



Høgskulen
på Vestlandet

Bacheloroppgave

Et annet perspektiv på kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner

Another perspective on gender differences in school achievements

Kandidatnummer: 253

GBPEL 412 Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Marit Tjomsland

Innleveringsdato: 03. Juni 2019

Antall ord: 8212

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet*, § 10.

Forord

Jeg har et stort ønske om å takke min veileder Marit Tjomsland for gode tilbakemeldinger og for å inspirere til nye måter å belyse problemstillingen på. En spesiell takk også for at hun alltid tar seg tid. Ellers en takk til alle mine nærmeste medstudenter, bachelorgruppe og Høgskulen på Vestlandet.

Til min store forskrekkelse følte temaet som jeg hadde valgt komplekst og veldig stort i begynnelsen. Men, ved å begrense problemstilling, vinklinger og omfanget av analysen har jeg nå den store glede av å presentere det jeg håper er en tilstrekkelig bacheloroppgave. Det har vært en intensiv, læringsrik og interessant reise.

Abstract

In the following assignment I will carry out a qualitative content analysis on NOU's report "Nye sjanser – bedre læring". The extent of the analysis will be based on partitions in the description of the situation for elementary and high school, partitions of Stoltenbergutvalget's knowledge-strategy and partitions in the initiative- and evaluationpart. In the assignment I will explain gender from a social science- and a biological point of view and use this in the analysis. The purpose of the analysis is to identify ideas behind the author of the report – Stoltenbergutvalget. By use of literature from a social scientific view, which did not make it into the report, and a closer look at literature that Stoltenbergutvalget presented, I hope to give an alternative perspective on the matter gender differences in school performances. My discoveries implies that Stoltenbergutvalgt might have had a one-sided understanding of gender and a low focus on Girls school performances.

Innhold

1. Innledning.....	5
1.1 Valg av tema.....	5
1.2 Problemstilling og bakgrunn	6
1.3 Fremgangsmåte og avgrensing	6
2. Teori	7
2.1 To perspektiver på kjønn	7
2.2 Utvalget sin kunnskapsstrategi	10
2.3 Erling Lars Dale	11
2.4 Harriet Bjerrum Nielsen	12
2.5 Turid Skarre Aasebø.....	14
2.6 Inge Henningsen og Harriet Bjerrum Nielsen	15
3. Metode – dypdykk i kvalitativ innholdsanalyse	16
4. Idéanalyse	18
4.1 Karakterer i grunnskolen	19
4.1.1 Idéanalyse av karakter i grunnskolen	19
4.2 Kroppsøving- og eksamenskarakter i grunnskolen	21
4.2.1 Idéanalyse av kroppsøving- og eksamenskarakter i grunnskolen.....	22
4.3 Frafall i den videregående opplæringen	23
4.3.1 Idéanalyse av frafall i den videregående opplæringen	24
4.4 Kjønnforskjeller etter elevbakgrunn i grunnskolen	25
4.4.1 Idéanalyse av kjønnforskjeller etter elevbakgrunn i grunnskolen.....	26
4.5 Kjønnforskjeller i læringsmiljøet.....	26
4.5.1 Idéanalyse av kjønnforskjeller i læringsmiljøet	27
5. Avslutning	28
Litteratur.....	30
Figurer	31

Figurer

Figur 1 «Grunnskolepoeng etter kjønn».....	19
Figur 2 «Kjønnforskjell i standpunkt- og eksamenskarakter med eksamensform i parentes».....	21
Figur 3 «Andelen elever som har fullført videregående opplæring etter antall år siden påbegynt opplæring i 2006 etter kjønn»..	23
Figur 4 «Kjønnforskjell i grunnskolepoeng etter foreldrenes utdanningsnivå for elevkullet som avsluttet grunnskole i 2018».....	25
Figur 5 «Andelen gutter og jenter som oppgir at de blir stresset av skolearbeidet»..	26

1. Innledning

1.1 Valg av tema

I mitt valg av tema ønsker jeg å vise tilbake til en av de tidligste forelesningene på HVL. Der tok foreleseren opp noe jeg anså som et interessant tema. Nemlig de som er skoleleie og ikke ønsker seg en utdanning. Foreleseren hadde selv vært grunnskolelærer i mange år, og syntes det var synd at gutter som var skoleleie ikke lenger hadde de samme mulighetene som tidligere. Før i tiden kunne denne gruppen unge menn gå rett ut i arbeid, om de fant ut at skolen ikke var noe for dem. De kunne dra til sjøs eller begynne å jobbe i den lokale fabrikken og de klarte seg helt fint. Situasjonen i dag er noe annerledes ettersom samfunnet forandrer seg. Det som tidligere var ansett som «tradisjonelle» jobber for unge menn uten utdanning blir nå til dags automatisert eller flyttet utenlands. Dette har dermed skapt en ny situasjon for disse unge mennene i et samfunn hvor vi i større og større grad er avhengig av utdanning.

Jeg var lenge klar på at min bachelor skulle handle om tematikken som er beskrevet ovenfor, men idémyldringen fikk en ny vending da min veileder, Marit, tipset meg om at en form for denne situasjonen ble tatt opp i tv-programmet «debatten» på NRK (05.02.2019). Denne debatten belaget seg på en rapport utført av Stoltenbergutvalget som skulle gi en beskrivelse av hvordan kjønnsforskjeller påvirker skoleprestasjoner, høyere utdanning og strekker seg gjennom hele livsløpet. I denne debatten skulle medlemmer av Stoltenbergutvalget og andre fagpersoner debattere rundt kjønnsforskjeller i norske klasserom, ved høyere utdanning og hvordan dette resulterte senere i livet. Overskriften på debatten lød «Er gutter samfunnets tapere?». Det ble lagt frem svært mange ulike argumenter, og mange vinklinger jeg ikke engang hadde tenkt på tidligere kunne utgjøre en forskjell eller ha en betydning i denne sammenhengen.

Tematikken er veldig i vinden om dagen – gjerne med referanse i rapporten. Debatten forgår som sagt på TV, men også i aviser, radio og andre medier. Dette er en tematikk som nok ikke har en enkel forklaring eller en enkel løsning. Med andre ord så er temaet komplisert, men også svært interessant og relevant for meg som kommende lærer.

1.2 Problemstilling og bakgrunn

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse hvordan Stoltenbergutvalget sin rapport omtaler kjønnsforskjeller i skolen. Min problemstilling lyder som følger:

Hvordan omtaler Stoltenbergutvalget kjønnsforskjellene i norsk skole? En kvalitativ innholdsanalyse av Stoltenbergutvalgets situasjonsbeskrivelse av kjønnsforskjeller i skolen.

Stoltenbergutvalget består av en ekspertgruppe som er nedsatt av kunnskapsdepartementet til å samle kunnskap og informasjon om hvorfor kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppstår, og i henhold til dette opprette tiltak som kan motvirke og redusere disse kjønnsforskjellene (Regjeringen, u.å., s.1).

Stoltenbergutvalget skriver følgende om bakgrunnen for kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner:

Det eksisterer gjennomsnittlige kjønnsforskjeller i prestasjoner i den norske skolen som ikke uten videre er enkle å forklare. Forskjellene gjør seg gjeldende gjennom hele utdanningsløpet og kan potensielt gi betydelige konsekvenser for ulike livsløpsutfall, herunder mulighetene til å komme inn på studier med høye inntakskrav i høyere utdanning. Men bildet er ikke entydig. Det er ikke slik at alle gutter presterer dårligere enn jentene i alle fag og på alle målinger – i enkelte målinger i enkelte fag er det en høyere andel gutter som presterer godt. Det totale snittet er imidlertid lavere og fordelingen mer ujevn for guttene. Det er heller ikke slik at kjønnsforskjellene kommer til uttrykk i like stor grad på alle målinger, inkludert internasjonale komparative studier hvor Norge deltar. Forskjellene varierer også med fag og alder. Det er også noe usikkerhet rundt hvor varige kjønnsforskjellene er, det vil si om de vedvarer inn i voksen alder. Kjønnsforskjellene kommer likevel tydelig til uttrykk på eksamenskarakterer og grunnskolepoeng etter avsluttet 10. trinn (Regjeringen, u.å., s.1).

1.3 Fremgangsmåte og avgrensning

Innledningsvis vil jeg presentere to perspektiver for hvordan kjønn kan oppfattes. Deretter vil jeg presentere litteratur som utvalget har utelatt fra sin utredning om kjønnsforskjeller i skolen. Etter dette skal jeg dykke dypere i en kvalitativ innholdsanalyse, eller det Bratberg

(2018, s.67) kaller idéanalyse, en metode som jeg har til hensikt å benytte meg av. Så vil det bli presentert en del momenter fra situasjonsbeskrivelsen i rapporten til Stoltenbergutvalget, og en analyse av dette, for å avdekke synspunkter fra aktøren bak den. Til slutt oppsummerer jeg fremtredende idéer som har blitt avdekket på bakgrunn av analysen og noen avsluttende ord.

