

Pojkars och flickors lärande

En sammanställning av forskning och erfarenheter. Med förslag på inriktning på fortsatt utvecklingsarbete.

Erica Jonvallen
2017-01-13

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	3
2. Inledning.....	3
3. Könsskillnader i skolan – statistik och resultat.....	4
3.1 Internationella kunskapsundersökningar och könsskillnader	5
3.2. Betyg, meritvärden och nationella prov	6
3.3. Lärares kön saknar betydelse	7
3.4. Könsskillnader och val av utbildning	7
3.5. Välmående och hälsa.....	8
3.6. Produkt- och/eller lärandeorientering.....	10
3.7. Sammanfattning	10
4. Långsiktigt och hållbart arbete med läs- och skrivutveckling	11
4.1. Tidig läs- och skrivundervisning förebygger misslyckande.....	12
4.2. Språk-, läs- och skrivutveckling i alla ämnen	13
4.3. Demokrati, jämställdhet och språk	15
4.4. Sammanfattning	15
5. Maskulinitetsnormer och förväntningar	16
5.1 Anti-pluggkultur och att inte synas anstränga sig.....	16
5.2. Förväntningar och bemötande spelar roll.....	18
5.3. Kränkningar och diskriminering	19
5.4. Sammanfattning	19
6. Systematiskt kvalitetsarbete och forskningsbaserat arbetssätt	20
7. Förslag på utvecklingsområden och åtgärder	21
Referenser	23

1. Bakgrund

Denna rapport är skriven på uppdrag av Halmstad högskola som en del av projektet ”Pojkars och flickors lärande”. Arbetsgruppen som varit kopplad till projektet har bestått av representanter från ett antal kommuner samt från Region Halland. Som stöd har arbetsgruppen tagit del av tre forskarföreläsningar, haft seminarier med de föreläsande forskarna samt träffats fristående vid ytterligare två tillfällen. Föreläsare har varit Mia Heikkilä, Mälardalens högskola; Anne-Sofie Nyström, Uppsala universitet och Ann-Sofi Holm, Göteborgs universitet.

Syfte och utgångspunkter

Syftet med projektet och arbetsgruppen har i huvudsak varit att analysera, och försöka förstå, orsaker till skillnader i pojkars och flickors lärande, skolresultat och välmående. Samt att, utifrån vad forskning och beprövad erfarenhet säger, komma med förslag på vad som kan behöva göras och/eller utvecklas.

Utgångspunkten för innehållet i rapporten har varit de frågor och områden som var ingångar i projektet, innehållet i de föreläsningar som var planerade sedan tidigare samt diskussioner och avvägningar i arbetsgruppen. De fokusområden som gruppen fick med sig in arbetet var:

- Språkfokus på utvecklingsarbetet
- Välmående och resultat utifrån ett genusperspektiv
- Huvudmannens agerande vad gäller analyser och åtgärder ur ett värdegrunds- och ledarskapsperspektiv
- Skolkulturer och lärandekulturer ur ett genusperspektiv

De avsnitt som finns i rapporten speglar dessa områden (och de frågor som ställdes inledningsvis i projektet) men avgränsningar har behövts göras av både tids- och utrymmesskäl.

Rapporten inleds med ett beskrivande avsnitt *Könsskillnader i skolan – statistik, resultat och välmående*, med allmän statistik och samlad kunskap om könsskillnader i skolan. De tre avsnitt som sen följer har ett mer specifikt riktat fokus mot *Långsiktigt och hållbart arbetet med språk, läs- och skrivutveckling, Maskulinitetsnormer och förväntningar* och *Systematiskt kvalitetsarbete och forskningsbaserat arbetssätt*. Avslutningsvis presenteras, och resoneras kring, förslag på utvecklingsområden.

2. Inledning

Pojkars och flickors lärande, och frågan om könsskillnader i skolan, är ett stort och komplext område. Det finns både en hel del forskning, rapporter av olika slag samt ett antal statliga utredningar. Denna rapport har en ambition att synliggöra sammanhang och i någon mån problematisera då det t ex finns uppenbara och dokumenterade risker i ett arbete som betonar skillnader (SOU 2010:99; Jackson & Nyström 2014). Ett försök har också gjorts att försöka bidra till att förskolans samlade uppdrag förtydligas, dvs förskolans och skolans demokrati-, värdegrunds- och kunskapsuppdrag. Detta då undersökningar om och om igen visar att de alltför ofta i praktiken behandlas som separata delar och att t ex jämställdhetsarbete i skolan alltför ofta bedrivs i tidsbegränsade projekt (SOU 2010:99, Skolverket 2015a).

Vad gäller orsaker till könsskillnader i resultat finns inga enkla svar att finna i forskning. Det verkar snarare handla om ett samspel av ”samhälleliga och sociokulturella faktorer” (Håkansson & Sundberg 2012, s. 107). Snarare än att söka efter biologiska förklaringar så pekar en hel del forskning mot att den mest framkomliga vägen är att försöka förstå skillnader i termer av t ex kulturer, förväntningar från vuxenvärlden och kamrater samt motivationsaspekter (Håkansson & Sundberg 2012; Hattie 2012; Björnsson 2006). Tilläggas kan att de generella skillnader som är

synliga över tid också till del kan förklaras med pojkars senare mognad (SOU 2010:99). Här är forskningen inte helt enig. En alltför snäv analys skulle t ex kunna bidra till att stöd och åtgärder sätts in för sent och till resonemang om att t.ex. läs- och skrivsvårigheter ”mognar bort” (SOU 2016:59, s. 117).

Det finns en bild av könsskillnader i skolan som lite förenklat kan beskrivas som att pojkar *presterar* sämre och flickor *mår* sämre. Den bilden stämmer till del men risken finns också, om man stannar där, att stereotypa föreställningar förstärks och eventuella åtgärder blir missriktade. Överlag verkar det finnas anledning att vara uppmärksam då ett fokus på skillnader mellan grupper just riskerar att förstärka föreställningar om individerna i dessa grupper. ”(G)ruppern pojkar är *inte en enhetlig grupp* som behöver särskilda insatser, utan, precis som flickorna är, en social kategori vars ’innehåll’ varierar” (Heikkilä 2014, s. 23) . Risken med dessa föreställningar utvecklas vidare i avsnittet *Maskulinitetsnormer och förväntningar*.

Det kan även finnas anledning att fundera över vad som egentligen är problemet. I vilken mån det är könsskillnader i resultat i sig eller om dessa är ett symptom på andra mer genomgripande problem. Hårddraget skulle kunna sägas att om det var könsskillnaderna i sig som var problemet så skulle det räcka att flickorna presterade lite sämre så var problemet löst.

Diskussionen om könsskillnader sätter eventuellt fingret på frågan om hur vi ser på skolans samlade uppdrag. Ett uppdrag som handlar både om individen och varje elevs rätt att få utvecklas så långt det bara är möjligt och om skolans mål och mening som samhällsinstitution. Att 23 % av eleverna (och 31 % av pojkarna) i årskurs 9 inte når det som kallas för basfärdigheter i PISA när det gäller läsförståelse är både ett problem för var och en av dem (och ett misslyckande för skolan) men det är också ett problem för samhället. Att pojkar och flickor inte ges lika möjligheter och utrymme att utveckla sina förmågor och sina intressen i en skola (som inte förmår motverka traditionella könsmonster) får konsekvenser både för individer och för samhället i stort. Begränsande normer och könsstereotypa uttryck riskerar då att reproduceras med t.ex. påföljande begränsningar i ungas livsval och ett mindre jämställt (eller fortsatt ojämnt) framtida samhälle.

Skolans uppdrag enligt läroplaner

Det kan även finnas anledning att poängtera att jämställdhet är ett mål i sig och ett av de grundläggande värden som ryms inom skolans värdegrundsuppdrag. I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2011) står det t.ex.:

”Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet.” (Skolverket 2011c)

3. Könsskillnader i skolan – statistik och resultat

Könsskillnader i resultat är inte en ny fråga och det som ibland kallas ”pojkeproblemet” har dykt upp i olika skepnader under olika tider och i olika länder (se t ex Arnesen, Lahelma och Öhrn 2007; Björnsson 2006; Heikkilä 2016, SOU 2010:99). Viktigt att tänka på är också att ett ”ökat fokus på pojkars prestationer (...) inte får skymma det faktum att det finns många flickor med skolsvårigheter”. Flickor med skolsvårigheter verkar även ofta uppvisa internaliserade symptom vilket ökar risken att de inte får stöd, får stöd för sent, eller i för liten omfattning. På motsvarande sätt kan generaliseringar om pojkar skymma motsvarande faktum att det går bra för många pojkar samt riskera att pojkar möts med lägre förväntningar (SOU 2010:99, s. 67).

Nedan presenteras kortfattat statistik och resultat från internationella undersökningar (med särskilt fokus på läsförståelse), betyg och nationella prov samt några övergripande resultat vad gäller välmående/hälsa.

3.1 Internationella kunskapsundersökningar och könsskillnader

Senare PISA-undersökningarna (Skolverket 2013) visar att skillnaderna i resultat mellan pojkar och flickor ökat mer i Sverige än i de övriga deltagande länderna vilket gett frågan förnyad aktualitet. Könsskillnaderna, till flickornas fördel, är inte störst i Sverige (störst skillnader finns i Finland) – *men de har ökat mest*. Den övergripande trenden inom samtliga områden i PISA (läsförståelse, matematik och naturvetenskap) är att utvecklingen varit mer negativ för pojkarna än för flickorna de senaste 12 åren (Skolverket 2013). Den större andelen pojkar bland de lågpresterande förklarar dock inte hela skillnaden (Wernersson 2010).

Resultaten från PISA 2015 visar att den sjunkande trenden verkar ha avstannat. Huruvida trenden är bruten återstår att se. Vad gäller könsskillnader har dessa minskat något och det är framförallt de lågpresterande pojkarna som förbättrat sina resultat. Trots detta har likvärdigheten minskat, enligt de definitioner OECD använder, och skillnaden mellan lågpresterande och högpresterande elever har ökat (Skolverket 2016d).

