensam lärare.

En slutsats från ovan beskrivna översikt och de kompletterande fallstudierna är att skolors jämställdhetsarbete, avsiktligt och oavsiktligt, tenderar att integreras i eller "blandas ut" med andra problem/projekt. I forsknings-sammanhanget kan köns-/genus- eller jämställdhetsperspektiv renodlas, men i sitt "naturliga" sammanhang är det en av många aspekter på problem, som också kan relateras till arbetsmiljö, prestationer i skolämnen, disciplin, motivation, sociala orättvisor eller andra aspekter av livet i skolan. Detta innebär svårigheter att, även då jämställdhetsarbete uttalat bedrivs, enkelt skilja ut just denna aspekt från andra. Detta minskar ytterligare möjligheterna att direkt avläsa "(jämställdhets)effekter" av "jämställdhetsprojekt". En slutsats i rapporten är att det är rimligare att tala om erfarenheter än om effekter av jämställdhetsarbete. Projektens betydelse för verksamheten är när det fungerat bra att de ger bättre förutsättningar för diskussion och förståelse av vad jämställdhet kan tänkas innebära i sitt komplexa sammanhang.

Berge (2001) har tillsammans med flera lärarlag bedrivit renodlade aktionsforskningsprojekt i förskola och grundskola. Utgångspunkten var att koppla vetenskapliga teorier direkt till den praktiska verksamheten och att använda sig av olika forskningsmetoder för att bli medveten om hur man själv agerar i sin professionella verksamhet. Framförallt användes data skapade genom videofilmning, dagboksreflektioner och i några fall elevintervjuer. I projektet användes två teoretiska utgångspunkter, dels klassificeringen av olika "härskartekniker" och dels klassifikation av köns-/genusordningen i strukturell, symbolisk och individuell nivå.

Aktionsforskningsmodellen innebar att personalen först studerade situationen i det egna arbetslaget och därefter försökte utveckla olika "aktioner" för att förbättra sådant som uppfattades som mindre bra. Genomgående arbetade man med två teman i olika typer av situationer. Det första temat grundades i att man i varje grupp funnit följande typsituation: Några pojkar

tog stor plats på andras bekostnad och använde sig av "härskartekniker". Flickor fungerade ofta som "hjälpfröknar" och hävdade inte individuella intressen och behov. Större krav ställdes på att flickor skall klara sig själva, medan pojkar får ganska mycket hjälp. Tema nummer två handlar om att vidga båda könen erfarenheter och kompetenser genom att låta barnen pröva sådant som traditionellt hör till det andra könets repertoar.

I utvärderingar av arbetet konstaterade pedagogerna att de arbetat mindre jämställt än de trott, att de aktioner och redskap som använts fungerat, men att man kontinuerligt måste arbeta jämställdhetsinriktat för att resultaten skall bestå. Denna aktionsforskningsansats är ett exempel på en direkt systematisk användning av teoretisk forskning i praktisk yrkesverksamhet. Liknande arbetssätt som beskrivs av Berge används för närvarande med viss frekvens i framförallt förskolan.

Vilka slutsatser kan man dra om "effekter av jämställdhetsprojekt" från de verksamheter som medvetet och målinriktat arbetat med att verkligen nå effekter? Kanske kan man sammanfatta med att effekterna handlar om den uppmärksamhet området får gör att man i det vardagliga arbetet får en viss medvetenhet och begrepp att använda för att tala om och tänka på jämställdhet.

DISKUSSION

Inledningsvis formulerades en fråga: "Vad betyder det – eller vad skulle det kunna betyda – för dem som har sin dagliga verksamhet i skolan, för beslutsfattare och medborgare i allmänhet att forskare beskriver, analyserar, försöker förstå och förklara köns-/genusordningen i skolan och hur den eventuellt skulle kunna förändras?" Den önskade förändringen antas här genomgående ha en given riktning – mot ökad jämställdhet.

En utgångspunkt för arbetet har varit att det i stort sett är omöjligt att finna en rak linje mellan intentionerna i ett "projekt" – oavsett om det är forskning, allmän utveckling eller specifik intervention dhandlar om – och långsiktiga, mätbara effekter i det verkliga livet. En annan utgångspunkt är att detta inte alls behöver tolkas som att "projekten" är meningslösa eller går spårlost förbi.

