

Adeleide Charlotte Riise Bergsaker

## Koronapandemiens skoletaper?

En kvalitativ casestudie om hvordan  
kontaktlærere har erfart kjønnede forskjeller  
blant 10.klasse-elever under skolestengningen  
våren 2020

Masteroppgave i Likestilling og mangfold

Veileder: Sofia Moratti

Medveileder: Priscilla Ringrose

August 2022



Adeleide Charlotte Riise Bergsaker

## **Koronapandemiens skoletaper?**

En kvalitativ casestudie om hvordan kontaktlærere har erfart kjønnede forskjeller blant 10.klasse-elever under skolestengningen våren 2020

Masteroppgave i Likestilling og mangfold  
Veileder: Sofia Moratti  
Medveileder: Priscilla Ringrose  
August 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for tverrfaglige kulturstudier



Kunnskap for en bedre verden



# Læringsmål i Likestilling og mangfold, 2-årig masterprogram, NTNU

## Læringsutbytte

En student som har fullført programmet, forventes å ha oppnådd følgende læringsutbytte, definert i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse:

## Kunnskap

Kandidaten har

- avansert kunnskap om det tverrfaglige kjønnsforskningsfeltets sentrale teorier, debatter og kontroverser
- spesialisert innsikt i så vel historiske som samtidige endringsprosesser knyttet til likestilling og mangfold i det norske samfunnet, i lys av internasjonale og globale kontekster
- kunnskap på høyt nivå om hvordan kjønn som sosial og symbolsk kategori kan virke sammen med andre sosiale og symbolske kategorier og fenomener.

## Generell kompetanse

Kandidaten kan

- gjennomføre et selvstendig, avgrenset forsknings- og utredningsarbeid i tråd med gjeldende forskningsetiske normer
- anvende sine kunnskaper og ferdigheter på nye områder i tverrfaglig dialog og samarbeid med andre eksperter
- formidle resultater av eget faglig arbeid muntlig og skriftlig på en selvstendig måte både til eksperter og allmennhet

## Ferdigheter

Kandidaten kan

- identifisere og arbeide selvstendig med praktiske og teoretiske problemer knyttet til likestilling og mangfold i konkrete samfunnsmessige sammenhenger
- vurdere og benytte relevante metoder og teorier for undersøkelse og analyse av kjønn og eventuelt andre sosiale kategorier i spesifikke empiriske problemstillinger på en selvstendig måte
- analysere og forholde seg kritisk til problemstillinger knyttet til forståelser av kjønn, likestilling og mangfold på ulike samfunnsarenaer og derigjennom se og anvende flere tilnæringsmåter



# Sammendrag

Gutter som skolens tapere er blitt den dominerende fortellingen gjennom mange år. Formålet med denne studien er å undersøke hvordan nåværende dominerende narrativ om kjønn i skolen (primært gutter som skoletapere og flink pike-syndromet) blir reproduisert og utfordret i 10.klasselæreres beskrivelser av elevenes mestring og skoleprestasjoner under skolestengningen våren 2020 i Norge.

I studien gjør jeg en analyse inspirert av tematisk- og narrativ analyse med en diskursiv tilnærming. For å svare på problemstillingen lener jeg meg på fire forskningsspørsmål som utgjør tre analysekapitler.

Det første spørsmålet undersøker lærernes fortellinger om elevene som mestret skolen i større og mindre grad. Funnene bygger på fortellinger om *flinke* og *svake* elever: De aller fleste har klart seg bra, mange av de flinke har blitt flinkere, mens elever som slet mest gjerne hadde utfordringer fra før. Flink pike-begrepet brukes om *både* jenter og gutter. Dette bygger på en dikotom; en binær kjønnsforståelse og danner utgangspunktet for kjønnsnøytraliseringsbegrepet. Denne kjønnsdiskursen er gjennomgående i samtlige intervju.

Det andre spørsmålet fokuserer på lærerens fortellinger som reproduserende og finner at narrativ om gutter som skoletapere og jenter som flinke piker vedlikeholdes gjennom lærernes fortellinger. Disse kategoriene bidrar til å reproducere nåværende dominerende narrativ i skolen. Lærerne kjønngjør forklaringer av gutter og jenters motivasjon. Mønstre antyder at gutter motiveres av utenomfaglige aktiviteter som idrett, og skolearbeidet blir unnagjort effektivt. Jenter derimot, motiveres av gode karakterer, men sliter med stress og jobber så hardt at de blir utbrente.

De to siste spørsmålene fokuserer på lærernes fortellinger som utfordrer de dominerende narrativene. Studien finner mot-narrativ som ikke gjenspeiles i de dominerende narrativene, eksempelvis fortellingen om flinke piker som også inkluderer gutter, flinke piker som slappet mer av under hjemmeskolen, eller ved å avise at kjønn har noen relevans for elevenes mestring. Her blir andre faktorer enn kjønn vektlagt betydning.





# Abstract

The narrative about failing boys in school has been the dominating narrative for years. The purpose of this study is to look at how current grand narratives of gender in school (mainly, boys as «school losers» and «the good girl syndrome») reproduced and resisted in 10<sup>th</sup>-grade teachers' discussion of pupils' coping and performance under the pandemic school closure in Norway, during spring 2020.

In this study I do an analysis based on thematic and narrative analysis with a discursive approach. I base my answer to the thesis question on four research questions that make up three chapters of analysis.

The first question looks at the teachers' narratives about the students who were able to cope with school to a larger or lesser degree. My findings are based on narratives about *good* students and *struggling* students: Most have done well, several of the good students have become better students, while the students who struggled the most often had challenges prior to lock down. The term «good girl syndrome» is used about both girls *and* boys. This is based on a dichotomous; a binary gender understanding, and it forms the basis for the gender neutralization of the term.

The second question focuses on the teachers' narrative as reproductive, and it finds that the narrative about boys as «school losers» and girls as «good girls» is maintained throughout. These categories help reproduce the current predominate narrative in school. The teachers sexualize explanations of what motivates boys and girls. Patterns suggest that boys are motivated by extracurricular activities like sports, and that they finish their school work efficiently. Girls, on the other hand, are motivated by good grades, but they struggle with stress and they work until they burn out.

The final two questions focus on the teachers' narratives as they challenge the predominant narratives. The study finds counter narratives that are not reflected in the predominant narratives, for example the narrative about «good girls» that also include boys, «good girls» that relaxed more during the period of home schooling, or by rejecting the premise that gender is relevant for a student's performance. Here other factors than gender are of significance.

# Forord

BRAVO! Da er dette prosjektet endelig i havn, og det er mange som må takkes.

Takk til kontaktlærerne som stilte til intervju da sommerferien stod for døren, og for at dere delte deres erfaringer fra perioden med skolenedstengningen.

Takk til hovedveilederen min Sofia Moratti og til medveileder Priscilla Ringrose for inspirerende samtaler, langvarig oppfølging og gode tilbakemeldinger. En spesiell takk til Sofia som har fulgt meg hele veien og til Turid Fånes Sætermo som var med i starten!

Takk til «kjellerfolket» på LIMA for et engasjerende og inkluderende studiemiljø, både fysisk på Dragvoll og over Teams da det ble den nye pandemihverdagen.

Takk til alle som har heiet (og fortsatt heier) på meg fra sidelinjen! Jeg føler meg privilegert som har så mange flotte og rause mennesker i livet mitt. Spesielt når rammevilkårene for å studere har vært udugelige og hele universet har jobbet mot meg.

Takk til alle kjære i Trondheim og livet i og rundt Kongens gate 29: Kollektivet; hjemmet; kohorten; med Ane, Josefine, Ida, Guro og Ingeborg, samt fantastiske naboer både over og under og ved siden av oss. Takk for vitaliserende bading på Sjøbadet, påfyll med Kulturell Kapital-Klubben, utallige skiturer til Kallen med GTK, bassespilling, klatring, rangling, fruktknekking, middagsmekking, dansing, tull og tøys, og enda mer bading.

Takk til alle fine i Tromsø og ellers i Nord, for pusterommene i magisk natur og upåklagelig selskap.

Takk til alle flotte i Oslo og en ny hverdag i Tigerstaden etter åtte år på farten. Takk til Stine Victoria og Anniken og for at vi er vi og for at dere lar meg være meg. Takk til Amalie og Susann, og resten av innebandyfrøknene for fast tirsdagsmys. Takk til Ingrid, Maja, Josefine og Henrikke for hverdagsfest på Blindern, samt gledelige og fasjonable temadager på Sophus Bugge. Takk til ankelguru og livsmentor Trond for upåklagelig oppfølging. Takk til Eilif for is. «Full fart, for alltid. Og sol hele dagen.»

Takk til familien, Fredrik, Vibeke og CM, Andreas, og mamsen og papsen som alltid er der og for at dere er mine største supportere. Jeg er heldig som har dere!

Takk til den inspirerende og modige ponnien<sup>1</sup> som til slutt tok sats. Vi fikk det til! Hurra!

Både takk, og muligens en liten beklagelse, gis til alle andre som på noe vis, frivillig eller ufrivillig, har blitt rammet av min skriveprosess.

Alle feil og mangler i oppgaven er mine egne.

Adeleide Charlotte Riise Bergsaker

Oslo, august 2022

---

<sup>1</sup> [https://twitter.com/Rachael\\_Conrad/status/1449352724156461056](https://twitter.com/Rachael_Conrad/status/1449352724156461056)



# Innhold

1	Introduksjon .....	1
1.1	Studiens bakgrunn.....	1
1.1.1	Skoletaperbegrepet.....	2
1.1.2	Skolens samfunnsmandat .....	2
1.2	Skolestengningen våren 2020 .....	4
1.2.1	Endrede rammevilkår for skolen under pandemien.....	4
1.3	Problemstilling .....	6
1.4	Tidligere forskning .....	7
1.4.1	Kjønnede forskjeller i skolen.....	7
1.4.2	Forskjeller i skoleprestasjoner mellom jenter og gutter.....	9
1.4.3	Kjønnede forskjeller under skolenedstengningen .....	12
1.5	Studiens videre oppbygning .....	15
2	Teoretisk rammeverk.....	16
2.1	Det dominerende narrative.....	16
2.2	Taperfortellingens diskursive premisser .....	18
2.3	De usynlige fortellingene og utdanningsparadokset.....	20
3	Metodologi og metode .....	23
3.1	Det kvalitative forskningsintervjuet som metode i en casestudie .....	23
3.2	Innhenting av datamateriale.....	24
3.2.1	Utvalg og rekrutering .....	24
3.2.2	Intervjuene: Utforming, gjennomføring og transkribering .....	26
3.3	Refleksjoner rundt studien og datamaterialet.....	27
3.3.1	Etiske refleksjoner .....	27
3.3.2	Studiens kvalitet: Relabilitet, validitet og overførbarhet .....	28
3.3.3	Begrensinger og refleksjoner rundt studien og datamaterialet.....	29
3.3.4	Min posisjon og rolle i skapningen av materialet.....	30
3.4	Analysestrategi .....	32
4	Fortellinger om de flinke og svake elevene .....	35
4.1	Forskjeller forstått som ulik grad av mestring og prestasjoner .....	35
4.2	Fortellinger om de flinke elevene som ble flinkere .....	36
4.3	Fortellinger om de svake elevene som mestret det dårligst .....	40
4.4	Diskusjon og oppsummering.....	42

5	Reproduksjon av dominante narrativ: Kjønn som forskjellsmarkør for mestring og skoleprestasjoner .....	45
5.1	«Guttene som ikke spurte om hjelp».....	45
5.2	«Det er litt flere gutter som er umodne enn jentegruppa» .....	46
5.3	«Skolen er tilrettelagt dårlig for gutter».....	47
5.4	«Såne skikkelig streberske jenter».....	48
5.5	Diskusjon og oppsummering.....	50
6	Produksjon av alternative mot-narrativer: Å utfordre kjønne forventinger .....	53
6.1	Svake elever som ble flinke .....	53
6.2	«Mange flinke piker er også gutter» .....	54
6.3	Flinke piker som «senker skuldrene».....	55
6.4	«[Jeg synes] ikke at kjønn har noen betydning» .....	56
6.5	Diskusjon og oppsummering.....	56
7	Avsluttende refleksjoner.....	58
7.1	Oppsummering av funn .....	58
7.2	Avsluttende refleksjoner .....	60
8	Litteraturliste .....	62
	Vedlegg .....	71



# 1 Introduksjon

## 1.1 Studiens bakgrunn

På et overordnet plan, sentrerer temaet for masterprosjektet mitt seg rundt forskjeller i skolen, med et spesielt fokus på kjønn. Forskjeller i skolen er ikke et særnorsk problem og tematikken er gjenstand for forskning i både norsk og internasjonal sammenheng. Gutter som skolens tapere er blitt den dominerende fortellingen gjennom mange år og bygger på en dikotomisk kjønnsforståelse, og ikke en forståelse av at kjønn er mangfoldig og konstrueres kontinuerlig i kulturelle, sosiale og språklige sammenhenger (Nielsen & Henningsen, 2018; Vogt, Lorentzen & Hansen, 2020; Aasebø, 2021). Eksempelvis bidrar mediebildet til en stadig aktualisering og polarisering av debatten rundt begreper som «skoletapere» og «flinke piker»; spesielt når eksamensresultatene for elever i grunnskolen og videregående skole blir presentert eller når søkertallene for høyere utdanning legges frem (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 7; Nordtug, Thaulow, & Engelsrud, 2021; Lysvold & Budalen, 2022). Kjønnede forskjeller har også stått sentralt på den politiske dagsordenen. På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet skrev Stoltenbergutvalget, ledet av Camilla Stoltenberg, NOU 2019: 3 «Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp», hvor målet var «å samle kunnskap om hvorfor kjønnsforskjeller i skolen oppstår, og foreslå tiltak til å motvirke uheldige kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner» (NOU 2019: 3, s. 3). NOU-en har igjen fått omfattende kritikk (Aasebø, 2021): Den baserer seg i all hovedsak på evidensbasert forskning, og teori om kjønn baseres på forskjell som noe biologisk (Nielsen & Malterud, 2019; Nordtug et al., 2021). Utreddingen mangler henvisninger til kvalitative studier og erfaringsbasert kunnskap, og biologiske forklaringer er dermed dominerende (Agerup 2020; Sæverot & Torgersen, 2019). Essensen av kritikken kan sies å være at lave skoleprestasjoner har uheldige konsekvenser, for i dag er det jentene som taper mest på lave skoleprestasjoner på sikt og at bekymringen for frafall og gutter generelt virker overdrevet (Agerup 2020, s. 3; Vogt, Lorentzen & Hansen, 2020; Aasebø, 2021).

Pandemien med covid-19 har derimot skapt en ekstraordinær situasjon, som gir både nye utfordringer og muligheter - også i en skolehverdag. Koronapandemien har framtvunget alternative måter å drive undervisning og læring på - på et globalt plan, der nasjonale nedstengninger har forstyrret konvensjonell skolegang. Eksempelvis ble skolehverdagen for elever i norsk grunnskole og i videregående skole, i stor grad flyttet fra tradisjonell klasseromsundervisning til «hjemmeskole» under skolestengningen våren 2020, samt periodevis lokale nedstengninger i de påfølgende skoleårene 20/21 og 21/22.

