



# Genusperspektiv på pedagogik

av Inga Wernersson

# Genusperspektiv på pedagogik

Inga Wernersson

Högskoleverket • Luntmakargatan 13 • Box 7851, 103 99 Stockholm  
tfn 08-563 085 00 • fax 08-563 085 50 • e-post [hsv@hsv.se](mailto:hsv@hsv.se) • [www.hsv.se](http://www.hsv.se)

## **Genusperspektiv på pedagogik**

Utgiven av Högskoleverket 2006

ISBN 91-85027-44-8

Författare: **Inga Wernersson**

Kontaktperson på Högskoleverket: Anna Lundh

Grafisk form: Högskoleverkets informationsavdelning, Alexander Florencio

Tryck: Lenanders Grafiska AB, Kalmar, december 2006

**Tryckt på miljömärkt papper**

# Innehåll

Förord	5
Inledning: kön eller genus i pedagogik	7
Pedagogik som vetenskap	9
Vad är pedagogik?	13
Genus i pedagogisk praktik	15
Genusperspektivet i pedagogisk forskning	16
Begåvning, förmågor, prestationer och kunskapsmönster	19
Undervisning, uppfostran och systematisk påverkan	28
Konstruktion av kön och genus i klassrummet	38
Pedagogisk genusforskning – en summering	51
Trender och tendenser?	53
Tips för fortsatt kunskapsinhämtning	55
Kunskapsöversikter	55
Vetenskapliga tidskrifter	55
Referenser	57



# Förord

*Genusperspektiv på pedagogik* är skriven av Inga Wernersson (professor, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik). Detta är den tolfte titeln i den serie om genusperspektiv som ges ut av Högskoleverket i samarbete med Nationella sekretariatet för genusforskning. Syftet med serien är att ge en orientering om genusperspektiv inom olika discipliner.

Krav på genusperspektiv inom utbildning och forskning möter ofta motfrågan: vad är genus och vad är genusperspektiv? Det finns inte något entydigt och givet svar, eftersom genusforskare inom olika ämnen har olika syn på hur begreppen bäst definieras och används.

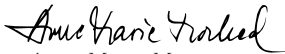
Kön har under långa perioder delvis varit osynligt i pedagogiken. Ända in på 70-talet användes läromedel där eleven per definition var en pojke. Samtidigt har kön eller genus alltid varit närvarande inom ämnet, som i argument för lika, eller olika, undervisning för pojkar och flickor. Författaren ger en introduktion till områden inom den pedagogiska forskningen där genusperspektiv används.

Vår förhoppning är att skriften väcker intresse för genusforskning och stimulerar till diskussion och fortsatt läsning.



SIGBRIT FRANKE

Universitetskansler, Högskoleverket



ANNE-MARIE MORHED

Föreståndare, Nationella sekretariatet för genusforskning



LARS JALMERT

Ordförande i Högskoleverkets jämställdhetsråd



## Inledning: kön eller genus i pedagogik

Kön eller genus har under långa perioder på vissa sätt varit osynligt i pedagogiken. När jag som ung pedagogikdoktorand i början av 70-talet läste en kursbok i pedagogikhistoria blev jag verkligen överraskad när ett av de sista kapitlen beskrev tillkomsten av flickskolor. Plötsligt insåg jag att "eleven" i tidigare kapitel alltid varit en pojke och att detta var så självklart att det inte ens nämndes. "Pojkar var de första specialiserade barnen" skriver den franske familjehistorikern Philippe Ariés (1982). Därmed var också pojkar de första specialiserade skoleleverna som träder fram i pedagogikhistorien. Samtidigt har kön eller genus på andra sätt alltid varit närvarande i pedagogiken. I Sverige fanns t.ex. en diskussion om betydelsen av individens kön i uppfostran och utbildning i den allmänna skoldebatten sedan 1800-talets början. Argument för alla ståndpunkter från lika undervisning för båda könen, olika innehåll och former för flickor och pojkar respektive total koncentration på pojkarna kan återfinnas. Uppfattningen att individens könstillhörighet och samhällets genusordning på ett eller annat sätt har avgörande betydelse för hur uppfostran och undervisning skall utformas har gett upphov till frågor som kommer tillbaka gång på gång.

Genusordningen är dock betydelsefull för pedagogik som forskningsområde inte bara genom de fenomen som studeras eller genom att en ovanligt stor del av forskarna är kvinnor, utan också för hur ämnet i sig kommit att utformas och placeras i den akademiska världen. Det är därför nödvändigt att börja med att placera ämnet i sig i sitt sammanhang.





## Pedagogik som vetenskap

Sommaren 2005 sändes ett radioprogram med anledning av att det var 60 år sedan den första boken om Pippi Långstrump publicerades. I en intervju kommenterade en litteraturvetare, som skrivit doktorsavhandling i ämnet Pippi, John Landqvists fördömande av Pippis anarkistiska tendenser. Bland annat underströk hon att Landqvist<sup>1</sup> var professor i pedagogik – ”detta onödiga ämne”. Denna utsaga antyder, om inte annat, att pedagogikämnet är kontroversiellt. Det är ett av de största inom högskolan, med ett stort antal disputerade varje år. Detta beror bl.a. på att stora yrkesgrupper arbetar med pedagogisk verksamhet och att pedagogiska frågor är centrala i många människors liv.

I vanliga ordböcker definieras ”pedagogik” på två sätt; som ”undervisningskonst” och som ”vetenskapen om uppfostran och undervisning”. Denna dubbla innebörd torde vara ett skäl till omvärldens misstänksamhet. Pedagogik som *praktik*, undervisningskonst, har alla mött eller utövat, som elever, lärare eller föräldrar, men också i andra relationer. Det betyder att alla, utan undantag, har många erfarenheter, idéer och kunskaper om pedagogiska processer och handlingar. Det innebär ofta att skillnaden mellan självklar vardagskunskap och vetenskaplig kunskap är oklar. Forskare i pedagogik skall förse en välinformerad allmänhet och yrkesverksamma pedagoger med vetenskapligt prövad kunskap om nära vardagsföreteelser.

Pedagogik som praktisk verksamhet handlar om avsiktlig och målinriktad påverkan. Pedagogisk verksamhet är därmed alltid normativ till sitt innehåll och sällan okon-

---

1. John Landqvist (1881–1974) var professor i pedagogik i Lund. Han hade disputerat i litteraturvetenskap och översatte bl.a. Freud.

troversieell. Man strävar alltid efter att finna det ”bästa” innehållet och de ”bästa” metoderna, eller åtminstone det som är ”bättre” än kända alternativ. Oftast finns ingen för alla gemensam uppfattning om vad som är ”bra”. Tas skolan som exempel är det uppenbart att olika aktörer och intressenter – föräldrar, lärare, elever, politiker, allmänhet – kan ha olika åsikter om vad som är bra, men också olika utgångspunkter för sina bedömningar.

Pedagogik som vetenskap har en tvetydig position bland lärare inom alla delar av utbildningsväsendet. Lärare, från förskola till universitet, förhåller sig inte sällan avvaktande till det vetenskapliga studiet av sin dagliga praktik. ”Teoretiker” står ofta mot ”praktiker”. Samtidigt finns hos många lärare, på alla nivåer, ett stort engagemang och intresse för att utveckla sin verksamhet med hjälp av vetenskapliga redskap. En stadigt växande del av den pedagogiska forskningen genomförs av pedagogiskt yrkesutbildade. Aktionsforskning eller praxisnära forskning blir allt vanligare.

Pedagogikens historia i den akademiska kontexten har också gjort ämnet kontroversieellt. Under flera decennier utvecklades ämnet i nära relation till statsapparaten genom utredningar och andra studier kopplade till olika utbildningsreformer. Detta har gjort att ämnet genom sina villkor uppfattats vara på kollisionkurs både med akademisk frihet och med frihet för den lokala nivån på olika håll i utbildningssystemet. En parallell kan här göras med hur man sett på ”jämföringsforskning”. Britt-Marie Thurén (2003) jämför jämföringsforskning och feministisk forskning:

Termen jämföringsforskning uppfattas ibland som mindre kontroversieell än genusforskning eller feministisk forskning, särskilt av icke-forskare. Jämföringsforskning är bra, det är vi ju alla överens om; feminism däremot låter farligt, tänker eller känner

man. Men jag skulle vilja påstå att jämställdhetsforskning är politisk i den konkreta bemärkelsen att det handlar om ett mål som regering och riksdag ställt upp och önskar sig forskning om, det vill säga en sorts forskning som forskarsamhället fått i uppdrag 'uppifrån' att utföra, medan feministisk forskning är forskning utifrån en uttalad men mångfacetterad värdering som forskarna själva omfattar, ett åtagande man lägger på sig själv, 'underifrån'. (s. 17)

Pedagogisk forskning kan hamna i ett liknande dilemma som jämställdhetsforskningen, eftersom den i delar är nära associerad med formella utbildningsinstitutioner, som skapats och används "uppifrån". Forskningsfältet är delvis definierat "uppifrån" genom lagar, läroplaner och andra officiella styrdokument. Forskning på uppdrag från myndigheter används t.ex. för att förbereda och implementera förändringar eller för att utvärdera institutionerna. Det akademiska idealet om "fri forskning" blir därför ofta problematiskt inom pedagogiken. Samtidigt är det inte alldeles självklart vad som är "uppifrån" och vad som är "underifrån". Är de akademiska forskarnas frågor alltid mera "underifrån" än de som ställs på uppdrag av demokratiskt valda beslutsfattare?

Pedagogikens största praktikfält – förskola och skola – har inte alltid en harmonisk relation till den akademiska forskningen. Lärarutbildningens problematiska ställning inom högskolan är en del av detta. På samma sätt som inom en del andra områden är den forskning som efterfrågats av praktiker, här lärare, och som de menar hjälper dem i yrkesutövningen, ibland något annat än de frågor forskarna prioriterar. Pedagogisk forskning för praktiken kan vara kommanderad uppifrån, men också inspirerad och efterfrågad "underifrån", t.ex. från lärarintressen. Lärares "underifrån-

perspektiv” behöver dock också problematiseras. Utbildning i dess olika varianter är allas angelägenhet och erfarenhet. För elever och föräldrar kan lärarperspektivet vara det som kommer ”uppifrån”. Från olika intressen fristående kritisk forskning är ett akademiskt ideal, inom pedagogik som inom andra områden. Det är dock inte alltid självklart vilken forskning som får plats inom detta ideal. Eftersom läraryrket är starkt kvinnodominerat har denna situation en tydlig genusdimension. Kvinnors arbete med barn och unga i beroendeställning har en problematisk plats som forskningsobjekt.

Beskrivningen ovan av pedagogik kanske leder tanken ensidigt i riktning mot ”skolforskning”. Även om forskning om olika aspekter av formella utbildningssystem är framträdande, så rymmer pedagogiken också andra frågeställningar om t.ex. socialisation och påverkan i en rad sammanhang. Familjeforskning, ungdomsforskning eller socialisationsformer inom olika grupper kan utgöra specialiseringar inom pedagogiken, men olika uppfattningar finns inom ämnet om var betoningen bör ligga. Under senare år har begreppet ”utbildningsvetenskap” myntats som en markering av lärarprofessionens behov av en egen vetenskap. Det pedagogiska eller utbildningsvetenskapliga fältet befinner sig i stark förändring. Nya discipliner och specialiseringar skapas. Didaktik, specialpedagogik, ämnesdidaktik och pedagogiskt arbete är några exempel. I detta sammanhang kommer jag av praktiska skäl i allmänhet inte att göra någon åtskillnad mellan dessa ämnen eller benämningar utan för det mesta behandla allt som ”pedagogik” alternativt ”utbildningsvetenskap”.

Varför har jag då använt så mycket utrymme för beskrivning av pedagogikämnets placering i ett ”maktspel” i det här som skall vara en översikt över pedagogisk genusforsk-

ning? Ett första svar på den frågan är att pedagogikämnets plats i genusforskningen, och genusforskningen inom pedagogiken, måste förstås i sitt sammanhang. Pedagogik har, liksom jämställdhetsforskning, genusforskning och feministisk forskning, ofrånkomligen en politisk och normativ dimension. Det andra svaret är att köns- eller genusordningen i sig är aktiv i placeringen av pedagogiken i forskarsamhället. Kopplingen till kvinnodominerade yrkesfält är en faktor som påverkar forskningsområdets "image". Den pågående utvecklingen med bl.a. betoning av professionsperspektiv i forskningen, och forskningsanknytning av lärarutbildning, hör samman med önskan att höja läraryrkets status. Förändrade genusordningar har en roll här. Pedagogik som akademiskt ämne är dominerat av män på professorsnivå, men bland forskare totalt är kvinnorna fler. Bland doktoranderna har det sedan 80-talet funnits fler kvinnor än män.