Kön och socio-ekonomisk bakgrund samvarierar

För att förstå statistiken och vad den säger om elevers lärande i skolan kan det vara viktigt att se att enbart kön som kategori inte är tillräcklig. En intersektionell analys där kategorier som kön, klass, etnicitet, funktionalitet och ålder problematiseras behövs för att förstå skillnaderna och få syn på hur olika faktorer samverkar (Heikkilä 2016; SOU 2015:86). Könsskillnader är dock inte på något enkelt sätt relaterade till etnicitet eller social bakgrund (Wernersson 2010). PISA och PIRLS visar att både kön, språklig och socio-ekonomisk bakgrund har fortsatt stor betydelse. Socioekonomisk bakgrund är den faktor som i högst utsträckning samvarierar med låga resultat.

En del av resultatnedgången i PISA kan också förklaras av andelen elever med utländsk bakgrund. Även här behövs den intersektionella analysen. Påverkan är störst i gruppen lågpresterande elever och inte lika stor för resultaten som helhet. Resultatutvecklingen är på det stora hela lika negativ för elever med och utan utländsk bakgrund (Skolverket 2016a). I jämförelsen mellan elever i PIRLS så är resultaten för gruppen födda utomlands oförändrad medan elever födda i Sverige (med svensk bakgrund eller med en eller två föräldrar födda utomlands) har försämrats (Skolverket 2012c).

Sjunkande läsförståelse

När det gäller läsförståelse har resultaten sjunkit under hela 2000-talet, med PISA 2016 som ett eventuellt trendbrott. Den stora nedgången kom med PISA 2009 där 18 % av 15-åringarna inte nådde basfärdigheter i läsning. Pojkarnas resultat hade försämrats mest – där var siffran hela 24 %. Nedgången fortsatte i PISA 2012 med 23 % av 15-åringarna som inte nådde basfärdigheter, ett resultat som är sämre än resultatet för OECD i sin helhet. Andelen pojkar som inte nådde basfärdigheter var 2012 drygt 31 % (Skolverket 2013). Även när det gällde digital läsning presterade flickorna bättre även om skillnaderna här var något mindre.

PIRLS visar å andra sidan att eleverna i årskurs 4 har relativt god läsförmåga men pekar trots detta på att):

- färre elever läser på avancerad nivå,
- läsförståelsen har sjunkit vad gäller sakprosa och att,
- det är flickornas resultat som försämrats mest.

Skillnaden mellan pojkar och flickor har alltså minskat i PIRLS, men inte för att pojkarnas resultat förbättrats utan för att flickornas blivit sämre (Skolverket 2012c).

Att allt färre elever i årskurs 4 når upp till den höga och avancerade läsfärdighetsnivån innebär att de i mindre grad klarar av de mer komplexa och språkligt avancerade sätten att bygga en förståelse av det de läser. Eleverna i årskurs 4 behärskar t. ex. i mindre grad de komplexa och språkligt avancerade sätten att bygga mentala textvärldar samt röra sig i texter på ett mer avancerat sätt nu jämfört med i tidigare PIRLS-undersökningar (Skolverket 2012c).

Motivation, självuppfattning och självtillit

I PISA 2012 var huvudfokus matematik. Utifrån matematikdelen kunde konstateras att pojkar generellt ”uppvisar ett större intresse, är mer motiverade, har en högre självuppfattning samt större självtillit jämfört med flickor och detta gäller både i Sverige och i de flesta andra OECD-länder”. PISA visar också generellt att elever med en mer gynnsam socioekonomisk bakgrund tenderar att vara mer intresserade och motiverade samt uppvisa en mer positiv självuppfattning och en högre grad av självtillit. Sambanden med socioekonomisk bakgrund är dessutom starkare i Sverige än i OECD som helhet. (Skolverket 2013).

3.2. Betyg, meritvärden och nationella prov

På huvudmanna- och skolnivå är det andra resultat än de i internationella undersökningar som behöver analyseras även om analysen av resultaten på nationell nivå kan vara användbar. Det handlar t ex om betyg, meritvärden, nationella prov och andra löpande bedömningar i undervisningen.

Betyg

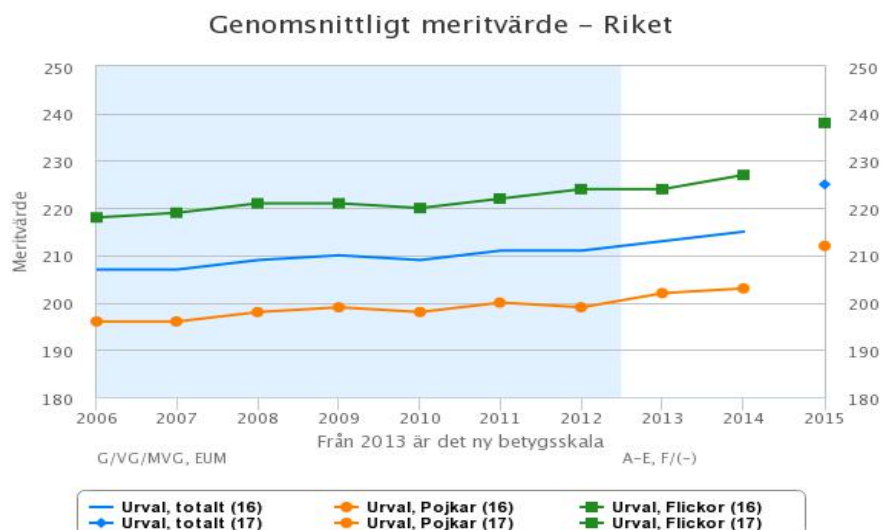
Betyg är svåra att jämföra över tid då betygssystemet, liksom innehållet i skolans kurser och ämnen, förändrats. Enligt Skolverkets statistik från 2009 är könsskillnader störst i ämnen som Bild, Hem- och konsumentkunskap och Svenska och minst i engelska, matematik och teknik (SOU 2009:64). Sammantaget kan man konstatera att pojkar i genomsnitt uppnår 90 % av flickors prestationer. Mönstret ser fortsatt liknande ut.

Betyg i sig säger inte så mycket om *vad* eleverna *lärt sig* i skolan. I uppföljningar av betygsresultat är det viktigt att också kvalitativa analyser görs (Heikkilä 2016, Lundahl 2011). Det är inte heller bara kön som har bäring på skolresultat utan även andra faktorer som klass och etnicitet, liksom förväntningar från kamrater, lärare och andra vuxna (Holm & Öhrn 2014).

Meritvärden

Precis som när det gäller betygen i sig så återfinns skillnaderna i meritvärden. Och precis som med betygen syns inte någon sjunkande trend, tvärtom, vilket även det kan vara värt att fundera över. I diagrammet nedan syns utvecklingen av meritvärden mellan åren 2006 och 2015.

Diagram. Genomsnittligt meritvärde mellan åren 2006 – 2015 (Källa: SIRIS, Skolverket)



Meritvärdena har som synes ökat men könsskillnaderna verkar bestå. (Det blå fältet övergår i vitt i och med den nya betygsskalan).

Nationella prov

Könsskillnaderna visar sig också på de nationella proven. Här är det sannolikt intressantare att jämföra de egna skolornas resultat, och då utifrån olika ämnen och olika delprov, men några nedslag kan göras. Då denna rapport har ett särskilt fokus på språk-, läs- och skrivutveckling är exemplen tagna från ämnet svenska och svenska som andraspråk i grundskolan.

I årskurs nio var skillnaden mellan flickor och pojkar som störst i delprovet som prövar skriftlig förmåga (bland de elever som följer kursplanen i svenska). 92 procent av flickorna och 82 procent av pojkarna uppnår här kraven för delprovet. Bland eleverna som följer kursplanen i svenska som andraspråk var skillnaden mellan flickor och pojkar som störst i delprovet som prövar läsförmåga, där 66 procent av flickorna och 56 procent av pojkarna uppnått kraven för godkänt delprovsbetyg. Minst är skillnaden i delprovet som prövar den muntliga förmågan.

Flickorna i årskurs 6 når, enligt 2015 års prov, i högre grad kraven för delproven i svenska, liksom de högre betygen, än pojkarna. Störst skillnader syns i det skriftliga delprovet. Vad gäller de elever som läser kursen svenska så når 94 % av flickorna kraven med motsvarande siffra för pojkarna 82 %. För de elever som läser kursen svenska som andraspråk är mönstret motsvarande med 73 % av flickorna och 60 % av pojkarna.

I årskurs 3 var skillnaderna inte lika stora, men även här når flickorna i högre utsträckning kravnivåerna. Skillnaden var störst i delprovet som prövar stavning och interpunktion där 96 procent av flickorna och 88 procent av pojkarna uppnådde kravnivån. Motsvarande siffror för de elever som läser svenska som andraspråk var 84 % respektive 73 %.

3.3. Lärares kön saknar betydelse

I sökandet efter förklaringar till könsskillnader i resultat och välmående liksom till könsstereotypa utbildningsval har en hel del forskning fokuserat på hur dessa skillnader uppstår. Inte sällan föreslås att en förklaring är den undervisande lärarens kön. Det verkar inte finnas belägg för att det spelar roll om det är en man eller kvinna som undervisar vare sig pojkar eller flickor (Håkansson & Sundgren 2012). Här kan också analyser av PIRLS och TIMSS¹ data från 21 EU/OECD länder (däribland Sverige) nämnas. Analysen visar att pojkar som undervisas av män inte presterar bättre än pojkar som undervisas av kvinnor, varken i läsning eller matematik. Att flickors högre betyg inte kan förklaras av den högre andelen kvinnliga lärare bekräftas också av Inga Wernerssons genomgång i *Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker* (SOU 2010:51).

Att undervisande lärares kön inte har betydelse ska sannolikt dock inte tas för intäkt att t ex manliga förebilder inte kan ha betydelse för pojkars skolframgång. En sådan delförklaring till underprestation lyfts i studier tillsammans med ”hämmande medelklassnormer för arbetarpojkar och minoriteter” (Håkansson & Sundberg 2012, s. 106). En diskussion utifrån detta kan med fördel kopplas till forskningen om s.k. ”effortless achievers” och syn på intelligens i avsnittet *Maskulinitetsnormer och förväntningar* nedan.

3.4. Könsskillnader och val av utbildning

Gymnasieskolan är strikt könsuppdelad, en uppdelning som är särskilt framträdande på de yrkesförberedande programmen. Uppdelningen fortsätter på högskolor och universitet liksom i arbetslivet. Gymnasieskolan och högskolan kan delas in i tre sfärer – en manlig, en kvinnlig och en

¹ TIMSS är en förkortning av *Trends in International Mathematics and Science Study*. TIMSS genomförs vart fjärde år och mäter fjärde- och åttondeklassares kunskaper i matematik och naturvetenskap.

med jämn könsbalans. De olika sfärerna har olika social status och den ”könsblandade sfären rymmer de utbildningar som har en betydande rekrytering av de mest resursstarka eleverna och studenterna” (Bergström 2015)). Det betyder att kön och klass, eller social bakgrund, samverkar starkt.

