



Malmö högskola
Läraryrket
Kultur, språk, medier

Magisteruppsats

Överbetyg eller underprestation?

Prestation, betyg och kön i skolverksrapporter 1991-2008

*Achievement, grading and gender in reports from the Swedish National
Agency for Education 1991-2008*

Anna Sundman Marknäs

Magisterkurs i utbildningsvetenskap
Slutseminarium 2009-06-08

Examinator: Jonas Aspelin
Handledare: Björn Sundmark

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att ge en bild av hur skolverket i sin skriftserie ”Rapporter” förklarar betygsskillnader mellan pojkar och flickor, samt om detta kan säga något om vilken diskurs kring kön detta grundar sig på. För en bakgrund ger jag först en kort överblick över svensk skolhistoria som är koncentrerad kring kön och betyg. Därefter gör jag en genomgång av tidigare och aktuell forskning inom området. Jag redogör för mina teoretiska utgångspunkter, som är genusteori, diskursteori och socialkonstruktivism. Jag beskriver hur betygsskillnaderna sett ut för att sedan övergå till en analys av de rapporter som tagit upp frågan om betygsskillnader. I Skolverkets rapporter ser man betygsskillnaderna som ett likvärdighetsproblem. Olika förklaringsmodeller och föreställningar om kön lyfts fram, bland annat pojkars avståndstagande från skolan, lärarens kön, bedömning till flickornas fördel och en förändrad läroplan med förändrade undervisningsmetoder. De åtgärder som föreslås ligger på olika nivåer i skolsystemet, från klassrumsinteraktion till politisk styrning av pedagogernas kompetensutveckling. Det föreligger ett behov av vidare forskning inom flera områden, bland annat maskulinitetsskapande, betydelsen av lärares kön och bedömningsprocesser.

Nyckelord:

Betyg
Diskurs
Essentialism
Flickor
Genus
Kön
Likhet
Pojkar
Skolprestation
Särart

Innehåll

Sammanfattning.....	2
1. Inledning.....	5
2. Syfte och frågeställningar.....	6
3. Bakgrund: kort skolhistorik.....	7
3.1 Sammanfattning.....	11
4 Tidigare forskning om betygsskillnader mellan pojkar och flickor.....	12
4.1 Sverige.....	12
4.2 Internationellt.....	13
5 Teoretiska perspektiv.....	15
5.1 Diskurs.....	15
5.2 Genusteoretiska diskurser.....	16
5.2.1 Särart.....	16
5.2.2 Likhet.....	19
5.3 Socialkonstruktivism och språksociologi.....	21
6 Metod, tillvägagångssätt och material.....	22
6.1 Diskursanalytisk metod.....	22
6.2 Material.....	25
6.2.1 Betygsstatistik.....	25
6.2.2 Urval.....	28
7 Analys av materialet.....	29
7.1 Problemformulering.....	30
7.1.1 Sammanfattning.....	31
7.2 Förklaringar.....	31
7.2.1 Sammanfattning.....	38
7.3 Åtgärder.....	39
7.3.1 Sammanfattning.....	40
7.4 Tre udda rapporter.....	40
8 Diskussion.....	41
8.1 Sammanställning av resultat.....	41
8.2 Vidare forskning.....	44
8.3 Utbildningsvetenskaplig relevans.....	45
Litteratur.....	46
Otryckta källor:.....	48
Material.....	49
Bilaga 1.....	50

1. Inledning

Den svenska skolan ska vara likvärdig. Alla elever, oavsett ursprung, kön, geografisk hemvist och socioekonomiska förhållanden ska erbjudas möjlighet att nå skolans mål enligt Skollagen kap.1 2§. Många studier visar dock att det finns skillnader i skolresultat mellan könen. Könsskillnaderna finns inom alla undersökningskategorier. Oavsett om man studerar etnicitet, föräldrarnas skolbakgrund eller var i landet man befinner uppnår pojkarna i snitt 90% av flickornas meritvärden (Kalat, 2008). Skolverket har i sina rapportserier uppmärksammat problemet (bl.a. Rapport nr 287 och MSU rapport 13) och medierna har tagit upp det i något som stundtals närmast kunnat beskrivas som moralpanik. I denna mediediskussion dyker ofta föreställningen upp att när flickorna presterade sämre, berodde det på dem själva, men nu när pojkarna presterar sämre beror det på yttre faktorer. I föreliggande studie vill jag bland annat ta reda på hur Skolverket i sina Rapporter förklarar skillnaderna i betyg mellan pojkar och flickor.

I min studie vill jag undersöka dels hur betygsskillnaderna sett ut under tiden före grundskolans införande 1962 och hur man förklarat dessa. Fokus kommer dock ligga på hur Skolverket i sina "Rapporter" har förklarat fenomenet sedan 1991 fram till idag. Jag kommer även att titta på hur betygen har fördelat sig tidigare samt hur betygsskillnader rapporteras och diskuteras i andra länder.

Skolan är en politiskt styrd organisation. Det är därför av största vikt att lärare, skolledare och lokala politiker kan tolka, diskutera, konkretisera och kritisera skolmyndigheternas intentioner. Intentionerna möter lärare och andra bland annat i form av styrdokument och andra typer av texter. I dessa texter möter läsaren olika utgångspunkter och föreställningar (Hedlin, 2009). Genom att lyfta fram dessa föreställningar vill jag ge en bild av den/de diskurs/er som präglar en del av Skolverkets utgivning. De försanhållanden jag väljer att undersöka är de som handlar om kön kopplat till skolprestation.

Mitt intresse för frågan om flickors och pojkars betyg grundar sig i att jag arbetar som lärare i årskurserna 7-9. Jag har även utbildat mig till genuspedagog och har under perioder också varit verksam som sådan. Med den bakgrunden har frågor om likvärdighet och likabehandling alltid varit i fokus för mitt intresse. Skolans

betygssättning av eleverna är en form av myndighetsutövning. I ett demokratiskt samhälle måste denna typ av myndighetsutövning ske så rättvist som möjligt. Att betygsskillnaderna mellan flickor och pojkar har varit ett faktum så länge och att förklaringar och förslag till åtgärder varierar över tid måste betraktas som ett problem av betygssättande lärare. Min undersökning är ett försök att belysa problemet.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att synliggöra och analysera olika föreställningar som präglar delar av skolverksdiskursen i frågan om betygsskillnader mellan pojkar och flickor i grundskolan. Detta ska öka kunskapen om hur det sett ut historiskt för att landa i dagens förklaringsmodeller. Studien är tänkt att ligga till grund för vidare forskning kring någon av de aspekter som idag lyfts fram som troliga orsaker till betygsskillnaderna mellan flickor och pojkar. Vilka antagen görs och vilka har gjorts? Hur väl är dessa antaganden underbyggda? Att öka kunskapen om hur betygsskillnaderna beskrivs och förklaras kan bidra till att man i det pedagogiska arbetet kan utveckla metoder för att möta elevernas behov och på sikt leva upp till likvärdighetskravet.

Frågeställning:

Vilka diskurser har skolverket i sina ”Rapporter” använt sig av för att förklara betygsskillnader mellan flickor och pojkar i grundskolan?

För att besvara frågeställningen ställde jag följande frågor till materialet:

- När har man upplevt skillnaderna i betygsresultat som ett problem? Hur har man formulerat problemet?
- Vilka förklaringar till betygsskillnaderna ges? Vilka föreställningar kring genus/kön kan utläsas i materialet vad gäller förklaringsmodeller?
- Vilka åtgärder föreslås? Vilken föreställningar kring genus/kön kan utläsas i förslag till åtgärder?

3. Bakgrund: kort skolhistorik

Alltsedan de första lärosätena för pojkar inrättades i de större städerna under 1600-talet har den svenska skolan präglats av en bipolar syn på kön. De första skolorna var endast öppna för pojkar som där fick en klassisk, humanistisk utbildning med tonvikten på latin och kristendom. Undervisningen var inriktad mot att gossarna skulle bli präster eller ämbetsmän. Med 1686 års kyrkolag stadgades dock att alla barn skulle lära sig läsa, både pojkar och flickor. Syftet var framförallt att alla genom läskunnigheten skulle kunna ta till sig religiösa texter som Bibeln och senare Katekesen. Att se till att barnen lärde sig läsa var en familjeangelägenhet och endast i de fall där föräldrarna inte hade förmågan trädde samhället, ofta i form av socknens klockare, in. I slutet av 1700-talet spred sig de franska upplysningsidéerna även till Sverige vilket medförde att man i regeringsformen 1809 införde vissa demokratiska fri- och rättigheter. Som en följd av detta lades strax därefter fram ett förslag till "allmän medborgarskola" vilket efter en trettio år lång diskussion i riksdagen ledde fram till förslaget om allmän folkskola 1841. I denna diskussion syns tydligt ett klassperspektiv men också ett könsdito, här exemplifierat av Esaias Tegnér 1839: "Hvad behöfver väl fattige Torpare och Inhysehjons flickobarn lära sig?" (Friman m.fl., 1985). Man menade att någon bildning utöver läskunnighet inte var för de lägre klasserna eller för flickor.

1842 inrättades den allmänna folkskolan, vilket innebar att även flickor fick tillgång till elementär undervisning. Detta skedde dock inte utan debatt. Många ifrågasatte nyttan eller meningen med att pojkar och flickor skulle ha samma undervisning. Bondeståndets uppfattning var att "För flickorna i allmänhet räcker kristendom och läsning. Deras uppgift är att bli goda, nyttiga och fromma husmödrar" (Wernersson, 1977, s. 44). De som hade råd valde dock i stor utsträckning att själva ordna undervisningen för flickor och privata flickskolor inrättades i de större städerna. Den allmänna folkskolan betraktades länge som en skola för de fattiga.

1866 tillsattes en flickskolekommitté som bland annat hade till uppgift att undersöka om statliga flickskolor skulle upprättas och hur dessa i så fall skulle organiseras. Man ville bland annat undersöka vari skillnaderna mellan könen låg. Utgångspunkten var att det fanns skillnader och att dessa skillnader krävde olika organisering av undervisningen för flickor respektive pojkar. Flickor skulle undervisas för sitt husmoderskall och viss

yrkesverksamhet. Det ansågs dock att flickor inte passade för en mängd yrken: domare och advokat, eftersom de inte kunde förhålla sig objektivt; högre vetenskapliga eller konstnärliga yrken eftersom dessa krävde överblick, fasthet och framsynthet; religionslärare, ett yrke som krävde att man kunde sätta sig in i en annan människas ståndpunkt; de militära yrkena, då dessa krävde styrka och mod. Listan på vilka brister man ansåg att flickor och kvinnor hade kan göras lång. Kommittén föreslog att flickskolor skulle inrättas och att dessa skulle ha en treårig småbarnsskola, en sexårig flickskola och ett tvåårigt lyceum. Det slutade med att statsutskottet bortsåg från kommitténs förslag och istället föreslog att stadsbidraget till redan existerande privata flickskolor skulle höjas (Nordström, 1987).

Efter en intensiv debatt togs en ny folkskolestadga fram 1921. I debatten uttryckte man sina föreställningar mot samundervisning på följande sätt: ”/.../ medan flickorna, vilkas organism det vore angelägnast att skydda mot intellektuell överansträngning, utsattes för samma undervisning som pojkarna” (Tallberg Broman, 2002a, s. 35). Även här ansåg man att det fanns så stora skillnader mellan flickor och pojkar att det motiverade särskild undervisning. Man gick så långt att man till och med menade att det skulle vara skadligt för flickorna att utsättas för samma undervisning som pojkarna. Betygen sattes enligt ett ”absolut” bokstavssystem i en sjugradig skala: A, a, AB, Ba, B, Bc och C. Ett absolut betygssystem bygger på tanken att en kunskapsmängd och/eller kvalitet är känd på förhand och att denna mängd eller kvalitet kan anges så att varje betygsnivå motsvarar ett visst mått av kunskap eller kunnande (Selghed, 2004).

Först 1927 öppnades läroverken för flickor på samma villkor som pojkarna. Redan 1923 hade flickor släpps in, men då i mån av plats. Pojkar med godkända betyg hade företräde. I samband med att flickorna släpptes in blev de flesta läroverken och realskolorna samskolor. Man trodde dock fortfarande på vissa håll att flickor var av en särskild sort som behövde en särskild undervisning. Detta medförde att det parallellt med samskolorna bedrevs särskilda flickläroverk.

Olika forskningsprojekt inleddes för att komma tillrätta med hur man skulle organisera skolan. De parallella systemen ifrågasattes av vissa och försvarades av andra. Man sökte sig även till andra länders forskare, framförallt USAs och Tysklands, för att hitta belägg för eller mot flickors och pojkars olikheter, främst vad gällde intelligens. Det man fann

var att det inte fanns så stora skillnader mellan grupperna att det motiverade två helt skilda skolformer (Wernersson, 1977), en slutsats som också bekräftades av Svensson (1971) som visar att skillnaderna i begåvning är så små att de inte motiverar de betygsskillnader han noterat.