Ettersom Stoltenbergutvalgets sin rapport er et stort dokument har det vært nødvendig med en del avgrensninger. Omfanget av analysen forholder seg til utsnitt i situasjonsbeskrivelsen for grunnopplæringen (kapitel 4), utsnitt av utvalgets kunnskapsstrategi (kapitel 6) og til utsnitt i tiltaks- og vurderingsdelen (kapitel 13, 14 og 15). Ved å fokusere på et biologisk og et samfunnsvitenskapelig syn på kjønn, håper jeg å belyse ideer som svarer til problemstillingen min. Graver man dypt nok er det utallige faktorer som kan påvirke problemstillingen, men jeg har valgt å begrense det til de faktorene jeg anser som særlig fremtredende. Det er imidlertid viktig å påpeke at litteraturen jeg har anvendt i oppgave, kan i større eller mindre grad kritiseres, vurderes og bør ikke oppfattes som absolutte sannheter.

2. Teori

2.1 To perspektiver på kjønn

For å kunne besvare problemstilling min er det viktig å ha en klar oppfatning av at det finnes ulike syn på hvordan kjønn kan oppfattes. I norsk kjønnsforskning har det stort sett stått mellom et samfunnsvitenskapelig- og et biologisk syn på kjønn (Grønli, 2017). Nedenfor gjøres det rede for det samfunnsvitenskapelig syn på kjønn og en kort utgreiing om det biologiske synet på kjønn.

Solbrække og Aarseth (2006, s.65) skriver at den første samfunnsvitenskapelige teorien om kjønn hadde sitt utgangspunkt i *kjønnsroller*. Dette begrepet gjorde det mulig å referere til kjønn som noe som var sosialt formet, og at kjønn ikke utelukkende var biologisk fastsatt (Solbrække & Aarseth, 2006, s.65).

Kjønn er ikke knyttet til iboende biologiske og psykologiske egenskaper hos henholdsvis kvinner og menn, men blir til ved at individet på grunnlag av sitt biologiske kjønn *sosialiseres* inn i en kjønnsrolle (Solbrække & Aarseth, 2006, s.65).

Etter hvert har kjønnsrolleteorien blitt avløst av nye perspektiver innenfor den samfunnsvitenskapelige kjønnsforskningen (Solbrække & Aarseth, 2006, s.66). Solbrække og

Aarseth (2006, s.72) har valgt å dele inn det samfunnsvitenskapelige synet på kjønn, i de som legger tyngdepunkt på kjønn som en klar konstruksjon og de som mener at kjønn er en mer overfladisk og språklig basert konstruksjon. Dette kan deles inn i de følgende to retningslinjene: *kjønn som habitus og kjønn som performativitet* (Solbrække & Aarseth, 2006, s.73):

Den første retningen, kjønn som habitus, dreier seg om en strukturorientert forståelse av kjønn (Solbrække & Aarseth, 2006, s.73). Pierre Bourdieu, en fransk sosiolog, blir av Solbrække og Aarseth (2006, s.73) trukket frem som sentral innen denne retningen. Bourdieu hevder at grunnen til at forskjeller, for blant annet kjønn, reproduseres, er fordi vi er lært opp til å se på det som naturlig, snarere enn en å betrakte det som en sosial konstruksjon (Solbrække & Aarseth, 2006, s.73).

Når en kvinne for eksempel uttrykker seg gjennom bestemte gester eller et bestemt vokabular, er dette i Bourdieus øyne ikke fordi hun er kvinne, men fordi hun har gjort samfunnets oppfatninger av kvinnelighet til en integrert del av sin egen væremåte (Solbrække & Aarseth, 2006, s.73)

Det vil si at samfunnet har en forventning til hva som er en mannlig og kvinnelig oppførsel. Denne oppførselen kan betraktes som naturlig, men i realiteten er den kjønnsavhengige oppførselen noe som er konstruert av samfunnet, og ikke noe som er slik fra naturens side.

Den andre retningen, kjønn som performativitet, er en videreføring av kjønnsrolleteorien i det som i dag kalles «doing gender»-perspektiver eller gjøre «gjøre kjønn»-perspektiver på norsk (Solbrække & Aarseth, 2006, s.74). Solbrække og Aarseth (2006, s.70) skriver at dette perspektivet innenfor samfunnsvitenskapelig syn på kjønn i stor grad kan kobles opp mot den sentrale artikkelen «doing gender» av West og Zimmermann (1987).

Med dette begrepet forsøker West og Zimmermann å åpne opp for å se kjønn som et sett av foreliggende kulturelle påbud som individet kontinuerlig må følge for å bli anerkjent som en tilregnelig person, derav betegnelsen «doing gender» (Solbrække & Aarseth, 2006, s.70).

Det er noe enhver som ønsker sosial aksept er bundet til å etterkomme i den daglige praksisen (Solbrække & Aarseth, 2006, s.70). Solbrække og Aarseth (2006, s.74) trekker frem Judith Butler som en annen sentral person innen denne retningen. Butler har videreutviklet West og Zimmermann sitt perspektiv (Solbrække & Aarseth, 2006, s.74).

For Butler er Vestens hegemoniske kjønnsstrukturer, eller mer konkret, feminitet versus maskulinitet, snarere *kulturelle normer* som hver enkelt samfunnsborger må *fremføre* for sine omgivelser på en konsistent måte for å få bekreftelse som et gjenkjennelig subjekt (Solbrække & Aarseth, 2006, s.74).

Bondevik og Rustad (2006, s.57) hevder at for Butler så betyr ikke kjønn at man *er* enten mann eller kvinne. Det som avgjør hvilket kjønn man blir gjenkjent som, er gjennom det kroppslige, atferdsmessige og språklige.

Det er altså litt ulike retninger og oppfatninger på hva som er det definerende innenfor et samfunnsvitenskapelig syn på kjønn. På den ene siden har vi kjønn som habitus, som mener at kjønn er en væremåte som naturlig reproducerer samfunnets forestillinger om mannlighet og kvinnelighet, og på den andre siden har vi kjønn som performativitet, som hevder at kjønn kan anses som et gjenkjennelig mønster som fremføres for anerkjennning som enten mann eller kvinne. Skillet mellom de to retningene går ved at kjønn som habitus er en mer eksplisitt tilnærming til kjønn som en sosialkonstruksjon, mens kjønn som performativitet er noe mykere ved at kjønn kan «fremføres» og kan forstås som motsetningen, implisitt. Som Solbrække og Aarseth (2006, s.72) hevder, så er dagens samfunnsvitenskapelige tilnærming til kjønn en samling av flere, og til dels ulike tradisjoner, men som alle er uttrykk for en konstruksjonistisk måte å betrakte kjønn på.

Biologi, altså kunnskapen om kroppen og hvordan kroppen fungerer, blir av Jørgen Lorentzen (2006, s.23) beskrevet som et fundament for hvordan et biologien forstår kjønn. Lorentzen (2006, s.23) hevder at det biologiske oppfattelsen av kjønn går ut på å dele mennesker inn i de to gruppene, kvinner og menn, for så å forstå de biologiske forskjellene mellom kjønnene. Videre hevder Lorentzen (2006, s.23) at det innenfor kjønnsforskningen bestrides hvor stor betydning den biologiske kjønn egentlig har.

Det er altså slik at kjønn og kjønnsforskjeller kan bli oppfattet ulikt, avhengig av hvem som ser på det. Et biologisk syn på kjønn oppfatter kjønn som noe helt konkret, et rent anatomisk skille mellom kvinner og menn, hvor forskjellen ligger i blant annet kognitive egenskaper og hormoner. Et samfunnsvitenskapelig syn på kjønn vil ikke benekte denne biologien, men mener at det ikke er det som er avgjørende for å definere kjønnsforskjeller. Innenfor samfunnsvitenskapen anses kjønn som noe som er sosialt formet. Det er samfunnets

oppfatning av hva som er en mann (maskulin) og kvinne (feminin) som legger kriteriene for atferden til menn og kvinner.

2.2 Utvalget sin kunnskapsstrategi

Stoltenbergutvalget (NOU 2019:3 s. 73) gav NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) oppdraget i å utarbeide en systematisk kunnskapsoversikt over forskning om årsaker til og tiltak mot kjønnsforskjeller i skolen (Wollscheid, Hjetland, Rogde, & Skjelbred, 2018; NOU 2019:3, s.73). Etter NIFU sin egen vurdering er det en del begrensninger med kunnskapsoversikten de har utarbeidet (NOU 2019:3, s.73). Dette skyldes blant annet ifølge dem selv, en knapp tidsfrist, noe som gjorde at de måtte legge begrensninger på litteratursøk (NOU 2019:3, s.73). I tillegg til dette krever en kunnskapsoversikt en spissvinklet problemstilling, noe NIFU mente oppdraget ikke hadde gitt dem (NOU 2019:3, s.73). Som følge av dette har studier som indirekte undersøker årsaker eller tiltak mot kjønnsforskjeller gått under radaren, fordi dette ikke har vært hovedproblemstillingen i studien (NOU 2019:3, s.73). Dermed mener NIFU selv, at kunnskapsoversikten deres gir et systematisk, men ikke helhetlig bilde av årsaker til og tiltak mot kjønnsforskjeller (NOU 2019:3, s.73). Følgende skrives om valg av empiriske studier:

I valget av empiriske studier har det vært nødvendig å prioritere enkelte typer studier fremfor andre, og med utgangspunkt i mandatet har utvalget valgt å prioritere empiriske studier som kan identifisere årsaker eller effekter. I forskningslitteraturen regnes ofte eksperimenter som gullstandarden for å identifisere årsaker og effekter av tiltak. Ved å fordele barn eller elever tilfeldig enten i en tiltaksgruppe eller kontrollgruppe, er det mulig å si med stor grad av sikkerhet om tiltaket har en effekt eller ikke. Samtidig er det mange mulige årsaker og en del tiltak som ikke lar seg studere på denne måten. Utvalget redegjør derfor også for ulike typer observasjonsstudier, men også blant disse har vi prioritert studier som kan identifisere årsakssammenhenger (Wollscheid mfl., 2018; NOU 2019:3, s.73).