### **Vad är pedagogik?**

Pedagogisk forskning handlar om innehållet i "medveten påverkan" samt dess former och villkor. Hur olika institutioner för utbildning fungerar, och bör fungera, är viktiga studieobjekt, men också hur påverkan sker i olika relationer och sammanhang utanför de formella institutionerna.

Inom och genom utbildningssystemet, och då särskilt den obligatoriska skolan, uttrycks tydligare än i de flesta andra sammanhang de dominerande normerna för hur vi skall leva och vad som är gott och ont. I och genom utbildningssystemet konkretiseras och vidareförs dessutom många av de maktförhållanden som råder i ett samhälle. Den socialisation och det lärande som ständigt pågår i alla mänskliga relationer präglas också av makt och formar normer.

Pedagogisk forskning kan ha fokus på individen, på gruppen (relationer och sammanhang) eller på samhälle (institution och struktur).

Studier av *individen* handlar t.ex. om den enskildes inläring (lärande och utveckling), motivation eller intresse, förutsättningar och resultat i olika situationer som skolarbetet. Situationerna är ofta, men inte nödvändigtvis, formella eller informella aspekter av institutionaliserade lärandesammanhang. Fokus på individen kan innebära att man intresserar sig för den enskildes subjektiva upplevelser, men kan också innebära att objektiva konsekvenser för individen av olika inre och yttre faktorer studeras.

Studier av grupper (relationer och sammanhang) kan handla om pedagogiskt relevant interaktion och kommunikation i formell undervisning, men också om informella aspekter av klassrumsinteraktionen eller påverkan i grupper utanför utbildningsinstitutionerna.

På samhälls- eller strukturnivå studeras vanligen utbildningssystem ur olika perspektiv. Det kan handla om internationella jämförelser eller om nationella system. Det kan dock även handla om betydelsen av *implicita sociala "ordningar"*, t.ex. genusordningar.

Pedagogik är ett tvärvetenskapligt ämne genom att dess centrum är ett samhällsfenomen, som behandlas ur olika perspektiv. Många av pedagogikens centrala frågor behandlas därmed också inom andra ämnen, och det är inte lätt att avgöra vad som i snäv mening hör till pedagogik. Det finns t.ex. olika sorters studier av skolor och klassrum från olika tider. En del av dem är gjorda av forskare med plats på pedagogiska institutioner, andra ryms t.ex. inom etnografi eller sociologi. Andra av pedagogikens områden, som begåvnings- eller motivationsforskning, återfinns också inom t.ex. psykologi. Studier av organisation och styrning

av utbildningsorganisationer m.m. finner man även inom statsvetenskap, företagsekonomi m.fl. ämnen. Här presenteras i första hand sådant som gjorts inom ramen för pedagogikämnet, men det är ibland nödvändigt att referera till arbeten inom andra discipliner.

### **Genus i pedagogisk praktik**

Genusforskning kan avgränsas på flera olika sätt. Vetenskapsrådets kommitté för genusforskning definierar det genusforskare sysslar med på följande sätt:

Genusforskare undersöker hur människor tänker, tolkar, uppfattar, symboliserar, känner, skriver, målar, dansar, fantiserar, önskar, upplever, definierar – kort sagt ”konstruerar” – det som vi till vardags kallar kön och vilken betydelse det har och har haft. (Genusforskning i korta drag, 2005, s. 3).

Centralt i pedagogisk forskning finns de sociala institutioner som skapats för att medvetet påverka, fostra och undervisa, eller om man så vill ”konstruera”, individer på ett socialt och kulturellt önskvärt sätt. Konstruktion av kön eller genus har därmed alltid varit en del av pedagogisk praktik och ideologi. En konsekvens är att pedagogisk forskning också har intresserat sig för olika slags ”genusperspektiv” långt innan termen myntades och fick sin nuvarande innebörd.

I utbildningsinstitutionernas medvetna påverkan var det före grundskolereformen ett explicit mål för den pedagogiska praktiken att forma flickor och pojkar för *olika* roller. ”Genusperspektiv” fanns därmed närvarande både symboliskt och högst konkret genom att flickor och pojkar fostrades på olika sätt och ansågs behöva olika kunskaper. Pedagogisk praktik kunde samtidigt lyftas fram som motkraft mot dominerande genusordning. Den tidiga kvinno-



rörelsens krav på utbildning för flickor på samma villkor och med samma innehåll som för pojkar är ett exempel (Florin och Johansson, 1993). I Sverige innebar grundskolans införande en radikal förändring av den officiella policyn för skolan. Särskilt tydligt blev detta i läroplanen 1969 då skolan gavs i uppdrag att aktivt *motverka* traditionella könsroller.

Formaliserad utbildning och pedagogisk påverkan har alltså som *praktiker* funnits både som medel och mål i institutionaliserad konstruktion av olika köns- eller genusordningar. Skolans uppgift var först att forma olikheter och blev sedan att motverka dem. Med ett långt tidsperspektiv har dessa olika pedagogiska mål gett olika inramning och utgångspunkt för ”genusperspektiv” i pedagogisk forskning.

### **Genusperspektivet i pedagogisk forskning**

Medan man inom många discipliner och forskningsområden stött på, och fortfarande stöter på, motstånd i strävanden att etablera legitimitet för forskning ur köns- eller genusperspektiv så kan man alltså säga att just *uppmärksammande* av kön som en betydelsefull faktor varit självklart inom pedagogiken. Innebörden av detta är däremot inte lika självklar, och pedagogisk köns- eller genusforskning med uttalat feministiska förtecken torde därför på det hela taget ha stött på de vanliga problemen inom akademien.

Vid folkskolans införande under 1800-talet första del frågade man t.ex.: Behöver flickor skolundervisning överhuvudtaget? Skall undervisningen i så fall ha samma innehåll som för pojkar? Är det lämpligt, eller ens möjligt, att undervisa flickor och pojkar tillsammans? Samma frågor ställdes också för utbildningen på nästa nivå – läroverket och flickskolan. Behöver flickor undervisning på denna nivå? Klarar

de i så fall av att studera i samma hårda takt som de utvalda pojkarna i läroverken? Är det förenligt med rådande moral och sedlighet att ungdomar av båda könen vistas i samma klassrum under den känsliga och farliga puberteten?

Den debatt och de utredningar som föregick grundskole-reformen – dvs. perioden fram till 1962 – hade också inslag av könsperspektiv och det var fortfarande flickors situation som diskuterades. Vilka särskilda behov har den ”kvinnliga ungdomen”? Hur skall de samtidigt förberedas för rollen som mor och maka, bli bildade och förberedas för ett eventuellt yrkesarbete? Skall flickskolan bevaras? Utgör flickorna en begåvningsreserv?

#### Utredningar och forskningsarbete

Ett mål med grundskolan var att frigöra individer från socialt arv. I grundskolans andra läroplan från 1969 blev det ett särskilt mål för skolan att förändra stereotypa könsroller. För att lägga en grund för förverkligandet av detta mål tillkom 1972 ”könsrollsprojektet” inom dåvarande Skolöverstyrelsen. Projektet skulle ge en översikt över vetenskapliga kunskaper om socialt och biologiskt kön, och analysera hur sådana kunskaper kunde användas i utformningen av skolan. Projektet bedrev också praktisk försöksverksamhet och slutresultatet var ett handlingsprogram för jämställdhetsarbete (Ett friare val, 1977). Könsrollsprojektet var inget renodlat forskningsprojekt, snarare ett utredningsarbete. Det var dock uttryck för en tydlig strävan att använda vetenskaplig kunskap för att förändra skolans praktik. Det är därmed det första i en rad projekt där skolmyndigheten försökt använda vetenskap i utformningen av skolans sätt att bemöta elever av olika kön och påverka genusordningen. Projekt av detta slag har ofta kommit till stånd med hjälp av ”femokrater” – feministiska byråkrater – som initierat eller

stöttat utvecklings- och forskningsprojekt med jämställdhets- eller genusperspektiv. I Sverige och övriga Norden har dessa "femokrater" haft betydelse för utvecklingen inom det pedagogiska forskningsfältet och för kopplingen mellan forskarvärlden och praktiken. Internationellt har relationen mellan pedagogisk genusforskning och skolmyndigheter eller stat varierat. I t.ex. Kanada (Coulter och Wernersson, 1999) och Storbritannien (Arnot, Davies och Weiner, 1999) har jämställdhetsinitiativ och feministiska initiativ för och i skolan, oftare än i Norden, kommit från kvinnliga lärare och deras organisationer, vilket rimligtvis inneburit en delvis annorlunda situation också för forskarna.

Utbildningssystemets utveckling och den "nordiska modellen" för samspel mellan forskning och myndigheter har präglat hur kön eller genus behandlats inom pedagogikämnet och utbildningsvetenskap. Man kan urskilja några olika "spår" som kan rymmas inom begreppet "genusforskning" i vid mening. Ett sådant spår är forskning med fokus på könsskillnader. Ett annat spår är jämställdhetsforskning med syftet att finna eller utvärdera olika sätt att förändra skolans och utbildningens praktik för en jämställd genusordning. Ett tredje spår skulle kunna benämnas "akademisk genusforskning" där man med olika feministiska och/eller genusteoretiska utgångspunkter, studerar pedagogiska fenomen. Identifikationen av dessa olika spår är analytisk snarare än empirisk, eftersom enskilda forskare i sina studier oftast blandar olika syften och ansatser. Kravet på samhällsrelevans och användbarhet är stort inom pedagogik och ännu mer uttalat inom utbildningsvetenskap. Forskare inom fältet kämpar därför ständigt med att balansera det praktiskt användbara mot det teoretiskt intressanta och kritiskt distanserade.

Nedan organiseras presentationen efter några frågor som över tid varit tydliga. Först behandlas lärande eller inläring och kunskap eller skolprestationer med betoning på individorienterade köns- och genusperspektiv. Därefter kommer ett avsnitt om hur frågor om undervisningsformer behandlats. Ett tredje avsnittet handlar om klassrummet som kontext för genuskonstruktion och det fjärde om lärarforskning. De behandlade områdena får ses som exempel på pedagogisk genusforskning.

### **Begåvning, förmågor, prestationer och kunskapsmönster**

Individens *förutsättningar* för lärande och utveckling är ett klassiskt tema inom pedagogisk forskning. Psykologi och biologi eller medicin är andra discipliner där dessa frågor behandlats. Det kan tilläggas att pedagogik och psykologi fram till sent femtiotal var ett gemensamt ämne. ”Pedagogisk psykologi” är därefter en del av pedagogiken.

Individuella förutsättningar som rör kognitiv förmåga, det som ofta kallas ”intelligens” eller ”begåvning”, är ett centralt tema. Begåvnings- eller intelligensforskning är ett, inte minst från köns- eller genusperspektiv, kontroversiellt och många gånger starkt ifrågasatt område. Studiet av ”könsskillnader i begåvning” brukar verkligen inte förknippas med genusforskning på annat sätt än som en mörk bakgrund mot vilken nya insikter får skarpare konturer. Det ursprungliga syftet för vetenskapligt sökande efter könsskillnader var också en önskan att ge legitimitet åt kvinnors underordnade sociala position genom att bevisa deras intellektuella underlägsenhet.