Grundskolereformen genomfördes 1962, vilket bland annat innebar införandet av det relativa betygssystemet, med en betygsskala från 1-5 där 5 representerade högsta betyg. Det relativa betygssystemet byggde på att betygen ställdes i relation till en normgrupp och nivåerna sattes utifrån en normalfördelningskurva istället för de tidigare kunskapsnivåerna (Selghed, 2004). För att få en urvalssiffra till gymnasiet räknades ett medelbetyg fram.

Efter förvånansvärt få diskussioner avskaffades flickskolan som dock fasades ut under en övergångsperiod. 1974 lämnade de sista flickorna den sista flickskolan. Grunden till avskaffandet, så som det ledes fram av skolpolitikerna var främst organisatorisk men kan ha sin grund i 1946-års skolkommissons uttalande om att det inte skulle finnas behov av en särskild flickskola när enhetsskolan infördes. Denna skola skulle vara mer individualiserad än tidigare, vilket skulle innebära att flickornas särskilda behov skulle kunna tillgodoses inom ramen för samma skola som pojkarna gick i (Schånberg, 2001). Grundskolan omfattade årskurserna 1-9, där man i årskurs 9 hade möjlighet att välja inriktning:

9g (gymnasieförberedande linje)

9h (humanistisk linje, flickskolans efterträdare)

9t (teknisk linje, efterträdare till praktisk realskola teknisk linje)

9m(merkantil linje, efterträdare till praktisk realskola handelslinje)

9s (socialekonomisk linje, efterträdare till praktisk realskola huslig linje)

9pr (allmänpraktisk linje)

9tp (teknisk/praktisk linje)

9ha (handelslinje)

9ht (hushållsteknisk linje)

Det kom att visa sig att valen till de olika linjerna blev mycket könsbundna. Flickorna valde gymnasieförberedande-, humanistisk-, socialekonomisk-, handels- och

hushållsteknisk linje. Pojkarna valde gymnasieförberedande-, teknisk-, och teknisk/praktisk linje. De strävanden som gjordes för att uppnå en förändring var uteslutande inriktade på att ändra flickornas val (Hedlin, 2009).

En ny läroplan för grundskolan kom 1969, Lgr69. I denna sattes fostran före kunskap. Läxor togs bort. Delningen i linjer efter årskurs åtta togs bort, vilket innebar att alla skulle studera tillsammans hela grundskoletiden. Betygen, fortfarande det relativa betygssystemet, togs bort i flera årskurser. Detta är den första läroplanen som uttrycker jämställdhetsmål:

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)

Nästa läroplan kom 1980. I ”Mål och riktlinjer” betonas solidaritet, tolerans och individens frihet. Följande sägs om jämställdhet:

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

1988 genomförs en decentralisering av beslutsfattandet inom grundskolan, även kallad ”kommunaliseringen av skolan”. Den officiella betygsstatistiken könsuppdelades. 1991 ersatte skolverket skolöverstyrelsen. En ny läroplan för grundskolan kom 1994, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo94. Följande säger denna läroplan om jämställdhet:

... alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män ... är de värden som skolan skall gestalta och förmedla.

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnor och mäns lika rätt och möjligheter.

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om

vad som är kvinnligt eller manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsroller och könsroller.

Arbetslaget skall verka för att flickor och pojkar får lika stort inflytande över och utrymme i verksamheten.

Läraren skall se till att alla elever oavsett kön, och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll.

Alla som arbetar i skolan skall bidra till att motverka sådana begränsningar i elevens studie- och yrkesval som grundar sig på kön, social eller kulturell bakgrund. (hämtat från www.skolverket.se)

Med denna läroplan införs också ett målrelaterat betygssystem. Betyg skall sättas från höstterminen i årskurs åtta. Skalan är tregradig; Godkänd (G), Väl Godkänd (VG) och Mycket Väl Godkänd (MVG). I slutbetyget görs en sammanräkning av högst sexton ämnen, där G ger tio poäng, VG ger femton och MVG ger tjugo. Sammanräkningen ger ett meritvärde. Maximalt kan 320 poäng uppnås. De första eleverna som fick betyg enligt detta system gick ut årskurs nio 1998.

3.1 Sammanfattning

Skolsystemet i Sverige har präglats av en bipolär syn på kön som resulterat i att man ända fram till 1962 gav olika utbildningar till flickor och pojkar framförallt inom de högre ”stadierna” i utbildningssystemet. Det fanns undantag i form av samskolor, men många elever spenderade sin skolgång i enkönade miljöer. Med grundskolans införande och med nya läroplaner och nya betygssystem visar staten ett ändrat förhållningssätt. Jämställdhet och likvärdighet blir de nya ledorden. Med det synsättet och med ett annat underlag för jämförelser blir betygsskillnaderna tydliga och ses även som ett problem på ett annat sätt en tidigare, vilket jag visar i uppsatsens nästa avsnitt.

4 Tidigare forskning om betygsskillnader mellan pojkar och flickor

4.1 Sverige

För artonhundratalets sista sekel och de första seklen på nittonhundratalet är det svårt att hitta jämförelsesiffror. Man får läsa in i annat material (exempelvis Hedlin, 2009; Nordström, 1987; Schånberg, 2001) att man ansåg att det fanns skillnader i begåvning, något jag visade under rubriken *En kort skolhistorik*.

En av de mest omfattande undersökningarna står Inga Wernersson för i *Könsdifferentiering i grundskolan* (1977). Hennes undersökning tar bland annat upp resultat från olika forskare som visar att flickorna i genomsnitt fick högre betyg än pojkarna. Hon refererar bl.a. till Husén som i sin undersökning av individer födda 1925-29 visade att pojkarna i folkskolans årskurs 3 och 4 hade högre betyg än flickorna, men att flickorna hade högre betyg i årskurserna 5-7. Av dem som gick vidare till realskolan hade flickorna bättre betyg. I studentexamen hade dock pojkarna högre betyg, trots att flickorna selekterades hårdare. Wernersson fann i sin sammanfattning att flickorna fick bäst betyg inom de ämnen som traditionellt är kvinnligt könskodade, framförallt språk. Pojkarna fick på samma sätt bäst betyg inom de ämnen som traditionellt kopplas till manlighet, matematik och naturvetenskapliga ämnen. Hon såg även att skillnaderna i betyg bara delvis kunde förklaras av skillnader i kunskap. En del forskare hade dock sett att ju högre upp i skolsystemet man kom, desto mindre blev skillnaderna, för att på studentnivå vara till pojkarnas fördel (Härnqvist & Graham i Wernersson, 1977). Tallberg Broman m.fl. visar i sin kunskapsöversikt att det skett en förändring i betygsskillnaderna mellan pojkar och flickor sedan sjuttioalet. Den visar att skillnaderna i de ämnen som främst kopplas till flickor blivit större, medan skillnaderna i de ämnen som främst kopplas till pojkar blivit mindre och i vissa fall helt suddats ut (Tallberg Broman m.fl., 2002b). Allan Svensson (1971) gjorde en undersökning av olika faktorer som påverkar betyg. Han hade noterat att flickor generellt nådde högre betygsnivåer och att detta inte berodde på deras högre begåvning. 2005 kom Björnssons *Kön och skolframgång, tolkningar och perspektiv*, rapport 13, Myndigheten för skolutveckling. Syftet med rapporten var att ställa kritiska frågor som kunde utgöra underlag för diskussioner ute i skolverksamheten. I rapporten konstateras att forskningen inom området är bristfällig men man belyser olika förklaringsmodeller:

flickors könsidentitet har förändrats och anpassats till nya krav i samhället; pojkars mansideal är traditionella och ej kopplade till skolframgång; interaktionsmönster i klassrummet; lärarens kön samt att de senaste läroplanerna är mer anpassade till flickors sätt att lära. I Skolverkets rapport 287 *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval* (2006) undersöks flera av dessa förklaringar. Det man kommer fram till är att man inte lyckas vederlägga eller bekräfta någon av dessa förklaringar och att det behövs mer forskning. Senare forskning står bl.a. Maria Nycander och Erica Lindahl för. Båda har undersökt flickors och pojkars betyg kopplat till resultaten på nationella proven. I Nycanders *Pojkars och flickors betyg-en statistisk undersökning* (2006) visar hon att flickorna får ett högre slutbetyg än betyget på proven. Undersökningsgruppen var elever som slutade årskurs nio mellan åren 1998 och 2005. För pojkar gäller det omvända. Hon diskuterar om orsaken kan ligga i provens konstruktion, den nya läroplanen som sägs gynna flickors inlärningsstil eller om flickor belönas för ett mer skoltillvänt beteende. Lindahl undersöker i *Systematiska avvikelser mellan slutbetyg och provresultat - spelar elevens kön och etniska bakgrund roll?* (2007) samma problematik för åren 2001-2005. Hennes slutsats är att flickor generellt får högre slutbetyg än provbetyg än pojkar. Hon avslutar sin studie med att ställa frågan: ”Gynnar skolmiljön ett beteende som är korrelerat med flickor och utlandsfödda eller diskriminerar (omedvetet eller medvetet) lärare elever” (s.10). Jag, och andra med mig, menar att det på detta område behövs mer forskning för att ge en mer nyanserad bild. Kritiken mot dessa undersökningar ligger bland annat i att det svenska nationellaprovsystemet inte har karaktären av summerande slutprov och att lärares bedömning och betygssättning grundar sig på fler faktorer än resultatet på de tre nationella proven, som ges i matematik, engelska och svenska. Marie Nordberg och Tomas Saar (i Nordberg, red., 2008) vill i sin forskning nyansera bilden av antipluggpojkar och komma bort från de stereotypa bilderna av pojkar. Detta är ett av de projekt under senare tid som på allvar undersöker en av de vanligt förekommande förklaringsmodellerna, den att pojkarna underpresterar som ett led i sitt maskulinitetsskapande.

4.2 Internationellt

Internationellt, främst i de engelskspråkiga länderna har frågan om ”Boy’s underachievement” varit en fråga för debatt och forskning sedan 1970-talet. I Willis’ *Learning to labour* (1981) diskuterar författaren pojkarnas sämre skolprestation som

visar sig i betygsskillnader. Hans undersökning visade att vissa pojkar antog ett antiskolbeteende (skolk, skadegörelse, gänghäng osv), i opposition mot skolans auktoritet, vilket medförde att deras betyg blev låga eller obefintliga. Projektet "Raising Boy's Achievement" startade i England efter en intensiv debatt på 1990-talet och redovisades bland annat i rapporten med samma namn (2005). Även om författarna till rapporten betonar att det inom gruppen pojkar finns många som presterar bra i skolan och att de i gruppen flickor finns de som underpresterar, kvarstår faktum att flickorna når högre resultat på nationella test och att deras resultat inom de traditionellt manligt könskodade ämnen har ökat. Pojkarna presterar generellt sett sämre och att skillnaderna är störst inom de traditionellt kvinnligt könskodade ämnena (Younger & Warrington m.fl., 2005). I Norge har problemet uppmärksamats bland annat i Bredesens *Nye gutter og jenter-en ny pedagogikk* (2004) där det konstateras att pojkar tenderar att prestera sämre än flickor. I Australien startades ett landsomfattande, statligt program 2003, *Boys' Education Lighthouse Schools Programme*, i syfte att komma tillrätta med skillnaderna i skolprestation, så som de visade sig i betygsstatistiken, mellan flickor och pojkar (Meeting the challenge 2003). Björnsson visar i sin rapport *Kön och skolframgång - tolkningar och perspektiv* (2005) att man även i USA uppmärksammat skillnaderna i betyg mellan flickor och pojkar. Flickorna är som i Sverige, överlägsna i läsning och skrivning och har kommit i fatt, och i vissa fall, förbi pojkarna i matematik. (<http://nces.ed.gov/pubs2005/equity/Section1.asp>). Könsskillnader i skolprestation är således inget nytt problem bara för Sverige, utan visar sig i många andra länder och har funnits över tid. Den moderna forskningen talar sällan eller aldrig om begåvning, utan försöker finna förklaringar och lösningar i andra faktorer. En orsak till att begåvningsaspekten är svag torde väl vara att det inom andra discipliner bedrivits forskning som visar att det inte finns några skillnader i begåvning eller intelligens mellan gruppen *pojkar* och gruppen *flickor*. Denna hållning kan implicit även läsas in i de satsningar som gjorts (som redovisades ovan) där fokus bland annat har legat på att motivera pojkarna, ändra metodik och utveckla skolorganisationen. Hade man ansett att det var intelligens som var problemet kan man anta att åtgärderna sett ut på ett annat sätt.

Det tycks alltså vara så att problemet är mer komplext än titeln till denna uppsats antyder, att det handlar om mer än att flickor får för höga betyg och att pojkarna underpresterar.

