

# VÄGVAL

## I SKOLANS HISTORIA

TIDSKRIFT FRÅN  
FORENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA  
ARGANG 8 \* NR 4\* 2008

ISSN 1652-0610

NR 31 FRÅN STARTEN

### *I detta nummer*

Redaktören har ordet	2
Medverkande i detta nummer	2
<i>Mats Ekholm</i> : Rektor i ett historiskt perspektiv	3
<i>Jonas Österberg – Anders Sjölander</i> : Statliga strategier för skolutveckling – några erfarenheter	00
<i>Agneta Nilsson</i> : Undervisning om sexualitet och samlevnad – motiven har förändrats över tid	00
<i>Inga Wernersson</i> : Vägval i genusordning	00

### VÄGVAL I SKOLANS HISTORIA

Redaktion: Bertil Bucht (ordf.), Bengt Alin, Solweig Eklund, Esbjörn Larsson, Stig G Nordström, Solveig Paulsson, Annika Andræ Thelin, Kerstin Thoursie, Carl-Magnus Wendt.

Redaktionens adress: Box 2056, 750 02 Uppsala

ISSN 1652 – 0610

---

## Redaktören har ordet

---

”Vid sin styckning av Skolverket satte han med kraft och kläm till en tidigare aldrig skådad, välbefolkad skolinspektion.”

”Den 1 oktober 2008 avvecklades MSU, och staten har upphört med riktat utvecklingsstöd till huvudmän och skolor med motiveringen att detta inte är statens ansvar.”

*Två meningar ur två av artiklarna i detta nummer. Två rörelser, den ena mot mera stat, den andra mot mindre stat. Två vägval – beskrivna av kolleger ”som var där”. Deras engagemang torde leda till en engagerad läsning, som nog inte kommer att sakna reaktioner. Som redaktör vill jag bara ställa påminna om principen för Vägval, fastlagd redan i grundaren Sven-Åke Johanssons första anmälan år 2001, ”att ge dig den historiska bakgrunden för ditt eget ställningstagande”.*

*I detta höstnummer följer vi upp vår glädjande välbesökta skolledarkonferens den 24 april. Det är inledningstalaren, Mats Ekholm, som berättar om rektorsrollen i ett historiskt perspektiv. En ny vinkling har Per-Olof Erixon, när han skriver om Den svenska skolan betraktad i romanens prisma.*

*Jag har nu i ett antal nummer haft glädjen att kunna beskriva hur skribenter anmält sig till att bidra med texter till Vägval. En sådan volontär är denna gång Jonas Österberg med sitt bidrag om Statliga strategier för skolutveckling – några erfarenheter.*

*Detta Vägvalsnummer avrundas av Inga Wernersson med Vägval i genusordningen.*

*Har Du idéer om vad Du vill läsa i Vägval och tips på författare eller vill skriva själv? Hör av Dig på vår adress (se omslaget) eller gärna direkt till mig på [buchts@bostream.nu](mailto:buchts@bostream.nu) alt. på telefon eller sms till 0708-11 14 30. Redaktionen prövar välvilligt och tacksamt allt som svarar mot Vägvals idé – att ge ett historiskt perspektiv på vår undervisning!*

*Bertil Bucht*

Vägval är numera sökbar via Bibliotekstjänst

### *Medverkande i detta nummer*

*Mats Ekholm* professor i pedagogik vid Karlstads universitet

*Anders Sjölander* FD ekonomisk historia, Uppsala universitet 2003. Vikarierande lektor lärarutbildningen, Mittuniversitetet 2005/06. Undervisningsråd, Myndigheten för skolutveckling 2006–2008.

*Agneta Nilsson* undervisningsråd på Skolverket

*Jonas Österberg* Pol Mag, Utvärderare Skolverket 1997–1999, Undervisningsråd Skolverket 2000–2003, Undervisningsråd Myndigheten för skolutveckling 2003–2008

*Inga Wernersson* professor i pedagogik vid Göteborgs universitet

---

# Rektor i ett historiskt perspektiv

---

I begynnelsen var traderandet

Skola som idé är en gammal företeelse. I sitt ursprung kan den enkelt uttryckas så att man gör kunskapsspridningen från en generation mer effektiv genom att en grupp unga samlas för att lyssna på en äldre som vet mycket, istället för att enskilda yngre lyssnar på enskilda äldre. Eftersom idén introducerades i en tid då det var ovanligt med andra lagringsenheter (som t ex texter på papper) för det kollektiva minnet än människors, kom berättande och förklarande från den som visste att dominera verksamheten.

Abbot och abbedissa

Idén ”skola” flyttade in i de nordiska länderna för ungefär tusen år sedan. Den kom tillsammans med den katolska kyrkans munkar och nunnor. De förvaldade ursprungsidén skola nära originalet – de förklarade och berättade den kunskap och den tro som de omfattade. De portionerade undervisningen i tidsenheter som följde klostrens regler, där t ex kravet på tidsgäld till Gud innebar att de bad en gång i timmen, varvid lektionsomfånget om en timme minus en stund för bön uppstod. Skoltimmen grundades i klostren. De tidiga klosterskolorna leddes av abboten respektive abbedissan.

Domkyrksskolorna

Påven utgav på 1000-talet en bulla där han förklarade att när en domkyrka blev upprättad så skulle den också hålla en skola. I Sverige kom sådana skolor till vid domkyrkorna under 1200-talet. De tog över många av klosterskolornas lösningar på undervisning och organisering av undervisning. Tidsordningen var densamma, ämnen var desamma. Vid sidan av att ge disciplinerna rejäla doser kristendom förmedlade *scholaere magister* kunskaper i grammatik, retorik, dialektik, aritmetik, musik, geometri och astronomi. *Rector studencium* valde ut,

licensierade, övervakade och ledde lärarna vid skolorna.

Kyrkoskolorna

Domkyrkorna var få i det glest befolkade landet, så också deras skolor. När reformationen svepte bort det fyrtiotal klosterskolor som hade funnits blev de sju kyrkoskolorna kvar. Idén om att med hjälp av skolor utbilda fram läskunniga och bildade män gillades av kungen. De var användbara för att administrera maktens utövning i landet. I slutet av Gustav Vasas regeringstid fanns det sammanlagt ett tjugotal skolor, de flesta vid domkyrkorna under ledning av en rektor.

Rektor kommer!

Under 1600-talet vidgades användningen av skolidén så att gymnasier och trivialskolor upprättades. Dessa leddes av en rektor. Trots att den massproducerade boken hade kommit till innehöll skolan samma förmedlande pedagogik, som förr var baserad på mycket utantillärning och hårda straff samt uppstyckad i klosterordningens femtiominuterspass. Rektor vid en större skola utsågs för ett år i taget bland de sju lektorer som fanns där, vilka samarbetade med de två adjunkterna vid skolan. Vid mindre skolor utsågs rektor bland de fem lektorer som staten kostade på sig. Den utformning som skolorna gavs i början av 1600-talet bestod långt in på 1800-talet. För rektorerna innebar det att man 1810 kunde räkna in sammanlagt 38 i hela landet.

1842 års folkskolereform. Rektor försvinner

Under 1800-talet togs beslutet om en vidgad folkbildning. Från 1842 måste alla barn gå i folkskola, där de började när de var sju till nio år. Folkskolorna skulle byggas upp och skötas av lokalsamhällena – socknar, municipalsamhällena, köpingar, städer. Inga rektorer fanns för skolorna, lärarna skötte sitt vardagsarbete på egen hand. De leddes av ett skolråd i vilket lokalsamhällets präst var ordförande för pedagogiska lekmän från

trakten. Tempot på införandet av folkskolor blev genom denna konstruktion för lågt för staten.

### Skolinspektörerna

1861 tillsattes statliga skolledare – skolinspektörer – vars uppgift var att dels granska befintlig verksamhet, men också att driva fram folkskola där den ännu inte kommit till. De första skolinspektörerna var 20 stycken, varav endast en arbetade heltid med uppgiften. Folkskolor infördes runtom i landet så att de slutligen fanns i alla lokalsamhällen i början av 1890-talet. I de flesta lokalsamhällen fanns ingen särskild verksamhetsledning för folkskolorna, men staten hade stöttat upp systemet med fler skolinspektörer. 1901 fanns det 47 inspektörer i landet, varav 11 arbetade heltid. Inspektörerna verkade var och en i sitt speciella geografiska distrikt.

### Överlärarn kommer!

De större kommunerna satte till egna inspektörer för folkskolan. Den förste kom i Göteborg på 1850-talet. Stockholm följde efter på 1860-talet. Efter tysk förebild växte skolledarbefattningen som överlärare fram inom folkskolorna under slutet av 1800-talet. Befattningen var en bisyssla för en av folkskollärarna, som vanligen skötte den med en mycket litet nedsatt undervisning. Från 1897 fastslogs att överlärare skulle vara biträden åt skolrådet, där prästen fortsatte att vara ordförande.

Överlärarna svarade för den första utvidgningen av skolledarkåren i Sverige. Successivt växte deras antal från en handfull till att det 1940 fanns cirka 450 överlärare i de 2 464 skoldistrikt som då fanns i Sveriges lokalsamhällen. Från 1950-talet går det snabbt med skolledarnas tillväxt. De omstruktureringar som görs av lokalsamhällena och det ökade materiella välståndet med åtföljande skattemedel medför att dessa får bättre råd att anställa ledningspersonal. 1951 års kommunreform minskade antalet skoldistrikt till 1 035. Det innebar samtidigt mer än en fördubbling av antalet skolledare, eftersom varje distrikt skulle ledas av en överlärare.

### Rektorn kommer igen! Och studierektorn

1958 ersattes överlärarna av rektorer som skulle leda den nya enhetsskola som var i görningen. 1960 kom studierektorsbefattningarna till. Rektorstiteln var till en början omstridd inom den

nya grundskolan. Läroverkslärarna och deras rektorer såg med beklagande på den devalvering som höll på att ske av den stolta högstatustiteln. Den var ingen tillfällighet att grundrektor Hagwald dök upp i Grönköpings veckoblad.

### Staten bygger ut med Skolöverstyrelsen

Staten byggde under den första hälften av 1900-talet ut sin ledningsresurs för folkskolorna och läroverken. Redan 1858 bildades på ecklesiastikdepartementet en särskild byrå för undervisningsväsendet, vilken 1864 delades i två byråer, en för den högre undervisningen och en för folkskoleärenden. Under början av 1900-talet upprättade staten först en läroverksöverstyrelse och sedan en folkskoleöverstyrelse, vilka 1920 slogs samman till Skolöverstyrelsen, genom vilken staten utövade ledning över landets skolverksamhet.

