

Kön och betyg i skolverksrapporter 1991–2008

Anna Sundman Marknäs

Skolsystemet i Sverige har präglats av en polär syn på kön som resulterat i att man 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 tillbringade studietiden 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 och betygsskillnaderna mellan könen tydliggörs och ses även som ett problem på ett annat sätt än tidigare. Syftet med föreliggande artikel är att visa och analysera vilka föreställningar som präglat skolverksdiskursen om betygsskillnader mellan pojkar och flickor i rapporter från skolverket mellan 1993 och 2008. För att placera denna skriftserie i ett sammanhang kommer jag först ge en historisk tillbakablick samt en översikt över fältet.

FÄLTET

För artonhundratalets sista sekel och de första seklen på nittonhundratalet är det svårt att hitta jämförelsesiffror vad gäller betygsskillnader mellan flickor och pojkar. En tydlig tendens var att man ansåg att de skillnader som fanns berodde på att flickor var mindre begåvade än pojkar (Hedlin 2009, Nordström 1987, Schänberg, 2001). Pojkar (födda 1925–29) som gick i folkskolans årskurs 3 och 4 hade högre betyg än flickorna, men flickorna hade högre betyg i årskurserna 5–7. Av dem som gick vidare till realskolan hade flickorna bättre betyg. Vid studentexamen hade dock pojkarna högre betyg, trots att flickorna selekterades hårdare. Flickorna fick bäst betyg inom de ämnen som traditionellt är kvinnligt könskodade, framförallt språk (Wernersson 1977). Pojkarna fick bäst betyg inom de ämnen som traditionellt kopplas till manlighet, såsom matematik och naturvetenskapliga ämnen. Ju högre upp i skolsystemet man kom, desto mindre blev skillnaderna, för att på studentnivå vara till pojkarnas fördel (Härnqvist & Grahm i Wernersson 1977).

Sedan nittonhundrasjuttioalet har det skett en förändring vad gäller betygsskillnader mellan pojkar och flickor. Skillnaderna mellan könen har blivit större inom de ämnen som främst kopplas till flickor, medan motsvarande skillnader har blivit mindre

eller helt suddats ut i de ämnen som främst kopplas till pojkar (Tallberg, Broman, m.fl. 2002b). Inom forskningen återfinns olika förklaringsmodeller till denna förändring. En förklaring är att flickors könsidentitet har förändrats och anpassats till nya krav i samhället, en annan att pojkars mansideal har förblivit traditionella, vilket motverkat deras skolframgång inom ämnen kopplade till flickor. En ytterligare hypotes berör interaktionsmönster i klassrummet, att lärarens kön har betydelse och att senare läroplaner är mer anpassade till flickors sätt att lära. (MSU rapport 13 2005) Senare forskning visar till exempel att flickor, som gick ut årskurs nio mellan 1998 och 2005, fick ett högre slutbetyg än vad de presterade på de nationella proven. För pojkarna gällde det omvända. Orsakerna kan vara provens konstruktion, och att läroplanen gynnar flickors inlärningsstil. En ytterligare förklaring är att flickor belönas för ett mer skoltillvänt beteende. (Nycander 2006) Frågan som ställts inom forskningen är om orsakerna alltså har att göra med att skolmiljön gynnar beteenden som är korrelerade med flickor eller om skillnaderna beror på att lärare diskriminerar, omedvetet eller medvetet, vissa kategorier av elever (Lindahl 2007: 10).

Sedan 1988 har Sverige haft en könsuppdelad betygsstatistik. Generellt över tid ligger pojkarnas betyg runt 10 procent lägre än flickornas, oavsett om mätningarna gäller det relativa betygssystemet eller det målrelaterade som började gälla 1998 (Skolverket 1994).¹ Flickorna ligger över medel och pojkarna ligger under medel för riket. Det föreligger även skillnader beträffande var i betygsintervallet man återfinner flest flickor respektive pojkar. Det är fler pojkar än flickor som ligger i intervallet 155–200 (G i alla ämnen ger meritpoängen 160). Det är fler flickor än pojkar i de tre intervallerna ovanför och fler pojkar än flickor i intervallen under.