Utvalget har altså valgt å prioritere empiriske studier med eksperimenter fremfor andre studier. Siden eksperimenter er en iscenesatt kunstig situasjon, lar ikke alle fenomener seg forklare på denne måten. Dermed har utvalget valgt å benytte seg av observasjonsstudier der studier med eksperimenter ikke er mulig. Her har det imidlertid også vært en selektering. Forfatterne bak litteraturen jeg viser til, har til felles at de alle presenterer kjønnsforskjeller i

et samfunnsvitenskapelig syn. Med unntak av ett kapittel, skrevet av kjønnsforsker Harriet Bjerrum Nielsen i boken hennes «Forskjeller i klassen», så har de forfattere og litteraturen jeg presenterer nedenfor, imidlertid ikke fått innpass i litteraturlisten til utvalget.

2.3 Erling Lars Dale

Kim Gunnar Helsvig (2012, s.508) gir i sin minnetale om Erlings Lars Dale et innblikk i Dale sine tanker om kunnskapssamfunnet og kjønn. Materialet rakk ikke bli publisert før Erling Dale sin død, men Helsvig gjengir Dale sitt påbegynte materiale i en artikkel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift.

Dale sitt hovedtema i den påbegynte teksten handlet nemlig om hvorvidt gutter syntes å falle utenfor gode skolefaglige læringsprosesser i den stadig mer omfattende skolen fra 1800-tallet og fremover (Helsvig, 2012, s.508). Dette var ifølge Dale ikke noe særlig stort problem før siste delen av 1900-tallet (Helsvig, 2012, s.508). Videre skisserer Dale en situasjon som tilsier at guttene som falt utenfor i skolesammenheng frem til denne tiden, hadde flust av muligheter (Helsvig, 2012, s.508). De kunne eksempelvis dra til sjøs, gå i lære eller skaffe seg en ufaglært jobb og fremdeles ha et håp om en god økonomisk fremtid samtidig som de ivaretok en tradisjonell maskulin identitet (Helsvig, 2012, s.508). Denne tradisjonelle maskuline identiteten som Dale skriver om, har heller ikke tidligere satt skolearbeid særlig høyt (Helsvig, 2012, s.508). Kun i den lille eliten av høyt utdannede familier som gikk inn i trygge maskuline roller slik som lederskikkelser i politikk, næringsliv og samfunnsliv, var det ifølge Dale ansett som «trygt» å sette skolearbeid høyt (Helsvig, 2012, s.508). Ifølge Dale er situasjonen i *kunnskapssamfunnet* en helt annen (Helsvig, 2012, s.508). Her viser han til stortingsmeldinger som tilsier at det nå i tradisjonelle mannsyrker bli stilt høyere krav til både regneferdigheter og tallforståelse, samt at språkferdigheter, krav om å kunne kommunisere og beherske ny teknologi er økende (Helsvig, 2012, s.508). Dale tegnet følgende idéhistoriske skisse: Selv i industrisamfunnet høyt utdannede elite, ble skolearbeid sett ned på (Helsvig, 2012, s.508). Skole ble bare betraktet som en nødvendighet for å skaffe det nødvendige papirarbeidet (Helsvig, 2012, s.508). Det var imidlertid svært vanlig at gutter måtte vise en opposisjon mot skolen og så seg nødt til å oppføre seg «tilstrekkelig uskikkelig» for å beholde sin maskuline identitet, og for ikke å bli oppfattet som feminine (Helsvig, 2012, s.508). Det var tross alt ikke skolerresultater som gjorde en gutt til en mann (Helsvig, 2012, s.508). Videre

påstår Dale at dette bare har blitt forsterket i dagens kunnskapssamfunn, som han kaller det (Helsvig, 2012, s.508). Påstanden til Dale er som følger:

Skolearbeid og utdanning, og i alle fall det å vise sterk interesse for skolearbeid og utdanning, blir blant store grupper gutter og menn primært oppfattet som noe klart feminint og som «jentegreier» (Helsvig, 2012, s.508)

Helsvig (2012, s.508) hevder poenget til Dale er at den *maskuline dogmatikk*, som Dale omtaler det, er en svært uheldig holdning i kunnskapssamfunnet. Med dette mener Dale at hvis man faller utenfor skolen og utdanningssystemet, som mange gutter gjør i dag, så risikerer man i langt større grad enn tidligere, å redusere utsiktene sine til god inntekt og en god selvfølelse (Helsvig, 2012, s.508). Som Dale påstår:

Man gjør gutter og menn en stor bjørnetjeneste hvis man møter dem med en resignert ettergivenhet som sier at gutter ikke passer til teoretisk skolearbeid og må derfor få en mer praksisorientert utdanning (Helsvig, 2012, s.508).

2.4 Harriet Bjerrum Nielsen

Harriet Bjerrum Nielsen presenterer i boken sin «kjønnsforskjeller i klassen» nye perspektiver på kjønn og sosial klasse. Nielsen er en kjønnsforsker med det som kan betraktes som et samfunnsvitenskapelig syn på kjønn. I boken hennes har jeg avgrenset teorien til det Nielsen skriver om gutters oppfattelse av skole som noe feminint, «guttepanikken» og skoleresultater og frafall i lys av sosial bakgrunn.

Nielsen (2014, s.17) mener at årsaken til at gutter som gruppe, hevder seg best i faget kroppsøving, er fordi dette er et fag som en del gutter kan koble sin selvfølelse som kjønn til. Nielsen (2014, s.17) mener dette kan tyde på en snever definisjon av maskulinitetsfølelse. Selv om det ikke er noe nytt, så spekulerer forskere i om gutters oppfattelse av skoleflinkhet kan være assosiert med noe feminint og dermed står i motsetning til den maskuliniteten de selv streber etter (Nielsen, 2014, s.17).

Nielsen (2014, s.18) presenterer følgende syn på kjønnsforskjeller i skolen.

Denne kompleksiteten i hva kjønn betyr i skolen i dag blir helt borte i debatten om gutter som de nye skoletaperne. Her blir små statistiske gjennomsnittsforskjeller når det gjelder kjønn tolket som en nesten absolutt forskjell mellom jenter og gutter, og

det fører med seg en forestilling om at de fleste jentene klarer seg bra, mens de fleste guttene er potensielle skoletapere.

Nielsen (2014, s.18) mener det skapes taperbilde av guttene som helhet, men som i realiteten bare de færreste passer inn i. Hun skriver at denne typen overdrivelse heller ikke er noe særegent for Norge (2014, s.18). Også i andre land har utenlandske forskere gjort oss oppmerksomme på at denne såkalte «guttepanikken» som en reisende fortelling som dukker opp, og gjentas nesten ordrett, uten å ta høyde for de lokale forholdene (Nielsen, 2014, s.18).

Nielsen (2014, s.13) skriver: «Et av de mest stabile funnene i utdanningsforskningen er sammenhengen mellom elevens sosiale bakgrunn og skolerestultater». Bakken og Elstad (2012; Nielsen, 2014, s.13) skriver at forskjellen i karaktergjennomsnitt mellom elever av høyt utdannede og lavt utdannede foreldre ved skriftlige eksamener lenge har ligget på omkring 1 karakterpoeng ved utgangen av grunnskolen. Den minste forskjellen i skoleprestasjoner er imidlertid knyttet til kjønn, da denne lå på 0.3 karakterpoeng ved avsluttende eksamener, i jentenes favør, ved slutten av grunnskolen (Nielsen, 2014, s.14). Nielsen (2014, s.14) hevder:

Selv om kjønnsforskjellen i skoleprestasjoner er betydelig mindre enn forskjeller som er knyttet til sosial klasse, er det likevel den som får mest oppmerksomhet i offentligheten og som vekker størst bekymring.

En mulig forklaring kan være at dette ses på som en ny utvikling, mens skolemessig forskjeller på tvers av sosiale klasser, i middelklassens favør, har eksistert og vært stabile over tid (Nielsen, 2014, s.14).

Nielsen (2014, s.19) forklarer frafall i den videregående opplæringen med at det er lite frafall og liten kjønnsforskjell på linjen studiespesialisering, hvor middelklassen er overrepresentert. Frafallet skjer altså på de yrkesfaglige linjene, særlig de med mest enkjønnede sammensetninger av elever (Nielsen, 2014, s.19). Her er det overvekt av gutter fra familier hvor foreldrene er lavt utdannede (Nielsen, 2014, s.19). Videre påpeker Nielsen (2014, s.19) at det faktisk er et ganske stort frafall blant jenter i den videregående opplæringen også. Støren og Arnesen (2007; Nielsen, 2014, s.19) påpeker også at forskjellen mellom gutter og jenter av middelklassebakgrunn sine skolerestultater er vesentlig mindre enn forskjellen mellom jenter og gutter fra arbeiderklassefamilier. Samtidig mener Støren og Arnesen, at jenter som er fra en arbeiderklassebakgrunn, i høyere grad enn gutter fra samme bakgrunn, får

seg en høyere utdanning (2007; Nielsen, 2014, s.19)

Arnesen, Lahelma og Öhrn (2008; Nielsen, 2014, s.20) gir følgende påstand: «Skoleresultater utgjør en ulik ressurs for menn og kvinner». Arnesen mfl. (2008; Francis & Skeleton, 2005; Nielsen, 2014, s.20) utdyper denne påstanden på følgende vis:

Guttenes noe lavere karakterer og noe høyere frafall bli imidlertid kompensert av at de guttene som dropper ut av, og at de guttene som gjennomfører videregående skole generelt gjør raskere karriere og/eller oppnår høyere lønn enn jentene. Det viser seg nemlig at jentenes gode karakterer ikke automatisk omsettes til et karrierefortrinn, og at gutters svakere resultater ikke trenger å påvirke deres fremtidige posisjoner i arbeidslivet.