Skolöverstyrelsen fick centrala uppgifter såväl vad det gällde statsbidragshanteringen som förnyelsen av skolväsendet. Den spelade en betydelsefull roll under 1950-talets försök med enhetsskolor. Den var statistikproducerande och svarade för det nationella provsystem som utgjorde ryggraden i det relativa betygssystemet. Den var en drivande kraft när det gällde lärares fortbildning under 1960-80-talen. Den var framför allt viktig för produktionen av kursplanedokument för olika skolformer.

### Staten bygger vidare med länskolnämnder

Samtidigt som personalen på Skolöverstyrelsen under 1900-talets andra hälft ökade i antal utökades också personalen vid de länskolnämnder som inrättades 1958, när skolinspektörerna flyttades samman från sina distrikt till en arbetsgemenskap med länet som bas. Länskolnämnderna innefattade också fortbildningspersonal som genomförde de statliga insatserna för att förbättra lärararbetets kvalitet. I början på 1980-talet fördes dessa statliga resurser samman till en gemensam statlig skoladministration. Detta skedde alltså i en tid när steg för steg togs för att föra över mer och mer av ansvaret och befogenheter för att driva skolor till kommunerna.

### Läget i dag

Fortsatta omstruktureringar av lokalsamhällena ledde till att antalet kommuner minskade till 274 i mitten på 1970-talet, för att i början av 2000-talet ha hittat ett stabilt antal på 290. Rektorerna bestod

på skolorna, studierektorerna vandrade ut, men biträdande rektorer kom till. I dagsläget finns cirka 6 000 rektorer och drygt 2000 övriga skolledare inom grund- och gymnasieskolorna i landet, inklusive skolledare i de fristående skolorna. Dessa har koll på vad som händer på skolorna, hur lärare sköter sina pedagogiska insatser och hur de unga mår och lär sig.

Årligen levererar deras skolor drygt 5 000 kvalitetsredovisningar till sina nämnder och förvaltningschefer. I dessa lämnar man skriftliga bedömningar av den egna skolans kvalitet och föreslår på vilket sätt denna ska kunna höjas. Förvaltningscheferna, som tillsattes i kommunerna under slutet av 1900-talet, och som sammantaget uppgår till drygt 400 i landet, studerar innehållet i redovisningarna, reagerar på dem och sammanställer dem för vidare befordran till staten. De mer än åtta tusen ledarna i grund- och gymnasieskolorna som har verkat sedan 1990-talets ingång har nära insyn i den vardagsverksamhet som de cirka 150 000 lärarna bedriver tillsammans med mer än en miljon elever.

400 skolchefer och 8 000 skolledare senare lägger staten ned sin skoladministration

När ledartätheten hade nått sin nuvarande omfattning, lade staten ned sin skoladministration. Sett med historiska ögon och med framväxten av alltfler skolledare med nära koll på skolornas verksamhet förefaller detta vara följdriktigt. Den granskande tillsynen begränsades till ett minimum i det Skolverk som såg dagens ljus. Statistikhantering, nationell utvärdering, nationella prov och kursplaneproduktion blev huvuduppgifter som kunde förse rikspolitiker med strategisk information.

Ansvar för skolan till kommunerna

Det föll på kommunerna att sköta den närmare kvalitetskontrollen, kompetensutvecklingen av lärare och den ekonomiska hanteringen av skolorna. Politikerna valde väg genom att satsa på en målbaserad ansvarighetsstyrning, där de själva skulle nöja sig med att sätta mål och följa resultatutvecklingen så att de skulle kunna styra resurser dit de bäst behövdes. Valet av denna styrningsmodell ledde till att de statligt verksamma politikerna inte hade många områden kvar att fatta beslut om efter det att kommunerna 1991 fick huvudmannaskapet för skolorna och efter det att

allt fler fristående huvudmän har kommit att anordna skolor.

En statlig skolinspektion kommer tillbaka

Ett av de områden där rikspolitiker fortsatt kan fatta beslut gäller de statliga myndigheterna. Under den korta period då utbildningsminister Östros var ansvarig för skolväsendet satsade han hårt på en nygammal lösning för att driva på kommuner och skolor. Vid sin styckning av Skolverket satte han med kraft och kläm till en tidigare aldrig skådad, välbefolkad skolinspektion. Resurser motsvarande 150 årsarbeten sattes av för statlig skolinspektion. Det var som om han inte visste om att de cirka 5 000 kvalitetsredovisningarna producerades varje år. Istället ville han och hans efterträdare Baylan att skolinspektörer skulle se in i skolorna vart sjätte år för att se om skolorna kunde leva upp till de många målambitioner som finns.

Politiskt vägval I (s)

Vägvalet, att åter satsa på skolinspektion, var inte betingat av omsorg om skolornas kvalitet. Det gjordes utifrån politiskt taktiska överväganden. Östros ville i 2002 års valrörelse tysta den högljudde oppositionspolitikern Björklund, genom att använda dennes egna argument kring skolan, men omsätta dem i en socialdemokratisk klädedräkt. Östros lyckades få Björklund att dämpa sig i valet 2002 och inspektionen var ett faktum.

Politiskt vägval II (Alliansen)

I valet 2006 segrade Björklunds folkparti tillsammans med tre andra partier. Utan minsta snegling på den rika massan av rektorer, andra skolledare och förvaltningschefer, som har nära koll på det som sker i skolorna, argumenterade han för att skolinspektionen skulle utökas än mer än vad hans föregångare gjort. I det politiska spelet visade han politiska muskler genom att fördubbla resurserna för statlig kontroll av vad som händer i skolorna. Resurser motsvarande 350 årsarbeten har laddats in i den nya inspektionsmyndighet som utbildningsminister Björklund inrättat. Optimistiskt hoppas han på att dessa ska begripa mer än vad de 8 000 skolledarna gör av vad de 150 000 lärarna ägnar sig åt tillsammans med de nästan en och en halv miljonen barn och elever. Varje skolas kvalitet ska bedömas vart tredje år av statens inspektörer utöver de årliga

kvalitetsredovisningar som skolorna genomför själva.

Att uppgifter föreligger från utvärderingar av det engelska inspektörssystemet, som i många stycken är förebilden för det svenska, vilka visar att de resultathöjande effekter som politiker hoppas på inte infinner sig, hindrar inte utbildningsministrarnas beslutsiver. Inte heller den svenska studie som gjorts av de inspektioner som gjordes 2003 respektive 2004, vilken visar att inspektionerna inte får effekt på skolornas resultatutveckling, har

minskat hans iver. Den snabba framväxten av en förväntat lågeffektiv statlig skolinspektion, som kommer att ta bra många år på sig att bli nerlagd, visar på hur valet av väg för dagens politiker har kommit att styras allt mer av deras intresse för medieuppmärksamhet, kortsiktiga triumfer och opinionstonlägen än av rationella argument, evidenser och långsiktig nytta för skolverksamheten.

*Mats Ekholm*

## Litteratur

- Brandell, G. (1931) *Svenska Undervisningsväsendets och uppfostrans historia. Första delen. Forntiden, Medeltiden och reformationstiden*. Lund.
- Ekholm, H. (1984) *Skolledarskapets rötter. Historien om folkskolan och dess ledning 1842–1962*. Skolledarutbildningens skriftserie nr 10. Linköping. Skolledarutbildningen.
- Ekholm, M. (2005) *Att fånga kunnandet om lärande och undervisning. Om villkoren för skolledare och lärare att ta del av systematiskt framtagen kunskap om utbildningsverksamhet*. Ds 2005:16, Utbildnings- och kulturdepartementet. Stockholm.
- Matthews, P. och Sammons, P. (2004) *Improvement through inspection. An evaluation of the impact of Ofsted's work*. HMI 2244. Institute of Education, London University och Office for Standards in Education. London.
- Persson, Östen (1994) Några anteckningar om den statliga regionala skolinspektionen i Thelin, B. (red) (1994) *Minnen och dokument III. Skolinspektörer minns*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 174. Psykologisk Pedagogisk Uppslagsbok. Band III. (1945) *Skolöverstyrelsen*.
- Ullman, A. (1997) *Rektor. En studie av en titel och dess bärare*. Stockholm.

---

# *Statliga strategier för skolutveckling*

## *– några erfarenheter*

---

I skolans värld har det sedan mitten av 1900-talet funnits starka utvecklingsambitioner som handlat om att åstadkomma bättre resultat, men också om att förändra och förnya skolan i stort. Tanken har varit att skolan kontinuerligt ska utvecklas. På vilket sätt en sådan utveckling ska ske har emellertid varierat över tid.

Erfarenheter av statens strategi för att stödja skolutveckling under 1970- och 1980-talen visade att resultaten av de statliga insatserna inte hade stått i proportion till insatserna. Organiseringen av både stödet till skolutveckling och fortbildning hade ofta utgått från ett uppifrånperspektiv och inte tagit utgångspunkt i det lokala perspektivet.<sup>1</sup>

Ett tydligt trendbrott i utvecklingen var 1991 års decentraliserings- och styrningsreform som innebar att staten anger övergripande mål och ramar, medan kommunerna ansvarar för organiserandet och genomförandet av själva verksamheten. Det är därmed upp till kommunerna att bestämma hur målen ska nås. En av grundtankarna bakom denna reform var att skolledarnas och lärarnas professionella kunnande skulle utgöra den viktigaste förutsättningen för att verksamheten skulle utvecklas. De statliga skolutvecklingsstrategierna under 1990-talet kom därmed att handla mycket om att inspirera och skapa förutsättningar för skolledare och lärare att utveckla verksamheten. Att skolor har olika förutsättningar och behov lyftes nu fram. Det fanns en stor tilltro till lokalt läroplansarbete och lokal utvärdering utan statlig inblandning. Lärare som reflekterade över sin egen praktik och på så sätt blev mer professionella sågs som den främsta drivkraften i det lokala utvecklingsarbetet.<sup>2</sup>

Mot slutet av 1990-talet började dock kritiska röster höras mot den av staten avvaktande hållningen till skolutveckling. Kritikerna menade att

staten borde ta en mer aktiv hållning i skolutvecklingsområdet. Riksrevisionsverket menade att Skolverket som ämbetsverk med ansvar för att stödja det lokala utvecklingsarbetet borde ompröva sina stödjande strategier och inta en mer aktiv roll i detta avseende.<sup>3</sup> Även riksdagens revisorer var kritiska till Skolverkets uppdrag att främja skolutveckling och menade att regeringen borde precisera verkets uppdrag på nationell nivå.<sup>4</sup>

### Dialog för skolutveckling

Hösten 2000 tog regeringen till sig av kritiken och gav Skolverket ett uppdrag att utveckla formerna för att stödja kvalitetsutvecklingen i förskola, skola och vuxenutbildning m.m. Av uppdraget framgår att Skolverket genom riktade insatser aktivt skulle verka för att kommuner och skolor, där målen inte uppnås, ges stöd att utveckla verksamheten. En stor del av det statliga stödet har under 2000-talet kommit att karakteriseras av en mer aktiv och interagerande hållning som benämns ”utvecklingsdialoger”. Utvecklingsdialog kan definieras som överläggningar mellan Staten och företrädare för huvudmannen med inriktning mot utveckling och resultatförbättring utifrån statens och huvudmannens respektive perspektiv. Uppdraget har varit ökad måluppfyllelse i skolor och kommuner i de fall där staten identifierat brister som inte var acceptabla i förhållande till de nationella målen. Bland annat innebar detta att medarbetare från myndigheterna sökt upp kommuner för att inleda en utvecklingsdialog om hur skolorna i kommunen kunde förbättras.