The topic of female intelligence came to 19th-century psychology via phrenology and the neuroanatomists. Philosophers of the time (e.g. Hegel, Kant, Schopenhauer) had demonstra-

ted to their satisfaction, the justice of women's subordinate social position, and it was left to men of science to discover the particular physiological determinants of female inadequacy. /.../ For centuries the mode of Eve's creation and her greater guilt for the fall from grace had been credited as the cause of women's imperfect nature, but this was not an adequate explanation in a scientific age. (Shields, 1975, s. 740)

Resultatet av denna forskning kan dock beskrivas på följande sätt:

So the overwhelming conclusion from a hundred years of 'sex difference' research is that men and women are not very different at all, across a wide range of traits examined in psychology and related social sciences. To put it more positively we should long ago have been calling this field 'sex similarity research'. (Conell, 2002, s. 42)

#### Fortsatt diskussion trots entydiga forskningsresultat

Forskning om intellektuella könsskillnader utgör därmed ett område där resultaten haft betydelse genom att de entydigt visar att ursprungshypotesen kan förkastas. Skillnaderna är små eller obefintliga. Befintlig begåvningsforskning ger inget vetenskapligt stöd för en ojämlig genusordning, men däremot för uppfattningen att genusordningen är en social konstruktion. Entydigheten i resultatbilden betyder dock inte att intresset för frågan svalnat. Heta motsättningar uppträder med jämna mellanrum, vilket kan tyckas vara förvånande. Det är uppenbarligen svårt att acceptera att iakttagna skillnader t.ex. mellan kvinnors och mäns yrkes- och utbildningsval eller intellektuella intressen inte kan föras tillbaka på konkreta skillnader i hjärnans form och kapacitet.

Forskning om ”intellektuella könsskillnader” började i antagandet om kvinnlig underlägsenhet, men detta har inte varit den typiska utgångspunkten i pedagogisk begåvningsforskning. Här har fokus oftast varit prestationer, dvs. *resultat* av intellektuella ansträngningar i skolan. Individuell begåvning har varit *en* möjlig förklaring eller förutsättning bland andra. Syftet med studier av begåvning ur köns- eller genusperspektiv har dessutom varierat över tid.

#### Ifrågasatt forskning om prestationsskillnader

Även studiet av skillnader i skolprestationer har varit och är ifrågasatt. Ett aktuellt argument är att dikotomin flicka – pojke inte bör användas. Detta på grund av att uppdelningen i sig snarare bekräftar än ifrågasätter en önskad genusordning. Variationen, det individuella och subjektiva, bör stå i fokus snarare än sociala kategoriseringar, som sakligt sett är mer eller mindre godtyckliga. Andra former av kritik av forskningsfältet är ett antagande om att också studiet av prestationsskillnader måste utgå från biologiska och därmed oföränderliga faktorer. Motargument som stödjer denna forskning har dock också formulerats. Rosén (1998) diskuterar det feministiska avståndstagandet från forskning om könsskillnader i kunskaper och prestationer. Hennes argument för att sådan forskning bör bedrivas handlar bland annat om konsekvenserna av att feministiska forskare flytt fältet:

In conclusion it can be argued that the lack of female/feminist researchers is unfortunate for two reasons:

- First, traditional educational research needs female/feminist researchers since androcentrism is more or less unaware, and needs to be concretely identified and balanced.

- Second, from a pedagogical viewpoint, this type of research is often quite influential on the educational system, which in turn has an impact on the gender system.

Gender differences are often given biological explanations, which sometimes refer to previously abandoned theories (as for example 'man – the hunter and woman – the gatherer'). It seems particularly important to contrast such ideas with well-founded results and illustrations of how socially constructed the reality is. The nature/nurture question seems, however, always to be present when gender differences are in focus. (s. 6)

Några exempel ges nedan på studier av detta slag:

I Sverige gjordes uppföljningar av grundskolereformen på 70-talet för att undersöka i vilken mån man lyckats att undanröja utbildningshinder. Relationen mellan klass eller socialgrupp, bostadsort och kön å ena sidan och skolresultat eller utbildningsval å den andra studerades. Effekter på skolprestationer, betyg, test eller standardprov och nationella prov, studerades också t.ex. av Svensson (1971) och Härnqvist och Stahle (1977). Svensson fann att flickor fick bättre betyg än pojkar, medan pojkar presterade bättre på standardprov och test. Härnqvist och Stahle fann en utjämning i testresultat efter grundskolans genomförande med minskade könsskillnader på bl.a. spatiala uppgifter. Dessa studier visade både på komplexiteten i könsskillnaderna och att skolans förändrade utformning hade betydelse.

**Samma förmåga men olika fokus**

Rosén (1998) studerade könsskillnader i *kunskapsmönster*. Hon fann små eller obefintliga genomsnittliga könsskillnader i *observerade prestationer*. Ingående analyser visade att funna mönster kunde tolkas som resultat av en social genusordning som leder till olika fokus för flickor och poj-

kar. Flickor tenderar att bli brett analytiska, medan pojkar utvecklar specialiseringar på smalare områden. Båda könen har samma spektrum av förmågor, men använder dem på olika sätt, vilket kan relateras till sociala sammanhang.

Internationella jämförelser av skolprestationer i olika ämnen har gjorts vid upprepade tillfällen sedan 70-talet. Kelly (1978) analyserade könsskillnader i prestationer i naturvetenskapliga ämnen i ett antal länder. Hon fann könsskillnader till pojkarnas fördel av ungefär samma storleksordning i alla jämförda länder. Undervisningen i naturvetenskap var av olika omfattning i olika länder, vilket inte påverkade könsskillnaderna.

Nationella utvärderingar gjorda i respektive land, och senare storskaliga internationella jämförelser, har gett ytterligare underlag för analyser av könsskillnader (se t.ex. Hyde, 2005). Willingham och Coole (1997) gjorde en genomgång av ett mycket stort amerikanskt testmaterial insamlat över flera decennier. Man kunde visa att könsskillnaderna förändrats över tid och att flickors prestationer inom områden där de traditionellt varit i underläge hade förbättrats, medan motsvarande inte hänt för pojkar. Förändringar i konstruktionen av såväl utbildningssystem som genusordning kan antas vara orsaken.

En tidig utgångspunkt var att flickor missgynnades i skolan, och de har därför oftast varit i fokus för pedagogisk genusforskning. Efterhand har intresset för skolprestationer ur genusperspektiv förskjutits från flickor till pojkar, därför att pojkars prestationer relativt flickor försämrats. Pojkar kan därmed inte fortsätta vara den självklara normen. Genom att deras fördelar inom manligt könsmärkta kunskapsområden, åtminstone betygmässigt i skolan, har försvunnit har innebörden i pojkars könstillhörighet blivit problematisk. Internationellt har detta väckt stor oro



och det har hävdats att ”jämslällheten drivits för långt”. Frågan har diskuterats i olika studier t.ex. i Storbritannien (Arnot, Davies och Weiner, 1999), Norge (Bredesen, 2004) och Finland (Vitikka, 2004). I Sverige har reaktionerna varit relativt sansade, men frågan har uppmärksammats bland annat genom en rapport från Myndigheten för skol-utveckling (Björnsson, 2005).

#### Rationella val på olika grund

Köns- eller genusperspektivet på individens intellektuella utveckling, kunskap och kunskapsstillägnan har ändrat karaktär över tid. Pedagogiken har här följt den generella genusteoretiska utvecklingen. Under 80-talet utvecklades teorier, grundade i antaganden om särart, med syfte att uppvärdera ”det kvinnliga”. En tanke var att bryta upp könsmärkningen av känsla och förnuft genom att visa att *rationalitet* kan ha olika former. Psykologen Carol Gilligans (1982) arbete inspirerade många, bland annat pedagogisk genusforskning. Bakgrunden till Gilligans arbete var en modell för moralisk utveckling (Kohlberg, 1981). Gilligan fann att kvinnor, när modellen testades i empiriska studier, mer sällan än män gjorde sådana moraliska bedömningar som antogs vara mest ”utvecklade”. Detta fick henne att ifrågasätta modellens utgångspunkter. I en serie studier identifierades två olika förhållningssätt till moraliska dilemman. Det ena stämde väl med Kohlbergs modell och innebär att man löser moraliska problem med hänvisning till generella principer, t.ex. ”Det är fel att döda”. Det alternativa sättet innebär att moraliska ställningstaganden styrs av vilka konsekvenser de antas få för relationer mellan människor, t.ex. ”Om x dödas förstörs relationen till x och möjligen relationerna till y och z”. Både kvinnor och män använde de två sätten att resonera – de två rationali-

teterna. Den senare var dock vanligare hos kvinnor och det förra hos män. Gilligans insats var att hon ifrågasatte rangordningen mellan ”kvinnlig känsla” och ”manligt förnuft”, och beskrev ett ”kvinnligt” förhållningssätt som rationellt och av samma intellektuella komplexitet och moraliska halt som ”manlig rationalitet”.

I pedagogisk genusforskning kom detta sätt att se på rationalitet att få stor betydelse. Skillnader i flickors och pojkars utbildningsval beskrevs t.ex. på liknande sätt (Ve, 1982). Ve använde sig av begreppet ”ansvarsrationalitet” för att förklara hur flickor i sina utbildningsval tog hänsyn till förväntat framtida ansvar för barn och familj. Pojkar använde däremot en ”tekniskt begränsad rationalitet” för att motivera val som maximerade förväntad individuell vinst. Syftet var att visa att flickor gjorde andra rationella överväganden än pojkar och inte ”felval”.

Ytterligare en besläktad studie fick stor betydelse för synen på kunskap och kön. Belenky, Clinchy, Goldberger och Tarules (1986) intervjuade unga kvinnor om deras upplevelse av ”kunskap” och fann andra mönster än i tidigare studier av unga män (Perry, 1970). Kvinnornas beskrivningar av kunskap speglade positionen i genusordningen. I en ytterlighet fanns ”tystade” kvinnor, som upplevde att kunskap överhuvudtaget inte var till för dem. I den andra ytterligheten fanns kvinnor med en relationell kunskapsuppfattning. Kunskap uppfattades som något gemensamt, något man utvecklar tillsammans med andra. Där fanns också kvinnor med ett distanserat och autonomt förhållningssätt. Dessa ”kvinnliga” kunskapsuppfattningar kontrasterades mot ”manliga”, och framförallt det relationella förhållningssättet lyftes fram. Resultaten gav empirisk grund för pedagogisk forskning och praktik att betrakta ”kvinnliga förhållningssätt” som likvärdiga alternativ till

en ”manlig norm”. Sådant som tidigare beskrivits som brist på självständighet och/eller irrationalitet hos flickor och kvinnor omformuleras till en rationell kunskapsuppfattning.

I ett svenskt arbete om naturvetenskaplig undervisning i högstadiet (Staberg, 1991) återfinns liknande antaganden. I denna studie följdes klasser under lektioner i naturvetenskapliga ämnen under hela högstadiet. Staberg drar slutsatsen att flickor i högre grad sökte ”relationell kunskap”. De har också ett mer teoretiskt angreppssätt – jämfört med pojkarnas lekfulla experimenterande – och kom oftare än pojkarna att ifrågasätta sin egen förståelse av ämnena. De naturvetenskapliga ämnena konstruerades som ”manliga” av båda könen, trots att flickors och pojkars kunskaper låg på samma nivå.

#### Påverkas förmågan, eller bara vår tolkning av den?

Ett annat exempel, här i matematikundervisning, ger Walckerdine (1987). Hon menar att flickors och pojkars skolprestationer tolkas olika eftersom de är inskrivna i en specifik pedagogisk diskurs. I den barncentrerade pedagogiken finns ett antagande om det aktiva, lekande barnet som en förutsättning för eftersträvad ”självständighet” och lustfylld ”verklig förståelse”. Pojkar passar oftare i denna idé om idealeleven. Flickor arbetar hårt och målmedvetet, och uppfattas därför som ”passivt lydiga”. De uppfyller inte kriterierna för det ”aktiva, lekande barnet” och antas inte ha någon större intellektuell potential. Flickors *goda* prestationer ses som en konsekvens av ansträngning och underkastelse och ges ett lägre värde än pojkars *dåliga* prestationer som tillskrivs deras lekfullhet. Dessa ”aktiva pojkbarn” antas ha dolda talanger, som så småningom skall blomma ut i intellektuell briljans.

Samma iakttagelser tolkas på ett annat sätt av den amerikanska pedagogen, Elisabeth Fennema, som också studerat matematikundervisning och matematikprestationer. Hon har utvecklat teorin om Autonomous learning behaviour för att förklara könsskillnader i matematikprestationer (Peterson och Fennema, 1985). Pojkar antas i denna teori få större utrymme att tidigt pröva själva, medan flickorna styrs och kontrolleras mer. Pojkarna får därmed övning och färdighet i det självständiga tänkande, som förmodas vara en förutsättning för att kunna hantera den komplexa matematik som kommer senare under skoltiden.

