



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner

Forsknings- og utviklingsoppgave våren 2021

Bjørn Dahlby Karlsen

MGLU3111

6. semester

Veileder: Reidun Heggem

Antall sider: 23

Sammendrag

Kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner er i dag et faktum, og det er guttene som kommer dårligst ut resultatmessig etter endt grunnskole. I denne forskningsoppgaven drøfter jeg to grunnskolelærere sine tanker om fenomenet, og tiltak de foreslår for å heve guttenes prestasjoner i skolen. Gjennom kvalitativ metode har jeg gjennomført en-til-en dybdeintervju med to lærere, og analysert datamaterialet (transkripsjonen) ved å kode og lage kategorier som har utgjort fire funn: Lærernes kjennskap til kjønnsforskjeller i skolen, gutters holdninger og væremåte i skolen, målstyring og skolens struktur, og lærernes forslag til tiltak for å jevne ut kjønnsforskjellene. Ingen av lærerne kan relatere noe særlig til kjønnsforskjellene mellom gutter og jenter i skolen, dog har de erfaringer med at gutter er mer rastløse og energiske, og slurver mer i skolearbeidet. De har litt ulike meninger om dagens skolesystem, den 10-årige grunnskolen og skolestart for 6-åringer, der det argumenteres både for og imot. Lærerne diskuterer også målstyring i skolen, og hvordan styringsprinsipper slik som New Public Management påvirker deres evne og frihet til å tilrettelegge undervisningen. Konklusjonen for denne oppgaven er at kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner ikke er evident for de to lærerne til tross for den tydelige statistikken. De ønsker en mer aktiv skole i form av praktisk arbeid for elevene, men føler at målstyring begrenser deres muligheter.

Abstract

Gender differences in school-related achievements is a fact in Norwegian schools today, and boys are the group of students who achieves less in terms of results. In this research assignment I am discussing two elementary school teacher's thoughts about this phenomenon, and their suggestions to improve boy's performances in school. By using a qualitative methodology, I've carried out two one-to-one in-depth interviews with two teachers and analyzed the data (the transcription) by making codes. These codes have composed four categories, which represent my findings: None of the teachers can really relate to the gender difference, boys' attitude in school, management by objectives and the structure of today's school, and the teacher's suggestions to improve boy's performances in school. Summarized, the teachers can't really relate to the gender differences, however they are familiar with boys being more restive and energetic, and that they're sloppier than girls in their school-related work. They have some different opinions about the structure of today's school-system, the 10-year primary school and school start for 6-years old children, where they argue both pro and con. They also discuss the principals of management by objectives and New Public Management, and how these principals affect their ability and freedom to arrange their teaching. The conclusion for this research tells us that gender differences in school-related achievements is not evident to the teachers, although the explicit statistics. They wish for a more active school by letting the students work more practically, but feel that management by objectives and pressure to achieve these objectives restrain their possibilities.

Innhold

1.0 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling.....	2
2.0 Teori.....	2
2.1 Legitimering og aktualisering av problemstilling	2
2.2 Gutteres holdninger og væremåte i skolens kontekst	3
2.3 Strukturen i dagens skole, målstyring og New Public Management	4
3.0 Metode	6
3.1 Valg av metode.....	7
3.2 Utvalg.....	8
3.3 Analyse av datamaterialet.....	8
3.4 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.....	9
4.0 Resultater	10
4.1 Lærernes tanker rundt kjønnsforskjeller	10
4.2 Gutter og skolearbeid.....	11
4.3 Målstyring og dagens skolesystem.....	12
4.4 Lærernes forslag til tiltak.....	13
5.0 Drøfting og diskusjon	13
6.0 Avslutning.....	18
7.0 Referanser	19
Vedlegg 1: Intervjuguide	21

1.0 Innledning

Begrepet «skoletapere» er blitt tatt mer og mer i bruk i media de seinere årene, og da spesielt rettet mot guttene. «Gutter er skoletapere» (Viksmo-Slettan, 2009), «Hvorfor blir guttene skoletapere?» (Furuholmen og Grundt, 2017) og «Mener guttene er «tapere» på alle disse områdene» (Brekke og Darrud, 2019,) er et lite utvalg av de mange overskriftene som har prydet flere aviser og artikler de to siste tiårene. Diskursen om kjønnsforskjeller i den norske skolen blir mer og mer aktuell, og man har sett en markant forskjell mellom gutter og jenter i både grunnskolepoeng etter endt grunnskole, og antall frafall i videregående skole. Hvor gikk det galt for guttene?

Valget av tema til dette forskningsprosjektet ble egentlig gjort over et år før denne oppgaven ble skrevet. Fra min egen skolegang kan jeg ikke relatere til overskriftene og statistikken om markante kjønnsforskjeller og et «tapende» kjønn i skolen. I mine klasser på grunnskolen var det stort sett mange flinke gutter, og selv har jeg ligget over gjennomsnittet i både karakterer og motivasjon til innsats og å lykkes på skolen. Derfor overrasket det meg veldig da jeg i en forelesning andre året mitt på NTNU fikk høre om disse kritiske kjønnsforskjellene. Det vekket både nysgjerrigheten og interessen min for dette temaet, og er hovedsakelig bakgrunnen for valg av både tema og problemstilling.

Et av formålene til dette forskningsprosjektet er å bidra til økt forståelse for hvorfor statistikken om kjønnsforskjeller i skolen viser akkurat det den viser. Dette formålet er tatt hensyn til i valg av metode og generell gjennomføring av forskningsprosjektet. Jeg er fullstendig klar over at dette bidraget kun vil være en promille av det store bildet, og at det heller ikke vil finne svaret eller løsningen på hvorfor gutter gjør det dårligere på skolen enn jenter. Dog vil det kunne bidra til videre forskning på dette svært interessante temaet, samtidig som det kan øke vår forståelse for situasjonen som finnes i norske skoler i dag.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen er utarbeidet med hensyn til formålet til oppgaven, nemlig å bidra til økt forståelse for hva som ligger til grunne for kjønnsforskjellene i norsk skole, og om lærere/ansatte i skolen har forslag til tiltak for å jevne ut disse forskjellene. Problemstillingen som jeg vil prøve å besvare i denne oppgaven er derfor:

«Hvilke tanker gjør lærere i norsk grunnskole seg om kjønnsforskjellene i skolen? Hvilke tiltak blir eventuelt satt i verk (burde settes i verk) for å utjevne denne forskjellen?»

2.0 Teori

2.1 Legitimering og aktualisering av problemstilling

Forskjeller mellom kjønn i dagens skole er et faktum, og en rekke studier og statistikk viser nettopp dette. Gjennomsnittlig grunnskolepoeng i utvalgte fag (engelsk, matematikk og norsk hovedmål) hos jenter er 45,4 poeng, mens det hos gutter er 41,0 poeng (Statistisk Sentralbyrå, 2020). Dette viser at gutter nesten ligger en halv karakter under jenter ved avsluttet grunnskole. SSB (2017) skriver også at «kjønnsforskjellene er mer markant utover i trinnene enn ved de tidligere måletidspunktene». Av ca. 64000 elever som begynte videregående opplæring i 2010 var det bare 73% som fullførte innen 2015. Av jentene fullførte 78%, mens hos guttene bare 67% (Statistisk Sentralbyrå, 2015). Altså, 11% flere gutter dropper ut av videregående opplæring enn jenter. Dette gjelder som sagt for den videregående opplæringen, men vi kan jo spørre oss hvor det går «galt». Er elevene allerede på vei i denne retningen fra tidlig i grunnskolen, eller er det på videregående at det skjer noen påkjenninger som gjør at elever velger å droppe ut?