Tanken bakom utvecklingsdialogen var att förena statens roll som pådrivande kravställare och stödjande samtalspartner. I dialogerna har

staten hävdad de nationella målen och kommunernas övergripande ansvar. Förhållningssättet i en utvecklingsdialog är att dialogteamet, statens medarbetare, initierar och stöttar huvudmannen i processen som leder till en överenskommelse om förbättringsåtgärder. Grunden i den arbetsmetod som kommit tillämpas är uppbyggd på ett antal faser eller steg som ska bidra till utvecklingsarbete. Den första fasen är behovsbeskrivning och behovsprioritering. Den andra fasen är strategiinventering och strategiprioritering. Den tredje är åtgärdsplanering. Genomförande är den fjärde fasen och effektbedömning utgör den sista fasen.

Åren 2001–2005 blev utvecklingsdialoger den arbetsform som staten till stor del tillämpade för riktade insatser mot kommuner och skolor i syfte att skapa förutsättningar för skolutveckling. Den allmänna utgångspunkten har varit att verka för skolutveckling men att inte överträda de ansvarsförhållanden som råder.

#### Några tidigare erfarenheter av utvecklingsdialoger

Det danska evalueringsinstitutet som utvärderat utvecklingsdialogerna menar att det var ett delvis nytt sätt att arbeta för en myndighet, både till form och till innehåll.<sup>5</sup> Flera utvärderingar visade också att Skolverkets medarbetare hade blivit mer synliga ute i kommunerna och skolor i landet genom att ta initiativ till samtal som syftade till att hjälpa huvudmännen att själva ta ansvaret för utvecklingen av sin verksamhet.<sup>6</sup> Det verkade som om kommunerna hade känt sig övergivna av den stat som tidigare i olika former varit något mer närvarande, t ex genom länskolnämnderna. En av svårigheterna med utvecklingsdialogerna var att upprätthålla en balans mellan att å ena sidan vara tydlig med de statliga kraven och förväntningarna och hävda dessa och att å andra sidan i hög grad utgå från de lokala förutsättningarna.

Riksdagens revisorer som granskade Skolverket under 2002 riktade kritik mot verkets sätt att arbeta med utvecklingsdialoger och menade att det hade bidragit till att gränserna mellan kommunernas och Skolverkets ansvar luckrats upp.<sup>7</sup> Revisorernas kritik handlade om de principiellt mycket viktiga och svårdefinierade frågorna om styrning och ansvarsförhållanden mellan stat och kommun. Vad bör staten göra? Vad kan staten göra? Detta är frågor som visat sig vara under ständig diskussion och omprövning. Att ”gränserna har luckrats upp” - som revisorerna uttrycker

det - kan ses som ett mer allmängiltigt fenomen, när förhållandet mellan stat och kommun inom olika politikområden och över tid ständigt genomgår olika förskjutningar beroende på politiskt läge och ekonomiska förutsättningar. När det gäller styrningen av skolan är just detta ett exempel på hur förskjutningar ständigt sker. Styrsystemet för skolan är inte något fixt och färdigt, utan ett system under utveckling. Den återkommande frågan är vilken statlig styrning och vilka statliga insatser som skapar bäst förutsättningar för en likvärdig utbildning.

#### Satsningar på skolor i segregerade områden och nya dialoger

I Svenska Dagbladet den 15 februari 2005 intervjuades skolministern Ibrahim Baylan. *Baylans miljoner ska höja betygen* var rubriken för artikeln, och skolministern uttryckte att det var oacceptabelt att det fanns skolor där inte ens hälften av eleverna fick behörighet till gymnasium eller högskola. Han utlovade 225 miljoner till ”pigga idéer” som skulle göra undervisningen bättre på utsatta skolor. Skolverket hade vid denna tid presenterat rapporter över utbildningsresultat, som under en rad år visat allt sämre målpuffyllelse i svensk skola och att gruppen elever med utländsk bakgrund var överrepresenterad bland dem som inte uppfyllde målen. Värt att erinra sig är att det vid denna tidpunkt också började närma sig slutet på en mandatperiod då regeringen sannolikt ville visa handlingskraft. Myndigheten för skolutveckling (MSU) fick uppdraget att ta fram en plan för hur medlen skulle kunna användas så effektivt som möjligt. MSU tog fram en mångfaldsplan som redovisades för regeringen och med utgångspunkt i denna plan fick MSU i februari 2005 ett uppdrag att under 2006 och 2007 satsa 225 miljoner kronor i stöd till skolor och kommuner i segregerade områden (av MSU kallade ”mångfaldsområden”). Utvecklingsstödet skulle framförallt bestå av riktade insatser till 32 av myndigheten utvalda kommuner, totalt 133,8 miljoner kronor. Insatserna omfattade grund- och gymnasieskolor. Urvalet av kommuner hade gjorts utifrån kriterierna att målpuffyllelsen skulle vara låg och att det skulle finnas en stor andel elever med utländsk bakgrund. Av MSU:s mångfaldsplan, där det angavs hur uppdraget skulle genomföras, framgår att myndigheten skulle erbjuda de



utvalda kommunerna att delta i *utvecklingsdialoger inom mångfaldsområdet*.

Uppdragets stora resursram och den knappa tidshorizonten ställde krav på kreativitet, uppfinningsförmåga och effektivitet. Var det möjligt att använda 133,8 miljoner effektivt till ett begränsat urval kommuner och skolor under två år inom ett bestämt utvecklingsområde?

När det gällde de riktade insatserna blev *utvecklingsdialoger med inriktning på mångfald* huvudnumret i mångfaldsplanen. Till skillnad mot tidigare utvecklingsdialoger angavs det i mångfaldsplanen att utvecklingsdialogen skulle effektiviseras och förfinas. Det angavs också nu, till skillnad mot tidigare utvecklingsdialoger där utrymme skulle ges för att stödja lokala variationer, att MSU också via utvecklingsdialogerna skulle kanalisera olika erbjudanden. Strategin för att ”förfinas och effektivisera metoden” omfattade också att snabba på processen att ta fram åtgärdsplaner och överenskommelser. I mångfaldsplanen var nu teorin om utvecklingsdialoger utvecklade och hade till viss del fått en ny innebörd.

Mångfaldsplanens förändrade inriktning gav dialogteamen ett delvis förändrat uppdrag och därmed ändrade förutsättningar. Utifrån detta försköts tyngdpunkten i dialogteamens verksamhet mot att verka som koordinators snarare än processkonsulter. En stor del av uppdraget kom att handla om att samordna alla insatser i mångfaldsplanen. Från statens sida var det ett förändrat sätt att stödja skolutveckling.

Som vi ovan kunde konstatera är statens styrsystem inte något statiskt och färdigt system utan det varierar över tid. Enligt detta perspektiv kan man se *mångfaldsdialogen*, den utvecklade formen av utvecklingsdialog, som ett steg i utvecklingen mot en mer centralistisk styrning av skolutvecklingen. Mångfaldsdialogen har till skillnad mot tidigare utvecklingsdialoger inneburit att man kopplat till en mängd på förhand definierade insatser utifrån ett nationellt behov. Man kan därför fråga sig: Hur har då detta försök fallit ut?

..... och nya lärdomar

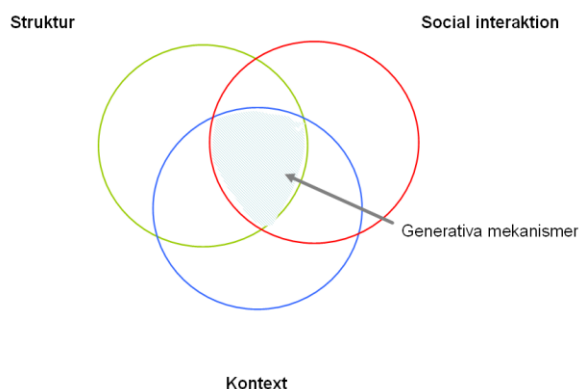
Inom MSU har det funnits en arbetsgrupp som haft till uppgift att utvärdera mångfaldsdialogerna. I ett försök att bringa ordning bland de krafter som i praktiken påverkat mångfaldsdialogerna har

gruppen kategoriserat dessa i tre kraftfält alltefter hur de kommit att påverka mötet stat-kommun.

Det första kraftfältet kan beskrivas som de övergripande strukturer och ramar som skapar förutsättningar för mångfaldsdialogen. Krafter som utvärderingen lokaliserat i detta fält är kompetensutvecklingsinsatser, tidsplanering, fokus på mångfaldsfrågor, former för medeltilldelning, instruktioner gällande åtgärdsplaner och överenskommelser.

Det andra kraftfältet består av de krafter som finns i den lokala kontexten, i det här fallet kommunen. Krafter i detta fält är kommunernas nulägesanalys och prioriteringar, egna utvecklingsbehov, organisation för utveckling, förankring samt delaktighet inom kommunens skolorganisation.