Även internationellt, i länder som England, Norge och USA, har det uppmärksammats hur pojkar presterar sämre än flickor (Björnsson 2005, Bredesen 2004, Younger & Warrington m.fl. 2005). I Australien

¹ Betyget G=10p, VG=15p, MVG=20p. Sammanlagt får man betyg i 16 ämnen, högsta meritvärde är således 320p.

startades ett landsomfattande statligt program 2003, *Boys' Education Lighthouse Schools Programme*, i syfte att komma tillrätta med skillnaderna i skolprestationer mellan flickor och pojkar (Meeting the challenge 2003). Flickor i USA, liksom i Sverige, är överlägsna pojkarna i läsning och skrivning och har kommit i fatt eller förbi dem i matematik. Könsskillnader kopplade till skolprestationer är således inget nytt problem som är unikt för Sverige, utan visar sig i många andra länder och har funnits över tid.²

SÄRART ELLER LIKHET?

Grovt uttryckt kan man säga att det finns två huvudriktningar vad gäller genus/kön: uppfattningen om män och kvinnor som i grunden olika, *särartstänkande*, och uppfattningen om män och kvinnor som i grunden lika, *likhetstänkande*. Den förhärskande synen på begreppsparet man – kvinna har genom historien (den västerländska) varit att dessa två kategorier på alla väsentliga områden är olika. Hos särartstänkarna finns i paritet med detta synsätt en föreställning om att de biologiska könen man – kvinna, flicka – pojke är essentiellt olika (Eduards m.fl. 1983) genom att de bär på skilda egenskaper och förutsättningar. Hos särartsfeministerna motiverar dock inte dessa skillnader några skillnader i rättigheter. Män och kvinnor skall vara jämställda och de ska bidra till samhället utifrån sina specifika egenskaper, på samma villkor.

Grundtanken i likhetstänkandet är att könen, man – kvinna, i grunden är lika. Det finns inga essentiella skillnader mellan man och 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. (de Beauvoir 2002: 325)

Numera menar väl de flesta att detta blivande/görande även gäller mannen och maskuliniteter och man använder genusbegreppet för att tydligt skilja biologiskt kön från konstruerat kön, det vill säga genus (Connell 2002). Både femininiteter och maskuliniteter är konstruktioner som görs i alla sammanhang vi människor befinner oss i.

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

URVAL OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Bland Skolverkets årliga publikationer valde jag att närmare undersöka skriftserien ”Rapporter”. *Rapporterna* representerar ett brett fält av skrifter och kunde antas ge en bild av skolverkets syn på kön och betyg. Efter en genomgång och läsning valdes de 17 rapporter ut som på något sätt tog upp betygsfrågan och kön. Ytterligare en urvalsgrund var att de skulle behandla grundskolan. Bland rapporterna som undersöktes närmare fanns *Lägesbeskrivningar*, vilka ger en samlad bild av utvecklingen inom hela skolområdet och 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. Dessutom finns rapporter som behandlar särskilda ämnen, så som likvärdighet, måluppfyllelse och sambandet mellan resurser och resultat.

För att synliggöra och analysera de föreställningar om kön som präglat skolverksdiskursen om betygsskillnader mellan flickor och pojkar ställdes följande frågor till materialet: Hur har man formulerat problemet med betygsskillnader mellan flickor och pojkar? Vilka förklaringar till betygsskillnaderna ges? Vilka föreställningar kring genus/kön kan utläsas i materialet vad gäller förklaringsmodeller? Vilka åtgärder föreslås? Vilka föreställningar kring genus/kön kan utläsas i förslag till åtgärder?

VAD SES SOM ETT PROBLEM?

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: 100)

2 (<http://nces.ed.gov/pubs2005/equity/Section1.asp>)

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: 74)

På en strukturell nivå har man bestämt att jämställdhet och likvärdighet är eftersträvarvärt. Man lägger också in ett individperspektiv som bygger på tanken att eleverna själva tillägnar sig traditionella könsmonster.

VILKA FÖRKLARINGAR TILL BETYGSSKILLNADERNA GES?

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: 57)

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: 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 förstärker skillnaderna.