En tredje utgångspunkt i försöken att besvara frågan var att resultat av forskning om människors föreställningar och sociala sammanhang omöjligt kan omsättas i praktik på annat sätt än via individers medvetande, tolkningar och inbördes interaktion. Detta betyder inte bara "individens unika upplevelse" eller det "kollektiva medvetandet". Det kan också handla om mer handfasta förhållanden som förändrad social organisation, lagstiftning etc. Effekterna eller spåren av "jämställdhetsprojekt" borde därför i ett första steg handla om huruvida människor – en del människor – tänker annorlunda om jämställdhet på grund av de olika projekten. I nästa steg är frågan om och hur förändrat tänkande omsätts i handling. Gränsen mellan "föreställning" och "handling" är inte självklar. Kanske kan detta hellre uttryckas som en fråga om hur samspelet mellan förändrade individuella och kollektiva föreställningar formar andra "praktiker"?

En fjärde utgångspunkt har varit att det "händer saker" som inte är direkt relaterade till jämställdhet, men som på olika sätt får konsekvenser i "jämställdhetsdimensionen". Även om den övergripande innebörden i begreppet jämställdhet framstår som någorlunda stabil över ganska lång tid, så varierar tolkningen av det precisa innehållet och hur det skall realiseras. När ett mål – t ex rösträtt, rätt till utbildning, rätt till ekonomiskt oberoende⁸ – är uppnått visar sig i allmänhet nya komplikationer, nya tolkningsmöjligheter och nya mål. Det kollektiva minnet är också ofta ganska kort. Det som vid

⁸ Det kan noteras här att "ekonomiskt oberoende" för en kvinna handlar om att ha en egen lön och därmed om att få rätt att arbeta för lön för att inte vara beroende av en manlig försörjare. För en man (och vissa kvinnor förstås) betyder "ekonomiskt oberoende" att inte alls behöva arbeta för sin försörjning.

en tidpunkt var en viktigt seger eller ett efterlängtat mål som uppnåtts har vid en senare tidpunkt det självklaras karaktär eller ifrågasätts därför att grundproblemet som skulle lösas inte längre finns kvar. Även när det, som i detta fall, handlar om jämställdhet inom ett mer begränsat område, skola och utbildning, finns ofta inte en självklar väg som är tydlig och framkomlig över lång tid.

Vad kan man då säga om de effekter och spår, eller den mening för "det verkliga livet", som följer ur olika former av jämställdhetsprojekt? Projekt som med intentionen att förstå och förklara och/eller styra och forma den samhällsliga utvecklingen i riktning mot jämställdhet och rättvisa för kvinnor och män?

För det första kan jämställdhetsprojekten *i sig* – antingen det är forskningsprojekt i genusvetenskap eller utvecklingsprojekt för genusmedvetenhet i förskolan – ses som bärare av en jämställdhetsskapande effekt. Att det systematiska studiet av genus blivit en erkänd vetenskaplig disciplin är betydelsefullt. Att arbetet med och för jämställdhet erövat en legitim position inom Akademin och utbildningssystemet i övrigt är ett väsentligt steg. Dock är det inte en okomplicerad landvinning. Den innehåller motsättningar *inom* fältet (i vid mening), avseende *vad* det är som ger legitimitet och vad som är det intellektuellt godkända. En ung vetenskaplig inriktning som t ex genusvetenskap kan kanske inte alltid, utan alltför stora statusförluster, kännas vid det, av nödvändighet teoretiskt förenklade, praktiska arbetet med t ex jämställdhetsarbete i skolan. Den legitimitet som uppnåtts torde också vara tämligen bräcklig utanför fältet bl a därför att det är och förblir mycket uppenbart politiskt. En första jämställdhetseffekt av jämställdhetsprojekt och genus-/jämställdhetsforskning är alltså denna verksamhet i sig själv.