Det tredje kraftfältet består av den sociala interaktionen mellan MSU:s företrädare och kommunens företrädare. Krafter i detta fält är aktörernas förhållningssätt, kunskaper och mandat men också ansvarsfördelning och roller i olika faser. Utvärderingen har visat att när dessa kraftfält samverkar och det råder balans mellan fälten, uppstår generativa mekanismer som visat sig arbeta för en lyckad mångfaldsdialog där förutsättningar för skolutveckling ges.



Vi kan konstatera att det strukturella kraftfältet har växt sig allt starkare i och med mångfaldsdialogen. I tidigare utvecklingsdialoger har vi sett att det sociala kraftfältet hade en betydande roll för relationen mellan stat och kommun. Det tog sig uttryck i ett arbete som bland annat handlade om att bygga goda relationer, stödja processer och bidra till konkreta utvecklingsinsatser. I jämförelse med utvecklingsdialogen har staten i mångfaldsdialogerna angivit ett tydligare innehållsmässigt fokus. Tidsplaner för nuläges-

analyser och åtgärdsplaner har förkortats och framförallt har staten på förhand definierat insatser av olika slag. Det strukturella kraftfältet hade därmed gjort sig synligare i mångfaldsdialogerna och därmed ökade också spänningen mellan de krafter som har betydelse för hur mötet stat och kommun fungerar. Detta har delvis inneburit en annan roll för medarbetarna inom myndigheten. Dialogteamen har mer fått fungera som koordinatörer i mötet med kommunerna. För teamen har det handlat om att införskaffa information om myndighetens olika kompetensutvecklingsinsatser och informera kommunerna om dessa. Teamen har också hjälpt kommunerna med att skapa en strategi för skolutveckling som utgår från en beprövad erfarenhet, vilken pekar på betydelsen av att tid skapas för delaktighet och att kompetens- och utvecklingsinsatser bör utgå från reellt upplevda behov.

I utvärderingen ser man också att mångfaldsdialogen ställt högre krav på kommunernas aktörsberedskap, d.v.s. förmågan att ta emot statliga skolutvecklingsinsatser. Vi kan konstatera att denna beredskap skiljer sig avsevärt mellan kommuner. Möten med kommuner som sedan tidigare prioriterat mångfaldsfrågor och dessutom har en utvecklingsorganisation som kan ta emot både stöd och erbjudanden har varit framgångsrika. Mångfaldsplanens innehåll har här sammanfallit med kommunens behov.

För kommuner med andra prioriteringar, inne i organisationsförändringar eller utan en utvecklingsorganisation har det varit betydligt svårare att ta emot stöd och erbjudanden. Detta märks också när det gäller de i förhand preciserade erbjudandena som flera kommuner tackat nej till, då dessa inte passade in i kommunens utvecklingsarbete. Utvecklingsarbetet i dessa kommuner har krävt ett mer lyhört förhållningssätt från myndighetens sida. Tid har krävts, dels för kartläggning och analys, dels för förankring och delaktighet. Med andra ord kan man säga att dialogerna har utgått från kommunernas aktörsberedskap och arbetat med den i de fall det varit nödvändigt.

När myndighetens medarbetare tillsammans med kommunerna lyckats bygga upp en beredskap i form av exempelvis en analys av utvecklingsbehoven ser vi att kompetensutvecklingsinsatserna kommer till nytta. Det kan också påpekas att kommunerna i de allra flesta fall framhåller själva dialogen kring strategier för skolutveckling och

hur man organiserar skolutvecklingsarbetet som det mest positiva i kontakterna med MSU. Man har också i flera fall önskat mer av den sortens samtal.

Vad händer när det sociala kraftfältet försvinner?

Huvudmän och skolor har olika förutsättningar att utveckla den egna verksamheten. En lärdom är alltså att möjligheten att ta del av statliga insatser skiljer sig åt, dvs. aktörsberedskapen, skiljer sig åt mellan olika kommuner. De senaste lärdomarna från MSU:s riktade insatser till skolor i segregerade områden visar på betydelsen av att staten visar lyhördhet inför lokala behov och försöker anpassa sina insatser efter skilda behov. I detta sammanhang har den sociala interaktionen mellan stat och kommun betydelse. Framförallt har det visat sig att de personliga möten där statens medarbetare samverkar med kommunens företrädare och för dialog om nationella mål, lokala utvecklingsbehov och strategier för skolutveckling gör stor nytta och har uppskattats av kommunerna. Med våra nyvunna lärdomar kan vi säga att denna samverkan fungerat som länk mellan statligt initierade utvecklingsinsatser och lokala behov. Vi kan också konstatera att denna samverkan är direkt nödvändig med vissa kommuner för att det lokala utvecklingsarbetet mot nationella mål överhuvudtaget ska komma igång i vissa kommuner.

Den 1 oktober 2008 avvecklades MSU, och staten har upphört med riktat utvecklingsstöd till huvudmän och skolor med motiveringen att detta inte är statens ansvar. I utredningen som låg till grund för detta beslut utpekades särskilt MSU:s arbete med utvecklingsdialoger som sådant som inte bör rymmas i framtida statligt åtaganden. Tonvikten kommer istället att ligga på generella insatser inom politiskt prioriterade områden. Det innebär att staten har begränsat sitt åtagande för nationellt utvecklingsstöd och åter intagit en mer distanserad roll. Den roll som vi känner igen från 1970- och 1980-talen och som kritiserades för att stödet för skolutveckling utgick från ett uppifrånperspektiv och där det lokala perspektivet inte var utgångspunkten.

Vi är då tillbaka till frågorna Vad bör staten göra? Vilka statliga insatser skapar bäst förutsättningar för skolutveckling och likvärdighet? Erfarenheterna från Skolverkets och MSU:s utvecklingsdialoger säger oss att dialog mellan statens och huvudmännens företrädare är ett kraft-

fält och en viktig förutsättning för en effektiv skolutveckling. En skolutveckling där nationella mål och prioriteringar samt huvudmännens utvecklingsbehov utgör utgångspunkterna.

*Jonas Österberg  
Anders Sjölander*

## Noter

1. Carlgren & Hörnqvist (1999) När inget facit finns – om skolutveckling i en decentraliserad skola. Skola i utveckling. Skolverket
2. Se t.ex. Askling, B (1997) Strategier för skolutveckling. Samverkan mellan skola och universitet. Andersson Inger M (2001) Nätverk – en organisation för skolutveckling? En extern utvärdering av Skolverkets stöd till ett lokalt nätverksbyggande inom kulturområdet. Skolverket
3. Riksrevisionsverket. Lokal skolutveckling – statens roll och ansvar. Riksrevisionsverket RRV 1998:26, Stockholm.
4. Riksdagens revisorer. Skolverket och skolans utveckling. Riksdagens revisorer 1998/99:3, Stockholm,
5. EVA (Danmarks evalueringsinstitut 2003) Utvecklingsdialoger Strategi, förlopp och effektvurdering
6. Björnsson, M (2002) ”De ska ha något att komma med”. Summering och diskussion av några kommunbesök kring utvecklingsdialogerna. Intern PM Skolverket
7. Riksdagens revisorer (2002) Statens styrning – från målstyrning till uppsökande bidragsförmedling. Riksdagens revisorer 2001/2002:13. Stockholm

---

# *Undervisning om sexualitet och samlevnad – motiven har förändrats över tid*

---

*Varje decennium har haft sina motiv till sex- och samlevnadsundervisning. Så fort ett problem har dykt upp med anknytning till sexualitet har röster höjts om sex- och samlevnadsundervisningen. Det förväntas att denna undervisning ska förebygga en rad problem i samhället alltifrån hiv/aids, klamydia, aborter till könsord i språket, sexuell exploatering och hedersrelaterat våld.*

## En ständig problematisering

Man kan säga att sexualupplysning alltid har existerat – men inte alltid i en organiserad form. Information har spridits som en folklig kunskap och berättelser mellan människor utifrån behovet att få kunskap om sexualitetens innersta väsen. Och det har varit så i de allra flesta samhällen. I Sverige på 1700-talet fanns det en relativt stor öppenhet kring sexualitet – även om den handlade enbart om heterosexualitet. Carl von Linnés underbara beskrivning av kvinnors och mäns lustar i ”Sättet att tillhopa gå” är ett klassiskt dokument från denna tids syn på sexualitet.

1800-talets ”sexualupplysning” präglades däremot av tystnad, tabun och budskapet var ”Ge ungdomar kunskaper men uppmuntra dem inte till att ha sex”. Det fanns en ambivalens – å ena sidan ansåg man att de unga behövde kunskap om sexuallivet men samtidigt fanns rädslan att information skulle uppmuntra de unga att ha sex. Det var den unga kvinnan som ansågs behöva information – för att skydda sig mot männen! Den unga kvinnans sexualitet ansågs inte lika stark som männens och därför var det lättare att informera flickorna/de unga kvinnorna eftersom deras sexualitet var mera svårväckt.

Vetenskapen bidrog också till ”sexualupplysningen” genom sin nästan hysteriska oro för onanin, där man i vetenskapens namn talade om de olika sjukdomstillstånd som kunde uppkomma om människor onanerade. Unga människor ansågs gå under i sjukdomar orsakade av onani och 1865 kom skriften ”Om osedligheten bland gossar och flickor”. Läkare, lärare, präster och föräldrar kom

att tillsammans engagera sig i ”kampen mot onanin”. Vetenskapen var som så mycket annat präglad av sin tid och självfallet stod den inte fri från den sexualfientliga diskurs som rådde på den tiden.

Fattigdom, barnrika familjer, trångboddhet, sjukdomar – mycket bidrog till att kraven på sexualupplysning tilltog. Sveriges första kvinnliga läkare Karolina Widerström tillhörde pionjerna inom sexualupplysningen och hon genomförde den första organiserade sexualundervisningen, där flickorna blev dem som upplystes. Men, det var en viktig början och flera pionjärer skulle följa i hennes spår.