NOU 19:3 (Norges Offentlige Utredninger) er en utredning om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp utarbeidet av det såkalte Stoltenbergutvalget. Utredningen hadde til hensikt å samle kunnskap om hvorfor kjønnsforskjeller oppstår, og foreslå tiltak for å motvirke uheldige kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner (NOU 19:3, s. 3).

Stoltenbergutvalget mener at «Kjønnsforskjeller er en samfunnsutfordring» (NOU 19:3, s. 11), og bekrefter det samme som SSB om forskjellene i grunnskolepoeng mellom gutter og jenter. De mener også at kjønnsforskjellene i lesing og regning er relativt små i begynnelsen av grunnskolen, men at det øker jo eldre elevene blir. I tillegg skriver den at jentene går ut av grunnskolen med bedre resultater i alle fag med unntak av kroppsøving (NOU 19:3, s. 11).

En annen interessant og viktig kjønnsforskjell er at av alle elevene som får spesialundervisning i skolen, er 70% gutter (NOU 19:3, s. 11). Også Nordahl, Løken, Knudsmoen, Aasen og Sunnevåg (2011, s. 14) skriver i en rapport for Høgskolen i Hedmark at om lag 50000 elever mottar spesialundervisning på skolen, og over 70% av disse elevene er gutter. I tillegg er ca. 3 av 4 elever som viser problematisk/uønsket atferd gutter.

2.2 Gutters holdninger og væremåte i skolens kontekst

Schieflo (2019, s. 201-203) beskriver en sosial rolle som settet av stabile forventninger som rettes mot en person som innehar en bestemt posisjon, der en posisjon er en plass i den sosiale strukturen. Den sosiale strukturen kan for eksempel være en skoleklasse. Posisjonen til barna er elever, og posisjonen til de voksne er lærere eller ansatte. Til disse ulike posisjonene rettes det altså ulike sett av forventninger, og dermed får de forskjellige personene ulike roller. En elev kan ha rolle som klassens klovn, klassens smarteste, eller klassens mest sporty elev.

Et annet type sett med roller er kjønnsroller. Dette innebærer at kvinner og menn ses på som forskjellige med hensyn til viktige ferdigheter og egenskaper. Kvinner og menn møter derfor ulike systematiske forventninger om generell atferd og til hvilken plass de skal innta i samfunnet. Schieflo (2019, s. 205) hevder også at kjønnsrollene har betydning for sosialiseringen av gutter og jenter, og dermed også kjønnsidentiteten. Det tradisjonelle bildet på kvinnen og mannen, som også finnes i dag, er at kvinner er mer omsorgsfulle, fredsommelige og passive, mens menn er blant annet mer aggressive, aktive og rasjonelle.

Basert på en norsk kvalitativ studie, ser man at jenter allerede på barnetrinnet har dannet seg en oppfatning at gutter gjør mindre skolearbeid og er dårligere på skolen enn dem (Nielsen, 2014, s. 81-85). Godø (2014, i NOU 19: 3, s. 83) skriver også at gutter og jenter kan med

utgangspunkt i sin kjønnsrolle, innta roller eller holdninger som stiller seg i enten opposisjon eller støtter opp det å være flink på skolen. Et ideal om såkalt «uanstrengt skolemestring», altså å oppnå gode resultater med minst mulig innsats, er observert hos flere gutter (Overå, 2014). Gutter kan ha et større behov for å opptre selvstendige og uavhengige, og det blir sett på som en maskulin verdi å være i opposisjon til skolen. En annen forklaring på gutters holdninger og innsats i skolearbeidet kan være frykt for å feile. Ved lave mestringsforventninger til en oppgave vil man bruke en «forsvarsmekanisme» hvor de ikke prøver eller gjør minst mulig. Da er det ingen som kan si at de ikke får til oppgaven, og «fallet» blir ikke så stort dersom man legger inn lite innsats og feiler. Nielsen (2014, s. 110) forteller om skoleforskeren Debbie Epstein som tolker idealet om uanstrengt skolemestring som at guttene klassifiserer pliktoppfyllelse og høy arbeidsmoral i skolen som noe feminint, mens konkurranse og høy akademisk kapasitet som noe maskulint.

Når det kommer til disse ulike rollene i dagens skole, mener Nordahl (2003, s. 77) at forventningene til den tilpasningsorienterte eleven ligger implisitt i skolesystemet. Det forventes altså at elevene skal fylle en rolle hvor de tilpasser seg skolesystemet og skolens praksiser, uten at det tydelig formidles til elever og foreldre. Dette kan ligne på det begrepet sosiologen Bordieu betegner som sosiale felt. Sosiale felt kan defineres som et nettverk eller en konfigurasjon av posisjoner som er fastlagt i kraft av sin plassering i forhold til feltets symbolske og materielle ressurser (Aabø, 2006, s. 56). Verdsettingen av den tilpasningsorienterte eleven kan føre til ikke bare utvikling av elevens skolefaglige kunnskaper, men også sosiale utvikling, som kan ha betydning for elevenes selvoppfatning. I motsetning vil den kreative, selvhevdende, kritiske og lite tilpasningsorienterte eleven ikke bli anerkjent på samme måte, men heller bli sett på som en utfordring.

2.3 Strukturen i dagens skole, målstyring og New Public Management

Norske barn i dag begynner på skolen det året de fyller seks år. Dette har vært normen siden Reform 97, og før 1997 begynte barn på skolen året de fylte sju. Tidspunktet for påbegynt skolegang i dag betyr derfor at det kan være opp til ett års forskjell i alder på eldste og yngste elev i klassen, der yngste i teorien kan være fem og et halvt år gammelt, mens eldste kan være seks og et halvt år (NOU 19: 3, s. 126). Stoltenbergutvalget mener at alder ved skolestart kan påvirke kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner på flere måter (NOU 19: 3, s. 127). Med

tanke på barnas kognitive utvikling er det forskjeller gjennom hele barndommen, og gutter utvikles generelt seinere enn jenter i småbarns og førskolealder. Jenter er tidligere utviklet med tanke på blant annet selvregulering, planmessighet og sosiale og emosjonelle ferdigheter. Gutter er også overrepresentert i gruppen av barn med ulike diagnoser, slik som språkforstyrrelser, ADHD eller andre psykiske utfordringer som kan ha betydning for læring, utvikling og psykisk helse.

Boge (2017, s. 76) skriver at i henhold til LK06, hadde elevene 4930 skoletimer i løpet av 1. til 7. trinn, og hvor bare 478 timer er kroppsøving. Ved å se dette i sammenheng med barns medfødte og naturlige behov til lek og fysisk aktivitet, kan det se ut som skolen ikke tilbyr nok fysisk aktivitet til elevene hverken i undervisningen eller utenom undervisning. Dette i seg selv kan være utslagsgivende for elevenes konsentrasjon og ro i timene, og i tillegg kan den enkelte lærers yrkespraksis og organisering av øktene være en faktor som spiller inn på spesielt guttenes aktivitetsbehov. I det nye kunnskapsløftet som er gjeldende fra 2020 står det skrevet i kapittelet om «Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur»:

Elever på 5.-7. årstrinn har rett til jevnlig fysisk aktivitet utenom kroppsøvingsfaget. Til sammen utgjør dette 76 timer. Formålet er å legge til rette for en mer variert og aktiv skoledag for alle elever uavhengig av funksjonsnivå. Aktiviteten er ikke ment å være opplæring i fag, men skal omfattes av retten og plikten til grunnskoleopplæring.