Fennema och Walkerdine gör likartade iakttagelser och analyser *i sak*, men har olika betoningar i sina tolkningar. Fennema antar att olika erfarenheter, som följer av genusordningen, får konsekvenser för vilka *faktiska* förmågor som flickor och pojkar utvecklar. Walkerdine placerar konsekvenserna av genusordningen i omgivningens *tolkning* av flickors och pojkars prestationer och förhållningssätt.

Föreställningar om hur flickor och pojkar är i förhållande till det "aktiva, lekande barnet" som elevideal löper som en röd tråd genom många år av pedagogisk forskning. I svensk kontext har flickors bättre betyg och pojkars bättre resultat på standardprov förklarats i en sådan ram (Emanuelsson och Fischbein, 1986, Svensson, 1971). Diskussionen om skillnaderna mellan förmåga, prestation och bedömning av prestation har förts i olika sammanhang (Wernersson, 1989, Jakobsson, 2000) där tolkningen om flickors "passiva lydnad" ställts mot tolkningen om försvar av en hotad genusordning.

Sammanfattningsvis illustrerar pedagogiskt relevant forskning om betydelsen av kön eller genus för intellektuella förmågor och prestationer förändringar både av genusordningen i sig och av sättet att uppfatta den.

### **Undervisning, uppfostran och systematisk påverkan**

Det mest karaktäristiska forskningsområdet inom pedagogisk vetenskap och utbildningsvetenskap handlar om "undervisning". De frågor som ställs rör former eller metoder för påverkan, det vill säga *hur* undervisningen skall genomföras. Genusforskning om undervisningsmetoder har oftast handlat om undervisningens sociala sammanhang. Skall det vara små eller stora grupper, individuellt eller gemensamt arbete, samarbete eller konkurrens? Nedan får temat samundervisning och särundervisning exemplifiera hur man resonerat om kön eller genus och undervisningsmetoder.

#### **Samundervisning eller särundervisning**

Vilket är det bästa – att flickor och pojkar undervisas tillsammans eller var för sig i separata grupper? Denna fråga har varit återkommande i både debatt och forskning. Olika ståndpunkter och argument om betydelsen av kön och genus i organisation av undervisning har då formulerats. Frågeställningen rymmer många principiellt intressanta vinklingar från den pedagogiska genusforskningen och har, på samma sätt som tankar om likhet eller skillnad i förmågor eller kunskapsprestationer, förändrats över tid i konsekvens med organisatorisk, politisk, ideologisk och vetenskaplig förändring. Sär- respektive samundervisning ges olika innebörd beroende på sammanhang och en rad olika ställningstaganden går att återfinna i alla läger. De relativt fåtaliga empiriska forskningsresultaten är däremot inte särskilt tydliga eller entydiga.

Utgångspunkten vid den gradvisa tillkomsten av ett utbildningssystem som omfattade båda könen under senare delen av 1800-talet var förstås antagandet om en mångfald givna och ofrånkomliga könsskillnader. Samhället

präglades av en stark arbetsfördelning mellan könen som understöddes av officiella normer. Flickor och pojkar ansågs behöva olika innehåll i sin utbildning, men det antogs också att undervisningsformerna borde vara olika. Utvecklingen av samundervisning i Sverige beskrivs i en historisk avhandling av Marie Nordström (1987, se också Florin och Johansson, 1993). Hon konstaterar bland annat att elevunderlaget på många orter var för litet för könssegregerade skolformer. Det var ekonomiskt ohållbart att ha både ett läroverk och en flickskola. Av praktiska skäl kom flickor och pojkar att undervisas tillsammans utan att de förväntade katastroferna inträffade. Flickorna blev inte utmattade, promiskuiteten inte omfattande och pojkarna inte påtagligt feminiserade. Samundervisningen etablerades därför av tämligen pragmatiska skäl och på tvärs mot ”bättre vetande”. Även vid införandet av folkskola diskuterades vilka könsskillnader i innehåll och form som var lämpliga. Resultatet blev gemensam undervisning för båda könen, men med möjlighet för föräldrar att begära ett mindre pensum för flickor (Wernersson, 1977).

Fram till införandet av grundskolan 1962 fanns flickskolor som alternativ till läroverken. Det fanns också på alla nivåer skolor som var rena flick- eller pojkskolor (Marklund, 1980). I och med grundskolans och gymnasieskolans införande blev samundervisning regel på alla nivåer – även om val av inriktning på gymnasienivå ofta lett till reell särundervisning. Likabehandling, inklusive samundervisning, blev ett ideologiskt och teoretiskt motiverat redskap för att genom skolan åstadkomma en jämställd genusordning (Lgr 69). Den då dominerande teoribildningen – könsrollsteori – byggde på social inlärningsteori (Holter, 1962, Maccoby, 1966), vilken, mycket förenklat, gick ut på att det som genom undervisning, uppfostran och sociali-

sation stoppas in i individen är det som kommer ut. Lika behandling av barn och unga i bl.a. skolan ger vuxna med lika förutsättningar. Resultatet förväntades bli upplösning av könsrollsstrukturerna med kvinnor och män anpassade till en modern samhällsordning där individer snarare än sociala kategorier utgör basen. Motsvarande utveckling skedde i en rad andra länder, men t.ex. i England finns fortfarande parallella former med bl. a. enkönade privat-skolor och samkönade offentliga skolor.

”Könsblind” samundervisning antogs alltså vara nödvändig för att demonstrera och utveckla könens likhet och ge kvinnor och män lika förutsättningar för alla samhällsuppgifter. Bland annat den tidiga klassrumsforskningen med könsperspektiv (Einarsson och Hultman, 1984, Wernersson, 1977, se också nedan) visade dock resultat som gjorde samundervisning problematisk ur jämställdhetsperspektivet. Empiriska studier visade att flickor hade en jämförelsevis undanskymd plats i klassrummet, medan pojkar både tog sig och tilldelades mer plats och uppmärksamhet. Den svenska läroplanens visioner uppfylldes inte i praktiken. Lika illa tycktes det vara också i andra länder (Spender, 1982, Bjerrum Nielsen och Larsen, 1985).

#### Synen på särundervisning mycket olika

Empirisk forskning, praktisk erfarenhet och teoretiska förskjutningar mot maktanalys inom dåvarande ”genusforskning” ledde till att synen på särundervisning förändrades (Kruse, 1995, 1998). Från att ha varit sinnebild för en förlegad ordning, kom särundervisning av vissa att betraktas som ett radikalt feministiskt, jämställdhetsskapande verktyg. Samundervisning beskrevs som problematisk därför att ”manliga normer”, både innehållsligt och formmässigt, bestämmer vad som sker i könsblandade klassrum. Femi-

nistisk argumentation för att skolarbete bör ske i enkönade grupper var av flera slag. Vissa menade att särundervisning ger bättre förutsättningar för kunskapsutveckling, genom att flickor får möjlighet att arbeta i lugn och ro utan att bli störda av stökiga pojkar. Detta betonades särskilt för traditionellt ”manliga” ämnen som teknik och naturvetenskap. Motiven för särundervisning av flickor inom dessa ämnesområden har betonat det kompensatoriska. Flickors tillkortakommande, snarare än pojkars beteende, har då varit utgångspunkt. Andra menade att särundervisning gav flickor möjlighet att pröva olika sociala positioner som pojkar lägger beslag på i det blandade klassrummet, t.ex. att vara ledare eller klassens clown. Möjligheten att pröva olika positioner leder i sin tur till att flickor lär sig att se variationer inom flickgruppen och gemensamt utveckla tydliga identiteter (Kruse, 1998, Arnot, 1983). Ett tredje synsätt med ett utpräglat maktperspektiv har betonat att särundervisning ger flickor möjlighet att utveckla direkta motståndstrategier för att möta pojkarnas härskartekniker.

Pojkarna har bara ibland uppmärksammats i detta sammanhang. Två olika typer av motiv är då framträdande. Det ena är en kompensatorisk tanke att särundervisning gör det möjligt att stärka pojkars sociala och empatiska erfarenheter och kunskaper (Berge, 1997, 2001, Ve, 1991, 1997, Roland Martin, 1992). Det andra är att pojkgrupper med manliga pedagoger som förebilder kan stärka en positiv manlig identitet (Kryger, 1994, se också Nordberg, 2005).

Empiriska utvärderingar av olika modeller för särundervisning har inte gett några entydiga resultat. Visserligen kan flickor vidga sin sociala repertoar i enkönade grupper, men resultatet består ofta inte i blandade grupper (Kruse, 1998). En organisation med enkönade grupper som motiverats av flickors behov, utan genomtänkt plan för pojkarna,



kan ge negativa effekter för vissa pojkar eftersom klimatet i de rena pojkgруппerna blev hårdare. Pojkarna har i sina grupper kunnat fortsätta utveckla traditionella dominansmönster. Eleverna, både flickor och pojkar, föredrar dessutom i det långa loppet blandade grupper (Imsen, 1996).

Även särundervisning med "flicksensitiv" perspektiv har alltså visat sig vara problematisk. När enkönade grupper skapats utifrån motivet att motverka flickors underordning har pojkarna lämnats därhän och relationsaspekten inte uppmärksammas. Individuella "egenskaper" eller kompetenser som utvecklas i enkönade grupper är inte nödvändigtvis överförbara till blandgrupper. Särundervisning som kompensatorisk åtgärd är problematisk också på ett symboliskt plan om den ensidigt präglas av att "flickor kan inte det som pojkar kan". Det "manliga" som norm kan då förstärkas snarare än utmanas.

De teoretiska, praktiska och empiriska erfarenheter som under de senaste decennierna har gjorts om sam- och särundervisning har för närvarande landat i att förorda "genus-sensitiv" undervisning där insikter om individuella variationer och genusordning (och andra sociala ordningar) skall tillämpas vid utformningen av undervisningen (Roland Martin, 1992, Sinnes, 2005).

Ovan har särskiljande eller sammanförande av flickor och pojkar fått utgöra exempel på genusperspektiv i undervisningens *form*. Sär- eller samundervisning har alltså beskrivits på olika sätt. *Båda* formerna har framställts som kunskapsbefrämjande, kompenserande, jämställdhetsskapande, militant feministisk motståndskamp eller ett i vissa lägen praktiskt arrangemang. Genomgången ovan visar i varje fall att varken den praktiska erfarenheten, den teoretiska analysen eller den empiriska vetenskapen ger några enkla och entydiga svar på frågan om vad man uppnår med

det ena eller det andra arrangemanget. Det sammanhang i vilket sam- eller särundervisning används framstår som avgörande för dess mening och konsekvenser.

#### Andra aspekter av undervisningens form

Även andra metodiska och organisatoriska arrangemang har prövats och studerats på olika nivåer i utbildningssystemet, och ibland blivit föremål för systematiska studier.

Inom ungdomsskolan har konsekvenserna av konkurrens eller tävling i kontrast mot samarbete i undervisningen uppmärksamrats. Antagandet har varit att pojkar gynnas av tävlingsmoment och flickor av samarbete, och vissa empiriska resultat stöder detta (Peterson och Fennema, 1985, Imsen, 1999, Jakobsson, 2000). Innebörden i "konkurrens" respektive "samarbete" är dock inte statiska, utan förändras med förändrade genusordningar och samhällsideologier. När t.ex. "konkurrens" och "jämsällldhet" är generella honnorsord lägger flickor till konkurrensinriktning i sin repertoar (Imsen, 1999, Jakobsson, 2000).

Elevers förhållningssätt till studier, deras motivation och lärandeformer, är ett annat område som studerats. Jakobsson (2000) gör dels en genomgång av sådana studier, dels en egen studie i gymnasieskolan. Hon fann bland annat tämligen entydiga resultat som visar att pojkar och män i högre grad uppvisar yttre motivation och instrumentalitet, medan inre motivation och innehållsintresse är mer framträdande hos flickor och kvinnor. Flickor förefaller ha mer genomtänka strategier i sitt skolarbete och arbetar hårdare. Pojkar kan sägas ha större självsäkerhet och tro mer på sin egen förmåga i alla ämnen, medan flickorna tvivlar på sin egen förmåga i manligt könskodade ämnen. De skillnader som beskrivs kan, enligt Jakobsson, uppfattas som direkta anpassningar till de ramar som genusordningen ger.