För det andra kan man finna mycket tydliga spår av "jämställdhetsprojekt" i olika policytexter, t ex läroplaner och rapporter av olika slag koplade till dessa texter. Detta är förstås inte överraskande eftersom ett sätt att göra politiska argument slagkraftiga är att bygga under deras, kanske inte alltid för alla uppenbara, rationalitet med forskningsresultat. Exposén ovan över behandlingen i läroplanerna av jämställdhet visar en mycket stor stabilitet avseende övergripande mål. Lika villkor, demokrati och rättvisa för båda könen skall gälla och skolan skall arbeta i den riktningen. En reflektion som kan göras är att förekomsten av olika sorters forskning, med olika typer av resultat grundade i olika perspektiv gör det möjligt att använda just den vetenskapliga kunskap som bäst passar den egna ståndpunkten. Medan samhällsvetenskaplig forskning som visar att könsskillnader är socialt föränderliga och inte biologiskt automatiska lyfts fram både på 70-talet och senare som en rationell bas för jämställdhet. I den åtgärdsrapport som

kopplades till Lpo 94 är det kunskaper grundade i biologisk forskning om könsskillnader som beskrivs som avgörande för hur skolan skall arbeta med och nå jämställdhet. Detta kan vara exempel på hur samverkan sker mellan dem som formulerar policy och dem som forskar om genus eller bedriver jämställdhetsprojekt där policymakaren använder det som han/hon behöver och forskaren forskar om det som efterfrågas. Ovan har denna situation diskuterats och identifierats som något som forskare ibland finner problematiskt och vill värja sig emot genom att t ex definiera bort den pragmatiska jämställdhetsforskningen från den kritiska genusvetenskapen.

För det tredje så måste man konstatera att det, under de fyra decennier som behandlats här, faktiskt har hänt mycket i samhället och i skolan som har konsekvenser för genusordning och jämställdhet, utan att kunna pekas ut som direkta "jämställdhetsåtgärder". Inom utbildningssystemet har problemen förändrats ett antal gånger: Det som var "föråldrade könsroller", blev manlig överordning och maktmissbruk och har (något förvirrande kanske) just nu landat i pojkars/män relativt sämre skolprestationer och lägre utbildningsintresse. Genusordning i meningen social kategorisering efter kön lever *i sig* kvar i högönsklig välmåga, men har tagit delvis andra gestalter. Gränserna är inte i alla avseenden så skarpa som "förr" och variationen i möjliga uttryck, roller, identiteter och handlingsvägar inom varje kategori sannolikt betydligt större än tidigare. Den på 60-talet beskrivna "rädslan för framgång", som innebar att högpresterande flickor riskerade sin femininitet och sexuella dragningskraft är sannolikt inte lika uttalad längre, men kanske finns en ökad sexualisering av relationerna som markerar maktförhållandena på ett annat sätt, men lika tydligt? I olika skeden är det följaktligen olika fenomen och problem som är aktuella och som fokuseras i jämställdhetsprojekt. Vid en tidpunkt handlar det mest om att fundera över möjligheterna att välja "otraditionell utbildning", eller för flickor att våga närma sig tekniska ting. Vid en annan tidpunkt är det "feministiskt självförsvar" som behövs eller försök att finns former för pojkar att bearbeta dysfunktionella effekter av "hegemonisk maskulinitet". De effekter och spår som jämställdhetsprojekt av olika slag kan ha skall kanske hellre ses som begreppsliggörande, begripliggörande och bearbetningar planerade och oplanerade förändringar i genusfären, snarare än som tekniker för att styra utvecklingen från den olämpliga punkten A till den önskvärda punkten B.

För det fjärde så behöver man fundera över vad jämställdhetsprojektens utformning betyder. Vilken köns-/genusforskning och vilka jämställdhetsprojekt behövs inom det pedagogiska/utbildningsvetenskapliga fältet? Några reflektioner kan göras.

– Samtidigt som forskningsområdets tvärvetenskapliga karaktär ofta är fruktbar därför att olika perspektiv berikar varandra så kan det också vara

problematiskt därför att en disciplin eller ett kunskapsområdes antaganden, problemfokus och generaliseringsanspråk inte alltid är tydliga utanför disciplinens gränser. Begrepp utvecklade inom en disciplin tas ibland tämligen okritiskt över av en annan och används på sätt som kanske är mindre fruktbara. Pedagogik/utbildningsvetenskap är också tvär- och mångvetenskapliga kunskapsområden och genus- och jämställdhetsperspektiv är därför inte så svåra att integrera. En högre grad av medvetenhet om hur teoretiska och empiriska bidrag från olika discipliner kan/bör användas inom pedagogisk/ utbildningsvetenskaplig genus- och jämställdhetsforskning behövs.