Forskrift til opplæringsloven § 1-1a. (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Blant seksåringene er gjennomsnittsgutten mer aktiv enn tre fjerdedeler av jentene, og det er som regel guttene som er de aller mest aktive (Boge, 2017, s. 77). Eide-Midtsand (2007) skriver:

For det første synes den maskuline hjernen å predisponere gutten for bevegelse. Gutter er mer tilbøyelige enn jenter til å knytte læring og velvære til fysisk bevegelse. Guttens hjerne er romlig heller enn verbal. Dybde- og distansepersepsjonen er bedre utviklet hos ham, mens han er generelt dårligere til å fange opp kvaliteter i den menneskelige stemme.

Begrepet «målstyring», eller «Management by objectives», ble først introdusert av forfatteren Peter Drucker i 1954. Målstyring går ut på at en leder skal sette spesifikke mål som de ansatte i en virksomhet må jobbe for å oppnå. Formålet med denne metoden er antatt å være at desentralisering av makt vil føre til at hver enkelt ansatt vil føle eierskap til målene, og dermed øke effektiviteten i virksomheten (Thomson, 1998, s. 1-2). Målstyring i norsk skole kan først og fremst forbindes med innføringen av kompetansemål i LK06 som de enkelte skolene, og lærerne, har ansvaret for å oppnå. I tillegg deltar norske skoler i flere internasjonale tester, slik som PISA og TIMSS, og kartleggingsprøver slik som Nasjonale Prøver (Sjøberg, 2014).

New Public Management (NPM) er et begrep for en rekke prinsipper og metoder på hvordan offentlig virksomhet skal styres, eller en sammenfatning av ulike reformelementer. Konseptet utviklet seg på 1980-tallet og var et forslag til en reform som skulle effektivisere og bidra til større kvalitet i offentlige virksomheter. NPM understreker også at offentlig sektor må ha mer fokus på resultat og konkurranse, og mindre fokus på prosess, regler og interne hensyn (Olaussen og Wollebæk, 2002, Hansen, 2018). Solhaug (2011, s. 269) beskriver NPM-systemet i fire karaktertrekk, hvor et av de er at en organisasjon skal være kontrollert av eksplisitte standarder for ytelse, altså mål. Lederne i organisasjonen har derfor bare frihet til å organisere slik de vil, så lenge disse målene blir oppnådd.

3.0 Metode

I dette metodekapittelet vil jeg forklare og gjøre rede for forskningsprosessen for oppgaven, valg for innsamlingen av data og fremgangsmåten i analysen av dataene som ble samlet inn. Jeg vil også diskutere dataenes troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet, og det Hellevik (2002, i Johannessen. Tufte og Christoffersen, 2016, s. 157) betegner som intervju effekt, altså ulike faktorer som kan ha påvirket informantene og svarene deres.

3.1 Valg av metode

Kvalitativ metode er hensiktsmessig når vi undersøker fenomener vi ønsker å forstå mer fylldig (Johannessen et. al., 2016, s. 27). I mitt tilfelle skal jeg undersøke ulike lærere sine erfaringer og tanker knyttet til at gutter gjør det dårligere enn jenter på skolen. For å finne ut av disse erfaringene må man gå i dybden hos de ulike personene, og da er en kvalitativ tilnæringsmåte en mer gunstig metode enn en kvantitativ. I tillegg forteller jeg i problemstillingen min at jeg vil finne ut av *hvilke* tanker lærere i norsk skole gjør seg om kjønnsforskjeller, ikke *hvor mange* lærere som faktisk gjør seg noen tanker. Dette er for å finne ut om de har erfaringer som kan forklare flertallet av gutters utfordringer i skolen, og om de har forslag til ulike tiltak for å enten jevne ut forskjellen mellom jenter og gutter eller å forbedre resultatene til begge kjønn.

Når det kommer til den metodiske tilnærmingen min, er den ikke helt svart-hvitt. I utgangspunktet, og før datainnsamlingen og skriveprosessen begynte, var jeg forberedt på en induktiv tilnærming. Larsen (2017, s. 24) beskriver induktiv tilnærming som at forskeren ikke tar utgangspunkt i noen bestemt teori, men har en mer åpen problemstilling. Som tidligere nevnt er jeg ikke ute etter noen spesielle typer erfaringer hos lærerne, men jeg er ute etter hvilke erfaringer som helst, og derfor er det ikke så viktig i utgangspunktet å bruke mye teori som dataene mine kan passe inn i. Likevel er oppgaven min basert på statistikk fra SSB, og Stoltenbergutvalgets utredning NOU 19:3, slik at jeg gjennom hele prosessen har hatt et lite fundament med teori bak forskningen min. Det har vært nødvendig med en slik pragmatisk tilnærming, og Johannessen et. al. (2016, s. 48) mener også at det er viktig med en slik pragmatisk tilnærming, slik at forskningsprosessen gjennomføres med sikte på å besvare problemstillingen best mulig. Jeg kan derfor konkludere med at selv om det metodiske utgangspunktet var en induktiv tilnærming, har jeg endt opp med en mer pragmatisk tilnærming hvor jeg har vekslet mellom teori og empiri, såkalt abduksjon (Larsen, 2017, s. 25).

Intervjuer egner seg når forskeren har behov for å gi informantene større frihet til å uttale seg enn det et strukturert spørreskjema tillater. Med utgangspunkt i min problemstilling, er det ønskelig å gi informantene større frihet til å uttale seg enn hva et strukturert spørreskjema gjør. Intervju blir derfor det beste egnete formen for datainnsamling. En-til-en-intervjuer er også gunstig når man ønsker fylldige og detaljerte beskrivelser av blant annet informantenes

erfaringer, meninger og refleksjoner knyttet til et fenomen, i dette tilfellet sosiale ulikheter i grunnskolen (Johannessen et. al., 2016, s. 143). Intervju av to lærere har derfor vært min metode for å samle inn data.

3.2 Utvalg

Jeg har kun intervjuet to informanter, grunnet at jeg skulle få muligheten til å gå i dybden i det informantene fortalte. Informantene var to kvinnelige lærere som jobbet på samme skole med henholdsvis 4.- og 7. trinn. På forhånd utviklet jeg en intervjuguide for å sikre at spørsmålene ville kunne hente ut mest mulig relevant informasjon til min problemstilling. Intervjuguiden er basert på Johannessen et. al (2016, s. 147-151) sitt forslag til intervjuguide. Selve intervjuene var semistrukturerte én-til-én-intervju, og hvert intervju varte i ca. 20 minutter. Begge intervjuene ble gjennomført på et grupperom på skolen, en-til-en. Informantene ble opplyst om intervjuets hensikt og bruk av datamateriale, deres rettigheter som informant og anonymitet. For å dokumentere intervjuet tok jeg selv notater, og hadde i tillegg med en medstudent som fungerte som referent som skrev ned både informantenes og mine egne utsagn i detalj. Jeg tok ikke lydopptak eller video for å overholde informantenes anonymitet, samt for å overholde NSDs krav til personvern, og fikk derfor heller hjelp til å dokumentere intervjuet så detaljert som mulig av en medstudent. Intervjuguiden ligger vedlagt.