Nielsen (2014, s.20) konkluderer: «Å snakke helt allment om jenter versus gutter når det gjelder skoleprestasjoner, gir liten mening».

2.5 Turid Skarre Aasebø

I sin artikkel «Kjønn og skoletrøbbel» i Norsk Pedagogisk Tidsskrift belyser Turid Skarre Aasebø temaene atferd og klasseromskultur gjennom en studie hun gjennomførte i en niendeklasse.

Aasebø (2010, s.380) hevder at klasseromskulturen byr på både muligheter og begrensninger som elevene selv må hankses med.

Elever med faglige ambisjoner må, dersom de vil være blant de populære i klasserommet, finne måter og å skape balanse mellom ungdomsprosjektet som et sosialt, aldersbetinget identitetsprosjekt, og skolens kvalifiseringsprosjekt (Aasebø, 2010, s.380).

Aasebø (2010, s.380) skriver at dette har ulike løsninger for de ulike kjønnene. Popularitet og status er i enkelte klassekulturer forbundet med det motsatte av gode skoleprestasjoner og god innstas i timene. (Aasebø, 2010, s. 374). Frykten for å bli oppfattet som en såkalt nerd av sine medelever er utbredt (Aasebø, 2010, s. 374). Aasebø (2010, s.380) mener at oppfattelsen om at det er lite kult å bli ansett som ambisiøs og skoleflink kan handle om en rebelsk holdning om å unnlate seg lærerautoriteter og innordningen på skolen. Aasebø (2010, s.380) skriver at denne holdningen med elevers frykt for å komme til kort, forklares av mange med dårlige

skoleforutsetninger. Nordahl (2007; Aasebø, 2010, s.380) skriver at de moderne læringsprinsipper knyttet til egenmotivasjon og selvstendighet betegnes ofte som et problem for guttene fordi de er dårligere til å lære på egenhånd.

I en studie Aasebø (2010, s.375) gjennomførte i en niendeklasse, beskriver hun en liten gruppe gutter som skaper trøbbel og uro i klasserommet, saboterer timer og havner i konflikt med lærere og medelever. Disse guttene utfordrer og trosser hele veien lærerens autoritet og gir blaffen i konsekvensene (Aasebø, 2010, s.375). «Gjennom å utsette seg for og tåle de straffetiltakene skolen iverksetter, konstrueres det ifølge Connell (2000) vanligvis en opposisjonell maskulinitet» (Aasebø, 2010, s.375). Aasebø (2010, s.376) skriver at en del jenter bidro til å bekrefte disse guttenes makt ved å fungere som et applauderende publikum for guttenes væremåte. Guttene som ikke fulgte regelbruddkulturen i klassen ville bli ignorert av jentene på grunnlag av det jentene oppfattet som marginalisert maskulinitet (Aasebø, 2010, s.379). Aasebø hevder: «Kjønn er avgjørende for hvordan motstand og opposisjon utøves og for lærernes sanksjonering» (2010, s.376).

2.6 Inge Henningsen og Harriet Bjerrum Nielsen

I en artikkel publisert i Tidsskrift for kjønnsforskning tar den allerede omtalte, Harriet Bjerrum Nielsen og Inge Henningsen for seg det de anser som hovedtemaene i debatten om kjønn og skole. Fra artikkelen har jeg begrenset teorien til deres syn på guttedebatten, frafall i videregående opplæring, men også det mindre diskuterte temaet skolestress.

Nielsen og Henningsen (2018, s.11) hevder at guttedebatten og mediepanikken som medfølger, gir inntrykk av at gutters dårligere karakterer er et nytt fenomen og at jentene har på sett og vis «tatt igjen» guttene. Tilfellet er at jentene kun har tatt igjen det forspranget guttene fra tidligere har hatt i matematikk og naturfag (Nielsen & Henningsen, 2018, s.11).

Nielsen og Henningsen (2018, s.12) skriver at guttenes frafall i den videregående opplæringen får mesteparten av oppmerksomheten. De mener dette er kun en del av sannheten, ettersom det er veldig mange jenter også som faller fra (Nielsen & Henningsen, 2018, s.12). Blant elevene som begynte på den videregående opplæringen i 2011, hadde 32 prosent av guttene og 22 prosent av jentene ikke fullført etter fem år (Nielsen & Henningsen, 2018, s.12). «Hvis frafallsproblemet defineres kun som et gutteproblem, sklir altså nesten en fjerdedel av jentene

ut av oppmerksomhetsfeltet» (Nielsen & Henningsen, 2018, s.12). Nielsen og Henningsen (2018, s.12) forklarer at det på samme måte som med karakterer, så spiller sosial bakgrunn en større rolle enn det kjønn gjør, for frafallet i videregående opplæring. Av elevene med foreldre uten utdanning faller 51 prosent fra, mens blant elevene med foreldre med lengre, høyere utdanning, er det 12 prosent som faller fra (Nielsen & Henningsen, 2018, s.12).

Nielsen & Henningsen (2018, s.12) hevder at jenter sliter mer med stress og depresjon enn jevngamle gutter. Denne kjønnsforskjellen øker i løpet av den videregående skolen (Hegna, Ødegård & Strandbu, 2013; Bakken, 2017; Eriksen mfl., 2017; Undervisningsministeriet, 2017; Nielsen & Henningsen, 2018, s.12). Det er dobbelt så mange jenter som gutter som rapporterer om skolerelatert stress i tredje klasse i den videregående opplæringen (Eriksen mfl., 2017; Nielsen & Henningsen, 2018, s.12). Videre skriver Nielsen og Henningsen (2018, s.12) at grunnet ulike preferanser og atferd, og til dels ulike problemer, i den videregående opplæringen, så vil en direkte sammenligning av situasjonen være vanskelig. Allikevel er det slik at dette problemet kan forstås og diskuteres på en nokså ulik måte (Nielsen & Henningsen, 2018, s.12):

Mens gutters problemer med karakterer og frafall diskuteres innen rammen skole og utdanning, forstås jenters problemer med stress og selvfølelse innen rammen av psykisk helse. Gutters skoleproblemer ledes tilbake til et skolesystem som antas ikke å kunne møte deres behov, mens jenters problemer med stress individualiseres f.eks. som uttrykk for et «flink-pike-syndrom» (Nielsen & Henningsen, 2018, s.12).

3. Metode – dypdykk i kvalitativ innholdsanalyse

Den kvalitative innholdsanalysen, som jeg skal benytte senere, blir av Bratberg kalt for *idéanalyse* og blir forklart som en middelvei mellom den kvantitative innholdsanalysen på den ene siden, og diskursanalysen på den andre siden (Bratberg, 2018, s.98). Grunnen til at den blir omtalt som en middelvei er fordi den er basert på et konkret tekstinhold og er mottakelig for å klassifisere, slik som den kvantitative innholdsanalysen er (Bratberg, 2018, s.98). I tillegg legger den også mye vekt på fortolkning og meningsinnhold, i likhet med diskursanalysen (Bratberg, 2018, s.98). Med dette menes det at selve opptellingen av ideer er underordnet og det er det fortolkende i analysen som er hovedpoenget (Bratberg, 2018, s.67). Hensikten til forskeren er å gå bakenfor tekstens ytre, for å avdekke dens underliggende

antagelser og overbevisninger (Bratberg, 2018, s.67). Idéanalysen har et nokså nøkternt utgangspunkt (Bratberg, 2018, s.70). Det er først og fremst ideene til aktøren som er interessante for forskeren (Bratberg, 2018, s.70). Det er på grunnlag av at idéene skal bidra til å forklare handlingsvalgene og dermed også de underliggende årsakene fra forfatteren sin side (Bratberg, 2018, s.70). Dermed skal analysen i første omgang ha som formål å kartlegge hvilke idéer som er fremtredende i teksten, for så å undersøke disse idéene sitt opphav og eventuelle konsekvenser av dem.

For å kunne kartlegge ideene i en tekst er det først og fremst viktig at det defineres hva en idé er. Bratberg (2018, s.97) skriver at idébegrepet dreier seg om både såkalte *normative ideer* og *deskriptive ideer*. Førstnevnte er en form for idé som dreier seg om hva blir betraktet som godt og verdifullt (Bratberg, 2018, s.73). Sistnevnte handler om antagelser om verden og ofte om hvordan ting henger sammen, altså antatte årsakssammenhenger (Bratberg, 2018, s.73). Bratberg (2018, s.73) utdyper at denne antagelsen om hvordan verden ser ut, kan enten understøttes eller tilbakevises av empiri, men denne formen for idéer er ikke alltid like definerbar ettersom sammenhenger ikke alltid er hugget i stein. «Skillet mellom normative og deskriptive idéer kan altså være tydelig nok rent teoretisk, men i praksis har deskriptive idéer ofte en normativ forankring» (Bratberg, 2018, s.74).