Det som foregikk i skolen våren 2020 var et stort og, ikke minst, kostbart «prøveprosjekt». Antageligvis kommer det til å bli gjort flere studier som vil prøve å undersøke konsekvensene av skolestengingen og hvordan dette påvirker, og kommer til å påvirke, både på individnivå og på et større samfunnsnivå. De enorme økonomiske kostnadene av skolestengningen; som SSB beregnet til 1,7 milliarder kroner per dag (SSB, 2020), er én ting, men hvordan har den alternative fjernundervisningen fungert - og for *hvem*?

Pandemien vil fortsette å påvirke oss selv om skolene og samfunnet forøvrig nå har åpnet. I tillegg til globale helsefarer, samt mulige nye pandemier i fremtiden (Michie & West, 2021), er det viktig å bruke covid-19-erfaringene som en arena for å lære om skoleprestasjoner og kjønn (Burzynska & Contreras, 2020): Fordi tilleggsutfordringer skapt av pandemien har forverret utfordringene for allerede sårbare grupper (Blikstad-Bala & Klette, 2020; Caspersen, Hermstad, Dahler, Lunnebakke & Vika, 2021; Federici & Vika, 2020; Fjørtoft, 2020; Gilje, Thuen & Bolstad, 2020, Grewenig, Lergetporer, Werner, Woessmann, & Zierow, 2021; Soest, Bakken, Pedersen & Sletten, 2020), trenger vi solid forskningsbasert kunnskap om temaet for å kunne utforme riktig dimensjonerte hjelpetiltak.

I dette prosjektet har jeg valgt å innhente og undersøke informasjon om lærernes forståelse av kjønnsproblem under skolestengingen. Lærernes fortellinger sees i sammenheng med allerede eksisterende Dette er et originalt prosjekt der jeg bringer to store og viktige debatter sammen: Kjønnsforskjeller i skolen og erfaringer fra hjemmeskolen.

### 1.1.1 Skoletaperbegrepet

Det kan virke som om gutter ofte blir fremstilt som skolens tapere i dagens utdanningssystem fordi de i gjennomsnitt scorer høyere på «negative statistikker» som frafall, spesialundervisning og får lavere gjennomsnittskarakterer i samtlige fag bortsett fra kroppsøving i forhold til jenter (Agerup, 2021; Nielsen, 2014; Nielsen & Henningsen 2018; Vogt 2018; 2020; Vogt et al., 2020; Aasebø, 2021), men er det de som også er koronapandemiens skoletapere? Hvordan rammes «skoletaperne» i denne ekstraordinære situasjonen? Den kjønnede dimensjonen ved skoletaperbegrepet er også noe som ofte tas opp i media og som kanskje bidrar til å polarisere debatten, fremfor å nyansere (Nielsen & Henningsen 2018, Nordtug et al., 2021). Aasebø (2021) viser for eksempel hvordan fortellingen om gutter som skolens tapere usynliggjør og skygger for andre fortellinger, herunder fortellinger om en skole som ikke evner å utjevne de sosiale ulikhetene som den har som mål å utjevne.

Med utgangspunkt i kjønnsstudier, synes jeg at begrepet skoletaper har sine begrensinger fordi det kan bidra til å (re)produsere antagelser, forutinntattheter og uheldige konnotasjoner om stereotypiske kjønn, samt vinnere og tapere av skolen. Det er likevel et begrep jeg vil bruke, da det er sentralt i den offentlige og faglige diskursen, samt et begrep somen må forholde seg til når en undersøker temaer som kjønn og skole. I masteroppgavens tittel har jeg derimot lagt til et spørsmålstegn bak skoletaperbegrepet: *Koronapandemiens skoletaper?* Dette er gjort for å knytte en undring til *hvem* dette om så måtte være og *hvordan* det eventuelt gjør seg gjeldene, mer enn å stadfeste at «dette er pandemiens skoletapere».

### 1.1.2 Skolens samfunnsmandat

I henhold til FN's Barnekonvensjon har alle barn rett på en utdanning som er uten diskriminering og som gir alle de samme mulighetene (Barne- og familiedepartementet, 2003; Kunnskapsdepartementet, 2020). I Norge, så vel som i andre land, har skolen



derfor et samfunnsmandat, hvilket betyr at samfunnet har gitt skolen et oppdrag. Dette oppdraget er bredt:

«Det starter med individet, den enkelte elev, som skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og kompetanser. Dette skal legge grunnlaget for at eleven senere i livet skal kunne ha et arbeid og forsørge seg selv. I tillegg til kunnskaper, ferdigheter og kompetanser skal skolen bidra til at elevene utvikler holdninger og verdier. Disse er artikulert i formålsparagrafen og er samlet ett uttrykk for hvilken type borgere nasjonen ønsker at skolen skal bidra til å danne. På denne måten kan skolens samfunnsmandat forstås som et individuelt prosjekt og et samfunnsprosjekt. Felles for begge er at skolen skal utdanne og danne personer som støtter opp om og viderefører samfunnet som politisk prosjekt – med andre ord demokratiet.» (Stray, 2018, s. 13)

Som samfunnsinstitusjon er skolen forpliktet til å bygge på og praktisere verdiene og prinsippene for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Opplæringens verdigrunnlag bygger blant annet på menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, og demokrati og medvirkning. Prinsippene for grunnopplæringen sikter til prinsipper for læring, utvikling og danning, herunder samarbeid, faglig kompetanse og læringsstrategier, mens prinsippene for skolens praksis blant annet viser til et inkluderende læringsmiljø, tilpasset opplæring og undervisning. Dette er lovfestet i opplæringslovens formålsparagraf og utdypes videre i *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* fra læreplanverket.

*Overordnet del* beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnskolen og videregående skole. Her står det blant annet at elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet, samt at «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Videre presiseres det at «Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov» og at «Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Dette tyder på at elevene møter skolen med ulike forutsetninger og at det derfor er skolens ansvar å tilpasse opplæringen slik at elevene får likeverdige muligheter.

Regjeringen har mål om at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). I Kunnskapsdepartementets stortingsmelding fra 2020; «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO», presiseres det at:

«Kunnskap gir den enkelte muligheter til å utvikle sine evner på best mulig måte og til å kunne leve et selvstendig liv. Kunnskap er også avgjørende for samfunnsutviklingen, og det er selve grunnlaget for demokrati, verdiskaping og velferd. Gode barnehager og skoler som løfter alle barn uavhengig av bakgrunn, er de viktigste bidragene for å skape et samfunn med små forskjeller og like muligheter for alle.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7)

Et godt og velfungerende utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap, kan derfor forstås som en av de viktigste instansene for å skape et samfunn med små forskjeller, noe som utdypes videre i stortingsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 21):

«En god utdanning er vårt viktigste virkemiddel for at alle skal få mulighet til å lykkes, uavhengig av bakgrunn. Regjeringen er opptatt av at det er elevenes innsats, engasjement

og talent som skal avgjøre hvor godt de gjør det på skolen, ikke kjønn, bosted, foreldrenes utdanning, hvilket land foreldrene er født i, eller deres inntekt.»

Her er det verdt å merke seg at det i stortingsmeldingen presenteres grunner som kan føre til ulik elevprestasjon, mens det i *Overordnet del* står mer generelt; «alle elever ... uavhengig av deres forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

I utdanningsdirektoratets veiledning for smittevern i skolen i anledning pandemien, blir skolens avgjørende rolle i sosial og faglig utvikling for barn og ungdom også vektlagt, og det refereres til både nasjonal og internasjonal lovgivning (Utdanningsdirektoratet u.å.). Videre påpekes det at de ansatte i skolen har en sentral rolle for å ivareta elevene - også i en pandemisituasjon.

## 1.2 Skolestengningen våren 2020

Den globale covid-19-pandemien førte til at land over hele verden stengte skoler helt eller delvis ned i lengre perioder. Dette kom som en konsekvens av blant annet frykt for smittespredning, mangel på kunnskap om sykdomskonsekvenser, begrenset sykehuskapasitet, manglende spesifikk behandling samt ingen ferdig utviklet vaksine. Med formål om å stoppe spredningen av covid-19, samt å bidra til å opprettholde nødvendige helse- og omsorgstjenester, besluttet Solberg-regjeringen en rekke tiltak fra og med torsdag 12. mars; deriblant å stenge samtlige barnehager, skoler, universiteter og andre utdanningsinstitusjoner (Helsedirektoratet, 2020). Da sommerferien startet i slutten av juni 2020, hadde norske skoler vært stengt i til sammen ni uker, mot 14 uker i gjennomsnitt i OECD-landene (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

### 1.2.1 Endrede rammevilkår for skolen under pandemien

Da pandemien inntraff fantes få planer for hvordan hjemmeundervisningen skulle foregå, og det var stor variasjon i hvor godt skolene var forberedt med tanke på overgangen til hjemme-/fjernundervisning (Slettebakk & Storm-Mathisen, 2020, s. 41). En overordnet føringslinje for ledere av barnehager og rektorer ved barneskoler var å måtte sørge for et tilbud til «sårbare barn og unge». Hvem som var de sårbare elevene, var imidlertid særlig uklart i begynnelsen av nedstengningen, og mye var opp til den enkelte skole med tanke på hvordan de skulle håndtere dette (Nøkleby et al., 2021b, s. 68). Dermed var det i stor grad opp til den enkelte skole å bestemme organiseringen av hjemmeskolen, og det var stor variasjon mellom skolene med tanke på tilrettelegging av undervisning i hjemmeskolen, erfaring med digitale plattformer og verktøy, kontakt mellom lærer og elev og mellom elever, samt oppfølging av elever som strevde (Nøkleby et al., 2021b, s. 82). Lokale variasjoner kom som en naturlig konsekvens av manglende nasjonale retningslinjer for den pedagogiske gjennomføringen av hjemmeskolen (Nordahl, 2020). Fra begynnelsen av april ble barnehager og skoler gradvis gjenåpnet, med den forutsetning at smittevernfaglig drift ble ivarettatt (Kunnskapsdepartementet 2020a). Nedstengningen ble da erstattet med en trafikklysmodeell; nivåindelte smitteverntiltak med grønt, gult og rødt nivå, for i større grad kunne tilpasse tiltakene etter de lokale forholdene. Tiltakene varierte fra tilnærmet normal organisering av skolehverdagen

(grønt), til omfattende tiltak med mindre kohorter og større avstand (rødt) (Helsedirektoratet, 2022).

Perioden med hjemmeskole har åpnet for utprøvinger av fjernundervisning gjennom digitale klasserom. SINTEF-rapporten «Nær og fjern. Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020» forteller hvordan undervisning og læring ble påvirket av skolestengingen (Fjørtoft, 2020). Kort oppsummert tyder funnene på «hjemme bra, men borte best». Kontakten mellom elev-lærer og lærer-hjem har for det meste foregått digitalt i denne perioden, og de tekniske rammebetingelsene for gjennomføringen av digital hjemmeskole var gode: De fleste skolene og husstandene hadde god dekning av datamaskiner og internett, lærerne brukte flere ulike digitale ressurser og de fleste lærerne rapporterte om daglig bruk av videokommunikasjon (Fjørtoft, 2020, s. 7). Flere lærere synes det var vanskelig å fange opp elever som slet faglig på grunn av manglende kroppsspråk, og lærerne opplevde det som vanskelig å sjekke forståelse og derfor også hvordan de skulle hjelpe eleven(e) videre (Federici & Vika, 2020; Fjørtoft, 2020). NIFU-rapporten «Spørsmål til Skole-Norge» (Federici & Vika, 2020) indikerer liknende funn: Lærerne har hatt relativt få problemer med gjennomføringen av den digitale undervisningen, men større utfordringer med å følge opp sårbare elever. Samtidig var det noen tilfeller hvor lærerne opplevde at noen elever «blomstret», og ble faglig sterkere under perioden med hjemmeskole. Videre hadde lærerne ulike opplevelser om elevenes læring, men til tross for en del utfordringer, indikerer studien på at lærerne generelt mestret den digitale overgangen og fikk utvidet sin pedagogiske verktøykasse til bruk i klasserommet (Fjørtoft, 2020, s. 8).

Høgskolen i Innlandet publiserte rapporten «Skole er best på skolen» (Nordahl, 2020) som baserer seg på en undersøkelse blant elever fra 5.-10.-trinn i grunnskolen for å få et bilde av hvordan hjemmeskolen ble erfart og opplevd: Hvordan det har vært å arbeide hjemme, hvilken støtte de har fått fra lærerne, hvordan undervisningen og elevenes arbeid har foregått og lignende. Når det kun ses på elevenes spesifikke svar på spørsmål om hvordan de har opplevd hjemmeskolen, så er de i utgangspunktet relativt positive: Flertallet av elevene uttrykte at de har mestret hjemmeskolen relativt godt, men det er store variasjoner i elevenes svar (Nordahl, 2020, s. 24). Dette kan tyde på at hjemmeskolen har blitt gjennomført på svært ulike måter både innad i skoler og mellom skoler, samt at alle lokale løsninger ikke ser ut til å ha fungert like godt.

Både elever og foreldre rapporterte at læringsutbyttet gikk ned i perioden med hjemmeskole sammenlignet med en ordinær skolesituasjon, og det var omtrent like mange elever som likte hjemmeskolen bedre enn elever som likte hjemmeskolen dårligere enn vanlig skole (Nøkleby et al., 2021b, s. 70-71; Caspersen et al., 2021). Elever som satte stor pris på hjemmeskole så ut til å være en sammensatt gruppe: Blant annet elever med sosial angst eller lettere skolevegring eller elever som synes klasseromssituasjonen var utrygg eller forstyrrende (Nøkleby et al., 2021b, s. 81). NOVA-rapporten «Tap og tillit: Ungdoms livstilfredshet og samfunnsdeltagelse under pandemien» finner at det både var gutter og jenter som opplevde nedstengningen som overveiende negativ (Eriksen & Davan, 2020, s. 29). Situasjonen tydeliggjorde seg ved at de opplevde store mangler eller utfordringer i forhold til skolen, deres sosiale liv eller familien. Videre fikk disse elevene ikke til å be om hjelp selv, og skolen klarte heller ikke å hjelpe dem, i tillegg til at de fikk lite hjelp av foreldre til skolearbeidet (Eriksen & Devan, 2020, s. 29). I grunnskolen har forskere også sett en klar sammenheng mellom tiden foreldre har brukt til å følge opp skolearbeidet før skolestengningen og under

hjemmeskolen (Nøkleby et al., 2021b, s. 81). Dette funnet tyder på at elever som til vanlig har god støtte hjemmefra, har hatt det i enda større grad under hjemmeskolen, og at dette skillet mellom elevgrupper dermed har blitt forsterket under skolestengningen. Videre økte forskjeller i elevenes mestringstro i perioden med hjemmeskole (Nøkleby et al., 2021b, s. 67): Elever med lavt karakternivå i vanlig skole hadde lavere mestringstro sammenlignet med elever med høyt karakternivå, og denne tendensen i mestringstro økte. Den omfattende undersøkelsen til SIFO viste imidlertid at elevene stort sett mestret skolearbeidet hjemme (Slettebø & Storm-Mathisen, 2020).