– Det långsiktiga perspektivet är svårt att åstadkomma, vilket svårigheterna att göra mer precisa jämförelser över tid ovan illustrerar. Genom att bl a vetenskapliga teorier, begrepp och metoder förändras, mer eller mindre som en följd av faktiska samhällsförändringar, förstärks svårigheterna att följa hur ett fenomen som genusordningen i olika avseenden faktiskt förändras. Detta är inget lätt problem att hantera då t ex ord, begrepp och frågeställningar inte kommer att uppfattas på samma sätt vid olika tidpunkter, varför replikationer av tidigare studier ofta inte är någon lösning. Det borde dock vara eftersträvansvärt att åstadkomma något mer av gemensam "teorineutral" terminologi och metodarsenal med syftet att jämförelser skall kunna göras. Efter flera decenniers arbete inom området kan jag å ena sidan konstatera att den teoretiska utvecklingen varit och är spännande och fruktbar. Det är dock också så, att i sin substans åtminstone delvis samma eller likartade, begrepp och förklaringar återkommer under olika beteckningar. Det är eftersträvansvärt att bredda och fördjupa analysen av olika teories likheter och skillnader. Genuint nya insikter riskerar annars att drunkna i en ständig ström av nya vinklingar med anspråk på status av nyskapande teori.

Avslutningsvis: En personlig fundering som funnits med under hela arbetet med denna rapport har handlat om hur mycket förändringarna i den materiella basen – samhällets och då särskilt arbetets och ekonomins organisation, teknisk utveckling, globalisering osv – i sig skulle förändra människornas villkor på ett sådant sätt att jämställdhet med nödvändighet blivit ett resultat. Eller med andra ord – är det man försöker åstadkomma med handlingsorienterade jämställdhetsprojekt sådant som ändå med nödvändighet skulle ske? Ett inslag i ett nyhetsprogram på TV en av de dagar då jag avslutade detta skrivande fick mig övertygad om att enkel "materialistisk determinism" inte är hållbar. En ung kvinna från Iran intervjuades. Hon var arkitektutbildad och hennes strävan var att lämna landet eftersom hon inte kunde se någon framtid där som ung, välutbildad kvinna. På frågan om hur hon levde sitt liv svarade hon: "Jag stannar inne, jag går inte ut". Hon hade en modern utbildning, som med all sannolikhet behövs i hennes land, men den kunde inte utnyttjas – vare sig till landets eller hennes egen glädje och

nytta – på grund av hennes kön. Hon t o m isolerade sig inomhus för att inte utsättas för kränkande markeringar av det kvinnliga könets underordning. Att vara delaktig i global materiell utveckling och att ha fått tillgång till hög utbildning och kunnat visa att man är en kompetent person leder inte med automatik till jämställdhet och likaberättigande för kvinnor. Idédebatt och jämställdhetsprojekt är också nödvändiga.

SUMMARY IN ENGLISH

This report deals with the meaning and consequences of research/development projects on gender equality in the educational domain for the life in schools for pupils and teachers, for decision makers and the ordinary citizen. Does this kind of research activities give “value for money”? In the short run it is hard, almost impossible, to find measurable and/or enduring effects from single projects. At the same time changes in the gender order, some but not all related to the struggle for equality, are continuously happening. One assumption is that effects in everyday life of research on collective representations and social orders by necessity must pass through individual minds to be transferred into action. New ways of thinking are therefore the expected effect of “gender equality research”.

In the report it is argued that, firstly, the mere existence of “gender equality studies” and the acknowledgement of gender science as a legitimate field of research is helpful in striving for gender equality. Secondly, research results and conceptual development from the field of gender research is visible in policy texts. Thirdly, during the last decades the overall gender order has changed dramatically and research may be important more in terms of analysing and conceptualising these changes than to cause them.