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: 55)

Man framställer här pojkarnas och flickornas beteenden som könsbundna, även om det betonas att det är *gruppen* pojkar och *gruppen* flickor man talar om. Pojkar och flickor framställs som väldigt olika varandra. Texten skulle kunna uttolkas som att man har en essentialistisk syn på kön, att flickor ÄR på ett visst sätt, pojkar ÄR på ett annat. Samtidigt beskrivs roller som något man kan "inta" eller "spela", vilket skulle kunna tyda på synsättet att kön är 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. Nedanstående citat kommer från rapporten *Flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor* (Skolverket 1994), där det inte är klart om dessa förutsättningar ses som biologiska eller som sociala konstruktioner.

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: III)

Detta skulle kunna tolkas som 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: 6)

Här talar man om att flickor och pojkar socialiseras in i roller, vilket skulle kunna tyda på att kön ses som en konstruktion. I citatet nedan har de båda betraktelsesätten förts samman då man 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: 9)

Här antyds att skolan är med och formar könsskillnaderna, i de "sociala och kulturella faktorerna" men att det även är tänkbart att det handlar om begåvningskillnader. Intressant att notera är att frågan diskuteras på samma sätt i en rapport som kom två år senare, *Bilden av skolan 1996*, men här nämns inte begåvning längre, utan man talar om opreciserade "andra faktorer".

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: 36)

Detta kan tyda på att man övergett eller tonat ner frågan om bristande begåvning som förklaring till betygsskillnaderna. Ytterligare tre år senare dominerar samma konstruktivistiska tankegångar, i rapporten *Samband mellan resurser och resultat*, där kön är en av de faktorer som analyseras i förhållande till enskilda skolors resultat: "Möts eleverna på olika sätt i undervisningsprocessen eller, i termer av resursanvändning, används resurserna på olika sätt?" (Skolverket 1999: 36). Här menar man att en av förklaringarna kan vara att skolans undervisningsmetoder bidrar till konstruktionen av genus där pojkar och flickor bemöts på olika sätt.

I *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* diskuteras ingående betygsskillnaderna mellan flickor och pojkar. Flera förklaringar presenteras, som att lärare bedömer flickor och pojkar olika till flickornas förmåga, att eleverna har olika motivation och inställningar till studier, samt att flickor har tydligare framtida mål. Man betonar samhälleliga värderingar och hur sociala och kulturella faktorer formar oss som 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: 134, en identisk formulering återfinns i Skolverket 2007: 56)

Rapporten *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval* är den första som talar om genusperspektiv: "Genusperspektivet har använts för att analysera undervisningens innehåll 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 2006: 6). I rapporten lyfter man även fram att flickor har högre krav på sig hemma, vilket outtalat kopplas till att de 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 flickorna tar med sig resultatet till skolan. I samma rapport görs en statistisk genomgång av hur stor andel av skolans lärare som varit kvinnor under tidsperioden 1978–2004. Man slår bland annat fast att den feminisering av yrket en del talar om, är överdriven, samt att det inte går att hitta några statistiska samband mellan andelen kvinnliga lärare och pojkars lägre betyg (Skolverket, 2006: 76). Här hänvisas även till en teori om att flickor kompenseras i betyg för sin underordnade ställning i klassrummet. Det konstateras dessutom 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 underskattar sin förmåga? (Skolverket 2006: 77f)

I samma rapport behandlas 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 hypotes bekräftas dock inte av den statistik rapporten redovisar. Trots att man i inledningen utgår ifrån ett genusperspektiv, sägs det på slutet:

I debatten om mäns och kvinnors egenskaper har traditionellt biologiska och strukturella/sociala/kulturella orsaksförklaringar ställts mot varandra. Frågan är laddad eftersom den tangerar feminismens två poler, uppfattningen om könens 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: 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". När det gäller förklaringar får läsaren en rik flora att välja bland. De förklaringar som tycks ansluta sig till en *särartssyn* utgår ifrån följande postulat: 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 ojämsställdheten.

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

VILKA ÅTGÄRDER FÖRESLÅS?

Endast fem av de sjutton rapporterna tar upp någon form av åtgärd. Detta är i sig kanske inte alarmerande, då det troligen inte legat i uppdragen. 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: 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: 2)

Att anpassa inlärningssituation och metoder efter flickors och pojkars olika förutsättningar blir härmed en pedagogisk fråga. (Skolverket 1994: 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 från 2000-talet, *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 fullständig 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: 103)

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 2006: 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: 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.

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 arbeta kompensatorisk för att minska betygsskillnaderna.