Ett årtionde som utgjorde ett viktigt brott mot tidigare syn på sexualitet är 1920-talet. Sexualitet för njutnings skull gör sitt intåg i det svenska folkhemmet. Under denna tid blev det vanligare med sexualitet utanför äktenskapet och debutåldern för samlag sjönk. Ökningen av både könssjukdomar och illegala aborter under denna tid gjorde att kraven på sexualupplysning tilltog, framför allt ställdes krav att könslagarna skulle försvinna, lagar som dels förbjöd information om preventivmedel, dels förbjöd abort. Själv minns jag från min barndom berättelserna från mina föräldrar om Elise Ottesen Jensens fantastiska föreläsningar, där hon reste land och rike runt och upplyste människor i församlingshus, lador och öppna platser, ständigt med sin preventivmedelsväska till hands där hon hjälpte kvinnor att prova in pessar. Elise Ottesen Jensen grundade RFSU 1933 och hennes ofta citerade ord är idag bevingade och en vision att fortfarande sträva mot: *Jag drömmer om den dag då alla barn som*

*föds är önskade och välkomna, alla män och kvinnor jämlika och sexualiteten ett uttryck för innerlighet, njutning och ömhet.*

#### Manualerna i sexualundervisning

Så kom till slut, 1945, den första handledningen i sexualundervisning för folkskolan. I en skola, präglad av den tidens auktoritära system, föreslog den detaljerade lektionsförslag, där sexuell avhållsamhet framhålls som den riktiga vägen. Och här skrivs om abnormiteter, ovanor och oarter. Rädslan för epidemier av onani gör att barnet framställs antingen som helt oskuldsfullt eller totalt förtappat. Handledningen blev kritiserad för sina stränga moralistiska ton och framför allt sin bristande realism. Kritiken var förvånansvärt ”modern” när man ansåg att det inte var skolans sak att moralisera över hur människor levde sina liv eller vad som var rätt och vad som var fel. Lärare och faktiskt en majoritet av folket ansåg att undervisningen måste anpassa sig till tiden, att moralen inte skulle vara styrmedel utan upplysning och kunskap. När så handledningen kom för de högre årskurserna 1949 hade man försökt tona ner den moralistiska tonen och lyfta fram mer liberala skrivningar, som att sexualitet hade ett värde i sig, inte enbart kopplad till fortplantning.

#### *Obligatorisk sexualundervisning*

1956 publicerades den första handledningen för den obligatoriska sexualundervisningen utgiven av Kungliga Skolöverstyrelsen. En i stort sett likalydande upplaga gavs ut 1967. Ett av skälen till att sexualundervisning skulle vara obligatorisk i skolan var att föräldrarna inte ansågs vara dem som kunde ge barnen upplysning. De hade inte tillräckliga kunskaper, de var hämmade och det fanns en naturlig distans mellan föräldrar och barn i frågor som rörde sexuallivets intimiteter. I de länder som fortfarande är mot sexualundervisning i skolan finns motsatta argument, d.v.s. sexuallivet är ett privat område som endast föräldrar ska upplysa om.

Sverige var på 1950-talet ett homogent samhälle och kanske var detta en av orsakerna till att obligatoriet inte ifrågasattes. Nyligen vid en konferens om tonårsgraviditeter i Manchester (sept. 2008) gavs exempel på hur en kommun i närheten av Manchester beslutat om att alla skolor i området skulle ha obligatorisk sexualundervisning. Beslutet stötte på protester från en liten

grupp av föräldrar och kommunen fick kalla fötter och drog tillbaka sitt beslut, trots det ökade antalet tonårsmammor i kommunen.

#### *Föreskrivande – och flickornas ansvar att säga nej*

Handledningen från 1956 är i detalj föreskrivande. Det står utförligt och exakt vad läraren ska göra och säga. Sexualiteten beskrivs mestadels i problematiserande termer och det är avhållsamhet som gäller. Homosexualitet förtigs helt liksom sexuell njutning och sexuella upplevelser som orgasm. Flickorna är dem som ska säga nej till pojkar eftersom pojkar alltid vill säga ja till samlag. I bakgrunden fanns bilden av den avsexualisering av kvinnan som präglade 1800-talet – kvinnan hade drift efter barn, mannen efter sex.

Sexualundervisningen kretsade kring den tidens alla risker i samhället – dansen, jazzen, knuttar, raggare, nya idolbilder och de vuxna såg ungdomarna gå mot en moralisk förflockning. Undervisningen fick uppgiften att vara moralens väktare i en tid som ansågs innehålla stora risker. Gapet mellan ungdomars egen verklighet och undervisningens budskap blev stort och följden blev att ungdomarna såg undervisningen mindre som stöd och mer som något att frigöra sig från, eftersom deras värld och deras sätt att se på tillvaron helt förnekades i undervisningen.

#### *Ny handledning – ett ja till ungdomssexualitet*

Ett nytt vägval inom sexualupplysningen tog form under 1970-talet, där stöd till och omsorg om den unga människan var grundpelare, liksom ett ja till ungdomssexualitet. Den nya handledningen, som kom ut 1977, hade föregåtts av en tioårig utredning och budskapen var en friare syn på sexualitet, där kvinnan sågs som jämställd med mannen. Ett nytt begrepp samlevnad infördes. Det kan ses som en konsekvens av att sexualiteten inte längre är hänvisad enbart till äktenskapet. Begreppet kan också ses som en önskan att uppnå en samsyn och harmoni inom det hett debatterade området. Handledningen var även denna gång mycket föreskrivande, nästan i detalj, kanske som ett sätt att undvika att eleverna inte skulle utsättas för moraliserande förmaningar. Handledningen kom att användas i liten utsträckning av lärarna och den engelska översättningen är nog den som har sålts mest. Homosexualitet beskrivs fortfarande inte som samlevnadsform och en problematisering

av sexualiteten med alla dess risker ligger fortfarande som underliggande teman.

### *Gotlandsprojektet – sex- och samlevnadsundervisning på ett nytt sätt*

I den här artikeln som omfattar olika vägval i svensk sex- och samlevnadsundervisning vill jag också lyfta fram några erfarenheter från ett projekt på Gotland (1973-1976) som fick genomslag både i Sverige och internationellt. Jag arbetade då tillsammans med kolleger på Socialstyrelsen inom ett regeringsuppdrag som syftade till att hitta metoder för att minska antalet aborter. Uppdraget kom två år före den abortlag som genomfördes jan 1975. Huvudmålet formulerades i positiva termer - att barn ska födas önskade och vara välkomna. Vi ville i det samtalsklimat som fanns på Gotland skapa en större öppenhet mellan generationerna och vi önskade, utifrån den historiska problemsyn som tidigare formulerats, förmedla en positiv syn på sexualitet.

Den kartläggning som gjordes vid projektets början av lärares fortbildningsbehov visade att lärare hade inga svårigheter med att undervisa om biologiska och medicinska fakta om sexualitet, kropp och sjukdomar. Däremot hade de svårt att tala om relationer, om kärlek och om olika känslor kring sexualitet. För att ge lärare förutsättningar för en undervisning med annat innehåll erbjöds femdagarsutbildningar tillsammans med andra professionella som arbetade med ungdomar. På så sätt ökade också samverkan mellan olika professionella i lokalsamhället. Huvudinnehållet i utbildningen var att ge kunskap, ökad självkänedom samt inlevelseförmåga för att kunna att se, förstå och tala om olika perspektiv på sexualitet. Fokus var på historiska perspektiv (på abort, sexualitetens uttryck i olika tider (att förstå sitt sammanhang), attityder till könsroller och till sexualitet. Arbetssättet var personlig kommunikation och dialog. Huvudstrategin var att samordna utbyggd preventivmedelsrådgivning med utbildningsinsatser för olika yrkesgrupper samt information till allmänheten (via teater, diskussioner, föreläsningar, d.v.s. dialogen i fokus). Resultatet blev att Gotlands aborttal minskande markant under tre år, vilket inte inträffade i någon annan del av Sverige under denna tid.

Vårt val av innehåll byggde på kvalitativ forskning som visat att en icke traditionell könsrollsuppfattning ledde till ökad förmåga att

skydda sig med preventivmedel (Eliasson, 1972). Innehållet präglades därför av ett empowerment-tänkande, vi ville skapa en medvetenhet om samhällets budskap i media, diskutera synen på kvinnligt och manligt och förmågan att ta eget ansvar. Sammanfattningsvis kan man säga att vi ville bryta dåtidens negativa moraliserande och problematiserande sexualupplysning och ersätta den med stärkande och stödande samtal mellan vuxna och ungdomar och ungdomar sinsemellan. Det handlade både om samhällets och den individuella synen på kärlek, sexualitet och relationer mellan flickor/pojkar, kvinnor och män. Homosexualitet fanns som tema under utbildningarna men då utifrån en problemorienterad syn.

När jag ser tillbaka på de strategier och de mål vi då hade i arbetet tycker jag att flera saker är viktiga att ha i åtanke än idag: att huvudmålet att barn ska födas önskade är det primära – inte att förebygga aborter. Det andra viktiga är att undervisning är bara en del av stödet till ungdomar; här krävs också lättillgängliga rådgivningsresurser i form av olika mottagningar som är på ungdomars villkor; det tredje är att fortbildning av lärare behöver vara över en längre tid. Det går t.ex. inte att bli en fullfjädrad lärare i dessa frågor om man inte får en gedigen utbildning där man lär känna sina egna bevekelsegrunder. Det fjärde är att delmålet ”att skapa en öppenhet mellan generationer” skapades utifrån de tystnad som då fanns kring sexualitet i det gotländska bondesamhället. Idag kan jag se att det målet skulle kunna återtas i skolor där många elever har utländsk bakgrund och där det kanske hos föräldrar finns en rädsla för att just undervisning i sexualitet och samlevnad ska ”väcka den björn som sover”.

### 80-talet – hiv/aids i fokus

När Sverige och övriga världen fick information om hiv/aids 1983 innebar det en ny situation och nya vägval inom sex- och samlevnadsundervisningen. Sexuella risktaganden fick en annan innebörd och en ny nervositet spreds till olika professionella. De första åren präglades av kunskap om sjukdomen där attityder till sexualitet och empowermentstrategier fick mindre utrymme. Det var främst infektionsläkarna som stod för information och upplysning snarare än barnmorskor och lärare, som tidigare varit de aktiva inom sex- och samlevnadsupplysningen.

Information och undervisning i skolan kom att bli mer instrumentell, mer medicinskt inriktad till en viss del även moraliserande, vilket skapade mindre öppenhet och mindre förtroendefulla samtal. Framför allt var de homosexuellas situation helt annorlunda mot idag – då var det fortfarande dolt, att leva öppet som homosexuell var fortfarande svårt och partnerskapslagen låg relativt långt borta.