Kvinnor fler och mer otraditionella

Flickors högre resultat i skolan har stärkt kvinnors ställning inom högre utbildning och lett till allt fler kvinnor väljer andra utbildnings- och yrkesvägar än de som betraktas som traditionellt kvinnliga (Wikhall 2001; SOU 2011:1; SOU 2010:51; SOU 2004:43). Kvinnor går i högre utsträckning än män vidare till högre utbildning. Tilläggs ska att andelen manliga studenter inte minskat över tid. Fler kvinnor *och fler män* studerar på högskola idag än för tjugo år sedan (SOU 2011:1).

Social bakgrund och maskulinitetskonstruktioner

Studier och utredningar pekar på olika förklaringsmodeller för varför män i lägre grad än kvinnor tenderar att söka sig vidare till högskole- och universitetsstudier. Socio-ekonomisk bakgrund har störst betydelse för huruvida man väljer att studera vidare eller inte. Betydelse verkar även vissa typer av maskulinitetskonstruktioner kopplade till t ex antipluggkultur och till att det inte anses förenligt med vissa typer av maskulinitetskonstruktioner att anstränga sig i skolan och intressera sig för vidare studier (SOU 2009:64).

Tro att det ordnar sig och rädsla att misslyckas

En del forskare har nyanserat begreppet antipluggkultur (se t ex Nyström 2012) och menar att samhällets traditionella könshierarki inte medger att pojkar lika lätt kan acceptera ett misslyckande. Då det än idag finns en rad traditionellt sett manliga yrkesval som inte fordrar någon teoretisk utbildning kan detta generera att fler pojkar medvetet väljer att inte satsa på skolan. I tron att det ordnar sig ändå och att de kommer få ett arbete så ser de ingen mening med att anstränga sig i skolan och därmed riskera att misslyckas (Wernersson 2010). Hur den lokala arbetsmarknaden ser ut kan här ha betydelse.

Problematiseringen av antipluggkulturbegreppet visar också på vikten av att se att rådande kulturer även kan gälla flickor samt betonar att också pojkar kan visa ett stort intresse för skolan (se vidare avsnittet om *Maskulinitetsnormer och förväntningar* nedan).

3.5. Välmående och hälsa

Välmående och hälsa är breda begrepp. Maria Westling Allodis kunskapsöversikt *Pojkars och flickors psykiska hälsa* (SOU 2010:79) visar att tidiga upplevelser av hälsa har ett direkt samband med upplevd god hälsa senare i livet liksom ömsesidigheten i välmående och skolframgång.

Goda skolresultat skyddat mot ohälsa

Övergripande kan sägas att goda skolresultat skyddar mot ohälsa och uppkomsten av olika internaliserade och externaliserade symptom. Det finns starkt stöd i forskning också för att skolsvårigheter (som lässvårigheter, placering i specialundervisningsgrupper, att misslyckas i kurser) påverkar självuppfattning och kan påverka den psykiska hälsan med delvis olika typer av reaktioner och symptom för pojkar och flickor.

Externaliserande och internaliserande problem

En grundläggande distinktion som görs är den mellan internaliserande och externaliserande beteendeproblem. Under det förstnämnda ingår ”beteende- och uppförandestörning, aggressivitet, regelbrytande och anti-socialt beteende”. Beteenden som ”associeras med negativa känslor och beteenden som riktas mot andra. Under det sistnämnda ingår ”emotionella, känslomässiga problem som uttrycker sig som oro och depression”. Dessa känslor riktas inte mot andra utan mot individen själv. Psykosomatiska symptom som huvudvärk och magont ingår här.

Pojkars tidiga problem och flickors senare

Pojkar har som grupp mer externaliserande symptom än flickor, redan från tidig ålder, medan flickor, med början från de tidiga tonåren, generellt har mer internaliserade symptom än pojkar. Pojkar som grupp råkar också ut för mer problem i skolan, uppvisar lägre kompetens i flera olika områden vid skolstart, får lägre skolbetyg, upplever mer skolsvårigheter: t.ex. problem med uppmärksamhet och koncentration, lässvårigheter. Alltmedan många flickor har lägre självuppfattning än pojkar med början i tonåren.

Pojkar, eller elever, med externaliserande beteende ”riskerar att utveckla konfliktfyllda relationer med sina lärare, och dessa relationer kan i sin tur påverka deras skolresultat. Dessa barn, som oftast är pojkar, riskerar därmed att bli underpresterande på grund av dessa konflikter.” Det framgår samtidigt att stöd och uppmuntran från lärare verkar lika viktigt för både pojkar och flickor. Det finns gott stöd för att just goda relationer har stor betydelse (Allodi 2010, s. 28, 93).

Ta hänsyn till sammanhang och ålder

Vidare skriver Allodi att ”(f)örekomsten av internaliserande och externaliserande symptom och positiva aspekter av psykisk hälsa (självuppfattning, välbefinnande, självkontroll) för pojkar och flickor påverkas av psykologiska och sociala utvecklingsfaser och livssituationer. Det innebär att det är nödvändigt att ta hänsyn till dessa utvecklingsfaser, för att förstå specifika situationer. Det är därmed inte lämpligt att bortse från dessa utvecklingsmässiga skiftningar och tala om det som kan vara generellt typiskt för pojkar och flickor, utan att precisera åtminstone vid vilken ålder och i vilket sammanhang. De lägre nivåerna av självuppfattning hos elever i tonåren kan till exempel relateras till processer och förändringar som äger rum i adolescensen och till de omgivningssituationer som ungdomarna möter under denna tid i skolan” (Allodi, s. 78-79). Och vidare att ”(g)oda relationer med lärare skyddar mot negativa utfall”, till exempel mot depressiva symptom som kan uppstå som en konsekvens av skolsvårigheter och skolstress: i början av skolan verkar för flickor en relation karakteriserad av närhet särskilt gynnsam och för pojkar en relation utan konflikter. (Allodi 2010, s. 78-79).

Att flickor i högre utsträckning visar internaliserande symptom och pojkar i högre utsträckning tar del av specialundervisning kan eventuellt behöva problematiseras utifrån att den grupp som har det kanske allra svårast i skolan är en liten grupp flickor (SOU 2010:99).

Positiva aspekter

Allodi menar att det också är viktigt att uppmärksamma positiva aspekter av psykisk hälsa. Dessa är inte lika tydligt definierade som symptomen på ohälsa men på individnivå omfattas begrepp som ”känsla av delaktighet, självuppfattning, självvärdering, självkänsla, engagemang, självbestämmande, autonomi, kontroll och livskvalitet” (Allodi, s 10).

Komplex bild kräver analys

Forskningen visar en komplex bild som inte helt enkelt låter sig omsättas i insatser och praktisk handling. Kvantitativa data behöver ofta förstås utifrån kvalitativ analys. De kan dock dels utgöra referenspunkter i ett kartläggningsarbete, dels vara betydelsefulla när det som kartlagts ska analyseras (Heikkilä 2016).

Att inte glömma elever som lyckas i skolan

Skolprestationer är nära sammankopplade med hälsa även hos elever som inte är i, eller riskerar att hamna i, skolsvårigheter. Öhrn och Holm skriver i sin studie, med hänvisning till forskning på området (2014, s. 96) :

”Att plugga hårt ses (...) inte som uppskattat av någon elevgrupp och framställs inte heller som alltigenom positivt av lärare. Emellanåt hördes lärare tala om flickors strävanden som alltför höga och att det kunde vara värt för dem att sänka ambitionsnivån, och enstaka lärare raljerade också över flickors sagda ängslighet över läxor och provresultat. Detta kan höra samman med den i annan

forskning och policy uttryckta oron för flickors och unga kvinnors välbefinnande då de rapporterar mer stress än andra (Nygren, 2012; SOU 2009:64), och att högpresterande flickor mer än pojkar uppger att de känner ångslan och skolrelaterad oro (Rich & Evans, 2009; Socialstyrelsen, 2009).”

Citatet ovan visar på hur flickors skolengagemang kan riskera att bli något som inte bara blir negativt för dem själva utan som också görs till något negativt, vilket kan uppfattas som en form av dubbelbestraffning – både stressen och också lärarnas nedsättande kommentarer (Heikkilä 2016).

3.6. Produkt- och/eller lärandeorientering

Ett fokus på resultat väcker ofta frågor om konsekvenser av resultatfokus i sig. Projektets arbetsgrupp har i diskussioner lyft frågor om skolors resultatkultur samt om ett eventuellt behov av att granska bedömningspraktiker ur ett genusperspektiv.

Forskning om bedömningspraktiker och den återkoppling som används kan säga något om vad som kan ha negativa effekter på elevers motivation och lärande. Det finns forskning som visar att lärandet i många klassrum kan vara produktorienterat snarare än lärandeorienterat och att detta har negativa effekter på elevers lärande (Giota 2013; Ames 1992). Ett annat sätt att beskriva det på kan vara att skolans fokus på resultat och betyg bidrar till en ökad instrumentell syn på kunskap och lärande (Öhrn & Holm 2014).

Det verkar finnas skillnader mellan hur pojkar och flickor förhåller sig till produkt- (eller resultat) och lärandekulturer liksom skillnader mellan hur olika bedömningspraktiker uppfattas av hög- och lågpresterande elever (Giota 2013; Ames 1992; Nyström 2012).

Generellt verkar relevant återkoppling vara centralt för motivation i skolan överlag och ha avgörande betydelse för elevers lärande. Återkoppling är också det viktigast inslaget i formativ bedömning som i sin tur har starkt forskningsbaserat stöd (Giota 2013; Lindström & Lindberg 2005; Skolverket 2013).

Det framgår också att man inte kunnat undersöka huruvida arbetssätten i skolan, med ökad andel enskilt arbete och minskad grad av lärarstyrd undervisning, påverkar gruppen pojkars och gruppen flickors lärande. Det verkar dock troligt att åtminstone en del av förklaringen till könsskillnader i resultat ligger i att flickor lägger ner mer tid och engagemang på skolarbetet och att det förefaller finnas skillnader i flickors och pojkars olika förhållningssätt till skolan och olika arbetssätt. En generell tendens är dock att arbetssätten inom respektive skolform gradvis har blivit mer individualiserade, vilket kan ge motivation och energi, men också kräver ansvar och självförtroende (Wernersson 2010).