Flere studier tyder på at elevene arbeidet mer selvstendig i perioden med hjemmeskole (Caspersen et al., 2020; Frøjd & Larsen, 2020; Fjørtoft, 2020; Nordahl, 2020). I klasser der alle elever har hver sin PC/nettbrett, en-til-en-klasser, øker mengden av individuelt arbeid og gruppearbeid, mens tiden til helklasseundervisning minker (Gilje, Bjerke & Thuen, 2020a). Liknende mønstre ses i klasseromsstudier av digital teknologi i skolen, hvor bruk av teknologi ofte forsterker individuelle arbeidsmåter i fagene (Roe, Blikstad-Balas, Klette, & Dalland, 2020). Studier gjort i perioden med skolenedstengning tyder på at denne tendensen fra en-til-en-klasse rom forsterkes når elevene jobber på digitale plattformer hjemmefra (Gilje et al., 2020b). Mer bruk av digitale læringsarenaer, kan synes å være i tråd med et av målene i fagfornyelsen da det i *Overordnet del* fremheves at det skal tas i bruk varierte læringsarenaer i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Dersom en vet hvilke elever som rammes hardest av fjernundervisning og hvordan dette utspiller seg, kan en forhåpentligvis sette inn tiltak som kan motvirke de uheldige effektene dette måtte medføre. Motsatt vil kunnskap om de elevene som tilsynelatende mestrer situasjonen godt, og hvordan dette forspiller seg, kunne gi innsikt i hvilke positive utslag fjernundervisning kan ha.

### 1.3 Problemstilling

Å utarbeide studiens problemstilling har vært en kontinuerlig prosess for å sikre både retning og fleksibilitet gjennom forskningsprosessen. Endelig problemstilling lyder som følger: *Hvordan blir nåværende dominerende narrativ om kjønn i skolen (primært gutter som «skoletapere» og «flink pike-syndromet») reproduisert og utfordret i 10.klasse-læreres beskrivelser av elevenes mestring og skoleprestasjoner under skolestengningen i Norge?*

For å svare på problemstillingen lener jeg meg på fire forskningsspørsmål som utgjør tre analysekapitler. Det første undersøker lærernes fortellinger om elevene som mestret skolen i større og mindre grad under skolenedstengningen. Det andre setter søkelys på lærerens fortellinger som reproduserende, mens de to siste fokuserer på lærernes fortellinger som utfordrer de dominerende narrativene:

- Hva innebærer det for lærerne at elevene mestret hjemmeskolen eller ikke?
- Hvordan blir nåværende dominerende narrativ om kjønn i skolen reproduisert i lærernes fortellinger av elevers mestring og skoleprestasjoner under skolestengningen?
- Hvordan blir nåværende dominerende narrativ om kjønn i skolen utfordret i lærernes fortellinger om elevers mestring og skoleprestasjoner under skolestengningen? Hvilke alternative mot-narrativ blir produsert?

I vid forstand viser mestringsbegrepet til det at en person håndterer oppgaver og utfordringer som hen møter i livsløpet (Skaalvik & Skaalvik 2015). Det finnes imidlertid en rekke teorier som omhandler mestringsbegrepet. Målet mitt i denne studien er ikke å definere mestringsbegrepet i seg selv: Mestring vil hovedsakelig benyttes som et analytisk begrep som gjerne beskriver noen tilsynelatende ønskede karakteristikk, uten at begrepet nødvendigvis defineres nærmere. Jeg vil altså bruke begrepet som en inngang til noe jeg utforsker videre i analysen.

## 1.4 Tidligere forskning

Som tidligere nevnt, er forskjeller i skolen hverken et nytt eller et særnorsk problem. Tematikken har vært utgangspunkt for forskning i lang tid i både norsk og internasjonal sammenheng, og det finnes derfor store mengder forskning på feltet (Bergem et.al., 2018). Fordi studien min tar sikte på å undersøke om, og eventuelt hvordan, kontaktlærere på 10.trinn har erfart forskjeller blant elevene sine under skolestengingen som kjønnede, og om det eventuelt finnes noen koblinger knyttet til forskjeller før stengningen, har jeg valgt å skille mellom tidligere forskning om kjønnede forskjeller i skolen – før covid-19-pandemien, og relevante studier som har blitt gjort i anledning pandemien. Følgelig vil jeg gjøre rede for hva vi vet om, og hvordan forskningslitteraturen forsøker å forklare, kjønnede forskjeller i skolen, for så å se nærmere på hvordan gutter blir presentert som skolens tapere.

### 1.4.1 Kjønnede forskjeller i skolen

Kjønnede forskjeller i skolen gjør seg gjeldene i blant annet skoleprestasjoner, utdanningsvalg, frafall og adferd. Det er godt dokumentert at jenter i gjennomsnitt oppnår bedre læringsresultater og skoleprestasjoner i norsk grunnskole enn gutter. I dag finnes det mye detaljert statistikk om forskjeller i skoleprestasjoner, men *hvordan* forskjellene blir til vet vi mindre om (Nielsen, 2014, s. 22; SSB u.å.).

I forskningslitteraturen finnes det mange forsøk på å forklare hvorfor og hvordan kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppstår (Bakken, Borg, Hegna & Backe-Hansen, 2008, s. 27; Backe-Hansen, Walhovd & Huang, 2014; Nielsen, 2014; Wollscheid, Hjetland, Rogde, & Skjelbred, 2018). Skole- og ungdomsforskeren Anders Bakken m.fl. (2008, s. 27) skriver at et vesentlig skille går mellom de forklaringene som vektlegger at prestasjonsforskjeller i skolen skyldes forhold ved skolen, og de som mener at det er individuelle eller kulturelle faktorer knyttet til den enkelte eleven som har betydning.

Skolerelaterte faktorer handler blant annet om klassestørrelse, kvaliteten på lærerne og lærerens holdninger til elevene. Forklaringer som understreker skolens rolle i å skape kjønnsforskjeller legger gjerne til grunn at det finnes praksiser og verdisystemer i skolen som bidrar til å favorisere ett kjønn fremfor det andre (Bakken et al, 2008, s. 27): For eksempel ved at gutter og jenter tilbys ulik kvalitet eller mengde av undervisning. Samtidig kan praksis som fører til ulikhet i skolen «også skje på mer subtile måter, hvor for eksempel læreres verdsett, preferanser og interaksjonsmønstre med elevene kan bidra til at ett av kjønnene føler seg mer hjemme og mer verdsatt i skolen» (Bakken et al., 2008, s. 27). Videre kan skolen gjennom læremidler, måter å organisere

undervisningen eller gjennom sitt fokus på akademisk kultur bidra til at jenter og gutter opplever skolehverdagen forskjellig og dermed får ulikt utbytte av det de skal lære. Bakken m.fl. påpeker at slike prosesser kan skje uavhengig av om lærerne og skoleledelsen selv oppfatter at de behandler disse elevgruppene forskjellig (2008, s. 27): «På individnivå er det vanlig å forstå prestasjoner som resultat av individuelle læringsforutsetninger og kognitive forhold på den ene siden og faktorer som motivasjon, læringsstiler og innsats på den andre». Eksempelvis omfatter kognitive ferdigheter intelligens, akademiske ferdigheter og grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning (Wollscheid et al., 2018). Faktorer som motivasjon og læringsstiler dreier seg i større grad om personlige ferdigheter eller kjennetegn som ikke kan måles med tradisjonelle tester (Wollscheid et al., 2018). Denne type ferdigheter kan være stamina, selvkontroll, selvtillit, mestringstro, motstandsdyktighet, ydmykhet og toleranse (Wollscheid et al., 2018, s. 14). Bakken m.fl. (2008) gjør altså et skille på teorier som fokuserer på disse to dimensjonene; skolerelaterte faktorer og individuelle faktorer, samtidig som det påpekes at forklaringene ikke nødvendigvis utelukker hverandre. En tredje faktor å forklare forskjeller i skoleprestasjoner handler om strukturelle faktorer utenfor skolen og individet (Wollscheid et al., 2018). Disse faktorene sikter blant annet til sosioøkonomisk bakgrunn som familiens økonomi og foreldrenes utdanningsbakgrunn, rollemodelleffekter, forhold ved arbeidsmarkedet og samfunnets forventinger til kjønn. Wollscheid m.fl. (2018, s. 15) utelukker heller ikke at kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner kan knyttes til flere årsaksfaktorer (skolerelaterte, individuelle og strukturelle) som er i samspill med hverandre. Videre utfordrer nyere klasseromsforskning også betydningen av et ensidig fokus på gutter og jenter som to atskilte kategorier (Bakken et al., 2008, s. 8).

Harriet Bjerrum Nielsen, professor emerita i pedagogikk og kjønnsforskning, påpeker at det er vanskelig å si noe generelt om hvordan gutter og jenter er i skolen i dag (2014, s. 208). Nielsen forsker blant annet på barn og ungdom i et kjønnsperspektiv og et sosialt endringsperspektiv (UiO, 2019), og er redaktør av boka *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*, utgitt ved Universitetsforlaget i 2014. Her undersøkes hva kategorier som kjønn, sosial klasse og etnisitet betyr i klasserommet, for læringsprosessene som finner sted der, og hvordan dette igjen kan ha konsekvenser for elevenes framtid. Selv om studiene i boken baserer seg på «stikkprøver», kan det på tvers av delprosjektene som boka tar for seg ses noen adferdsmønstre som ofte finnes hos det ene eller andre kjønn og i de forventningene som blir rettet mot dem (Nielsen, 2014, s. 208). Mønstrene som blir trukket frem gjelder særlig jenters relasjonelle orientering og ansvarlighet og gutters opptatthet av fritid, fysisk aktivitet og konkurranse. Eksempelvis har det gjerne en relasjonell karakter når jenter viser skolemotstand (Godø, 2014), og når jenter bråker og oppfører seg mer slik lærerne forventer av gutter er det gjerne en relasjonell aggresjon som kommer til uttrykk (Eriksen, 2014). Nielsen (2014, s. 210) skriver at «når guttene skal vise seg frem for hverandre i klasen, gjelder det å være morsom og dristig og utfordre autoritetene, noe det sjelden gjør for jentene.» Videre virker det som om gutters forhold til undervisning er mer interessebettinget. Engasjementet i skolearbeidet er mer ujevnt – men her spiller også sosial klasse inn, og idealet om en uanstrengt skolemestring ser ut til å være utbredt blant guttene (Godø, 2014; Nielsen, 2014; Overå, 2014; Rudberg, 2014). Generelt ser gutter ut til å forholde seg mer avslappet til skolen, mens jenter ofte tar mer ansvar (Nielsen, 2014; Nielsen, 2014b). Nielsen (2014, s. 208) konkluderer med at slike mønstre både kan ha biologiske, kulturelle og sosiale årsaker, men at de sjeldent

kan reduseres til bare én av disse. Det kan bære galt av sted dersom en karakteriserer kjønnsforskjeller på et generelt nivå fordi mønstrene ikke gjelder for alle og fordi uttrykksformene er situasjonsbetinget (Nielsen, 2014, s. 208-209). På liknende vis skriver Bakken (2008) at det er i samspillet mellom kjønn, klasse og etnisitet at de forskjellsskapende prosessene ser ut til å oppstå, men at dette ikke betyr at vi alltid er nødt til å undersøke alle tre kategorier samtidig eller i samme grad. Derimot betyr det at enhver påstand om kjønnsforskjeller i adferd eller prestasjoner må ses i forhold til hvilken elevgruppe og situasjon det dreier seg om (Nielsen, 2014, s. 20).

#### 1.4.2 Forskjeller i skoleprestasjoner mellom jenter og gutter

I artiklene «Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise» (Nielsen & Henningsen, 2018) og «Kunnskap for politikk og praksis? En analyse av Stoltenbergutvalgets kunnskapssyn» (Nielsen & Malterud, 2019), publisert i henholdsvis *Tidsskrift for kjønnsforskning* og *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, tar Nielsen, Henningsen og Malterud til orde for å kritisere den polariserte kjønnsdebatten i skolen, samt NOU 2019: 3. Nielsen og Henningsen (2018) tar utgangspunkt i tre av hovedtemaene i debatten om kjønn og skole: Karakterforskjeller i grunnskolen, frafall i videregående skole og kjønnete overganger i utdanningsløp. Ved å drøfte mulige årsaker til de kjønnsforskjellene som finnes, samt reflektere over hvorfor fremstillinger av kjønnsforskjeller i skolen ofte blir så forenklet og polarisert, forsøker artikkelforfatterne å nyansere debatten rundt skoletapere og flinke piker. De påpeker at kompleksiteten og helhetsbildet ofte blir borte når en i den offentlige debatten fokuserer på enkelte tallmessige fordelinger.

Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner har vært kjent lenge før begrepet likestilling var på den politiske og pedagogiske dagsordenen (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 9): I et historisk perspektiv har jentene siden første halvdel av 1900-tallet fått bedre karakterer på skolen enn guttene, spesielt innen språkfagene. Karakterer har imidlertid fått en annen betydning for hva som skjer etter skolen enn det som var tilfellet tidligere, samtidig som guttene har fått mer konkurranse fra jenter som i større grad utnytter forspranget i skolen – som de alltid har hatt (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 11). Videre er kjønnsforskjellen i karakterer vesentlig mindre enn eksempelvis karakterforskjeller som kan relateres til sosial bakgrunn, men det er spesielt blant elever med foreldre med lav utdanning at kjønnsforskjellene er store (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 9; Vogt, 2018). Når det gjelder etnisk bakgrunn spiller den kun en liten rolle for karakterforskjeller når en korrigerer for sosial klasse og botid (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 9). Videre er det viktig å påpeke at det store flertallet av både gutter og jenter er å finne i 3-4-sjiktet, men at det er flere gutter blant de som får 2ere og flere jenter blant de som får 5-ere (Bakken et al., 2008; Nielsen & Henningsen, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2021b; Vogt, 2018). På tross av at kjønnsforskjellen i skoleprestasjoner er betydelig mindre enn forskjeller som er knyttet til sosial klasse, er det den som får mest oppmerksomhet i offentligheten og som også vekker mest bekymring (Nielsen, 2014, s. 14; Aasebø, 2021). En forklaring på dette kan være at kjønnsforskjellen forstås som en *ny* utvikling, «mens sosiale klasseforskjeller i middelklassens favør har vært stabile så lenge vi har hatt målinger» (Nielsen, 2014, s. 14).

En konsekvens av karakterfordelingen i grunnskolen er at noen flere jenter (57%) starter på studieforberevende programfag på videregående skole, og noen flere gutter tar yrkesfaglige programfag (60%) (Nielsen & Henningsen, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2021b). I tillegg sees det tydelige kjønnsdimensjoner ved elevenes preferanser av utdanningsprogram, spesielt på yrkesfag (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Grunnen til dette er ikke helt klart, men Nielsen og Henningsen (2018, s. 12) viser til at det kan handle om både påvirkning av kulturelle normer og forventninger, at elevene velger fag de har opplevd å mestre best og/eller at utdanningsvalget foretas i en periode av livet der de kan føle seg usikre på egen identitet og derfor tar trygge valg.