Det emancipatoriska draget i olika feministiska ståndpunkter och strävanden efter förändrade praktiker har också lett till självreflexion. En studie av Lather (1991) är starkt inspirerad av, men också kritisk till, ett postmodernistiskt feministiskt förhållningssätt. Hon visar hur uttalad feminism med emancipatoriska syften i kurser i "women's studies" på universitetsnivå uppfattades som auktoritära eller förtryckande av vissa deltagare. Genom att involvera studenterna i en öppen "forskningsprocess" där allas synpunkter tas på allvar försökte Lather undvika att ersätta gamla förtryckande auktoriteter med nya.

En annan studie (Gardner, Dean och McKaig, 1992) ger också exempel på erfarenheter från kurser i "women's studies". I detta fall rapporteras erfarenheten att lärarens strävan att tona ner sin egen auktoritet för att skapa en miljö för "empowerment" ledde till att en grupp bland studenterna började använda sin förkunskap som ett maktmedel.

Thus, rather than sharing ideas and learning from each other, the students used differences in knowledge to create a distinct hierarchy in the classroom, with knowledge being a source of power over others. In other words, the feminist majority defined the class as *their* class and soon became a new caste of 'men', while the remaining 'women' sat passively, accepting their subjugation. (Gardner, Dean and McKaig, 1992, s. 133)

## Läromedlens betydelse

Studier med genusperspektiv av *innehållet* i läromedel hör också till forskning om undervisning. Tallberg Broman, Rubenstein Reich och Hägerström (2002) konstaterar i en kunskapsöversikt att läromedlen har stort inflytande i skolans undervisning. Trots det har de studerats sparsamt ur köns- eller genusperspektiv. Några exempel ges här.

Uttryck för ordningar grundade på etnicitet, klass och kön i de första skolårens ”läseböcker” har analyserats av Eilard (2004). Hon fann i aktuella läseböcker en strävan att representera olika kategorier, men resultatet blir ofta en reproduktion av stereotyper.

I Skolverkets rapport *Genus och text* undersökte von Wright (1992) jämställdhet i fysikläromedel. Resultatet tyder bl.a. på att fysik fortfarande framställs som ett manligt område. Mannen har rollen som forskare och är den som praktiskt brukar fysik, medan kvinnan förblir ouppmärksam i sådana situationer. Få kvinnliga fysiker nämns i historieskrivningen, trots att sådana finns. Framstående kvinnliga fysiker existerar inte i fysikämnets läromedel.

I en avhandling i religionsdidaktik (Osbeck, 2006) analyseras bl.a. en lärobok i religionskunskap, och slutsatsen dras att bokens religionshistoriska faktaorientering riskerar att mera stödja än utmana en livsförståelse där maktordningar, bl.a. genusordningen, uppfattas som legitima.

#### Flickor, matematik, naturvetenskap och teknik

De *undervisningsinnehåll* som uppmärksammats mest ur genusperspektiv är förmodligen matematik, naturvetenskap och teknik. Dessa ämnen är traditionellt manligt könsmärkta och högt värderade. Det är också områden där prestationsskillnader till pojkars fördel tidigare noterats. Uppmärksamheten för dessa ämnen kan sannolikt förklaras av att olika intressen sammanfallit i en punkt. Situationen har varit den förväntade ur både feministiskt maktperspektiv och ”patriarkaliskt” perspektiv. Feministisk analys visade hur flickor och kvinnor nedvärderats och stängts ute från områden med hög prestige, inflytande och god ekonomisk utdelning. En ”patriarkalisk” tolkning beskriver svaga

flickor och kvinnor som behövde stöd och kompensatoriska insatser för att nå männens nivå. Arbetsmarknadens behov av kompetens inom naturvetenskap och teknik har därutöver genererat ekonomiska resurser för olika åtgärder.

Kvinnor, inte minst lärare inom ungdomsskola och högskola, med jämställdhets- eller feministiska intressen och naturvetenskaplig inriktning har varit mycket aktiva för att bryta mäns dominans. Organisationer med återkommande konferenser i gränslandet mellan forskning och praktik har utvecklats. GASAT är en sådan. När den bildades 1981 uttyddes akronymen "Girls, Science and Technology", numera är det "Gender, Science and Technology". Organisationen är global och har konferenser vartannat år på olika ställen på jorden. Dess första mål är "to encourage research into all aspects of gender differentiation in science and technology education and employment".<sup>2</sup> Pedagogiska forskare har varit engagerade, och undervisning är ett av de mer framträdande forskningsområdena. Detta kan illustreras med huvudtemat för organisationens konferens i Brighton 2006.

### **Education and Training**

What are effective gender inclusive strategies for science and technology in basic primary education? What approaches are successful in encouraging young people to continue studying science and technology through their schooling? How may young women be empowered to participate fully in science and technology related academic and vocational education and training? What are the most effective ways to ensure that mature women are able to develop scientific and technological skills? What mainstreaming of gender equity is occurring in

---

2. Hämtat från webben 2005-12-29, [www.gasat-international.org/gasat12.html](http://www.gasat-international.org/gasat12.html)

schools and other educational institutions and how successful are these policies?

Formuleringar som dessa är typiska för området och har så varit under de senaste decennierna. Ett svenskt nätverk, ”Kvinnor och matematik” (Grevholm, 1991c)<sup>3</sup>, har liknande karaktär.

Nätverk och grupperingar av olika slag för att utveckla forskning i nära samarbete med praktiker, särskilt lärare, är typiska för området och ett exempel på den pedagogiska forskningens karaktär. Vilka studier finns då?

Man kan urskilja några olika typer av arbeten. En grupp har som utgångspunkt den vetenskapskritiska forskning som bedrivits av kvinnliga naturvetare, vetenskapsteoretiker och filosofer (t.ex. Donna Harraway, Sandra Harding, Ruth Bleier) och ifrågasätter undervisningens innehåll och utformning. Birgitta Rang (2005) har t.ex. gjort en omfattande analys ur feministiskt perspektiv av innehållet i material och verksamhet från det s.k. NOT-projektet. Projektets huvudsyfte var att öka ungdomars intresse för naturvetenskap och teknik. I syftet låg också att särskilt intressera flickor och kvinnor och betona vikten av kvinnlig erfarenhet. Rang analyserar bl.a. i vilken utsträckning könsteoretisk insikt präglar hur det naturvetenskapligt och tekniska *innehållet* behandlas inom projektets verksamhet. Hon konstaterar att könsteoretisk kunskap och könsperspektiv förekommit mycket sparsamt inom projektet trots dess syfte.

Till denna grupp kan man kanske också räkna studier av den sociala miljön inom tekniska utbildningar, vanligen då på högskolenivå (Göransson, 1992, Riis, 1991).

---

3. Hämtat från webben 2005-12-29, [www.mna.hkr.se/matematik/kvinna/organisation.html](http://www.mna.hkr.se/matematik/kvinna/organisation.html).

En annan grupp har varit inriktad på rekrytering av flickor och stöd av olika slag. Här kan man ofta tala om en kompensatorisk inriktning; man söker efter former som ger flickorna det pojkarna redan har (Granstam, 1988, Göransson och Mossberg, 1992 ).

Ytterligare en grupp arbetar med utvärderingar av åtgärder av olika slag (Salminen, 1999) med ett mer eller mindre kritiskt perspektiv.

### **Konstruktion av kön och genus i klassrummet**

En annan gren av pedagogisk forskning, kanske den som haft det tydligaste genusperspektivet, handlar om undervisningens och fostrans *sociala inramning*. Här behandlas interaktion och identitet i vid mening, snarare än planerad undervisning och ämneslärande. Mest framträdande är ”klassrumsforskning”, och den handlar om elevers och lärares sociala situation i skolan.

#### **Skolan som sammanhang för genuskonstruktion**

Skolan och klassrummet kan studeras ur olika perspektiv. Dels handlar det om en fysisk och social miljö som ordnats för undervisning och lärande av politiskt beslutade kunskaper och färdigheter. Dels är det en miljö där barn och ungdomar vistas en stor del av sin vakna tid, och där mycket händer som inte är ”formellt” planerat. Skolan och klassrummet är i båda dessa kapaciteter, den ”formella” och den ”informella”, intressant ur köns- eller genusperspektiv.

Ovan beskrevs frågan om sam- eller särundervisning, som ett exempel på ”didaktiskt planerad genuskonstruktion”. Pedagogisk genusforskning handlar också om det ”oplanerade” i lärarnas och elevernas liv i skolan. ”Social kompetens” eller ”livskunskap” – inklusive ”jämnställdhet”

– som specifika kunskaper är dock också en del av undervisningens *formella* uppdrag. Därmed finns inga skarpa gränser mellan ämnesundervisning, avsiktlig social påverkan och den sociala konstruktion som följer av skolan som en ”allmän” social miljö.

Forskningsobjektet här är oftast klassrummet som social situation och fysisk miljö, men det kan också handla om andra aspekter av olika slags undervisningsinstitutioner. På många sätt är dessutom klassrum idealiska för studier av interaktion, kommunikation och liknande förhållanden. Det är en miljö som är bekant för alla, och tillgänglig för utomståendes observationer på ett sätt som är ovanligt i de flesta andra sammanhang. Det är därför inte förvånande att också forskare från andra discipliner än pedagogik intresserar sig för skolan ur genusperspektiv (Mac an Ghail, 1994, Thorne, 1992, Ambjörnsson, 2004, Lundgren, 2000). En skillnad, som kan vara hårfin, mellan pedagogisk och annan forskning om skolan handlar om huruvida miljön ses som en inramning av undervisning eller som en social kontext, vilken som helst. Skolans relativa öppenhet för studier i kombination med ett explicit uppdrag med tydlig normativ riktning leder ibland till ett ”skuldbeläggande” av skolan, som knappast är rättvis.

De olika perspektiven vid klassrumsstudier kompletterar varandra, men det händer också att de krockar. Det ”institutionella” (pedagogiska eller didaktiska) perspektivet utgår (oftast) från lärarens professionella och skolans institutionella uppdrag som givna. Styrdokumentet och läraruppdraget utgör både ramar och mål, och frågeställningen handlar om hur uppdraget skall fullgöras och målen nås. Det ”allmänna” (vidare) perspektivet – skolan som en miljö bland andra – tillåter distans till mål och uppdrag. Från båda håll riktas ibland kritik mot det andra perspek-



tivet för att vara okritiskt, naivt eller allmänt oförstående. Det ”allmänna” perspektivet kan framstå som okunnigt om innebörden i att det finns ett uppdrag som måste fullgöras, medan det ”institutionella” perspektivet kan uppfattas okritiskt acceptera givna mål och riktlinjer.

Studier av interaktionen i klassrummet har haft olika fokus. I undervisnings- eller institutionsperspektiv har lärarens behandling av elever av olika kön ofta varit huvudintresset. En annan inriktning, som över tid blivit mer frekvent, handlar om hur elever förhåller sig till varandra.

#### Läro-elev-interaktion: lärare som instrument för genuskonstruktioner

I slutet av 70-talet bandade den brittiska pedagogen Dale Spender (1982) egna och andras lektioner och beskrev hur lärare fördelade sin uppmärksamhet mellan elever av olika kön. Resultaten visade att pojkar ofta talade dubbelt så mycket som flickor i interaktionen med läraren. Spender prövade då att systematiskt uppmärksamma flickor mer än ”normalt”. Trots bestämda avsikter lyckades hon inte fördela kontakterna jämnt. Som bäst fick flickorna 42 procent av uppmärksamheten och då var hennes upplevelse att hon gått för långt och favoriserat flickorna (Spender, 1982 s 56). Pojkarna protesterade också över att flickorna fick mer utrymme, och även flickor gav uttryck för att de tyckte det var okej att lärare tog mer hänsyn till pojkar och deras intressen.

Sådana resultat av klassrumsobservationer och elevintervjuer har från 70-talet och framåt rapporterats från alla skolstadier i en rad länder. Både iakttagelsen att mer uppmärksamhet ges till pojkar, och att ”likabehandling” kändes ”orättvis” och mötte motstånd, var och är i strid med skolans uppdrag om lika möjligheter för alla. Samtidigt var

dessa studier högst konkreta illustrationer av skolans genusordning. Hur relationen mellan skolans specifika genusordning och samhällets övriga skall tolkas har varierat. Skolan har både antagits vara det främsta verktyget för och en bromskloss mot förändring, men vanligare är att det som beskrivs i skolmiljön ses som en spegling av en övergripande samhällelig ordning.