5 Teoretiska perspektiv

Syftet med detta avsnitt är att presentera begrepp vilka sammantagna utgör det teoretiska perspektiv som uppsatsen utgår från vid betraktandet av hur Skolverket ser på betygsskillnader mellan flickor och pojkar i sina Rapporter. Under denna rubrik redogör jag alltså för den teoretiska förståelse jag har när jag värderar min empiri (Bjereld m.fl. 2007). Jag tar under denna rubrik även upp vilka analysverktyg jag kommer att använda. Jag kommer i detta avsnitt gå igenom diskurs, genusteori och socialkonstruktivism.

5.1 Diskurs

Enkelt sett är en diskurs är ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)”. Diskurser kan också förstås som ”socialt konstruerade betydelsesystem som kunde varit annorlunda” (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Diskurser skapas genom det talade ordet, det skrivna ordet men också genom bilder. Hur vi uppfattar och beskriver skeenden och företeelser är beroende av vilken begreppsapparat vi har. Den kunskap vi uppfattar oss ha om världen är beroende av den kontext vi befinner oss i. För att ge ett exempel: Händelserna i Herrgården i Rosengård, Malmö våren 2009. En liten grupp ungdomar (pojkar) anlägger bränder och attackerar räddningspersonal vid ett flertal tillfällen. Hur händelserna förstås och uppfattas beror på vilken diskurs betraktaren utgår från. En Sverigedemokrat söker kanske förklaringen i de inblandades kulturella bakgrund eller etnicitet eller i statens flyktingpolitik, en sociolog söker förklaringarna i de socioekonomiska förutsättningarna människorna i området lever under. En genusvetare kanske söker i maskulinitetsskapande processer för att finna en förklaring. Beroende av vilken diskurs som används ges olika bilder av hur man ser och tolkar pojkarnas beteende. Utifrån de olika diskurserna ges olika förslag på lösningar av problemet.

Med andra ord: diskurser, i sin vidare bemärkelse, bidrar till att konstruera våra föreställningar om samhället och dess ingående komponenter.

5.2 Genusteoretiska diskurser

Denna rubrik kan upplevas som missvisande, då jag kommer att beskriva dels hur man betraktat ”kön”, dels hur begreppet genus växt fram och används. I begreppet genus ligger synen på kön som en social konstruktion. Avsikten med detta avsnitt är att tydliggöra de diskurser som finns inom fältet för att sedan använda dem i min analys av Skolverkets Rapporter.

Det genusteoretiska fältet är stort och spretigt (för noggrannare genomgång se bl.a. Gemzöe, 2003; Weiner & Berge, 2001 samt Eduards, m.fl. 1983). Jag kommer här inte kunna ta upp alla förgreningar, utan kommer koncentrera mig på det som är relevant för denna uppsats.

Grovt uttryckt kan man säga att det finns två huvudriktningar inom fältet: uppfattningen om män och kvinnor som i grunden olika, *särartstänkande*, och uppfattningen om män och kvinnor som i grunden lika, *likhetstänkande*.

5.2.1 Särart

Den förhärskande synen på begreppsparet man – kvinna har genom historien (den västerländska!) varit att dessa två på alla väsentliga områden är olika. Man menar att det finns essentiella skillnader mellan *man* och *kvinna*. Detta kan illustreras av följande Aristotelescitat: ”Vad beträffar skillnaden mellan könen, så är mannen av naturen överlägsen och styrande, kvinnan underlägsen och styrd.” (Eduards m.fl., 1983)

Filosofen Rousseau tillskrev också män och kvinnor olika egenskaper, vilka kunde antas passa för olika ansvarsområden, han menade att mannen är förnuftig, aktiv och stark, medan kvinnan är oförnuftig, passiv och svag. Detta får naturligtvis till följd att mannen är satt att ta ansvar på ett annat sätt än kvinnan. Särskilt för samhällliga frågor och ekonomi skulle mannen vara särskilt lämpad (Hedlin, 2009).

Hirdman (i Eduards m.fl., 1983) citerar Engels som 1845 skriver i *Die Lage* om kvinnans plats, hemmet eller fabriken, med anledning av att kvinnor i industrialismens spår alltmer gått ut i lönearbete:

Kvinnan försörjer familjen, mannen sitter hemma, tar hand om barnen, städar och lagar mat(s.147) /.../ Kan man tänka sig ett mer vansinnigt tillstånd än detta?

Och dock är detta tillstånd som kastrerar mannen och tar ifrån kvinnan hennes kvinnlighet, utan att vara i stånd att ge mannen verklig kvinnlighet och kvinnan verklig manlighet, som på det skändligaste sätt förnedrar båda könen och därigenom mänskligheten, den sista följderna av vår högt prisade civilisation, det sista resultatet av alla de ansträngningar som hundratals generationer gjort för att förbättra förhållandena för sig själva och sina efterföljare! (s.149f).

Han menar att det finns något som verklig kvinnlighet och verklig manlighet och att manligheten kastreras av att ägna sig åt kvinnoysslor. Även om han inte menar detta bokstavligt är det ett vanligt grepp i retoriken kring kön att hänvisa till kroppsliga funktioner och sexualitet för att ”bevisa” de essentiella skillnaderna mellan könen.

Hirdman visar att det även inom den svenska socialdemokratin fanns tankar om kvinnans naturliga plats i hemmet när hon citerar Per Albin Hansson som 1927 skickar en hälsning till de socialdemokratiska kvinnorna i *Morgonbris* julnummer:

Vi ha hunnit så långt att vi kunna börja reda i det stora folkhemmet. Det är fråga om att där skapa trevnad och trivsel, göra det gott och varmt, ljusst, glatt och fritt. För en kvinna torde det inte finnas en mera lockande uppgift. Kanske behövdes blott att hon får ögonen på den, att hon får väckelse, för att hon skall komma med hela sin iver och hänförelse (Hirdman, 2001).

I mycket av särartstänkandet finns denna idé om vad som är människors ”naturliga” plats. Ofta finns en över- och underordningsaspekt, i andra ligger denna aspekt dold och istället framhålls olikheterna som komplement till varandra. Tidiga tänkare kring denna komplementära syn var bland annat Fredrika Bremer och Ellen Key. Fredrika Bremer menade att kvinnan skulle bidra till samhällslivet jämlikt mannen, men med sina specifika egenskaper och intresseområden. Utbildning var en nödvändighet för att öka kvinnornas frihet. Ellen Key myntade begreppet ”samhällsmoderlighet” något hon menade var knutet till kvinnans väsen. Kvinnan skulle äga myndighet och rösträtt, hon förespråkade också fri kärlek. Men detta skulle inte ske på bekostnad av kvinnans främsta uppgift, den som maka och mor (Gemzöe 2003). Följande illustrerar hennes sätt att se på detta:

Det har varit min tro och uttalade filosofi att den synnerligen legitima rättigheten till fri kärlek aldrig kan accepteras om den uppnås på bekostnad av moderskärleken. (Key citerad i Horan, 2007, s. 281)

Key och Bremer hör till den ”första vågens” feminister. De verkade runt förra sekelskiftet och stred för lika rättigheter inom alla samhällsliga områden, men framförallt för kvinnors rösträtt (Weiner & Berge, 2001). Denna rörelse var i stort en angelägenhet för borgerlighetens kvinnor även om arbetarrörelsen hade inslag av kvinnors jämlikhetssträvanden.

Så sent som 1993 kom en antologi från Arbetsgruppen Kvinnligt och Manligt i skolan, tillsatt av Utbildningsdepartementet. Antologin bar namnet *Visst är vi olika!* I inledningen där syftet med antologin beskrivs och där man redogör för arbetsgruppens tillkomst och uppdrag kan man läsa följande:

En väg att förnya och blåsa nytt liv i jämställdhetsarbetet är därför att fördjupa kunskaperna om könsskillnader och olikheter, öka medvetenheten om könstillhörighetens betydelse för flickors och pojkars olika villkor och förutsättningar i skolan och utforma nya strategier med detta som grund.

Ett av bidragen står Sten Levander för. Han hävdar att det finns signifikanta biologiska skillnader mellan könen vad gäller begåvning och att dessa skillnader förstärks i skolan, på flickornas bekostnad. ”Skolstart och studieinnehåll är fortfarande hyggligt anpassat till pojkarnas inlärningsfönster men missgynnar flickorna./.../ resultatet blir mycket stora skillnader i teknisk-naturvetenskaplig kompetens och stora skevheter i yrkesval i vuxenlivet”(s.44). Här ser man ett tydligt särartstänkande som dock inte tydligt propagerar för att skillnaderna är sådana att de motiverar ojämställdhet i samhället.

Hos särartstänkarna finns det alltså en föreställning om att de biologiska könen man – kvinna, flicka – pojke är essentiellt olika. Att könen bär på olika egenskaper och förutsättningar. Hos särartsfeministerna motiverar dock inte dessa skillnader några skillnader i rättigheter. Män och kvinnor skall vara jämställda, men de ska bidra till samhället med sina specifika företräden, på samma villkor.

Det finns alltså hos särartstänkarna en syn på biologin som det som bestämmer oss. Här kan det vara på sin plats att göra en distinktion mellan dem och de som idag kallas biologister. Hos biologisterna motiverar skillnaderna i biologi även skillnader i samhället. Enkelt uttryckt i att kvinnans plats är i hemmet, i det privata, eller, om man så vill i reproduktionen, mannens i arbetslivet, det offentliga eller produktionen. Det finns inga tydliga tecken på biologism i de texter jag analyserar, jag väljer därför att inte fördjupa mig mer i detta sätt att se på kön.

5.2.2 Likhet

Grundtanken i likhetstänkandet är att könen, man – kvinna, i grunden är lika. Det finns inga essentiella skillnader mellan man – kvinna. De skillnader vi ser är tillskapade. För att använda ett slitet citat från Simone de Beauvoir i *Det andra könet*: ”Man föds inte till kvinna, man blir det”. Mindre ofta citerad är fortsättningen:

Inget biologiskt, psykiskt eller ekonomiskt öde avgör utformningen av den gestalt som den mänskliga honan får i samhället. Det är civilisationen i dess helhet som formar det mellanting mellan hane och kastrat som kallas kvinnligt. Det är bara via andra som en individ kan konstitueras som den *Andre*.(s.325)

Numera menar väl de flesta att detta blivande/görande även gäller mannen och maskuliniteter.

Under ”den andra vågens” feminism i slutet av sextioalet och början av sjuttioalet, dök för första gången det genuint svenska uttrycket ”jämställdhet” upp. Med jämställdhet menar man jämlikhet för gruppen män och gruppen kvinnor. Under denna period talades det också om könsroller. Detta begrepp blev problematiskt då man menade att det gav en för grund syn på problematiken kring det ojämsställda samhället. En ”roll” kan man ikläda sig och ta av sig efter behag. Man menade att frågan var mer komplex än så. Det begrepp som kom att ersätta rollbegreppet och vidga förståelsen av kön blev begreppet genus. Man använder genusbegreppet för att tydligt skilja biologiskt kön från konstruerat kön, det vill säga genus. RW Connell som framförallt forskar på maskuliniteter ger en bra förståelse:

Vi kan därför inte se på kvinnlighet och manlighet som något av naturen givet. Men vi ska heller inte tro att de enbart är något som påtvingats oss utifrån genom

sociala normer eller myndighetstvång. Människor konstruerar sig själva som maskulina eller feminina. Vi intar en plats i genusordningen – eller förhåller oss till den plats vi blivit tilldelade – genom vårt sätt att uppträda i det dagliga livet. (Connell, 2002, s.15)

Femininiteter och maskuliniteter är konstruktioner som görs i alla sammanhang vi människor befinner oss i. De finns de som anser att begreppet genus är problematiskt och har återgått till kön och könssystem (se bl.a. Tallberg Broman, 2002a; Hedlin, 2009). Jag använder genus i de flesta fall som diskuterar konstruktionen av kön. I de fall jag hänvisar till och tar upp forskare och skribenter använder jag mig av deras beteckningar.

Yvonne Hirdman sägs vara den som introducerade begreppet genussystem i Sverige. Det som utmärker detta system är, enligt Hirdman (2001), två principer: en isärhållande princip och en hierarkisk. Den isärhållande principen innebär att män och kvinnor ägnar sig åt olika sysslor i hemmet och befinner sig på olika platser i arbetslivet. Detta är särskilt tydligt i Sverige där kvinnor befinner sig inom vård och omsorg och män inom produktionen, generellt sett. På samma sätt väljer flickor och pojkar gymnasieprogram på ett sätt som stämmer överens med bilden av traditionella könskodningar (Sandell, 2007). Den hierarkiska innebär att mannen är norm och ofta definieras som icke-kön. Det som förknippas med manlighet eller maskulinitet värderas högre, framförallt när det gäller makt och pengar, än det som förknippas med kvinnlighet eller femininitet. Detta system, eller denna ordning reproduceras enligt Sandra Harding på flera nivåer: strukturellt, symboliskt och individuellt. På den strukturella nivån sker reproduktionen i form av arbetsfördelning, yrkesval, utbildningsval. Vi får förebilder inom olika områden, ofta genom medierna. På den symboliska nivån skapas kön framförallt genom språkliga symboler och motsatspar: mjuk – hård, svag – stark, men också genom att vi förknippar exempelvis färger med olika kön. På den individuella nivån handlar det om de olika erfarenheter vi gör av bland annat arbetsfördelningen i samhället, men också av det bemötande vi får som gör att vi skapar oss olika femininiteter och maskuliniteter (Harding, 1986).