3.3 Analyse av datamaterialet

Analyseringen av datamaterialet har foregått i ulike faser. Den første fasen var koding, og jeg har brukt det Tjora (2017, s. 197) betegner som åpen koding innenfor den stegvis-deduktive induktive (SDI) metoden. Altså, jeg har først generert empiri ved å gjennomføre to intervju, deretter bearbeidet dataene ved å lese over intervjuene og skrive ned refleksjoner, inntrykk og erfaringer, slik at jeg har behandlede data som er klar for analyse og koding. Som sagt er de behandlede dataene analysert med åpen koding. Her har jeg først lest gjennom ett intervju og markert alt som har virket interessant og relevant. Kodene jeg fant i det første intervjuet markerte jeg med ulike farger eller symboler for å kunne skille dem. Så gjorde jeg det samme

med det andre intervjuet, og fant koder som var både felles og ulike. For å finne de ulike kodene har jeg måttet stille spørsmål til det jeg har lest i teksten, og sammenliknet de ulike kodene fra de to intervjuene (Johannessen et. al., 2016, s. 185). Mange av kodene er hele setninger som informantene har sagt. I disse setningene har det også blitt brukt spesielle ord som jeg har ansett som koder. Det er også noen få koder som er temaer informantene har tatt opp og diskutert. Felles for kodene er at de alle ligger tett opp til empirien og er utviklet uavhengig av teori, med utgangspunkt i analysedataene. Dette betegnes som empirinære koder (Tjora, 2017, s. 198).

Den andre fasen i analysen av dataene har vært å kategorisere kodene. Koder som beskriver de samme fenomenene, forklarer like utfordringer eller som belyser det samme temaet har blitt samlet i en kategori. Kategoriene jeg har funnet fram til vil bli presentert i resultatdelen seinere i teksten. Til tross for at jeg hovedsakelig har jobbet induktivt med datamaterialet, har noen av funnene (kategoriene) mine gjort at det har oppstått abduksjon. Det vil si at jeg har oppdaget forhold (kategorier) som ikke samsvarer med eksisterende teori, og som jeg derfor har måttet hoppe mer fram og tilbake mellom empiri og teori, både i forkant og underveis i forskningsprosessen (Tavory & Timmermans, 2014:5, i Tjora, 2017, s. 224).

3.4 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Når det kommer til dataenes troverdighet/pålitelighet, har jeg redegjort for forskningsprosessen min i kapittel 3.1 og 3.2. Jeg har prøvd å skape en revisjonsprosedyre for at eventuelle lesere skal ha mulighet til å forstå mine tolkninger og valg basert på forskningsprosessen. I tillegg er intervjuguiden min vedlagt i denne oppgaven for at leseren skal kunne sette seg inn i konteksten til de ulike funnene som blir vurdert i drøftingen. For å styrke dataenes bekreftbarhet vil jeg både henviser til og bruke relevant teori som samsvarer med mine funn. Jeg vil igjen også vise til intervjuguiden som ligger vedlagt, slik at leserne kan vurdere funnene ut fra denne, samt min rolle som forsker og påvirkningen jeg kan ha hatt på svarene til informantene.

En faktor jeg mener er viktig å nevne som kan ha hatt påvirkning på den ene informanten, og som dermed kan ha fungert som intervju effekt, er tidspunktet intervjuet ble gjennomført på.

Informanten insisterte selv på å gjennomføre intervjuet på en fredag, etter elevenes skoledag, rett før vinterferien. Tidspunktet for gjennomførelsen kan ha vært lite gunstig med tanke på informantens energinivå og evne til å fokusere så sent på dagen, etter en full skoledag med undervisning. I tillegg er det verdt å nevne at begge informantene jobbet på en liten skole, som kan ansees å gå under betegnelsen «bygdeskole», eller en skole i et lite tettsted. Skolens og klassenes størrelser kan ha hatt en del å si for lærernes erfaringer og hverdagslige undervisningspraksis, og det er mulig jeg hadde fått andre data om jeg hadde intervjuet noen som jobbet på for eksempel en stor skole midt i en storby.

Når det gjelder overførbarheten til dataene, er det flere andre temaer de kan overføres til. Dataene og begrepene kan overføres til å gjelde f.eks. begge kjønn (ikke bare gutter, som har vært fokuset i denne teksten), overgang til både ungdomsskole og videregående skole, skolegangen i andre land, eller andre organiserte aktiviteter som barn deltar på ukentlig (forskjellige typer organiserte treninger, arrangementer innad i familiene, hverdagslivet generelt).

4.0 Resultater

Etter analyseringen av datamaterialet har jeg kommet frem til fire hovedkategorier som utgjør funnene mine. De fire funnene vil bli presenter hver for seg, hvor jeg først gjør rede for den ene informantens utsagn, deretter den andre. De to informantene har jeg gitt de fiktive navnene Mina og Sanne, både for å ivareta deres anonymitet, og for at leseren lettere skal kunne forstå hvem som har sagt hva.

4.1 Lærernes tanker rundt kjønnsforskjeller

Det første poenget jeg vil dra fram fra intervjuene, var at begge lærerne ga uttrykk for at de ikke hadde lagt merke til kjønnsforskjeller i klassene sine. Mina starter med å fortelle: «Hmm... ikke i min klasse. Veldig jevnt. Mange sterke gutter. Gjelder ikke de trinnene jeg kjenner til, heller ikke tidligere klasser». Mina poengterer også gjennom resten av intervjuet

at av de klassene hun har hatt gjennom årene har det vært lite kjønnsforskjeller og at «De (elevene) klarer seg veldig fint, møte de der de er, tilpasset opplæring». Heller ikke Sanne føler at hun kan kjenne seg igjen i påstanden over: «Ut ifra tester er det ikke slik, hvis man tenker ut ifra standardiserte matte og lesetester (for eksempel nasjonale prøver). [...] Testene viser at det er både flinke gutter, og flinke jenter». Sanne poengterer også gjennom resten av intervjuet at guttene hun har hatt opp gjennom årene stort sett har vært veldig flinke. Likevel nevner hun også at det er flere gutter på lesekurs enn det er jenter. På et spørsmål seinere om hvor det går «galt» for guttene, spør hun tenkende: «Hvor går det galt? Er vi ikke flinke nok til å fange det opp?».

4.2 Gutter og skolearbeid

Det andre poenget jeg vil trekke fram er de to lærernes erfaringer med gutter i grunnskolen, og noe begge to forklarer er at det virker som guttene legger mindre innsats i skolearbeidet sitt, og ofte er mer unøyaktige og engasjerte enn jentene. Mina sier at «Noen gutter kan ha en tendens til å gjøre ting kjapt og lettvindt. Jenter bruker mer tid på skolearbeidet sitt». Hun forteller også om at det kan være en kultur blant guttene å få med hverandre på tull og tøys, noe som resulterer i mer slurv og mindre innsats. Hun prøver derfor konsekvent å gjøre det kult å være flink ved å rose og skryte av elevene som gjør noe positivt, både gutter og jenter.

Sanne har mange erfaringer med akkurat dette temaet. Hun forteller at hun «[...] har en følelse på at jenter gjør mer arbeid, mens gutter tenker mer på å bli fort ferdige». Hun beskriver også at guttene slurver mer enn jenter, og at i undervisningen bør man «Vise konkret hvordan det skal være (modellere), hvis ikke velger guttene en enkel løsning og jentene gjør det de har fått beskjed om». Nøyaktighet blant elevene kommer også fram i et annet poeng hun har om undervisning i matematikk: «Dersom man hadde hatt muntlig matte hadde guttene kanskje klart seg like godt som jentene, men når det skal skrives ned er jentene mer nøye og tjener på det fra tidlig av». Sanne forteller også om viktigheten av å tilpasse opplæringen mot guttene ved å «Møte guttene på deres plattform og ståsted», «ha mer praktisk undervisning der de kan bruke energien sin» og «jobbe med noe som interesserer dem».

4.3 Målstyring og dagens skolesystem

Når vi kommer inn på temaet om skolen bør ha mer praktisk undervisning er svaret til Mina soleklart: «JA! Uteskole og praktisk arbeid står jeg som lærer fritt til å gjøre hva jeg vil. Mange muligheter, kun lærerens egen begrensinger som stopper for det. Så lenge man oppnår kompetansemålene. Lettere med praktisk uteskole, men krever mer organisering». Også Sanne forteller at hun «Vet at alle fag skulle blitt tilrettelagt mer med praktisk undervisning, men velger å ikke bruke tid på det fordi det koster meg så mye (tid og organisering)». Hun sier også at hun og mange andre lærere er «redd» for å ikke komme gjennom pensum.

Sanne stiller også spørsmål til dagens struktur i skolen, både med tanke på det 10-årige skoleløpet, skolestart for 6-åringer og målstyring i skolen. Hun forteller at hun er «Redd de (barna) starter for tidlig enten de er jenter eller gutter. Alvoret – de skal måles i ting, blir bevisste på hva de er gode og dårlige på», og at «Vi kaller barna umodne når de starter. [...] Skulle ønske unger startet når de var 7». Sanne spør også: «Når kommer statistikken på at 10 år er mer positivt enn 9 år som det var tidligere?». Hun trekker fram sine egne barn som synes 9. trinn er et tungt og «uviktig» år, året før 10. trinn med standpunkt karakterer. Hun tror også at 10 år kanskje er et litt for langt skoleløp med for lite variasjon.

Når det kommer til skolen i hverdagen og hvordan lek er en del av opplæringen, mener Sanne at «Førsteklasse skulle være et lekende år, ser lite til det. Er 5-åringen klar for det, om det er jente eller gutt?». Hun påpeker også forskjellen på pedagogikken til førskolelærere og grunnskolelærere: «Førskolelærerne som ser ungene i en mer lekpreget opplæring, skremmende at de har forsvunnet. Tror de forsto ungene mye bedre enn vi som er lærere. Vi har mange mål å følge, og er ikke flinke nok til å se det (lekpreget skole). Ha mer praktisk undervisning hvor de kan bruke energien sin. Min kunnskap er ikke god nok for det, tryggere å ha de foran seg ...». Generelt i intervjuet uttrykker Sanne skepsis til målstyringen i skolen, og at det har konsekvenser for hvordan hun velger å legge opp undervisningen sin.

4.4 Lærernes forslag til tiltak

Mina nevner ikke noen spesifikke tiltak for å jevne ut kjønnsforskjellene i skolen, men trekker fram at hun har stort fokus på tilpasset opplæring. Hun forteller også at hun prøver å skape en kultur i klassen hvor det er kult å være god, og å dyrke positivitet gjennom å være positiv selv og anerkjenne elever som gjør noe bra. Hun mener dette kan smitte over på resten av klassen, spesielt hvis hun får en av elevene som er ansett som «kul» til å ha positive holdninger om skolearbeidet. På et spørsmål om differensiering kan være et positivt tiltak, svarer hun at dette er noe hun gjør noen ganger. Putter hun bare gutter på en gruppe blir de «tvunget» til å ta mer ansvar enn de ville gjort om de både var gutter og jenter på en gruppe. I tillegg mener hun at det burde være mer praktisk arbeid og uteskole i hverdagen, og at dette ofte har gode resultater. På spørsmål om utvalgte elever (gutter spesielt) burde få avsatt en bestemt tid med en spesialpedagog i uka, svarer hun at det hadde vært fint. Hun ser flere elever som har godt av dette, og som trenger mye støtte relativt ofte gjennom skoledagen. Sanne legger frem noen litt mer konkrete tiltak hun tror kan fungere for å øke guttenes prestasjoner i skolen. Hun mener det bør legges til rette for et bredt utvalg av bøker for å fange opp de guttene som er «umodne» når de starter. De må kunne lese noe som virkelig interesserer dem fra tidlig av. Det samme gjelder skriving og jobbing med fag generelt. Hun påpeker at gutter ofte velger å skrive om emner som interesserer dem, slik som for eksempel fotball. Derfor må det legges til rette for prosjekter hvor elevene har frihet til å jobbe med et emne som interesserer dem. Sanne nevner også at tidlig innsats fungerer for å gi barna et bedre utgangspunkt. Modellering og god veiledning er også noe hun trekker fram som viktig for at guttene skal gjøre arbeidet ordentlig. Hun forteller at man bør «Vise konkret hvordan det skal være, hvis ikke velger guttene en enkel løsning [...]». Som nevnt tidligere, er Sanne også skeptisk til dagens skoleløp. Hun reflekterer over om barna er for unge når de starter på skolen, og om den 10-årig skolen er for lang for elevene.

5.0 Drøfting og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg benytte relevant teori og tidligere forskning til å diskutere funnene presentert over. Jeg vil drøfte de to lærernes tanker og utsagn for å prøve å finne ut om det de sier kan bidra i å forklare fenomenet med kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner, og om

tiltakene de har foreslått sammenlignet med tidligere forskning kan ha en effekt guttene kan dra nytte av.

Til å begynne med overrasker det litt at de to lærerne egentlig ikke kjenner noe særlig til kjønnsforskjellene i de skolefaglige prestasjonene som finnes i norske skoler i dag. Samtidig er det et svært interessant funn hvor man kan begynne å lure på hvorfor disse lærerne ikke har opplevd noe lignende. Er det helt tilfeldig? Har det noe å si at det er en liten «bygdeskole»? Gjør disse to lærerne noe ubevisst som guttene tjener på? Et spørsmål som kan være svært viktig å prøve å besvare, er om/hvilke konsekvenser dette fenomenets manglende evidens hos de to lærerne kan få. Sanne stilte et retorisk spørsmål om «Er vi ikke flinke nok til å fange det opp?» (hvor det går galt for gutter). Statistikk og tidligere forskning viser jo at det nettopp *er* store forskjeller mellom jenter og gutter i skolefaglige prestasjoner, at flere gutter trenger spesialundervisning, og at flere gutter dropper ut av videregående opplæring. Kanskje er det dette, at for mange lærere ikke er klar over at gutter faller lettere og tidligere av, som gjør at man heller ikke greier å unngå at guttene skal falle enda ytterligere av seinere i utdanningsløpet. Likevel, til tross for at de ikke kjenner noe særlig til kjønnsforskjeller i *skolefaglige prestasjoner*, kjenner de til andre forskjeller mellom kjønn som jeg vil drøfte videre.

Som begge lærerne har påpekt, slurver gutter mer og legger mindre innsats i skolearbeidet sitt enn jenter. Sanne nevner at hun tror gutter vil bli fortere ferdig, og oftere velger en enkel løsning på en oppgave. Dette kan kanskje forklares med teoriene og begrepene til Schieflo (2019). I skolekonteksten inntar barna ulike roller, og til hver av disse rollene rettes det ulike sett av forventinger til hvordan man skal opptre i disse rollene. Kanskje inntar gutter nettopp rollen som «gutter», og derfor opptre slik de gjør for å leve opp til forventningene som både kommer fra andre gutter, og jenter. Nielsen (2014) har sett at jenter allerede på barnetrinnet har dannet seg en oppfatning av at gutter gjør mindre på skolen og slurver mer. Når barn har dannet seg slike oppfatninger i så ung alder, kan det hende at det er med på å danne kjønnsroller med systematiske forventinger. Gutter kan muligens derfor føle at de for eksempel må være morsomme i alt de gjør, og at hvis de skal være morsomme i skolearbeidet må det gå ut over den faglige kvaliteten, innsatsen de legger ned eller andre faktorer som krever noe av guttene.

Det kan også være mulig at de forventningene til elevene, som Nordahl (2003, s. 77) mener ligger implisitt i skolesystemet, ikke når fram til guttene nettopp fordi de nettopp er implisitt i systemet og ikke blir tydelig nok formidlet. Kanskje guttene ikke tydelig nok forstår «spillereglene» på skolen, det sosiale feltet hvor det kreves noe helt annet enn det gjør hjemme og på fritiden. Sanne nevnte at hun må «Vise dem konkret hvordan det skal være, hvis ikke velger guttene en enkel løsning og jentene gjør som de får beskjed om». Dette kan bety at mange gutter må få veldig konkrete beskjeder, krav og bli tydelig fortalt hva som forventes av dem for at de skal gjøre det som skal gjøres.

Frykt for å feile og idealet Godø (2014, i NOU 19:3) presenterer om uanstrengt skolemestring kan også være en av forklaringene til mange gutters holdninger i skolen. Igjen, Sanne nevnte at hun må «Vise dem konkret hvordan det skal være, hvis ikke velger guttene en enkel løsning og jentene gjør som de får beskjed om». Det kan være at lave mestringsforventninger hos gutter er en av grunnene til at Sanne må vise dem så konkret hva de skal gjøre. Idealet om uanstrengt skolemestring handler om at man helst skal oppnå gode resultater ved så lite innsats som mulig. Hvis guttene ikke har tro på at de kan greie en oppgave og oppnå gode resultater, ja da velger de heller å la være eller legge inn lite innsats for å kunne skylde på noe og ikke fremstå som «dumme». Sanne forteller at «Dersom man hadde hatt muntlig matte hadde kanskje guttene klart seg like godt som jentene, men når det skal skrives ned er jentene mer nøye og tjener på det fra tidlig av». Her kan det også være at mange gutter ikke har forstått helt hvordan framgangsmåten er når de skal gjøre matematikk i skriveboka, og at de derfor gjør arbeidet unøyaktige og slurvete med vilje for å legge skjul på at de ikke har forstått oppgaven. Sanne sier jo at hun tror guttene kunne klart seg like godt som jentene om det hadde vært muntlig matte. Det kan være at skillet mellom å føle eller ikke føle at man har forutsetninger til å mestre en oppgave gjør at mange gutter velger å gjøre enklere og dårligere løsninger siden de ikke greier å oppnå idealet om uanstrengt skolemestring og dermed også de verdiene som anses å være maskuline.

Som vi har sett skriver Utdanningsdirektoratet i det nye kunnskapsløftet at elever på 5.-7. trinn høre rett til fysisk aktivitet i undervisningen utenom kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når kroppsøvfingsfaget i tillegg bare utgjør en tiendedel av alle skoletimer elevene har fra 1.-7. trinn (LK06) (Boge, 2017, s. 76), kan det være særdeles viktig å få mer aktivitet inn i undervisningen. Som Mina var tydelig på, ønsker hun å legge til rette for mer praktisk undervisning, og hun påpekte i intervjuet at hun har sett gode resultater

hos elevene når de har hatt praktisk arbeid eller uteskole. Likevel sa hun også at en forutsetning for dette er at «[...] så lenge man oppnår kompetansemålene». Hun forteller at uteskole og praktisk arbeid krever mer organisering, og at kompetansemålene for fagene virker bindene. Kan det være at lærerne har for lite frihet til å legge til rette for aktivitet i undervisningen?

Sanne er også klar og tydelig på at hun vil ha mer praktisk arbeid på skolen, men at hennes kunnskap ikke er god nok til det, og at det er tryggere å ha elevene foran seg i et klasserom. I tillegg sier hun at lærere i dag har mange mål å følge og leve opp til, og at det koster så mye tid og ressurser å legge opp til praktisk arbeid. Det er her prinsippene til New Public Management-bevegelsen og målstyringen i skolen blir et tema for diskusjon. Tanken er at mer struktur, eksplisitte mål for ytelse og lederansvar skal effektivisere den virksomheten prinsippene gjelder for. Men er det så enkelt at man kan flytte en slik modell, ment for private sektorer i et marked preget av konkurranse, over til grunnskolen bestående av barn helt ned i fem og et halvt-årsalderen? Sanne spør: «[...] Er 5-åringen klar for det, om det er jente eller gutt?». Som Eide-Midsand (2007) skriver, predisponerer den maskuline hjernen guttene for bevegelse, og at gutter lettere knytter læring og velvære til fysisk aktivitet. Da kan det bli en utfordring at lærere er bundet til kompetansemål som gjør at de ikke har gode forutsetninger til å tilrettelegge for praktisk undervisning og fysisk aktivitet.

Angående tidspunkt for påbegynt skolestart er Sanne tydelig på at hun mener barna er for unge når de begynner på skolen. Hun uttrykker at det er litt feil at man kaller barna «umodne», og forteller at «Redd de starter for tidlig enten de er jenter eller gutter», og at hun «[...] Skulle ønske unger startet når de var sju». Mina derimot uttrykker å ha tro på skolesystemet og tidspunktet barna starter på skolen. Hun mener at barna «[...] klarer seg veldig fint, tilpasset opplæring, møte de der de er [...] De som er veldig umodne trenger mye støtte -støtte rundt de svakeste». I 2021 er det 24 år siden Reform 97 ble innført, og barna gikk fra å begynne på skolen året de fylte syv til året de fylte seks. Stoltenbergutvalget skriver i NOU 19:3 (2019, s. 127) at alder ved skolestart kan påvirke kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner, og de peker blant annet på at gutters utvikling kognitivt og generelt kommer seinere enn jenters. I tillegg er gutter overrepresentert i gruppen av barn med ulike diagnoser, blant annet ADHD. Som Eide-Midsand (2007) har nevnt, predisponerer den maskuline hjernen gutter for bevegelse. En diskusjon som er relativt aktuell er nettopp denne «diagnosediskusjonen»: Gir vi diagnoser til barn med en naturlig trang til fysisk aktivitet og bevegelse

for raskt, spesielt med tanke på ADHD? Både Mina og Sanne uttrykker at alle unger har mye energi de trenger å få utløp for, så både modningsprosessen til barna og undervisningspraksisen til lærerne kan være faktorer som spiller en stor rolle på hvordan barna håndterer å komme inn i skolehverdagen.

Noe av det Mina nevner som kan fungere som tiltak for å få guttene til å prestere bedre på skolen handler om at hun prøver å skape en kultur i klassen hvor det er kult å være flink på skolen. Hun prøver også å dyrke positivitet hos elevene ved å være svært positiv selv, og hun tror at ved å skape positive holdninger hos de elevene som ansees som kule, kan det smitte over på resten av elevene. Det kan virke som Mina prøver å påvirke rollene barna tar på seg i skolen, og endre det stereotypiske synet på både gutter og jenter. Det skal gå an å både være kul og flink på skolen, eller flink, morsom og sporty, enten du er jente eller gutt. Også det å bryte med de tradisjonelle kjønnsrollene kan kanskje forebygge at elevene ikke går inn i roller hvor de er i opposisjon til skolen, bare fordi det er «tradisjonelt». Mina forteller også at hun differensierer klassen noen ganger i gutter og jenter, og da opplever hun at guttene tar mer ansvar enn om de jobber på grupper med jenter. Det kan være at hun da «tvinger» guttene til å innta de rollene de vanligvis ikke fyller når de er sammen med jentene, for eksempel de ansvarlige, flinke eller seriøse elevene.

Noe av det Sanne trekker frem som et viktig tiltak for å heve guttenes prestasjoner i skolen er å tilrettelegge for deres interesser. Hun mener det er avgjørende at elevene, og spesielt guttene, faktisk interesserer seg for det de arbeider med på skolen. Hvis elevene får arbeide med noe de interesserer seg for kan det være at guttene føler at arbeidet gir mer egenverdi. I tillegg kan det være de føler de «oppretholder» de maskuline verdiene Nielsen (2014) forteller at mange gutter ønsker å ha, gjennom temaene de velger å arbeide med, for eksempel sport eller biler. Interesse for arbeidet kan også muligens gi høyere mestringsforventninger siden utgangspunktet for arbeidet er med noe kjent, og derfor overskygge idealet om uanstrengt skolemestring. Sanne sa også da hun snakket om gutters holdning til arbeidsoppgaver at man bør «Vise konkret hvordan det skal være, hvis ikke velger guttene en enkel løsning [...]». Å modellere slik hun beskriver kan også være forbyggende mot at elever skal leve etter idealet om uanstrengt skolemestring. Sanne prøver å øke elevenes mestringsforventninger og forutsetninger til å løse en oppgave, ved å modellere nøye og gi gode og konkrete instruksjoner.

6.0 Avslutning

I innledningen skrev jeg at et av formålene til dette forskningsprosjektet var å bidra til økt forståelse for hvorfor statistikken om kjønnsforskjeller i skolen viser akkurat det den viser. Det har jeg villet gjøre gjennom å prøve å besvare problemstillingen min, formulert som: «Hvilke tanker gjør lærere i norsk grunnskole seg om kjønnsforskjellene i skolen? Hvilke tiltak blir eventuelt satt i verk (burde settes i verk) for å utjevne denne forskjellen?». Som jeg også skrev i innledningen, vil denne forskningsoppgaven kun være et lite bidrag i forskningen på kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner. Fenomenet har et stort omfang, og kan ha for mange årsaker, tiltak og tanker fra forskjellige pedagoger, politikere og andre ansatte i offentlige sektorer til at jeg har kunnet finne en løsning på utfordringen. Jeg har i stedet fokusert på tankene og de personlige erfaringene til to lærere, og sett etter både fellestrekk og ulikheter med tidligere forskning for å kunne finne faktorer som kan bidra til fremgang på dette forskningsområdet. Jeg har brukt kvalitativ metode ved å gjennomføre dybdeintervju med to informanter etter nøye utvalg. Den metodiske tilnærmingen min har vært pragmatisk, og jeg har derfor praktisert abduksjon. En slik metodisk tilnærming har vært nødvendig for å kunne svare best mulig på problemstillingen min.

Vi har fått vite at de to lærerne egentlig ikke hadde noe forhold til det faktum at gutter har dårligere resultater enn jenter i skolefaglige. De er likevel klar over at mange gutter er mer rastløse enn jentene og har mer energi de gir utløp for i undervisningen. Jeg har drøftet de to lærernes synspunkter på gutters holdninger i skolen, målstyring og skolens struktur, og deres forslag til tiltak for å heve guttenes prestasjoner i skolen. De er enige om at det burde være mer praktisk arbeid i undervisningen, men at det kan bli en utfordring å få til dette med tanke på organisering, ressurser og krav til oppnåelse av kompetansemål (målstyring). De to lærerne har litt ulike tanker om det 10-årige utdanningsløpet og skolestart for 6-åringer, men har stort sett relativt like refleksjoner om de fleste temaene som har blitt diskutert i denne oppgaven. Til slutt vil jeg nevne at det har vært givende å jobbe med et forskningsprosjekt slik som dette, og jeg håper at det har bidratt i å legge til rette for videre forskning på dette fenomenet. Jeg ønsker selv å forske videre på dette i en masteroppgave, og er etter arbeidet med denne oppgaven like-, om ikke mer interessert i å bidra videre i forskning på dette området. Jeg er om ikke lenge ferdigutdannet lærer selv, og ønsker å kunne legge til rette for et likeverdig og godt undervisningstilbud til alle elever i fremtiden.

7.0 Referanser

- Aabø, S. (2006). *Folkebiblioteket under forandring: modernitet, felt og diskurs / Henrik Jochumsen og Casper Hvenegaard Rasmussen*. 2006, nr. 2. København: Danmarks Biblioteksforening og Danmarks Biblioteksskole
- Aasen, A. M., Drugli, M. B., Lekhal, R., Nordahl, T. (2015). Kjønnforskjeller I skolefaglige prestasjoner -forklaringer I elevens holdninger til og væremåte I skolen, samt relasjonelle forhold. *PADEIA*, (Nr. 9), 76-89 Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2360189/Paideia9_2015aasen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Boge, A. (2017). Skolen i møte med aktive 6-åringer. I: Lyngsnes, K. & Rismark, M. (red.). *Didaktisk praksis. 1. – 7. trinn*. Oslo: Gyldendal Akademisk. S.75-88.
- Brekke, A. & Darrud, A. (2019, 5. februar). Mener gutter er «tapere» på alle disse områdene. *NRK*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/B7XG7/hvorfor-blir-guttene-skoletapere>
- Eide-Midtsand, N. (2007, 4. Desember). Boltrelek og lekeslåsning: II. Om å gi gutter rom til å være gutter. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2007/12/boltrelek-og-lekeslassing-ii-om-gi-gutter-rom-til-vaere-gutter?redirected=1>
- Furuholmen, D. & Grundt, G. (2017, 9. november). Hvorfor blir guttene skoletapere?. *VG*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/B7XG7/hvorfor-blir-guttene-skoletapere>
- Godø, H. T. (2014). Skolemotstand: Betydninger av kjønn og relasjoner på ungdomstrinnet. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (1. utg., s. 118–135). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, T. (2018, 17. september). *New Public Management*. Hentet fra https://snl.no/New_Public_Management
- Johannessen, A., Christoffersen, L., Tufte, P. A. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.) Oslo: Abstrakt Forlag
- Nielsen, H. B. (Red). (2014). *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2003): “Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom.” I *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3, s. 69–88.
- Nordahl, T., Løken, G., Knudsmoen, H., Aasen, A. M., Sunnevåg, A. K. (2011). *Kjennetegn på skoler med små kjønnforskjeller*. (Rapport nr. 14). Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133966/rapp14_2011.pdf?sequence=1
- NOU 2019: 3. (2019). Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>

- Overå, S. (2014). Nye gutter? Maskulinitet og sosial klasse på barnetrinnet. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 94–117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schieflo, P. M. (2019). *Mennesker og samfunn – innføring i sosiologisk forståelse* (3. utgave). Oslo: Fagbokforlaget
- Sjøberg, Svein. (2014). Pisa-syndromet; hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift*, 31 (1), 30-43. Hentet fra https://bibsysalmaprimo.hosted.exlibrisgroup.com:443/UBO:default_scope:TN_noart1400556 218
- Statistisk Sentralbyrå. (2017, 26. september). Guttene havner bakpå. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/guttene-havner-bakpa>
- Statistisk Sentralbyrå. (2020, 25. august). Karakterer ved avsluttet grunnskole. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet*. (Rundskriv Udir -1-2020). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/innhold-i-opplaringen/udir-1-2020/>
- Utdanningsforbundet. (2015). Frafall i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>
- Viksmo-Slettan, O. (2009, 18. februar). Gutter er skoletapere. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/M1OmB/gutter-er-skoletapere>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Utkast til intervjuguide for Fou-oppgave

Til å begynne med har jeg valgt å bare intervju 2 informanter. Slik som du (Reidun) skrev i tilbakemeldingen min, og som Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 112) skriver, er det kvaliteten på intervjuene som bestemmer hvor mange intervju jeg trenger. Utformer jeg en god intervjuguide holder det sannsynligvis med to intervju for å kunne belyse min problemstilling. Likevel er jeg fortsatt åpen for å intervju en eller to informanter til om jeg får lite eller dårlig kvalitet på dataene mine. Med tanke på at jeg skal gjennomføre **kvalitative** intervju, vil jeg prøve å ikke intervju fler enn 3-4 informanter maks.

Innledning til intervjuet (Basert på Johannessen et al., 2016, s. 147):

- Presentere meg selv
- Informere om prosjektet mitt og spørsmålene som vil bli stilt
- Fortelle om konsekvenser ved å være med på intervjuet
- Fortelle hvordan jeg vil dokumentere intervjuet, i mitt tilfelle notater jeg og/eller en medstudent gjør, og at vi kanskje vil stille kontrollspørsmål om sitater fra intervjuet i etterkant
- Fortelle hva som skjer med datamaterialet i etterkant, selve notatene blir enten lagret som anonyme data, eller slettet. For min del vil jeg gjerne beholde datamaterialet til senere om det er greit for informanten.
- Informere om informantens rettigheter -kan nekte å svare på spørsmål, avslutte intervjuet når den vil, trekke seg fra å være med i prosjektet, be meg slette datamaterialet
- Antyde lengde på intervjuet, noe jeg regner med å bli mellom ca. 10-25 minutter

Problemstilling: «Hvilke tanker gjør lærere i norsk grunnskole seg om kjønnsforskjellene i skolen? Hvilke tiltak blir eventuelt satt i verk (burde settes i verk) for å utjevne denne forskjellen?»

Selve intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 148-151):

- Begynne med **faktaspørsmål** for å skape en relasjon til informanten? Dette avhenger av mitt forhold til informanten og hvor viktig dette er for å få god kvalitet på dataene.
- **Introduksjonsspørsmål**, en påstand som informanten kan reflektere over og komme med sine tanker og erfaringer: - Gutter gjør det betydelig dårligere enn jenter resultatmessig ved endt grunnskole. Hva slags tanker har du om dette?

- Dette spørsmålet skal følges opp med statistikk fra SSB som belyser at gutter gjør det dårligere enn jenter ved endt grunnskole.

- Gjennomsnittlig grunnskolepoeng i utvalgte fag (engelsk, matematikk og norsk hovedmål) hos jenter 45,4, mens det hos gutter er 41,0 (Statistisk Sentralbyrå, 2020). Dette viser at gutter nesten ligger en halv karakter under jenter ved avsluttet grunnskole. SSB skriver også at «kjønnsforskjellene er mer markant utover i trinnene enn ved de tidligere måletidspunktene» (Statistisk Sentralbyrå, 2020).

- Av ca. 64000 elever som begynte videregående opplæring i 2010 var det bare 73% som fullførte innen 2015. Av jentene fullførte 78%, mens hos guttene bare 67%. Altså, 11% fler gutter dropper ut av videregående opplæring enn jenter, hvor gikk det galt?

- **Nøkkelspørsmål** (jeg tenker å ha et semistrukturert intervju, slik at alle spørsmålene ikke må stilles i rekkefølge, eller om alle må stilles i det hele tatt. Jeg håper å åpne for en dialog med informanten som er litt flytende. Jeg som intervjuer vil prøve å ha så lite innvirkning på informantens svar og meninger som mulig, men vil delta slik at intervjuet oppleves litt som en samtale):

1. Har du noen erfaringer med dette fenomenet?

2. I hvilken grad er dette fenomenet kjent for deg og dine kollegaer? Er dette noe du tenker på daglig/ukentlig, og som du tar hensyn til i din planlegging av undervisningen?

2.1 Hvis dette fenomenet er kjent for informanten: Gjør du noen tiltak for å jevne ut de sosiale forskjellene?

3. Har du forslag til tiltak som du selv ikke har gjennomført eller begynt på?

4. Føler du som lærer/rektor/pedagog et ansvar for å få gutter til å gjøre det bedre på skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?

5. Opplever du å ha forskjellige relasjoner til gutter og jenter?

5.1 Er det vanskeligere eller lettere å skape relasjon til gutter?

5.2 Mer negativ relasjon til guttene? I så fall, har dette påvirkning på guttenes resultater?

6. Om informanten ikke har noe særlig erfaring med dette fenomenet, eller ikke har forslag til tiltak vil jeg presentere noen ulike tiltak for informanten som han/hun kan drøfte:

-Kan det hende at gutter bør starte ett år seinere på skolen enn jenter, på grunn av at flere gutter modnes seinere enn jenter?

-Kan differensiering (dele opp undervisningen) i jenter og gutter være en mulighet?

- Bør skolen ha mer praktisk arbeid, spesielt med tanke på guttene?

-Bør skolen få mer aktivitet inn i undervisningen, spesielt med tanke på guttene?

-Er det en mulighet at gutter får avsatt tid med spesialpedagoger, feks. 1 time i uka?

-Kortere skoledag?

7. PÅSTAND: ved å definere utagerende atferd som positiv energi som kan brukes til noe positivt, kan det føre til at relasjonen til guttene bedrer seg.

Forhold mellom intervjuer og informanten (Johannessen et al., 2016, s. 156 og 157):

- Jeg vil prøve å skape en relasjon mellom informanten og meg før intervjuet starter, ved å skape trygge rammer for intervjuet (ta med en kaffe, forklare at vi har god tid, godt humør etc). Kjenner jeg ikke informanten så godt vil jeg kanskje stille noen faktaspørsmål først for å lære litt mer om informanten, og fortelle litt om meg selv.

- Formålet med intervjuet er å belyse problemstillingen min gjennom ærlige og upåvirkede svar fra informanten. Jeg må derfor holde tilbake personlige synspunkter og meninger i stor grad. Jeg slik som Johannessen et al. skriver vil jeg *beskrive* fenomenet med kjønnsforskjeller i skolen, og for å gjøre det er en deduktiv vinkling på forskningen en god vinkling.