Nordiska och internationella studier av klassrumsinteraktionen ur köns- eller genusperspektiv finns från flera decennier med startpunkt i slutet av 70-talet (Bjerrum Nielsen och Larsen, 1985, Bjerrum Nielsen, 2000, Forsberg, 2002, Karlsson, 2002, Kelly, 1986, Käller, 1990, Lahelma, 2002, 2004, Mac an Ghaille, 1994, Thorne, 1992, 1993, Walckerdine, 1987, Wernersson, 1977, Wilkinson och Marret, 1985, Öhrn, 1991, 1997, 2001, 2005).

Den första svenska undersökningen (Wernersson, 1977) tillkom mot bakgrund av 1969 års läroplan för grundskolan. I *Läroplan för grundskolan 1969* (Lgr 69) formulerades en tydlig målsättning att könsroller skulle motverkas, och att flickor och pojkar skulle behandlas lika. Ett syfte med studien var att beskriva i vilken mån skolan levde upp till denna målsättning. Huvudresultatet av studien motsvarade det som beskrivits ovan. Pojkar fick, på lärarens initiativ, mer hjälp och stöd och mer uppmärksamhet generellt i de observerade klasserna. Pojkar tog också fler initiativ och skapade sig själva större utrymme. Studien visade också variationer. I en klass, där flickorna var i majoritet och av läraren beskrevs som dominerande, var interaktionen mer balanserad, men flickorna fick ändå inte mer uppmärksamhet än pojkar. Interaktionen mellan elever av olika kön observerades också och resultaten visade att kontakterna mellan könen var få.

### De tysta flickorna

I en serie studier studerades hur lärare använde *språket* i interaktionen med elever av olika kön (Einarsson och Hultman, 1983). Einarsson och Hultman är visserligen språkvetare och inte pedagoger, men deras studier måste ändå nämnas, inte minst därför att deras resultat använts mycket flitigt i lärarutbildningen. Man fann att form och frekvens av tal i klassrummet på olika sätt bestämdes efter elevernas kön. Läraren talade ca två tredjedelar av tiden och av den återstående tiden användes två tredjedelar av pojkar. Flickors talutrymme blev därmed mycket begränsat. Lärare anpassade också sitt sätt att tala efter elevens kön. I de tidiga skolåren talade man t.ex. mjukare och barnsligare till flickor, och robustare och mer "vuxet" till pojkar.

I en dansk studie (Bjerrum Nielsen och Larsen, 1985), som initialt syftade till att beskriva betydelsen av social bakgrund eller klasstillhörighet för elevers språkliga interaktion i klassrummet, upptäckte man att flickor var mycket tysta. När forskarna gick vidare med ett specifikt köns- eller genusperspektiv i sina analyser fann man hos elever av olika kön olika sätt att relatera till läraren. För flickor tycktes läraren framstå som en person att lära känna och förstå. Pojkar däremot relaterade till läraren som överordnad auktoritet, som någon som man antingen följer och lyder eller trotsar och utmanar. I en senare studie (Wernersson, 1992) utvecklades liknande tolkningar av olika förhållningssätt. Flickor betonade personliga *relationer* och pojkar sociala *positioner*. Sådana tolkningar kan ses som ett komplement till en renodlad makt- eller dominansförståelse av klassrumsinteraktion. Samtidigt som flickor oftare negligeras förväntas de ta ett större ansvar och man talar om "omsorgsfällan", som innebär att flickor hjälper andra och

tar ansvar för helheten, men inte tar för sig det de själva behöver (Berge, 1997b).

Även studier i förskolan visa samma grundläggande interaktionsmönster (Kärrby, 1987, Månsson, 2000, Davies, 2003). Pojkarna får mer uppmärksamhet och uppfattas behöva mera stöd och hjälp, medan flickor får vara "hjälpfröknar".

En särskild variant av klassrumsstudier, som också skall nämnas, är aktionsforskningsprojekt. I ett projekt (Berge, 2001) försökte t.ex. några arbetslag med hjälp av ett urval genusteoretiska begrepp och systematiska forskningsmetoder beskriva och förändra sitt sätt att arbeta. Man försökte dels identifiera och förändra användningen av "härskar-tekniker", dels vidga flickors och pojkars erfarenheter och kompetenser utöver det traditionellt könsbundna. I egna utvärderingar av arbetet konstaterade lärarna att de varit mindre "jämslällda" än de själva trott och att jämslälldhet inte åstadkoms en gång för alla utan kräver kontinuerligt arbete.

Sammanfattningsvis uppvisar resultaten, under en period på över 30 år, från studier av lärares interaktion med elever av olika kön en hel del gemensamma drag. Pojkar tenderar att få mer av både talutrymmet och det fysiska rummet i dag, liksom på 70-talet. I tidigare avsnitt ovan har dock framgått att flickors prestationer ökat relativt pojkarnas, vilket pekar på att genusmönstren i skolan inte är oförändrade. Betydelsen av lärares specifika inflytande har också delvis omvärderats som framgår nedan.

**Elev-elev-interaktion: elevgruppens konstruktion av genus**  
Klassrumsstudiernas fokus har förändrats över tid, som en följd av förändrade samhällsideologier och samhällsdis-kurser, förändrade undervisningsmetoder och förändrad

teoretisk förståelse. I studierna ovan var utgångspunkten att läraren har huvudansvar för skolans konstruktion eller överföring av genusordningar. I dag är lärarens roll mera nedtonad, medan elevernas inbördes relationer och gemensamma skapande av kön eller genus ges större betydelse. Förändrad klassrumspraktik med ökad individualisering gör att betydelsen av klassrummet, som det ”offentliga rum” där pojkars dominans tydligast kommer till uttryck kanske minskat (Öhrn, 2002). Ideologiska förändringar som innebär minskad lärarauktoritet till förmån för elevens individuella ansvar torde också vara betydelsefulla. Skiftet av fokus över tid speglar också ändrade teoretiska antaganden. Både individuell könsidentitet och social genusordning ses numera ofta som ständigt pågående konstruktionsprocesser, medan man tidigare antog att socialisation eller överföring av specifika kulturella förväntningar var den centrala mekanismen. Det är med dessa förändringar följdriktigt att intresset förskjutits från läraren till eleverna, eller till den komplexa sociala helheten.

I en norsk studie från 80-talet (Bjerrum Nielsen och Rudberg, 1988) förs intresset över från hela klassrumssammanhanget till specifikt flickorna och deras identitetsutveckling i skolan. I denna studie kom också ett klassperspektiv in, och man jämför arbetarflickor och medelklassflickor. Man visade bl.a. hur konkurrens och opersonlig ”sakorientering” inte passade flickorna i en studerad medelklasskola, vilket ledde till att de fick eller valde en ganska undanskymd position. Inte heller arbetarklasskolan var väl anpassad till flickor, men i denna kontext blev de snarast rebelliska.

Också Käller (1990) antog ett uttalat flickperspektiv när hon studerade pojkars strategier och verktyg för att tillskansa sig överordning över flickor i skolan. Käller observe-

rade flickorna i en klass under de tre åren i lågstadiet. Hon fann att dominansprocesser förekom både mellan flickor och från pojkar riktade mot flickor. Det senare var dock mer frekvent och flickor försökte i mycket liten utsträckning dominera över pojkar.

Flickors *motstånd* mot att bli dominerade har också intresserat forskare. I ett antal studier (Öhrn, 1991, 2005) med könsmaktsordningen i klassrummet som utgångspunkt har flickors motstånd särskilt betonats. Motstånd och maktkamp, snarare än passiv underordning har då beskrivits karaktärisera flickors förhållningssätt. Öhrn (1991) visade bl.a. att en strategi som flickor använde var att gå samman och erbjuda kollektivt motstånd. Samarbete användes också för klassens gemensamma bästa. Ett exempel visade hur en grupp flickor såg till att skapa resurser för en gemensam klassresa. Också Osbeck (2006) visar på liknande förhållningssätt hos högstadiesflickor.

#### Studier av ungdomars egna sociala kategoriseringar

I några studier (t.ex. Öhrn, 1991, Karlsson, 2003) har också *variationer* mellan klassrum och inom kategorierna flickor och pojkar betonats. Man har sökt efter den ”nya flickan”, som inte låter sig kuvas och efter gränsöverskridare av båda könen. Hur olika former av femininitet och, kanske framförallt, maskulinitet, formas och konstrueras i skolmiljön i elevernas interaktioner och individuella val är också aktuella frågeställningar här. Samspel med andra former av social kategorisering som social bakgrund har också betonats.

En intervjustudie skall också nämnas här. Osbeck (2006, se också Osbeck, Holm och Wernersson, 2003) gjorde gruppintervjuer med ungdomar i skolår åtta om hur de uppfattar fenomenet ”kränkning”. I denna studie fanns ett genusperspektiv, men det var ett av flera intressen. Slående

i intervjuerna var hur närvarande ”social kategorisering” var hos eleverna. Att vara en ”riktig flicka” eller en ”riktig pojke” framstod som avgörande för många. Pojkarnas avståndstagande från det ”kvinnliga” respektive ”omannliga” var särskilt framträdande.

Att forskare med genusperspektiv utanför det snävt pedagogiska fältet intresserar sig för skolan och klassrummet (Berggren, 2001, Ambjörnsson, 2004, Lundgren, 2000 t.ex.) bidrar också till förskjutning av fokus. I Ambjörnssons studie var t.ex. syftet att förstå skapandet av en heteronormativ sexualitet i köns- eller genusordningen, och skolan är intressant endast därför att det är där ungdomarna finns.

Sammanfattningsvis kan alltså konstateras att intresset för vad som händer flickor och pojkar i klassrummet och skolan förskjutits över tid. Lärarens roll som förmedlare av en tradition eller nya, ideala mönster har tonats ner och barnens eller ungdomarnas betydelse i formandet av genusordningar har getts större betydelse. Tendensen att pojkar härskar över flickor i skolan finns kvar, men är därför inte nödvändigtvis oförändrad. Man har sökt efter den ”nya flickan”, som frejdigt tar för sig, men man hittar mönster där ”gammalt” och ”nytt” blandas. Kanske flickorna lägger till nya handlingsmönster i sin repertoar, medan pojkarna söker behålla sitt övertag?

### Läraryrket ur genusperspektiv

Lärares yrkesutövning är ett centralt, men också kontroversiellt, studieobjekt inom pedagogisk forskning. Inledningsvis beskrevs hur pedagogiken som forskningsämne befinner sig i ett ”korstryck” mellan olika intressenter, varav lärarkollektivet är en. Forskningen om lärare speglar de intressekonflikter som rör ”makten över kunskapen” inom områ-

det. Kvinnodominansen i lärarkollektivet och genusmärkningen av professionen har gjort det komplicerat att forska om lärare ur genusperspektiv. Lather (1987) beskriver en aspekt av dilemmat.

To the degree women teachers serve as transmitters of cultural norms rather than cultural transformers, they, like mothers, find themselves caught in the contradiction of perpetuating their own oppression. (s. 245)

I det svenska läraruppdraget har sedan grundskolans införande funnits en förväntan på att lärare skall fungera som "kulturförändrare" när det gäller jämställdhet. I vilken utsträckning man också gjort det får ses som en delvis öppen fråga. Historiker som Christina Florin (1987, se också Florin och Johansson, 1993) har dock för tidigare tidsskeden beskrivit kvinnliga lärares feministiska kamp. I en analys av genusförändringar i det engelska skolsystemet menar Arnot, David och Weiner (1999) att flickors tydligt förbättrade position kan tillskrivas feministiska lärare som använt sin professionella frihet. Vilken är lärarens roll i genusordningen? Är den konserverande eller förändrande? Är genusperspektivet relevant eller inte?