Magnusson (1998) för ett resonemang kring *normativt kön, praktiskt kön och könet som både finns och inte finns*. Med *normativt kön* menar hon att i lagtexter och annat ska könet inte ha någon betydelse. På politisk nivå strävas efter könsneutralitet, alla ska ha

samma rättigheter, möjligheter och skyldigheter på livets alla områden. I *praktiken* spelar dock kön roll. Kvinnor som grupp har mindre makt, ekonomiskt, politiskt, än män som grupp. Kvinnor gör mer av det oavlönade arbetet, män mer av det avlönade, kvinnor tar ut mer föräldraledighet och fler dagar för vård av barn. Med *könet som både finns och inte finns* pekar hon på diskrepansen mellan ideal och verklighet och hur den kan förstås av den enskilda individen.

I denna diskussion av genussystem finns ofta en tydlig maktaspekt, man talar om en könsmaktordning där män som grupp är överordnade kvinnor som grupp och att det i denna underordning finns ett förtryck. Mitt sätt att se är kanske mer nyanserat. Jag anser att systemet är förtryckande och begränsande för alla, på olika plan.

Något som också är tydligt när man tittar på genussystem är att vad som förknippas med ett visst kön, hur ting och företeelser könskodas, är beroende av tid och rum.

Genussystem är inte fasta, utan utmärks av föränderlighet. Med den utgångspunkten är det angeläget att analysera vilka föreställningar som präglat skolverkets rapportserie de senaste tjugo åren. Även tidigare har frågan om betygsskillnader varit föremål för diskussion men det tycks som om de bakomliggande föreställningarna om kön tas för givna.

Det begreppspar jag främst kommer använda som analysredskap är särart – likhet.

Begreppen essentialism - antiessentialism kommer i viss mån också användas.

Jag kommer också att använda mig av Hardings nivåer, strukturell nivå, symbolisk nivå och individuell nivå när jag analyserar texterna utifrån mina frågor.

5.3 Socialkonstruktivism och språksociologi

I likhetstänkandet är begreppet *konstruktion* centralt. I mitt sätt att se på världen återkommer jag också ständigt till detta begrepp. Denna uppsats kretsar också kring det namn som begreppet utgör för mig. Den teoretiska överbyggnaden står socialkonstruktivismen för. Socialkonstruktivismen betraktar världen, människorna och individerna som föränderliga enheter i ett av varandra beroende helt. Kunskap konstrueras i interaktion med andra människor. Vi skapar och ger mening genom våra språkliga, sociala konstruktioner av verkligheten (Burr, 2003). Inom detta synsätt ryms

även språksociologin som växte fram under 1960-talet som en protest mot den lingvistiska inriktningen som såg språksystemet skilt från språkbruket (Einarsson, 2004; Hellspong, & Ledin 1997). Hellspong & Ledin hänvisar till språkvetaren Michael Halliday som menade ”att språk och texter har tre grundläggande uppgifter. De hjälper oss att reflektera över världen, att handla i världen och att koda vår reflektion och handling som text” (s.258). Med detta synsätt är studiet av myndighetstexter av intresse, då de för avnämarna bidrar till en del av konstruktionen av bilden av skolan och dess verksamhet. Att för det ändamålet använda sig av begreppet diskurs och diskursanalys föreföll naturligt om man ser till den förklaring jag använder mig av under rubriken *Diskursanalys* nedan.

För att sammanfatta: min teoretiska utgångspunkt är att genus är en konstruktion. Denna konstruktion sker på många plan, bland annat det språkliga. Ett sätt att undersöka denna språkliga konstruktion är att göra en diskursanalys, eftersom diskurser är en form av social praktik vars funktion är både beskrivande och medskapande.

6 Metod, tillvägagångssätt och material

6.1 Diskursanalytisk metod

Det diskursanalytiska fältet är spretigt och har olika innebörder inom olika discipliner. Jag ska här försöka sammanfatta Bergströms & Boréus (2005) genomgång av fältet, så som jag uppfattat det. Det blir en mycket kortfattad genomgång som inte gör fältet rättvisa men är ett försök att placera mitt val av analys i ett sammanhang. Till en början skiljer man mellan lingvistisk präglad analys och samhällsvetenskaplig analys. I en lingvistisk analys kan man exempelvis studera grammatisk struktur och ordval. I sin snävaste betydelse studerar man språket bortkopplat från sin kontext. Det är inte det jag kommer att göra, därför går jag inte närmare in på den här.

I den samhällsvetenskapligt inriktade analysen inriktar man sig mer på den sociala praktiken. Bergström & Boreus (2005) presenterar tre huvudriktningar: en kontinental eller fransk, en anglosaxisk samt kritisk diskursanalys. Den kontinentala/franska representeras av Foucault, som definierar diskurser så här: ”Hela den praktik som frambringar en viss typ av yttranden”(citerad i Bergström & Boreus, 2005, s. 309).

I Foucaults sätt att se kombineras text och social praktik. Centrala begrepp är *arkeologi* och *genealogi*. I det arkeologiska angreppssättet går man tillbaka till exempelvis händelser och ser på den tidens regelsystem och kunskapsbas genom olika utsagor och relationen mellan utsagorna. I det genealogiska tittar man inte bakåt, utan försöker hitta mönster i vad som sägs i och görs i ett dagsaktuellt ämne inom flera områden för att kunna hitta ett diskursivt fält. Foucault tittade också på utestängning – vad var tillåtet/otillåtet, möjligt/omöjligt. Den anglosaxiska riktningen representeras av Laclau & Mouffe som skiljer sig från den franska i att man utgår från den lingvistiska nivån när man gör sina analyser. Enligt Bergström & Boreus är de influerade främst från två håll: dels en semiotisk språkfilosofisk som handlar om förhållandet mellan det betecknade och tecknet, dels en hermenutisk som enkelt sett handlar om förståelse och inlevelse. Jag lämnar de två första här för att mer ingående beskriva den diskursanalys jag använt mig av, den kritiska.

I den kritiska diskursanalysen undersöker man mönster i det som sägs och skrivs. Normer, ideal och föreställningar lyfts fram och när detta görs synliggörs också en maktordning. Denna maktordning visar vad som är möjligt och accepterat, men också vad som inte är möjligt och/eller accepterat. I en kritisk diskursanalys kan man alltså även titta på det som *inte* lyfts fram. Inom diskursbegreppet ryms flera teorier och angreppssätt. Det finns inga färdiga mallar att ta till utan man designar i mycket själv sin undersökning (Bergström & Boréus, 2005). Winter Jørgensen & Phillips redogör för fem utgångspunkter för den kritiska diskursanalysen:

- Sociala och kulturella processer och strukturer har en delvis lingvistisk-diskursiv karaktär. Skapade och konsumerade texter bidrar till att konstituera den sociala världen, inklusive identiteter och relationer.
- Diskurs är både konstituerande och konstituerad. Diskursen beskriver inte bara sociala strukturer, de är också med och formar dem.
- Språkbruk ska analyseras empiriskt i det sociala sammanhanget.
- Diskurs fungerar ideologiskt. I kritisk diskursanalys hävdas att diskursiva praktiker bidrar till att skapa och upprätthålla ojämlika förhållanden.
- Kritisk forskning. Den kritiska diskursanalysen är ett angreppssätt som inte kan betraktas som neutralt, utan syftar till social förändring.

(Winter Jørgensen & Phillips, 2000, s. 66ff)

Den kritiska diskursanalysen skiljer sig från de andra på så sätt att den betraktar diskurs inte bara som konstituerande utan även som konstituerad. Norman Fairclough, professor emeritus i lingvistik och en av dem som utvecklade den kritiska diskursanalysen, menar att diskurs är en viktig form av social praktik. Samtidigt som den ger oss kunskap kan den också förändra kunskap, identiteter och sociala relationer (Winter Jørgensen & Phillips, 2000)

Fairclough betraktar texter som multifunktionella där varje text kan analyseras i tre funktionskategorier: den textuella, där utgångspunkten är lingvistisk och tydligt inriktad mot grammatiska struktur; den interpersonella som handlar om hur texter produceras, distribueras och konsumeras samt den ideationella, som handlar om vilka bilder eller föreställningar texten förmedlar (Englund & Ledin, 2003; Bergstöm & Boréus, 2005). Det är vid den ideationella jag kommer uppehålla mig, även om jag i viss mån snuddar vid den interpersonella då jag kommer ta upp intertextualitet (hur texter relaterar till varandra) där det blir aktuellt.

Hellspong & Ledin (1997) ger en genomgång av vad en kritisk textanalys går ut på och som jag använt i min analys av "Rapporterna". Jag har inte följt punkterna slaviskt, utan har haft dem som stöd. Punkterna ligger som bilaga (bil.1).

Jag kommer i min analys av Skolverkets Rapporter använda kritisk diskursanalys som metod och särarts- och likhetsbegreppen som analysredskap samt Hardings tre nivåer. Jag tror att dessa två begrepp kan hjälpa mig i min analys. Hur ser man på kön och skillnader mellan kön i skolverkets texter? Kan man utläsa om det är särarttänkande eller likhetstänkande som styr resonemangen? När jag lyfter fram de föreställningar som ligger bakom texterna kommer jag förhoppningsvis kunna skönja vilken eller vilka diskurser dessa föreställningar bildar.

Jag valde ut de rapporter jag fann relevanta (se *Urval*). Efter att ha sorterat texterna kronologiskt läste jag varje rapport och plockade ut vad som sades om betyg och könsskillnader. Detta lät sig göras eftersom textmängderna kring mina frågeställningar inte var så stora. Efter denna sortering placerade jag citaten efter hur de svarade på mina frågeställningar: När har man upplevt skillnaderna i betygsresultat som ett problem? Hur har man formulerat problemet? Vilka förklaringar har man försökt hitta? Vilken

föreställning kring genus/kön kan utläsas i materialet vad gäller förklaringsmodeller? Vilka åtgärder föreslås? Vilken föreställning kring genus/kön kan utläsas i förslag till åtgärder? Efter denna sortering började jag titta på och analysera materialet utifrån begreppsparet *särart* och *likhet* och Hardings nivåer. Parallellt hade jag Hellspong & Ledins punkter att utgå från (bil.1).

Reliabilitet

Genom redogöra för min teoretiska utgångspunkt, beskriva mina analysredskap och min metod har jag så långt det är möjligt försökt göra processen så transparent som möjligt för att läsaren ska kunna avgöra undersökningens pålitlighet.

Validitet

Jag gör inte anspråk på att tolka skolverkets syn på kön. Jag har valt en textgenre, i denna genre har jag gjort ett ytterligare urval om tjugo rapporter och analyserat dem. Jag kan alltså endast göra anspråk på att kunna säga något om det jag sett i de av mig utvalda rapporterna.

6.2 Material

6.2.1 Betygsstatistik

Jag kommer huvudsakligen att använda mig av två typer av material: betygsstatistik från åren 1991-2008 för att visa på hur skillnaderna sett och ser ut, samt Skolverkets rapporter från samma tid. Tidsperioden har bestämts av det faktum att det var 1991 som skolöverstyrelsen blev Skolverket. Samma år började också utgivningen av skriftserien ”Rapporter” som är i fokus för min analys.

Betygsstatistiken jag använder mig av har jag hämtat från Skolverkets hemsida i mars 2009. Den är alltså inte ett resultat av en egen undersökning men utgör en bakgrund till min studie.

Att använda betygsstatistik kan ha sina begränsningar. Det målrelaterade betygssystem vi har idag skiljer sig mycket från det sifferbaserade, relativa betygssystem vi hade före Lpo 94s införande. Läroplaner och kursplaner har också de ändrats. Vissa menar att betygen är ett trubbigt instrument och att testresultat är ett bättre medel för jämförelser (bl.a. Emanuelson & Fischbein, 1986). Andra har visat på att det finns skillnader i

bedömning av nationella prov och slutbetyg (bl.a. Nycander, 2006; Lindahl, 2007). Selghed (2004) diskuterar i sin avhandling de kunskapsbrister beträffande betygssättning som dagens lärare har. Jag anser att jag ändå kan använda betygsstatistiken eftersom det inte är elevernas faktiska kunskaper jag skall undersöka och inte heller betygssystemets förmåga att visa dessa. Jag ska göra en jämförelse mellan pojkars betyg och flickors betyg. I skolverkets statistikdatabas är det betygen som används och i diskussionerna kring skillnader i skolprestation är det också betygen som används. Det är inte relevant för denna undersökning att fördjupa sig i betygssystemets vara eller inte vara. Valet av grundskolebetygsstatistik framför gymnasiebetygsstatistik gör jag för att alla barn/unga under tidsperioden 1991-2008 har passerat grundskolan. Detsamma gäller i princip för gymnasiet men eleverna väljer program, många könsbundet, och en viss andel hoppar av, varför grundskolestatistiken torde ge en mer heltäckande bild av betygsskillnaderna.

Sedan 1988 har vi i Sverige haft könsuppdelad betygsstatistik. Nedan följer några nedslag i denna statistik. Syftet med dessa tabeller är att visa hur skillnaderna sett ut och ser ut. Siffrorna är grova, då de visar medelbetyget för alla elever i hela riket. Avsikten är inte heller att göra någon djuplodande analys, det finns det ingen relevans för i denna undersökning. Jag är dock medveten om att det finns regionala skillnader och skillnader på skolnivå och ämnesnivå.

Medelbetyg, relativa betygssystemet 1991-1997

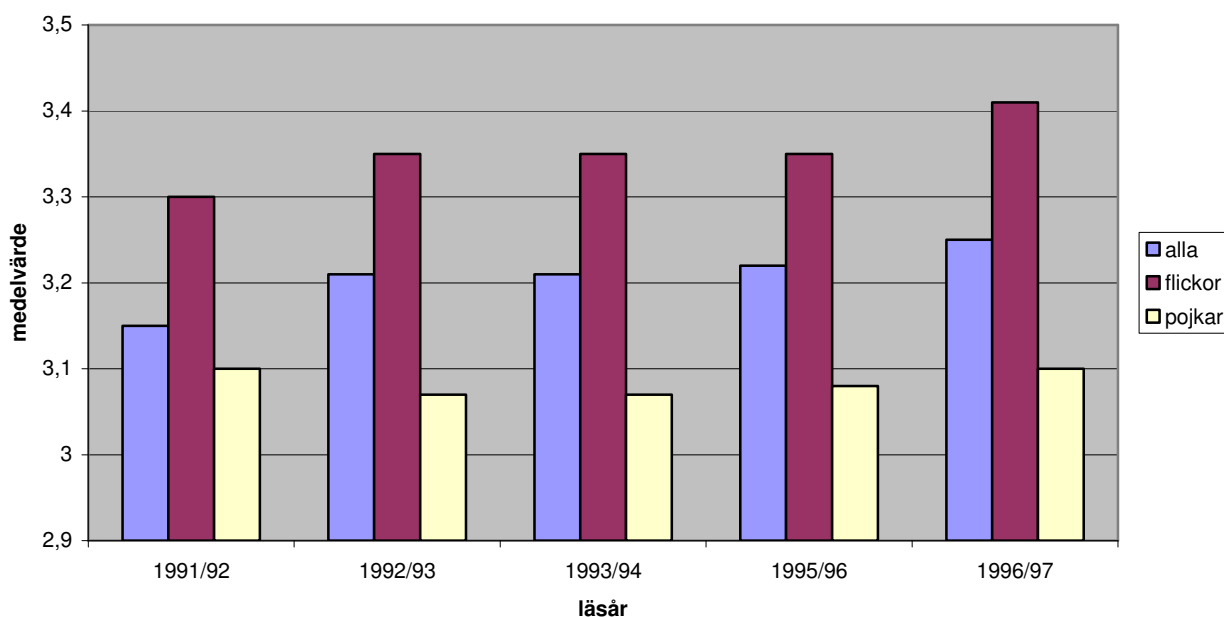


Diagram 1(källa: Skolverket)

Betygen under de år som redovisas i diagrammet gavs i det relativa betygssystemet i en skala 1-5, där 5 står för bäst prestation. Diagrammets första läsåår är 1991/92 eftersom det var det året Skolverket började ge ut sina Rapporter. Det sista läsååret är 1996/97 eftersom det var det sista året man gav betyg i det relativa betygssystemet. För sexton ämnen räknades medelvärdet samman. Det var detta ”medel” man sedan använde för att söka in på exempelvis gymnasiet. Tabellen visar medelbetyg för hela riket. Det finns dock geografiska skillnader. För att ge ett exempel: läsåret 1991/92 hade flickor i glesbygd medelbetyget 3,4 och pojkar 3,0, medan skillnaderna i förortererna var mindre: flickor 3,4 och pojkar 3,2 (Skolverket 1994). Skillnaderna varierar även mellan ämnen. Generellt över tiden ligger pojkarnas betyg runt 10% lägre än flickornas. Flickorna ligger över medel och pojkarna ligger under medel för riket.

Meritvärden i målrelaterade betygssystemet 1998-2008

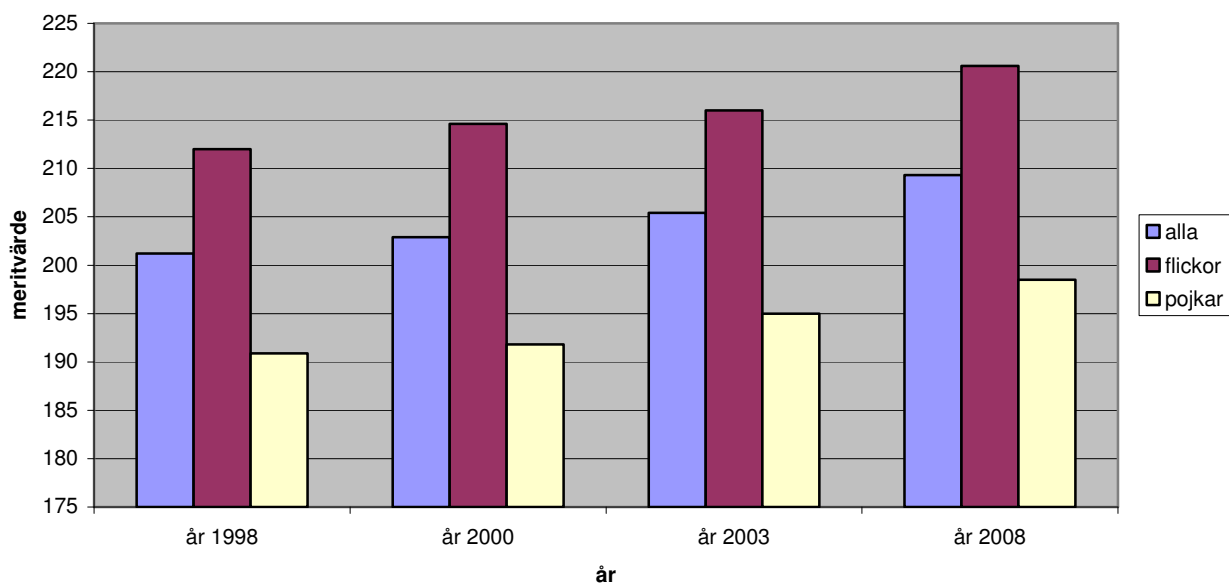


Diagram 2,(källa: Skolverket)

Diagrammet visar genomsnittliga meritvärden för riket. Meritvärdet för en elev räknas på följande vis: betyg ges enligt betygsskalan G, VG, MVG. För att få fram ett meritvärde ges betygen ett siffervärde: G=10p, VG=15p, MVG=20p, dessa läggs samman för sexton av elevernas ämnen. Maximalt antal poäng blir således 320. Observera att diagrammet startar vid 175. Samma reservationer gäller som för diagram 1: det finns regionala diskrepanser och diskrepanser om man tittat på ämne för ämne. Som vi ser ligger pojkarnas meritvärden i snitt 20 poäng, eller runt 10% under flickornas. Denna skillnad kvarstår även sedan meritvärdesnivån höjts generellt. Med vissa mindre avvikelser ligger pojkarnas betyg i snitt 10% under flickornas, oavsett betygssystem. Denna statistik utgör en bakgrund till min studie.

6.2.2 Urval

Skolverket ger årligen ut ett stort antal publikationer: Aktuella analyser; Allmänna råd; Forskning i fokus; Informationsmaterial; Kommentarmaterial; Kunskapsöversikter; Rapporter; Regeringsuppdrag; Styrdokument; Stödmaterial; Övriga trycksaker. Jag har valt att närmare undersöka skolverkets skriftserie "Rapporter". Det är en serie som funnits sedan 1991. Hittills har 325 rapporter utgivits i så skilda ämnen som; *Tillgänglighet till skolans lokaler; Personalförstärkningar i förskolan; Effektivt*

användande av IT i skolan. I serien ingår även nationella kvalitetsgranskningar, sammanfattningar av internationella undersökningar (ex. TIMSS och PISA) samt lägesbeskrivningar. En av anledningarna till att jag valde just *Rapporter* är att de representerar ett ganska brett fält av skrifter och mitt antagande var att de kunde ge en bild av det jag ville undersöka.

Efter en snabb översiktlig läsning på Skolverkets hemsida (www.skolverket.se) i mars 2009 valde jag ut de 37 rapporter som på något sätt tog upp betygsfrågan på eller kunde tänkas göra det. Ytterligare en urvalsgrund var att rapporterna skulle behandla grundskolan. Efter noggrannare läsning av dessa 37 sorterades ytterligare bort helt, då de inte nämnde betyg kopplat till kön. I några fall har jag dock valt att ha med rapporter som inte kopplar samman betyg och kön, då jag ansett det värt att notera (se *Udda rapporter*). De 20 rapporter jag valde beskrivs och analyseras nedan.

7 Analys av materialet

Bland de 20 rapporter jag valt att undersöka närmare finns *Lägesbeskrivningar*, i dessa redovisar skolverket en samlad bild av utvecklingen inom hela skolområdet. Man lämnar förslag till prioriterade åtgärder. Lägesbedömningarna bygger på skolverkets egna utredningar men också på utomstående aktörers studier och forskningsrön. Där finns också *Bilden av skolan*, som ska vara en bred beskrivning av tillståndet i skolan och som även är Skolverkets anslagsframställning till riksdagen. Två rapporter behandlar NU, *Nationella utvärderingen* av skolan som skedde 1992 och 2003. Syftet med dessa utvärderingar var att ge en samlad bild av utvecklingen inom grundskolan. Dessutom finns rapporter som behandlar särskilda ämnen, så som likvärdighet, måluppfyllelse och sambandet mellan resurser och resultat.

Mitt antagande är att dessa texter i viss mån har bidragit till utformandet av svensk skolpolitik. Det är därför angeläget att analysera innehållet och de försanthållanden som skrivits in i texterna för att få en bild av hur skolverket i dessa publikationer ser på kön och problematiken kring betygsskillnaderna mellan pojkar och flickor. Är det så att man ser det som en fråga om att flickorna får överbetyg och att pojkarna underpresterar, eller är problemet beskrivet mer komplext än så?

Uppsatsens frågeställningar (se s.6) ska hjälpa mig att se vilken eller vilka diskurser kring kön eller genus som präglat publikationerna.

Nedan presenterar jag texterna och min analys under rubriker som anknyter till mina frågor. Jag anser att det rikliga användandet av citat är motiverat för att ge belägg för mina påståenden och för att läsaren ska kunna följa mina tankegångar. Jag har inte kunnat sortera citaten efter om de ger uttryck för särartstänkande eller likhetstänkande. Orsaken till det kommer jag ta upp under rubriken *Diskussion*.

7.1 Problemformulering

När har man upplevt skillnaderna i betygsresultat som ett problem? Hur har man formulerat problemet?

Frågan om skillnaderna i betygsresultat mellan flickor och pojkar har lyfts med jämna mellanrum. Det finns ett glapp i tiden mellan 1994 och 1996 samt mellan 1997 och 1999, ingen av rapporterna jag tittade på från åren 1995 och 1998 tog upp frågan om betygsskillnader mellan pojkar och flickor. Undersökningens empiri är dock för liten för att man ska kunna dra några långtgående slutsatser av dessa glapp. Jag har också noterat en viss koncentration av Rapporter som tar upp frågan runt 2004-2005. Av de 20 rapporter jag valt att titta närmare på tar 17 upp frågan om betyg. De tre som inte gör det kommer jag att ta upp sist i detta avsnitt. Av de sju som nämner betygsskillnader mellan flickor och pojkar är det sex som bara nämner frågan, de gör inte några försök till förklaringar och de ger inga förslag till åtgärder. De rapporter som avses är följande: *Resultat från en kunskapsmätning 1995; Läget i grundskolan 1999; Skolverkets lägesbedömning 2004; Skolverkets lägesbedömning 2005; Skolverkets lägesbedömning 2007; Skolverkets lägesbedömning 2008*. Dessa kommer inte förekomma vidare eftersom man i dessa nöjt sig med att konstatera att det finns ett problem, men man gör inga försök till förklaringar och man ger inga förslag till åtgärder.

Vad gäller hur man formulerat problemet är det i många fall så att man bara konstaterar skillnaderna. Implicit ligger frågan om likvärdighet eller jämlikhet. Två rapporter uttalar tydligt att det är ett likvärdighetsproblem:

I en likvärdig skola ska alla elever ges lika möjligheter och garanteras lika bedömning. Resultaten från ämnesutvärderingarna ger en generell bild av att flickor som grupp presterar bättre än pojkar, något som även tidigare nationella och internationella studier visar. (Skolverket, 2004b, s.100)

Under senare år har i stället pojkarna lyfts fram som förlorarna i skolan. Ny forskning framhåller att flickor tillägnar sig såväl traditionellt kvinnliga som manliga könsmonster, och man har identifierat en ny grupp självsäkra flickor som tar för sig i klassrummet, även om de ”tysta flickorna” inte försvunnit. (Skolverket, 2006, s. 74)

I dessa två kan man ana att det finns ett jämlikhets- eller likvärdighetstänkande. Ingen grupp ska vara underprivilegerad i svensk skola, ingen ska vara ”förlorare”.

7.1.1 Sammanfattning

Utifrån materialet är det svårt att ge ett generellt svar på frågan om när man betraktat betygsskillnaderna mellan pojkar och flickor som ett problem. Man kan utläsa att det finns en viss koncentration runt 2004- 2005. 2004 kom rapporten *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, en rapport som tämligen ingående diskuterade betygsskillnaderna mellan flickor och pojkar, vilket kan vara en förklaring till koncentrationen. Utgångspunkten för problemformuleringen är skolans styrdokument. På en strukturell nivå har man bestämt att jämställdhet och likvärdighet är eftersträvansvärt. Man lägger också in ett individperspektiv, som handlar om att eleverna tillägnar sig traditionella könsmonster.

7.2 Förklaringar

Vilka förklaringar till betygsskillnaderna ges? Vilka föreställningar kring genus/kön kan utläsas i materialet vad gäller förklaringsmodeller?

I rapporten *Vad händer i skolan?* kan man läsa in en viss ambivalens kring hur man ska förklara skillnaderna. Dels talar man om att flickor ÄR på ett visst sätt, pojkar på ett annat:

Genomgående är pojkar duktigare än flickor på uppgifterna./.../ Pojkarna är mer intresserade av NO-ämnena, tycker det är roligare och viktigare. Störst är

skillnaden i fysik, minst i biologi. Fysik anses vara det svåraste ämnet. Det tycker framförallt flickor. (Skolverket, 1993a, s.57)

Men när det gäller idrott talar man om att det finns ”pojknormer” som styr undervisningen. Dessa normer präglar undervisningen och man gissar att flickorna skulle prestera bättre i enkönade grupper. Det är därmed inte könstillhörigheten i sig som gör att de lyckas sämre i idrott:

Samundervisning mellan flickor och pojkar i idrottsämnet ger flickorna sämre betyg än de skulle haft om pojkar och flickor undervisats var för sig. Ändå har flickorna betydligt större teoretiska kunskaper om idrott än pojkar. Forskare tror att skillnaden i betygssättning beror på att lärarna är ovana vid samundervisning och låter ”pojknormer” bli vägledande i en blandad grupp. (Skolverket, 1993a, s.104)

Det första citatet skulle kunna tolkas som att man har en särartssyn på kön, men det kan också vara så att man konstaterar resultatet av socialiseringen in i en femininitet eller maskulinitet. I det andra citatet lyfter man fram att det kan vara undervisningen som skapar skillnaderna, vilket förstärker detta.

Från samma år, 1993, kommer rapporten *Bilden av skolan 1993*:

Flickors och pojkars skolsituation skiljer sig åt på flera sätt. Könstillhörigheten påverkar t.ex. interaktionen i klassrummet, bedömningen av skolprestationer och effekterna av undervisningsmetoder. Flickor som grupp har svårt att hävda sig och komma till tals. De har svårt att framföra sina åsikter och deras synpunkter möter inte samma intresse som pojkarnas. Flickorna intar ofta en passiv roll. Pojkarna står i centrum i klassrummet och spelar aktiva roller. Flickor och pojkar uppfattar klassrumsinteraktionen något olika. Flickorna är mer känsliga, observanta på och upptagna av relationer och av det sociala klimatet i klassrummet. Pojkarna föredrar en mer auktoritär och strukturerad form av undervisning. Flickorna vill få ett meningsutbyte till stånd, medan pojkarna vill bryta åsikter mot varandra. Studier (det sägs ingenstans vilka, min anm.) har visat att flickor vid enskilt arbete i klassen arbetar koncentrerat tills uppgifterna är klara. Pojkarna gör uppehåll och sysslar med annat emellanåt. (Skolverket, 1993b, s.55)

Här lutar man sig på studier som man inte närmare presenterar. Man framställer pojkarnas och flickornas beteenden som könsbundna, även om man är noga med att betona att det är *gruppen* pojkar och *gruppen* flickor man talar om. Pojkar och flickor framställs som väldigt olika varandra. Man skulle kunna tolka texten som att man har en essentialistisk syn på kön. I texten läser jag in att flickor ÄR på ett visst sätt, pojkar ÄR på ett annat. Samtidigt talar man om roller som något man kan "inta" eller "spela", vilket skulle kunna tyda på att man ser kön som något som konstrueras och att roller är något man kan välja att spela eller låta bli att spela och att denna konstruktion GÖR att flickornas och pojkarnas beteenden skiljer sig åt. Det man lyfter fram som tänkbara orsaker till skillnaderna är klassrumsinteraktion, bedömning och undervisningsmetoder. Vad gäller beskrivningen av klassrumsinteraktionen är det svårt att utifrån denna se hur interaktionen skulle verka till flickornas förmån i betygshänseende. Vad gäller undervisningsmetoder föredrar pojkar tydligen mer auktoritära undervisningsmetoder, men det framgår inte om man anser att det finns en brist på sådana metoder.

Nedanstående citat kommer från rapporten *Flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor* (Skolverket, 1994). Titeln antyder den ambivalens som sedan visar sig i texten. Det framgår inte direkt om man ser på *förutsättningarna* som biologiska eller sociala. *Villkoren* talar man om som sociala.

Kunskapsöversikten svarar inte på frågan om hur den pedagogiska verksamheten bättre skall svara mot elevernas behov, oavsett kön. Den presenterar istället de kunskaper vi idag har om könsskillnader, likheter och olikheter mellan flickor och pojkar, skolans roll och de tidigare erfarenheter vi har att utgå från och lära oss av när det gäller skolans jämställdhetsarbete. (Skolverket, 1994, s.III)

Detta skulle man kunna tolka som att man har en essentialistisk syn på kön, där man talar om könsskillnader och olikheter men i citatet nedan från samma rapport motsägs detta:

Det handlar också om en fostran och socialisering till könsskillnader och härmed olika roller för flickor och pojkar. (Skolverket 1994, s.6)

Här talar man om att man socialiseras in i roller, vilket skulle kunna tyda på att man ser kön som en konstruktion. I citatet nedan har man fört samman de båda betraktelsesätten när man tydligt även lyfter fram den biologiska aspekten:

Det är inte möjligt att förneka att vi är biologiska varelser men inte heller att vi lever och påverkas i och av ett socialt och kulturellt sammanhang/.../ ser man till undersökningar inom olika vetenskapliga ämnesområden blir bilden ett komplicerat samspel mellan genetiska, biologiska, sociala och kulturella faktorer som bestämmer och formar könsskillnader hos människan/.../ kopplingen till andra forskningsområden rörande könsskillnader i begåvningen är bristfällig. (Skolverket 1994, s.9)

Här antyds att skolan är med och formar könsskillnaderna, i de ”sociala och kulturella faktorerna” men att man även kan tänka sig att det handlar om begåvningskillnader. Intressant att notera är att man närmar sig frågan på samma sätt i en rapport som kom två år senare, *Bilden av skolan 1996* men här nämner man inte begåvning längre, utan man talar om ”andra faktorer”, utan att närmare precisera:

Om förklaringen till detta ligger i undervisningen, de arbetssätt eller det innehåll som präglar undervisningen eller i andra faktorer har ännu inte analyserats på ett systematiskt sätt (Skolverket, 1996, s.36) .

Detta kan tyda på att man övergett eller tonat ner frågan om bristande begåvning som förklaring till betygsskillnaderna.

Tre år senare är man fortfarande inne på samma tankegångar i rapporten *Samband mellan resurser och resultat*. I denna rapport tar man upp faktorer som påverkar resultatet. Kön är en av de faktorer man tittat på när det gällde enskilda skolors resultat: ”Möts eleverna på olika sätt i undervisningsprocessen eller, i termer av resursanvändning, används resurserna på olika sätt?” (Skolverket, 1999, s.36). Här menar man att en av förklaringarna kan vara skolans undervisningsmetoder. Vilket inte behöver betyda att man har en essentialistisk syn på kön, man kan snarare tolka in att skolan bidrar till konstruktionen av genus där pojkar och flickor bemöts på olika sätt.

I rapporten *Skolverkets lägesbedömning 2001* tar man upp flera möjliga förklaringar till betygsskillnaderna efter att man konstaterat att: ”Vi vet t.ex. att det inte finns några skillnader i intelligens mellan pojkar och flickor”. De förslag till förklaringar man lämnar handlar om att flickor i allmänhet är mer engagerade i sin utbildning och att de ser skolan som meningsfull. Här skulle man kunna tolka in att man ser flickor och pojkar som essentiellt olika, om man ser till förklaringarna, men det motsägs av att man poängterar att det inte finns några skillnader i intelligens mellan pojkar och flickor. Detta kan tyda på att man ser kön som en konstruktion och att vissa attityder till skolan stärks hos flickorna, dels av skolan, men också av det omgivande samhället.

I *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* diskuteras ingående betygsskillnaderna mellan flickor och pojkar. Flera förklaringar presenteras: lärare bedömer flickor och pojkar olika, till flickornas förmån; elevernas motivation och inställning till studier, vilket kan förklaras med värderingar i samhället samt flickornas tydligare framtida mål. Man betonar samhälleliga värderingar, vilket ger vid handen att man betraktar flickor och pojkar som i grunden lika, men att sociala och kulturella faktorer formar oss om människor:

Sammantaget pekar detta mot att könsskillnaderna i studieresultat i viss mån kan hänföras till motivation och studieinställning och att förklaringarna kan sökas i könsbundna värderingsmönster i samhället i stort. Ett möjligt och troligt sådant scenario är att inställningen att man måste utbilda sig för att klara sig i livet och försörja sig har förstärkts för flickor/kvinnor, medan skola och utbildning för många pojkar/män inte tillskrivs ett lika dominerande värde. (Skolverket, 2004b, s.134)

I det närmaste exakt samma formulering används tre år senare i *Skolverkets lägesbedömning 2006*:

Sammantaget pekar detta mot att könsskillnader i studieresultat i viss mån kan hänföras till motivation och studieinställning och att förklaringar kan sökas i könsbundna värderingsmönster i samhället i stort. Denna teori delas av flera av de genderforskare (med hänvisning till MSU rapp.13) som studerat pojkar och flickor i skolan. (Skolverket, 2007, s.56)

Rapporten *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval* är den första av de rapporter jag undersökt som talar om "genusperspektiv": " Genusperspektivet har använts för att analysera undervisningens *inhåll och metoder*. Grundtanken är "att skillnaderna mellan män och kvinnor i samhället inte kan förklaras utifrån biologiska resonemang, och att analysen måste kompletteras med ett maktperspektiv" (Skolverket 2006a, s. 6). I den tämligen omfattande rapporten går man igenom olika förklaringsmodeller vad gäller betygsskillnader. En del av dessa presenterades redan i *Nationella utvärderingen av skolan 2003*: Man tar upp frågan om elevernas mognad, betydelsen av lärarens kön, undervisningens utformning samt ungas attityder till skolarbetet. Rapporten är den första som systematiskt går igenom olika förklaringsmodeller. Man kommer inte fram till några "sanningar" utan slutsatsen blir att det fortfarande krävs mycket forskning. Resten av detta avsnitt ägnas åt denna rapport, *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*:

Studien visar också att hemmen tycks ställa lägre krav på pojkarna än på flickorna när det gäller hemarbete. Studien visar också att flickorna är mer målmedvetna, energiska och också ställer högre krav på sig själva (Skolverket, 2006a, s.73).

Här lyfter man fram att flickor har högre krav på sig hemma, uttalat kopplar man det till att flickorna även i skolan är mer målmedvetna. Vad detta i sin tur beror på diskuteras inte. Formuleringarna tyder på att man ser genus som en konstruktion och att en del av konstruerandet sker hemma, men att man tar med sig resultatet till skolan.

I samma rapport ger man en statistisk genomgång av hur stor andel av skolans lärare som varit kvinnor under tidsperioden 1978-2004. Här slår man bland annat fast att den feminisering av yrket en del talar om, är överdriven, samt att man inte kan hitta några statistiska samband mellan andelen kvinnor och pojkars lägre betyg:

Utifrån denna genomgång kan vi konstatera att det inte hänger samman med fler kvinnliga lärare. Vilken grund det finns för övriga teorier som lanserats om att flickor skulle kompenseras etc. krävs ytterligare studier för att fastställa (Skolverket, 2006b, s.76).

Här hänvisar man till en teori som lyfts om att flickor kompenseras i betyg för sin underordnade ställning i klassrummet. Man konstaterar också att detta fält är för utforskat för att man ska kunna dra några säkra slutsatser.