Viktigt att ta i beaktning är att begåvningsforskning entydigt pekar på att könsskillnaderna i kognitiva förutsättningar är små eller obefintliga (Håkansson & Sundberg 2012; Wernersson 2010).

3.7. Sammanfattning

- Ett ensidigt fokus på pojkars lägre prestationer riskerar att skymma både det faktum att det finns många flickor med skolsvårigheter och att det går bra för många pojkar. Dessutom kan ett fokus på skillnader öka risken att pojkar möts av lägre förväntningar. Tilläggas ska också att socioekonomisk bakgrund är den faktor som i högst utsträckning samvarierar med låga resultat. En s.k. intersektionell analys där kategorier som kön, klass, etnicitet, funktionalitet och t.ex. ålder problematiseras behövs för att få syn på hur olika faktorer samverkar.
- Den övergripande trenden inom samtliga områden i PISA (läsförståelse, matematik och naturvetenskap) är att utvecklingen varit mer negativ för pojkarna än för flickorna de senaste 12 åren. Könsskillnaden är inte störst i Sverige, men har ökat mest. I PISA 2012 nådde 23 % av 15-åringarna inte basfärdigheter i läsförståelse, i gruppen pojkar var andelen

drygt 31 %. Samtidigt visar PIRLS att färre elever läser på avancerad nivå och att det är flickornas resultat som försämrats mest.

- Även betyg, meritvärden och nationella prov visar på könsskillnader. När det gäller betyg uppnår pojkar i genomsnitt 90 % av flickors prestationer. Betyg och meritvärdena i riket visar inte motsvarande sjunkande trend som internationella undersökningar, tvärtom.
- Undervisande lärares kön verkar sakna betydelse och begåvningsforskning visar entydigt att könsskillnader i kognitiva förutsättningar hos pojkar och flickor är små eller obefintliga.
- Flickor verkar lägga ner mer tid och engagemang på skolarbetet samtidigt som det verkar finnas en tendens att arbetssätten i skolan blivit mer individualiserade. Maskulinitetsnormer verkar bidra till att pojkar undviker misslyckanden, inte anstränger sig i samma utsträckning som flickor och sätter sin tilltro till att det ordnar sig ändå för dem.
- Gymnasieskolan liksom den högre utbildningen och arbetslivet är starkt könssegregerat. Utbildningsvalen har en stark koppling både till kön och socio-ekonomisk bakgrund (eller klass om man så vill).
- Goda skolresultat skyddar mot ohälsa och uppkomsten av olika internaliserade och externaliserande symptom. Sammanhang, kön och ålder behöver tas hänsyn till i analyser av välmående, hälsa och lärande. Skolprestationer är nära sammankopplade med hälsa även hos elever som inte är i skolsvårigheter.
- Det verkar finnas skillnader mellan hur pojkar och flickor förhåller sig till produkt- (eller resultat) och lärandekulturer liksom skillnader mellan hur olika bedömningspraktiker uppfattas av hög- och lågpresterande elever. Relevant återkoppling verkar vara centralt för motivation överlag och det finns starkt stöd för arbete med formativ bedömning.
- Statistik och resultat utifrån kön visar en komplex bild som inte på ett enkelt sätt låter sig omsättas i insatser och praktisk handling.

4. Långsiktigt och hållbart arbete med läs- och skrivutveckling

Det fanns önskemål inför projektet att särskilt fokusera läs- och skrivutveckling, ett behov det finns starkt stöd för. Både för att läsandet och skrivandet har så stor betydelse för lärande i skolans alla ämnen och för att skillnaderna i resultat mellan pojkar och flickor är särskilt framträdande här. Tilläggas kan att förmågan att läsa och skriva har betydelse även för hälsan och att det finns en övervikt av pojkar i den grupp som har läs- och skrivsvårigheter. Delegationen för jämställdhet i skolan (DEJA) konstaterar också att en ”generell förbättring av läs- och skrivfärdigheter bör (...) kunna bidra till att minska könsskillnaderna i skolprestationer” (SOU 2010:99). Samhälleliga förändringar ställer också höga, och kanske ökade, krav på förmåga till kritiskt tänkande vilket sannolikt har betydelse för språk-, läs- och skrivundervisningen i olika ämnen och årskurser liksom för undervisning i allmänhet (se t ex Skolinspektionen 2012; Skolverket 2012c).

God läs- och skrivundervisning har många likheter med god undervisning i stort. Viktigt att notera kan vara att forskningen inte förespråkar några särskilda undervisningsstrategier för pojkar utan att det handlar om just generellt god undervisning. Detta gäller även undervisning i en mångkulturell kontext – generellt kvalitativt god undervisning fungerar även i sådana sammanhang.

Ytterligare några positiva lärarfaktorer i undervisningen som framgår i omfattande empiriska studier är: tydliggörande av roller, förväntningar, fördelningen av tid och aktiv undervisning. Elever

lär sig mer när de får mer aktiv undervisning av lärare än när de lämnas ensamma med skolarbetet (Allodi 2010).

Tre områden framträder som särskilt relevanta för läs- och skrivutvecklingen på en övergripande nivå utifrån fokus på jämställdhet. Det första är den tidiga läs- och skrivutvecklingen, det andra är behovet av språkutvecklande undervisning i alla ämnen och det tredje är de kommunikativa aspekterna i förskolans och skolans demokrati- och jämställdhetsuppdrag som till stor del är en del av den ordinarie undervisningen. Avsnitten nedan behandlar dessa tre områden.

4.1. Tidig läs- och skrivundervisning förebygger misslyckande

Vikten av en god start i livet är välbelagt i forskning (Allodi 2010; Håkansson & Sundberg 2012). Den tidiga läsningen lyfts fram som särskilt viktig – både för skolframgång och för välmående och hälsa. Ett tidigt skolmisslyckande, och då särskilt att ha svårigheter med läsningen, riskerar att skapa både internaliserande och externaliserande problem med hälsa och välbefinnande (Allodi 2010; Gustafsson m.fl. 2010).

Med rätt stöd kan i stort sett alla

Man konstaterar också att i stort sett alla har de förutsättningar som krävs för att lära sig läsa och skriva. Den tid och det stöd barn och elever behöver kan dock skifta. ”Även de som inledningsvis kan ha svårigheter med att utveckla sina färdigheter kan i regel lära sig om de får rätt stöd” (SOU 2016:59, s. 60). Föreställningar om vilka som kan lyckas och inte, om intelligens och begåvning, har också betydelse för vilka förväntningar som finns på elever, både pojkar och flickor, och därmed också på vilket stöd som sätts in (Jackson & Nyberg 2014). Detta kan diskuteras i relation till t ex begreppen begåvning och intelligens som tas upp i nedan i avsnitt 5.

Språklig och fonologisk medvetenhet

Kortfattat kan sägas att barn behöver tillägna sig goda kunskaper som lägger grunden för fortsatt utveckling och det som då brukar sägas vara av särskild vikt är språklig medvetenhet och särskilt fonologisk medvetenhet. Denna förmåga har s.k. prediktionskraft, dvs kan förutsäga utvecklingen från den tidiga spädbarnstiden. Under förskoleåren och de första skolåren kan olika aspekter av barnets fonologiska förmåga påverkas. Det finns stöd för att övningar som stimulerar fonologisk medvetenhet har effekt upp till årskurs 1, men att förståelseövningar och mer blandade övningar verkar mer effektiva därefter (Taube, Fredriksson och Olofsson 2015).

Ordförrådet är en annan viktig kunskap som också har betydelse för hur läsningen utvecklas. Ett tillräckligt omfattande ordförråd är en viktig förutsättning för läsförståelse (Taube, Fredriksson & Olofsson 2015). Här kan det vara viktigt att tänka på att en systematisk undervisning om bokstäver och ljud bör vara integrerad med annan språk-, läs- och skrivundervisning (högläsning, språkliga aktiviteter etc.) och inte bedrivs som isolerad färdighetsträning (SOU 2016:59).

Tidigt skrivande

Forskningen om skrivande är inte lika omfattande som den om läsning och den tenderar att handla om äldre elevers skrivande. När det gäller tidig skrivundervisning så verkar sådan undervisning där eleverna fick lära sig att planera, revidera och redigera sina texter ge bäst resultat (Taube, Fredriksson & Olofsson 2015; SOU 2016:59).

I Skolverkets nya kunskapsöversikt *Att läsa och förstå* beskrivs också relationen mellan läsande och skrivande: ”Huruvida man lär sig läsa genom att skriva eller att skriva genom att läsa är en fråga som inte låter sig besvaras så lätt. Hur dessa förmågor utvecklas är nämligen beroende på elevens ålder, förutsättningar, motivation och intressen. Små barn skriver ofta innan de knäcker läskoden men ibland knäcker de koden genom sina första försök till skrivande (Skolverket 2016c).

Flexibel specialundervisning som utmanar och följs upp

Vad gäller tidigt stöd och specialundervisning noteras att ”flexibla grupper, snarare än permanenta och nivåindelade, är gynnsamma för elevernas lärande och för deras känslomässiga utveckling” (Håkansson & Sundberg 2012). Forskningen är enig om att specialundervisningen bör vara språkligt och kunskapsmässigt utmanande, snarare än enbart praktiskt färdighetstränande.

I en referens till internationell forskning nämns ”positiva effekter av riktad undervisning i specifika färdigheter och specialundervisning i flexibla grupper” (SOU 2016:59). Forskning visar också positiva resultat av undervisning med elever i par och i smågrupper (Vaughn, Wanzek & Denton 2007). En förutsättning för att detta ska fungera verkar vara att det finns utbildade handledare, tydliga rutiner som följs och att elevernas utveckling noggrant följs. Elever med lässvårigheter bör få möjligheter till undervisning en till en, i par eller i små grupper minst 30 minuter per dag (Håkansson & Sundberg 2012).

Högläsning ger bättre förutsättningar

Det verkar också finnas stöd i forskningen för att högläsning för elever har betydelse och då särskilt för de elever med risk att utvecklas läs- och skrivsvårigheter. De elever i riskzonen som fått lyssna till högläsning har bättre förutsättningar att klara läsningen. Även en-till-en-undervisning för dessa elever har positiva effekter (Taube, Fredriksson och Olofsson 2015).