Så småningom lugnades situationen och den breda ansats som tidigare upplysning och undervisning om sexualitet och samlevnad hade haft blev återigen framlyft. Ett problem kvarstod dock och gör så än idag – sexualupplysningen delades nu upp efter medelstildelning för olika typer av problem – hiv/aids, klamydia och oönskade graviditeter. Det har inneburit att ett preventivmedel som kondom blivit framlyft mer som smittskydd än graviditetsskydd.

#### *1980-talet – nu också stödjande upplysning till tonårspojkar*

I ett historiskt perspektiv hade pojkar fått lite uppmärksamhet, det mesta av sexualupplysningen hade riktats till flickor och pojkars sexualitet sågs mest som något som flickor skulle skyddas från. Pojkar och unga män fick ofta sitta på de anklagades bänk och inom Gotlandsprojektet på 1970-talet väckte detta faktiskt en motrörelse hos män – en av de första mansgrupperna och det första manlägret genomfördes faktiskt där.

På Socialstyrelsen initierades därför 1985 ett arbete med syfte att ge tonårspojkar en varm och stödjande upplysning. En kvalitativ studie genomfördes, där 18 tonårspojkar intervjuades för att få deras erfarenheter och syn på sexualitet. Intervjuerna synliggjorde hur vi vuxna på många sätt hade översexualiserat pojkar. Att pojkar såväl som flickor behöver en varm och stödjande sexualupplysning fick till följd att en rad utbildningar startades i Sverige med syfte att utbilda manliga sexualupplysare inom skola, hälso- och sjukvård, socialtjänst, fritidsverksamhet mm.

#### *1994 – en ny läroplan – ämnesövergripande*

Den nya läroplanen 1994 har mycket få skrivelser som rör sexualitet och samlevnad. Enligt Lpo 94 och Lpf 95 utgör sexualitet och samlevnad ett *kunskapsområde inom flera olika ämnen* och det vilar på *rektor att ansvara* för att denna undervisning genomförs. ”Rektor är ansvarig för

ämnesövergripande kunskapsområden som ”sexualitet och samlevnad, jämställdhet, tobak, alkohol, narkotika och trafik”. Någon handledning finns inte idag, däremot kom Skolverket ut med ett referensmaterial kallat ”Kärlek känns!” förstår du. Samtal om sexualitet och samlevnad i skolan. (Centerwall 1995). Ett material som för övrigt har översatts till sju språk. I jämförelse med tidigare handledningar är nu sexualitet tydligt uttalat och materialet har ett medvetet genderperspektiv. Här finns ungdomar närvarande genom citat och genom berättelser. Nu talas öppet stödjande om onani och HBT-perspektivet finns integrerat.

#### *Kvalitetsgranskningen 1999 – ur ett jämställdhetsperspektiv*

En gruppvåldtäkt i Södertälje fick 1999 hade stor massmedial uppmärksamhet och återigen ställdes frågor om sex- och samlevnadsundervisningen. Skolverket fick i uppdrag att genomföra en kvalitetsgranskning med motivet att granska undervisningen utifrån ett jämställdhetsperspektiv som bland annat satte fokus på elevers könsord i språket.

Vi var tretton inspektörer som granskade sammanlagt 80 grund- och gymnasieskolor. Undervisningen analyserades utifrån fem perspektiv: rektors styrning; balansen mellan ett risk- och främjande perspektiv (innehåll, budskap mm); balansen mellan ett elev- och vuxenperspektiv (elevers inflytande på planering, genomförande och uppföljning); medvetenhet om genus; variation i arbetssätt.

Resultaten fördelades i tre grupper (grupp 1–3) och visade att endast fem av grundskolorna och sex av gymnasieskolorna levde upp till alla perspektiven (grupp 1). En genomgående brist i undervisningen var avsaknaden av rektors styrning. Många skolor befann sig i grupp 2 – d.v.s. en del elever fick undervisning av mycket god kvalitet, medan elever i parallellklassen kunde få en traditionell undervisning, i helklass, utifrån läroboken, avsaknad av elevinflytande mm (grupp 3). Variationen var således lika stor *inom* som *mellan* skolor. Det blev för flera rektorer en väckarklocka om undervisningens likvärdighet.

Den nya läroplanen och avsaknaden av detaljerade anvisningar kan ses både som möjligheter och som hinder, menade inspektörerna. Möjligheter, därför att rektor och lärare lokalt kan

utveckla och aktualisera de behov som efterfrågas av barn och elever. Hinder, därför att det blir alltför oklart vad detta fält innebär.

Jubileumsåret 2005 – fokus på etnicitet, kön och klass”

I samband med Jubileumsåret fick Myndigheten för skolutveckling uppdraget att ”fira” detta på olika sätt. Boken Hela livet togs fram med artiklar som satte fokus på etnicitet, kön och klass. Här belystes också sex- och samlevnadsundervisningens akilleshäl – det ämnesövergripande arbetet. Nyfikenheten av vad som hänt efter kvalitetsgranskningen 1999 gjorde att jag valde ut tjugo av de åttio skolor som vi sex år tidigare granskat. Jag intervjuade denna gång enbart rektorerna och vissa lärare för att höra deras utsagor om undervisningen idag. Flera skolor hade enligt rektorerna förflyttat sin position och gått från en grupp 3 till en grupp 1-skola genom att rektor satsat på fortbildning och skapat ett kollegialt samtal kring undervisningen. Men flera skolor var kvar i grupp 3, eftersom skolan enligt rektorerna hade så mycket annat akut att ta tag i och utveckla.

Det som framkom med stor tydlighet var rektors svårighet att styra över det ämnesövergripande arbetet och speciellt gymnasie rektorerna uttryckte behovet av att sexualitet och samlevnad bör finnas integrerat i de olika kursplanerna. Ett sådant kursplaneuppdrag hade också Skolverket 2005, där dels hbt-perspektivet, dels kunskapsområdet sex och samlevnad integrerades i de olika kursplanerna. Dessa kursplaner lämnades dock utan åtgärd av regeringen i och med att gymnasie-reformen 2007 drogs tillbaka och ny utredning tillsattes.

Nytt uppdrag fortbildning av lärare – nya problem i fokus

Sommaren 2008 kom ett nytt jämställdhetsuppdrag till Skolverket med fem olika delar och där en del avser en satsning på fortbildning av lärare i sex och samlevnad. I uppdragstexten finns nu en rad teman som fortbildningen ska täcka inom olika teman som ska ta sin utgångspunkt i skolans värdegrund, FN:s barnkonvention och FN:s mänskliga rättigheter. I texten nämns flera främjande perspektiv, ”främja jämställdhet”; främja varje flickas och pojkes rätt till kroppslig och sexuell integritet; uppmuntra dialog och etisk

reflektion mellan elever kring frågor som rör sexualitet och samlevnad både i skolan och i hemmet; det skrivs också om att fortbildningen ska ta upp hur personalen konkret kan arbeta med könsroller, könsidentitet och sexuell läggning.

De ”problem” som tas upp är hur personalen ur ett värdegrundsperspektiv konkret ska arbeta med: frågor kring aborter, oönskade graviditeter, sexuellt överföra sjukdomar, sexuellt utnyttjande, sexuellt våld, sexuell exploatering (innefattande exploatering som sker i digitala medier), könsstympling, hedersrelaterat våld och förtryck.

*Sex- och samlevnadsundervisning  
– viktig i sig!*

Återigen ska således undervisningen om sexualitet och samlevnad förebygga en rad problem i samhället. Så har varje decennium haft sina motiv för undervisningen om sexualitet och samlevnad. Under 70-talet var det oönskade graviditeter, 80-talet hiv/aids, 90-talet könsorden i språket och under 2000-talet lyfts sexuell exploatering, hedersrelaterat våld liksom återigen hiv/aids och aborterna.

Man kan självfallet reflektera över om sex- och samlevnadsundervisningen ska kunna omfatta allt detta och enbart motiveras utifrån ett förebyggande perspektiv. Helt säkert är emellertid att de främjande perspektiven i undervisningen är viktiga för att barn och unga ska känna stöd, få en förmåga att känna sitt egenvärde och att värna om sig själv liksom om andra. Det handlar om existentiella frågor som är dagsaktuella i deras vardag. Vänskap, kärlek, svartsjuka, avundsjuka, säga ja, säga nej till sex, vara ihop, göra slut – det finns en samtalstörst hos barn och ungdomar som skolan bör ta till vara.

Att debattera och diskutera könsroller och attityder till sexualitet både hos individen, gruppen och i samhället är grundläggande enligt läroplanen, likaså att göra detta utifrån mänskliga rättigheter - men det gäller att som alltid göra det på rätt sätt. Blir undervisningen anklagande eller moraliserande, som den stundtals historiskt sett varit, är det lätt att eleverna sätter dövörat till och det blir inte det stöd undervisningen skulle behöva bara. Vi såg olika exempel på detta i den tidigare nämnda granskningen, där en del skolor i valet av filmer och valet av olika material gjorde flickor till offer och pojkar till förövare. Att hålla bägge



könen i vågskålen och göra det varmt och stödjande är utmaningen i allt jämställdhetsarbete!

Den ökade öppenheten som vi har idag innebär att så mycket mer kommer upp på bordet. Inte bara det vackra och lustfylld utan även det våldsamma och det destruktiva. Skolan konkurrerar idag med ett stort utbud av sexuella budskap i alla dess former och skolan är därför en utmärkt mötesplats för diskussioner och kvalificerade samtal. Det är en ständig rörelse kring dessa frågor i skolans värld, i samhället och i media. ”Behovet av samtal är därför större än behovet av information”, sa en erfaren biologilärare i kvalitetsgranskningen.

#### *Ämnesövergripande – en väv av olika perspektiv*

Att integrera diskussioner om sexualitet och samlevnad i olika ämnen kan bana väg för en mer humanistisk sex- och samlevnadsundervisning. Den finns en tendens att medicinsk personal ibland uttrycker sig negativt om det ämnesövergripande arbetet i skolan, som att sex- och samlevnadsundervisningen skulle ramla mellan stolarna om det lyfts fram i olika ämnen. Snarare ser jag det tvärtom. Om alla lärare fortbildades, där framför allt samtalet/dialogen fanns som övergripande metod, så skulle alla lärare vara bärare av dessa frågor. Det kollegiala samtalet i arbetslaget och mellan arbetslagen skulle kunna utvecklas där olika perspektiv möter varandra. I ett heterogent samhälle som Sverige krävs att undervisningen speglar både historiska, samhällsvetenskapliga, religionsfilosofiska,

psykologiska, antropologiska, litterära och biologiska perspektiv. Detta är långt från den sexualupplysning som började skissas i slutet av 1800-talet, en diskussion som framför allt dominerades av den medicinska professionen och med ett medicinskt preventionsperspektiv.