Vidare i rapporten visar man en undersökning av hur mycket tid pojkar respektive flickor lägger ner på sitt skolarbete, där man kommit fram till att många flickor lägger ner mer tid varje vecka på skolarbete i form av exempelvis läxor än pojkar:

Varför har pojkarna sämre resultat i skolan? Ett enkelt svar på frågan är kanske att pojkarna är mindre och flickorna mer engagerade i skolarbetet. /.../ Varför lägger pojkarna ner mindre tid på sina studier? Varför har pojkar en mer realistisk bild av sin förmåga än flickor, som ofta undskattar sin förmåga? (Skolverket, 2006b, s.77f).

Här tror jag att man syftar på resultatet ibland annat PISA-undersökningarna, som visar att flickorna har låg tilltro till sin förmåga, i förhållande till vad de presterar, pojkarna har hög. Man konstaterar även att området kräver mer forskning.

Man tittar också på skolans arbetssätt då vissa menar att pojkarnas tillkortakommanden har sin grund i att Lpo-94 förordar en kunskapssyn och arbetssätt som framförallt gynnar flickor. Denna teori bekräftas inte heller av den statistik rapporten redovisar:

En annan fråga gäller huruvida läroplanens och kursplanernas innehåll och arbetsformer, med sin betoning på reflektion och kommunikation, premierar det ena eller andra könet./.../ 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, 2006b, s.78).

Jag gör tolkningen att ”frågan” ställts av andra men att man i rapporten inte har kunnat bekräfta att det skulle vara så att vissa undervisningsmetoder passar ett visst kön bättre. Trots att man i inledningen konstaterat att man har ett genusperspektiv, säger man på slutet:

I debatten om mäns och kvinnors egenskaper har traditionellt biologiska och strukturella/sociala/kulturella orsaksförklaringar ställt mot varandra. Frågan är

laddad eftersom den tangerar feminismens två poler, uppfattningen om könets särart respektive likhet./.../ Frågan är om man helt kan bortse från biologiska skillnader/.../ denna studie har kunnat visa att mellan 30 och 40 procent av skillnaderna mellan pojkar och flickor försvinner när pojkarnas ålder på experimentell väg tillåts öka ett år. I ett likvärdighetsperspektiv är det således relevant att undersöka vilken roll de biologiska skillnaderna spelar för resultaten. (Skolverket 2006b, s.78f).

Vad denna fråga skulle leda till vad gäller skolans förhållningssätt utsägs inte. De textavsnitt jag valt ut visar också på ambivalens och tveksamhet när man använder ord och uttryck som: *tycks; krävs ytterligare studier för att fastställa; kanske; varför?; verkar; frågan är*. Detta är för mig ytterligare en indikation på att man efterlyser mer forskning.

7.2.1 Sammanfattning

När det gäller förklaringar får vi här en rik flora att välja bland. De som tycks ansluta sig till en särartssyn: pojkarna är duktigare och mer intresserade; pojkar är aktiva, flickor passiva; flickor är mer koncentrerade, mer målmedvetna, mer energiska och har höga krav på sig själva; vissa undervisningsmetoder passar flickor bättre; det finns biologiska skillnader som bland annat visar sig i mognad. I dessa förklaringar lägger man också tonvikten på individen. Även när man talar om undervisningsmetoder handlar det om att vissa undervisningsmetoder passar pojkar bättre än flickor, inte om att det är undervisningsmetoderna som skapar ojämställdheten.

Det förekommer också förklaringar som tycks ansluta sig till en likhetssyn: det är pojknormer som styr viss undervisning; lärares bedömning är orättvis; pojkarna lägger ner mindre tid på läxor. Även här läggs tyngden på individnivå, även om man också snuddar vid tanken att en undervisning kan verkar normerande och att problemet skulle kunna ligga på systemnivå.

Det finns en tendens att de biologiska förklaringarna tonas ner i de senare rapporterna. Trots det finns diskussionen kvar i *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval* (2006a) där man på experimentell väg ökat pojkarnas ålder ett år och kommit fram till att betygsskillnaderna minskade, ett resultat jag kommer att diskutera mer under *Diskussion*.

7.3 Åtgärder

Vilka åtgärder föreslås? Vilka föreställningar kring genus/kön kan utläsas i förslag till åtgärder?

Endast fem av de sjutton rapporterna tar upp någon form av åtgärd. Detta är i sig kanske inte alarmerande, då det inte troligen inte legat i uppdraget för alla rapporter. I de två första, från 1993 och 1994, *Vad händer i skolan?* och *Flickors och pojkars förutsättningar och villkor*, lägger man åtgärderna på klassrumsnivå:

Flickorna måste komma till tals mer och pojkarna måste öva sin läs- och skrivförmåga mer (Skolverket, 1993a, s. 31).

Det innebär att skolan tar ansvar för och betonar att i organiseringen av undervisningen och vid val av pedagogiska metoder hänsyn skall tas till olikheter mellan könen såväl mognads- som kunskapsmässigt (Skolverket, 1994, s.2)

Att anpassa inlärningssituation och metoder efter flickors och pojkars olika förutsättningar blir härmed en pedagogisk fråga (Skolverket, 1994, s. 6)

Det handlar om att de undervisande lärarna ska anpassa sin undervisning så att den passar både pojkar och flickor. Detta ligger i linje med det särartstänkande jag tyckte mig se i dessa rapporter.

Tre rapporter, *Skolverkets lägesbedömning 2001, Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval* samt *Skolverkets lägesbedömning 2006*, visar en annan inställning. Nu talar man om att det behövs mer forskning, att skolans personal behöver mer kunskap och att problemet måste hanteras på systemnivå:

Det samlade kunskapsläget medger idag inte någon mer fullödig analys. Men de skillnader Skolverket ser mellan pojkar och flickor och mellan kvinnor och män, i skola och utbildning, är så pass stora att det är angeläget att förbättra kunskapsläget. /.../ En bättre kunskap inom detta område kan öppna för framtida förbättringsinsatser (Skolverket, 2002, s103) .

Resultatet är snarare en indikation på att det behövs mer kunskap om hur pojkars studieintresse stimuleras och manliga positioner utmanas./.../ Väsentligt är också att diskussionen om pojkars måluppfyllelse förs på systemnivå (Skolverket, 2006b, s.75)

Här utgår man från antagandet att vissa pojkar inte blir motiverade till skolarbete och att detta kan ha sin grund i ”manliga positioner”, eller som jag skulle uttrycka det: en viss typ av maskulinitet. Denna maskulinitet skapas inte bara i skolan, utan är en del av genussystemet:

Detta innebär att skolans åtgärder för att öka måluppfyllelsen bland pojkar bör inriktas mot att öka motivationen och förändra attityder och att insatser från övriga samhället är nödvändiga för att nå resultat (Skolverket, 2007, s.56).

I denna rapport diskuteras alltså att det skulle kunna vara så att pojkarna underpresterar och att man behöver göra insatser för att öka deras intresse. Man menar också att dessa insatser inte bara är en angelägenhet för skolan, utan att det även handlar om samhällsfaktorer som behöver förändras.

7.3.1 Sammanfattning

Eftersom det bara är fem av rapporterna som lämnar förslag till åtgärder, är underlaget för litet för att man ska kunna dra några säkra slutsatser. Jag konstaterar dock att det har skett en förskjutning från åtgärder på klassrumsnivå och individnivå till åtgärder på systemnivå, där man bland annat efterlyser mer forskning. I linje med styrdokumentet finns också en uttalad ambition att kompensera skillnaderna.

7.4 Tre udda rapporter

Jag väljer att kalla dessa rapporter ”udda” eftersom de inte tar upp frågan om kön överhuvudtaget. Jag ger nedan en kort beskrivning av innehållet för att visa varför jag tycker att kön borde vara en av de faktorer man tar upp.

Likvärdighet-ett delat ansvar, rapport nr 110 (1996)

Rapporten ger en samlad redovisning av några grundläggande resonemang om likvärdighet i skolan. Några utvärderingar inom området redovisas också.

Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen? Rapport nr. 202 (2001)
Skolverket fick i regleringsbrevet 2000 i uppdrag av regeringen att genomföra en studie av orsakerna bakom att elever lämnar såväl grundskolan som gymnasieskolan utan fullständiga betyg. Man skulle särskilt uppmärksamma elever med utländsk bakgrund och elever med funktionshinder. Rapporten redovisar resultatet och skolverkets förslag till utvecklingsinsatser. Inom uppdraget har man gjort sex delstudier. I rapporten redovisas resultaten i tre kategorier: process-, individ-, och systemrelaterade faktorer.

Vad händer med likvärdigheten i svensk skola? Rapport nr. 275 (2006a)

Rapportens huvudsyfte är att ge en bild av ”hur variation och likvärdighet i det svenska grundskolesystemet har förändrats de senaste åren” (s.3) Rapporten vill ge en analys av hur variationen i måluppfyllelse förändrats över tid och vilka konsekvenser för likvärdigheten detta indikerar

I dessa rapporter sägs ingenting om kön vilket är värt att uppmärksamma. Det finns en skillnad mellan pojkar och flickor vad gäller brister i måluppfyllelse, sex av tio elever som inte når målen i ett eller flera ämnen är pojkar. Andelen har varit konstant sedan läsåret 1997/98 enligt Skolverkets lägesbedömning 2006 (2007). Jag tycker att det är intressant att denna faktor över huvudtaget inte lyfts fram i dessa rapporter. Trots att skollagen och andra styrdokument talar om kön, tillsammans med ursprung, geografisk hemvist och socioekonomiska förhållanden när man talar om likvärdighet har man valt att i dessa rapporter inte nämna kön över huvudtaget. Jag har inte funnit någon tillfredställande förklaring till detta fenomen.

8 Diskussion

8.1 Sammanställning av resultat

Syftet med denna studie var att synliggöra och analysera olika föreställningar som präglar delar av skolverksdiskursen i frågan om betygsskillnader mellan pojkar och flickor i grundskolan. Min empiri bestod av en samling rapporter från skolverket, från 1993 till 2008. För att placera denna skriftserie och min frågeställning i ett sammanhang valde jag att först göra en historisk tillbakablick. Med denna tillbakablick ville jag dels visa på hur betygsskillnaderna mellan pojkar och flickor sett ut, dels ge en överblick av de föreställningar kring kön som präglat förståelsen av problemet. I slutet av

artonhundralet och en bit in på nittonhundralet byggde förståelsen på ett särartstänkande. Pojkar och flickor antogs vara olika och betygsskillnaderna var en naturlig följd av detta. Det fanns inga ansatser att kompensera det ena eller andra könet för de tillkortakommanden man såg. I stället inrättades särskilda skolor för flickor och särskilda skolor för pojkar där de fick träna mer på det de ansågs bäst lämpade för. Gradvis ändrades detta sätt att se på flickor, pojkar och skola fram till grundskolans införande 1962 och den första läroplanen med uttalade jämställdhetsmål 1969. En del föreställningar har således ändrats över tid.

För att synliggöra och analysera de föreställningar om kön som präglat delar av skolverksdiskursen i frågan om betygsskillnader mellan flickor och pojkar ställde jag frågor till materialet, resultatet diskuterar jag nedan. Att ge ett enkelt svar på om Skolverket i sina rapporter över tid kan sägas ha anslutit sig till särartstänkande eller likhetstänkande lät sig inte göras. Det finns en ambivalens vad gäller detta i alla rapporter. Det som framträder tydligast är en kompensationsdiskurs, oavsett hur man betraktar kön eller genuskonstruktioner är ambitionen att skolan skall kunna kompensera för de skillnader man ser.

Problemformulering

Problemet med betygsskillnader mellan pojkar och flickor har främst framställts som ett likvärdighetsproblem. I skolans styrdokument betonas vikten av att skolan är likvärdig och ger alla samma möjligheter.

Förklaringar

Förklaringarna till betygsskillnaderna bygger på vissa föreställningar om kön eller genus. De föreställningar om betygsskillnader kopplade till kön som visat sig i den nyare forskning jag tittat på och i de rapporter jag analyserat är:

Föreställningen om den duktiga flickan, med tydliga mål för sin framtid.

Föreställningen om den slappa, ointresserade, omogna pojken.

Föreställningen om betydelsen av lärarens kön.

Föreställningen om undervisningsmetodernas betydelse.

Föreställningen om orättvis bedömning och betygssättning.

En av mina utgångspunkter var att jag i analysen av föreställningarna skulle finna ut om man huvudsakligen ansluter sig till särartsdiskursen eller likhetsdiskursen, och att jag i min analys skulle kunna placera texterna under dessa. Det visade sig att det inte lät sig göras på det sätt jag hade tänkt. I alla rapporterna finns inslag av båda diskurserna. Det som är utmärkande för alla rapporterna är dels en frågande/resonerande/undersökande inställning, dels en motsägelsefullhet som är svårfångad. För läsaren eller mottagaren av dessa rapporter kan motsägelsefullheten bli ett problem. Om man upplever fältet fritt för egna tolkningar kan skolverkets jämställdhetssträvanden i värsta fall komma på skam.