4.2. Språk-, läs- och skrivutveckling i alla ämnen

Traditionellt har tonvikten på, och huvudansvaret för, läsundervisningen i det svenska skolsystemet legat på läraren i lågstadiet och inte i de därefter följande stadierna. Men senare års forskning visar på betydelsen av att läsutveckling måste ges fortsatt stöd även efter det att den mest grundläggande förmågan etablerats (Liberg, af Geijerstam och Folkeryd 2010).

Begreppet individualisering behöver problematiseras

Resultaten från PIRLS 2011 tyder också på att läsundervisningen i årskurs 4 verkar ha blivit något mer fokuserad, vilket kan sägas vara ett gott tecken. Det är dock tydligt att läsutvecklingen (och sannolikt också skrivutvecklingen) måste ges fortsatt stöd ”även efter att den mest grundläggande förmågan etablerats”. Analysen visar också att ”begreppet individualisering i termer av eget ’arbete’ behöver problematiseras då ett skäl till de sjunkande resultaten kan vara att elever i alltför hög utsträckning lämnas utan stöd” (Skolverket 2012c, s. 86).

Läsande, skrivande och lärande

Fokus på just läsning kan ses som en konsekvens av att det är just läsförståelse som mäts i internationella undersökningar. Detta forskningsfält är, som nämnts, mer omfattande än det som handlar om skrivande. Läsningens överspridningseffekter ska inte underskattas men det verkar viktigt att se läsande och skrivande som parallellprocesser. Den växande forskningen kring svenska som andraspråk verkar ha bidragit till nya insikter av betydelse för alla elevers lärande och ett ökat fokus på s.k. språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt i de olika ämnena. Läroplanerna är också tydliga med att rika tillfällen ska ges för kommunikation och att språk, lärande och identitet hör nära samman.

I Skolverkets kunskapsöversikt (med hänvisning till en metaanalys av Graham & Hebert 2011) konstateras också ”att läsande och skrivande bör integreras så mycket som möjligt i skolundervisningen – och i alla ämnen. Funktionellt skrivande i olika former kopplat till läsning av olika texter verkar påverka läsförståelsen på ett gynnsamt sätt. När läraren konkret visar sina elever hur olika texter skrivs påverkas samtidigt förståelsen för att olika texter *läses* på olika sätt.” (Skolverket 2016c, s. 12)

Ordförråd och begreppsutveckling

Studier visar att ordförrådet är en av de viktigaste faktorerna för framgång i skolan (Saville-Troike 1984; Hägerfeldt 2006, Lindberg 2006). Uppbyggnad av ordförrådet har stor betydelse i den tidiga läs- och skrivundervisningen (se ovan) men fortsätter att ha betydelse även därefter. En utveckling av ordförrådet sker under hela skoltiden med ökande krav på behärskning av det ämnesspecifika språket och ämnesspecifika begrepp.

Språklig mångfald med risk för ytlig undervisning

Forskning visar att en språkutvecklande didaktik i klassrummet inte alltid är en självklarhet. Snarare verkar det finnas en tendens, när t ex den språkliga mångfalden ökar i klassrummet att ämnesinnehåll förenklas vilket i sin tur leder till ett mer ytligt och knapphändert innehåll (Kouns 2010, Hajer 2003, 2006).

Fyra aspekter för brett literacy-arbete

Många forskare utgår idag från en bred förståelse av vad läsning är – en förståelse som inkluderar både ett individuellt perspektiv (med fokus på individens förutsättningar och lärande) och ett perspektiv med fokus på hur texter och läsande är situerade i olika sammanhang samt vilka möjligheter olika sammanhang ger för läsande och utveckling av läsande (Skolverket 2012b). Återkommande lyfts fyra aspekter fram i detta breda perspektiv:

- Att kunna läsa av (avkodning)
- Att förstå innehållet i en text på ytan såväl som på djupet (läsförståelse)
- Att kunna använda sig och vara intresserad av innehållet i en text på olika sätt beroende på sammanhanget för läsandet och syftet med texten och läsandet (läsandets syfte och sammanhang)
- Att se på en text med kritisk blick, när det gäller framförallt sammanhang, funktion, innehåll och form, samt kunna se hur dessa förhåller sig till varandra och att förändringar i exempelvis form förändrar innehåll, funktion osv. (kritiskt förhållningssätt)

Individens intresse för läsning och en positiv inställning till läsning har betydelse och elever som ofta får ägna sig åt läs- och skrivaktiviteter har ett högre läsprovresultat än övriga. För att klara av de mer komplexa och språkligt avancerade sätten att bygga förståelse på behöver läsaren inte bara ett rikt ordförråd utan också förmågan att exempelvis jämföra, klassificera, syntetisera och utvärdera information och övergripande idéer i en text. Dessa språkfärdigheter är nödvändiga för att kunna möta alltmer kognitivt krävande nivåer som förekommer i undervisningen i skolans alla ämnen (Cummins 1984; Skolverket 2013c). Ju högre upp i årskurserna eleverna kommer desto högre grad av generaliseringar och abstrakta och teoretiska resonemang förekommer i de texter de möter och samtal i undervisningen de ingår i. Språkfärdigheten krävs för att förstå och skapa inre bilder av innehållet i en text, vilket också kan kallas att bygga mentala textvärldar (Langer 2011).

Denna breda syn på läsning kan översättas till ett bredare arbete med språk-, läs- och skrivutveckling, eller literacy. En sådan syn ligger också till grund för Skolverkets framtagande av material inom t ex Läsflytet Skolverket 2014).

Ytterligare en aspekt som kan vägas in i ett brett arbete med lärande och språk-, läs- och skrivutveckling är betydelsen av skolbibliotek. Ett flertal amerikanska och kanadensiska studier visar att skolbibliotek med utbildade skolbibliotekarier har positiv påverkan på elevers läsfärdighet och betyg (SOU 2012:65 med hänvisning till Michie & Chaney 2005; Francis, Lance & Lietzau 2010).

4.3. Demokrati, jämställdhet och språk

Lärande och skolans arbete med värdegrund och jämställdhet vilar i hög grad på kommunikation. Delegationen för jämställdhet i skolan (DEJA) formulerar det som att ”(l)ärande utgår i hög grad ifrån kommunikation med andra. Jämställdhet etableras eller förkastas i kommunikation med andra. Lärande och jämställdhet kan därför ses som delar av samma mynt.”(SOU 2010:99).

Det samlade uppdraget behöver förtydligas

Både Skolinspektionen och Skolverket betonar i olika rapporter och redovisningar vikten av att det samlade uppdraget förtydligas. Det verkar finnas en tendens att särskilja på demokrati-, värdegrunds- och kunskapsuppdrag där elevernas kunskapsutveckling är en del, ett främjande värdegrundsarbete en annan och det demokratiska medborgarfostrande uppdraget en tredje (Skolinspektionen 2012; Skolverket 2015b). Ett långsiktigt skolutvecklingsarbete verkar gynnas om kunskapsuppdrag, värdegrundsarbete, systematiskt kvalitetsarbete, vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet kan samordnas och bilda en stabil grund för skolornas verksamhet (Skolverket 2015b) . Inte minst, konstaterar de två skolmyndigheterna, behöver värdefrågor integreras i undervisningen.

Värdefrågor, språkutveckling och deliberativa samtal

En sådan integrering torde ha en central plats i det språk-, läs- och skrivutvecklande arbetet i olika ämnen. Det handlar både om val av texter (innehåll) och om det kritiska textarbete beskrivet i relation till läsning ovan.

Skolinspektionen lyfter särskilt, i sin kvalitetsgranskning *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*, behovet av att det i högre grad genomförs öppna och prövande, s.k. deliberativa samtal, i undervisningen. Skolinspektionen menar att sådana samtal, i kombination med språkutvecklande undervisning, kan integrera demokratiuppdraget i undervisningen och på så vis bidra till ”både fördjupad inläring (...) exempelvis av nya och abstrakta begrepp, och självständigt tänkande”. Inom ramen för denna typ av samtal kan också frågor om t ex attityder och språkbruk synliggöras (Skolinspektionen 2012). Skolverket har också tidigare lyft deliberativa, filosofiska och sokratiska samtal som ett sätt att arbeta med värdegrunden där demokrati- och kunskapsuppdrag är ett (Skolverket 2011b).

4.4. Sammanfattning

- Den tidiga läs- och skrivutvecklingen är viktig då ett tidigt skolmisslyckande, och då särskilt att ha svårigheter med läsningen, riskerar att skapa både internaliserande och externaliserande problem med hälsa och välbefinnande. Under förskoleåren och i årskurs 1 kan olika aspekter av barns fonologiska medvetenhet påverkas, vilket har betydelse för läsförståelsen. Därefter verkar förståelseövningar och mer blandade övningar vara mer effektiva. Utveckling av ordförråd är av vikt och högläsning har särskild betydelse för elever med risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter.
- I stort sett alla har de förutsättningar som krävs för att lära sig läsa och skriva. Den tid och det stöd barn och elever behöver kan dock skifta.
- Vad gäller tidigt stöd och specialundervisning är flexibla grupper, snarare än permanenta och nivåindelade, gynnsamma för elevernas lärande och för deras känslomässiga utveckling. Specialundervisningen bör vara språkligt och kunskapsmässigt utmanande, snarare än enbart praktiskt färdighetstränande.
- Ordförrådet är en av de viktigaste faktorerna för framgång i skolan, vilket har betydelse för både den tidiga läs- och skrivundervisningen och det fortsatta arbetet inom ramen för olika ämnen.

- Läs- och skrivutvecklingen måste ges fortsatt stöd i ämnesundervisningen även efter att den mest grundläggande förmågan etablerats.
- Begreppet individualisering i termer av ”eget arbete” behöver problematiseras.
- Det finns risk för förenkling av ämnesinnehåll när mångfalden ökar i klassrummet vilket i sin tur leder till ett mer ytligt och knapphändert innehåll.
- Läs- och skrivundervisningen bör sannolikt bygga på en bred definition av literacy.
- Värdefrågor behöver integreras i undervisningen och demokrati- och kunskapsuppdrag integreras, t ex genom en kombination av språkutvecklande arbetsätt och prövande deliberativa och filosofiska samtal.

5. Maskulinitetsnormer och förväntningar

Könsskillnader i skolan verkar framförallt kunna förklaras utifrån ”komplexa samspel av samhälleliga och sociokulturella faktorer i form av pojk- eller anti-pluggkulturer, förväntningar från vuxenvärlden och kamrater, motivationsaspekter etcetera” (Håkansson & Sundberg 2012, s. 107)).