Frafall regnes som et av de største problemområdene i norsk skole, og frafallet skjer primært på yrkesfaglige utdanningsprogram hvor gutter er i flertall, samt på de programmene som er sterkt dominert av ett kjønn (Nielsen & Henningsen, 2018; SSB, 2021). Ifølge Nielsen og Henningsen (2018) er det altså ikke konkurranse fra jenter eller en jentekultur i klasserommet som kan forklare guttenes høye frafall, men heller strukturproblemer etterfulgt av Reform 94 hvor yrkesutdanningen ble utformet med to år skole og to år praksis. Dette innebærer blant annet at elevene på yrkesfag midtveis i studiet må skaffe seg praksisplass, og en stor andel av frafallet skjer mens elevene venter på praksisplass, altså mellom vg2 og vg3. I tillegg er det større konkurranse og færre lærlingplasser på de mannsdominerte fagene og aktuelle arbeidsplasser er i større grad i privat sektor, mens de kvinnedominerte fagene er å finne i offentlig sektor. Samtidig har gutter som dropper ut av skolen en større sjanse for å komme seg raskere i jobb, mens jenter møter en større risiko for å gå arbeidsledig eller bli uføretrygdet (Nielsen & Henningsen, 2018). Videre er frafallsdefinisjonen basert på et kort tidsperspektiv og omfatter også elever som bytter studieprogram eller som er i fast jobb etter forlatt utdanning. «Frafallsdefinisjonen ble fastsatt administrativt på 1990-tallet som ledd i målstyringens indikatorbehov. Frafallstallene stempler altså en stor gruppe av unge, især unge menn, som er i gang med en høyst samfunnsnyttig og etterspurtyrkesutdanning som tapere og sosiale problemkasper» (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 14). Dersom definisjonen ble endret til ti år, fremfor fem år, går både frafallsprosenten og kjønnsforskjellen ned (Nielsen & Henningsen, 2018; Vogt, 2018). Nielsen og Henningsen (2018, s. 14) konkluderer med at den aldersmessige standardiseringen av ungdommers overgang fra utdanning til arbeid har ført til at en stor gruppe ungdom havner i «negative statistikker», selv om majoriteten av disse elevene faktisk er i arbeid eller fullfører utdanningen sin senere i livet.

I guttedebatten har det vært særlig fokus på at det i dag er flertall av jenter i høyere utdanning, samt at noen «prestisjefag» som juss, psykologi og medisin blir mer og mer jentedominert. Høyere utdanning er, i likhet med videregående skole og arbeidsmarkedet, sterkt kjønnssegregert (Nielsen & Henningsen, 2018). Siden slutten av 1980-tallet har kvinner vært i flertall i høyere utdanning og kvinneandelen har fortsatt å øke til der den har ligget stabilt på om lag 60% siden tidlig 2000-tallet. Nielsen og Henningsen (2018) argumenter for at de skjeve inntakene til utdanningene handler mer om interesse og preferanser, som allerede gjør seg gjeldende i videregående, mer enn karakterforskjeller. Problemet er ikke at gutter ikke kommer inn, men at de søker i mindre grad: ¼ av førsteprioritetssøkere får tilbud om studieplass på studier som juss, medisin og psykologi, og dette gjelder for både menn og kvinner, men andelen kvinner som søker på disse studiene er langt høyere enn menn. «For jenter betyr villighet til å tilpasse seg kravene at de lettere kommer inn der de vil, men prisen kan for noen være



lavere livskvalitet og livsglede» (Nielsen & Henningsen, s. 21): Jenter bruker mer tid på lekser enn gutter, men sliter også mer med stress og depresjon enn jevngamle gutter og omfanget og kjønnsforskjellen øker med alderen (Bakken, 2020; Nielsen & Henningsen, 2018, s. 12).

At jenter tar mer utdanning er ikke nødvendigvis et resultat av at vi har et utdanningssystem som ikke er tilpasset gutter, men heller at vi har et kjønnsdelt arbeidsmarked hvor jenter søker seg til noen yrker og gutter til andre (Nielsen & Henningsen, 2018). Sammenhengen med mengde utdanning og hvor godt en klarer seg på arbeidsmarkedet etterpå varierer nemlig etter kjønn, og dersom en ser hva som skjer etter skolen er det lite som tyder på at det er kvinner som klarer seg best (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 21): «Kvinnene ender dermed gjennomsnittlig opp med mer utdanningsmessig status enn mennene, men sjelden med høyere inntjeningspotensial enn i de yrkene menn får via yrkesutdanning. Dermed får karakterene og antall år i utdanning en ulik betydning for menn og kvinner.» Dette faktumet kommer sjeldent til uttrykk dersom enkontekstløst sammenlikner tallmessige uttrykk for kjønnsforskjeller i utdanning. Nielsen og Henningsen (2018) understreker at det derfor er ytterst problematisk at ekspertutvalget om kjønnsforskjeller i skolen, nedsatt av kunnskapsministeren i 2017, fikk i oppdrag å eksplisitt se bort fra hva som skjer etter videregående skole.

Nielsen og Henningsen (2018) gjør et skille på kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner som er stabile og de som har endret seg, og diskuterer hvorvidt kognitive forskjeller på gutter og jenter, samt skolens innhold og læringsformer kan forklare de kjønnede problemene.

Modningshypotesen går ut på at gutter og jenters kognitive ferdigheter modnes i ulik takt (Grøgaard & Arnesen, 2016). Denne hypotesen viser til at jenter har raskere vekst av IQ tidligere i tenårene, mens gutter har raskest vekst senere i tenårene, og at denne kjønnsforskjellen målt i IQ fører til at jenter i større grad enn gutter tilpasser seg skolens krav til arbeidsvaner og selvstendighet (Grøgaard & Arnesen, 2016, s. 43). Hovedpoenget med hypotesen kan derfor sies å være at siden jenter kommer i puberteten tidligere enn gutter, kan det derfor tenkes at disse modenhetsforskjellene bidrar til kjønnsulikhet i skoleprestasjoner.

«Det har ikke kunnet påvises noen generelle intelligensforskjeller mellom kjønnene, men kognitive forskjeller (at jenter har bedre verbale evner, gutter spatiale) og ulike former for motivasjon (f.eks. at gutter oftere motiveres av store grupper, konkurranse og status, mens jenter foretrekker mindre grupper og samarbeid) har vært kandidater formulige forskjeller på gruppenivå uten at konklusjonene er sikre (Maccoby 1998; Hines 2004; Backe-Hansen mfl. 2014)» (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 17-18)

Denne type gjennomsnittsforskjeller kan både ha en genetisk komponent og være kulturelt betinget eller forsterket. Det finnes studier som tyder på at gutter er senere språklig og sosialt modne enn jenter og at dette kan gi konsekvenser for gutters læringsprosesser (Nielsen & Henningsen, 2018). Videre er små jenter ofte bedre til å kommunisere verbalt, jobbe i grupper og planlegge eget arbeid (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 18). Gitt en slik gjennomsnittlig modningsforskjell er det minst to sosiale og strukturelle forhold som kan ha forverret situasjonen for gutter: Forspranget til jenter blir ikke lenger kompensert med at kvinner ikke tar høyere utdanning, samt Reform 1997 som innebærer at barn starter det året de fyller seks år. Det er imidlertid viktig å påpeke

at den individuelle variasjonen i modning hos fem- og seksåringer er stor, også innen hver gruppe.

En annen hypotese er at jenter klarer seg best i skolen grunnet antagelsen om en feminisert skole da flertallet av lærerne i grunnskolen er kvinnelige. Det finnes imidlertid lite i den foreliggende forskningslitteraturen som påviser at lærernes kjønn har vesentlig betydning for elevens prestasjoner eller trivsel (Nielsen & Henningsen, 2018). Et annet argument mot en feminisert skole er at studier tyder på at det finnes kjønnete forskjeller i prestasjoner hos barnehagebarn, altså før de begynner på skolen (Brandlistuen, Flatø, Stoltenberg, Helland & Wang, 2020). Videre finnes det lite forskning som eksplisitt konkluderer med at skolen i seg selv skaper kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, men at skolen bidrar til å reprodusere kjønnsforskjeller som allerede eksisterer i klasserommet (Bakken et al., s. 9; Nielsen & Henningsen, 2018). Selv om skolen ikke er den avgjørende faktoren for å produsere kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, kan skolen være et viktig bidrag til å redusere dem (Bakken et al., 2008, s. 11). Nielsen og Henningsen (2018, s. 19) er tydelige på at «Å analysere utviklingen i skolens pedagogiske fokus i termer av feminisering eller maskulinisering er ikke i stand til å gripe disse komplekse forholdene mellom skole, stat, samfunn, kjønn og klasse». Eksempelvis kan det vi på et visst tidspunkt oppfatter som feminint eller maskulint, eller som typisk for jenter eller gutter, endre seg over tid. Noe som igjen underbygger viktigheten av kontekst og tidsperspektiv når ensnakker om kjønnsforskjeller og læring. I den grad det «er skolens skyld» at gutter som gruppe presterer dårligere enn jenter, mener Nielsen og Henningsen (2018) at det må være selve fenomenet skole; formalisert opplæring og teori, som ligger bedre for jenter. Videre påpeker de at et pedagogisk fokus på person og prosess fra tidlig 2000-tallet, likner nyliberale tendenser som vektlegger konkurranse, testing av kunnskap og tidlig intervensjon (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 19). Disse tendensene kan igjen ha innvirkning på vilkårene for læring, i forhold til både kjønn og sosial klasse.

Oppsummert finnes det flere kjønnete forskjeller i skolen, og det er ingen stor uenighet mellom forskere om de faktiske tallene knyttet til jenter og gutters karakterer, frafall, videre utdanning, yrkesvalg og yrkeskarrierer (Backe-Hansen et al., 2014; Bakken et al., 2008; Nielsen, 2014; Wollscheid et al., 2018). Forskerne klarer imidlertid ikke å bli enige om hva tallene er uttrykk for, hvilke teoretiske perspektiver som er de mest relevante og hvilken elevrolle som gir den beste læring (Nielsen & Henningsen, 2018).

#### 1.4.3 Kjønnete forskjeller under skolenedstengningen

Nåværende litteratur tyder på forskjeller i elevers skoleprestasjoner og adferd, og disse forskjellene tolkes som et spørsmål om kjønn: Jenter, yngre elever og elever med lav sosioøkonomisk status og/eller faglig eller teoretisk svakere elever, ble uforholdsmessig berørt av pandemien (Burzynska & Contreras, 2020; Caspersen et al., 2021; Nøkleby et al., 2021; 2021b).

Burzynska og Contreras (2020) ser på kjønnete effekter av den globale skolestengningen, og påpeker at jenter, globalt sett, har vært mer utsatt under skolestengningen. Dette ses i sammenheng med aspekter ved jenters seksuelle og reproduktive helse og faren for frafall grunnet tenåringsgravitet. Et annet argument er at jenter i større grad enn gutter bidrar med husarbeid i hjemmet, at dette arbeidet kan ha økt fordi elever har vært mer hjemme og at jenter derfor har fått mindre tid til å gjøre

skole i perioden med hjemmeskole. Caspersen m.fl. (2021, s. 38) finner også at jenter var mer utsatt enn gutter for de fleste former for overgrep under nedstengningen, mens Nøkleby m.fl. (2021; 2021b) viser til at jenter og ikke-binære personer opplevde høyere forekomst av mentale helseproblemer og vold i hjemmet enn gutter.

Basert på kartlegging og resultater fra studier publisert om Covid-19-pandemiens og samfunnsnedstengningens følger for barn og unge, publiserte FHI to hurtigoversikter om konsekvensene av pandemien på barn og unges liv og helse (Nøkleby, Berg, Muller, Ames, 2021; Nøkleby, Borge, Johansen, 2021b). Nøkleby m.fl. (2021b, s. 44-48, s. 77) finner at syv av åtte studier som gjorde særlige analyser av kjønn, fant kjønnsforskjeller:

«Samlet sett så rapporterer studiene om høyere grad av emosjonelle vansker og depresjonssymptomer, samt lavere grad av livskvalitet både før, under og etter nedstengningen blant jenter. Både for depresjonssymptomer og livskvalitet var forverringen fra før til under nedstengningen mer uttalt for jenter enn gutter. For gutter ble det samlet sett rapportert om større grad av atferdsproblemer enn for jenter, med noe økende problemer fra før til under pandemien for gutter, mens det var en svak nedgang for jenter.»

Sammenliknet med gutter, hadde jenter altså flere emosjonelle problemer og færre symptomer på atferdsvansker (Nøkleby et al., 2021b, s. 39). Videre finner Nøkleby m.fl. (2021b, s. 52) en mer negativ påvirkning av pandemien på sosiale relasjoner for jenter enn gutter, samt en svakere økning i fysisk aktivitet og en sterkere økning i skjermtid. Med hensyn til læringsutbytte og det å like hjemmeskolen var det imidlertid ingen store forskjeller mellom klassetrinn eller kjønn (Caspersen et al., 2021, s. 2, s. 90; Nøkleby et al., 2021b, s. 74).

Artikkelen «Livstilfredshet blant ungdom før og under covid-19-pandemien», publisert i *Tidsskriftet for den norske legeforening*, baserer seg på en elektronisk spørreskjemaundersøkelse blant ungdomsskoleelever i Oslo gjennomført under skolestengingen og sees i sammenheng med tilsvarende undersøkelser gjennomført i 2018 og flere andre fylker i 2020 før Covid-19-restriksjonene (Soest et al., 2020). Funnene i denne studien tyder på at Covid-19-restriksjonene har ført til en betydelig nedgang i subjektiv livskvalitet blant både jenter og gutter, og at det derfor er grunn til å anta at psykiske plager også kan ha økt (Soest et al., 2020). Videre viser resultater fra studien at den sosiale ulikheten i livstilfredshet minsket betydelig under restriksjonene. En mulig årsak er at ungdom fra familier med høyt ressursnivå påvirkes sterkere i negativ retning og at dette trolig skyldes at de vanligvis deltar i mer organisert idrett og fritidsaktiviteter. Bortfallet av aktiviteter vil derfor særlig ramme privilegert ungdom.

Den årlige rapporten Ungdata har som mål å få oversikt over hvordan dagens ungdom har det (Bakken, 2020). Ungdataundersøkelsen for 2020 (Bakken, 2020, s. 18) finner at jenter i gjennomsnitt brukte mer tid på skolearbeid i fritiden. Videre svarte 71% av jentene mot 52% av guttene på 10.trinn at de tror de vil ta utdanning på universitet eller høyskole (Bakken, 2020, s.22), og 69% av jentene, mot 41% av guttene svarte at de ofte eller svært ofte blir stresset over skolearbeidet (Bakken, 2020, s. 18). Positivt stress kan bidra til at elevene fokuserer på læringsoppgavene, men stress kan også være negativt; spesielt for elever som opplever vedvarende stress over tid og hvor gapet mellom egne ambisjoner og reelle prestasjoner blir for stort (Bakken, 2020). Rapporten påpeker at jenter generelt sett er mer plaget enn gutter av psykiske helseplager, og tendensen øker gjennom ungdomsårene. Mest typisk er plager knyttet til

stressymptomer som bekymringer. Videre finner studien at det, for første gang på mange år, ikke var noen økning i omfanget av selvrapporterte psykiske helseplager, i motsetning til andre studier (Bakken, 2020, s. 33).