I de tidigaste rapporterna tycks man inte fundera över genus som konstruktion, utan man tittar mest på skillnaderna som sådana. Det är först 2006 i *Könsskillnader i målpuppfyllelse och utbildningsval* man talar om ”genusperspektiv”. Man kan ställa sig frågan hur det kommer sig att det dröjer ända till 2006 innan man talar om genusperspektiv, trots att det då var nästan tjugo år sedan Hirdman introducerade begreppet. En av förklaringarna kan naturligtvis vara att man förkastar teorierna om genussystem, könsmaktordning och genus som konstruktion, en annan att det finns en eftersläpning som man kanske kan kalla intertextualitet. Man bygger till viss del sina rapporter på tidigare rapporter, och så länge det inte tillkommer någon ny forskning eller några alarmerande förändringar låter man vissa formuleringar följa med. Detta syntes särskilt tydligt i rapport 250 och 288 från 2004 respektive 2007 där man använder sig av exakt samma formulering i den senare.

Jag har också försökt se om det finns tendenser att lägga förklaringarna på individnivå eller strukturnivå. Många av förklaringarna hamnade på individnivå men sågs inte som ett problem för individen att hantera.

Åtgärder

I förslag till åtgärder tydliggörs också skolornas ansvar, där alla förslag syftar till att kompensera skillnaderna. Oavsett om man sökt förklaringarna på individnivå eller strukturnivå, så lägger man åtgärderna på strukturnivå. Inom denna nivå finns det förslag på klassrumsnivå, skolnivå och samhällsnivå, där man talar om att träna pojkars läsning, utveckla pedagogiska metoder och öka kunskaperna inom området. Det senare har jag tolkat som att man dels anser att lärare behöver mer kunskaper men också att det

behövs mer forskning. Den öppet frågande inställningen i många rapporter ger också den indikationen.

Oavsett om man anser att orsakerna till skillnaderna står att finna i individerna eller strukturerna finns en kompensationsdiskurs. Oavsett om man avser att kompensera biologiska brister eller kompensera för samhällsliga brister är målet en jämställd skola och ett jämställt samhälle. Här anser jag att det krävs en medvetandehöjning hos skolan som institution och hos de verksamma lärarna. Det är en bra ambition att kompensera det ena eller andra könet för skillnader man ser, men det är också av vikt att de som arbetar med unga människor blir medvetna om att skolan och lärarna är medskapande i de genusordningar jag beskrev i teoriavsnittet.

8.2 Vidare forskning

Förklaringarna till betygsskillnaderna har genom åren varit många och skiftande. Jag anser att det krävs en ordentlig forskningsöversikt för att se över fältet och hitta hållbara ingångar till vidare forskning. Inom området finns en hel del gamla föreställningar och försanthållanden som behöver bemötas. En genomgång borde leda till att man kan sortera bort vissa förklaringsmodeller, som stundtals tycks leva sitt eget liv, exempelvis den om feminiseringen av skolan, och sälla fram andra som man behöver forska mer kring. Ett område som är högintressant och som det redan bedrivs forskning inom är maskuliniteter. Ett annat tämligen obeforskat område är det som handlar om lärares bedömning och betygssättning. Hur går det till egentligen? På vilka grunder sätts betygen? Inga tillfredställande svar har heller getts till frågan om de geografiska skillnaderna. Mer forskning kring genusaspekter på klassrumsinteraktion behövs.

Hösten 2008 tillsattes *Delegationen för jämställdhet i grundskolan* som förutom att initiera förändringsarbete ute i landets skolor också ska göra forskningsöversikter och initiera ny forskning. Det har ännu inte kommit någon delrapport, men det finns all anledning för verksamma inom skolan att hålla sig informerade om delegationens arbete.

8.3 Utbildningsvetenskaplig relevans

I lärarvardagen händer mycket, hela tiden. I yrket ingår att ständigt reflektera över sin verksamhet, vilka val man gör och vilka konsekvenser det får. Frågor som dyker upp kan vara svåra att besvara själv. Skolverkets skrifter kan vara till hjälp om man inte hinner forska själv, eller vill hitta mer allmängiltiga förklaringar till det man ser och upplever. Det är därför viktigt att man som läsare har premisserna för texterna klara för sig. Min förhoppning är att denna uppsats har gett exempel på ett sätt att förhålla sig till texter av detta slag.

Med den ontologi som jag redogjorde för i teoridelen blir konsekvensen att en analys av de texter skolmyndigheterna producerar och sprider och som till viss del ligger till grund för skolpolitiska förändringar är högst angelägen.

Litteratur

- Bredesen, O. (2004). *Nye gutter och jenter, en ny pedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Bergström, G. & Boréus, K. (red.) (2005). *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjereld, U.; Demker, M.; Hinnfors, J. (2007). *Varför vetenskap?* Lund: Studentlitteratur.
- Björnsson, M. (2005). *Kön och skolframgång-tolkningar och perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling, rapport 13. Stockholm: Fritzes.
- Burr, V. (2004). *Social constructionism*. London: Taylor & Francis Group.
- Connell, R. W. (2003). *Om genus*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- De Beauvoir, S. (1949). *Det andra könet*. Övers. Adam Inczedy-Gombos & Eva Moberg 2002. Stockholm: Norstedts.
- Eduards, M. (red.) (1983). *Kön, makt och medborgarskap*. Malmö: Liber.
- Einarsson, J. (2004). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. & Fischbein, S. (1986) Vive le diffence? A study of sex and schooling. *Scandinavian Journal of Education research*, 30
- Englund, B. och Ledin, P. (red.), (2003), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur.
- Friman, H. m.fl. *Skolbarn : En folkundervisning växer fram*(1985). . Stockholm: Tiden.
- Gemzöe, L. (2003). *Feminism*. Stockholm: Bilda förlag.
- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Milton Keynes: Open University Press
- Hedlin, M. (2009). *Konstruktionen av kön i skolpolitiska texter 1948 - 1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik*. Umeå: Institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap, Umeå universitet. Hämtad från urn:nbn:se:umu:diva-1944; <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-1944>
- Hellspong, L & Ledin, P (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hirdman, Y. (2001). *Genus : Om det stabilas föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Hirdman, Y. (1983). Kvinnans slutliga befrielse-men till vad? I Eduards (red.), *Kön, makt, medborgarskap*. Malmö: Liber.
- Horan, N. (2008). *Kärleken till Frank*. Roman. Stockholm: Bonnier.
- Läroplan för grundskolan 1969*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Läroplan för grundskolan 1980*. Stockholm: Allmänna förlaget.

- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994.* Stockholm: Fritzes.
- Lindahl, E. (2007) *Systematiska avvikelser mellan slutbetyg och provresultat-spelar eleverns kön och etniska bakgrund någon roll?* Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering, Rapport 2007:22.
- Magnusson, E. (1998). *Vardagens könsinnebörder under förhandling : Om arbete, familj och produktion av kvinnlighet.* Umeå Univiversitet.
- Meeting the challenge, summary report* (2003). Australian Government Quality Teacher Programme.
(http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/meeting_the_challenge_final_report.htm)
- Nycander, M 2006, *Pojkars och flickors betyg. En statistisk undersökning.* Uppsala universitet. Institutionen för lärarutbildning.
- Nordberg, M (red.) (2008). *Maskulinitet på schemat.* Stockholm: Liber.
- Nordström, M. (1987). *Pojkskola, flickskola, samskola : Samundervisningens utveckling i sverige 1866-1962.* Lund: Lund Univ. Press.
- Sandell, A. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering.* Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Schånberg, I. (2001). *Genus och utbildning.* Lund studies in economic history 17. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt : Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen.* Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Skolverket (2006). *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval.* Rapport 287. Stockholm: Fritzes.
- Svensson, A. (1971). *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home enviroment.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Tallberg Broman, I. (2002a). *Pedagogiskt arbete och kön : Med historiska och nutida exempel.* Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I.; Rubenstein Reich, L.; Hägerström, J. (2002b). *Likvärdighet i en skola för alla.* Forskning i fokus, nr 3. Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Teveborg, L. (1999). *Uppslagsboken om grundskolan..* Solna: Ekelund.
- Willis, P. (1981). *Learning to labour-how workingclass boys gets workingclass jobs.* Farnborough: Saxon house.
- Visst är vi olika!* Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- Weiner, G. & Berge, B-M. (2001). *Kön och kunskap.* Lund: Studentlitteratur.

- Wendt Höjer, M. (1996). *Politikens paradoxer : En introduktion till feministisk politisk teori* (1 uppl ed.). Bjärred: Academia adacta.
- Wernersson, I. (1977). *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis distr.
- Winther Jørgensen, M. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Younger, M. & Warrington, M. (2005). *Raising Boys' Achievement*. Research report RR636. University of Cambridge Faculty of Education.

Otryckta källor:

Anne-Sofie Kalat (2008) föreläsning Genusdagarna i Malmö 081106 utifrån pågående avhandlingsarbete. *Underpresterande killar? Siffror och socialpsykologi*.

Material

- Skolverket (1993). *Bilden av skolan 1993, Fördjupad anslagsframställning 1994/95 – 1996/97* rapport nr. 32
- Skolverket (1994). *Flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor*, rapport nr.47
- Skolverket (1996a). *Bilden av skolan 1996*, rapport nr. 100
- Skolverket (1996b). *Likvärdighet – ett delat ansvar*, rapport nr. 110
- Skolverket (1997). *Resultat från en kunskapsmätning 1995*, rapport nr 139
- Skolverket (1999a). *Läget i grundskolan 1999*, rapporten saknar nummer
- Skolverket (1999b). *Samband mellan resurser och resultat*, rapport nr. 170
- Skolverket (2000). *Skolverkets lägesbedömning 2000*, rapporten saknar nummer
- Skolverket (2001). *Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen?*
Rapport nr.202
- Skolverket (2002). *Skolverkets lägesbedömning 2001*, rapport nr. 211
- Skolverket (2003). *Skolverkets lägesbedömning 2002*, rapport nr.225
- Skolverket (2004a). *Skolverkets lägesbedömning 2003*, rapport nr. 238
- Skolverket (2004b). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, rapport nr. 250
- Skolverket (2004 c). *Skolverkets lägesbedömning 2004*, rapport 249
- Skolverket (2005). *Skolverkets lägesbedömning 2005*, rapport nr. 264
- Skolverket (2006a). *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola?* rapport nr.275
- Skolverket (2006b). *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*, rapport nr.287
- Skolverket (2007a). *Skolverkets lägesbedömning 2006*, rapport nr. 288
- Skolverket (2007b) *Skolverkets lägesbedömning 2007*, rapport 303, 2007
- Skolverket (2008) *Skolverkets lägesbedömning 2008*, rapport nr. 324, 2008

Bilaga 1

1. Vilka är det kontextuellt viktiga *val* som texten ger uttryck för i de olika textstrukturerna? Kan du bestämma en *repertoar* av framställningssätt som valen har skett bland, alltså de olika textalternativ som är kulturellt möjliga i den aktuella situationen?
2. Vad kan de val som faktiskt skett bero på, vad signalerar de, vad har de för social och ideologisk funktion? Här kan det t.ex. vara intressant att se på om ett uttryck typiskt hör till den offentliga eller privata sfären, eller vilka intertextuella jämförelser det aktualiserar.
3. Vad röjer texten genom sitt repertoarval om sin sociala bakgrund, och sina möjligheter att bidra till dess bevarande eller förändring? Är texten enhetlig och *homogen*, så att den väcker föreställningen att dess kommunikationsgemenskap liksom den vidare kulturkontexten präglas av social stabilitet? Eller är den motsägelsefull och *heterogen* så att den väcker tankar om sociala konflikter och förändringar? Hur vill du beskriva en eventuell heterogenitet-som en blandning av olika genrer, perspektiv, röster, stilar etc.?
4. Om texten är heterogen, vilka *sociala* krafter kan då ligga bakom? Är det t.ex. en pågående men spänningsfylld utveckling mot informalisering, individualisering, kommersialisering etc.? Hur kan sådana förändringar i kulturkontexten förmedlas genom den aktuella situationskontexten?
5. Hur formas texten av ideologiska förhållanden? Kan den ses som ett manipulativt verktyg i maktrelationer?
6. Uttrycker texten ojämlikhet, är den *hierarkisk*? Hur signalerar framställningssätten maktförhållanden mellan sändare, mottagare och aktörer i texten?
7. Uttrycker texten (också) jämlikhet, är den *solidarisk*? Hur signalerar den det? Ser du solidariteten som en ideologisk manöver?
8. Vilka *manipulativa* grepp finner du i texten? Är den t.ex. förenklande, förgrovande, förskönande, förlöjligande? Och finns det annat diskutabelt i framställningen, t.ex. ohållbara eller irrelevanta argument? Hur samverkar de här inslagen med textens ideologiska tendens?
9. Vilka är mina egna utgångspunkter när jag ifrågasätter texten? Kan jag använda texten dialogiskt-för att problematisera förutsättningarna för min egen kritik? (Hellspong & Ledin 1997, s. 281f)