Lärare och läraryrket har alltså studerats ur genusperspektiv, men över tid har det funnits en ambivalens avseende vilket fokus sådan forskning bör ha. Några olika sätt att se på läraren ur genusperspektiv kan identifieras:

- Ett sätt är att se *läraren som instrument* för undervisning bl.a. för "jämställdhet" och en önskad "genusordning". Ovan har klassrumsforskning med denna infallsvinkel beskrivits. Elever och undervisningsresultat har varit i fokus och lärarens förhållningssätt till elever av olika kön har beskrivits kritiskt (Spender, 1982, Wernersson, 1977, Einarsson och Hultman,



1983, Wilkinson och Marrett, 1985, Karlsson, 2003). Ett huvudintryck från sådana studier är ofta att lärare genom sitt handlande fördröjer en önskad transformation av traditionella köns- eller genusmönster. Lärares faktiska handlingar kontrasteras då mot ideala beskrivningar av likabehandling eller könsmedvetenhet. Av lärare själva kan sådan forskning upplevas som kränkning och skuldbeläggning (se t.ex. Gannerud, 1999).

- Betydelsen ur genusperspektiv av *lärarens egen könstillhörighet* kan ses som en ”instrumentell” aspekt. Ofta handlar det då om ett antagande om att likhet är bra, d.v.s. att kvinnor skall undervisa flickor och män pojkar för att det skall bli bra. Särskilt manliga förskollärare (Havung, 2000, Wernersson och Lander, 1979, Nyrén, 2005, Björnsson, 2005) och kvinnliga handledare och lärare i högskolan (Angervall, 2005) har uppmärksammats på detta sätt. Generellt kan sägas att lärarens kön förefaller ha liten betydelse för undervisningens utformning eller för flickors och pojkars undervisningsresultat. Den symboliska innebörden kan däremot antas vara betydande.
- Ett annat sätt är att se på konsekvenserna av genusordningen för läraren som *professionell individ*. Lärares upplevelse och de villkor genusordningen ger för yrkesutövningen och arbetsvillkoren är då intressant (Gannerud, 1999, Gannerud och Rönnerman, 2006). Kvinnor var tidigt och frekvent aktiva inom läraryrket, och studier av kvinnors situation som lärare har varit intressant för forskare inom olika discipliner. Historiska studier har genomförts av historiker (Florin, 1990, Dahllöf, 1987, Florin och Johansson, 1993) och av pedagoger (Elgqvist-Saltzman, 1994, Andrae Thelin, 1991, Tallberg-Broman, 2002). I dessa studier har lärarinnor-

nas perspektiv, deras villkor och sociala situation, oftast varit utgångspunkt. För närvarande kan man inom pedagogiken se en förskjutning av intresset från läraren som "instrument" till läraren som intressant att studera i sin egen rätt.

- I samma anda kan man också se studier där lärare själva är involverade i forskningsprocessen på olika sätt (t.ex. Rönnerman, 1993). Aktionsforskning och praxisnära forskning med inriktning på lärares kompetens för att hantera köns-, genus- och jämställdhetsperspektiv hör hit (Berge och Ve, 2000, Forsberg, 1998).

Den beskrivna förändringen av lärarforskning från "uti-från-" till "inifrånperspektiv" kan ses som en maktförskjutning med flera orsaker. Organisatoriska förändringar i skolsystemet (decentralisering), professionalisering av läraryrket och förändringar i genusordningen är några betydelsefulla aspekter. Förändringen är genusrelaterad genom att den handlar om uppvärdering av *kvinnors* professionella insatser som lärare.

Genusperspektivet är dominerande hos t.ex. Gannerud (1999) när hon analyserar innebörden av kvinnliga klasslärares könstillhörighet. En slutsats är att väsentliga delar av läraryrket, sådant som handlar om omsorg om eleverna, inte tillskrivits det värde de bör ha därför att de uppfattats som en del av den "kvinnliga naturen". Kvinnliga lärare antas bara följa sina "instinkter" när de tar hand om barnen, och det är därmed ingen prestation som kräver kvalificering eller som behöver belönas. Ämneskunskaper har fått för stor plats i värderingen av lärarkompetens, medan omsorgskunskaper tonats ner för mycket. Detta kan ses som en direkt konsekvens av genusordningen (Gannerud, 1999, Tallberg-Broman, 2002, Walkerdine, 1987).



## Pedagogisk genusforskning – en summering

Centralt i den pedagogiska forskningens uppgifter ligger att undersöka om och hur, varför eller varför inte utbildningsinstitutionerna fullföljer det uppdrag de konstruerats för. Pedagogisk forskning skall också bidra till att finna bättre vägar som leder till uppsatta mål. En förändrad genusordning präglad av jämställdhet är ett sedan länge uppsatt, men alls inte uppnått, mål. Därmed är genusperspektiv ofrånkomliga i pedagogiken. Genusperspektiv i dess mest allmänna mening fanns dock i pedagogiskt tänkande långt innan målet var jämställdhet. Förändringar i samhällets och arbetets organisation, politiska och ideologiska omvälvningar samt förändringar i den teoretiska förståelsen av vad genusordning och könstillhörighet innebär har alla satt avtryck i både den pedagogiska praktiken och den pedagogiska forskningen. Ovan har jag försökt följa några av de trådar som löper genom den pedagogiska köns- och genusforskningen och visat hur de slingrat och fortsätter att slingra sig fram. Andra linjer har kommit mera i skymundan. T.ex. har forskning om den obligatoriska skolan betonats, medan förskolan, högskolan och miljöer utanför utbildningssystemet behandlats i liten utsträckning.



## Trender och tendenser?

Vad är det då som just nu är aktuellt i den pedagogiska genusforskningen och vad finns ”om hörnet”? Teoretiskt speglar pedagogisk genusforskning i allmänhet den generella genusteoretiska utvecklingen, men präglas naturligtvis också av både händelser inom utbildningssystemet och inom den pedagogiska forskningen generellt. Samtidigt är volymen på den pedagogiska genusforskningen inte så stor att det är lätt att urskilja trender i ämnesval. Ett drag är att intresset förskjutits från att under närmare ett par decennier ha varit inriktat på i första hand flickors och kvinnors situation till att ta andra utgångspunkter.

Intresset för pojkar är t.ex. ett aktuellt tema, som kan relateras både till intresset för ”mansforskning”, som vuxit sig starkare under det senaste decenniet, och till att pojkar under senare år inte kunnat hålla jämna steg med flickorna i skolan. Problematisering av pojkars förhållande till maskulinitet i förskola och skola är en linje (se t.ex. Phoenix, 2004).

Intersektionalitet, dvs. hur olika grunder för social kategorisering såsom kön, klass och etnicitet blandas med varandra och ger varierande konsekvenser för individen är ett framträdande begrepp inom dagens genusforskning. Detta är ett klassiskt tema inom pedagogiken, även om betoningen varit på empirisk beskrivning snarare än teoretisk analys. Betydelsen av etnicitet för konsekvenserna av könstillhörighet är mest framträdande (se t.ex. Cedersberg, 2006), men också klassbegreppet har åter blivit mer framträdande.

De förändringar av pedagogikämnet som berörts ovan *borde* få konsekvenser också för den pedagogiska genusforskningen. Någon tydlig trend av aktionsforskning eller

praxisnära forskning med genusperspektiv förefaller dock ännu inte finnas. Däremot framträder ett ökande intresse för genusperspektiv på lärare, både kvinnliga och manliga, och deras yrkesutövning (Gannerud och Rönnerman, 2006).

## Tips för fortsatt kunskapsinhämtning

Den som vill läsa vidare och följa utvecklingen inom fältet, framåt eller bakåt, kan ha glädje av följande:

Kvinnovetenskapliga samlingarna vid Göteborgs universitet har två användbara databaser,

KVINNSAM ([www.ub.gu.se/kvinn/kvinnsam/](http://www.ub.gu.se/kvinn/kvinnsam/)) och GENA ([www.ub.gu.se/kvinn/gena/](http://www.ub.gu.se/kvinn/gena/)), där man kan finna referenser till bl.a. pedagogisk forskning.

### **Kunskapsöversikter**

Öhrn, E., (2002) *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.

Tallberg Broman, I., Rubenstein Reich, L. & Hägerström, J., (2002) Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning. I: *Forskning i fokus*, nr 3. Stockholm: Skolverket.

### **Vetenskapliga tidskrifter**

Nordiska pedagogiska tidskrifter är bl.a. *Pedagogisk Forskning i Sverige* och *Nordisk Pedagogik* ([www.nfpf.net/journal/journal.html](http://www.nfpf.net/journal/journal.html)). En internationell tidskrift är *Gender and Education*.

Nordisk förening för pedagogisk forskning (NFPF) har ett nätverk med inriktning på genus and utbildning: [www.nfpf.net/networks/genderandeducation/](http://www.nfpf.net/networks/genderandeducation/).





## Referenser

- Ambjörnsson, F., (2004) *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Andrae Thelin, A., (1991) *Frökenliv: en folkskollära­rin­nas verklighet och vardag på den småländska landsbygden under 1920- och 1930-talen*. Kalmar: Högskolan i Kalmar.
- Ariès, P., (1982/1960) *Barndomens historia*. Stockholm: Gidlund.
- Arnot, M., (1983) A cloud over coeducation: An analysis of the forms of transmission of class and gender. In: Walker, S. & Barton, L. (eds), *Gender, class and education*. Barcombe: Falmer Press.
- Arnot, M., David, M. & Weiner, G., (1999) *Closing the gender gap. Postwar education and social change*. Oxford: Polity Press.
- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R. & Tarule, J.M., (1986) *Women's ways of knowing. The development of self, voice and mind*. New York: Basic Books.
- Berge, B-M., (1997a) Steering of teachers' work. Lessons from an action research project in Sweden. In: *Mono­graphs on teacher education and research*, no. 3. Umeå: Umeå University.
- Berge, B-M., (1997b) Styra eller styras. Att skapa kön i klassrummet. I: Gudrun Nordborg (red.), *Makt & kön*, s. 15–32. Eslöv: Symposion.
- Berge, B-M. & Ve, H., (2000) *Action Research for Gender Equity*. Buckingham: Open University Press.

- Berge, B-M. (red.), (2001) *Kunskap bryter könsmonster: aktionsforskning är verktyget. Rapport från projektet Vidgade vyer i Jämtlands län*. Umeå: Umeå universitet.
- Berggren, I., (2001) *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Göteborg studies in educational sciences; 157)
- Bjerrum Nielsen, H. & Larsen, K., (1985) *Piger og drenge i klasseoffentligheden*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitut. (Rapport nr 2)
- Bjerrum Nielsen, H. & Rudberg, M., (1988) Hur flickor blir flickor och pojkar blir pojkar. I: *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, årg. 9, nr 1, s. 28–42.
- Bjerrum Nielsen, H., (2000) Inn i klasserommet. I: *Kvinder, køn og forskning*, årg. 9, nr 1, s. 6–24.
- Björnsson, M., (2005) *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv. Ett uppdrag för Myndigheten för skolutveckling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. (Rapport nr 13, även tillgänglig för nedladdning från [www.skolutveckling.se](http://www.skolutveckling.se))
- Bredesen, O., (2004) *Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen.
- Briskin, L. & Eliasson, M., (1999) *Women's organizing and public policy in Canada and Sweden*. Toronto & Kingston: McGill-Queens University Press.
- Cederberg, M., (2006) Utifrån sett – inifrån upplevt: några unga kvinnor som kom till Sverige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen. (Malmö studies in educational sciences; 22)

- Connell, R.W., (2002) *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Coulter, R.P. & Wernersson, I., (1999) Education, gender equality and women's organizing in Sweden and Canada. In: Briskin, L. & Eliasson, M. (1999), *Women's organizing and public policy in Canada and Sweden*. Toronto & Kingston: McGill-Queens University Press.
- Davies, B., (2003) *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Eilard, A., (2004) Genus och etnicitet i en "läsebok" i den svenska mångkulturen. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg. 9, nr 4, s. 241.
- Einarsson, J. & Hultman, T.G., (1984) *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber.
- Elgqvist-Saltzman, I. & Dahllöf, T., (1987) *Rostadslära-rinnors livsmönster och kulturmöten: utbildningshistoria ur ett tvärvetenskapligt kvinnoperspektiv*. (Arbetsrapport från Umeå universitet, Pedagogiska institutionen)
- Elgqvist-Saltzman, I., (1994) Att vända på bilden. I: *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, årg. 15, nr 4, s. 18–29.
- Emanuelsson, I. & Fischbein, S., (1986) Vive la difference? A study of sex and schooling. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, nr 30, s. 71–84.
- Ett friare val. Jämställdhetsprogram för skolan*, (1974). Stockholm: Liber Läromedel. (Rapport från Skolöverstyrelsens projekt "Könsrollerna i skolan")
- Ett friare val. Jämställdhetsprogram för skolan*, (1978). Skolöverstyrelsens handlingsprogram. Stockholm: Liber Läromedel/Utbildningsförlaget.

- Florin, C., (1987) *Kampen om katedern. Femininiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860–1906*. Umeå: Umeå universitetet.
- Florin, C. & Johansson, U., (1993) ”Där de härliga lagrarna gro ...”. *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914*. Stockholm: Tidens Förlag.
- Forsberg, U., (2002) *Är det någon könsordning i skolan? Analys av könsdiskurser i etniskt homogena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurserna 0–6*. Doktorsavhandling Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Forsberg, U., (1998) *Jämställdhetspedagogik: en sammanställning av aktionsforskningsprojekt*. Stockholm: Statens skolverk.
- Gannerud, E., (2001) *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*. Stockholm: Liber.
- Gannerud, E. & Rönnerman, K., (2006) *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gardner, S., Dean, C. & McKaig, D., (1992) Responding to differences in the classroom: The politics of knowledge, class and sexuality. In: Wrigley, J (ed.), *Education and gender equality*. London: Falmer Press.
- Genusforskning i korta drag*, (2005). Vetenskapsrådets genusvetenskapliga kommitté. Vetenskapsrådet. (Hämtad från webben 2006-11-21, [www.vr.se/download/18.320a86de1e08dcd98cbc8000516/](http://www.vr.se/download/18.320a86de1e08dcd98cbc8000516/))
- Gilligan, C., (1982) *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Granstam, I., (1988) *Girls and women in science and technology education: contribution to UNESCO report, Innovations in science and technology education*. Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Grevholm, B., (1991) *Gender research abstracts*. (Hämtad från webben 2005-12-29, [www.literacytrust.org.uk/Research/genderabstracts.html](http://www.literacytrust.org.uk/Research/genderabstracts.html))

Göransson, A. & Mossberg, A-B., (1992) *Halva klassen flickor: en modell för att stödja flickors integration på gymnasieskolans fyraåriga tekniska linjer*. Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.

Göransson, A., (1992) *Könsorganisering och könskvotering: två strategier för integrering av flickor och kvinnor i tekniska utbildnings- och arbetsvärldar*. Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.

Havung, M., (2000) *Anpassning till rådande ordning: en studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet*. Doktorsavhandling Malmö högskola, Institutionen för pedagogik.

Holter, H., (1962) *Kjønnsroller og social struktur. I: Kvinnors liv og arbete*. Stockholm: Studieförbundet Näringsliv och Samhälle.

Hyde, J.S., (2005) The Gender Similarity Hypothesis. In: *American Psychologist*, vol. 60, no. 6, pp. 581–592.

Härnqvist, K. & Stahle, G., (1977) *An ecological analysis of test score changes over time*. Mölndal: Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen. (Reports from the Institute of Education)

Imsen, G., (1996) *Mot økt likestilling? Evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling utført for Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1996*. Trondheim: Universitetet i Trondheim, Pedagogisk institutt.

Imsen, G. (red.), (1999) *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal.

Jakobsson, A-K., (2000) *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Karlson, I., (2003) *Könsgestaltningar i skolan. Om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsoverskridande*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap. (Linköping studies in education and psychology)

Kelly, A., (1978) *Girls and science: an international study of sex differences in school science achievement*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Kelly, A., (1986) *Gender differences in teacher-pupil interactions: A meta-analytic review*. University of Manchester, Department of Sociology.

Kohlberg, L., (1981) *Essays on moral development*. San Francisco: Harper & Row.

Kruse, A-M., (1995) Pige- og drengepædagogik og debat, praksis og perspektiver. I: *Utbildning och demokrati*, vol. 4, nr 3, s. 18–43.

Kruse, A-M., (1998) Pige- og drengepædagogikker: praksis og perspektiver. I: *Likt og ulikt*, s. 39–57. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Kryger, N., (1994) *Visst är vi olika! En antologi för kunskap och debatt om likheter och olikheter mellan flickor och pojkar och deras olika villkor och förutsättningar i skolan från Arbetsgruppen Kvinnligt och manligt i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Käller, L.K., (1990) *Fostran till andrarang: en studie av dominansprocessen vid skolstart och via vägar genom utbildningssystemet ur ett kvinnovetenskapligt perspektiv*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. Doktorsavhandling Uppsala universitet.

Kärby, G., (1987) *Könsskillnader och pedagogisk miljö i förskolan*. (Rapport från Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, nr 2)

Lahelma, E., (2002). Gendered conflicts in secondary school: fun or enactment of power? In: *Gender and education*, vol. 14, no. 3, pp. 295–306.

Lahelma, E., (2004) Flickor, pojkar och skoldebatten: Hur konstrueras skolpolitiska problem? I: Vitikka, E. (red.), *Skola – kön – inlärningsresultat*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Lather, P., (1991) *Getting smart. Feminist research and pedagogy within the postmodern*. New York: Routledge.

Lather, P., (1987/1994) The absent presence: patriarchy, capitalism, and the nature of teacher work. In: Stone, L. (red.), (1994) *The education feminism reader*. New York: Routledge.

Lundgren, A.S., (2000) *Tre år i g. Perspektiv på kropp och kön i skolan*. Stockholm: Symposion.

*Läroplan för grundskolan 1969*. (Lgr 69). Stockholm: Liber.



- Maccoby, E.E. (ed.), (1966) *The development of sex differences*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Marklund, S., (1980) *Från reform till reform. Skolsverige 1950–1975. Del 1, 1950 års reformbeslut*. Stockholm: Liber.
- Mac an Ghaill, M., (1994) *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Månsson, A., (2000) *Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Lärarhögskolan, Institutionen för pedagogik. Doktorsavhandling; 147.
- Nordberg, M., (2005) *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet*. Göteborg: Arkipelag.
- Nordström, M., (1987) *Pojkskola, flickskola, samskola. Samundervisningens utveckling i Sverige 1866–1962*. Lund: Lund University Press. (Bibliotheca Historica Lundensis; 62)
- Nyrén, A-K., (2005) *Utvärdering av projektet Man och ”fröken”: om män i förskola/skola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Osbeck, C., (2006) *Kränkningens livsförståelse: en religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. Karlstad: Karlstads universitet, Religionsvetenskap. Doktorsavhandling.
- Perry, W.G. Jr., (1970) *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.

Peterson, P. & Fennema, E., (1985) Autonomous learning behavior: A possible explanation of gender-related differences in mathematics. In: Wilkinson, L.C. & Marrett, C.B. (eds), *Gender influences in classroom interaction*. Orlando: Academic Press.

Phoenix, A., (2004) Using informal pedagogy to oppress themselves and each other. Critical pedagogy, schooling and 11–14 year old London boys. I: *Nordisk Pedagogik*, vol. 24, nr 1, s. 19–35.

Riis, U., (1991) Girls in science and technology. In: Husén, T. & Keeves, J.P. (eds), *Issues in science education*, pp. 109–130. Oxford: Pergamon Press.

Roland Martin, J., (1992) *The schoolhome: rethinking schools for changing families*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Rosén, M., (1998) *Gender differences in patterns of knowledge*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Rönnerman, K., (1993) *Lärarinnor utvecklar sin praktik: en studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen. Doktorsavhandling.

Salminen-Karlsson, M., (1999) *Bringing women into computer engineering: curriculum reform processes at two institutes of technology*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.

Shields, S. A., (1975) Functionalism, Darwinism, and the psychology of women. A study in social myth. In: *American Psychologist*, vol. 30, no. 7, pp. 739–754.

- Sinnes, A., (2005) *Approaches to gender equity in science education: Two initiatives in Sub-Saharan Africa seen through a lens derived from feminist critique of science*. Doktorsavhandling Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Spender, D., (1982) *Invisible women: the schooling scandal*. London: Writers & Readers.
- Staberg, E-M., (1992) *Olika världar, skilda värderingar. Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Stone, L. (ed.), (1994) *The education feminism reader*. London: Routledge.
- Svensson, A., (1971) *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Tallberg Broman, I., (2002) *Pedagogiskt arbete och kön: med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I., Rubenstein Reich, L. & Hägerström, J., (2002) Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning. I: *Forskning i fokus*, nr 3. Stockholm: Skolverket.
- Thorne, B., (1992) Girls and boys together ... but mostly apart: Gender arrangements in elementary schools. In: Wrigley, J. (ed.), *Education and gender equality*. London: Falmer Press.
- Thorne, B., (1993) *Gender play: girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Thurén, B-M., (2003) *Genusforskning: frågor, villkor och utmaningar*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Walker, S. & Barton, L. (eds), (1983) *Gender, class and education*. Barcombe: Falmer Press.
- Walkerdine, V., (1987) Femininity as performance. In: *Oxford Review of Education*, no. 15:3, pp. 267–279.
- Ve, H., (1982) Makt, intresse och socialisation. I: *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, årg. 3, nr 2, s. 23–32.
- Ve, H., (1991) Children and teachers in exceptional learning situations. In: Redford, J. (ed.), *Talent, teaching and achievement*. Bergen: Sigma forlag.
- Ve, H., (1997) Teachers' participation in an action research project about gender equality in primary school. In: *Monographs on teachers' education and research*, no. 3. Umeå: Umeå University.
- Wernersson, I., (1977) *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wernersson, I., (1989) *Olika kön, samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation*. Stockholm: Skolöverstyrelsen. (F 89:1 Vad säger forskningen?)
- Wernersson, I., (1992) Könsdifferentiering och socialisation i grundskolan. I: Åberg, R. (red.), *Social bakgrund, utbildning, livschanser*. Stockholm: Carlsson.
- Wilkinson, L.C. & Marrett, C.B. (eds), (1985) *Gender influences in classroom interaction*. Orlando: Academic Press.
- Willingham, W.W. & Cole, N.S., (1997) *Gender and fair assessment*. London: Lawrence Erlbaum.
- Vitikka, E., (2004) *Skola – kön – inlärningsresultat*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

von Wright, M., (1999) *Genus och text: när kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?* Stockholm: Statens skolverk.

Öhrn, E., (1991) *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Öhrn, E., (1997) *Elevers inflytande i klassrummet. En explorativ studie av könsmönster i årskurs 9.* Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik. (Rapport nr 5)

Öhrn, E., (2001) Marginalization of democratic values: a gendered practice of schooling? In: *International Journal of Inclusive Education*, vol. 5, no 2/3, pp. 319–328.

Öhrn, E., (2002) *Könsmönster i förändring?: En kunskapsöversikt om unga i skolan.* Stockholm: Skolverket.

Öhrn, E., (2005) *Att göra skillnad. En studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag.* Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. (IPD-rapporter nr 7)

## Tidigare utgivet i samma serie

**Genusforskning inom juridiken**

av Eva-Maria Svensson

**Genusforskning inom arkeologin**

av Elisabeth Arwill Nordbladh

**Genusforskning inom teknikvetenskapen**

av Lena Trojer

**Genusforskning inom socialantropologin**

av Britt-Marie Thurén

**Genusforskning inom kulturgeografien**

av Gunnel Forsberg

**Genusforskning inom psykologin**

av Eva Magnusson

**Genusperspektiv på språk**

av Kerstin Nordenstam

**Genusperspektiv på medicinen**

av Anne Hammarström

**Genusperspektiv på teologi**

av Anne-Louise Eriksson

**Genusperspektiv på nationalekonomi**

av Anne D. Boschini, Christina Jonung, Inga Persson

**Genusperspektiv på medie- och  
kommunikationsvetenskap**

av Madeleine Kleberg

*För innehållet i skrifterna svarar de enskilda författarna.*



Högskoleverket är en central myndighet för frågor som rör universitet och högskolor. Verket arbetar med kvalitetsbedömningar, tillsyn, uppföljningar, utveckling av högre utbildning, utredningar och analyser, bedömning av utländsk utbildning och studieinformation.

Läs mer på vår webbplats [www.hsv.se](http://www.hsv.se).