5.1 Anti-pluggkultur och att inte synas anstränga sig

Något som uppmärksammas och som verkar ha betydelse för könsskillnader i skolan är t ex att pojkar helt enkelt inte anstränger sig lika mycket som flickor och att det verkar finnas ett behov av att uppmärksamma, diskutera och arbeta med det som ibland kallas för antiplugg-kultur (Nyström 2013; SOU 2014:6, s 123). Men även att också på ett vidare plan uppmärksamma och ta del av den forskning som handlar om pojkars och flickors motivation, intresse och relation till lärande i skolan.

Det kan dock finnas anledning att vara försiktig i användandet av ett begrepp som antiplugg-kultur (precis som i diskussionen om könsskillnader överlag) då vi gärna länkar ihop begreppet med pojkar behöver vi var medvetna om att vi då skapar en väldigt stor kategori, en kategori som i sig är oerhört stereotyp (Björnsson 2006; Nyström 2016b; SOU 2014:6). När vi gör denna förenkling så bör vi alltså vara medvetna om att ett mångfacetterat problem beskrivs som *ett* – och detta gör förklaringsmodellen delvis problematisk.

Förväntningar på olika grupper av pojkar kan se olika ut och också påverka på olika sätt hur pojkar engagerar sig i utbildning, liksom vilka möjligheter de har att lyckas i skolan. Forskning betonar också hur inte minst klass och föreställningar om etnicitet påverkar synen på, inte minst, pojkar som ointresserade eller studiemotiverade och att det påverkar hur elever engagerar sig. Att signalera motstånd eller ointresse i skolan kan ses som del i ett maskulinitetsgörande men också som uttryck för att man behöver mer pedagogiskt stöd (SOU 2014:6; Ann-Sofie Nyström, föreläsning).

Prestationskulturer, klass och individer

I detta sammanhang kan även en ensidig förståelse av prestationskulturer kopplade till ”arbetarklass” problematiseras och nyanseras. Man kan t ex generellt inte anta att alla ”arbetarpojkar” omfattar en anti-skolkultur. En ofta ensidig förståelse av prestationskulturer i förhållande till arbetarklass kan också den behöva problematiseras. T ex kan ”arbetarpojkar” inte generellt antas omfatta en anti-skol kultur utan det ”varierar mellan olika lokala sammanhang vad som ger status i kamratgrupper” (Holm 2008). Klasstillhörighet innebar inte heller detsamma för alla individer i alla kontexter (Öhrn & Holm 2014).

Det har även lyfts fram hur pojkar kan uppvisa en form av ”begåvningskultur” där man sätter stort värde på resultat och betyg, dock tillsammans med en vilja att framstå som att man inte behöver anstränga sig på samma sätt som flickor (Nyström 2013; Jackson & Nyström 2014). Även här framstår med andra ord könsmönster som pekar på hur pojkar försöker maskera sitt skolengagemang. Det fokus pojkar lägger på resultat och betyg i den ovan nämnda studien kan

eventuellt diskuteras i relation till begreppen produkt- och lärandeorientering (avsnittet *Könsskillnader i skolan* ovan). Samtidigt problematiseras synen på att pojkar generellt sett inte skulle eftersträva att lyckas i skolan” (SOU 2014:6).

Jackson och Nyström lyfter följande skäl till att diskursen kring ”effortless achievers” kan var ett problem (*min översättning, delvis sammanfattad*):

- 1) För att framstå som en ”effortless achiever” måste prestationerna verka komma ur naturlig intelligens – inte ansträngning. En sådan syn på intelligens dockar in i en dominerande diskurs som associerar naturlig medfödd intelligens med särskilda grupper, specifikt vita västerländska män med hög status. Föreställningar om naturlig medfödd intelligens förstärker en syn på att det finns skillnader i intelligens mellan grupper baserade på kön, etnicitet, klass och andra sociala kategorier.
- 2) Vissa elever kommer inte att uppfattas som ”effortless achievers” då de inte hör till den sociala kategori som genom tiderna positionerats som (naturligt) intelligenta. De högpresterande flickorna ges istället attribut kopplade till hårt arbete med föreställningar om ihärdighet, ambition, noggrannhet snarare än briljans (Jones and Myhill 2004a, 2004b). Ironiskt nog ses flickors ansträngningar att visa intelligens ofta som tecken på påstridighet (Francis, Skelton, and Read 2012; Renold and Allan 2006). Studier visar även att svarta medelklass-elever med karibisk bakgrund i Storbritannien möts av lägre förväntningar av sina lärare (Gillborn m.fl. 2012, Archer 2010, Riegle-Crumb och Humphries 2012).
- 3) Kostnaden för att försöka uppnå den, av få förunnade, höga status som förknippas med ”effortless achievement” är hög och ojämnt fördelad på olika grupper. Förutsättningarna för att göra skolarbete ser t ex olika ut och de elever som har tillgång till datorer, böcker, internet är i hög grad medelklasselever (Jackson 2006, 2010). Att dölja den tid som läggs ner på studier får konsekvenser både för elever som samtidigt brottas med krav på att vara sociala på fritiden och för elever som skulle gynnas av att i högre utsträckning engagera sig i kollaborativt lärande med kamrater (Hattie 2012). Elever från socio-ekonomiskt missgynnade förhållanden riskerar en särskilt svår position.
- 4) Diskurser om naturlig begåvning, t ex i utformning av särskilda satsningar på begåvade, kan påverka både policy-beslut och användningen av resurser (Tsay och Banaji 2011)
- 5) Ideér om ansträngningslösa prestationerna kopplas ofta till en kunskapssyn där intelligens ses som något fast och medfött. I ljuset av en sådan syn blir ansträngning ett kvitto på bristfällighet. En sådan syn skapar både rädsla för misslyckande och rädsla för att försöka vilket är ett avgörande hinder för lärande (Hattie 2012). Det finns ett behov av att utmana de starka föreställningar som finns om begåvning och uppmuntra ansträngningar och processer snarare än produkter (Dweck 2000, Gunderson m.fl. 2013).

Öhrn & Holm (2014, med hänvisning till Arnot 2004) menar ”att i vår tid med stark konkurrens och fokus på prestationer kan en accentuerad anti-skolhållning vara ett sätt för i synnerhet pojkar att hantera oron för akademiskt misslyckande”. Och vidare om hur mätbara prestationer i kombination med en retorik om valmöjligheter riskerar att förstärka bilden av ”den enskildes ansvar för sina prestationer”. Alternativet för den som vill undvika en potentiell skuldbeläggning och ett misslyckande är att helt enkelt att inte prestera, då den som inte ansträngt sig inte heller kan förlora. Forskning visar att ett sådant avståndstagande kan bero på olika saker, det kan t ex handla om ”ett klassrelaterat motstånd mot skolans kultur” eller om ”oro för att inte kunna placera sig tillräckligt väl i prestationshierarkin” (Öhrn & Holm 2014, s. 14).

Olika sätt kan användas för att göra kopplingen mellan ansträngning och prestation tydligare. Det handlar om självvärdeskyddande strategier som att t ex (Nyström, föreläsning):

- förbereda sig väl

- knyta sin självbild till något annat
- inte berätta om förberedelser

För att inte bli betraktad som ointelligent kan misslyckanden bortförklaras med bristande förberedelser snarare än med bristande intelligens som ett sätt att skydda sig. Och lyckas man kan framgången knytas till ”autentiskt intelligens” snarare än hårt arbete *om man inte berättar om förberedelserna*. Det kan ha betydelse att reflektera över vilka elever (och då med intersektionella glasögon) som denna ”effortless-achiever”-diskurs utgör den största risken för (Jackson & Nyström 2014).

Oro för att misslyckas, och för vad det innebär, hänger ihop med en av de faktorer som har stor betydelse för elevers lärande och starkt vetenskapligt stöd, nämligen ett tillitsfullt klimat. Skolverket skriver: ” En gemensam nämnare för många vetenskapliga studier om vad som kännetecknar framgångsrik undervisning är att de lyfter fram betydelsen av förtroende mellan lärare och elever och av att se varje elev. Grundläggande i det som skapar bra undervisning är att klassrummet karaktäriseras av stor trygghet och tillit så att elever vågar berätta också om det de inte kan eller förstår, alltså en god och trygg miljö. I ett klimat för bra lärande känner elever trygghet att göra fel och en uppräckt hand kan lika gärna betyda ”nu fattade jag ingenting” eller ”jag vill att du förklarar igen” som ”jag tror jag kan det rätta svaret”. En lärares intresse för ämnet och omsorg om sina elever har en stor effekt på kvaliteten i elevernas lärande” (Skolverket 2016).

5.2. Förväntningar och bemötande spelar roll

Förväntningar på pojkar och flickor samt föreställningar om kön har stor betydelse för hur jämställdhet realiserar i skolans praktik. Följande citat från (Ann-Sofie Holms föreläsning) kan illustrera hur förväntningar kan ta sig uttryck:

Förskollärare:

”När jag säger till en flicka förväntar jag mig att hon förstår mig. Av pojkarna förväntar jag mig nog inte det.” (Eidevald 2009)

Grundskollärare:

”Killarna har svårare att ta ansvar och de pratar för mycket. Tjejerna är mognare och fattar bättre” (Holm 2008)

Grundskollärare:

”Generellt sett är pojkarna mer spontana och tar för sig, medan flickorna är mer försiktiga. Jag är mer på min vakt mot killarna. Eftersom jag vill ha koll och arbetsro håller jag ett extra öga på dem. (Holm 2008)

Förväntningar på hur flickor och pojkar ska bete sig ser olika ut, även om det är något som har, och håller på att, förändras (SOU 2010:99; Holm, föreläsning). Det verkar t ex vanligare att flickor tar sig in på pojkars områden än tvärtom. Detta brukar förklaras med att män fortfarande är norm i samhället och att det för flickors del ses som något positivt att förknippas med något manligt medan motsvarande inte gäller för pojkar.

Forskning ”visar att segregeringen eller isärhållandet av flickor och pojkar i skolan är en av de starkaste organiseringsprinciperna gällande kön i skolan”. Det handlar inte om en medveten isärhållning men att elever i skolan i hög utsträckning umgås i enkönade grupper. Lärare, menar man, kan ”bidra till isärhållandet genom att i bemötandet av eleverna förmedla stereotypa föreställningar om kön” (SOU 2010:99, s 61 med hänvisning till Arnot, David & Weiner 1999). Utifrån ett lärandeperspektiv finns ett problem då det skapas olika sociala förutsättningar och strategier för flickor och pojkar att tillägna sig kunskap på.