Låt mig avslutningsvis sluta i det ämnesövergripande perspektivet och citera en biologilärare. Hennes arbetslag har formulerat tydliga betygskriterier för sex- och samlevnadstemat inom respektive ämne. Detta arbetssätt har genomförts i sex år och biologiläraren säger att hon inte kan tänka sig att gå tillbaka och arbeta med sex och samlevnad som de tidigare gjorde – då endast hon som biologilärare ansvarade för kunskapsområdet. Idag ansvarar hela arbetslaget. Under fem veckors tid får eleverna en och en halv dag i veckan där eleverna får diskutera området i historia, religion, svenska, engelska, biologi.

Tidigare var det bekvämt att skjuta över allt på oss biologilärare men sex och samlevnad rör ju alla ämnen. Alla de perspektiv vi nu får in i historia, religion, svenska, engelska skulle jag som biologilärare aldrig hunnit med.

Då hann jag bara korta snuttar med eleverna nu kan vi arbeta en hel förmiddag och fortsätta nästa dag utan större avbrott. Vi gör också besök på ungdomsmottagningen, gör studiebesök, allt för att hitta så många infallsvinklar som möjligt!

*Agneta Nilsson*

---

# Vägval i genusordningen

---

## *Flera bakgrunder till val*

Val görs inte bara utifrån kunskap om alternativ, utan också mot bakgrund av föreställningar om världens beskaffenhet och vad som är möjligt och önskvärt. För att i efterhand förstå vilka val som gjorts behöver man alltså veta vilka grundantagandena är. Både abstrakt genusordning och konkreta konsekvenser av könstillhörighet för individen diskuteras till och från hett – i massmedia och annorstädes. På senare tid är det pojkarnas måttliga intresse för högre utbildning och att deras relativt flickors lägre betyg som aktualiserat debatt om köns-/genusordningens konsekvenser i utbildningssystemet. Denna diskussion är bara en i raden av många som förts under de senaste två seklerna.

## *Resan mot jämställdhet – långsam eller snabb?*

Inte sällan finns anledning att konstatera brister i den jämställdhet som är ett uttalat mål i utbildningssystemet och samhället. Trots att många tycker att utvecklingen går irriterande långsamt, har det senaste århundradet inneburit en omvälvande förändring av det svenska samhällets köns-/genusordning. Inte minst har förändringarna kommit till uttryck i det sätt på vilket utbildning anordnas för barn och unga. Antagandena om hur flickor och pojkar bör fostras och undervisas har varierat kraftigt, men vad som i olika lägen är genuina val och vad som mest är konsekvenser av förhållanden inom andra samhällsfärer är inte lätt att avgöra. I alla skeden har dock vad man uppfattat som handfasta kunskaper om skillnader eller likheter mellan könen format diskussionerna.

Dimensionen kön/genus i skola och utbildningssystem kan förstås på många sätt, bl. a. efter två skilda linjer som rör arbete och makt. Den ena linjen handlar då främst om arbetsfördelning och organisationen av produktion och konsumtion. Den andra linjen rör maktstrukturer och svårgräpbara individuella och relationella identitetsfrågor.

Här skall göras några nedslag vid tillfällena i konstruktionen av utbildningssystemets köns-

/genusordning där det skulle ha varit möjligt – kanske – att göra annorlunda. Genom utvecklingen av den skola och det utbildningssystem som vi har idag löper en trasslig tråd av föreställningar om ”könskillnaders” existens och betydelse. Detta tema återkommer på alla nivåer: utbildningens makrostruktur, undervisningens organisation och innehåll, enskilda elevers behov och prestationer samt de sociala relationerna mellan elever. Ofta handlar det om hur man väljer att förhålla sig till uppfattade skillnader – eller likheter – mellan könen. Ett antagande som görs här är att köns-/genusordning *i sig* är lika närvarande och stark nu som för 100 eller 200 år sedan, men att den i många avseenden har annat innehåll och andra konsekvenser för individen. Jämställdhet betraktas t.ex. som en form av köns-/genusordning, som karaktäriseras av strävan efter formell likabehandling.

Samma skolor för flickor och pojkar – eller?

## *1800-talets spridning av utbildningen, ut från hem och kyrka*

Under en stor del av 1800-talet och första hälften av 1900-talet pågick en vidgning av utbildningssystemet för att omfatta också underordnade samhällsgrupper, bl.a. kvinnor. Sociala, ekonomiska och tekniska förändringar gav nya villkor och möjligheter men skapade också nya problem. Industrialiseringen innebar att varuproduktionen flyttades från hushållen till andra typer av arbetsplatser, t.ex. fabriker, men omformade också de sociala relationerna mellan människor och krävde nya sociala system för t.ex. utbildning och kommunikation. Politisk demokratisering var en dimension i förändringen. En för genusordningen viktig aspekt var att den agrara arbetsfördelningen mellan könen började lösas upp och den lutherska hustavlans enkla hierarkiska ordning från gud och överhet via husbonden/mannen till kvinnor, barn och tjänstefolk blev obsolet. (Luthers lilla katekes som föreskrev maktordningen togs bort som

lärobok 1919.) Undervisning, utbildning och socialisation utanför hushållets och kyrkans ram blev nödvändig för alla. Alla typer av formaliserat lärande och socialisation rymmer både öppningar för individuell utveckling och begränsningar av individens frihet och möjligheter. Styr man i en riktning, kan man inte samtidigt följa en annan. Väljer man en väg, så förblir andra vägar outforskade. Att via skolan inordnas i samhället är i nutid nödvändigt för en draglig existens, men innebär naturligtvis också begränsning av den enskildes alternativ.

### *Utbildning också för folkets flickor?*

Inför konstruktionen av ett utbildningssystem för hela folket aktualiserades köns-/genusordningen och diskussioner fördes om huruvida det verkligen var nödvändigt att folkets flickor skulle omfattas av reformen. Följande är ett exempel på argumentationen.

Att flickorna skulle åtnjuta samma skolutbildning som gossarna syntes många onaturligt... Så yttrade sig en riksdagsman bl.a.: 'Vad behöva väl torparens och inhysehjorns flickbarn lära sig skrivning, quatuor species, historia, geografi och, vad som bleve värst, försvarlig färdighet i svenska språkets rättskrivning, som i min tanke endast kan vinnas genom mångårig övning? För flickorna i allmänhet räcker kristendom och läsning. Deras uppgift är ju att bli goda, nyttiga och fromma husmödrar.' (Aquilonius, 1942 s. 281 i Wernersson, 1977, s. 44)

När utgångspunkten var arbetsfördelningen mellan kvinna och man i ett klassamhälle var det uppenbarligen inte lätt att se nytta och mening med skolutbildning för flickor. Deras självklara uppgift var att ta hand om hushåll och barn, så varför slösa resurser på skolgång? Framförallt bondeståndet och prästerskapet argumenterade emot att skolkravet skulle omfatta flickorna, men beslutet blev förstas till slut att de inkluderades.

### *Också för "fina" flickor?*

Motsvarande diskussioner fördes om utbildningsbehovet för "de högre klassernas" flickor. Argumentationen tog också här sin utgångspunkt i könsskillnader, men var delvis annorlunda. Den rörde kvinnors arbets- och samhällsuppgifter, men man betonade kvinnliga svagheter å ena sidan och kvinnors maktambitioner å den andra. Flickors intellektuella förmågor ansågs inte räcka till eller vara av rätt slag för utbildning på läroverksnivå.

Utbildning skulle också kunna trötta ut pubertetsflickor, så att de inte utvecklades fysiskt på ett för framtida barnalstring tillfredsställande sätt. Flickorna skulle dessutom kunna utveckla opassande ambitioner och rent av bli blåstrumpor om de fick utbildning i paritet med pojkarnas. De skulle vilja ha makt och inflytande och försöka konkurrera med män. Genusordningens maktdimension framträdde alltså tydligt i diskussionen om flickors tillträde till läroverken, medan könsarbetsdelningen framstår som viktigare i diskussionen om folkskolan.

### *Jo, flickor!*

Samtidigt var utvecklingen obeveklig och utbildning för flickor nödvändig. Borgerkapets ogifta kvinnor kunde inte längre försörjas i hemmet när arbetsuppgifterna flyttades från hushållen till specialiserad produktion i fabriker. Medelklassmännen kunde dock inte låta sina systrar och döttrar försörja sig med industriarbete. Kvinno rörelsen, den första vågens feminism, krävde också med ökande styrka rättigheter och möjligheter i paritet med män. Inte minst gällde det rätten till utbildning, som en nödvändig förutsättning för oberoende genom eget förvärvsarbete. Undan för undan fick kvinnor samma utbildningsmöjligheter, men det tog några decennier. Den första egentliga flickskolan (privat) inrättades i Göteborg 1787<sup>1</sup> och flickorna fick tillträde till statliga läroverk 1927. De processer som likställde flickor och pojkar avseende formell utbildning pågick alltså, i sin konkreta fas, under ett och ett halvt sekel. Argument mot flickors utbildning som föll eller valdes bort under resans gång var knutna till kvinnors arbetsuppgifter, biologiska konstitution, moral och samhällseliga underordning. Liknande argument har också använts mot andra underordnade grupper och en del av dem återkommer då och då i nya skepnader.