Etter at forskeren har gjort det klart hva idéer kan være, så må en ta stilling til om det er ønskelig å legge opp til enten en *deduktiv strategi* eller en *induktiv strategi* i analysen. Deduktiv strategi handler om å tolke teksten som skal analyseres i lys av annet empirisk materiale, gjerne en ideologi eller tankestrømming som forskeren på forhånd har definert, og skal munne ut i et analyseskjema som kartlegger hvilke idéer som er fremtredende (Bratberg, 2018, s.91). Hvis forskeren fra starten av er opptatt av å spore tilstedeværelsen til én bestemt idé i en tekst, bør denne idéen operasjonaliseres, altså gjengis i en form som kan avdekkes i det empiriske materialet som skal analyseres (Bratberg, 2018, s.89). På den andre siden, ved en induktiv strategi, vil dette analyseskjemaet vokse frem som et resultat av de ideer som fremkommer i analysen (Bratberg, 2018, s.91).

Uavhengig om det er en deduktiv eller induktiv tilnærming til analysen, vil poenget med analysen ikke være å gjengi innholdet i et konsentrert format, men heller å fange opp og filtrere ideer og vurdere dette i sammenheng med opphavspersonen teksten er knyttet til (Bratberg, 2018, s.74). Sist, men ikke minst, innebærer kartleggingen av idéer også en

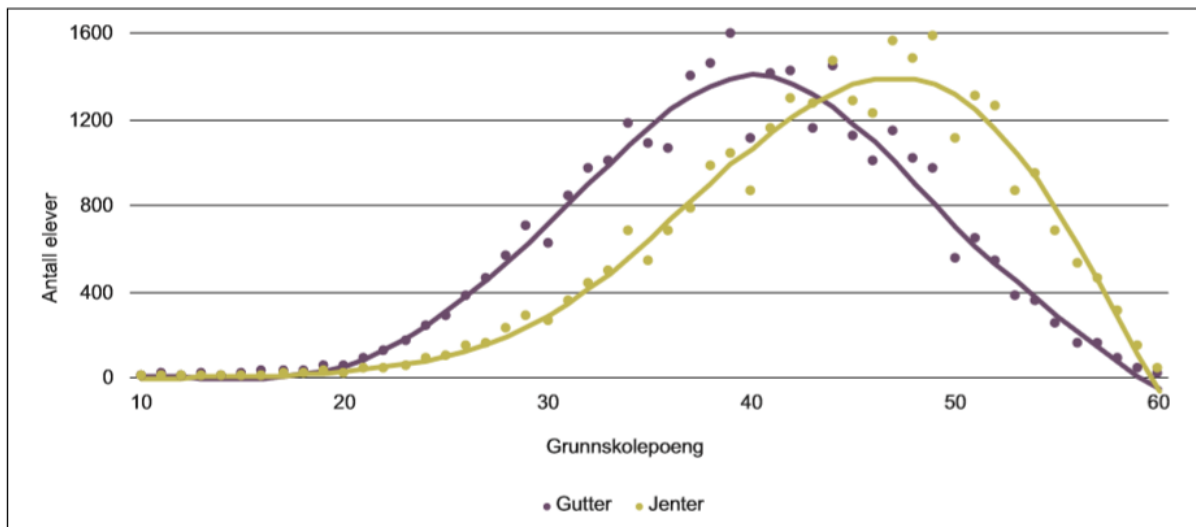
sammenligning, hvor det kan trekkes linjer til andre tekster eller aktører (Bratberg, 2018, s.75). Denne kartleggingen kan betraktes som det første steget i en idéanalyse (Bratberg, 2018, s.75). Etter dette kan analysen gå videre til det som omtales som kausale slutninger, altså årsakssammenheng (Bratberg, 2018, s.75).

Bratberg (2018, s.91) gjør det klart at det er avgjørende for analysens etterprøvnbarhet at forskeren er tydelig på hvilke kriterier som er lagt til grunne, og hvordan analysen konkret er gjennomført. Bratberg (2018, s.90) poengterer ytterligere at det er viktig at forskeren viser hvordan idéene i teksten er sporet opp for at leseren skal kunne gå analysen i sømmene. Bratberg (2018, s.89) påpeker at det er viktig å gå så detaljert til verks som mulig og gjøre rede for alle ledd i analysen. Bratberg (2018, s.90) viser til et viktig analytisk poeng: «Enten anvender man en modell i analysen, eller man utvikler den gjennom analysen – å gjøre begge deler bidrar til å tåkelegge analysen og gjør den også vanskelig å etterprøve».

4. Idéanalyse

For å spore idéene og forestillingene til Stoltenbergutvalget har jeg valgt å la min innholdsanalyse avgrense seg til noen momenter ved situasjonsbeskrivelsen som jeg finner interessante. Ettersom ideer ikke er hugget i stein, og ofte må identifiseres implisitt, velger jeg å lete i utvalgets anbefalinger til tiltak. Disse tiltakene blir anbefalt etter utvalgets vurderinger av årsaker og sammenhenger. I denne ideanalysen legger jeg opp til en induktiv strategi som vil si at jeg ikke har forhåndsdefinerte idéer som jeg ønsker å spore i teksten. Jeg ønsker heller å la idéene vokse frem som et resultat av analysen. I tillegg vil jeg ikke sette opp ideene i et skjema, men heller vise til de ideene jeg finner i avslutningen og drøfte mulige konsekvenser av dem der.

4.1 Karakterer i grunnskolen



Figur 1 «Grunnskolepoeng etter kjønn».

Kilde: Bestilt fra utdanningsdirektoratet, 2018; NOU 2019:3, s.39.

Figuren over viser grunnskolepoengene fordelt mellom gutter og jenter. Av statistikken er det tydelig at gutter oppnår generelt et lavere antall grunnskolepoeng enn det jentene gjør.

Grunnskolepoeng er oppsummeringen av den kompetansen elevene viser i fagene i grunnskolen gitt i karakter (NOU 2019:3, s.39). Det er dette som danner grunnlaget for opptaket til den videregående opplæringen (NOU 2019:3, s.39). Det er i alt 11 prosent av guttene og 4,5 prosent av jentene som går ut av grunnskolen med mindre enn 30 grunnskolepoeng (NOU 2019:3, s.40). På den andre enden av skalaen befinner jentene seg i toppen, der 23 prosent av jentene får mer enn 50 grunnskolepoeng, mens av guttene er det 9 prosent som oppnår dette (NOU 2019:3, s.40). Kjønnforskjeller i karaktersetting i grunnskolen ikke bare er et norsk fenomen, og heller ikke et fenomen som har oppstått nylig. Utvalget viser kort til en metastudie fra perioden 1914 til 2011 som tilsier at det i en rekke land, og over en lengre historisk periode, har vært slik at jenter får bedre karakterer enn guttene (NOU 2019:3, s.40).

4.1.1 Idéanalyse av karakter i grunnskolen

Gjennom drøfting av årsaker og sammenhenger foreslår utvalget tiltaket «fleksibel skolestart» (NOU 2019: 3, s.185) for å motvirke kjønnforskjeller i skoleprestasjoner i grunnskolen.

De ulike alternativene til fleksibel skolestart tar utgangspunkt i forskning som viser at det er forskjeller i gutter og jenters utvikling i barneårene. Kunnskapsgrunnlaget viser at det ikke er kjønnforskjeller i generell intelligens fra skolealder og fremover, men at

jenter utvikler seg tidligere på områder som er viktige for skoleprestasjoner. Jenter har en tidligere utvikling av generelle kognitive ferdigheter i førskolealder og presterer noe bedre enn gutter på språklige evner i hvert fall fra ettårsalderen og fremover. Guttene presterer bedre enn jenter på tester av romforståelse, men gutters fortrinn på disse områdene viser seg først fra 4–6-årsalderen. Jenter skårer høyere på personlighetstrekket planmessighet, som sammen med selvregulering har omtrent like stor betydning for skoleprestasjoner som generell intelligens. Jenter viser fra tidlig barndom mer utviklede ferdigheter i selvregulering, spesielt av oppmerksomhet, aktivitet og impulser. Få studier har beregnet i hvilken grad kjønnsforskjeller i selvregulering kan forklare kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, men en studie finner at jenters fortrinn i selvregulering ved femårsalderen kunne forklare nesten halvparten av kjønnsforskjellen i leseprestasjoner på 5. trinn. Det er dermed gjennomsnittlige forskjeller mellom kjønnene i ferdigheter i barnealder der jenter spesielt har bedre utviklede sosiale og emosjonelle ferdigheter og oftere vurderes å være klare for å begynne på skolen (NOU 2019:3, s.187).

Kjønnsforskeren Harriet Bjerrum Nielsen, mener at kjønn er komplekse og flytende og at man av den grunn ikke kan avgrense kjønnene og forklare kjønnsforskjeller etter små gjennomsnittlige statistiskforskjeller (Nielsen, 2014, s.18). Nielsen omtaler en slik tilnærming til kjønnsforskjeller i skolekarakterer som «guttepanikken», en omreisende overdrivelse av at de fleste jentene klarer seg bra, mens guttene blir fremstilt som potensielle skoletapere (Nielsen, 2014, s.18)

Erling Lars Dale mente at en mulig årsak til kjønnsforskjellen i skoleprestasjoner dreier seg om det «det maskuline dogmatikk», altså at skole blir ansett som noe feminint og som ikke står i stil med den maskuline oppfatningen mange gutter har om seg selv og som ideal (Helsvig, 2012, s.508). Dale hevder at kjønnsforskjeller i karakterer på skolen strekker seg tilbake til 1800-tallet, men at disse forskjellene i karakterer ikke har blitt ansett som et problem før siste delen av 1900-tallet (Helsvig, 2012, s.508). Dette mente Dale skyldtes en ny situasjon i samfunnet, der det er vanskeligere å klare seg uten en utdanning (Helsvig,2012, s.508). Som resultat av dette har søkelyset nå blitt rettet mot guttenes lavere oppnåelse i karakterer. Denne maskuline dogmatikken som Dale beskriver, i lys av det Solbrække og Aarseth (2006, s.73) hevder om samfunnsvitenskapens syn på kjønn, kan tyde på at guttenes

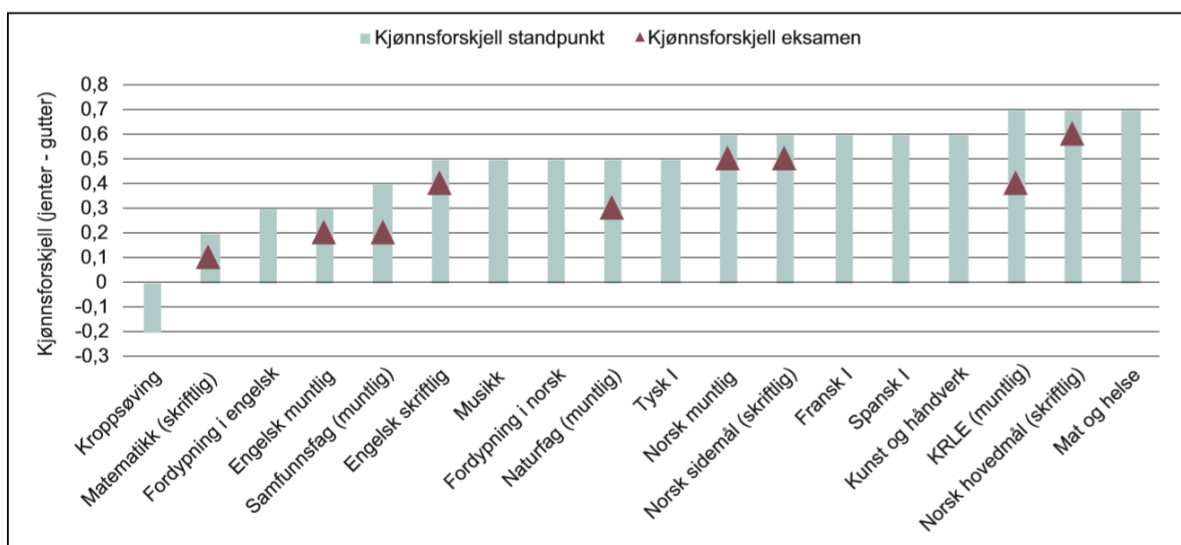
svakere skoleferdigheter bunner i en samfunnsoppfatning om at gode skoleprestasjoner ikke er for gutter, og at guttene dermed må ta avstand om de ønsker å ivareta deres maskuline selvbilde. Som Dale (Helsvig, 2012, s.508) presiserer:

Man gjør gutter og menn en stor bjørnetjeneste hvis man møter dem med en resignert ettergivenhet som sier at gutter ikke passer til teoretisk skolearbeid og må derfor få en mer praksisorientert utdanning.

I situasjonsbeskrivelsen henviser rapporten til en metastudie fra perioden 1914 til 2011, som viser at kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner ikke er et nytt fenomen (NOU 2019:3, s.40). Dette velger utvalget og ikke belyse videre. Nielsen og Henningsen (2018, s.11) mener at guttedebatten gir inntrykk av at jentene har tatt igjen guttene karaktermessig og at det dermed lett kan oppfattes som at kjønnsforskjeller i skolen er et nytt problem.

4.2 Kroppsøving- og eksamenskarakterer i grunnskolen

I figuren under viser rapporten (NOU 2019:3, s.40) en mer uttømmende statistikk over grunnskolepoeng i de ulike fagene, samt eksamensresultater.



Figur 2 «Kjønnsforskjell i standpunkt- og eksamenskarakter med eksamensform i parentes». Kilde: Statistisk sentralbyrå (2018b), tabell 07498 og 07496; NOU 2019:3, s.40.

Diagrammet viser at jentene gjør det bedre i alle fag utenom i faget kroppsøving. Den viser imidlertid også at det er en forskjellene i standpunkts- og eksamenskarakter, i guttenes favør. Utvalget (NOU 2019:3, s.40) påpeker at det ved skriftlige eksamener ikke er den

vanlige læreren til elevene, men istedenfor en uavhengig sensor, uten kjennskap til kandidatens kjønn, som retter og gir karakter (NOU 2019:3, s.40).

4.2.1 Idéanalyse av kroppsøving- og eksamenskarakter i grunnskolen
Utvalget NOU 2019:3, s.211) forklarer kjønnsforskjeller mellom standpunkts- og eksamenskarakter på følgende måte:

Kunnskapsgrunnlaget viser lite som tyder på at kjønnsforskjellen i prøver som er anonymt rettet, og lærerrettede prøver reflekterer lærernes kjønnsstereotypiske forventninger. Samtidig er det mye som tyder på at elevenes sosiale ferdigheter og atferd i klasserommet gir utslag på lærervurderte prøver. Slike forskjeller kan i gjennomsnitt virke i guttenes disfavør, og bidra til å forklare kjønnsforskjellene i eksamens- og standpunkt karakterer. Det er en sammenheng mellom stort omfang av lærervurderte prøver og deltagelse i høyere utdanning. I land med stort omfang av lærervurderte prøver er det også betraktelig færre gutter som deltar i høyere utdanning. Norge er det landet i OECD med mest bruk av lærervurderte prøver i skolen og lavest andel gutter som deltar i høyere utdanning (Borgonovi mfl., 2018; NOU 2019:3, s.211).

Etter regelverket skal ikke forutsetningene til elevene eller forhold knyttet til orden og atferd være en del av vurderingen i fag. Det er bare i faget kroppsøving at innsatsen til elevene skal være en del av grunnlaget for vurderingen (NOU 2019:3, s.210).

At kroppsøving er det eneste faget gutter i gjennomsnitt presterer bedre enn jentene i, mener Nielsen (2014, s.17) er fordi en del gutter kobler sin selvfølelse som kjønn til faget. Nielsen mener dette kan tyde på en ganske snever definisjon av maskulinitetsfølelse (2014, s.17). Dette kan også korrelere med Dale (Helsvig, 2012, s.508) sin påstand om at skolearbeid er forbundet med noe feminint. Skolearbeid i sin helhet står i kontrast mot gutters maskuline selvoppfatning, mens kroppsøvingfaget kan som Nielsen (2014, s.17) hevder, forbindes av noen gutter med noe maskulint.

Som Aasebø (2010, s.380) hevder, så har gutter og jenter ulike kjønnede løsninger for hvordan de balanserer ungdomsprosjektet og skoleprestasjoner. Ved å bryte regler konstruerer guttene en opposisjonell maskulinitet (Connell, 2000; Aasebø, 2010, s.375), mens opposisjonelle jenter fungerer som et applauderende publikum. (Aasebø, 2010, s.376). Kjønn er altså avgjørende for hvordan opposisjon i skolen utøves, men også for lærerens sanksjoneringer (Aasebø, 2010, s.376). Dette kan samsvare godt med det Dale (Helsvig, 2012,

s.508) hevder om at gutter må oppføre seg «tilstrekkelig uskikkelig» for å ivareta sitt maskuline selvbilde. Hvis det er slik at gutter og jenter har ulik opposisjonell atferd, og at denne tas med i beregning av standpunktskarakter, noe som ikke skal gjøres, så er dette ganske relevant for den totale kjønnsforskjellen i karakterer. Dette får meg til å stille meg spørrende om hvorfor utvalget ikke har gitt en bredere belysning av denne opplysningen.

Som tidligere skrevet, så har utvalget vært svært selektive i valg av empiriske studier og har prioritert studier med eksperimenter. Som konsekvens av denne selekteringen har blant annet studien som Aasebø (2010, s.375) gjennomførte, og den øvrige litteraturen jeg viser til her, som fokuserer på en samfunnsvitenskapelig oppfatning av kjønn ikke fått innpass hos utvalget.

4.3 Frafall i den videregående opplæringen



Figur 3 «Andelen elever som har fullført videregående opplæring etter antall år siden påbegynt opplæring i 2006 etter kjønn».

Kilde: Statistisk sentralbyrå (2018b), tabell 11588; NOU 2019:3, s.47.

Rapporten viser til statistikken ovenfor og påpeker at det er omtrent 10 prosentpoeng flere jenter enn gutter som fullfører den videregående opplæringen fem år etter påbegynt opplæring (NOU 2019:3, s.47). Andelen av fullføring øker jo lenger tidsperspektivet utvides, og særlig gjelder dette for guttene (NOU 2019: 3, s.46). Rapporten vurderer også sammenhengen med at 70 prosent av alle lærlinger er gutter og at det i disse lærefagene normalt skal fullføres etter

4 år, mens studieforbereidende normalt skal ta 3 år å fullføre (NOU 2019: 3, s.46). Selv om tidsperspektivet utvides til å romme 10 år innen påbegynt opplæring, er det 75 prosent av guttene og 82 prosent av jentene som fullfører opplæringen (NOU 2019: 3, s.46). Altså en kjønnsforskjell på 7 prosentpoeng.

4.3.1 Idéanalyse av frafall i den videregående opplæringen

Utvalget anbefaler tiltaket «utdanningsoverganger fra ungdomstrinnet» (NOU 2019:3, s.217) for blant annet å redusere frafallet i den videregående opplæringen.

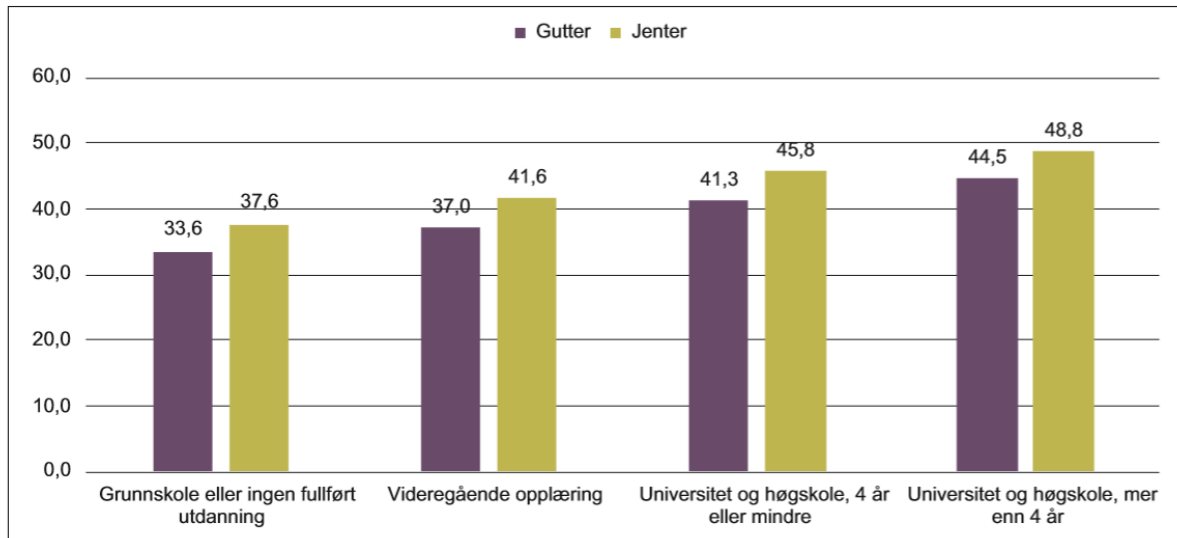
I dag er det utdanningsstrukturen som i stor grad bestemmer når elevene tar utdanningsvalg, og i hvilke aldre deres prestasjoner får følger for videre utdanningsløp. Siden ungdoms utvikling skjer i ulik takt, er ikke alle elever klare for å ta utdanningsvalg i 10. klasse (Holen, 2014). Siden gutter har senere fysisk modning som henger sammen med kognitiv utvikling, er det grunn til å tro at dette tidspunktet er mer ugunstig for gutter enn for jenter (NOU 2019:3, s.217).

Utvalget anbefaler at alternativet med et utforskende skoleår innføres som et tilbud, men på en måte som kan effektevalueres. Evalueringene av den danske ordningen gir grunnlag for å tro at et utforskende skoleår vil føre til bedre faglige prestasjoner og økt motivasjon, som igjen antas å kunne føre til økt fullføring av videregående opplæring. Utvalget legger vekt at alternativet kan være spesielt gunstig for gutter (NOU 2019:3, s.218)

Nielsen og Henningsen (2018, s.12) mener at videregående frafall er bedre forklart etter sosial bakgrunn, enn av biologiske forskjeller mellom kjønn. De viser til at 51 prosent av elever med foreldre uten høyere utdanning faller fra, mot 12 prosent av elever med foreldre med en lang høyere utdanning (Nielsen & Henningsen, 2018, s.12). Imidlertid presenterer Nielsen og Henningsen (2018, s.12) et litt annet perspektiv på frafall i den videregående opplæringen enn det som fremkommer i rapporten. De mener at guttenes frafall får mesteparten av fokuset, men det er også er veldig mange jenter som faller fra (Nielsen & Henningsen, 2018, s.12). De mener at hvis frafallsproblemet kun defineres som et gutteproblem, så sklir veldig mange jenter ut av oppmerksomhetsfeltet (Nielsen & Henningsen, 2018, s.12). Dette i lys av det Arnesen mfl. (2008; Francis & Skeleton, 2005; Nielsen, 2014, s.20) hevder om at gutter som

dropper ut kommer seg raskere i jobb enn jenter, får meg til å stille meg spørsmålet om ikke det er jenters frafall som burde vært mer i søkelyset til utvalget?

4.4 Kjønnforskjeller etter elevbakgrunn i grunnskolen



Figur 4 «Kjønnforskjell i grunnskolepoeng etter foreldrenes utdanningsnivå for elevkullet som avsluttet grunnskole i 2018».

Kilde: Statistisk sentralbyrå (2018b), tabell 07495; NOU 2019:3 s. 49.

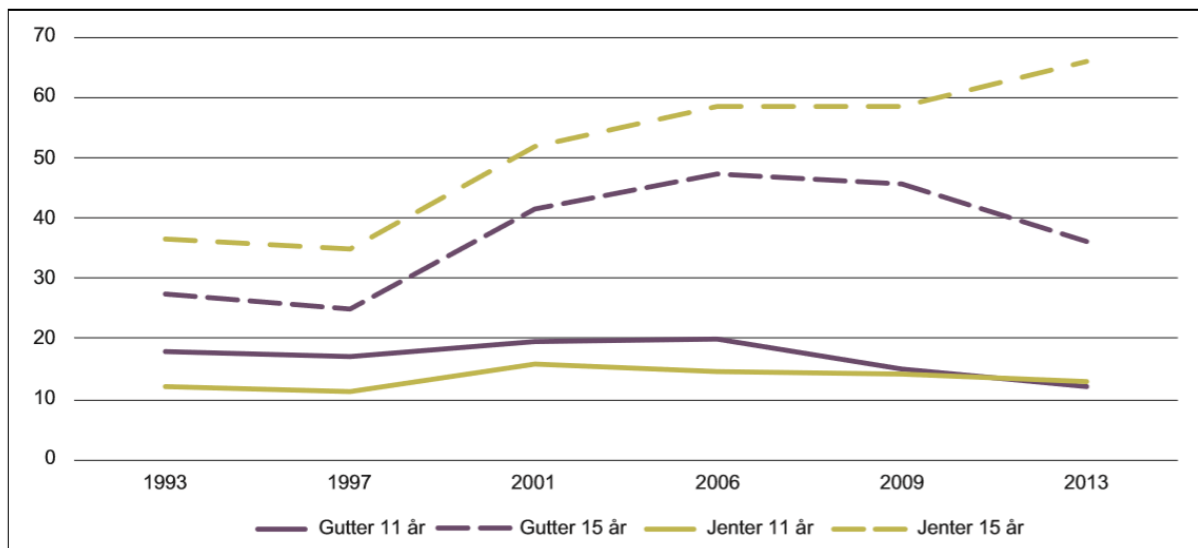
Rapporten mener at det er en sterk sammenheng mellom foreldrenes utdanningsbakgrunn og barnas skoleprestasjoner (NOU 2019:3, s.49). Utvalget viser til statistisk sentralbyrå sin oversikt over grunnskolepoeng etter foreldrenes utdanningsnivå som tilsier at elever med foreldre uten høyere utdanning i snitt oppnådde 5,9 grunnskolepoeng mindre enn elever av foreldre med et høyt utdanningsnivå (Statistisk sentralbyrå, 2018b; tabell 07495, i NOU 2019:3, s.49). Videre gir rapporten et tilbakeblikk til at guttene i snitt oppnådde 4,6 mindre grunnskolepoeng enn jentene (NOU 2019:3, s.49). Dersom ytterpunktene i foreldrenes utdanningsnivå sammenlignes, altså der begge foreldrene har en lang høyere utdanning eller begge foreldrene kun har grunnskole, er forskjellen mellom elevene på nesten 12 grunnskolepoeng (NOU 2019:3, s.49). Utvalget finner at det er en stabil kjønnforskjell mellom barn av høyt utdannede foreldre og barn av lavt utdannede foreldre (NOU 2019:3, s.49). Det påpekes at Skoleprestasjonene i Norge har et mer stabilt forhold mellom kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn enn det er i andre land (NOU 2019:3, s.50).

4.4.1 Idéanalyse av kjønnsforskjeller etter elevbakgrunn i grunnskolen

Rapporten til Stoltenbergutvalget omtaler kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner som en samfunnsutfordring (NOU 2019:3, s.11). Det står klart i rapporten at kjønnsforskjeller ikke er det som er mest utslagsgivende på skoleprestasjoner. Foreldrenes utdanningsnivå har mye mer innvirkning på hvordan barnet gjør det på skolen. Selv om dette er en større årsaksfaktor i skoleprestasjoner enn det kjønn er, blir det ikke presentert noen vurderinger for tiltak som har som hovedformål å begrense betydningen av sosiale forskjeller på skolen.

Som Nielsen (2014, s.13) hevder, er sammenhengen mellom skoleprestasjoner og sosial bakgrunn et av de mest stabile funnene i utdanningsforskningen. Bakken og Elstad (2012; Nielsen, 2014, s.13) påpeker at karaktergjennomsnittet ved skriftlig eksamen mellom elever av lavt- og høyt utdannede foreldre har ligget stabilt på 1 karakterpoeng, mens kjønnsforskjeller i samme karakter sto for 0,3 karakterpoeng. Sosial bakgrunn er altså mye mer utslagsgivende på elevers skolerresultater enn det kjønn er. Dette sett i lys av det Nielsen (2014, s.18) omtaler som «guttepanikk» gjør at jeg stiller meg spørsmålet om hvorfor denne tematikken rundt kjønnsforskjeller er i fokus for øyeblikket?

4.5 Kjønnsforskjeller i læringsmiljøet



Figur 5 «Andelen gutter og jenter som oppgir at de blir stresset av skolearbeidet».

Kilde: Kunnskapsdepartementet, basert på data fra Health Behaviour in School-aged Children (HBSC); NOU 2019:3, s.54.

Rapporten (NOU 2019:3, s.54) viser at det er store kjønnsforskjeller når det angår skolestress. Rapportering om stress på barnetrinnet ligger stabilt siden begynnelsen av 1990-tallet, med gutters oppfatning av stress noe høyere. I 2013 påpeker rapporten (NOU 2019:3, s.54) at det ikke lenger er noe særlig forskjell mellom gutter- og jenters rapportering av stress på barnetrinnet. Jentene hadde tatt igjen guttene og rapporterte om noe mer stress. Opplevelsen av stress i ungdomskolen økte markant på slutten av 1990-tallet. Etter dette, ved år 2009, kom det en ny, kraftig økning av skolerelatert stress- imidlertid bare for jentene (NOU 2019:3, s.54). Guttene rapporterte mindre om stress. Dermed har det blitt et betydelig skille i opplevelsen av stress for gutter og jenter på ungdomstrinnet (NOU 2019:3, s.54).

4.5.1 Idéanalyse av kjønnsforskjeller i læringsmiljøet

For å motvirke kjønnsforskjeller i rapportering av skolerelatert stress vurderer utvalget «læreplaner for undervisningsfag» (NOU 2019: 3, s.203) som en rekke tiltak (NOU 2019:3, s.205). Utvalget drøfter årsakene til kjønnsforskjellene i opplevelsen av skolestress blant annet slik:

Kunnskapsgrunnlaget viser også at sosiale og emosjonelle ferdigheter påvirker elevenes læring gjennom blant annet evnen til selvregulering, og at jenter har bedre evner enn gutter til selvregulering fra småbarnsalderen og gjennom skoleløpet. Kjønnsforskjeller i selvregulering kan være med på å forklare hvorfor jenter får bedre skolekarakterer og gjennomfører høyere utdanning i større grad enn gutter. Både gutter og jenter opplever skolestress, men det har vært en særlig økning i opplevd skolestress for jenter på ungdomstrinnet i de siste ti årene. Selvrapporterte depressive symptomer har også økt blant jenter i de siste årene, noe som kan påvirke frafall senere i opplæringsløpet og inntekt i arbeidslivet. Læring av mestringsstrategier for å håndtere skolestress og bevisstgjøring av jenter og gutters ulike psykiske vansker kan virke forebyggende. Etter utvalgets vurdering gir kunnskapsgrunnlaget støtte til å legge mer vekt på livsmestring og psykisk helse i grunnskolen (NOU 2019:3, s.203)

I situasjonsbeskrivelsen viser utvalget til statistikk over skolerelatert stress hos 11- og 15-åringer. Den store økningen i skolerelatert stress blir også påpekt av Nielsen og Henningsen (2018, s.12) som påstår at jenter opplever dobbelt så mye skolerelatert stress som guttene ved tredjeklasse i videregående skole. Dette er en opplysning som utvalget ikke har med i sin

rapport. Nielsen og Henningsen (2018, s.12) hevder, så har tradisjonelt tematikken rundt jenters stress blitt omtalt som flink-pike-syndrom og har blitt diskutert innenfor rammene av psykisk helse, mens gutters skoleproblemer ledes til et skolesystem som ikke møter deres behov. I lys av dette stiller jeg meg spørrende til hvorfor dette temaet ikke er viet mer plass i en utredning om kjønnsforskjeller i skolen.

5. Avslutning

Formålet med denne oppgaven har vært å besvare spørsmålet *hvordan omtaler Stoltenbergutvalget kjønnsforskjeller i skolen*. Jeg har gjennomført en idéanalyse for å avdekke ideer og forestillinger hos utvalget og har vist til alternativ litteratur som forklarer årsakene til kjønnsforskjeller i skolen med et litt annet syn enn det utvalget virker å ha.

Som utvalget selv påpeker, så er det selvfølgelig ikke mulig å få med seg all litteraturen som finnes på området, men utvalget har vært ganske tydelige på hva de mener er god forskning og hva de mener er dårlig forskning. Denne formeningen har gjort at utvalget har utelatt en god del forskning som ser på kjønn som en samfunnskonstruksjon. Som konsekvens vil ikke samfunnsvitenskapelige forklaringer av kjønnsforskjeller i skolen, og mange andre empiriske studier, bli tatt med i puslespillet som er kjønnsforskjeller i skolerresultater. Det er ikke fordi litteraturen jeg viser til anvender en dårlig forskning, men fordi de anvender en annen type forskning, gjerne i form av kvalitative studier. I tillegg så er dette forskning som er gjort i Norge på feltet, mens mye av litteraturlista til utvalget er engelskspråklig. Summen av at utvalget velger eksperimenter som gullstandarden blir at flere av utvalgets forslag til tiltak mot kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner ender opp med å basere seg på deskriptive idéer om at modning og kognitive forskjeller i egenskaper mellom gutter og jenter er årsaken til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner.

Ved at utvalget viser til en situasjon som tilsier at guttene som gruppe har dårligere skoleprestasjoner og mer frafall enn jentene som gruppe, og følgelig også tiltak for å forebygge dette, vil store deler av søkelyset i rapporten dreie seg om guttene og deres skoleprestasjoner. Dette fokuset vil i liten grad ta høyde for andre faktorer slik som det historiske perspektivet av kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner eller at sosial bakgrunn har større betydning for skoleprestasjoner og frafall enn det kjønn har. Som konsekvens av dette kan jentene havne i skyggen og fokuset og oppmerksomheten i rapporten egentlig dreier seg

om deskriptive idéer rundt gutters skoleprestasjoner. Resultatet blir en situasjon som av mange kan oppfattes som unyansert.

Jeg har fordypet meg i et omfattende dokument og i svært dagsaktuelt tema, noe som jeg i ettertid ser har mange ulike innfallsvinkler. Forslag til videre forskning kan være å se på temaer som hvilke konsekvenser kjønnsforskjeller får senere i livsløpet, en historisk tilnærming til kjønnsforskjeller i skolen eller en form for kvantitativ innholdsanalyse av debatten om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner.

Litteratur

Aasebø, T. S. (2010). Kjønn og skoletrøbbel. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(5), 371–383.

Hentet fra: <https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/file/pdf/44070139/art05.pdf>

Bratberg, Ø. (2018). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm.

Bondevik, H. & Rustad, L. (2006). Humanvitenskapelig kjønnsforskning. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning: en grunnbok* (s.42-62). Oslo: Universitetsforlaget.

Grønli, K., S. (2007, 23 november). Kjønnsforskning møter biologi. Hentet fra:

<https://forskning.no/biologi-seksualitet/kjønnsforskning-moter-biologi/1005916>

Helsvig, K., G. (2012). Kunnskapssamfunn og kjønn – Foredrag ved minneseminar for Erling Lars Dale 15. Mai 2012. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(6), 505-510. Hentet fra:

https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/file/pdf/58151204/kunnskapssamfunn_og_kjnn_-_foredrag_ved_minneseminar_for_e.pdf

Lorentzen, J. (2006). Biologi. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning: en grunnbok* (s.23-31). Oslo: Universitetsforlaget.

Nielsen, H. B. (Red.). (2014). *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nielsen, H. B. & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for Kjønnsforskning*, 42(01-02), 6-28. Hentet fra:

https://www.idunn.no/file/pdf/67067821/guttepanikk_og_jentepress_paradokser_og_kunnska_pskrise.pdf

NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/)

[3/id2627718/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/)

Regjeringen. (u.å.). Mandat for ekspertutvalg om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget/files/2017/11/Mandat-for-ekspertutvalg-om-kjønnsforskjeller-i-skoleprestasjoner.pdf>

Solbrække, K. N. & Aarseth, H. (2006). Biologi. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnsforskning: en grunnbok* (s.63-72). Oslo: Universitetsforlaget.

Figurer

Figur 1: NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/> (s.39)

Figur 2: NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/> (s.40)

Figur 3: NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/> (s.47)

Figur 4: NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/> (s.49)

Figur 5: NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/> (s.54)