REFERENSER

- Arnot, M., David, M. & Weiner, G. (1999). *Closing the gender gap. Postwar education and social change*. Oxford: Polity Press.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront
- Angervall, P. (2005). *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer I arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asklings, B. (2006). *Utbildningsvetenskap: ett vetenskapsområde tar form*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Baude, A. (red.) (1992). *Visionen om jämställdhet*. Stockholm: SNS (Studieförb. Näringsliv och samhälle).
- Berge, B-M. (red.) (2001). *Kunskap bryter könsmonster : aktionsforskning är verktyget. rapport från projektet Vidgade vyer i Jämtlands län*. Umeå: Umeå universitet
- Berner, B. (red) (2003). *Vem tillhör tekniken?Kunskap och kön i teknikens värld*. Lund: Arkiv.
- Berner, B. (2003). *Kön, teknik och naturvetenskap i skolan*. I *Vem tillhör tekniken? Kunskap och kön i teknikens värld*. S. 119-144. Lund: Arkiv.
- Berggren, I. (2001). *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bjerrum Nielsen, H. & Rudberg, M. (1988) *Hur flickor blir flickor och pojkar blir pojkar. Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 9:1, s. 28-42.
- Bjerrum Nielsen, H (red.) *Jenteliv og likestillingslaere: kjønnsroller og likestillingsarbeid blant ungdom*. Oslo : Cappelen, 1988
- de Beavouir, S. (2004). *Det andra könet*. Stockholm: Nordstedts. Originalutgåva 1949.
- Briskin, L. & Eliasson, M (red), (1999). *Women's organizing and public policy in Canada and Sweden*. Toronto & Kingston:McGill-Qweens University
- Butler, J. (1990, 1999). *Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York//London: Routledge.
- Connell, R.W. (2002). *Gender*. Oxford: Polity Press
- Coulter, R. P. & Wernersson, I. (1999). *Education, Gender Equality and Women's Organizing in Sweden and Canada*. I Briskin, L. & Eliasson, M (red). *Women's organizing and public policy in Canada and Sweden*. Toronto & Kingston:McGill-Qweens University.
- Dahlerup, D. (2001). *Ambivalenser och strategiska val : om problem kring begreppen särart och jämlikhet i kvinnorörelsen och i feministisk teori. Kvinnovetenskaplig tidskrift*. 22(2001):1, s. 17-40
- Ds 1994:98 *Vi är alla olika. En åtgärdsrapport om jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga och ett kunskapsområde*. Utbildningsdepartementet: Stockholm.
- Dahlström, E. (1992). *Debatten om kön och familj under svensk efterkrigstid*. I *Kvinnors och mäns liv och arbete*. Stockholm. 17-53

- de los Reyes, P. & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet : kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.
- Egeland, C. (2001). Bergsklätterskan och de militanta lesbiska feministerna : om könskarriärer och jämställdhet inom akademien. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 22(2001):1, s. 53-67
- Einarsson, J., & Hultman, T. G. (1984). *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber
- Ett friare val. Jämställdhetsprogram för skolan* (1975). (Rapport från SÖ-projektet "Könsrollerna I skolan"). Stockholm: Liber Läromedel
- Ett friare val. Jämställdhetsprogram för skolan* (1978). SÖ:s handlingsprogram/ Skolöverstyrelsen. Stockholm : LiberLäromedel/Utbildningsförlaget
- Florin, C. (1987): *Kampen om katedern. Femininiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906*. Universitetet i Umeå, Stockholm: Allmqvist & Wiksell International
- Florin, C. & Nilsson, B. (2000). "Något som liknar en oblodig revolution-" : jämställdhetens politisering under 1960- och 70-talen. Umeå : Jämställdhetskommittén, Umeå Universitet.
- Forsén, B. (1978). *Kritik av rollteorin*. Göteborg: Korpen.
- Forsberg, U. (1998). *Jämställdhetspedagogik : en sammanställning av aktionsforskningsprojekt*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution
- Foss Fridlitzius, R. (1997). *Vetenskap - feminism - politik : till en social förståelse av den feministiska forskningen som en differentierad och heterogen helhet*. Göteborg : Institutionen för vetenskapsteori, Göteborgs universitet.
- Fransson, K & Lundgren, U. P. (2003). *Utbildningsvetenskap - ett begrepp och dess sammanhang*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Frost, L. A., Hyde, J. S. & Fennema, E. (1994). Gender, mathematics performance, and mathematics-related attitudes and affect: a meta-analytic synthesis. *International Journal of Educational Research*, 21, 373-385.
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning : om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Genusforskning i korta drag* (2005). Vetenskapsrådets genusvetenskapliga kommitté. Vetenskapsrådet. PDF
- Granström, K. & Einarsson, C. (1995). *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum : en översikt*. Stockholm: Liber distribution.
- Hamberg, K. (2002). "Vi är ju olika – det går inte att komma ifrån". Om biologins tolkningsföretrede i medicinen. I Thurén, B-M. (red). *Genus vägar – en antologi om genusforskning*. Liber: Malmö.
- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Cornell Univeristy Press: Ithaca och London.
- Hartmann, H. (1981). Kapitalismen, patriarkatet och könssegregationen i arbetet. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 2(1981):1/2, s. 7-30
- Hjälmeskog, K. (2000). "Democracy begins at home": *Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

- Hesslow, G (2005). "Omöjlig kamp för att uppnå likformighet mellan könen" (DN Debatt). Hämtad från WWW 2005-11-29: <http://www.mphy.lu.se/avd/nf/hesslow/>
- Hirdman, Y. (1988 a). Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 2, s
- Hirdman, Y. (1988 b). Genussystemet : teoretiska funderingar kring kvinnors sociala underordning. Uppsala: Maktutredningen.
- Hirdman, Y. (2001). *Genus – om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber
- Holter, H. (1962). *Kjönnsroller og social struktur*. I *Kvinnors liv och arbete*. Stockholm: Studieförbundet Näringsliv och Samhälle.
- Holter, H. (1973). *Könsroller och samhällsstruktur*. Stockholm: Prisma.
- Holter, H. (1981). Kvinneperspektiver og samfunnsforskning. *Forskningsnytt fra Norges almenvitenskapelige forskningsråd*, 26(1981):7, s. 29-31
- Hyde Hyde, J.S., (2005) The Gender Similarity Hypothesis. In: *American Psychologist*, vol. 60, no. 6, pp. 581–592.
- Jakobsson, A-K. (2000). *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jönasdóttir, A.G. (1991). *Love power and political interests : towards a theory of patriarchy in contemporary western societies*. Örebro: Högskolan.
- Karlsson, I. (2003). *Könsgestaltningar i skolan. Om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsoverskridande*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology
- Kelly, A. (1978). *Girls and science: an international study of sex differences in school science achievement*. Stockholm: Almqvist & Wiksell international.
- Kryger, N. (1994). *Grabbarna i prydighetens skola. Visst är vi olika! En antologi för kunskap och debatt om likheter och olikheter mellan flickor och pojkar och deras olika villkor och förutsättningar i skolan*. (Arbetsgruppen Kvinligt och manligt i skolan). Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Kulick, D. (red.) (1987). *Från kön till genus : kvinnligt och manligt i ett kulturellt perspektiv*. Stockholm: Carlsson.
- Kvinnors liv och arbete: Svenska och norska studier av ett aktuellt samhällsproblem*. (1962). Stockholm: Studieförbundet Näringsliv och samhälle.
- Kvinnors och mäns liv och arbete*. (1992). Stockholm: SNS (Studieförb. Näringsliv och samhälle).
- Käller, L.K. (1990). *Fostran till andraring : en studie av dominansprocessen vid skolstart och via vägar genom utbildningssystemet ur ett kvinnovetenskapligt perspektiv*. Doktorsavhandling Uppsala Universitet. Stockholm: Almqvist & Wiksell International
- Kvinnors liv och arbete* (1962). Stockholm: Studieförbundet Näringsliv och Samhälle.
- Kvinnovetenskaplig tidskrift* (2005). Temanummer om intersektionalitet. Nr 2-3
- Laheima, E. (2004): Flickor, pojkar och skoldebatten: Hur konstrueras skolpolitiska problem? I Vitikka, E. (red.). *Skola – kön – inlärningsresultat*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen
- Lindström, A-C. (2007). *Något som inte längre är: distriktssköterskors yrkesutövning på vårdcentral ur ett genusperspektiv*. Avh. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för vårdvetenskap och hälsa.