Hur lärare ser på de elever de undervisar och deras potential att lära liksom hur lärare uppfattar sin egen undervisning har stor betydelse (Håkansson & Sundberg 2012). Att lärares förväntningar har

betydelse är väl belagt i forskning. Det finns mycket att säga om detta men nämnas kan t ex att lärare ”som säger sig ha en kognitiv, konstruktivistisk eller undersökande ansats i sin undervisning förefaller påverka sina elevers lärande i positiv riktning” och vidare att lärare som samarbetar både bidrar till förändrade attityder och elevers lärande. Etikettering av elever har negativ påverkan och ”låga förväntningar tenderar att bli självuppfyllande profetior” (Håkansson & Sundberg 2012). En mängd studier visar att social bakgrund, etnicitet och elevers diagnoser styr lärares förväntningar. Forskning om könskonstruktioner i förskolan ”visar samstämmigt på att en reproduktion av könstypiska mönster (...) sker där, och att den har sin grund i lärarnas dolda förväntningar” (Håkansson & Sundberg 2012, s. 106).

5.3. Kränkningar och diskriminering

Ett normkritiskt arbete som inkluderar nolltolerans mot sexism, trakasserier och skojbråk har också lyfts som betydelsefullt (SOU 2014:6). Frånbergs kunskapsöversikt *Flickor, pojkar och kränkningar* visar på olika aspekter av kränkande behandling kopplat till kön och menar att det finns skillnader när det gäller upplevelser av kränkningar. Kränkningarnas karaktär ser olika ut och flickor reagerar t ex oftare än pojkar med nedslagenhet och upplever känslor av värdelöshet och förlust av självkänsla, medan pojkar tenderar att reagera med ilska (Frånberg 2013).

Frånberg menar också att det är av central betydelse när det gäller könsrelaterade kränkningar att man lyfter in social utslutning som aspekt eftersom flickor oftare utsätts för social utslutning än vad pojkar gör (Frånberg 2013).

En väsentlig del av förskolans och skolans likabehandlingsarbete är synliggörandet av normer eftersom grunden till att diskriminering, trakasserier och kränkningar uppstår kan kopplas till de normer som finns. Det är sällan så att diskriminering, trakasserier och kränkningar sker av en enda anledning – utan det handlar ofta om en samverkan mellan olika maktrelationer baserade på kön, sexualitet, etnicitet, funktionsnedsättning, materiella resurser, utseende och ålder (Skolverket 2009).

5.4. Sammanfattning

- Det finns ett behov av att utmana de starka föreställningar som finns om begåvning och uppmuntra ansträngningar och processer snarare än produkter. Föreställningar om naturlig medfödd intelligens förstärker en syn på att det finns skillnader i intelligens mellan grupper baserade på kön, etnicitet, klass och andra sociala kategorier. Synen på flickor som ”duktiga” och ambitiösa” snarare än ”smarta” hör hit, liksom andra förväntningar på olika elever.
- Det verkar finnas ett behov av att uppmärksamma, diskutera och arbeta med det som kallas för antiplugg-kultur samtidigt som begreppet behöver problematiseras. Forskning betonar hur inte minst klass och föreställningar om etnicitet påverkar synen på pojkar som ointresserade eller studiemotiverade och att det påverkar hur elever engagerar sig. Att signalera motstånd eller ointresse i skolan kan ses som del i ett maskulinitetsgörande men också som uttryck för att man behöver mer pedagogiskt stöd.
- Ett samhälle byggt på stark konkurrens och fokus på prestationer kan accentuera en anti-skolhållning. (Jämför diskussionen om produkt- kontra lärande orientering i avsnitt 3.6. ovan).
- En gemensam nämnare för många vetenskapliga studier om vad som kännetecknar framgångsrik undervisning är att de lyfter fram betydelsen av förtroende mellan lärare och elever och av att se varje elev. Liksom att klassrummet karaktäriseras av stor trygghet och

tillit så att elever vågar berätta också om det de inte kan eller förstår, alltså en god och trygg miljö.

- Lärares förväntningar på elever och den egna undervisningens betydelse spelar roll. Förväntningar på pojkar och flickor skiljer sig åt och har stor betydelse både för lärande och för hur jämställdhet realiserar i praktiken.
- Ett normkritiskt arbete med nolltolerans mot sexism, trakasserier och skojbråk har betydelse för en skola fri från kränkningar och diskriminering. Ett sådant arbete kan också öka förståelsen för skillnader mellan pojkar och flickor både när det gäller upplevelser av kränkningar och kränkningarnas karaktär.

6. Systematiskt kvalitetsarbete och forskningsbaserat arbetssätt

Arbetet med förskolans och skolan samlade uppdrag behöver vara en del av det systematiska kvalitetsarbetet, både på huvudmanna- och skolnivå. Det handlar både om kartläggningar och om analysarbete. Utifrån de områden som tagits upp i rapporten kan kartläggningar göras. Rapporten kan användas som del i analysarbetet men sannolikt behöver ny kunskap också inhämtas.

Allmänna områden som har bäring på jämställdhet och lärande och som kan kartläggas och analyseras kan t ex vara (Heikkilä, föreläsning):

- Kön fördelning i olika organ – klasser, läroplan
- Betygsunderlag i olika ämnen
- Förekomst av kränkningar i olika miljöer och sammanhang
- Jargonger, attityder och förväntningar
- Pedagogiska arbetssätt
- Kommunikation mellan lärare, elever, föräldrar m.fl.
- Undervisningsmaterial, läromedel

Utöver dessa områden torde en kartläggning av elevers val av t ex gymnasieprogram och olika eftergymnasiala val vara av intresse, liksom elevers välmående och hälsa. Många insatser har tidigare gjorts för att flickor ska välja utbildningar som ses som mansdominerade. Mindre ansträngningar har gjorts för att motverka pojkars könsstereotypa val. I ett sådant arbete har studie- och yrkesvägledningen en viktig roll (SOU 2014:6).

I analyser av kartläggningar behöver kunskap om jämställdhet användas liksom kunskap om det aktuella området mer specifikt. Det framgår som viktigt att ett analysarbete utifrån ett jämställdhetsperspektiv behöver bygga just på kunskap – detta då det är ett område som verkar uppmuntra personliga och/eller ogrundade åsikter.

Använd ett forskningsbaserat arbetssätt

Det finns ingen enda enkel lösning på komplexa problem. Snarare verkar det handla om att man behöver använda ett forskningsbaserat arbetssätt – och koppla detta till det område som ska undersökas eller utvecklas (Skolverket 2016b).

Med utgångspunkt i just ett forskningsbaserat arbetssätt formulerar (Håkansson & Sundberg 2016) fem principer som eventuellt kan fungera som stöd. Principerna utgår från forskning och är satta i samspel med den beprövade erfarenheten.

- *Långsiktighet.* Det handlar om att förändra skolan på djupet för att uppnå hållbara förändringar över tid.
- *Systematik.* Skolutveckling har ofta präglats av tillfälliga koncept på modet istället för med resultat som prövats med vetenskaplig systematik och visat sig hålla.
- *Ömsesidighet.* Framgångsrika skolutvecklingsstrategier kombinerar evidens och erfarenhet.
- *Hållbarhet.* Hållbar skolutveckling väger in det komplexa samspelet mellan förändringsmekanismer och olika verksamma nivåer.
- *Ständig förbättring.* Skolförbättring handlar om att bygga in lärande i alla led av förändringsarbetet: att kontinuerligt och systematiskt ta till sig olika kunskapsunderlag som kan driva reformer på olika nivåer, vilka i sin tur kan befinna sig i olika utvecklingsskeden i förändringsprocessen.

Det är ofta inom ramen för det systematiska kvalitetsarbetet som ett forskningsbaserat arbetssätt kan genomföras. Ett arbete som innebär att inta ett vetenskapligt förhållningssätt och kan sammanfattas med att man:

- Identifierar, formulerar och löser problem
- Verkar för att bygga kunskap och transparens
- Kritiskt granskar resultat

7. Förslag på utvecklingsområden och åtgärder

Utifrån underlaget i denna rapport och den forskning och erfarenhet arbetsgruppen tagit del av föreslås nedan tre huvudsakliga områden för utveckling och åtgärder. Dessa områden är inte oberoende av varandra, däremot kan kartläggningar och analyser på olika skolor, eller i olika kommuner, eventuellt visa var en tyngdpunkt behöver läggas. Utifrån det beskrivna behovet av att arbeta samlat med förskolans och skolans uppdrag ska de tre områdena nedan ses som delar av en helhet.

Ett arbete med pojkars och flickors lärande bör sannolikt inte heller ses som separat från övrigt utvecklingsarbete utan knyts till redan pågående arbete. Om man på en skola har ett pågående arbete kring t ex formativ bedömning, lågaffektivt bemötande, Läslyftet eller Matematiklyftet etc. kan kunskap om normer och förväntningar, jämställdhet och lärande istället komplettera och förstärka.

Då elevernas lärande och utvecklingen av undervisning är i fokus behöver också lärare tidigt involveras utifrån ett forskningsbaserat arbetssätt. Liksom t.ex. elevhälsa, skolbibliotek och studie- och yrkesvägledning. Stödet för att kollegialt lärande har betydelse för utveckling av undervisning och elevers lärande är stort och för möjliggörandet av detta återkommer behovet av systematik, tid, rektors engagemang liksom behovet av ny kunskap och externt stöd (Håkansson & Sundberg 2012; Skolverket 2012; Skolverket 2016).

Rapportens förteckning av referenser (se nedan) innehåller länkar till flertalet av de rapporter och texter som utgjort underlag. Förhoppningen är att dessa kan användas för vidare läsning av de som får uppgifter att analysera och/eller leda samtal utifrån olika områden.

Som konstaterats i rapporten så är det en komplex bild som träder fram. En bild som inte på ett enkelt sätt kan omvandlas till insatser och lösningar. Komplexiteten kan kanske också sägas ha ett värde i sig. Inte minst som något att bära med sig in i diskussioner. Några saker framträder dock generellt som särskilt viktiga:

- 1) Kunskap om jämställdhet behövs i det systematiska kvalitetsarbete

Både på huvudmanna- och på skolnivå behövs ett tydligt jämställdhetsperspektiv i det systematiska kvalitetsarbetet. Det handlar om att arbeta med jämställdhetsintegrering inom skolans samlade uppdrag. Här behöver både befintlig och ny kunskap om jämställdhet och genus användas, liksom sakkunskap utifrån varje enskilt område.

De sammanfattande punkterna i rapporten kan förhoppningsvis användas som utgångspunkter i kartläggnings- och analysarbete både på huvudmanna-, skol- och klassrumsnivå och då utgöra grund både för formuleringar av frågor som behöver ställas och för vilken kunskap som kan behöva tillföras.

2) Utveckling av undervisning

Det behövs ett systematiskt arbete med att utveckla undervisning generellt, liksom språk-, läs- och skrivutvecklande undervisning mer specifikt. Ansträngningar behöver göras både på huvudmanna- och skolnivå att inte separera kunskaper och värden utan att kommunicera det samlade uppdraget oavsett specifikt fokus.

3) Analysera och kritiskt granska normer och förväntningar

Som en förutsättning för både det systematiska kvalitetsarbetet och utvecklingen av undervisning behöver lärare och övrig personal på skolor ges möjligheter att undersöka, diskutera och analysera begränsningar i pojkars och flickors lärande utifrån den forskning som finns om maskulinitetsnormer, förväntningar, lärande och välmående. Flera aspekter som lyfts i rapporten kan förhoppningsvis utgöra utgångspunkt för detta.

Referenser

- Allodi, M. Westling (2010) Pojkars och flickors psykiska hälsa i skolan: en kunskapsöversikt. SOU 2010:81. Stockholm:Fritzes. Tillgänglig:
<http://www.regeringen.se/49b719/contentassets/20809d2572c64f15abf49a0917386420/pojkars-och-flickors-psykiska-halsa-i-skolan-en-kunskapsoversikt-sou-201079>
- Arnesen, Anne-Lise, Lahelma, Elina & Öhrn, Elisabet (2007). "Travelling discourses on gender and education. The case of boys' underachievement." *Nordisk Pedagogik*, Vol.28, pp. 1-14.
- Bergström, Y. (Red.). (2015). *Sociala strukturer i utbildningssystemet*. Stockholm: Arena idé.
- Björnsson, Mats (2005) *Kön och skolframgång. Tolkningar och perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling, Rapport 13. Tillgänglig:
<https://gendertruce.files.wordpress.com/2014/03/bjc3b6rnsson-mats-kc3b6n-och-skolframgc3a5ng-tolkningar-och-perspektiv.pdf>
- Francis, B.H., Lance, K.C., & Lietzau, Z. (2010) *School Librarians Continue to Help Students Achieve Standards: The Third Colorado Study*. Library Research Service.
- Frånberg, Gun-Marie (2013). Flickor, pojkar och kränkningar. s.51-66. Skolverket. *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*.
- Gardell, L (2016). Ämnesprovet i årskurs 9 2016. Svenska och svenska som andraspråk. Rapport. Skolverket. Tillgänglig:
http://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/526/526848_392016resultatrapport-2016.pdf
- Graham, S & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta- analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4). s710–744.
- Gustafsson, J.-E., Allodi M. Westling, Alin Åkerman, B. Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P. Ljungdahl, S., Ogden, T., Persson, R.S. (2010). *School, learning and mental health: a systematic review*. Stockholm: The Royal Swedish Academy of Sciences, The Health Committee. Tillgänglig:
https://www.kva.se/globalassets/vetenskap_samhallet/halsa/utskottet/kunskapsoversikt2_halsa_eng_2010.pdf
- Hajer, M. (2004). *Innehållsbaserad språkundervisning. Ett andraspråksperspektiv i alla ämnen*. I: M. Olofsson (ed.) *Arena Andraspråk*. Symposieskriften 2003. Stockholm, Nationellt Centrum för Svenska som andraspråk.
- Hajer, M. (2006). "Inspiring teachers to work with content-based language instruction – stages in professional development". In I. Lindberg & K. Sandwall (eds) *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Gothenburg, 27-46.
- Hattie, J (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.
- Heikkilä, M (2014). *Delmål 2: Ekonomisk jämställdhet (utbildning)*. Underlag till Jämställdhetsutredningen U2014:06.
<http://www.sou.gov.se/wp-content/uploads/2015/03/Mia-Heikkilä-Ekonomisk-jämställdhet-utbildning.pdf>
- Heikkilä, M. (2016). *Hur kan jämställdhet främja elevers välmående i skolan och också höja deras skolresultat?* En kunskapsammanställning framtagen åt Region Halland. (Opublicerad)

Holm, A-S (2008). *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9.* (Doctoral thesis. Gothenburg Studies in Educational Sciences, 260). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell behysning.* (1.utg) Stockholm: Natur & kultur.

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling.* Stockholm: Natur & kultur.

Kouns, M. (2010). *Inga IG i Kemi A! En språkdidaktisk studie av en kemilärares undervisningsstrategier i en gymnasieklass med elever med svenska som andraspråk.* Licentiatuppsats. Malmö: Malmö Högskola.

Jackson, C. & Nyström, A-S. (2014): 'Smart students get perfect scores in tests without studying much': why is an effortless achiever identity attractive, and for whom is it possible?, Research Papers in Education, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2014.970226>

Loveless, T. (2015). *How well are American students learning? With sections on the gender gap in reading, effects of the Common Core, and student engagement.* The Brookings Institution: The 2015 Brown Center Report on American Education.
https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/0216_brown_education_loveless.pdf

Lundahl, Christian (2011). *Bedömning för lärande.* Stockholm: Norstedts

Nygren, K. (2012). *Självrapporterad hälsa hos ungdomar i Umeåregionen, och dess samband med normrelaterat beteende samt med föräldra – och skolfaktorer.* Doktorsavhandling. Institutionen för social arbete, Umeå universitet.

Michie, J.S., Chaney, B.W., Bradford W. (2005). *Evaluation of the Improving Literacy Through School Libraries.* Program Final Report. U.S. Department of Education.

Rich, E. & Evans, J. (2009). 'Now I am Nobody, see me for who I am: the paradox of performativity', *Gender and Education*, 21(1), 1-16.

Skolinspektionen (2012). *Skolors arbete med demokrati och värdegrund.* Kvalitetsgranskningsrapport. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2012/demokrati/kvalgr-demokrati-slutrapport.pdf>

Skolinspektionen (2016). Yttrande över betänkandet Mål och myndighet — en effektiv styrning av jämställdhetspolitiken (SOU 2015:86)
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/0-si/08-om-oss/remissyttranden/mal-och-myndighet--en-effektiv-styrning-av-jamstalldhetspolitiken-sou-201586.pdf>

Skolverket (2009). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2164>

Skolverket (2010). *Morgondagens medborgare. ICCS 2009. Svenska 14-åringars kunskaper, värderingar och deltagande i internationell behysning.* Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2397>

Skolverket (2011a). Redovisning av uppdrag om skolans värdegrund. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2580>

Skolverket (2011b). *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder.* (reviderad 2013) <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2579>

Skolverket (2011c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.*

Skolverket (2012a). Redovisning inom uppdraget att genomföra insatser att främja jämställdhet inom skolväsendet – uppföljning av insatser. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3392>

- Skolverket (2012b). *Med fokus på läsande. Analys av samstämmigheten mellan svenska styrdokument, ämnesprov i svenska och PIRLS 2011*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3725>
- Skolverket (2012c). *PIRLS 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2941>
- Skolverket (2013). *PISA 2012 - 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3126>
- Skolverket (2014). *Delredovisning av uppdraget om att svara för genomförandet av fortbildning i läs- och skrivutveckling – Läslyftet*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3260>
- Skolverket (2015a). *Redovisning inom uppdraget att genomföra insatser att främja jämställdhet inom skolväsendet*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3392>
- Skolverket (2015b). *Redovisning av förnyat uppdrag om skolans värdegrund*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3376>
- Skolverket (2015c). *Resultat på nationella prov i årskurs 3, 6 och 9, läsåret 2014/15. Promemoria*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3556>
- Skolverket (2016a). *Invandringens betydelse för skolresultaten. En analys av utvecklingen av behörighet till gymnasiet och resultaten i internationella kunskapsmätningar. Aktuella analyser*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3604>
- Skolverket (2016b). *Forskningsbaserat arbetssätt*. Hämtad 2016-11-29, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/forskningsbaserat-arbetssatt/att-arbeta-forskningsbase-rat-1.244042>
- Skolverket (2016c). *Att läsa och förstå. Läsförståelse av vad för vad? Kunskapsöversikt*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3694>
- Skolverket (2016d) *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3725>
- Socialstyrelsen. (2009). *Folkhälsorapport 2009*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 2009:64. *Pojkar och flickor i skolan. Hur jämställt är det?* Delbetänkande av Delegationen för Jämställdhet i skolan. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2009/07/sou-200964/>
- SOU 2010:99. *Pojkar, flickor och individer*. Slutbetänkande av delegationen för jämställdhet i skolan. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2010/01/sou-201099/>
- SOU 2012:65. *Läsandets kultur*. Slutbetänkande av litteraturutredningen. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2012/09/sou-201265/>
- SOU 2014:6. *Män och jämställdhet*. Betänkande av utredningen om män och jämställdhet. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2014/02/sou-20146/>
- SOU 2015:86 *Mål och myndighet - En effektiv styrning av jämställdhetspolitiken*. Betänkande av Jämställdhetsutredningen. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2015/10/sou-201586/>
- SOU 2016:59 *På goda grunder – en åtgärdsgaranti för läsning, skrivning och matematik*. Betänkande av Utredningen om en läsa-skriva-räkna-garanti. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2016/09/sou-201659/>
- Taube, K., Fredriksson, U. & Olofsson, Å. (2015) *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre barn*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Vetenskapsrådet. Tillgänglig:

<https://publikationer.vr.se/produkt/kunskapsoversikt-om-las-och-skrivundervisning-for-yngre-elever/>

Vaughn, S., Wanzek, J. & Denton, C. (2007). Teaching elementary students who experience difficulties in learning. I: L. Florian (red.) *The SAGE handbook of special education*. London: SAGE publications.

Wernersson, Inga (2010). *Könskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker*. SOU 2010:51 Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2010/07/sou-201051/>

Ziegler, J. C. et al. (2010) *Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: a cross-language investigation*.

Öhrn, E och Holm, A-S (Red.).(2014). *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/37427>