Overgangen fra ordinær klasseromsundervisning til digital hjemmeundervisning har muligens vært fordelaktig for mange elever (Langli, 2021; Kindt & Rogstad, 2020). Fafo (Kindt & Rogstad, 2020) fant i sin undersøkelse ut at elever enklere lot seg distrahere av eksempelvis strømmetjenester da de hadde hjemmeskole. Funnene deres indikerer at jentene tjener på å bruke digitale verktøy i undervisningen, mens dette er mindre fordelaktig for guttene (Kindt & Rogstad, 2020, s. 1). Krumsvik påpeker (2013) et stadig tydeligere digitalt skille, samtidig som det allerede finnes store individuelle forskjeller i digital kompetanse, og hvordan unge bruker og utnytter ressurser som eksisterer i digital teknologi (Drange & Birkeland, 2016). Kindt og Rogstad (2020) viser at det finnes forskjeller i erfaringer med og ferdigheter til å bruke internett basert på kjønn, mens Hargittai og Shaw (2014) viser til betydningen av demografi og sosioøkonomisk bakgrunn. Under pandemien stilte elvene ulikt med tanke på hvilke digitale muligheter de hadde i hjemmet, herunder internett-tilgang, antall datamaskiner i husholdningen, samt foreldrenes digitale kompetanse. Fafo-studien konkluderer med at den digitale undervisningen har gått bra etter forholdene, men at det er grunn til å tro at det er flere enn de svakest presterende elevene som har lært mindre i perioden med hjemmeskole, noe som sees i sammenheng med foreldrenes utdanning (Kindt & Rogstad, 2020, s. 3). Når både bruksmønster på digital teknologi, sosioøkonomisk bakgrunn og kjønn bidrar til digitale skiller (Kindt & Rogstad, 2020; Krumsvik et al., 2013; Hargittai & Shaw, 2014; Slette-meås & Storm-Mathisen, 2020), blir skolens oppgave i å oppøve kyndig databruk, som både går på hjemmearbeid og på faglig bruksmønstre, desto viktigere (Krumsvik, 2013, s. 543; Langli, 2021).

Funnene i den tidligere nevnte rapporten «Skole er best på skolen» (Nordahl, 2020), tyder på at det samlet sett er relativt lite variasjoner i jenter og gutter sine opplevelser og erfaringer med hjemmeskole (Nordahl, 2020, s. 24). Riktignok fant de signifikante kjønnsforskjeller på noen spørsmål, selv om disse var små: Jentene syntes det var noe vanskeligere å komme i gang med skolearbeidet enn guttene. Guttene uttrykte at de har fått mer skriftlige og muntlige tilbakemeldinger enn jentene knyttet til arbeidsinnsats og bruk av læringsstrategier. En mulig årsak til dette kan være at guttene i perioden med hjemmeskole fikk mindre tilbakemeldinger på adferd og mer på læringsarbeid enn i den vanlige skolen (Nordahl, 2020, s. 24). Videre savnet guttene noe mer den direkte kontakten med læreren, mens jentene i noe større grad savnet undervisningen på skolen. Jentene vurderte også at de arbeidet mer alene med oppgaver enn guttene (Nordahl, 2020, s. 24). Et av enkeltfunnene som rapporten påpeker at virkelig bør løftes frem og analyseres i skolen, handler om at «Skolefaglig lavtpresterende elever ser ut til å ha hatt større utfordringer med den digitale hjemmeskolen enn høytpresterende elever» (Nordahl, 2020, s. 24-25). Flere nasjonale og internasjonale studier tyder på liknende funn: Eksempelvis tyder resultatene fra studien «COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low- and high-achieving students» (Grewenig et. al, 2021) på at når støtten fra lærere reduseres, er det spesielt lavtpresterende elever som lider. Dermed vil et hvert forsøk på å støtte læringen til disse elevene ved eventuelle skolenedstengninger sannsynligvis bidra til å redusere fremtidig utdanningsuliket.

## 1.5 Studiens videre oppbygning

Oppgaven er inndelt i syv kapitler, der innledningen inngår som det første.

I kapittel 2 redegjøres det for oppgavens teoretiske rammeverk med fokus på narrativ teori og taperfortellingens diskursive premisser.

Kapittel 3 tar for seg hvordan innsamlingen, produksjonen og analysen av datamaterialet har blitt gjennomført for denne studien, og innebærer en gjennomgang av min forskningstilnærming, innsamlingsmetodene jeg har benyttet meg av og analytisk fremgangsmåte. Videre reflekterer jeg over studiens reliabilitet, validitet og etiske hensyn, med et særlig fokus på hvordan min posisjonalitet kan ha påvirket forskningsprosessen.

I kapittel 4 analyseres kontaktlærerens fortellinger om elevene som mestret skolen i større og mindre grad under skolenedstengningen gjennom fortellinger om *de flinke* og *de svake* elevene. Videre undersøkes lærernes implisitte forståelse av kjønn.

Det andre analysekapittelet, kapittel 5, setter søkelys på lærerens fortellinger som reproduserende av de dominerende narrative om kjønn i skolen, primært fortellingen om gutter som skolens tapere og flinke piker.

I kapittel 6, studiens siste analysekapittel, undersøker jeg hvordan lærernes fortellinger om elevenes mestring og skoleprestasjoner under skolestengningen utfordrer de dominerende narrative om kjønn i skolen: Hvilke alternative mot-narrativ blir produsert?

I kapittel 7 gir jeg en oppsummering av de sentrale funnene i analysen og reflekterer over dem i lys av studiens overordnede problemstilling.

## 2 Teoretisk rammeverk

Studiens mål er å undersøke hvordan kontaktlæreres beskrivelser av 10.klasseelevens mestring og skoleprestasjoner under skolestengningen våren 2020 bidrar til å reprodusere og utfordre nåværende dominerende narrativ om kjønn i skolen. Det er kontaktlæreres perspektiv og fortellinger som er gjenstand for analysen. Derfor er kontaktlærernes narrativ av hvordan eventuelle kjønnsforskjeller kom til uttrykk og hvordan disse fortellingene strukturerer forståelser av kjønn i denne konteksten, av særlig interesse for studien. Av den grunn anser jeg det som hensiktsmessig å redegjøre for sentrale forståelser av narrativ teori samt hvilke diskursive premisser som ligger til grunn for fortellingen om gutter som skolens tapere.

### 2.1 Det dominerende narrative

Gutter som skolens tapere er blitt den dominerende fortellingen gjennom mange år (Nielsen & Henningsen, 2018; Vogt et al., 2020; Aasebø, 2021). Som nevnt i innledningen, bygger dette narrative på en dikotomisk kjønnsforståelse, og ikke en forståelse av at kjønn er mangfoldig og konstrueres kontinuerlig i kulturelle, sosiale og språklige sammenhenger. I artikkelen «Fortellinger om gutters krise, jenters fremgang og skolens utfordringer med sosiale ulikheter» publisert i *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, bruker Aasebø (2021) en narrativ tilnærming for å få frem hvilke premisser som ligger til grunn for fortellingen om gutter som skolens tapere, hvilke konsekvenser denne fortellingen har og hvilke fortellinger den bidrar til å skjule. Formålet hennes er ikke å erstatte en fortelling med en annen, men å utvide tenkingen slik at ikke fortellingen innsnevrer feltet ved å skygge for andre og større utfordringer i skolen (Aasebø, 2021, s. 3). Denne tilnærmingen til fortellingen om skolens tapere har vært til inspirasjon for studiens analyse, og jeg vil følgelig gjøre rede for min forståelse av narrativ teori og begrepet dominante narrative.

Narrativ teori utgjør et vidt og mangfoldig felt og benyttes i mange ulike sammenhenger (Andrews, Squire & Tamboukou, 2013; Chase, 2005; Johannesen, Rafoss & Rasmussen, 2018; Reissman, 1993; Sørly & Blix, 2017). Analyse av fortellinger kalles ofte for narrativ analyse fordi «narrativ» er et annet ord for fortelling. Fortellinger har den egenskapen at de kan skape sammenhenger og meninger til hendelser, og en viktig grunn til å analysere fortellinger er at de har makt over hvordan vi tenker og handler (Johannesen et al., 2018). Teorien tar utgangspunkt i antagelsen om at menneskets erfaring i stor grad er ordnet narrativt, og undersøker hvordan fortellinger og fortellerstrukturer fremstiller fenomener på bestemte måter og påvirker vår forståelse (Brinkmann & Tanggaard, 2010; Johannesen et al., 2018). Variasjonen er imidlertid stor når det gjelder bruken av begrepet narrativ, men det kan synes som om det er tre poeng som går igjen (Sørly & Blix, 2017): Narrativ har et temporalt hendelsesforløp, de er meningsfulle og det er et sosialt fenomen. Det vil si at de utspiller seg over tid, de handler om noe og det er noen som forteller og noen som lytter. I denne studien vil jeg forstå narrativ ut fra et retorisk perspektiv: «Narrative is somebody telling somebody else, on some occasion, and for some purposes, that something happened to someone or something» (Phelan & Rabinowitz, 2012, s. 3).

Videre er forholdet mellom mennesker og fortellinger symbiotisk ved at vi former våre fortellinger, og fortellingene våre former oss (Sørly & Bløix, 2017, s. 24):

«Samfunnet er både en objektiv og en subjektiv virkelighet i verden; det subjektive formes i interaksjoner mellom mennesker i den sosiale verden, og denne sosiale verden påvirker mennesker. Dette medfører at rutiner skapes, vaner dannes. Disse rutinene og vanene danner etter hvert en form for kunnskap (dominante fortellinger), som i sin tur institusjonaliseres av samfunnet i den grad at fremtidige generasjoner erfarer kunnskapen som objektiv» (Sørly & Blix, 2017 s. 34)

Begrepet dominante narrativ har sitt utspring i *master* eller *grand* narrativ og sikter til kollektive representasjoner av hvordan verden er og burde være, og er gjerne uartikulerte og tatt-for-gitte. «Begrepet beskrives som totaliserende og universelle overbevisninger på metanivå, knyttet til forståelse av historiske hendelser og erfaringer så vel som sosiale og kulturelle fenomen» (Aasebø, 2021, s. 3). Slike narrativ bidrar til å skape og vedlikeholde kategorier, men selv om de tilsynelatende kan virke stabile over tid, kan de også endres (Sørly & Blix, 2017, s. 48). Aasebø (2021) skriver at dominerende narrativ både er performativt og normativt ved at det tilbyr det som oppfattes som normale erfaringer. Kollektive eller dominerende narrativ kan imidlertid være til hinder for individuelle narrativ dersom kategoriene som skapes gjennom det dominerende narrativet blir for trange (Sørly & Blix, 2017, s. 48): «Kollektive narrativ skaper et 'vi' og dermed også et 'de andre'». Av den grunn kan de som da befinner seg på grensen til dette «vi-et» oppleve det dominerende narrativet som en begrensing for sine egne fortellinger. Eksempelvis har vi dikotome fremstillinger av kjønn som begrenser det narrative handlingsrommet for personer med kjønnsidentitet som ikke klassifiseres som *enten* kvinne *eller* mann. Fortellinger som utfordrer dominerende masternarrativ gjennom å fortelle andre og mer nyanserte fortellinger, blir gjerne omtalt som «counter narratives»; alternative mot-narrativer. Dominerende narrativ og «counter narrativ» står i forhold til hverandre ved at alternative narrativ oppstår når individer eller grupper ikke klarer å identifisere seg med det som i masternarrativene fremstår som normativ erfaring og yter motstand mot det dominerende narrativet (Sørly & Blix, 2017, s. 49). Mot-narrativet får altså først mening gjennom det dominerende narrativet som det står i opposisjon til. På liknende vis kan vi si at andre, alternative narrativer forties eller stilles i skyggen av det dominerende narrativet (Andrews, 2004).

Begrepet narrativ innebærer også diskurs, da det ikke kun handler om historien som blir fortalt, men også de språklige premissene for hva fortellingen handler om. Selv om narrativer og diskurser henger nært sammen, må de begrepsmessig skilles fra hverandre (Aasebø, 2021). En diskurs kan forstås som en (språklig) praksis som former de sosiale objektene vi snakker om, samtidig som det angir hva som aksepteres og fremstilles som sant og naturlig (Foucault, 1989; Aasebø, 2021). Narrativer eksemplifiserer diskursens meningsinnhold ved å fokusere på organiseringen av kunnskap og betraktninger i fortellerform (Svarstad, 2009; Aasebø, 2021). På den måten setter diskursen premisser for fortellingen: Ulike narrativer kan knyttes til en og samme diskurs, og et narrativ kan bygge på flere diskurser (Aasebø, 2021, s. 3).

Narrativer er avhengig av at de produseres og reproduseres (Aasebø, 2021). Aasebø (2021) viser hvordan søkelyset på gutters dårlige prestasjoner i skolen bidrar til fortellingen om gutter som skolens tapere ved at historien blir produsert gjennom en rekke ulike aktører. Det være seg forskere, skolepolitikere, skoleeiere, programledere, journalister og lærere som har bidratt til å produsere og reprodusere fortellingen

gjennom medier, utredninger og forskerrapporter allerede fra før tusenårsskiftet – i Norge så vel som andre land (Aasebø, 2021, s. 4). Eksempelvis har fortellingen om *failing boys* innebåret diskusjoner om en maskulinitetskrise i den vestlige verden som blant annet innebærer tap av menns posisjon i familie- og arbeidsliv. Fortellingen om gutter som tapere i skolen kunne derimot vært en suksessfortelling dersom narrativet hadde handlet om en skole som har lykket med å kvalifisere jenter (Aasebø, 2021). Motnarrativet om suksessfulle jenter har derimot ikke fått særlig fotfeste i Norge, noe som kan ha flere årsaker. Eksempelvis at jenters suksess ikke verdsettes like mye som gutters ved at jenters fremgang betegnes som faretruende gjennom påstander som at likestillingen har gått for langt (Aasebø, 2021, s. 5). Videre er «flink pike-syndromet» et annet narrativ som betrakter jenters suksess som en blanding av perfektjonisme og mindreverdigheit (Madsen, 2018; Skelton & Read, 2010; Aasebø, 2021). Gutters problemer diskuteres innen rammen skole og utdanning og ledes tilbake til et skolesystem som antas å ikke kunne møte deres behov, mens jenters problemer med stress og selvfølelse individualiseres og forstås innen rammen av psykisk helse (Nielsen & Henningsen, 2018). Poenget er at suksessfortellinger verken er mer eller mindre sanne enn taperfortellinger, men de vil kunne ha helt andre implikasjoner og konsekvenser.

## 2.2 Taperfortellingens diskursive premisser

En og samme diskurs kan formidles gjennom ulike narrativer. «Uavhengig av om en snakker om gutter som tapere eller jenter som suksessfulle, utgår begge narrativene fra den samme diskursen om kjønn og skoleprestasjoner» (Aasebø, 2021, s. 5). Det ene narrativet legger vekt på krise, mens det andre vektlegger suksess, men premisset for begge narrativene er at gutter og jenter er to ulike størrelser med en klar distinksjon (Aasebø, 2021).

Denne forståelsen baserer seg på at det er grunnleggende biologiske forskjeller mellom kjønn som gir klare føringer for individets utvikling. Disse oppfatningene har opphav i den biologiske kunnskapsutviklingen fra midten av 1700-tallet hvor anatomi og biologi begynte å spille en sentral rolle i forståelsen av forskjellen mellom kvinner og menn (Laquer, 1990). Slike naturalistiske tilnærminger var opptatt av å finne «naturlige» eller «biologiske» forklaringer på kjønnsforskjeller, og kjønn blir forstått i binære motsetninger som mann/kvinne, mannlig/kvinnelig og maskulin/feminin. Før den tid var ikke de kroppslige og anatomiske forskjellene av vesenskarakter for kunnskapen om og organiseringen av kjønn, men denne eksistensialistiske forståelsen fra 1700- og 1800-tallet har historisk sett fått store konsekvenser for de fleste av livets områder (Laquer, 1990; Lorentzen, 2006). Denne kjønnsdiskursen hvor en ser kjønn som en stabil, todelt struktur har imidlertid vært utsatt for massiv kritikk innen kjønnsforskningen (Mortensen, Egeland, Gressgård, Holst, Jergerstedt, Rosland & Sampson, 2008; Nielsen, 2014, Vogt 2020). Fra slutten av 60-tallet og begynnelsen av 70-tallet oppstod nye tanker om kjønn som utfordret de naturvitenskapelige teoriene om kjønnsforskjeller og kritiserte tidligere essensialistiske rammeverk. I dette skiftet, fra naturalistiske til sosialkonstruksjonistiske forståelsesrammer, ble viktigheten av sosiale og kulturelle faktorer i undersøkelser om kjønn vektlagt. Eksempelvis legger kjønnsosialiseringsteoriene vekt på samfunnsmessige strukturers betydning for *kjønnsroller*, noe som muliggjorde å referere til kjønn som noe sosialt formet («gender») og ikke bare biologisk bestemt («sex»). Kjønn er dermed ikke knyttet til iboende biologiske og psykologiske egenskaper hos



henholdsvis kvinner og menn, men blir til ved at de sosialiseres inn i en kjønnsrolle. Videre setter sosialkonstruksjonistiske teorier fokus på språk og diskurser (Butler, 1990). Judith Butlers teori om kjønn som performativt har hatt en betydelig innflytelse på nyere kjønnssteoretisk tenkning, og hun er muligens den mest omtalte feministiske kjønnssteoretikeren siden utgivelsen av boka *Gender Trouble* i 1990 (Jegerstedt, 2008, s. 74). Hun forbindes ofte med queer theory, eller skeiv teori, og søker å denaturalisere kjønns grensene og den biologiske kjønnsidentiteten. Butler stiller seg kritisk til forestillinger om det «naturlige»; herunder biologisk kjønn, og argumenterer for at kroppen ikke er fri fra sosiale tolkninger, fordi kroppen også er et sosialt konstruert fenomen (Butler 1988, s. 520; 1990). Butler mener at biologisk kjønn er en diskursiv kategori, noe som innebærer at kjønn ikke er naturlig eller gitt, men at det har blitt det som en effekt av en bestemt måte å snakke på: Måten vi bruker begrepet biologisk kjønn på i dag har oppstått på en bestemt tid og i en bestemt kontekst, og begrepet er derfor også historisk foranderlig (Eng, 2006; Jegerstedt, 2008).

I dag vil det anses som kontroversielt å se bort ifra at det finnes ulikheter innad i kjønnskategoriene, eller at kultur og språk har innvirkning på kjønn. I Stoltenbergutvalgets rapport (NOU 2019: 3) påpekes det også at kjønnsforskjellene dreier seg om gjennomsnittsforskjeller, men det får imidlertid ingen konsekvenser for to-kjønnsstrukturen som ligger til grunn for rapporten (Aasebø, 2021). Statistiske forskjeller har en tendens til å generere gjennomsnittsforskjeller; mønstre som viser at en bestemt adferd ses hyppigere hos én gruppe enn hos en annen i en gitt situasjon: «Forskjellen mellom *distribusjon*, dvs. fordeling, som er basert på gjennomsnitt, og *distinksjon*, som er basert på en todeling av kjønn (Nielsen, 2014), flyter over i hverandre og bidrar kun til en modifisert utgave av den dikotomiske kjønnsdiskursen» (Aasebø, 2021, s. 6). Nielsen (2014, s. 210) hevder at en utfordring med slike gjennomsnitt oppstår dersom vi trekker slutninger fra mønstre til individ: Vi skaper *stereotyper* dersom vi tolker gjennomsnittsforskjeller og flertallsmønstre som distinksjoner (Nielsen 2014, s. 210). Dette eksemplifiseres ved å vise til målinger av skolesprestasjoner, og tidligere studier av stille jenter og bråkete gutter. Dette kan igjen gjøre det lettere å henge seg opp i det som underbygger kjønnsstereotypiene, samtidig som en kan overse det som er mer nøytralt og avskrive det som ikke stemmer med forventningene som unntak (Nielsen 2014, s. 210). Kjønnsforskningen som baserer seg på sosiale, konstruksjonistiske og diskursive forståelser innebærer et kjønnsperspektiv som er mer mangfoldig enn den binære kjønnsstenkningen: Kjønn gjøres på mange måter, og variasjonene innen et kjønn kan være større enn variasjonene på tvers av kjønn (Aasebø, 2021, s. 6). Denne type tilnærminger til kjønn undersøker hvordan våre forståelser og fortolkninger av kjønn formidles gjennom språk og forventninger.

I kjønnsforskningen finner vi et spenningsfelt av teorier og perspektiver, men de har til felles at de stiller spørsmål om hva kjønn er, hvordan kjønnsforskjeller oppstår eller konstitueres, samt hvilke forestillinger som ligger til grunn for måten kjønn fremstilles på i en kultur (Jegerstedt & Mortensen, 2008). Kjønnsforskningen som forstår kjønn som sosiale konstruksjoner og som er opptatt av hvordan kjønn kulturelt konstrueres, er basert på teoriutvikling som har pågått i kjønnsforskningens miljøer de siste femti årene. Aasebø (2021, s. 6) påpeker at slike teorier utelates helt i Stoltenbergutvalgets rapport, på tross av at dette er teorier som har endret forestillinger om selve forskningsobjektet kjønn og det som fremstår som naturlig. Eksempelvis ekskluderes forskning som er opptatt av hvordan feminitet og maskulinitet; de rådende ideene om hva jente og gutt

betyr, konstrueres til enhver tid i ulike kontekster (Butler, 1990; Connell, 1995; Aasebø, 2021). Gitt at diskurser opprettholdes gjennom sosiale praksiser (Butler, 1990) og forskning anses som en sosial praksis, opprettholdes den dikotomiske kjønnsforståelsen gjennom evidensbasert forskning i Stoltenberg rapporten (Aasebø, 2021): «Evidensforskning, som baserer seg på hva som virker inn eller har effekt på gitte størrelsene, er både en logisk følge av et dikotomisk kjønnsperspektiv, og opprettholder samtidig dette perspektivet ved å produsere og reprodusere forskjellstenkingen.» (Aasebø, 2021, s. 7).

Oppsummert knyttes taperfortellingens diskursive premisser til forståelsen av kjønn som binær og gjennomsnittsforskjeller som opprettholder den binære to-kjønnsstenkingen. Denne kjønnsdiskursen opprettholdes ytterligere gjennom sosiale praksiser. Eksempelvis gjennom politiske dokumenter som NOU 2019: 3 og generering av mer evidensbasert forskning som både følger og opprettholder det dikotomiske kjønnsperspektivet. Paradokset er ifølge Aasebø (2021, s. 7) at «desto mer det snakkes om jenter som flinke og gutter som mindre flinke, jo klarere formuleres forventningene til dem som nettopp det, underforstått at skolen ikke er for gutter». Resultatet er at både taperfortellingen og suksessfortellingen, som begge bygger på to-kjønnsstenkingen, bidrar til å forsterke kjønnsforskjellene og de skjevhetene som en vil ha bukt med.

## 2.3 De usynlige fortellingene og utdanningsparadokset

Å hevde at gutter (eller jenter) generelt er utsatt, bidrar til å fjerne blikket fra de gruppene av gutter (og jenter) som av ulike grunner faktisk sliter (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 8). Nielsen og Henningsen (2018) argumenterer for at det er en tendens til å «overkjønne» forklaringer på gutters skoleproblemer. Årsaken kan ligge i at kjønn er den enkleste operasjonaliserbare variabelen i utdanningsforskning, og at vi derfor overdriver dens betydning (Nielsen & Henningsen, 2018; Vogt, 2018; Aasebø, 2021). Overkjønningen kan imidlertid ha som bieffekt at fortellinger om, og betydningen av, sosial ulikhet og sosiale forskjeller basert på foreldres sosiale og økonomiske ressurser, blir usynliggjort. Slike sosiale ulikheter kan defineres som sosial klasse, og i de fleste undersøkelser operasjonaliseres dette gjennom foreldrenes utdanningsnivå. Innen kjønnsforskningen har samvariasjon mellom ulike sosiale kategorier som kjønn, sosial klasse og en rekke andre kategorier som etnisitet, religion, seksualitet, funksjonsevne og så videre, blitt drøftet med utgangspunkt i begrepet *interseksjonalitet*. Begrepet ble skapt for å betegne situasjonen til svarte kvinner i USA, samt andre identiteter og posisjoner kjennetegnet av multippel undertrykkelse (Crenshaw, 1989), og gir uttrykk for hvordan de ulike kategoriene konstruerer hverandre og inngår i ulike maktforhold. Flere kritikere av begrepet påpeker imidlertid at dimensjoner av ulikhet ofte konseptualiseres som todelte innen interseksjonalitetslitteraturen (Vogt, 2020). Interseksjonelle analyser som fokuserer på binære kategorier som konstituerer hverandre, kan igjen medføre statiske analyser som opprettholder den dikotomiske kjønnsdiskursen. Begrepet rammes dermed av den samme kritikken som de dikotomiske kjønnskategoriene. Ifølge Vogt (2020, s. 121) passer dette «bilde fra interseksjonalitetslitteraturen av todelte makt- og ulikhetsdimensjoner som «konstituerer» subjekter i tilsynelatende statiske befolkningsgrupper dårlig overens med en kontekstualisert forståelse av gutters problemer». Han hevder at en åpenbar motvekt mot dualismer og endimensjonalitet vil være analyser av samspill mellom flere graderte dimensjoner over tid. Orupabo (2014)

foreslår på liknende vis at interseksjonalitetsbegrepet må forstås som et dynamisk begrep som kan bevege seg mellom struktur og kontekst. Dette vil innebære

«[...] å løse opp motsetningen mellom å forstå kategorier (kjønn) som grunnleggende differensieringsform på den ene siden, og som produkter av sosial informasjon som utføres situert og kontekstuel på den andre, hvor interseksjonalitet både kan opptre som subjektive praksiser og som grunnleggende sosiale forhold som eksisterer uavhengig av individuelle manifestasjoner (Orupabo, 2014, s. 346–347)» (Aasebø, 2021, s. 9)

I en slik analyse vil en både ta høyde for kjønn som en levd erfaring, samtidig som en må være bevisst på når det er mest relevant å undersøke hvordan kjønn konstrueres i en kontekst og når det er mer relevant å undersøke resultatene av disse kjønnskonstruksjonene (Aasebø, 2021, s. 9). Aasebø (2021, s. 9) foreslår å fokusere på hvordan og på hvilke måter skolen blir produsent av sosiale ulikheter, fremfor å posisjonere elevgruppene gjennom taperfortellinger. Dette kan gjøres ved å insistere på kontekst i analysearbeidet, hvor blikket løftes til det som er problemskapende, fremfor utfyllende beskrivelser av elevgrupper som ikke oppfyller skolens krav.

Som vist i innledningen har skolen et samfunnsmandat, og tidligere forskning kan tyde på at skolen bidrar til å reprodusere og forsterke ulikheter fremfor å utjevne dem. Ifølge Aasebø (2021) rokker dette ved skolens legitimitet på en langt mer grunnleggende måte enn hva narrativet om gutter som skolens tapere gjør. I det lange løp kan kjønnsforskjellene imidlertid fremstå som mer håndterlige, men de store og økende sosiale ulikhetene løses ikke med mer evidensbasert kunnskap og testing (Nielsen & Henningsen, 2018; Nielsen & Malterud, 2019; Aasebø, 2021). «Det fordrer en langt større diskusjon om hva skolen skal være, om innhold og organisering, teori og praksis og avveiningen mellom danning og kvalifisering» (Aasebø, 2021, s. 11). Eksempelvis har markedsstyring og nyliberalistisk tenking bidratt til stadig mer individualisert undervisning og krav til elevenes ansvar og selvdisciplin (Aasebø, 2021). Dette bidrar igjen til å konstruere «[...] forestillinger om det autonome og individuelt ansvarlige mennesket, en forestilling som også bidrar til konstruksjon av selv: Subjekter forstår seg selv som ansvarlige for å skape sitt eget liv» (Aasebø, 2021, s. 10). Selv om testing og utdanningspolitikk bygger på premisset om at rettferdighet er mulig og ønskelig, viser internasjonal forskning på nasjonale tester en motsatt effekt (Knapp & Hopmann, 2017, s. 23): Jo mer elevenes teoretiske prestasjoner vektlegges, desto mer press for alle vanskeligstilte elever, noe som igjen fører til en ytterligere segregering mellom elevene (Marcedo, 2013). Motsetningen mellom rettferdighet og differensiering fremstår derfor som en av de største utdanningspolitiske utfordringene, og utdanningspolitikken anses dermed som kontradiktorisk (Aasebø, 2021, s. 11); ute av stand til å hankses med sosiale ulikheter eller yte rettferdighet ovenfor alle elever.



## 3 Metodologi og metode

Hensikten med dette kapitlet er å gjøre rede for metoden som er brukt og valg som er tatt for å besvare masteroppgavens overordnede forskningsspørsmål. Jeg vil starte med å redegjøre for mitt forskningsdesign; det kvalitative forskningsintervju som metode i en casestudie, før jeg tar for meg innhenting av datamaterialet. Deretter følger refleksjoner over etiske vurderinger og min posisjon og rolle i skapningen av materialet, før jeg avslutningsvis gjør rede for studiens analysestrategi.

### 3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet som metode i en casestudie

Kvalitative metoder er gjerne preget av fleksibilitet, nærhet og sensitivitet, og er godt egnet for å belyse problemer i samfunnet, samt bidra til å utvikle forståelse for sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 49). En kvalitativ tilnærming er derfor egnet i denne studien fordi jeg ønsker å gå i dybden på kontaktlærernes erfaringer av elevene under skolestengningen. Studien er videre gjennomført som en casestudie. I og med at jeg undersøker hvordan skolenestengningen kan ha bidratt til forskjeller blant elever og hvordan dette utspilte seg i denne konteksten, vil jeg argumentere for at en slik tilnærming egner seg godt for å besvare på studiens forskningsspørsmål.

Thagaard (2018, s. 51) skriver at casestudier kan defineres som intensive undersøkelser av et fåtall analyseenheter der hovedpoenget er å oppnå rikholdig informasjon om de enhetene som undersøkes, og at fremgangsmåten i casestudier er å rette analysen mot en eller flere enheter som representerer studiens case. Creswell og Poth (2018, s. 96-97) deler case-studier inn i tre kategorier, der den tredje typen; «intrinsic case studies» kjennetegnes ved at det er enheten i seg selv som representerer fokus for analyse (Thagaard, 2018, s. 51-52). Dette skyldes gjerne at enheten representerer en spesiell situasjon eller har særegne trekk, noe skolestengningen våren 2020 har da rammefaktorene for undervingen og skolehverdagen ble endret. Formålet med en slik analyse vil være å bidra til en forståelse av enhetens egenart. Jeg har valgt å bruke casestudie da jeg i denne studien ønsker å øke forståelsen for hvordan forskjeller blant elever utspilte seg under skolestengningen og hvorvidt kjønn er en faktor: Ved å innhente informasjon gjennom intervju fra lærere, er det lærernes perspektiver på fenomenet som blir undersøkt. Et annet poeng ved case-studier er at undersøkelsen gjerne baserer seg på flere kilder av data (Thagaard, 2018, s. 51). Dette gir rom for at intervjuene kan sees i sammenheng med tidligere empiri om forskjeller i skolen, annen relevant forskning som undersøker forskjeller i skolen under pandemien, samt for eksempel kvantitativ empiri som statistikk som dokumenterer forskjeller i skoleprestasjoner målt i karakterer.

Denne studien søker kunnskap om erfaringer, meninger og forståelser knyttet til læreres opplevelse av forskjeller i skolen under skolestengningen. For å undersøke dette, anså jeg det kvalitative forskningsintervjuet som en egnet metode. Intervju kan defineres som en samtale med en viss struktur og hensikt, hvor kunnskap produseres i interaksjon mellom

forsker og informant (Kvale & Brinkmann 2009, s. 23). Ifølge Thagaard (2018, s. 53) er intervju spesielt velegnet når en ønsker å få kunnskap om hvordan personene som intervjues erfarer og forstår seg selv og omgivelsene sine. Det er en god metode for å få innsikt i andre personers tanker, følelser, selvforståelse og refleksjoner. Videre gir kvalitative intervjuer forskeren mulighet til å strukturere samtalen rundt forhåndsbestemte temaer, samtidig som en kan åpne opp for fleksibilitet og dermed la nye temaer slippe til. Slik kan metoden gi forskeren mulighet til å oppdage hva informanten selv anser for å være viktig og relevant. I denne studien har disse aspektene vært gyldige da intervjuene har bidratt til å gjøre justeringer av intervjuguiden, samt i selve intervjusituasjonene hvor informantene har fått rom til å dele sine erfaringer utover temaene i intervjuguiden.

## 3.2 Innhenting av datamateriale

Datamaterialet består av ni semistrukturerte, kvalitative forskningsintervjuer med kontaktlærere på 10.trinn i aldersspennet 30-64 år, henholdsvis seks kvinnelige og tre mannlige lærere. Fire av lærerne hadde 7-9 år med undervisningserfaring, tre hadde 12-16 år, og to hadde mer enn 28 år. To av informantene jobbet på private skoler. Tre av skolene hadde innføringsklasser for nyankomne elever. Intervjuene ble gjennomført i månedsskifte juni/juli 2020 over internett. Skolenes lokasjoner sprer seg fra Østlandet (Viken og Oslo), Trøndelag, Nordland, Troms og Finnmark.

### 3.2.1 Utvalg og rekrutering

Informantene i denne studien er valgt ut fra prinsippet om et strategisk utvalg. Dette innebærer at de besitter bestemte egenskaper eller kvaliteter som er strategisk i henhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Prosessen med å velge kontaktlærere på 10.trinn var preget av samtaler med veiledere, medstudenter og bekjente som selv jobber som lærere. Disse samtalene var igjen basert på ulike antagelser som at kontaktlærere kjenner elevene sine bedre enn for eksempel faglærere, og derfor kunne si noe utover kun det som oppleves i en faglig klasseromssituasjon. Videre vil en lærer på ungdomstrinnet antageligvis ha bedre kjennskap til elevenes bakgrunn og familiesituasjon, sammenlignet med lærere i videregående skole, da det er tettere oppfølging av elevene i grunnskolen. Et annet poeng ved å holde seg til ungdomstrinnet er at alle elever må gjennom hele grunnskolen, og sannsynligheten for en større normalfordeling i elevmassen er større her, enn for eksempel ved yrkesfaglig- eller studiespesialiserende studieprogram. I utgangspunktet ønsket jeg en jevn variasjon i fordeling av informantenes arbeidserfaring, alder og kjønn, da dette kunne bidratt til å oppnå en viss bredde i utvalget. Samtidig ønsket jeg ikke å definere for mange forhåndsbestemte kategorier som skulle være representert i utvalget, da dette potensielt kunne være vanskelig å oppnå innenfor prosjektets rammer. Et premiss for å delta i prosjektet var at informanten hadde vært yrkesaktiv lærer, i minimum, de to siste årene og at hen brukte fjernundervisning våren 2020. Grunnen til at det minst måtte være to år, er at jeg ønsket å ha mulighet til å kunne sammenligne halvtårsvurderinger og standpunktkarakterer til jul og til sommeren for skoleåret 2018/19 med daværende

skoleår 2019/20, og at det derfor ville vært relevant at informantene også hadde erfaring fra feltet for samme periode.

Utvalget ble rekruttert ut ifra et strategisk tilgjengelighetsutvalg, der en vanlig metode er det som betegnes som snøballmetoden. Denne metoden baserer seg på at en tar kontakt med personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er relevante for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 56; Merriam & Tisdell, 2015, s. 98). Deretter spør en disse deltakerne om navn på personer som har tilsvarende egenskaper. I praksis betydde det at jeg tok kontakt med venner og bekjente som jobber som lærere på ungdomsskoler, og forhørte meg om de selv var kontaktlærere på 10.trinn eller kjente til andre som var det og som kunne vært interesserte i å delta i masterprosjektet. Samtlige av informantene ble kontaktet via e-post eller melding hvor jeg presenterte meg selv og hvorfor jeg ønsket å snakke med akkurat dem. Vedlagt lå et informasjonsskriv om studiens tema og formål, samt en samtykkeerklæring (se Vedlegg 1). De jeg ikke kjente fra før ga sin kontaktinformasjon til mellomledet som jeg kjente, og med godkjenning om at jeg kunne ta kontakt med dem. Et problem med denne fremgangsmåten er at utvalget potensielt kan bestå av personer fra samme nettverk og miljø, og det var derfor viktig at jeg tok utgangspunkt i å kontakte personer fra ulike miljøer, og videre ba hver av disse om forslag til andre deltakere. En annen svakhet ved et slikt utvalg er at det baserer seg på informanter som er villige til å stille opp. Dermed kan jeg potensielt kun ha intervjuet lærere som følte at de mestret sin livssituasjon og sin rolle som lærere under skolenedstengningen, og som av den grunn ikke var fremmed for å dele sine erfaringer med meg som forsker (Thagaard, 2018, s. 57). Skolens geografiske plassering var ikke avgjørende for dette prosjektet; hverken med tanke på gjennomføring av intervjuene, da de foregikk over nett, eller med tanke på skolens demografi fordi målet med intervjuene var lærerens erfaring mer enn særskilte forskjeller mellom skoler i for eksempel ulike fylker eller i offentlige skoler versus private skoler.

Utvalgets utforming og størrelse må vurderes i forhold til de analytiske målene for prosjektet (Thagaard, 2018, s. 59). I samråd med veiledere satte vi et mål om å få rekruttert rundt ti kontaktlærere på 10.trinn. Rekrutteringen og størrelsen på utvalget ble likevel vurdert underveis i prosessen i forhold til et metningspunkt, noe som innebærer at jeg opplevde at kvaliteten på intervjuene og utvalget var tilstrekkelig gjort ved at flere intervju ikke synes å gi ytterligere informasjon om forskjeller blant elevene under skolestengningen. Da utvalget bestod av de tre kategoriene arbeidserfaring, alder og kjønn, ble det også vurdert et metningspunkt innenfor hver kategori. Videre ble det tatt hensyn til prosjektets omfang; at jeg hadde tid og ressurser til å utføre arbeidet, da denne type arbeid er svært tid- og ressurskrevende (Thagaard, 2018, s. 59). Et videre mål var å få gjennomført flest mulig intervju før lærerne tok sommerferie. Jeg fikk gjennomført syv intervjuer i siste halvdel av juni og ytterligere to i den første uken av juli. Ytterligere to kvinnelige informanter kunne stille til intervju i begynnelsen av august, men siden jeg følte hadde nådd et metningspunkt, ble ikke disse gjennomført. I utgangspunktet ønsket jeg å etterstrebe en jevnere kjønnsbalanse i utvalget, men med tre av ni som er menn, utgjør det en større andel enn den gjennomsnittlige andelen mannlige lærere i grunnskolen som er på rundt 25% (Utdanningsdirektoratet, 2021). I tillegg har jeg imidlertid sett at utvalget mitt består av norskfødte med norske foreldre. Et utvalg som også hadde inkludert innvandrere og/eller etterkommere av innvandrere kunne bidratt til større mangfold i utvalget, samt bidratt til eventuelle andre funn. Grunnet studiets omfang og det særegne ved at de ni første intervjuene ble gjennomført

like etter at skolene ble åpnet, ble ikke dette mangfoldperspektivet etterstrebet på et senere tidspunkt.

### 3.2.2 Intervjuene: Utforming, gjennomføring og transkribering

Intervjuguiden jeg benyttet meg av karakteriseres som semistrukturert, fordi temaene i hovedsak var bestemt på forhånd, men hvor strukturen likevel var fleksibel nok til at det kunne gjøres tilpasninger underveis (Thagaard, 2018, s. 91). En slik intervjuguide er hensiktsmessig av flere grunner, blant annet ved at den fungerer som en støtte for forskeren ved å sikre at en gjennomgår de temaene en ønsker å undersøke, samtidig som at den åpner for fleksibilitet og oppfølgingsspørsmål, og dermed innsikt som det er vanskelig å planlegge for i forkant (Thagaard, 2018). Et overordnet mål med intervjuene var å få innsikt i lærerens forståelser og erfaringer av kjønnede forskjeller blant elever under skolestengningen, samt å undersøke hvordan lærerne erfarte og opplevde andre forskjellsskapende aspekt under denne situasjonen. I utformingen av intervjuguiden vektla jeg å starte intervjuet med enkle bakgrunnsspørsmål, for deretter å bevege meg inn på temaer som krevde mer refleksjon. En utfordring med intervjuguiden var at intervjuene ble gjennomført i løpet av en kort tidsperiode, og det var derfor lite tid til å endre intervjuguiden underveis. Derfor lå det et svært viktig arbeid i selve utformingen av guiden. Videre kunne det vært en fordel å få gjennomført et prøveintervju, slik at jeg fikk mulighet til å gjøre visse justeringer. På grunn av tidspress ble det første intervjuet også et slags prøveintervju. I samtale med veiledere i etterkant av dette intervjuet, før intervju nummer to, ble det tilføyd to spørsmål: spørsmål 5 som omhandler fokus på kjønn på skolen, og oppfølgingsspørsmål nummer 9 knyttet til elevenes ulike reaksjoner på nedstengningen (se Vedlegg 1).

Intervjuene ble gjennomført ved bruk av Zoom og Teams. Hovedårsaken til å gjennomføre intervjuene digitalt var knyttet til smitteutfordringene som covid-19-pandemien medførte. Dette gjorde det mulig å gjennomføre intervjuer over et stort geografisk område. Det at internett ble brukt som et redskap for å gjennomføre intervjuene, samt interagere med informantene, gjør at prosjektet faller under kategorien «internettforskning», noe som stiller ekstra krav til prosjektet (NESH, 2014). Utover dette, har denne metoden mange likhetstrekk med ansikt-til-ansikt-intervjuer, men preges ofte av et høyere tempo (Thagaard, 2018, s. 110). Ansikt-til-ansikt-intervju gir mulighet til å opparbeide seg tillitt til informanten, samtidig som det gir bedre tolkningsrom da en fortsatt kan få et visst inntrykk av kroppsspråk i tillegg til uttrykksmåte. Thagaard (2018, s. 99) skriver at «[...] et overordnet mål for intervjusituasjonen er at vi skaper en tillitsfull og fortrolig atmosfære». Selv om tonen under intervjuene var vennlig og informantene uttrykte et ønske om å bidra til kunnskapsproduksjonen ved å dele åpent og fritt om sine erfaringer, opplevde jeg likevel at den digitale settingen skapte en barriere. Det var viktig for meg å være alene med informanten, selv om vi satt bak hver vår skjerm, for å skape en trygg atmosfære og for å ikke bli forstyrret under intervjuet. Jeg opplevde delvis at video-formatet gjorde det vanskelig å bli komfortabel og bygge tillitt med informantene. Både fordi vi ikke kunne være på samme sted fysisk, men også fordi det utelukker vesentlige deler av en tradisjonell fysisk intervjuetting, slik som den uformelle praten i forkant og i etterkant. Videre begrenser video-formatet muligheten til å tolke informantens ansiktsuttrykk og fysiske reaksjoner underveis, samt at tekniske utfordringer kunne hindre flyten i



intervjuet. Eksempelvis ved at lyd/bilde forsvant ved et par anledninger grunnet dårlig nettverksforbindelser, eller ved andre uforutsette hendelser som støy grunnet oppussing, pause for å finne lader og lignende. Dette førte i noen situasjoner til misforståelser, eller at vi måtte hente oss inn igjen «der det slapp». Her fant jeg det hensiktsmessig å gjenfortelle eller reformulere det jeg opplevde som essensen i informantens utsagn. Thagaard (2018) påpeker at en utfordring ved dette er at en kun får bekreftende svar, ettersom informanten forsøker å fortelle det den tror forskeren ønsker å høre. Jeg erfarte imidlertid å bli korrigert i gjengivelsen, hvor informanten fikk mulighet til å klargjøre og utdype budskapet. Tre av informantene har jeg en relasjon til fra før. Dette kan både være en fordel og en ulempe. For meg kan en tidligere etablert og tillitsfull relasjon til informanten kunne gi mer innsiktsfullt materiale, da informanten potensielt kan føle seg tryggere og friere til å dele åpent om sine erfaringer. På en annen side vil informasjonen som kommer fram i intervjuet kunne være påvirket av vår tidligere relasjon og erfaringer vi har delt. Videre kan informanten være mer opptatt av å innfri forventninger ovenfor meg.

Alle lærerne samtykket til lydopptak, og dette medførte at jeg kunne rette full oppmerksomhet mot det informantene sa. Intervjuene hadde en varighet på mellom 40 og 80 minutter. Intervjuene ble gjennomført, anonymisert og transkribert av meg, og utgjør totalt 168 sider transkripsjon. Som forsker har jeg gjort mitt beste for å bevare meningsinnholdet i hvert enkelt intervju. Til tross for dialektal variasjon blant informantene, bar ikke intervjuene preg av spesielt særegne dialektord. Derfor anså jeg det som like gunstig å transkribere på bokmål da dette ikke gikk på bekostning av meningsinnholdet. For å sikre informantens personvern, har de blitt tildelt fiktive navn i transkriberingsprosessen. I tillegg har jeg ved noen anledninger gjort små endringer i uttrykk for å bevare anonymiteten til informantene og andre mennesker som blir omtalt, som for eksempel stedsnavn og andre faktorer som kan identifisere enkeltindivider.