SAMMANFATTNING

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. Förklaringarna till betygsskillnaderna bygger på vissa föreställningar om kön eller genus. De föreställningar som jag funnit om betygsskillnader kopplade till kön i Skolverkets rapporter är: 1) föreställningen om den duktiga flickan, med tydliga mål för sin framtid, 2) föreställningen om den slappa, ointresserade, omogne pojken, 3) föreställningen om betydelsen av lärarens kön, 4) föreställningen om undervisningsmetodens betydelse, 5) föreställningen om orättvis bedömning och betygssättning.

En utgångspunkt var att jag skulle analysera om rapporterna huvudsakligen ansluter sig till särartsdiskursen eller likhetsdiskursen. Det visade sig att det inte lät sig göras på ett enkelt sätt. I alla rapporterna finns inslag av båda diskurserna. Det som är utmärkande är dels en frågande/resonerande/undersökande inställning, dels en motsägelsefullhet som är svärfångad. För läsaren 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 det talas om ”genusperspektiv”. 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 det talas om att träna pojkars läsning, utveckla pedagogiska metoder och öka kunskaperna inom området. Det senare kan tolkas 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.

DISKUSSION

Syftet med studien var att synliggöra och analysera föreställningar som präglat skolverksdiskursen om betygsskillnader mellan pojkar och flickor i grundskolan. Empirin bestod av en samling Rapporter från skolverket, från 1993 till 2008. För att placera denna skriftserie och frågeställningen i ett sammanhang gjordes först en historisk tillbakablick. Denna tillbakablick skulle 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 artonhundratalet och en bit in på nittonhundratalet 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.

Oavsett om man i rapporterna 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 samhälleliga 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 av genusordningarna.

Man kan ställa sig frågan hur det kommer sig att det dröjde ända till 2006 innan det talades om genusperspektiv, trots att det då var nästan tjugo år sedan begreppet introducerades. En av förklaringarna kan naturligtvis vara ett förkastande av teorierna om genussystem, könsmaktordning och genus som konstruktion, en annan att det fanns en eftersläpning. Man har byggt till viss del sina rapporter på tidigare rapporter, och så länge det inte tillkommit någon ny forskning eller några alarmerande förändringar har vissa formuleringar fått följa med.

Skolan är en poliskt styrd organisation. Det är därför av största vikt att lärare, skolläda 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). Lärarna skall också kunna förhålla sig till aktuell forskning och samhällsförändringar och ändra praxis utifrån ändrade förutsättningar. 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.

Syftet med studien var att analysera föreställningar om betygsskillnader mellan pojkar och flickor i grundskolan. Detta ökar kunskapen om hur det sett ut historiskt och utvecklats till 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 antaganden 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.

REFERENSER

- Bredesen, O. 2004. *Nye gutter og jenter, en ny pedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Björnsson, M. 2005. *Kön och skolframgång-tolkningar och perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling, rapport 13. Stockholm: Fritzes.
- De Beauvoir, S. 2002 (1949). *Det andra könet*. Stockholm: Norstedts.
- Eduards, M. 1983. *Kön, makt och medborgarskap*. Malmö: Liber.
- 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. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-1944>
- Hirdman, Y. 2001. *Genus: Om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- 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.
- 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.
- Nordström, M. 1987. *Pojkskola, flickskola, samskola: Samundervisningens utveckling i Sverige 1866–1962*. Lund: Lund Univ. Press.
- Schänberg, I. 2001. *Genus och utbildning*. Lund studies in Economic History 17. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Tallberg Broman 2002. I *Likvärdighet i en skola för alla*. L. Rubenstein Reich & J. Hägerström. Forskning i fokus, nr 3. Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Wernersson, I. 1977. *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Younger, M. & M. Warrington 2005. *Raising Boys' Achievement*. Research report RR636. University of Cambridge Faculty of Education.

Skolverkets rapporter

- 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 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 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 2006. *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*, rapport nr. 287.
- Skolverket 2007a. *Skolverkets lägesbedömning 2006*, rapport nr. 288.
- Skolverket 2007b. *Skolverkets lägesbedömning 2007*, rapport 303.
- Skolverket 2008. *Skolverkets lägesbedömning 2008*, rapport nr. 324.

FÖRFATTARPPRESENTATION

Anna Sundman Marknäs är licentiand i pedagogik vid Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola.