

Køn, ligestilling og skole 1990-2004

Rapport med oversigt over forskning i førskole, skole, videregående skole, når det gælder køn og pædagogiske ligestillingsstrategier samt ligestilling i uddannelsespolitikken i de nordiske lande.

NIKK Januar 2005

Sammenfatning

I de nordiske lande betragtes køn og ligestilling som vidt fremskredne felter i førskolen, skolen og den videregående skole. Forskning i køn og pædagogiske ligestillingsstrategier i årene 1990-2004 viser, at fællesstrækkene i de nordiske lande er fremtrædende, hvorimod ligestilling i uddannelsespolitiske tiltag peger på nationale forskelligheder. Langt størstedelen af forskningen findes i Sverige.

Denne rapport lægger hovedvægten på at give en oversigt over fællesstrækkene i de nordiske landes forskning i skole, køn og ligestilling i de sidste cirka 15 år. Oversigten viser, at der findes mest forskning i skolen (den undervisningspligtige eller skolepligtige aldersgruppe); men den inddrager også forskning i førskolen og den videregående skole. Forskningen i relation til skole, køn og ligestilling har i perioden været kendetegnet ved, at den kvantitativt baserede forskning fortrinsvis findes inden for uddannelsesforskning. Den kvalitative forskning har domineret kønsforskningen, og den har udviklet sig fra observationer af kønsmønstre og dominans i interaktionen i klasserummet til etnografiske eller antropologiske feltstudier og interview med aktørerne i institutionernes officielle og uformelle rum. Resultater fra kvalitativ forskning kan ikke generaliseres til en større population; men de kan bidrage til at øge forståelsen af tilsvarende situationer.

I tilknytning til forskningen har der været foreslået og afprøvet pædagogiske ligestillingsstrategier som den pigevenlige pædagogik, den drengevenlige pædagogik og kønsadskilt pædagogik. Disse strategier tager afsæt i drenges eller pigers dominans i kønnede interaktioner. Men forskningen viser også i stigende omfang, at ud over køn spiller social baggrund, undervisningstema, lærerpersonlighed, elevgruppernes sammensætning og undervisningsmåde ind på betydningen af køn. Efterhånden er forskerne også blevet opmærksom på, at kønnets betydning i førskole, skole og videregående skole må nuanceres. Der findes flere skolekøn end de stille piger og de dominerende drenge. Den ikke særligt omfattende nyeste forskning peger på kønsvariationer så som flere pige- og drengetyper, flere elevroller og flere køn. De afdækker mulige kønsstereotyper og undersøger eksklusions- og inklusionsmekanismer. Der kan konkluderes på baggrund af projekterne, at nogle drenge dominerer interaktionen.

Med gruppebilleder præsenteres forskningen i felterne køn og ligestilling ud fra legekoder, leg i enkønnede grupper og på tværs af grupper. De viser en asymmetrisk gensidighed, idet det er piger, der tilpasser sig på drengenes præmisser. En lignende asymmetri viser sig i pædagogers og læreres interageren og kønsforestillinger, idet pigerne tages til indtægt for skoletilpasning, men bliver set på som lidt kedelige, mens drenge bliver udsat for lærernes irettesættelser, men bliver betragtet som sjove og spændende. Det viser sig dog også, at når lærerne udtaler sig generelt lægges vægten i højere grad på individuelle forskelle end på kønsforskelle, mens kønsforskelle fremhæves i udtalelser om mere konkret karakteristiske træk ved skoleadfærd og arbejdsvaner. Det er først og fremmest betydningen af elevernes køn, der har været sat fokus på i forskningen. Derimod findes der kun en begrænset forskning i betydningen af lærernes køn – og ikke noget om betydningen af skoleledernes køn. I den nyere forskning bliver perspektiverne på køn stadig mere varieret, således at opmærksomheden i stigende grad rettes mod forskelligheder inden for pige- og drengekøn og på forskelligheder på tværs af traditionelle køn. I flere projekter er der observeret mobning, seksuelle trakasserier/chikane og vold.

Ud fra de foreliggende forskningsresultater og rapporter for udviklingsarbejder er det ikke muligt at pege på "best practices". Men der kan dog peges på, at den kønsadskilte strategi har haft størst gennemslagskraft, og ifølge evalueringer har haft en vis succes, selv om der kan være negative sidevirkninger i form af øget kønsstereotypificering. Feltarbejde i førskolen tyder på en normaliseringstendens, hvor børn og især piger, der interagerer "kønsunormalt", marginaliseres.

Når det gælder ligestilling i uddannelsespolitikken viser de nationale forskelle sig. Langt de fleste uddannelsespolitiske tiltag er taget i Sverige, hvorfor de måske også står for langt størstedelen af forskningen. I Sverige har man formuleret en mainstreaming, hvor ligestillingspolitikken integrerer det pædagogiske ligestillingsarbejde i den samfundsmæssige, kulturelle og institutionelle kontekst. Der er flere eksempler på konkrete strategier for at fremme ligestilling mellem kønnene så som at integrere ligestilling i skolens mål og læreplaner, initere og opmuntre til lokale udviklingsarbejder i førskole og skole. Også Norge har været tidligt fremme med at få en formulering ind i skolens læreplan om ligestilling mellem kønnene, selv om den er forsvundet med den seneste læreplan. I et nyere policy dokument arbejdes der med konkrete strategier som eksempelvis bevidste uddannelsesvalg for at bryde de kønsopdelte uddannelsesvalg. I Finland har man arbejdet med ligestilling med det formål at fremme social lighed; men ligestilling mellem kønnene indgår i Regeringens jämställdhetsprogram fra 2004. Danmark markerer derimod ingen tiltag, når det gælder ligestilling i uddannelsespolitikken. Fra Island har vi ikke fået oplysninger om tiltag.

Med hensyn til nytænkning af perspektiver for pædagogisk forsknings- og udviklingsarbejde vil vi pege på, at der igangsættes flere samlede projekter – gerne på tværs af landene – i stedet for de mange enkeltstående projekter, der hidtil i det store og hele foreligger i perioden. Der synes at være et behov for forskningsprojekter, hvori indgår både kvantitativ og kvalitativ forskning. Endvidere kan flere projekter med fordel integrere almen- og fagpædagogiske undersøgelser og strategier. Flere temaer er underbelyste i periodens forskning så som pædagogernes/lærernes og ledernes køn, pædagogisk tekstforskning med inddragelse af de nye medier, forebyggelse af vold i skolen samt køn og ligestilling i pædagog- og læreruddannelserne.

Januar 2005

Kirsten Reisby
ekstern lektor

Susanne V. Knudsen
seniorforsker, NIKK

Indholdsfortegnelse

KØN, LIGESTILLING OG SKOLE	1
1990-2004	1
RAPPORT MED OVERSIGT OVER FORSKNING I FØRSKOLE, SKOLE, VIDEREGÅENDE SKOLE, NÅR DET GÆLDER KØN OG PÆDAGOGISKE LIGESTILLINGSSTRATEGIER SAMT LIGESTILLING I UDDANNELSESPOLITIKKEN I DE NORDISKE LANDE.....	1
INDHOLDSFORTEGNELSE	4
FORORD	5
INDLEDNING	5
OM FORSKNINGSPARADIGMER I PERIODEN 1990-2004	6
PÆDAGOGISKE LIGESTILLINGSSTRATEGIER.....	7
<i>Skolen som arena for kønssocialisering</i>	7
<i>Den pigevenlige pædagogik</i>	10
<i>Den drengevenlige pædagogik</i>	11
<i>Kønsadskilt pædagogik</i>	12
<i>Kønsvariationer og kønsvariationsstrategier</i>	13
GRUPPEBILLEDER	15
<i>Børnekulturer i institutioner</i>	15
<i>Pædagogers og læreres interageren og kønsforestillinger</i>	18
<i>Lærernes køn</i>	21
OPSUMMERING AF FORSKNING I SKOLE, KØN OG LIGESTILLING I DE NORDISKE LANDE	22
- <i>med hensyn til forskningsstrategier</i>	22
- <i>med hensyn til forskningsresultater</i>	22
LIGESTILLING I UDDANNELSESPOLITIKKEN I DE NORDISKE LANDE	24
<i>Danmark</i>	24
<i>Finland</i>	24
<i>Norge</i>	25
<i>Sverige</i>	26
OPSUMMERING AF LIGESTILLING I UDDANNELSESPOLITIKKEN I NORDEN	28
SAMMENFATNING	28
- <i>med hensyn til forskningsstrategier</i>	28
- <i>med hensyn til produktionstidspunkt og involverede forskere</i>	29
- <i>med hensyn til forskningsresultater</i>	29
- <i>med hensyn til uddannelsespolitiske ligestillingsstrategier</i>	30
PERSPEKTIVER FOR FORSKNINGEN	30
BILAG 1	31
REFERENCER	32

Forord

Køn og ligestilling er sat på dagsordenen af Nordisk Ministerråd, NSS i 2004. Ønsket er, at der udarbejdes en kortfattet rapport over nordisk forskning og udviklingsarbejde i skole, køn og ligestilling som baggrund for at nytænke perspektiver for pædagogisk forsknings- og udviklingsarbejde i de nordiske lande. I e-mail dateret den 22. juni 2004 skriver rådgiver for NSS Hjarn Zernichow Borberg, at NIKK ”skal kortlægge dels forskning på området, dels strategierne i de forskellige lande omkring arbejdet med ligestilling i skolen”. Af brev fra NIKK dateret 16. september 2004 fremgår, at NIKK kan påtage sig at ”kortlægge forskning i skole, køn og ligestilling i Norden.” På møde i Oslo med referencegruppen for NSS under ledelse af rådgiver for NSS Ulla-Jill Karlsson den 25. oktober 2004 bliver de enkelte landes repræsentanter i referencegruppen bedt om at bidrage med indspil til udredning af ”strategierne i de forskellige lande omkring arbejdet med ligestilling i skolen”. På dette møde besluttet det at afgrænse oversigten til at omfatte perioden 1990 – 2004, og at søgeordet i den foreliggende rapport er køn, således at der ikke foretages en systematisk søgning på undersøgelser, hvor køn er en af flere variable.¹

Tidsrammen for dette udredningsarbejde har været 2 måneders arbejde for den eksterne lektor Kirsten Reisby og 3 uger for seniorforsker Susanne V. Knudsen. Tidsrammen har tillige sat en begrænsning for systematisk søgning i tidsskrifter fra perioden.

Rapporten er vedlagt en bibliografi fra samme tidsrum: 1990-2005, udarbejdet af Maria Grönroos. Bibliografien har været et vigtigt redskab for os. Da den er blevet til i samme periode som udredningen, har vi beklageligvis ikke kunnet anvende den som udgangspunkt for arbejdet. Tak til forskningskollegaerne for stor hjælp og inspiration: Anne-Lise Arnesen (N), Harriet Bjerrum Nielsen (N), Elisabet Öhrn (S) Eva Gannerud (S), Elina Lahelma (F) og Berglind Rôs Magnúsdóttir (I). Tak til forskningsbibliotekar Eva Lous, Statsbiblioteket i Danmark, der velvilligt har ydet hjælp i opstartsfasen og støttet undervejs med internetsøgninger. Desuden tak til vores referencegruppe for NSS.

Indledning

Skæringspunktet for den foreliggende oversigt er 1990, dvs. et tilbageskuende perspektiv på 15 år. Men 1990 er selvfølgelig en tilfældig tidsgrænse. Mange af 1990'ernes pædagogiske forsknings- og udviklingsprojekter med køn og ligestilling som omdrejningspunkt ligger i forlængelse af projekter, der er gennemført i firserne. Det fremgår blandt andet af allerede foreliggende oversigter². Det kan også aflæses af pædagogiske strategier, der optræder i en dansk antologi udgivet af det danske Ligestillingsråd i 1990³. Her omtales pigekompensatorisk pædagogik, pigevårdspædagogik, kønsadskilt undervisning, drengepædagogik og ligestillingsundervisning. Som det vil fremgå er det strategier, der stadig er aktuelle, selv om begreberne kan variere. Der er også kommet nye strategier til. Vi har valgt at benævne dem kønsvariationsstrategier.

¹ Det betyder bl.a., at oversigten ikke inddrager undersøgelser vedrørende specialundervisning.

² Arnesen 1995 (norsk oversigt i relation til videregående oplæring); Bjerrum Nielsen 1998 (fortrinsvis vægt på danske projekter); Bjerrum Nielsen 2000 (med vægt på norske projekter); Wernersson 1991 (svensk, videregående skole), Wernersson 1995 (svensk oversigt); Forsberg 1998 (svensk oversigt over aktionsforskningsprojekter vedr. ligestilling); Öhrn 2002 (svenske projekter på ungdomsområdet); Imsen 1996 (evaluering af norske projekter); Wernersson og Ve 1997 (nordiske forskningsprojekter og udviklingsarbejder).

³ Højgaard og Jacobsen (red) 1990.

De nordiske lande varierer med hensyn til uddannelsespolitiske tiltag, der retter sig mod fremme af ligestilling og ligestilling og ligestilling og skole er fællestrækkene fremtrædende, både hvad angår indfaldsvinkler og forskningsstrategier. Der kan dog konstateres en tidsforskydning mellem landene. Den samme vurdering fremsættes i en artikel om nordisk forskning i køn og pædagogik⁴.

Udredningen falder i tre hovedafsnit. I det første præsenteres - efter en introduktion til forskningsparadigmer - pædagogiske ligestillingsstrategier. Fremstillingen er ikke strengt kronologisk. Under hver strategi refereres til relevante projekter uanset institutionstype, oprindelsesland og publiceringstidspunkt. Vi har tilstræbt at tegne hovedtræk og -tendenser inden for køn og ligestilling og herunder at inddrage de forståelser af køn, som strategierne inkluderer. Det andet hovedafsnit har vi kaldt gruppebilleder. Her omtales kønsforskning omkring børn i førskole og skole samt pædagogers og læreres kønsforestillinger og lærernes køn. Det tredje hovedafsnit omfatter ligestilling i uddannelsespolitikken i de forskellige lande.

Når vi til sidst peger på perspektiver i forskningsmæssige tiltag er det at betragte som et oplæg til yderligere drøftelser på nordisk plan og i de enkelte nordiske lande.

Hvad angår terminologi har vi valgt begreberne *førskole* som fælles betegnelse for de nationale betegnelser for pasningsinstitutioner for børn fra 0 til ca. 6 år, *skole* for den undervisningspligtige eller skolepligtige aldersgruppe og *videregående skole* for alle uddannelsesgrene for de 16-19 årige.

Vi bruger begrebet køn, som omfattende både det biologiske køn (sex) og det sociokulturelle køn (gender, genus).

Ligestilling bruges synonymt med ligestilling, selv om ligestilling i sociologisk litteratur ofte kobles sammen med den strukturelle samfundsdimension, mens ligestilling refererer til den kulturelle dimension og herunder pædagogiske arenaer. Denne skelnen er ikke gængs i denne udrednings litteratur og er derfor fraveget.

Om forskningsparadigmer i perioden 1990-2004

Ser vi hen over perioden viser der sig som allerede nævnt nogle forskningsmæssige fællestræk for alle de nordiske lande. Kvantitativt baseret pædagogisk forskning, der har relation til temaet, er fortrinsvis at finde inden for uddannelsesforskning med fokus på sammenhænge mellem uddannelse, køn og sociokulturel baggrund og forskning omkring sammenhænge mellem skolefag og elevpræstationer og -interesser. De af OECD iværksatte PISA-undersøgelser har i de sidste år reaktualiseret interessen for positivt empirisk forskning og statistiske bearbejdnings som led i belystningen af kønsforskelle i testresultater.

Den pædagogiske køns- og ligestillingsforskning er i perioden domineret af en kvalitativ metodetilgang. Nogle projekter inkluderer også kvantitative data. Blikket rettes i de tidlige projekter mod kønsmønstre og dominans i interaktionen i klasserummet med forskeren som ikke-deltagende observatør.

Fra undervisningen i klasserummet udvides feltet til at omfatte de 'rum', hvor børnene, eleverne, pædagogerne, lærerne færdes, og forskningsinteressen rettes mod aktørerne og den kulturelle kontekst. Den metodologiske inspiration hentes i etnografien/antropologien. Den pædagogiske forsker er uanset graden af deltagelse medspiller i feltet. Kvalitative interview, samtaler, dagbogsnotater og observationer bliver vigtige forskningsmetoder. Hvor kravene til kvantitativ

⁴ Wernersson og Ve 1997.

forskning er repræsentativitet, reliabilitet og validitet, vurderes kvalitativ forskning først og fremmest på særlige validitetskriterier. Disse kriterier omfatter pålideligheden af hele forskningsprocessen (formål, forskningsstrategi, teorivalg og –brug, dataproduktionsmetoder og bearbejdning) samt tolkningsresultaters genkendelighed og anvendelighed i forhold til andre lignende sammenhænge, sådan som Steinar Kvale har præciseret det.⁵

Resultater fra kvalitativ forskning kan ikke generaliseres til en større population, men kan bidrage til at øge forståelsen af tilsvarende situationer.

I sidste del af perioden drejer forskningsinteressen i en del projekter over på analyse – også benævnt dekonstruktion – af tekster, eksempelvis interviewtekster. Formålet er at afdække mulige kønsstereotyper, traditionelle kønsforestillinger og konstruere begreber, der bryder normalitetsstandarder og dermed kan bidrage til at rumme variationer og forskelligheder blandt børn og unge.

Fra perioden er der eksempler på, at forskere direkte indgår i samarbejde med aktører i feltet om udvikling af en ”kønnet” pædagogik. Forskerens opgave er at fremme udviklingsprocessen gennem indsamling og tolkning af data, gennem dialoger og gennem bidrag til evaluering, rapportering og formidling. Nogle benævner et sådant samarbejde aktionsforskning, andre forskningsbaseret pædagogisk udviklingsarbejde.

Pædagogisk udviklingsarbejde foregår også uden forskningstilknytning. Initiativet til udviklingsarbejder kan tages af aktørerne selv, eller initiativer kan opmuntres fra det politisk-administrative niveau, som det aktuelt er tilfældet i Sverige, hvor ”Delegationen för jämställdhet i förskolan” januar 2005 indkalder ansøgninger om lokalt udviklingsarbejde vedrørende køn i førskolen.

Pædagogiske ligestillingsstrategier

Skolen som arena for kønssocialisering

Den pædagogiske kønsforskning fokuserer som nævnt i sin tidlige fase på kønsmønstre og dominans i interaktionen mellem piger, drenge og lærer. Inspirationen hentes i engelsk skoleforskning og i Inga Wernerssons skelsættende disputats⁶. Undersøgelserne viser parallelle resultater: skolen er ikke en kønsneutral organisation. Analyser af samtalemønstre i klasseundervisning tolkes som en kønsmagtsdiskurs, hvor drenge tildeles de dominerende positioner: de får mere taletid end piger, og drengesvar tillægges i højere grad end pigesvar betydning i den fortsatte undervisning. Piger får systematisk mindre opmærksomhed end drenge, men samtidig tildeles de opgaven som klassens sociale kit. Lærere beskriver ofte piger som en ensartet gruppe, ”de stille” piger, mens drenge beskrives som individer⁷. Drenges indlæg tolkes som indbyrdes konkurrerende, mens pigers tolkes som indbyrdes bekræftende⁸.

Titlen på den tidligere nævnte danske antologi ”Skolen er køn” fra 1990 signalerer således en slags status, der rækker videre end til danske undersøgelser: i skolen er der to køn, som indgår i en

⁵ Kvale 1996, s 236 – 248.

⁶ Wernersson 1977.

⁷ Öhrn 1990 – undersøgelsens kontekst er videregående skole.

⁸ Bjerrum Nielsen og Rudberg 1989, Staberg 1994.

asymmetrisk hierarkisk relation, der ubevidst støttes gennem lærerens interaktioner med sine elever. Tolkingsrammen er ofte feministisk, og konklusionen lyder, at skolen gennem sin socialisering bidrager til at reproducere det patriarkalske samfunds kønsorden og kønsmagt samt dets traditionelle kønsrollemønstre og -forventninger⁹. Køn anses for at være biologisk genetisk bestemt, mens kønsrollerne er resultater af samfundets og kulturens kønssocialisering. Kønnets betydning har imidlertid også sammenhæng med den primære socialisering. Køn er ikke noget man er, men noget man bliver. Køn ses som socialt og kulturelt konstrueret.

Billedet af klasserummet som domineret af en dikotom kønsmagt brydes imidlertid op. Flere undersøgelser fra de nordiske lande bidrager til nuancering af billedet: der er piger, og der er drenge, der bryder kønsmønstret både med hensyn til adfærd og i forhold til de positioner, de indtager, og baggrundsvariable som socialt lag og forældres uddannelseslængde synes at have betydning¹⁰. Variationerne kan her belyses gennem udvalgte casestudier. I en svensk undersøgelse af undervisningen i naturfag på 7.-9. klassetrin siges det, at drenge forsøger at dominere den offentlige arena, hvilket skaber forstyrrelse, mens piger søger at holde undervisningen sammen¹¹. Men det viser sig også, at piger af højtuddannede forældre får flere spørgsmål og giver længere svar end de øvrige piger¹². Her synes uddannelsesbaggrund at have en tillægsbetydning.

I en rapport fra et dansk feltstudium i en 8.-9. klasse fremgår det, at et gennemgående træk viser sig at være, at interaktionen i modersmålstimer domineres af velargumenterende pigers alliance med den feministiske kvindelige klasselærer og af konflikter mellem læreren og nogle arbejderlagsdrenge¹³. Mødrenes uddannelsesbaggrund tillægges betydning for nogle pigers dominans, og sociallag tillægges betydning for nogle drenges konflikter med klasselæreren.

En norsk undersøgelse omfatter observationer i to skoler, den ene beliggende i et velstillet boligkvarter, den anden i et arbejderkvarter. I klassen med elever fra de velstillede familier dominerer drengene undervisningen, de fleste piger er stille, mens en lille gruppe piger anvender, hvad forskerne benævner synliggørelses- og opmærksomhedsstrategier¹⁴. I den ene klasse med elever fra arbejderkvarteret, er flest piger aktive i klasseundervisningen, det gælder imidlertid ikke i den anden klasse på samme skole. Her er drengene de dominerende. Men undervisningen præges også af nogle pigers mere (seksuelt) aggressive interaktion. Det karakteristiske er i følge Harriet Bjerrum Nielsen, at både piger og drenge er selektivt aktive i forhold til al undervisning, og at de også er selektivt aktive i forhold til undervisningens forskellige temaer¹⁵. Denne undersøgelse tegner et broget billede, hvor både køn, social og kulturel baggrund samt kropslig udvikling får betydning.

⁹ Bjerrum Nielsen 1998, Bjerrum Nielsen og Rudberg 1989.

¹⁰ Kryger 1988, 1990; Bjerrum Nielsen 1988; Staberg 1992; Öhrn 1990; Lahelma og Gordon 1998, se også Gordon 2004. Referencerne henviser til forskningsprojekter i fire af de fem nordiske lande, idet islandske undersøgelser ikke har været tilgængelige. Som det fremgår, er undersøgelserne publiceret over en 15-16 års periode.

¹¹ Staberg 1994.

¹² Staberg 1992.

¹³ Kryger 1988.

¹⁴ Bjerrum Nielsen og Jensen 1988.

¹⁵ Bjerrum Nielsen 1988.

Et meget omfattende finsk etnografisk studium på de ældste klassetrin i to skoler er rapporteret i bøger og artikler. Denne undersøgelse vender vi tilbage til. Her skal blot en enkelt konklusion nævnes: hovedtendensen er, skriver to af forskerne, at nogle drenge (men ikke alle drenge) tager så meget af lærerens tid og opmærksomhed, at der ikke bliver meget tilbage til pigerne og de stille drenge¹⁶.

Tilsammen peger disse projekter på to forhold, der synes at være af betydning for, at der sker brud på drengedominansen i klasserumsinteraktionen:

- at forældres sociale tilhørsforhold og uddannelseslængde har betydning både i forhold til pigers og drenges position i klasseoffentligheden og i forhold til om lærer-elevforholdet præges af konflikter eller en gensidig positiv interaktion, og
- elever indtager forskellige positioner i samspil med undervisningstema, lærerpersonlighed og elevgruppens sammensætning.

Alle projekter med én undtagelse konkluderer imidlertid, at køn er et dominerende organiseringsprincip i undervisningen.

I en dansk undersøgelse omkring piger i den videregående skole gives en anden forklaring end uddannelsesbaggrund på, at nogle piger kan indtage en dominerende position i klasserummet. Disse piger karakteriseres som en ny type. Hun fremstilles som meget aktiv i undervisningen og som en, der har det godt med sig selv og med klassen. Hun er udadvendt, reflekteret og kritisk¹⁷. Öhrn refererer i sin kundskabsoversigt over svensk forskning, at der i en del studier identificeres ”nye” piger, der agerer sikkert og selvstændigt og uden frygt for klasseoffentligheden¹⁸.

Forandringstendenserne forklares med ændret socialisering og tages som udtryk for ændrede kønsroller i samfund og kultur. Køn er i forandring, hedder det¹⁹. Öhrn diskuterer imidlertid, hvorvidt kønsmønstret faktisk er i forandring. Hun finder, at forskningen nok fremviser forskydninger i kønsmønstrene, men ikke at nye interaktionsmønstre erstatter de gamle²⁰. De anderledes resultater kan imidlertid, skriver hun, også være udtryk for, at forskningsinteressen er flyttet fra det overordnede samfundsmæssige og kulturelle kønssystem til aktørerne, og at der med skiftet fra kvantitative til kvalitative metoder gives muligheder for at registrere variationer. Yderligere savnes der forskning, der giver antagelser om ”nye drenge”. Derimod er der forskning, som opløser en kønsopdeling og kønskaraktistik, der som udgangspunkt har det biologiske køn og som hellere refererer til kønsvariationer.

¹⁶ Lahelma og Gordon 1998.

¹⁷ Frimodt-Møller og Ingerslev 1993.

¹⁸ Öhrn 2000, s. 43.

¹⁹ ”Køn i forandring” er titlen på en antologi, der er redigeret af Nielsen, Stormhøj, Søndergaard, Frimodt-Møller, Grønbæk Hansen og Rask Eriksen 1993. Wernersson og Ve (1997, s. 310, citerer Vik Kleven, 1991) for antagelser om en generel tendens til, at piger kan optræde mere synligt og offensivt.

²⁰ Öhrn 2000, s. 81.

Den pigevenlige pædagogik

De kvalitative forskningsresultater indgår som begrundelse og inspirationskilde for enkeltstående pædagogiske udviklingsarbejder i skole og videregående skole.²¹ De tidligste har som formål at skabe mere rum for piger og i højere grad medtænke pigers hverdagsliv, drømme og ambitioner ved valg af undervisningsemner og arbejdsformer. Der lægges vægt på at mindske brugen af klasseundervisning til fordel for arbejde i grupper eller parvis, og at styre plenumdiskussioner, så alle kan komme til orde. Det er sådanne bestræbelser, vi benævner en pigevenlig pædagogik. Det er en pædagogisk strategi, der vil bidrage til ligestilling ved at styrke pigers selvværd – med et amerikansk begreb handler det om empowerment²².

Pigevenlig pædagogik kan også stå som overskrift for udviklingsprojekter inden for naturvidenskab og teknik, hvor formålet er at skabe en undervisning, så den i højere grad bliver på pigernes præmisser, for derigennem at udjævne de forskelle, der er i pigers og drenges holdninger til disse fag²³. Undervisningens indhold tager i højere grad udgangspunkt i pigers interesser og følger dermed op på kvantitative undersøgelser, der viser udprægede kønsforskelle på legetøj og lege. En anden begrundelse for at gøre undervisningen i naturfag og teknik mere pigevenlig er et ønske om at kvalificere piger bedre²⁴ og udvide spektret for deres uddannelsesvalg²⁵. Samtidig påpeges risikoen for, at en pigevenlig pædagogik understøtter stereotype forestillinger om, at piger og naturvidenskab er hinandens modsætninger. Det er forestillinger, der er uhensigtsmæssige, når der bliver tale om et samfundsdefineret behov for øget rekruttering til de hårde fag, dvs. videregående uddannelser inden for matematik og naturvidenskab. Med meget få kvindelige studerende bliver kvinder en ressource²⁶. I den uddannelsespolitiske argumentation indgår også behovet for at nedbryde det kønsopdelte arbejdsmarked for derigennem at bidrage til social ligestilling. Den pigevenlige pædagogik i skolen kan da ses som en parallel til den tidlige mandefagsstrategi, der havde som formål at interessere unge piger for at vælge traditionelt mandlige lærlingeuddannelser²⁷.

²¹ Således konstaterer Anne-Lise Arnesen i 1995, at der er meget få skoler i Norge, der gennemfører projekter på ligestillingsområdet, og de, der er, fokuserer ikke på undervisning. I Danmark modtager på landsplan 10 enkeltstående projekter i 1989-92 støtte fra daværende Folkeskolens Udviklingsråd til udviklingsarbejder med et ligestillingsperspektiv (Pedersen og Reisby 1991). I Sverige støttes og iværksættes langt flere udviklingsarbejder på amts og kommunalt plan i slutningen af perioden. En sammenstilling af svenske aktionsforskningsprojekter under overskriften ligestillingspædagogik findes i Forsberg 1998.

²² Frimodt-Møller mfl.1981; Poul Erik Jensen mfl. 1984; Nielsen 1988, Staberg 1992 og 1994. Se også Møller og Vagle 2003.

²³ Staberg 1992.

²⁴ Sørensen 1992.

²⁵ Møller og Vagle 2003; Staberg 1999. Staberg refererer til kritikken af naturvidenskabens maskulinitets præg, både når det gælder forskernes køn, og når det gælder de egenskaber, der i offentligheden knyttes til matematisk og naturvidenskabelig tænkning.

²⁶ Kjærnsli og Lie 2000.

²⁷ Interessen for at bryde de traditionelle kønsspecifikke uddannelses- og erhvervsvalg er intensiveret i disse år. Således er der i Norge gennemført et udviklingsarbejde benævnt ”Beviste uddannelsesvalg”, der er evalueret og nu er i spredningsfasen (Buland og Havn 2001). Et særskilt projekt er specielt rettet mod piger (Møller og Vagle 2003). I Danmark er igangsat et forskningsprojekt med overskriften: ”Unge, køn og karriere”. Her undersøges uddannelses- og rådgivningsarbejdet i skolen gennem kvalitative interview med vejledere (Lehn 2003). En finsk undersøgelse analyserer vejledningssamtaler og interview med vejledere (Juutilainen 2003). Både den danske og den finske undersøgelse

I udviklingsarbejderne inden for naturfag og teknik forenes en pigevenlig og en pige kompensatorisk pædagogik. I den pige kompensatoriske pædagogik ligger opfattelsen, at der er noget piger ikke kan, som drenge kan, og da samfundet har brug for det, drenge kan, må piger have ændret motivation og deres kompetencer.

Nogle af udviklingsarbejderne inden for naturfag og teknik beskrives af de tilknyttede forskere som succesrige. Med et pigeerfaringsnært indhold vokser pigernes interesse, og de indgår mere aktivt og engagerede i undervisningen. Vægt på samarbejdsprojekter fremmer også pigers deltagelse. Men det synes at være forskellige sider af undervisningen og faget, der motiverer piger og drenge. For drenge er fysik og kemi interessante fag i sig selv, og de har en praktisk tilgang og de fascineres af det tekniske og legen med teknikken. Piger har en mere teoretisk tilgang, og de fordrer, at arbejdet med faget er personlig meningsfuldt og værdsætter, at arbejdet foregår i en god samarbejdssituation²⁸.

Den drengevenlige pædagogik

Der er tidligere refereret til et feltstudium fra 1980'erne, der fremstiller et modbillede til den drengedominerede klasserumsinteraktion: en interaktion domineret af nogle piger med mindre rum for en gruppe "bløde" drenge og "stille" piger og præget af konflikter mellem arbejderlagsdrenge og den feministiske mellemlagslærer²⁹. Magtdiskursen, som den udspiller sig i klasseværelset, tolkes som et socio-kulturelt sammenstød. Det teoretiske inspirationsgrundlag er hentet i engelsk ungdomskulturforskning. Der kobles også til en psykologisk argumentation, der bredes ud til at tegne en generel problematik. I en kvindedomineret skole mangler drenge efterlignelsesværdige mandlige forbilleder, der kan støtte deres identitetsudvikling.

En drengevenlig pædagogik rummer en accept af mandlige samværsformer som konkurrence, action og kropslig handling. Den vægter, at undervisningens temaer har en maskulin tilknytningsmulighed, og at en videreføring af drengenes autonomibestræbelser respekteres³⁰.

Kritikken lyder, at de efterlignelsesværdige mandlige forbilleder synes knyttet til forestillinger om lærere med en meget traditionel maskulinitet og dermed bidrager til en revitalisering af ensidig maskulinitet³¹. Den drengevenlige pædagogik inkluderer ligesom den pigevenlige pædagogik forestillinger om, at det socialiserede køn har medfødte anlæg for kønspecifikke egenskaber, som kan ændres og suppleres; men det er tillige pædagogikker, der knytter sig til en reformpædagogisk tankegang, hvor barnets erfaringer og interesser er afgørende for læreprocesserne.

Den drengevenlige pædagogik har sammenhæng med mandeforskningen, og den sætter en ny dagsorden for en offentlig diskurs: debattemaer bliver "den feminiserede barndom", "den feminiserede skole", behovet for flere mandlige pædagoger og lærere som forbilleder for drengene og kønskvotering af mandlige studerende til pædagog- og læreruddannelser. Det er temaer, der også i 2004 optræder i uddannelses- og forskningspolitiske drøftelser, og som har mediernes

konkluderer, at vejledningen er kønsblind, og at vejledere forholder sig forskelligt til pigers og drenges utraditionelle valg. Piger opmuntres mere end drenge. Når det gælder effekten af bevidste uddannelsesvalg udtrykkes en vis skepsis.

²⁸ Sørensen 1992; Staberg 1994. Se også Berge 1997.

²⁹ Kryger 1988, hvis projekt hyppigt refereres i den nordiske forskning.

³⁰ Kryger op.cit.; Reinsholm 1992, se også Bredesen 2004 for en kritik.

³¹ En kritik der er fremført af bl.a. Kampmann 2000 og Lahelma, Hakala, Hynninen og Lappalainen 2000. En aktuel sammenfatning af diskussioner, der inddrager både kvinde- og mandeforskning findes i Bredesen op.cit.

opmærksomhed. PISA-undersøgelsernes testresultater, der viser gennemsnitlige kønsforskelle, som især inden for sprogområder er til pigernes fordel, vækker bekymring for de underpræsterende drenge og bidrager til, at der er kommet fokus på skolekultur, undervisning, fagenes indhold blandt andet i lyset af udviklings- og kognitionspsykologi.

Kønsadskilt pædagogik

Overskriften kønsadskilt pædagogik dækker strategien for en lang række pædagogiske udviklingsarbejder, der praktiseres i førskoler og skoler fra midt i 1980'erne og frem til i dag³². Der gives forskellige formål med i perioder at opdele i rene pige- og drengegrupper. Men som oftest indgår der to aspekter. Det ene drejer sig om, at det enkelte barn udfordres og opmuntres til at overskride kønsstereotype mønstre og til at udvikle nye kompetencer og egenskaber. Det handler om at udvikle bløde kvindelige træk hos drenge som empati, omsorg og ansvarsfølelse og at lære dem ikke-aggressive konfliktløsningsmodeller. I forhold til piger gælder det om at udvikle stærke eller maskulint konnoterede træk som kropslig aktivitet og en højere grad af autonomi samt at vedkende sig egne behov. Det andet formålsaspekt er at fremme ligestilling ved at bryde ulighedsbefordrende magtrelationer og derigennem skabe ro til fordybelse og koncentration hos eleverne³³.

I evalueringer af danske udviklingsarbejder fremhæves, at kønsadskilte grupper giver pædagoger og lærere en øget indsigt i og forståelse for børns kønsforskellige måder at indgå i samspil med hinanden. Gennemgående synes skolepiger også at være tilfredse med at "være fri for drengene" i en periode, mens drenges vurderinger er mindre entydige. Begge køn vurderer det som positivt at have større indflydelse på undervisningen, at deres interesser i højere grad inddrages, og at de tages alvorligt af lærerne. Specielt generte piger giver udtryk for, at de har følt sig mere trygge og været mere aktive i klassesamtaler³⁴.

Fra et svensk aktionsforskningsprojekt med kønssegregerede grupper i førskole og skole rapporteres, at pædagogerne har registreret visse forbedringer: pigerne lærer sig, at de kan synliggøre deres behov uden at fremstå som egoister³⁵. Drengene lærer sig at være mere hensynsfulde og hjælpsomme uden at miste nysgerrigheden. Samtidig er børnene i gang med at udvide deres legerepertoarer og aktivitetsområder.

Som forudsætning for dette aktionsforskningsprojekt ligger en henvendelse til forskeren fra lærere, som havde igangsat et udviklingsarbejde med det formål at bryde drengedominansen blandt andet i en kønsadskilt undervisning. Lærerne oplevede i det lærerinitierede projekt, at forholdet mellem kønnene forværredes i den kønsintegrerede undervisning. De indgik da i samarbejde med en forsker. I en afsluttende rapport skriver forskeren, at ligestilling i udgangspunktet blev forstået som at have blik for alle børn og deres individuelle behov og kompetencer. Det havde imidlertid som

³² Berge 2000, Berge (red) 2001; Sørensen 2002; Svaleryd (2002) Upubl. foredragsms. "Visst gör vi olika! Pojkar och Flickor i förskolan" om projektet: Jämställdhet – vidgade könsroller för flickor och pojkar i förskolan. Länsstyrelsen i Gävleborgs län 1996-1999.

³³ Se f.eks. Olafsdóttir 1998. Hun beskriver arbejdet i sin egen børnehave Hjalli i Island – et arbejde, der har inspireret til udviklingsarbejder på førskoleområdet i Norden. Se også om Hjallimodellen i Bredesen 2004, s 99-109.

³⁴ Kruse 1992, 1998 a og b.

³⁵ Berge 2000 og Berge (red) 2001.

konsekvens, at kønsmønstrene i relationerne mellem børn og voksne blev usynliggjort. Da projektdeltagerne skiftede fokus til forskelle mellem pige- og drengegruppen, overså de individuelle forskelle. Udfordringen synes at være at kunne rumme både de kønnede relationer og det individuelle barn. Aktionsforskningsprojektet skildres ikke som en succeshistorie – både lærere og elever forsøgte at normalisere situationen og genskabe de gamle magtordninger. Et vigtigt led i processen var imidlertid de voksnes indsigt i, hvordan de selv bidrager til at fastholde et kønsmønster, ligesom det er nødvendigt at forstå dominans/underordningsforhold som en kompleks magtrelation, der både handler om køn og om øvrige sociale og kulturelle resurser, og desuden indgår heri også magtforholdet mellem voksen- og børnepositionerne³⁶.

Den kønsadskilte pædagogik kan karakteriseres som en pige- og drengevenlig pædagogik med kompensatoriske træk³⁷. Men der er en tilbøjelighed til, at ligestillingsproblemet i skolen i højere grad drejer sig om, at piger tilegner sig ”maskuline” kompetencer, end at drenge tilegner sig ”feminine”. Det kan have flere forklaringer: at maskuline kompetencer anses for at have højere status og at være mere samfunds- og arbejdsmarkedsrelevante; at udvidelse af kvinders kompetencerepertoire kan befordre ligestilling i samfundet.

Den kønsadskilte strategi tillægges tre positive virkninger:

- at piger og drenge ikke hindres af det andet køn hverken i kønsspecifikke eller kønsutraditionelle lege og andre aktiviteter,
- at den pædagogiske indsats kan bidrage til, at kønsstereotyper udfordres, og at det enkelte barns handlerepertoire udvides,
- at de voksne får øget indsigt i børns kønsmønstre og i egen kønsrelateret interaktion.

Negative sidevirkninger kan være, at

- opdelingen efter køn cementerer forestillingen om køn som særart,
- børn, hvis egenskaber, aktiviteter og interaktioner ikke er kønsstereotype, anormaliseres eller marginaliseres,
- grænsemærker mellem piger og drenge forstærkes.
- Der sker en forstærkning af forestillingen om, at piger er svagere og mindreværdige i forhold til drenge³⁸.

Kønsvariationer og kønsvariationsstrategier

I et norsk projekt omkring ungdomsskolen tages der udgangspunkt i at forstå interaktionen i klasserummet som et drama, som eleverne spiller med i³⁹. Eleverne repræsenterer typer, som Selma Therese Lyng konstruerer på baggrund af samtaler, interview og observationer. Der konstrueres fem drengetyper og fire pigetyper som f.eks. machogutten, vildkatten, nerden, gulljenta. I klasserummets ”drama” indgår mange roller, som kan indtages af forskellige elevtyper. Tre roller kaldes officielle elevroller. Det er den aktive, den passive og den overopfyldende rolle. De

³⁶ Berge (red) 2001, s 88-89.

³⁷ *Den könnade förskolan – om betydelse av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*, 2003.

³⁸ Wernersson i Hägglund, Johnsson, Wernersson og Öhrn 1997, s 58.

³⁹ Lyng 2004.

uofficielle roller omfatter 13 forskellige, så som klovn, narren, kværlanten osv. Der er elevroller, som bryder skoleofficielle regler og opskrifter og på forskellig måde markerer, at man distancerer sig fra den læringsaktivitet, som menes at foregå⁴⁰. Rollerne er ikke individuelle, og ingen rolle er kønsspecifik. En elevtype kan indtage forskellige roller. Rollerne hører hjemme i bestemte uofficielle opskrifter og dramaer, som iværksættes i læringssituationen, og de opfattes hverken af lærere eller elever som ualmindelige eller unormale. For hver elevtype står flere uofficielle elevroller til rådighed, og rollen kan skifte med arbejds- og organiseringsform. Lyng konstruerer en slags positioneringsmatrice over pige- og drengetyper og elevroller, hvor konkrete elevers positioneringer kan skifte med undervisnings- og læringssituationen, og dermed også er foranderlige. En kønsvariationstrategi kan være i tilrettelæggelse af læringsaktiviteter at skabe mulighed for, at pige- og drengeelever kan involvere sig, så de udfordres på elevtype og rollerepertoire.

I nyere kønsforskning fra 2000'erne lægges opmærksomheden på anderledes måder at gøre køn i førskolen og skolen⁴¹. Det anderledes kan give sig udtryk i børn og elever, som skiller sig ud og bliver gjort til undtagelser. Opmærksomheden anvendes til at vise, hvilke eksklusionsmekanismer der er på spil, samtidig med at det anderledes bidrager til at synliggøre det sædvanlige og inklusionsmekanismer. Forskningen er i sin begyndelse og ligger for en stor del som upublicerede artikler og afhandlinger. Derfor findes der heller ikke ligestillingsstrategi/er knyttet til denne forskning. Men den kan ses i forlængelse af nye pædagogiske tiltag for at sætte fokus på elevernes resurser, ikke deres mangler og på undervisningsdifferentiering med varierede læringsformer.

I førskoleforskningen får børnene eksempelvis fortalt et mod-eventyr med anderledes piger og drenge, og kønsforskeren analyserer børnenes respons. De kan også få fortalt et traditionelt eventyr, og kønsforskeren retter opmærksomheden mod børn, som svarer mod kønsforventningerne. Den nyere kønsforskning kan ses i samspil med ændrede samfundsforhold. Det postmoderne samfund rummer flere etniske kulturer, som indvirker på køn, og kønnet gøres mere mangfoldigt. En norsk forsker peger på, at nutidens skoleungdom agerer på den ene side yderst traditionelle, stereotype køn og på den anden side mangfoldige måder at gøre piger og drenge på⁴². Når køn bliver forstået som mangfoldigt, opereres der med, at den enkelte pige og dreng har flere identiteter: pigeligheder/femininiteter og drengeligheder/maskuliniteter. Denne forskning bliver et opgør med polariseringen mellem piger og drenge (de stille piger versus de larmende drenge), og den kan ses i forlængelse af forskning i forskelligheder inden for pige- og inden for drengegruppen. Kønnet bliver betragtet som ustabil, noget som man problematiserer (troubling gender), opløser og nedbryder (dekonstruerer)⁴³. En forsker skelner mellem store og små fortællinger i skoleforskningen og ligestillingsstrategier⁴⁴. De store fortællinger drejer sig om de stereotype køn, mens de små fortællinger går ind i dagligdagens processer og lytter til anderledes måder at gøre drengethed på.

⁴⁰ Lyng 2004, s 27.

⁴¹ Rossholt 2003; Bjerrum Nielsen 2003, Bredesen 2004; Staunæs 2003 (ph.d.afhandling, 2004 som bog).

⁴² Bjerrum Nielsen 1997.

⁴³ Davies 1989, 1993, Staunæs op.cit.

⁴⁴ Bredesen 2004.

En forsker har fulgt klasser i modersmålsundervisningen i Danmark og analyserer paradokser, som opstår i klasserummet og i interviewsituationer⁴⁵. Disse paradokser viser sig dels i form af udtalelser om kønsneutralitet, der som paradoks giver kønsstereotyper, dels i form af forskerens kønsopmærksomhed, der som paradoks har kønshierarkisering med dominans og underordning. Forskeren anbefaler en strategi, hvor man følger paradokserne og siger, at der kan være resurser i både kønsneutralitet og -stereotyper såvel som i kønsopmærksomhed og hierarkier. På sådanne måder nedbrydes tokønnethed indefra. Ved hjælp af det samme materiale læser forskeren flere køn, der kan ses i forlængelse af de traditionelle køn, men også på tværs af de traditionelle køn og som selvstændige køn⁴⁶. Hun læser vildkøn, stillekøn, drengepigekøn, pigedrengekøn, legekøn og netværkskøn, men præciserer at sådanne køn også må dekonstrueres, og at de samme elever kan optræde i andre køn i andre undervisningssituationer.

Endelig findes der i den ny forskning ansatser til at blive opmærksomhed på heteroseksualitetens betydning i konstruktionen af tokønnethed. Når skoleforskningen fastholder to køn, hænger det sammen med heteronormativitet, hvor ligestillingsstrategien vedvarende bliver, at de to køn skal supplere, kompensere, varetage hinanden. Den nye forskning sætter opmærksomheden på usynliggørelse af homoseksualitet og homofobien i læreplanerne, skolebøgerne, undervisningen og skolegården⁴⁷.

Gruppebilleder

Børnekulturer i institutioner

Forskningen i perioden 1990 – 2004 bliver i stigende grad præget af en etnografisk eller antropologisk⁴⁸ tilgang, dvs. en interesse i at studere kulturer. Når det gælder førskoler og skoler rettes blikket derfor ikke alene mod det, der udfolder sig i institutionens officielle struktur, men også i de uformelle rum⁴⁹. Med børnekultur menes normer, regler, magt- og andre interaktionsmønstre i børns samvær. Indsigt i børne- og ungdomskulturer er et vigtigt perspektiv på køn, ligestilling og skole.

I en dansk undersøgelse i førskolen følger forskerne nogle udvalgte børn over længere tid⁵⁰. De konkluderer, at der er forskel på pigers og drenges legestruktur og legeindhold. Pigernes lege peger mod en relationsorientering, og ofte indgår de i et dyadisk venindeforhold. Deres lege er ikke så pladskrævende. De udvikler regler, og deres lege foregår i et univers, der er centreret om det hverdagslige. Drengenes legestruktur er løsere, og gruppen rummer flere drenge; men der er klare hierarkiske træk, dvs. at betingelsen for at være deltager i en leg er knyttet til villigheden til at

⁴⁵ Knudsen 2003, 2004a

⁴⁶ Knudsen 2004b

⁴⁷ Røthing 2004, Staunæs op.cit.

⁴⁸ I lande som Finland og Sverige bruges oftest begrebet etnografisk, mens man i Danmark bruger begrebet antropologisk.

⁴⁹ I det finske projekt *Citizenship, Difference and Marginalization in Schools: with Special Reference to Gender* analyseres skolen som rum for mange-lagede processer og praksisser. Der skelnes mellem den ”officielle skole” eller den ”officielle” struktur, den ”uformelle skole” og den ”fysiske skole”. Det er denne skelnen mellem det officielle og det uformelle, der er overtaget her.

⁵⁰ Kampmann 1993.

respektere og indordne sig under den hierarkiske struktur. Gruppen er konstant i bevægelse, rollerne er funktionsorienterede og fjerne fra drengenes hverdagsliv som f.eks. helte og skurke. Piger og drenge har således ifølge denne undersøgelse hver sine legekoder. Selv om legegrupper oftest er enkønnede, så viser undersøgelsen også, at der ind imellem etableres legegrupper på tværs af køn. Her kan de kønsspecifikke legekoder befordre legens dynamik. Der er meget parallelle beskrivelser af piger og drenges forskellige legeformer og -indhold i to norske projekter fra firserne⁵¹.

Også i skolen har køn betydning for dagliglivet fortæller norske 8-9 årige elever⁵². 25 børn er blevet interviewet fire gange over en 2 årig periode om hverdagen i klasserummet, hvor de sidder pige/dreng, og i skolegården. Piger bruger kun et negativt ordvalg i omtalen af drenge, hvad enten det var "sidedrengen" eller drenge som kategori. Drengene udtrykte sig kun negativt om "sidepigen", ikke om piger som kategori. Der fremkommer billedet af et asymmetrisk forhold mellem piger og drenge ved, at drenge forhindrer piger i at forfølge egne mål, mens det omvendte ikke synes at forekomme. I skolegården leges der som oftest i enkønnede grupper, hvor drenge ifølge pigerne ind imellem ødelægger deres leg. Der berettes også om en fælles leg over lang tid, hvor drenge går ind i en leg, som piger har påbegyndt. Drengene tilfører legen nye roller og bidrager til, at legeterritoriet udvides betragteligt. Forskeren konkluderer, at hvis drenge går ind i pigers aktiviteter, ser det ud til, at aktiviteterne tilpasses drengene, mens hvis piger går ind i drenges aktiviteter, må pigerne tilpasse sig aktiviteterne⁵³. Men det konstateres også, at der ses en bevægelse fra konflikter henimod fælles aktiviteter baseret på en ny form for gensidighed. Det er dog en asymmetrisk gensidighed, idet det er piger, der tilpasser sig på drengenes præmisser.

Kønsopdeling i såvel det officielle som det uformelle skolerum beskrives også i et dansk casestudium⁵⁴. Piger og drenge i en 3. klasse markerer grænser i forhold til det andet køn både socialt, verbalt og kropsligt. I frikvarteret etablerer pigerne sig i venindegrupper. Antropologens tolkning er, at pigerne skaber en gruppeidentitet med en "vi-følelse" som kendemærke, og hvor perspektivet er enshed og lighed. De fleste drenge i klassen er i frikvarteret sammen om fodbolden. Gennem spillet kommunikerer de individualitet og konkurrenceånd, og de er optaget af at vise hinandens forskelligheder. Hvor antropologen tolker pigegruppens sociale identitet i et lighedsperspektiv, tolkes drenges sociale identitet i et individualitetsperspektiv. Men der er elever, der ikke passer ind i mønstret. De benævnes "de tavse betragtere". Det er pige- og drengeelever, som forekommer enlige, usynlige og uhørlige både uden for og inde i klasserummet. I fritidsordningen efter skoletid skifter billedet imidlertid. Her indgår "de tavse betragtere" i lege og har kontakter til andre børn på tværs af aldersgrænser. Og her er der også rum, hvor kønsopdelingen ikke er så skarp som i skolens rum.

Grænsedragninger mellem kønnene og dominansmarkeringer i klasserummet er fokuspunkter i en svensk undersøgelse i en 2. klasse⁵⁵. Dominansmarkeringer registreres her både mellem piger og drenge indbyrdes og mellem kønnene, og alle (inkl. lærere) er aktører i dominansprocesser. Piger er imidlertid objekter dobbelt så mange gange, som de er subjekter; men det er piger fra den laveste socialgruppe, der oftest er objekter, og det er drenge fra den højeste og laveste socialgruppe, der

⁵¹ Berentzen 1980; Møklebust 1987.

⁵² Gulbrandsen 1994.

⁵³ Gulbrandsen 1994, s. 30

⁵⁴ Højlund 2002.

⁵⁵ Käller 1990.

oftest er subjekter⁵⁶. Både køn og socialt lag synes at være af betydning for, hvem der kommer i positionen som objekt, og i nogen grad også for hvem, der indgår som subjekt. Når det gælder dominanshandlingernes karakter registreres kønsforskelle: pigers dominanshandlinger er oftest negative verbale kommentarer, drenges dominansmarkeringer er både verbale og kropslige. I diskussionen af resultaterne stilles spørgsmålet, hvornår dominanshandlinger opleves som negative/positive/uskyldige af såvel subjekter som objekter. Interaktionen er i den grad kontekstbundet, at nogle dominanshandlingers betydning kan være vanskelig at tolke for en udenforstående. Koden for betydningen af et tjat kan være både kærlighed og optakt til klammeri. Et andet tema diskuteres af Gulbrandsen⁵⁷. I hendes undersøgelse opmuntrer lærere piger til at ignorere drenges forstyrrelser og dominanshandlinger. Begrundelserne understøtter en opfattelse af, at ”sådan er drenge”, dvs. kategorien drenge som ”essens”, som ikke kan ændres, og som piger må lære at leve med. Ændringer af en sådan lærerinteraktion forudsætter blandt andet indsigt i egen forståelse af køn og mulige kønsstereotyper.

Et finsk etnografisk projekt foregår blandt ældre elever. Der indgår heri observationer og interview med 13-14 årige elever og deres lærere på to skoler⁵⁸. I det uformelle rum befinder eleverne sig som oftest i kønsadskilte grupper, selv om der i den enkelte klasse forekommer venskaber på tværs af køn. Der observeres forskelle på samværsformerne i pige- og drengegrupperne. Piger optræder ofte sammen og understøtter hinanden i at få plads både mentalt og fysisk i klasseværelset; men denne forskerobservation er forskellig fra pigers egne fremstillinger. I interviewene nævner de ofte konflikter piger imellem. I observationer af drenges interaktioner registreres konflikter og håndgemæng (bullying) mellem drenge indbyrdes, men også at de kan stå sammen f.eks. mod en lærer. Også her fremtræder der en divergens mellem observationer og interview, hvor drenge ofte fortæller, at de er gode venner. Det tolkes som, at piger i højere grad har tendens til at udelukke hinanden end drenge. I den danske antropolog Susanne Højlund's optik⁵⁹ kan det tolkes sådan, at konflikter mellem piger indbyrdes markerer et brud på pigers lighedsperspektiv, og derfor tillægges de negativ betydning, mens konflikter og håndgemæng kan rummes i drenges individualitetsperspektiv.

I det uformelle rums sociale liv findes der ifølge den finske undersøgelse også eksklusionsprocesser sted⁶⁰. Der observeres slagsmål, drillerier og verbal og sjældnere korporlig sexchikane, men som i Källers undersøgelse⁶¹ synes den samme type dominanshandlinger at have forskellig betydning for de interagerende. I materialet registreres dog nogle elever, som konstant ydmyges.

Drillerier har ofte form af seksuel trakkesering/sexchikane, som når piger kaldes ludder og drenge homo. De 13-14 årige piger tillægger ikke sådanne drillerier nogen alvorlig betydning. Det er en joke, der svarer til at ”være dum”. At blive kaldt homo kan opleves mere truende, fordi der heri ligger en potentiel udfordring af drengens maskulinitet. I en opfølgende interviewundersøgelse fem år efter 7. klasse nævnes sådanne handlinger sjældent som erfaringer fra egen klasse, mens det

⁵⁶ Käller 1990, s 52. Käller redegør for de socio-økonomiske stratificeringskriterier, der er anvendt for inddelingen i socialgruppe 1-3 med socialgruppe 1 som den højst placerede og 3 som den laveste.

⁵⁷ Gulbrandsen 1994, op.cit.

⁵⁸ Gordon, Holland and Lahelma 2000.

⁵⁹ Højlund op.cit.

⁶⁰ Lahelma 2004.

⁶¹ Käller op.cit.

kendes fra andre klasser. Undtagelsen er enkelte unge, der beretter om smertelige erfaringer med at være udskilt. Men det er ikke noget, lærere er blevet blandet ind i. Lærerinterview fra samme projekt viser, at lærere sjældent er vidende om, at den type dominanshandling foregår mellem deres elever. Selv i de grelle tilfælde, hvor en enkelt elevs position ustandselig er "scapegoatens", er det sjældent, at lærere griber ind, mens det foregår. Det synes også at gælde involvering i drenges seksuelt aggressive handlinger. De omtolkes i stedet som udtryk for kærlig opmærksomhed⁶². Det kan have sammenhæng med, at der blandt lærere er modstand mod at opfatte skolen som en institution for konstruktion og reproduktion af køn og kønsrelationer⁶³.

Vold i skolen er i dag et skolepolitisk tema, der har stor opmærksomhed, og hvor der sættes ind med forskellige tiltag. Der savnes både forskning og udviklingsarbejder på området⁶⁴. Den finske undersøgelse rejser spørgsmålet om, hvad lærere ser og vil se, og hvordan der kan skabes grænser for voldelige interaktioner og mobning, samtidig med at der skabes tolerance og rum for forskellighed.

En vigtig pointe er imidlertid, at interaktive handlinger indgår i situationsspecifikke og kontekstindlejrede "forhandlinger". Det betyder, at der kan være forskelle på interaktioner i det officielle rum med dets tidsstruktur, regler, rutiner, curriculum og de voksnes forvaltninger heraf og i det uformelle rum, ligesom tolkning af den samme handling kan skifte betydning, f.eks. fra at blive opfattet som (og intenderet at være) en aggressiv afslørende kommentar i et officielt rum til at indgå i en humoristisk interaktion i et uformelt rum. Projekterne peger på, at i de fleste dominanshandling, er drenge subjekter, uden at voksne griber ind. Det gælder både i førskole og skole.

I en undersøgelse følger forskeren en klasse i den videregående skole gennem tre år⁶⁵. Rapporten indeholder empiriske beskrivelser på mikroniveau af interaktioner både i den officielle og den uformelle skole. Her inddrages kun forskerens konkluderende refleksioner over pigers ligestilling og kønsforestillinger. De fremstiller sig selv som handlende og autonome subjekter med refleksive evner. De synes i deres sprogbrug at have integreret modernitetens menneskeforståelse og individoptimisme. Samtidig fremføres køn ofte i diskussioner som lighedsbegrundet kategori i samfundet. Lighed opfattes da som synonymt med retfærdighed. De unge kvinder pendler tilsyneladende mellem to forskellige forklarings- og forståelsesmodeller: en liberalistisk menneskeopfattelse, hvor køn ikke gør nogen forskel, og kønsforskelle som begrundelse for at, der må skabes lighed. Sådanne pendlinger kan, skriver Eva Lundgren, ses som aktive kombinationer og valg af tolkningsmodeller. Men i pigernes udsagn ser hun en tendens til, at retorikken om det frie valg dækker for at forstå "traditionelle kønsroller" som nogle, der eksempelvis er samfundsindlejrede. Det gør det muligt at tale om traditionelle kvindekønsroller uden at koble dem med undertrykkelse, fordi kvinder som mænd selv vælger.

Pædagogers og læreres interageren og kønsforestillinger

I de tidlige klasserumsprojekter med begyndelse i 1970'erne opfattes lærere som hovedagenter i skolens kønssocialisering. I kulturanalyseprojekter betragtes pædagoger og lærere ikke som

⁶² Molloy 2003.

⁶³ Jf Gannerud 1999.

⁶⁴ Se eksempelvis Kangasvuo and Heikkinen (eds.)(2003).

⁶⁵ Lundgren 2000, se særligt s. 164-166.

hovedagenter i en kønssocialiseringsproces, men som medskabere af køn⁶⁶. Observationer i førskolen får forskere til med en vis forsigtighed at konkludere, at pædagoger interagerer forskelligt med piger og drenge og derigennem tilkendegiver forskellige forventninger. Piger inddrages i praktisk arbejde og omsorgsopgaver og mødes med en bekræftende forventning om deres ansvarlighed. De mødes derimod ikke med egentlig respekt og værdsættelse af deres kvaliteter. Drenge udsættes ofte for irettesættelser og irritation, men samtidig signaleres det, at de er sjove og spændende⁶⁷.

Både piger og drenge udsættes således for ambivalente – men modsatte - reaktioner fra de voksne. Både drenge og piger bliver set på og aflæst med kønnede blikke, konkluderer en forsker⁶⁸. De kønnede blikke synes at være præget af kønsstereotypi. Det betyder, at drenge honoreres for traditionelle maskuline træk og handlinger og pigerne for traditionelle feminine. De voksne i førskolen understøtter da gennem deres interaktioner med børnene en normaliseringsstandard, selv om de er opmærksomme på det individuelle barn.

Dobbeltheden mellem kønsstereotype forventninger og vurderinger og forståelsen af elever som individuelle personer findes også i semistrukturerede interview med islandske kvindelige lærere. Her fremtræder en tendens til at anlægge en kønsspecifik synsvinkel, når lærerne bliver bedt om at vurdere elevers arbejdsformer. Piger karakteriseres som i reglen mere præcise, vedholdende og elaborerende i deres måde at arbejde på. Drenges arbejds måder falder i to typer. Der er drenge, der siges at arbejde mere rationelt end piger, mens andre beskrives som nogle, der slet ikke arbejder. Drenges adfærd karakteriseres som mere aggressiv end pigers, hvor aggressiv både tillægges en negativ og en positiv betydning. Piger skal støttes i at opnå uafhængighed og selvtillid, mens drenge skal trænes i at disciplinere deres arbejdsindsats såvel som deres opførsel. I interviewene er et tilbagevendende tema imidlertid de individuelle forskelle⁶⁹. Lærere i denne undersøgelse tilkendegiver hermed, at de i deres praksis har mere fokus på individualiteter end på køn og mulige sociale og kulturelle forskelle. Men de giver også udtryk for kønsforskelle, samt for at drengedadfærd i skolen kan deles i to grupper: den positivt fremtrædende og den synlige og skoleutilpassede.

Læreres pendling mellem fokus på individuelle forskelle og kønsforskelle fremstår også som resultat af en finsk kvalitativ interview undersøgelse med otte lærere på de yngre klassetrin⁷⁰. Når lærerne udtaler sig generelt lægges vægten i højere grad på individuelle forskelle end på kønsforskelle, mens kønsforskelle præger udtalelser om mere konkret karakteristiske træk ved skoleadfærd og arbejdsvaner. Pigers adfærd beskrives som skoletilpasset: de gør deres hjemmearbejde, finder de rette svar, protesterer ikke og sætter ikke spørgsmålstejn ved lærerens autoritet. Drenges adfærd beskrives som delvis skoleutilpasset: de er støjende og forstyrrende og deres indbyrdes konflikter er mere åbne og offentlige end pigers. Men disse adfærdstræk vurderes forskelligt. De positive karakteristika, der tillægges pigers adfærd, får negative kommentarer: de er for perfektionistiske og sætter ikke spørgsmålstejn ved kedelige opgaver og dækker over deres indbyrdes skænderier. De træk, der fremhæves som negative ved drenges adfærd, kommenteres

⁶⁶ Kampmann 2000 ; Rossholt 2003.

⁶⁷ Se også Den könade förskolan 2004, s. 14-16.

⁶⁸ Rossholt op.cit.

⁶⁹ Jóhannesson 2004.

⁷⁰ Tarmo 1990, her refereret fra Gordon, Lahelma og Tarmo 1991.

positivt: protesten mod kedelige opgaver kan skyldes, at de vil finde ud af meningen for at kunne arbejde effektivt, og så skjuler de ikke deres indbyrdes kampe. Lærernes udsagn kan tolkes som ambivalens: den positive pigelevadfærd fremstilles med negative konnotationer og den støjende og protesterende drenglevadfærd fremstilles med positive konnotationer.

I en norsk rapport, der behandler resultater fra en omfattende repræsentativ empirisk undersøgelse, konkluderes det, at der er signifikante forskelle på både kvindelige og mandlige læreres vurderinger af elevers autoritetstilpasning. Piger vurderes som mere nøjagtige, udholdende, samarbejdsvillige og pålidelige end drenge. Det betyder, at piger i lærerens øjne bedre tilpasser sig skolen end drengene, der vurderes som mere uafhængige og kreative. Men det er den autonome drengerolle, der bliver mere værdsat af både kvindelige og mandlige lærere end pigernes autoritetstilpassede elevrolle⁷¹. Lærernes spørgeskemasvar kan i lighed med ovenstående tolkes som udtryk for ambivalens. Der er tale om markant forskellige kønsstereotype traditionsbundne forventninger til eleverne, og det er den autonome drengerolle, der vurderes mest positivt. I rapporten rejses det spørgsmål, om resultaterne afspejler, at lærerne står i en konflikt mellem læreplaners øgede vægt på specificerede fag- og emnemål og testninger af læringsresultater på den ene side og projektarbejde med dets vægt på "Ansvar for egen læring" på den anden side. En autoritetstilpasset elevrolle honoreres i det forhold til en stærk styret undervisning, mens en autonom elevrolle honoreres i projektarbejde. I lyset af de andre nordiske projekter synes der også at være "køn" og kønsstereotyper på spil i de begreber, lærere anvender, når de skal karakterisere elevadfærd og arbejdsvaner.

I nyere forskningsprojekter rettes interessen mod læreres sprogbrug og begreber i diskurser ud fra en teori om, at den diskursive praksis bidrager til at skabe forskellige elevidentiteter. Sproget eller den diskursive praksis repræsenterer ikke blot fænomener, sproget bidrager også til at skabe dem. I en norsk undersøgelse af elevbeskrivelser vises, hvordan lærere i deres elevomtaler udvikler en elevkonstruktion, hvor den enkelte elev tillægges forskellige egenskaber, rettigheder, roller og ansvar. Samtidig formidler beskrivelserne normer og regler, der indgår i lærerens skolebegreb og nogle af de kriterier, der lægges til grund for vurdering af elevadfærd og præstationer⁷². Der formidles derigennem både en "normaliserende" bedømmelse og en anormalitetsnorm for, hvad der enten ekskluderes eller marginaliseres. Diskursanalyser viser, hvordan en lærerskabt elevkategori som "bråkmakere" eller "stille elev" repræsenterer et mangefold af elever: elever der gør sig lidt gældende i klassen, elever, der arbejder ihærdigt, og elever, der blot sidder i klassen⁷³.

I et feltstudium i to skoler med mange elever med anden etnisk baggrund end dansk viser diskursanalyser en tendens til, at lærere omtaler etniske minoritetsstuderende i mangeltermer med henvisning til deres baggrund.⁷⁴ Drengene problematiseres oftere end piger som for aktive og en trussel for skolens orden, mens piger problematiseres i forhold til deres mulige akademiske præstationer. De omtales som for passive, og for autoritetstilpassede, hvilket begrundes i familiens kultur. I denne undersøgelse fremtræder således en tendens til, at skoleadministratorer og lærere stereotypificerer etniske elever både i forhold til en kønnet normalitetsnorm og en etnisk "anormalitets" norm.

⁷¹ Sørli og Nordahl 1998.

⁷² Arnesen 2002 og 2004.

⁷³ Arnesen 2004, s. 139.

⁷⁴ Gitz-Johansen 2003.

Nyere forskning viser, at begreber er grundlæggende for at kunne skabe og udveksle mening. Der argumenteres for, at dekonstruktion af de begreber, hvormed elever karakteriseres, bliver vigtig. Dekonstruktionen kan afdække "den skjulte læreplan" som rummes i lærer- og pædagogkulturer. Dekonstruktion følges i forskningen ofte op af konstruktion af nye eller andre begreber, der kan bidrage til øget indsigt og give refleksionsmuligheder i forhold til at skabe ligestilling og ligestilling og ligestilling i skolen.

Lærernes køn

I kønsforskningen i skolen og klasserummet er det mere undtagelsen end reglen, at lærernes køn inddrages, selv om lærere også er indskrevet i kønsordningen med dens begrænsninger, diskurser og forventninger⁷⁵.

En undtagelse er det tidligere nævnte finske etnografiske forskningsprojekt⁷⁶, hvor analyser af det indsamlede materiale viser, at der ikke er systematiske kønsforskelle på kvindelige og (de meget færre) mandlige læreres konstruktioner af ekspertise og autoritet i klasserummet. Der er dog eksempler på, at mandlige lærere etablerer deres autoritet gennem traditionelle maskuline værdier som fysisk styrke og færdigheder⁷⁷. Analyserne viser endvidere, at tidligere elever ikke tillægger køn betydning, når de i tilbageblik omtaler og vurderer deres lærere⁷⁸.

Den svenske uddannelsesforsker Eva Gannerud giver flere forklaringer på, at lærernes køn i mindre grad inddrages i forskningen.⁷⁹ Hun knytter spørgsmålet om lærernes køn til fire dimensioner i lærernes arbejde: den pædagogisk-didaktiske, den sociale, den emotionelle og den administrative. Den pædagogisk-didaktiske dimension er rettet mod fagets indhold, arbejds måder og arbejds metoder samt undervisningen og undervisningsplanlægningen og bliver historisk knyttet til mandlige lærere og det kønsløse køn. Den sociale dimension knytter sig til relationer mellem eleverne, mellem eleverne og lærerne og mellem lærerne. Historisk har den sociale dimension fået en øget betydning med gruppe- og projektarbejdet, hvor eleverne og lærerne ud over de faglige kvalifikationer skal udvikle samarbejdsevner. Ind i den sociale dimensions funktioner fletter sig den emotionelle dimension, hvor relationer til den enkelte elev bliver sat i fokus i den elevcentrerede skole. Det er den emotionelle dimension, som især er blevet knyttet til debatterne om feminisering af skolen, der ofte drejer sig om feminisering af lærerarbejdet. Den administrative dimension omfatter det praktiske organisationsarbejde og forskellige administrative opgaver. Flere af de administrative opgaver i skolen giver status, og i lederfunktionerne bliver de ofte varetaget af mandlige lærere, der inddrager pædagogisk-didaktiske dimensioner i form af undervisningsplanlægning.

Ud over disse få undersøgelser har vi ikke fundet forskning i betydninger af pædagogernes og lærernes køn. Når det angår ledernes køn har vi ingen forskning fundet.

⁷⁵ Gannerud 1999, Johansson 2002.

⁷⁶ *Citizenship, Difference and Marginalization in Schools: with Special Reference to Gender*.

⁷⁷ Gordon 1999.

⁷⁸ Lahelma 2004.

⁷⁹ Gannerud 1999, op.cit, 2003a, 2003b.

Opsummering af forskning i skole, køn og ligestilling i de nordiske lande

- med hensyn til forskningsstrategier

I oversigten er inddraget forskning og i mindre omfang pædagogiske udviklingsarbejder, fortrinsvis forskningsbaserede. Forskningsresultater og rapporter fra udviklingsarbejder giver ikke grundlag for at udpege ”best practices” forstået som en ændret succesrig pædagogisk ligestillingspraksis.

I de publikationer, vi har haft adgang til, er det projekternes ligheder⁸⁰ og ikke nationale forskelligheder, der er slående. Det gælder forskningsdesign, kønsteorier og resultater. Perioden er domineret af kvalitativ empirisk forskning. Forskningsstrategierne bevæger sig fra kritisk analytisk feltforskning i klasserummet til etnografisk eller antropologisk inspireret forskning i pædagogiske institutioner og inden for de seneste år til nedbrydning – dekonstruktion – af kønsforestillinger og magtrelationer i alle slags tekster, som også omfatter interview. Dataindsamlingsmetoder er observationer (både lukkede registreringer og åbne deltagerobservationer), der udvides med samtaler, semistrukturerede interview, egne logbøger, video og suppleret med materiale som elevstile, fotografier taget af eleverne etc.

Forskningsinteressen er knyttet til magt og dominans, ligestilling, ligeværd og demokrati. Perspektivet er ofte feministisk; i enkelte projekter anlægges et maskulinitetsperspektiv. Med den antropologiske forskningstilgang anlægges ofte et aktørblik på, hvordan køn opfattes af aktørerne på feltet, og hvordan interaktioner udspiller sig mellem voksne og henholdsvis piger og drenge i institutionens officielle rum og mellem børn og unge i de uformelle rum.

Det kønsteoretiske udgangspunkt ændrer sig undervejs i perioden. Fra forståelsen af køn og kønnethed som produkt af biologi og socialisering bliver den dominerende tilgang at forstå køn som en relation og som en social konstruktion, hvor det biologiske køn - kønsmærket på kroppen – 'kønnes' i forhandlinger mellem mennesker. Blikket rettes mod kønsvariationer. Modsætningen mellem mand og kvinde opfattes som kulturskabt. Der siges dermed fra over for kønsdikotomien, hvor kvindekønnet er andenrangs, men ikke nødvendigvis over for ideen om ligestilling som en legitim ideologi, der af historiske grunde retter sig mod ændringer af kvinders positioner, men også omfatter mænd. I forhandlinger om kønnethed indgår magt og dominans, men af hvem og hvordan magt udøves viser sig kontekstbundet og må fremanalyseres.

- med hensyn til forskningsresultater

Klasserumsinteraktionen i skolens officielle rum domineres af nogle drenge. Undersøgelser viser tillige, at både piger og drenge kan indtage forskellige positioner eller roller, der karakteriseres som eksempelvis dominerende, stille, oppositionelle, konstruktive, socialt orienterede, ukoncentrerede. Flest piger tager rollen som socialt orienteret. Elevpositioner har sammenhæng med køn, men også andre forhold som socio-kulturel baggrund spiller ind, ligesom lærerpersonen og undervisningens aktuelle faglige indhold, aktiviteter, organisationsform og gruppesammensætning har betydning. Alligevel er det et gennemgående træk, at det er nogle drenge, der fylder mest og kræver mere tid og opmærksomhed end piger og andre drenge. Interaktions- og dominansmønstret i skolens officielle rum viser sig kønnet.

⁸⁰ Der må dog tages forbehold, hvad angår Island, fordi der ikke er tilstrækkelig basis for en vurdering i den sprogligt tilgængelige forskning.

Pædagogiske ligestillingstrategier har samlet sig om at tilgodese henholdsvis pigers eller drenges udviklingsmuligheder, og især den pigevenlige strategi er rapporteret af betydning i naturfags-, teknik- og matematikundervisning. I den kønsadskilte strategi er formålet, at børn/elever opmuntres til at overskride kønsstereotype mønstre og udvikle nye kompetencer og egenskaber i enkønnede grupper. Der indgår i alle tre strategier kompensatoriske træk. Den kønsadskilte strategi har haft størst gennemslagskraft og ifølge evalueringer med en vis succes, selv om der kan være negative sidevirkninger i form af øget kønsstereotypificering.

Feltarbejde i førskolen giver baggrund for at antage, at pædagoger forholder sig ambivalent til piger og drenge. Piger forventes at være sociale og tage ansvar i praktisk arbejde; men de møder ikke anerkendelse for at imødekomme forventningerne. Drenges brud på regler og normer mødes med irettesættelser; men drenge omtales positivt. Resultater fra en repræsentativ kvantitativ og kvalitativ undersøgelse peger på, at både kvindelige og mandlige lærere værdsætter den autonome elevrolle, som de finder mest karakteristisk for drenge, selv om den også rummer oppositionelle træk. Den skoletilpassede elevrolle, som flere piger tilskrives, værdsættes mindre. Tolkningen kan være, at der udtrykkes ambivalens over for pigers elevrolle. Et spørgsmål er, hvordan pædagoger/lærere forholder sig til børn/elever, der falder uden for sådanne kønsstereotype rolleforventninger. Her peges på en normaliseringstendens, hvor børn/elever, der interagerer 'kønsunormalt' marginaliseres. Det gælder især piger, der indtager "bråkmagerrollen" eller opfattes som "jålejente".

Kønsstereotype opfattelser af og forventninger til piger og drenge kommer til udtryk i interviewundersøgelser med pædagoger og lærere; men samtidig individualiserer de det enkelte barn, den enkelte elev. Pædagoger og lærere pendler således mellem to forståelsesformer: det generaliserede pige- og drengeskøn og barnet/eleven som individ med specifikke forudsætninger. Den individualistiske forståelsesramme kan som resultat have, at et kønsperspektiv på undervisningen afvises som irrelevant.

Fra fokus på relationen mellem de to køn, flyttes forskerens blik til forskelle inden for kønskategoriene, og der skelnes mellem forskellige typer indlærings- og læringssituationer. Kønsstereotyper som "stille piger" og "vilde drenge" afløses af kategoriseringer, der ikke nødvendigvis er kønsspecifikke. Det kan være begreber, der dækker elevhandlinger og roller, som både piger og drenge kan indtage. Konstruktionen af nye ikke-kønnede begreber for forskellige positioner skærper blikket for, hvordan det individuelle barn/elev indgår i de enkelte undervisnings- og læringssituationer og for kønsvariationer.

I førskolens og skolens uformelle rum foretrækker børn oftest at være sammen i enkønnede grupper, selv om der forekommer venskab på tværs af køn. I de yngste aldersgrupper er lege og andre aktiviteter forskellige: piger skaber gruppeidentitet, og legeindholdet hentes ofte fra hverdagen; drenges legegrupper er løsere strukturerede inden for en hierarkisk struktur, og indholdet er fjernere fra deres hverdagsliv, eller de samles omkring en aktivitet. I tokønnede lege sætter drenge præmisserne.

I mange projekter er der i førskole og skole observeret både kropslige og verbale dominanshandlinger og grænsemærkende handlinger mellem piger og drenge. Især piger giver udtryk for, at de forstyrres af drenge i at forfølge deres mål. Inddrages voksne reagerer de ofte med at "naturalisere" drenges adfærd.

På baggrund af opfølgende interview med unge konkluderes det i en undersøgelse, at udenforstående voksne kan have svært ved at tolke, hvornår en interaktion har karakter af symbolsk eller korporlig vold. Det gælder især på ældre klassetrin, hvor ord og kontakter ofte er seksuelt konnoterede. Der er i forskning og i skolepraksis øget opmærksomhed på mobning, seksuelle trakasserier/chikane og vold.

Ligestilling i uddannelsespolitikken i de nordiske lande

Ligestilling (jämställthet) og ligestilling er integreret i alle nordiske landes formål for skolen⁸¹, men uddybning af betydning og konsekvenser for skolen er meget forskellige.

Danmark

I Danmark indgår begrebet "selvværd" i stk. 3 i formålsparagraffen for folkeskolen. Den lyder "Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligestilling og demokrati". Ligestilling får ikke yderligere kommentarer i de opfølgende tekster i loven og heller ikke i undervisnings- og læseplaner. I forberedelsen til en ny folkeskolelov i 1995 blev enkelte udviklingsarbejder støttet af det daværende Folkeskolens Udviklingsråd i årene 1988-91. Evalueringen af udviklingsarbejderne mundede ud i en beskrivelse af træk ved en ligestillingsfremmende pædagogik, samtidig med at det blev understreget, at ligestilling og ligestilling i skolen er en ufærdig proces⁸². På Danmarks Lærerforenings initiativ anbefalede man skolerne at afholde en ligestillingsuge i 1991 og pegede på tre temaer: ligestillingspædagogik, ligestilling i undervisningsmaterialer og ligestilling i fagfordelingen. I 1990'erne er det især børne- og ungdomspædagogernes fagforening, der har været initiativtagere til konferencedage omkring køn. Lokalt har enkelte pædagoger og lærere eksempelvis i perioder arbejdet med kønsadskilt pædagogik.

Ligestilling er kun på den politiske dagsorden i forbindelse med konkrete forhold som barselsorlov for mænd, tvangsægteskaber i etniske grupper etc. Set med danske øjne er ligestilling så at sige fraværende i det kulturelle billede, samtidig med at en traditionel kønsordning og traditionelle kønsforestillinger er fremherskende ikke mindst i mediernes underholdningsprogrammer. Den "danske" kultur fremstilles og forstås som kønsneutral, hvilket medfører en kønsblindhed. Kønsneutraliteten har sammenhæng med en liberalistisk ideologi og deraf følgende forestilling om individuel frihed og ansvar for eget liv.

Finland

I Finland indgår princippet om ligestilling i retningslinjerne for førskolen, barneomsorg og opdragelse samt den grundlæggende uddannelse. I 1991 konstaterer tre forskere imidlertid, at piger og drenge næsten aldrig nævnes i officielle dokumenter⁸³. Målet for skolen er ifølge forordet til et duplikat udsendt af Uddannelsesstyrelsen i 2004 at skabe høj kvalitetsuddannelse for alle uanset geografisk placering og socialt lag⁸⁴. I 2004 udgiver Uddannelsesstyrelsen en antologi, der skal bidrage til at perspektivere læreplanen. I forordet udlægges den almene landsomfattende formålsformulering at fremme ligestilling som at fremme social lighed⁸⁵. Antologien har karakter af en slags undervisningslære eller didaktikbog. Ingen kapitler inddrager køn.

⁸¹ Vi må tage det forbehold, at Islands ligestillingspolitik er uoplyst. Førskolen indgår ikke nødvendigvis i alle landes uddannelsespolitik.

⁸² Pedersen og Reisby (red) 1991.

⁸³ Gordon, Lahelma og Tarmo 1991.

⁸⁴ Se Mustaparta og Nyssölä 2004.

⁸⁵ Kartovaara 2004.

Køn indgår imidlertid i Reringens jämställdhetsprogram fra 2004. Her anføres, at der skal lægges større vægt på kønsforskelle, samtidig med at der er opmærksomhed på individuelle forskelle, så der ikke skabes nye stereotype opfattelser og handlingsmodeller. Endvidere skal ligestilling fremmes fra børnehaven og opfostringen og på alle niveauer i uddannelsessystemet med det formål at bryde kønssegregeringen i såvel uddannelser som arbejdslivet. Med forslaget ønsker man at undgå, at der skabes nye stereotyper, som i konteksten må tolkes som nye kønsstereotyper. Begrundelsen for at lægge større vægt på kønsforskelle kan have sammenhæng med, at Finland er et af de lande, hvor de gennemsnitlige resultater i PISA-undersøgelserne viser den største kønsforskel med piger som bedre præsterende⁸⁶. Det har bevirket en uddannelsespolitisk interesse for og en forskningsmæssig indsats i forhold til at undersøge årsager til kønsforskellen og ikke mindst årsager til at drenge i modersmålestestene underpræsterer. Den eksplicite begrundelse knytter sig til ønsket om at bryde det kønssegregerede uddannelsesmønster og arbejdsmarked. Det synes som om Finland i højere grad end eksempelvis Danmark ser ligestilling i uddannelser som et redskab i forhold til globaliseringseffekter som arbejdsmarkedets omstrukturering med deraf følgende nedlæggelser af traditionelle erhverv og behovet for en anderledes kvalificeret og mere uddannet arbejdskraft.

Norge

I Norge indgår ligestilling mellem kønnene i Mønsterplan for grundskolen fra 1974 og igen i 1987. Det understreges, at piger og drenge skal have samme undervisningstilbud, og at de skal være sammen i klasser og grupper. Børnene skal aktivt opmuntres til at udvikle færdigheder og personlige egenskaber, som traditionelt er associeret med det modsatte køn. Piger og drenge skal forberedes til erhvervsaktivitet og til omsorgsarbejde i hjemmet. Bøger og andet lærestof skal præsentere kvinder og mænd, piger og drenge som ligeværdige i samfunds- og hjemmeliv. Skolen må aktivt fremme ligestilling og undgå at videreføre og forstærke traditionelle kønsroller⁸⁷.

Her lægges vægten på, at skolen arbejder for at bryde et stereotypt kønsmønster både gennem undervisningsindhold og aktiviteter og i elevers handle- og følelsesmæssige repertoarer. I Læreplan 1997 er ligestilling mellem køn forskudt til at "fremme menneskelig likeverd og ligestilling". Det hedder ikke som i de to foregående mønsterplaner, at skolen skal fremme ligestilling mellem kønnene, og ligestilling mellem kønnene er blevet til almenmenneskelig ligeværd og ligestilling.

I en evaluering af projekter på ligestillingsområdet i den videregående skole fra 1995 angives det, at der er meget få projekter overhovedet, og at næsten ingen projekter handler om ligestilling i forhold til undervisning⁸⁸. I 1996 udsendes en evaluering af skolens arbejde for ligestilling udført for Kirke, uddannings- og forskningsdepartementet⁸⁹. Det fremgår, at det ikke er et område, der arbejdes intensivt med.

I et policy notat for 2002-2004 angives et vigtigt uddannelsespolitisk- og forskningsmæssigt mål at være, at oplæring og uddannelse skal praktisere og virkeliggøre ligestilling og fællesskab mellem kønnene. Det betyder, at indhold, organisering, læremidler og arbejdsformer skal sikre piger og drenge en ligelig fordeling af opmærksomhed og lige krævende opgaver og udfordringer. Der opregnes nogle punkter for oplæringen. Den skal fremme begge køns engagement som

⁸⁶ Se eksempelvis kap. 2 og 3 i Lie, Linnakylä og Roe (red) 2003 og indlæggene i Vitikka (red) 2004.

⁸⁷ Gulbrandsen 1993.

⁸⁸ Arnesen 1995.

⁸⁹ Imsen 1996.

samfundsborger, fremme øget ligestilling ved erhvervsvalg og lige chancer i forhold til nye udviklingsområder. Endvidere skal der forskes i årsager til, former for og virkninger af kønsdiskriminering.

Strategierne i policy notatet er især koncentreret om:

- at øge pigers interesse for matematik og andre realfag samt informations- og kommunikationsteknologi,
- at bidrage til at bryde de kønsopdelte uddannelsesvalg gennem videreførelse af erfaringer fra projektet "Beviste uddannelsesvalg",
- at udvikle og afprøve pædagogiske metoder, der appellerer til begge køn
- at fremme en anderledes og mere lige brug af midler til specialundervisning i forhold til køn og
- at arbejde med problemområder, der er knyttet til indvandrepiger.

Dertil skal der forskes i faglige præstationer hos piger og drenge.

I flere punkter lægges der i notatet vægt på lighed som retfærdighed og som modsætning til ulighed. Men lighed kan i andre punkter tolkes som ensed og dermed måske mindre omsorg for forskellighed og individualitet. I de første punkter synes strategierne at have sammenhæng med arbejdsmarkedets behov og har lighed med de finske mål for ligestilling. I dette dokument nævnes imidlertid eksplicit, at målet er ændring af pigers motivation for de "hårde" fag. Her kunne som parallel være nævnt drenges motivation for sociale fag og færdigheder. Fokus på varierede undervisnings- og læringsmetoder kan have sin baggrund i, at flere drenge mangler interesse for skolen og er i mindretal i den videregående skole. Udligning af brugen af specialundervisningsmidler refererer til, at drenge er i flertal i alle grene af specialundervisningen i Norge (som i andre nordiske lande). Opmærksomheden ønskes hermed også rettet mod pigers behov, da de kan være mindre synlige. Endelig er indvandrepiger i fokus.

Policy notatet afspejler, at en ændret samfundsmæssig situation og forskningsresultater influerer på, hvordan ligestilling tolkes. Dokumentet giver tillige baggrund for at antage, at ligestilling og ligeværd mellem kønnene i skolen er en kompleks proces, der er integreret i sociale og kulturelle sammenhænge i samfundet.

Sverige

I Sverige har ligestilling været et integreret led i skolens mål og læreplan fra 1969. I læreplaner for førskole, skole og videregående skole betones ligestilling som værdigrundlag og som et demokratispørgsmål.

Der er uddannelsespolitisk og administrativt gjort en vedvarende og omfattende indsats for at formidle forskningsresultater og foranstalte evalueringer af udviklingsarbejder og at initiere og opmuntre til lokale udviklingsarbejder i førskole, skole og videregående skole⁹⁰.

I Utbildningsdepartementet er der i 2004 udarbejdet et Promemoria med overskriften "Jämställdhetsintegrering som strategi". Her står, at ligestillingsstrategien i 1980'erne og 1990'erne specielt var rettet mod piger og især mod rekruttering af piger til mandsdominerede fag og

⁹⁰ Wernersson 1991 (videregående skole). Öhrn 2002 (unge og skolen). Wernersson 1995, Hägglund, Johnsson, Wernersson og Öhrn 1997 (udviklingsarbejder om køn og ligestilling), Forsberg 1998 (aktionsforskningsprojekter). Se også: *Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Delbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan. Statens Offentliga utredningar 2004:115.

arbejdsområder. Nu lægges vægten på ligestillingspolitik som mainstreaming: som en arbejdsproces og et demokratiprojekt, der har til formål at bryde kønsmagtsstrukturer, kønsmønstre og traditionelle kønsroller. Ligestilling som et forandringsperspektiv skal gennemsyre pædagogiske undervisnings- og uddannelses tiltag, institutionskultur, førskole- og læreruddannelser. Et mainstream forandringsperspektiv indebærer, at kombinationen af vurderinger, normer, symboler, traditioner og handlinger påvirkes og forandres.

I Promemoret tilkendegives, at til trods for at ligestilling indgår i ansvarsområdet for førskole, skole og videregående skole, så er det alligevel det aspekt ved demokrati og værdigrundlag, der har fået mindst opmærksomhed.

Regeringen har aktuelt følgende indsatser inden for uddannelsesområdet:

- uddannelse af genuspædagoger som konsulenter og rådgivere på kommunalt og amtlig plan
- fremstilling af undervisnings- og støttemateriale
- oprettelse af regionale mødepladser for inspirationstræf
- udarbejdelse af en betænkning vedr. ”Skolans ansvar för kränkningar av elever” samt
- udlysning af en pulje til udviklingsarbejder til førskoler, der vil arbejde pædagogisk med ligestilling, ligeværd og køn.

”Delegationen för jämställdhet i förskolan” indkaldte ansøgninger til lokale udviklingsarbejder med ligestilling i januar 2005.

Sverige har som Finland udarbejdet en rapport, hvori kønsforskelle, som fremgår af PISA-undersøgelserne, belyses⁹¹. Også i den svenske rapport er opmærksomheden på de underpræsterende drenge specielt inden for sprog og humaniora. De dårligere drengeresultater har i nogen grad flyttet fokus om kønsforskelle fra pigers situation i skolen og deres interesse for fag som naturvidenskab til spørgsmål om drenges svage skoleresultater og traditionelle kønstænkning⁹². At billedet er sådan ses blandt andet i lyset af stigende individualisering og forandrede normer og kønsroller nationalt og internationalt, ligesom det nævnes, at kvindebevægelserne kan have haft indflydelse især på pigers aspirationer og syn på fremtiden⁹³. Der peges på forandringsperspektiver, som især drejer sig om en skole, der motiverer og er udviklende for drenge inden for en undervisning, der skal tilgodese begge køn.

Ligestillingspolitikken for skolen har således ifølge udredningen ikke haft gennemslagskraft i forhold til drenge. Spørgsmålet er så, om succeskriteriet for at ligestillingspolitikken er lykkedes for piger, er testresultater.

Sveriges ligestillingspolitik inden for køn og skole markerer sig ved, at

- der udarbejdes forskningsoversigter og evalueringsrapporter,
- der til stadighed satses på at opbygge støttestrukturer for pædagoger og lærere i førskole, skole og videregående skole i form af netværk, oprettelse af mødepladser og gennem uddannelse af genuskonsulenter,

⁹¹ *Könsskillnader i utbildningsresultat. Fakta, mönster och perspektiv* 2004, Kartovaara 2004, op.cit.

⁹² Ibid, s 20.

⁹³ Ibid, s 21.

- der afsættes midler til lokale udviklingsarbejder,
- ligestillingspolitikken integrerer det pædagogiske ligestillingsarbejde i den samfundsmæssige, kulturelle og institutionelle kontekst, den såkaldte mainstreaming.

Foreløbig sætter PISA-undersøgelserne spørgsmålstegn ved virkningen i forhold til drenge. Bemærkningen i Promemoriet om, at ligestilling som demokratiaspekt har fået mindst opmærksomhed - på trods af den omfattende interesse og indsats fra politisk og administrativ side - tyder på, at ligestillingspædagogik ikke er et populært problemfelt. I en evalueringsrapport over netværksudviklingsarbejder nævnes, at mange mandlige, men også nogle kvindelige lærere og skoleledere afviser køn som et forskelssættende træk i en pædagogisk sammenhæng⁹⁴.

Sverige fremtræder som det land blandt de nordiske lande, der har den mest udførlige og omfattende ligestillingspolitik på det pædagogiske område karakteriseret ved flerstrengede indsatser.

Opsummering af ligestilling i uddannelsespolitikken i Norden

Der er stor forskel på den vægt, der fra politisk og administrativt hold lægges på ligestillingspolitik med fokus på køn inden for det pædagogiske felt. Skalaen går fra en nulstilling til satsning gennem en mangesidet indsats på forskning, udviklingsarbejde, undervisningsmateriale og støttestrukturer og integrering af ligestilling i en mainstreamingsstrategi. Sverige tegner sig for de mest gennemgribende og udbyggede tiltag. Norges ligestillingsstrategi har ifølge vort materiale knap så omfattende tiltag. De er rettet mod kønnes ligestilling i undervisningsmaterialer og en kønssensitiv skole. Finland synes at lægge hovedvægten på ligestilling forstået som lige uddannelsesmuligheder uanset socio-økonomisk og geografisk baggrund og mindre på ligestilling som et kønsspørgsmål. De forskellige PISA-testresultater til pigers fordel betyder imidlertid, at der nu er fokus på køn.

Der er ikke grundlag for at vurdere de forskellige nationale strategiers betydning for praksis. Men da der i alle de nordiske lande er projekter, hvis resultater viser, at der er pædagoger og lærere, der opererer med kønsstereotyper, ambivalenser og normaliseringsstandarder, der er forskellige for piger og drenge, så synes en ligestillingsstrategi, der inddrager pædagog- og læreruddannelser samt videreuddannelse og forskningsbaseret udviklingsarbejde at være særdeles hensigtsmæssig.

Sammenfatning

- med hensyn til forskningsstrategier

Forskningen i perioden 1990-2004 er først og fremmest knyttet til skoleområdet. Førskoleområdet og den videregående skole er i forhold hertil underbelyst.

Etnografisk eller antropologisk feltforskning, kvalitative metoder og kritiske analyser præger perioden. I de sidste år fokuseres der i nogle projekter på kønsvariationer i forhold til elevroller og dominans i klasserummet. Der er tillige enkelte projekter, der undersøger kønsforestillinger i interview eller andre typer tekster gennem en dekonstruktionistisk analyse af meningssammenhænge og begrebsbrug.

⁹⁴ Wernersson 1997. Tilsvarende billede tegnes i en dansk evalueringsrapport redigeret af Pedersen og Reisby 1991.

- med hensyn til produktionstidspunkt og involverede forskere

Bilag 1 viser et diagram, hvori det markeres, hvor forskning i skole, køn og ligestilling i hvert af de nordiske lande tidsmæssigt har sit eller sine tyngdepunkt(er). Perioden er opdelt i tidsrummet 1990-1999 og 2000-2004. Der er desuden markeret, hvorvidt forskningen er koncentreret omkring de samme forskere, eller om den er spredt på flere forskere.

Danmark har skønmæssigt tyngden i sin produktion i den tidlige periode, og produktionen er koncentreret omkring ret få forskere.

Den islandske produktions tyngde ligger i 2. periode og er spredt på flere forskere.

Finlands forskningsproduktion spreder sig over begge perioder, men tyngden ligger i 2. del af perioden, og forskningen er koncentreret omkring en ret stor gruppe forskere.

Norges og Sveriges produktion er lige intens i de to perioder, og mange forskere er involveret. I alle de nordiske lande er forskningen i begge perioder domineret af kvindeforskere.

- med hensyn til forskningsresultater

De forskelle, der gør sig gældende i såvel uddannelsespolitiske ligestillingsstrategier som i forskningsproduktionen, slår ikke igennem hverken i forskningstemaer eller resultater. Når skolen anskues som en socialiseringsarena, tegner klasserumsforskningen billedet af en interaktion, hvor der er drenge og piger, der indtager forskellige elevroller, men nogle drenge dominerer. Under hovedoverskriften "Pædagogiske ligestillingsstrategier" indgår fire typer: en pigevenlig, en drengevenlig og en kønsadskilt strategi. Den pigevenlige pædagogik er en feministisk ændringsstrategi i forhold til en drengedomineret interaktion. Den drengevenlige pædagogik bygger på en klasserumsanalyse, der viser modsætningen mellem arbejdsdrenge og skolens mellemlagskultur. Fokus er på drenges situation i skolen ud fra en maskulinitetssynsvinkel. Den kønsadskilte pædagogik har som formål at udvide det enkelte barns handlerepertoire og udfordre kønsstereotyper. De tre pædagogiske strategier kan tillige indeholde kompensatoriske træk. For eksempel har den pigevenlige strategi haft gennemslagskraft inden for undervisning i naturvidenskabelige fag og matematik. Den kønsadskilte pædagogik er den mest udbredte både i tid og i forhold til førskole og skole. Evalueringer af den kønsadskilte strategi er stort set positive, selv om der også påpeges negative sidevirkninger. Den drengevenlige strategi er reaktualiseret som en komponent i et kompleks af pædagogiske tiltag, der skal bidrage til at styrke drenges præstationer og uddannelsesmotivation.

Under hovedoverskriften 'gruppebilleder' præsenteres forskningsresultater omkring børnegrupper og i mindre grad unge - i institutioners officielle rum og i de uformelle rum. Børnegrupper fremtræder som kønsadskilte og kønsforskellige, og der foregår både verbale og kropslige grænsemarkeringer i forhold til det modsatte køn. Det er især drenge, der forhindrer piger i at forfølge egne mål. I fælles lege er der en asymmetrisk gensidighed, idet det er piger, der tilpasser sig på drenges præmisser. Pige-kulturen karakteriseres som præget af et lighedsperspektiv og tætte grupperelationer, mens drengeskulturen præges af et individualitetsperspektiv og løsere hierarkiske strukturer.

Forskningsresultaterne giver grundlag for antagelser om, at pædagoger og læreres forestillinger og forventninger til børn og elever præges af kønsstereotyper og ambivalens, idet piger forventes at indgå i den sociale og normtilpassede rolle; men de honoreres ikke for at indtage rollen, mens drenge forventes at være normbrydere og sanktioneres herfor, samtidig med at de "honoreres" for deres autonomi og selvstændige indspil.

I voksnes karakteristik af børn/elever indgår både kønsstereotyper og fastholdelse af individualitet. Pendlingen mellem de to tilgange forstås i sammenhæng med en stadig mere udbredt liberalistisk tankegang og vægt på individuel frihed og personligt ansvar for eget liv.

- med hensyn til uddannelsespolitiske ligestillingsstrategier

For alle de nordiske lande gælder, at forskningen inden for skole, køn og ligestilling ikke er overvældende. Sverige skiller sig ud som det land, der har flest forskningsprojekter, og forskningen omfatter mange forskere. Sverige har ligeledes den mest udbyggede ligestillingsstrategi, der omfatter ligestilling som pædagogisk formål og som princip, der gennemsyrrer hele organisationen: førskole, skole og videregående skole. Endvidere udarbejdes der forskningsoversigter og evalueringsrapporter, hvor det pædagogiske ligestillingsarbejde støttes med forskellige tiltag. I Sverige, Norge og i særdeleshed Finland er der opmærksomhed på at bryde det kønsopdelte arbejdsmarked og drenges gennemsnitlig dårlige PISA-testresultater i sammenligning med pigers gennemsnit. Spørgsmålet er, om denne fokusering varsler et skift fra en bredere indsats for ligestilling og ligeværd til en snævrere arbejdsmarkedsbegrundet indsats omkring uddannelsesvalg, elev (dreng)præstationer samt en faglig pædagogisk og psykologisk forskning omkring konstruktion af tests.

Perspektiver for forskningen

Perioden er i de fleste lande (undtagen Finland) karakteriseret ved mere afgrænsede casestudier og enkeltstående projekter. En mere omfattende problemstilling, der kan fungere som paraply over et større spektrum af forskningsspørgsmål og delaspekter savnes.

Der er i perioden kun registreret meget få komparative projekter. Komparative projekter kan bidrage til nye indfaldsvinkler og sætte perspektiv på nationale træk. Et nordisk projekt inden for skole, køn og ligestilling set i lyset af de nationale ligestillingsstrategier og problemstillinger synes oplagt.

Der er i perioden vægt på kvalitative projekter. I fremtidig forskning er der behov for supplering med projekter, hvor kvantitative og kvalitative forskningsmetoder indgår i et samlet forskningsprojekt. En kvantitativt baseret forskning rejser spørgsmål om kontekst, betydning og sammenhænge, mens den kvalitative forskning rejser spørgsmål om repræsentativitet. Et projekt, der lader de forskellige spørgsmål og resultater indgå i et dialektisk samspil, kan være befordrende for pædagogiske planlægningsprocesser og praksis.

Der findes en del almenpædagogisk forskning på den ene side og på den anden side en del faglig pædagogisk forskning, der inddrager køn. Men dialoger mellem almenpædagogisk og faglig pædagogisk forskning kan intensiveres.

Der er flere temaer, der er underbelyst i periodens forskning:

Betydningen af voksnes køn for institutionskultur og børns/unges læreprocesser. Her tænkes på såvel pædagogs/læreres som lederes køn. Problemstillingen er aktuel i forhold til diskussioner og argumenter for og imod flere mænd i førskole og skole.

Pædagogisk tekstforskning med henblik på køn. Samspillet mellem lærebogs- og andet undervisningsmateriale, tekstbøger, fotokopier og alle typer nye medier kan underkastes forskellige typer analyser til belysning af, hvordan køn konstrueres, hvilke kønsforestillinger, der inddrages, og hvad der inkluderes henholdsvis ekskluderes i forhold til køn, og hvordan de læses og bruges af børn og unge.

Der er enkelte projekter, der forsker i vold, og der praktiseres forskellige strategier til forebyggelse af vold specielt i skolen. Forskning omkring mobning, seksuelle trakasserier/chikane samt vold i interaktionen mellem børn/elever og mellem voksne og børn/elever samt de voksne indbyrdes kan intensiveres. Herunder er der behov for forskning omkring, hvordan homofobi og heteronormativitet, køns- og seksualitetsnormer influerer på in- og eksklusionsprocesser af anderledes kønnethed.

Forskning i og udviklingsarbejde omkring køn og ligestilling i pædagog- og læreruddannelse er særdeles påkrævet.

Bilag 1

Oversigt over forskningsproduktion og involverede forskere i hvert af de nordiske lande

Diagrammet viser hvert lands forskningsprofil, der her angår forskningsproduktion inden for skole, køn og ligestilling i forhold til publiceringsperiode og koncentration/spredning af involverede forskere. Markeringerne er foretaget på baggrund af bibliografi 1990-2004 udarbejdet af Maria Grönroos.

De to første kolonner angår tidsperioderne 1990- 1999 og 2000 -2004. De sidste to kolonner viser, hvorvidt forskningsproduktionen er koncentreret om en gruppe af forskere eller involverer enkelt forskere. Et x markerer, at der er tyngde i forskningen inden for den angivne periode; (X) markerer, at der er nogen forskning i perioden. Diagrammet siger ikke noget om mængden af forskningsprodukter eller antallet af forskere.

Land	1990-1999	2000-2004	Koncentration	Spredning
D	X	(X)	X	
I		X		X
F	(X)	X	X	
N	X	X	X	X
S	X	X	X	X

Referencer

- Arnesen, Anne-Lise (1995) *Kjønn og likeverd i videregående opplæring. Et vurderingsgrunnlag og en sammenfatning av forskning om kjønn og likestilling medrelevans for videregående opplæring.* Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Arnesen, Anne-Lise (2002) *Ulikhet og marginalisering. Med referanse til kjønn og sosial bakgrunn. En etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen.* Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Arnesen, Anne-Lise (2004) *Det pædagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Berentzen, Sigmund (1980) *Kjønnskontrasten i barns lek.* Bergen: Socialantropologisk Institutt, Universitetet i Bergen.
- Berge, Britt-Marie (1997) Styra eller styras. Att skapa kön i klassrummet. I Nordborg, Gudrun (red) *Makt & kön: tretton bidrag till feministisk kunskap.* Eslöv: Symposion.
- Berge, Britt-Marie og Hildur Ve (2000) *Action research for gender equity.* Buckingham: Open University Press.
- Berge, Britt-Marie (red) (2001) *Kunnskap bryter könsmonster – Aktionsforskning är verktyget. Rapport från projektet Vidgade vyer i Jämtlands län.* Umeå: Umeå Universitet.
- Bjerrum Nielsen, Harriet (1988) Jenter på østkanten – når kvinneligheten bliver synlig i klasserommet. I Bjerrum Nielsen, Harriet (1988) *Jenteliv og likestillingslære.* Oslo: Cappelen.
- Bjerrum Nielsen, Harriet og Marie Wergeland Jensen (1988) Jenter på vestkanten – jentestrategier i en guttedominert skole. I Bjerrum Nielsen, Harriet (red) *Jenteliv og likestillingslære.* Oslo: Cappelen.
- Bjerrum Nielsen, Harriet og Monica Rudberg (1989) *Historien om jenter og gutter. Kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv.* Kristiansand: Universitetsforlaget.
- Bjerrum Nielsen, Harriet (1997) Moderne køn – mellem mangfoldighed og tydeliggørelse. I Hæstrup, Anne m.fl. *Kønnet koger – om pigerne og drengene i gymnasiet/2-årigt HF.* Odense: Fyns Amts Trykkeri.
- Bjerrum Nielsen, Harriet (1998) Sophie og Émile i klasseværelset. I Bjerg, Jens (red) *Pædagogik - en grundbog til et fag.* Viborg: Hans Reitzels Forlag.
- Bjerrum Nielsen, Harriet (2000) Inn i klasserommet. I Imsen, Gunn (red) *Kjønn og likestilling i grunnskolen.* Gjøvik: Gyldendal Akademisk.
- Bjerrum Nielsen, Harriet (2003) Nye jenter og gamle kjønn. I *NIKK magasin* no 2, 9-12.
- Bredesen, Ole (2004) *Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Buland, Trond og Vidar Havn (2001) "Du trenger ikke være så steinstøff for å velge utradisjonelt. Sluttrapport fra evalueringen av "bevisste utdanningsvalg". Trondheim og Oslo: SINTEF Gruppen.
- Davies, Bronwyn (1989) *Frogs and snails and feminist tales. Preschool children and gender.* Brisbane: Allen & Unwin Ltd.
- Davies, Bronwyn (1993) *Shards of glass. Children reading and writing beyond gendered identities.* Sydney: Allen & Unwin and Hawton Press.

- Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete.* Delbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan. Statens offentliga utredningar 2004:115.
- Forsberg, Ulla (1998) *Jämställdhetspedagogik – en sammanställning av aktionsforskningsprojekt.* Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Frimodt-Møller, Inger m.fl. (1981) *Pædagogisk udviklingsarbejde omkring arbejdsformer.* Rapport nr. 18. København: Herlev Statskole.
- Frimodt-Møller, Inger & Gitte Holsten Ingerslev (1993) Nye piger i gymnasiet. I Nielsen, Anne Maj (red) *Køn i forandring - ny forskning om køn, socialisering og identitet.* København: Forlaget Hyldebjerg.
- Gannerud, Eva (1999) *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis (afhandling).
- Gannerud, Eva (2003a) *Lärararbetets relationella praktiker. Ett genusperspektiv på lärarens arbete.* Göteborgs Universitet IPD-rapport 2003:04.
- Gannerud, Eva (2003b) "Våga bryta mönstret". *Uppsatser kring ett jämställdhetsprojekt.* Göteborgs Universitet IPN rapport 2003:09.
- Gitz-Johansen, Thomas (2003) Representation of ethnicity: how teachers speak about ethnic minority students. In Beach, Dennis, Gordon, Tuula, and Lahelma, Elina (eds.) *Democratic Education. Ethnographic Challenges.* London: The Tufnell Press.
- Gordon, Tuula, Elina Lahelma and Marjatta Tarmo (1991) Gender and education in Finland – problems for research. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 11, no 4, 210-217.
- Gordon, Tuula, Janet Holland and Elina Lahelma (2000) *Making Spaces. Citizenship and Differences in Schools.* London: Macmillan.
- Gordon, Tuula (2004) "Hundra små regler ..." könen i skolans vardag. I Vitikka, Erja (red.) *Skola – kön – inlärningsresultat.* Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Duplikat 16/2004.
- Gulbrandsen, Jorun (1993) *Er skolen for Kari eller Ronny?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gulbrandsen, Liv Mette (1994) Blant hester og gorillaer i skolegården: Utvikling i en kjønnnet kultur. *Psyke og Logos*, vol. 15, 109-124.
- Hägglund, Solveig og Lisbeth Johnsson, Inga Wernersson og Elisabet Öhrn (1997) *Utvärdering av lokala jämställdhetsprojekt inom JÄMSAMs nätverk.* Stockholm: Skolverket.
- Højgaard, Lis og Helle Jacobsen (1990) *Skolen er køn.* København: Ligestillingsrådet
- Højlund, Susanne (2002) *Barndomskonstruktioner. På feltarbejde i skole, SFU og sygehus.* Kbh.: Gyldendal.
- Imsen, Gunn (1996) *Mot økt likestilling? Evaluering af grunnskolen arbeid for likestilling utført for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996.* Trondheim: Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim.
- Jensen, Poul Erik, K. Krogh Jespersen, Anne Mette Kruse, Niels Reinsholm og Kirsten Reisby. (1984) *Skoleliv - pigeliv.* København: Unge Pædagoger.
- Jóhannesson, Ingólfur Ásgeir (2004) To teach boys and girls. A pro-feminist perspective on the boys' debate in Iceland. *Educational Review*, Vol. 56, No. 1, 33-42.

- Johansson, Anna (2002) "Lärarna är avgörande för jämställdheten". *Genus*, No. 3, 14-17.
- Juutilainen, Päivi-Katriina (2003) *Counselling towards life or towards gender? Process research of career counselling conversations*. Joensuu: University of Joensuu: Publications in Education no. 92.
- Källér, Kathrine L. (1990) Fostran till andraring. *En studie af dominansprocessen vid skolstart och via vägar genom utbildningssystemet ur ett kvinnovetenskapligt perspektiv*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Kampmann, Jan (1993) Kønnets betydning i børns relationsdannelse. I Nielsen, Anne Mai m.fl. (red) *Køn i forandring. Ny forskning om køn, socialisering og socialitet*. København: Forlaget Gyldenspjæt.
- Kampmann, Jan (2000) Børnekultur, køn og læreprocesser i børnehave og indskolning. *Kvinder, køn og forskning*, vol. 9, no. 1, 55-69.
- Kangasvuo, J. and M. Heikkinen (eds)(2003) Gendered and Sexualised Violence in Educational Environment. *Femina Borealis 6*. Oulo: Oulo University Press.
- Kartovaara, Eija (2004) Allmänna riksomfattande mål för den grundläggande utbildningen. I Vitikka, Erja, Outi Saloranta-Eriksson, Kisse Hannén och Mia Sandvik(red) *Den grundläggande utbildningen förnyas. Perspektiv på utvecklingen av undervisningen och läroplanen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Kjærnsli, Marit og Svein Lie 2000) Kjønnforskjeller i realfag. Hva kan TIMMS fortælle? I Imsen, Gunn (red) *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Knudsen, Susanne V. (2003) Kønsparadokser i skolen. I *NIKK magasin* no 2, 4-8.
- Knudsen, Susanne V. (2004a) Gender paradoxes and power – theoretical reflections with empiricla awareness. I *NORA Nordic Journal of Women's Studies*, vol. 12, no 2, 102-12.
- Knudsen, Susanne V. (2004b) Flere køn i folkeskolen. *Kvinneforskning. Temanr. Kjønnforskningen møter likestillingspolitikken*, vol. 3, nr 4, 44-62.
- Kruse, Anne-Mette (1992) 'We have learnt not just to sit back, twindle our thumbs and let them take over'. Single-sex settings and the development of a pedagogy for girls and a pedagogy for boys in Danish schools. *Gender and Education*, Vol. 4, No 1-2, 81-103.
- Kruse, Anne-Mette (1998a) Metoder til fremme af ligestilling. I Reisby, Kirsten og Gudrun Pedersen (red) *Ligestilling og mangfoldighed. Om ligestilling i skolen*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Kruse, Anne-Mette (1998b) Pige- og drengpædagogikker: Praksis og perspektiver. I Arnesen, Anne Lise (red) *Likt og ulikt. Kjønsdimensjonen i pedagogisk tenkning og praksis*. Høgskolen i oslo. HiO-rapport 1998, nr. 2.
- Kryger Niels (1988) *De skrappe drenge og den moderne pædagogik*. København: Unge Pædagoger.
- Kryger, Niels (1990) Drengpædagogik? I Jacobsen, Helle og Lis Højgaard (red) *Skolen er køn*. København: Ligestillingsrådet.
- Kvale, Steinar (1996) *InterViews. An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications
- Könsskillnader i utbildningsresultat. Fakta, mönster och perspektiv* (2004). Utbildningsdepartementets skriftserie rapport 7.

- Lahelma, Elina og Tuula Gordon (1998) Gränsöverskridande – om kön i läroplaner och i skolans praxis. I Arnesen, Anne-Lise (red) *Likt og ulikt. Kjønnnsdimensjonen i pedagogisk tenkning og praksis*. HiO-rapport 1998, nr. 2, 115-135. Høgskolen i Oslo.
- Lahelma, Elina, Katariina Hakala, Pirkko Hynninen, Sirpa Lappalainen (2000) Too few men? Analysing the discussion on the need for more male teachers. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 20, No. 3, 129-138.
- Lahelma, Elina (2004) Tolerance and Understanding? Students and Teachers Reflect on Differences at School. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 10, No 1, 3-19.
- Lehn, Sine (2003) *Gender-blind counselling? Report on the gender-equality perspective in educational and occupational counselling in Danish primary and secondary schools*. Roskilde: Danish Research Center on Gender Equality.
- Lie, Svein, Pirjo Linnakylä, Astrid Roe (red) (2003) *Northern Lights on PISA. Unity and diversity in the Northern Countries in PISA 2000*. Oslo: Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo.
- Lundgren, Anna Sofia (2000) *Tre år i g. Perspektiv på kropp och kön i skolan*. Eslöv: Symposion.
- Lyng, Selma Therese (2004) *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molloy, Gunilla (2003) "Han slår mig men jeg bryr mig inte". *NIKK magasin*, no. 2, 21-23.
- Mustaparta, Anna-Kair, Kari Nyyssölä (2004) Förord. I Vitikka, Erja (red) *Skola- kön - inlärningsresultat*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Duplikat 16/2400.
- Møklebust, Liv (1987) Guttelek i barnehagen. I Brock-Utne, Birgit og Bjørn Stranes. *Når gutter blir menn*. Oslo.
- Møller, Ellen og Inger Vagle (2003) *En av gutta? Skole- og bedriftsutvikling for å gjøre guttedominerte håndverksfag attraktive for jenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nielsen, Anne Maj, Christel Stormhøj, Dorte Marie Søndergaard, Inger Frimodt-Møller, Kirsten Grønbæk Hansen og Tine Rask Eriksen (red) (1993) *Køn i forandring. Ny forskning om køn, sosialisering og identitet*. København: Hyldebjerg.
- Olafsdóttir, Margrét Pála (1998) Pige- og drengepedagogisk praksis i børnehaven "Hjalli". I Arnesen, Anne Lise (red) *Likt og ulikt. Kjønnnsdimensjonen i pedagogisk tenkning og praksis*. Oslo: Høgskolen i Oslo. HiO-rapport 1998, nr. 2.
- Pedersen, Gudrun og Kirsten Reisby (red) (1991) *Ligeverd - mangfoldighed. Om ligestillingsprojekter i folkeskolen*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Reinsholm, Niels (1992) Drengene i skolen – er drengenes identitetsarbejde muligt i skolen ? I Pedersen, Gudrun og Kirsten Reisby (red)(1992) *Ligeverd - mangfoldighed. Om ligestillingsprojekter i folkeskolen*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Rossholt, Nina (2003) Pigers og drenges selvforståelse i et relationelt (krops)perspektiv. *Sølvguiden*, 78-84. København: Socialministeriet.
- Røthing, Åse (2004) Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner. Historisk tilbakeblikk og aktuelle utfordringer. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 356-68.
- Staberg, Else-Marie (1992) *Olika världar, skilda värderingar. Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet

- Staberg, Else-Marie (1994) Gender and Science in the Swedish Compulsory School. *Gender and Education*, Vol. 6, No. 1, 35-45.
- Staberg, Else-Marie (1999) Att skola till naturvetare. I Birkelund, G.E., A.K.Broch-Due, A. Nilssen (red) (1999) *Ansvar & Protest*. Bergen: Sosiologisk institutt, Bergens Universitet.
- Staunæs, Dorthe (2004) *Køn, etnicitet og skoleliv*. København: Samfundslitteratur.
- Svaleryd, (2002) "Visst gör vi olika! Pojkar och Flickor i förskolan" . Upubl. Foredragsmanus.
- Sørensen, Hanne Værum (2002) *Børnehaven De fire elementer- en evalueringsrapport om kønsopdelingen fire formiddage om ugen*. Horsens: Horsens Kommune.
- Sørensen, Helene (1992) Ligeværdspædagogik i teknisk-naturvidenskabelige fag. I Pedersen, Gudrun og Kirsten Reisby (red) *Ligeværd - mangfoldighed. Om ligestillingsprojekter i folkeskolen*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Sørli, Mari-Anne og Thomas Nordahl (1998) *Problemadferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Oslo: Nordisk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Wernersson, Inga (1977) *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wernersson, Inga (1991) *Könsskillnader i gymnasieskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wernersson, Inga (1995) *Undervisning för flickor – undervisning för pojkar - eller undervisning för flickor och pojkar? En översikt skriven för Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Wernersson, Inga og Hildur Ve (1997) Research on gender and education in the Nordic countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*. No. 4, 295-317.
- Vitikka, Erja (red)(2004) *Skola kön – inlärningsresultat*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Duplikat 16/2400.
- Öhrn, Elisabet (1990) *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, Elisabet (2000) Changing pattern? Reflections on contemporary Swedish research and debate on gender and education. *NORA Nordic Journal of Women's Studies*, vol. 8, no 3, 128-136.
- Öhrn, Elisabet (2002) *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unge i skolan*. Stch.: Skolverket.

Dokumenter:

- Policy notat om Likestilling for utdannings- og forskningsdepartementet 2002-2004*. Norge.
- Kjønns- og likestillingsperspektiv i utdanningsforskningen*. Likestillingssekretariatet. Utdannings- och forskningsdepartementet 1990.
- Könsskillnader i utbildningsresultat. Fakta, mönster och perspektiv* (2004). Utbildningsdepartementets skriftserie rapport 7. Finland.
- Välijärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Arffman, I. (2002) *De finländska framgångarna i PISA – några orsaker*. PISA 2000. OECD Pisa F.
- Zackari, Gunilla (2004) *Jämställdhetsintegrering som strategi*. Stockholm. Regeringskansliet. Modtaget pr e-post SE.

Utvecklande av småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och utbildningen. Utdrag ur förslag till Regeringens jämställdhetsprogram, Finland, år ikke angivet.