- Lundgren, A. S. (2000). *Tre år i g. Perspektiv på kropp och kön i skolan*. Stockholm: Symposion
- Lgr 62 (1962) *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Kunliga Skolöverstyrelsen.
- Lgr 69. (1969). *Läroplan för grundskolan 1969*. Stockholm:Liber.
- Lgr 80. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del : mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförl.
- Lpo 94. (1994) *Läroplan för de obligatoriska skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Maccoby, E.E. (ed). (1966). *The development of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press
- Maccoby, E. & Jacklin, C. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The Making of Men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press
- Marklund, S. (1980). *Från reform till reform – Skolsverige 1950 – 1975. Del 1. 1950 års reformbeslut*. Stockholm: Liber.
- Mead, M. (1935/1948). *Kvinnligt, manligt, mänskligt: en undersökning av tre primitiva samhällen*. Stockholm: Tiden.
- Melin, M. (1999). "Han hade inga anlag för broderi" : en undersökning om jämställdhet i förskolan. I *Olika på lika villkor*. Stockholm: Statens skolverk.
- Odelfors, B. (1998). *Förskolan i ett könsperspektiv : att göra sig hörd och sedd*. Lund: Studentlitteratur, 1998.
- Olika på lika villkor: en antologi om jämställdhet i förskolan*. Stockholm : Statens skolverk: Liber distribution.
- Parsons, T. & Bales, R.F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. Glencoe, Ill.: Free 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*, s 19-35.
- SCB Utbildning och forskning. Höskoleväsende. Doktorander hösten 1985 -2005 <http://www.scb.se> ref nätet juli 2007.
- Skolverket. (1994). *Flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor: en kunskapsöversikt om könsskillnader i skolan*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket. (1998). *TIMMS. Kunskaper i matematik och naturvetenskap hos svenska elever i gymnasieskolans avgångsklasser*. Skolverkets rapport nr 145. Stockholm: Liber.
- Skolverket (1999). *Läroplanerna i praktiken: Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket. (2006). *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval* Stockholm: Fritze.
- SOU 2006:75. *Jämställdhet i förskolan: om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Slutbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Svensson, A. (1971). *Relative achievement : school performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Sandin, B. & Säljö, R. (red.) (2006). *Utbildningsvetenskap : ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlsson.
- Tallberg Broman, I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön: med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I., Rubenstein Reich, L. & Hägerström, J. (2002). Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning. *Forskning i fokus*, nr 3. Stockholm: Skolverket.
- Thurén, B-M. (2002). *Genus vägar – en antologi och genusforskning*. Liber: Malmö
- Thurén, B-M. (2003). *Genusforskning : frågor, villkor och utmaningar*. Stockholm : Vetenskapsrådet.
- Vitikka, E. (2004). *Skola – kön – inlärningsresultat*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen
- Wernersson, I. (1977). *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wernersson, I. (1989). *Olika kön, samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation*. (F 89:1 Vad säger forskningen?) Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wernersson, I. (1991). *Könsskillnader i gymnasieskolan. En kunskapsöversikt*. (F 91:2 Vad säger forskningen?) Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wernersson, Inga 2006, Könsskillnader i prestationer, "En text som kartlägger de olika ideologiska förändringarna som inträffat under de senaste åren." Artikel till Skolverkets rapport 287, *Könsskillnader i måluppfyllelse och Utbildningsval 2006*. www.skolverket.se
- Visst är vi olika! En antologi om kunskap och debatt om likheter och olikheter mellan flickor och pojkar och deras olika villkor i skolan*. (1994). (Arbetsgruppen Kvinnligt och Manligt i skolan). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Öhrn, E. (1991). *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieslevers lärarkontakter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Öhrn, E (2001). Marginalization of democratic values: a gendered practice of schooling? *International Journal of Inclusive Education*, 5, 2/3, 319-328
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring?: En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket Liber distribution.

För att stimulera till diskussion om det utbildningsvetenskapliga området och dess fortsatta utveckling har Utbildningsvetenskapliga kommittén vid Vetenskapsrådet bett några forskare att belysa olika teman med anknytning till kommitténs uppdrag.

I denna rapport har Inga Wernersson, professor i pedagogik vid Göteborgs universitet, undersökt om forskning kring jämställdhet och köns-/genusordning har några effekter för praktiken inom skolan och utbildningssystemet. Wernersson har tittat på hela utbildningsväsendet, från förskola till högskola och forskarutbildning.



Regeringsgatan 56 103 78 Stockholm Tel 08-546 44 000 Fax 08-546 44 180 vetenskapsradet@vr.se www.vr.se

Vetenskapsrådet är en statlig myndighet som utvecklar och finansierar grundforskning av högsta kvalitet inom alla vetenskapsområden. Vetenskapsrådet arbetar med forskningsfinansiering, strategi och analys samt forskningsinformation. Målet är att Sverige ska vara en ledande forskningsnation.

ISSN 1651-7350

ISBN 978-91-7307-118-5