### *Grundskola, ja, men flickskolan då?*

Med diskussionerna om *grundskolans* utformning under första hälften av 1900-talet uppkom en annan valsituation som berördes av köns-/genusordningen. Då handlade det bl.a. om flickskolans fortlevnad. Det fanns en rad argument för bevar-

<sup>1</sup> Societetsskolan i Göteborg för döttrar (1814–1850-talet), som inom Evangeliska Brödräfsamlingen inrättades 1787. Från nätet [www.warne.se/docs/BOTANISKA\\_1NY.pdf](http://www.warne.se/docs/BOTANISKA_1NY.pdf) 080811

ande av denna skolform. Flickskolan hade utvecklats pedagogiskt fristående från läroverket och motiv för bevarande var inte i första hand könskillnader eller *flickornas* behov. Med utgångspunkt i föreställningar om flickors särskilda behov hade man i flickskolan utvecklat former för undervisning, som förespråkarna önskade bevara och erbjuda också pojkar. Pedagogiken i flickskolorna var friare än i det examensstyrda läroverket, studietakten lugnare och betoningen och ämnessammansättningen annorlunda. Flickskolan bevarades inte med hänvisning till att många av de goda modeller, som utvecklats inom dess ram skulle tas tillvara och integreras i grundskolan. Därmed upphörde en utbildningsorganisation som formats för att spegla och bevara en segregering av köns-/genusordning. Det betyder dock inte alls att utbildning i och med grundskolan upphörde att vara relaterad till köns-/genusordning. Det är dock stor skillnad i karaktär mellan av det offentliga samhället stipulerad formell könssegregation och informella ”folkliga” normer. Köns-/genusordningen är fortsatt framträdande bl.a. genom att pojkar väljer andra utbildningar än flickor och att pojkar i mindre omfattning än flickor väljer högre utbildning. Nya och nygamla mönster för arbetsfördelning mellan könen skapas därmed med utbildningens hjälp.

Jämställdhet eller likabehandling?

*Från pojkar/flickor till individer*

Mellan 1962 då grundskolan infördes och 1969 då dess andra läroplan (Lgr 69) kom, gjordes en del upptäckter rörande köns-/genusordningen. Individen och inte, som tidigare, familjen eller sociala kategoritillhörighet skulle vara basenhet i samhällsbygget. Alla, utan undantag, skulle möta samma möjligheter och förväntningar. Könstillhörighet var en dimension bland andra, som inte längre skulle användas för att avgöra individens livsvillkor. Köns-/genusordningen visade sig dock segare än förväntat. Antagandet att enskilda individer genom rationella val anpassade till en förändrad värld med den gemensamma skolans hjälp skulle utplåna det sociala arvet visade sig problematiskt. Problemet var tydligt uttalat genom bl.a. flickors och pojkars fortsatt olika utbildningsval.

*Lgr 69:s vägval om jämställdhet*

För läroplanen 1969 utvecklades mycket tydligare formuleringar om vad man behövde göra i skolan, för att styra utvecklingen rätt. Att hjälpa eleverna att se och kritiskt granska könsroller, påverka attityder, stötta otraditionella val, via eleverna och med skolans jämställda ordning som föredöme direkt påverka föräldrar och arbetsgivare var mål som skrevs in. Man valde att göra könsdimensionen och genusordningen särskilt synlig och den gavs en egen identitet, jämställdhet, för att göra den lättare att arbeta med i skolan. Det skall kanske ses som ett vägval – att de speciella egenskaperna hos en form av social kategorisering tydliggjordes och prioriterades.

Detta val, att prioritera köns-/genusordningens förändring har visat sig höra till de återkommande frågorna. Under den period då Lgr 69 utvecklades fanns en sådan politisk diskussion. Skall kön överhuvudtaget betraktas som en ”egen” form av diskriminering eller är den en aspekt som är parallell med klasskillnader eller underordnad klasskillnader? Då – på 1960-70-talen – blev det viktigt att markera att köns-/genusystem och könsroller måste analyseras och hanteras i sin egen rätt och inte som en underavdelning av klass. Jämställdhetssträvanden riskerade att komma i skuggan och kanske inte överleva om de underordnades jämlikhetssträvanden menade man.

*Jämställdhet, ja, men jämlikheten då?*

Därefter följde så småningom en period med övergripande förskjutningar av politiska ideologier, där det var klassdimensionen som tenderade att glömmas bort. Samtidigt skärptes och radikaliserades på olika sätt politiska och vetenskapliga analyser och diskussioner av köns-/genusdimensionen. Detta påverkade också arbetet i skolan. Politisk feminism med maktanalys i botten har kommit att framträda allt tydligare, vilket bl a kommer till uttryck i att samtliga politiska partier, med undantag för (kd), i sina program måste förhålla sig till begreppet.

Under de senaste decennierna har, i Sverige och i andra länder bl.a. som en följd av ökad migration och kulturell mångfald, återigen kön/genus i ökande grad kommit att inordnas inom en mer generell ram. Vissa ifrågasätter det rimliga i att prioritera köns-/genusdimensionen och uppfatta den som fristående. Begreppet *intersektionalitet*

uttrycker den nutida förståelsen av samspelet mellan olika dimensioner för social kategorisering. Det vägval som gjordes i Lgr 69 genom betoning av kön/genus, som en självständig kategori för särskiljande, framstår inte längre som lika radikalt och relevant.

#### *Från likabehandling till bred jämställdhet*

Inom högskolevärlden finns som konkret exempel att ”likabehandlingskommittéer” på många håll ersatt ”jämställdhetskommittéer”. Etnicitet, religion, handikapp och sexuell läggning ses som för individen lika viktiga dimensioner som kön och klass. Dessutom betonas samspelet mellan dimensionerna som avgörande. Förändringen kan kopplas både till att ”jämställdhetsstrategin” faktiskt varit framgångsrik, men nu är utsliten och till att samhällssituationen förändrats. Vilket vägval som görs – att se orättvisa baserad på kön som en särskild fråga eller som en del av ett vidare problem relaterat till demokrati och rättvisa – varierar. Kanske är det en god strategi i det långa perspektivet att inte gå samma väg hela tiden, utan göra olika avstickare för att vidga perspektiven?

Positiv särbehandling av kvinnor  
– och av män

#### *Kvotering alias positiv särbehandling*

En annan återkommande och stundom het fråga i arbetet för en annan köns-/genusordning inom och genom utbildningssystemet är vad som i dagligt tal ofta kallas ”kvotering”, men som med en mer korrekt term skall benämnas ”positiv särbehandling”. Diskussionen i detta fall handlar dels om huruvida det är rätt och etiskt försvarbart att ge särskilt stöd till det kön (eller t.ex. den etniska grupp) som i ett givet sammanhang är i underläge, dels om ifall det verkligen är en effektiv metod. Män och pojkar har historiskt blivit positivt särbehandlade genom sin tidigare ensamrätt till utbildning och yrkespositioner, och fortfarande värderas ”manlig” högre än ”kvinnlig”, vilket ibland tycks ge män en gräddfil.

#### *Positiv särbehandling – negativ eller positiv?*

Bland kvinnor i gemen är dock meningarna delade, trots argument för att explicita fördelar för kvinnor bara är en korrigerings av implicita fördelar för män. Feminister har ofta hävdat att givet den historiska bakgrunden handlar det inte

om orättvisa om flickor/kvinnor särbehandlas positivt. Många kvinnor hävdar, å andra sidan, att man kan konkurrera på egna meriter utan hjälp. Meningarna är också delade om huruvida positiv särbehandling är effektiv. Många kvinnor som befinner sig i positioner i närheten av t.ex. kvotering är negativa, eftersom den kan användas mot dem som tecken på bristande kompetens. Mycket diskuterade blev t.ex. de s.k. Tham-professurerna, som öronmärktes för kvinnor. I dag är positiv särbehandling tillåten endast då lika meriter föreligger. En utbildningsplats eller anställning kan i sådana fall ges till en sökande från underrepresenterat kön.

#### *Positivt eller negativt? För män eller kvinnor?*

Intressant och kanske mindre diskuterat är att reaktionerna förefaller bli olika beroende på om det är kvinnor eller män som gynnas. Av förda diskussioner kan det framstå som om främst kvinnor gynnas av positiv särbehandling. Då har det ofta handlat om tillträde till makt- och statusfyllda positioner – professorer är ett exempel från utbildningsvärlden och det senaste området är styrelseposter inom privat näringsliv. Möjligen är det dock, åtminstone när det gäller utbildning, i själva verket pojkar och unga män som varit mest gynnade.

#### *Kvoteringarnas variationer över tid*

Före grundskolereformen handlade det om folkskollärarytbildningen. Till denna antogs lika många män som kvinnor, men förfarandet upphörde med hänvisning till att bättre meriterade kvinnor fick stå tillbaka för att ”manskvoten” skulle fyllas.

Ungefär likadant var det i början av 70-talet då man på försök gav sökande till förskollärarytbildning ”bonuspoäng” för manligt kön. Andelen män i utbildningen ökade och under en kortare period var de ca tio procent av förskollärarytstudenterna. När försöket inleddes ville man av rättviseskäl också ge motsvarande möjligheter för kvinnor i en mansdominerad utbildning. Valet föll på vad som då hette ADB (administrativ databehandling, numera IT) -utbildning. Det visade sig dock att extra poäng för kvinnligt kön inte fyllde någon funktion, då sökande kvinnor väl kunde konkurrera med männen.

Går man längre bakåt i tiden – till 20- och 30-talet då flickorna på formellt samma villkor som

pojkar fick tillträde till de statliga läroverken finner vi också positiv särbehandling till pojkarnas fördel, eftersom flickorna hade högre betyg.

I dagsläget förefaller män gynnas vid antagning till högre utbildning, eftersom de ofta utgör minoriteten.

*Kvotering – ett medel för eller ett hot mot kvalitet?*

Olika former av positiv särbehandling innebär att man väljer att direktpåverka sammansättningen av t.ex. utbildningsgrupper. Positiv särbehandling av flickor/kvinnor verkar ofta uppfattas som ett hot mot kvalitet, medan positiv särbehandling av män, som t.ex. i förskollärarytbildningen på 70-talet, uppfattas som tillförande av kvalitet. Samtidigt finns det alltså flera exempel på att pojkar/män gynnas mest därför att de inte kunnat konkurrera med flickor/kvinnor med t.ex. betyg. Eftersom detta inte väcker samma reaktioner hos ”gemene

man”, måste man anta att manligt kön i sig antas innehålla kvaliteter som väger upp lägre kunskaper. Valet att positivt särbehandla det ena eller det andra könet kan alltså sägas inom sig bära den maktordning som skall förändras. Kvalitet ställs mot rättvisa och särbehandling av kvinnor uppfattas hota kvalitet, medan särbehandling av män uppfattas stärka den.

*Slutord*

Ovan har beskrivits några exempel på vägval kopplade till jämställdhet och genusordning. Kanske är det så att det som en gång var alldeles rätt med tiden kan bli fel, att en del val faller i glömska för att de var så bra att det är svårt att förstå att det funnits alternativ och att ytterligare andra val måste tas om gång på gång på gång.

*Inga Wernersson*