### 3.3 Refleksjoner rundt studien og datamaterialet

#### 3.3.1 Ethiske refleksjoner

All vitenskapelig virksomhet krever at forskerne forholder seg til etiske prinsipper knyttet til både forskningsmiljøet internt, samt i relasjon til omgivelsene (Thagaard, 2018, s. 20). Ethiske aspekt knyttet til materialet handler blant annet om hvordan vi innhenter materialet, hvordan vi behandler det og hvordan vi bruker det. Thagaard (2018, s. 22) trekker frem tre overordnede etiske retningslinjer for forskning: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter. Videre er det særlige hensyn som må tas ved forskning utført ved bruk av internett. Studien ble også meldt inn og godkjent hos Norsk senter for forskningsdata, NSD, i forkant av datainnsamlingen.

Snøballmetoden byr spesielt på etiske utfordringer knyttet til deltagerens samtykke til å delta i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 57). Når det er en tredjeperson som anbefaler noen andre som mulige deltagere, har ikke disse nødvendigvis gitt samtykke i at jeg som forsker tar kontakt. Et tiltak for å hindre dette var at personen som ble foreslått som deltager gav sitt samtykke til at kontaktpersonen (tredjepersonen) kunne videreformidle deres navn og kontaktinformasjon til meg som forsker. Deretter kunne jeg ta kontakt og oversende informasjonsskriv med vedlagt samtykkeskjema til signering per e-post, før

eventuelle intervju ble avtalt (se Vedlegg 2). Videre gikk jeg gjennom informasjonsskrivet med informanten og åpnet for spørsmål knyttet til samtykkeskjemaet før intervjuet og lydopptak startet.

Kravet om konfidensialitet handler om å ivareta informantens anonymitet (Thagaard, 2018, s. 24). Som hovedregel skal innsamlet informasjon om personlige forhold behandles konfidensielt og fortrolig, og informasjonen skal ikke formidles videre på måter som kan identifisere informantene (Thagaard, 2018; NESH, 2010). Da intervjuene måtte gjennomføres digitalt, benyttet jeg meg av netjtjenesten Zoom og Teams via min NTNU-bruker. I denne studien har lydopptak av intervju vært lagret på en ekstern harddisk hvor kun jeg har hatt tilgang, og personopplysninger har blitt anonymisert i transkripsjonsfasen. I henhold til NSD blir opptakene slettet ved prosjektets avslutning.

Det tredje grunnprinsippet handler om konsekvensene forskningen kan ha for deltagerne. Det ligger et ansvar i all forskning om å unngå belastninger for personer som deltar (Thagaard, 2018) og det er dermed mitt ansvar som forsker å forhindre at informantene blir utsatt for alvorlige eller urimelige belastninger som følge av intervjuene. Det at det kan være vanskelig å forutse faktiske skadevirkninger, reiser krav og nødvendiggjør hensyn gjennom hele forskningsprosessen (NESH, 2010). Dette er spesielt aktuelt for prosjekter som omhandler temaer som kan være psykisk belastende, noe temaet i denne studien ikke nødvendigvis synes å være. Gjennom spørreundersøkelser som for eksempel Skole-Norge, er lærere årlig gjenstand for forskning og rapportering. Samtidig har skolestengningen og de endrede rammene for hverdagen under smittevernrestriksjonene potensielt ført til utfordrende og belastende situasjoner for lærere, og tilsvarende kan kanskje noen av spørsmålene i intervjuguiden ha bidratt til å skape ubehag hos informantene.

### 3.3.2 Studiens kvalitet: Relabilitet, validitet og overførbarhet

Vurderinger av forskningens kvalitet baseres på begrepene relabilitet, validitet og overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 19, s. 181).

Reliabilitet handler om dataenes pålitelighet og vurderes ofte ved å se hvorvidt uavhengige observasjoner og målinger av ett og samme fenomen gir samme eller tilnærmet likt resultat (Thagaard, 2018, s. 187). Etersom kvalitative studier bygger på forskerens tolkninger og dermed kan være vanskeligere å etterprøve enn kvantitative studier, vil pålitelighet videre kunne sikres gjennom en transparent forskningsprosess (Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Ved å redegjøre for mine valg, vise til hvordan studien har endret seg underveis, samt kommunisere prosjektets begrensinger, har jeg søkt å oppnå pålitelighet. Videre har kritisk refleksivitet vært et viktig prinsipp gjennom hele forskningen for å sikre transparens (Tjora, 2021): Ved å kontinuerlig reflektere rundt egen posisjonering, samt forsøke å synliggjøre hvordan mine egne erfaringer, holdninger og fordommer bidrar til å farge deler av studien. Transparens handler også om å gi leseren innblikk i datamaterialet, for eksempel gjennom å vise til direkte sitater fra transkripsjonene, slik at leseren kan se sammenhengen mellom det som har blitt sagt og det som er forskerens egne tolkninger. Av den grunn har jeg valgt å inkludere rikelig med direkte sitater i analysen, redegjøre for hva som blir sagt før jeg tolker og diskuterer disse i lys av teori.

Forskningens validitet sikter til gyldigheten av de tolkningene forskningen kommer frem til (Thagaard, 2018, s. 189). I empirisk forskning gir en ikke endelige eller lukkede bevis for hvordan virkeligheten er, men gjennom fortolkninger fra et bestemt perspektiv argumenterer en heller for måter å forstå sosiale praksiser og fenomener. Ved å introdusere studiens teoretiske og metodologiske forankring tidlig i oppgaven har jeg ønsket å sikre at leseren er innforstått med valgene som er tatt i forskningsprosessen og hvilket teoretisk ståsted som ligger til grunn for tolkningene i analysen. Videre har jeg sett informantenes erfaringer i sammenheng med resultater fra andre studier gjort i tilknytning til skolenedstengningen, hvorav flere tolkinger bekrefter hverandre.

Overførbarhet handler om hvorvidt vurderingene og tolkningene som er gjort i denne studien, også gjelder i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 194). Med andre ord er det et spørsmål om studien kan overføres til andre caser og/eller bidra til økt teoretisk og analytisk forståelse av fenomenet som studeres (Baxter, 2016; Thagaard, 2018). Da dette er en kvalitativ studie, gir ikke datamaterialet grunnlag for å si hvor representative eller utbredte informantenes erfaringer er. Siden antallet undersøkte enheter er mindre enn i kvantitative undersøkelser, vil det være usikkert hvor høy grad de mønstrene som jeg finner, faktisk er med på å generere de statistiske gjennomsnittsforskjellene som finnes i skolen. Nielsen (2014, s. 22) understreker imidlertid at kvalitative studier hvor enundersøker mønstre i spesifikke skoleklasser likevel peker på mulige meningssammenhenger som vi ikke hadde kunnet avlede bare ut ifra tallene. I denne studien ser jeg imidlertid ikke på én spesifikk skoleklasse, men kontaktlærere på ett spesifikt klassetrinn. Med dette vil jeg hevde at min casestudie har relevans utover de spesifikke dataene som er analysert. På tross av et utvalg på ni informanter, bidrar min casestudie til å belyse mer overordnet teori og andre forskningsstudier som undersøker virkninger av den nasjonale skolenedstengningen våren 2020. Som tidligere påpekt finnes det svært få (om noen) lignende undersøkelser av kontaktlærere på 10.trinn og deres erfaringer av hvordan elevene mestret skolestengingen våren 2020 og betydningen av kjønn. Studien vil dermed frembringe ny empiribasert kunnskap som videre vil kunne berike og nyansere de eksisterende (og potensielt fremtidige) teoretiske perspektiver på feltet.

### 3.3.3 Begrensinger og refleksjoner rundt studien og datamaterialet

Enhver studie og datainnsamling vil ha sine begrensinger. I denne studien kunne temaet som utforskes, dominerende narrativ om kjønn i skolen, blitt adressert på en rekke andre måter. Eksempelvis kunne inkludering av andre metoder eller andre dokumenter i datamaterialet ha bidratt til mer nyanserte funn og potensielt dypere forståelse av tematikken.

Arbeidet med utformingen av en god problemstilling regnes av mange som den mest krevende delen av forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 47; Skilbrei, 2019). Fordi problemstillingen både bidrar til å avgrense og gi retning for det videre prosjektet, har utformingen en avgjørende effekt for hvordan jeg utviklet forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 46). Dette har vært en krevende prosess for meg som forsker, men det har også bidratt til større bevissthet rundt de avgjørelsene jeg har gjort og de begrensingene det medfører. For eksempel valgte jeg å ha større fokus på intervju som metode fremfor å undersøke NOU 2019:3 som var fokusområdet i prosjektets

begynnelse. Dermed har jeg gjort valg knyttet til både hva prosjektet skulle rette oppmerksomhet mot; nemlig forskjeller i klasserommet under skolestengingen, men også hvordan prosjektet skulle utføres: Fra en dokumentanalyse til å bruke intervju som hovedmetode. Videre var inngangen til nåværende problemstilling et langt mer åpent spørsmål som satte søkelys på forskjeller generelt. For å avgrense og gi tydeligere retning for analysen, har problemstillingen derfor blitt endret og revidert i løpet av analyseprosessen til å være mer kjønnsfokuset. I denne oppgaven har jeg valgt å ikke belyse informantens erfaringer av skolestengningen som fenomen og hva denne situasjonen egentlig innebar for dem selv. På et tidligere stadium i prosjektet utgjorde dette imidlertid et helt analysekapittel. Dette har måttet vike fordi nevnte utvikling av problemstillingen har blitt mer kjønnsfokuset.

Å studere en pågående pandemi har vært en utfordring i seg selv. Covid-19-pandemien har i stor grad påvirket hvor undersøkelsen ble utført; med internett som redskap. Dette har vært utenfor min kontroll, men jeg har likevel gjort avgjørelser med tanke på hvordan jeg skulle ivareta forskningsetiske prinsipper knyttet til å gjøre internettforskning. I begynnelsen av dette prosjektet fantes det få studier som omhandlet forskjeller i skolen, og enda færre som inkluderte et kjønnsfokus. Det har vært en utfordring å holde seg oppdatert på relevant litteratur ettersom andre forskningsprosjekter, masteroppgaver og andre studier har blitt publisert fortløpende både under skolenestengningen og i ettertid. For å holde meg oppdatert på relevant forskning og litteratur, har det derfor være nødvendig å gjøre flere litteratursøk underveis. Dette har vært noe utfordrende da det er store mengder data som har blitt publisert, samtidig som det er begrenset med forskning som inkluderer et kjønnsperspektiv på forskjeller i skolen under skolestengingen. Gode og strukturerte litteratursøk med hensiktsmessige søkeord og avgrensinger har derfor vært spesielt viktig.

### 3.3.4 Min posisjon og rolle i skapningen av materialet

Fordi innlevelse og fortolkning ofte er en integrert del av forskningsprosessen, er det spesielt viktig å reflektere over og redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke denne prosessen, herunder valg av tema, datakilder og tolkninger (NESH, 2016, s. 10). Haraway (1988) hevder at forskningen bestemmes og innrammes av situasjonen forskeren befinner seg i: Ved at forskeren er situert, er kunnskapen som produseres også situert (Egeland, 2008). På liknende vis sikter begrepet posisjonalitet til at forskningen er et resultat av forskerens blick og derfor at objektivitet i forskningen verken er mulig eller ønskelig å oppnå (Tjora, 2021, s. 26). Det å nettopp tilkjenne og tydeliggjøre egen posisjon i relasjon til fenomenet som undersøkes, vil kunne bidra til å sikre både studiens transparens og validitet.

Inngangen til valg av tema for prosjektet var preget av samtaler med både venner, familie og veiledere. Fra tidligere har jeg blant annet studert årsstudium i likestilling- og kjønnsstudier samt praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Av den grunn ble det å rette seg inn mot et tema i skjæringspunktet av disse studiene aktualisert. På et tidlig stadium var temaet for studien knyttet opp mot Stoltenbergrapporten, NOU 2019: 3. Da var det ønskelig å intervju blant annet Camilla Stoltenberg. Imidlertid bidro Covid-19-pandemien til at Stoltenberg-idéen ble forkastet, til fordel for å rette fokus mot den

ekstraordinære situasjonen i skolen: Målet var å undersøke hvordan forskjeller utspilte seg under skolestengningen, med et ønske om å produsere relevant innsikt.

Jeg har en antagelse om at kjønn ikke nødvendigvis er den mest avgjørende dimensjonen for forskjeller i skolen, men at det er enkelt å måle kvantitativt. Denne forståelsen har også faglig støtte (Bakken, 2008; Nielsen, 2014, 2018; Vogt, 2019), og det preger mine tolkninger av datamaterialet; jeg har altså ingen nøytral inngang til prosjektet. En motivasjon for dette prosjektet var å få større innsikt i forskjellsskapende aspekt i skolen under pandemien ved å ha på meg de «interseksjonelle brillene» fra årsstudiet i likestilling og kjønn samt masterstudiet. Dette er viktig å påpeke fordi forskjellige faglige tilnærminger og teoretiske ståsteder kan åpne for ulike tolkninger av det samme materialet (NESH, 2016, s. 10). I informasjonsskrivet som ble sendt ut til informantene var «skoletaper» og «kjønnede forskjeller i skolen» adressert som temaer for studien. Dette betyr at informantene allerede var innforstått med at jeg som forsker var nysgjerrig på å undersøke disse temaene, og i intervjuene kom de gjerne med eksempler eller egne refleksjoner av eventuelt kjønnets betydning i ulike sammenhenger - uten at jeg spurte spesifikt om dette i intervjusituasjonen. Ved å adressere kjønn som et tema i forkant av intervjuene, kan jeg ha bidratt til å gjøre kjønnede forskjeller til et større tema i intervjuene. Hadde jeg verken adressert dette som tema i informasjonsskrivet eller spurt direkte spørsmål knyttet til kjønn under intervjuet, kunne jeg fått et datamateriale hvor informantene snakker om forskjeller i skolen på et mer generelt nivå. Da ville det vært mer aktuelt å undersøke hvorvidt eller hvordan informantene snakker om kjønnede forskjeller i skolen, mer enn hvordan kjønnede forskjeller eventuelt viser seg. Det at jeg har et kjønnsfokus i denne studien kan dermed bidra til å (re)produsere ulike sannheter og virkeligheter, selv om dette kan være de samme «sannhetene» som jeg som forsker i utgangspunktet ønsker å kritisere eller destabilisere.

Erfaringer som forskeren har, er med å påvirke materialet. Som, takknemlig, borger i Norge og det norske velferdssystemet, har jeg førstehåndserfaringer med å være elev i den norske skolen. Videre har jeg gjennom PPU-studiet erfaringer som lærer. Personlige erfaringer fra både et elevperspektiv og et læreperspektiv bidrar til at jeg har kunnet kjenne meg igjen i noen av beskrivelsene som informantene har gitt. Eksempelvis kan jeg kategoriseres som både å være en skolevinner og en skoletaper. Jeg har foreldre med høy sosioøkonomisk bakgrunn, og de har vært (og er) engasjerte i min utdanning. Jeg har hatt en trygg oppvekst preget av venner og organiserte fritidsaktiviteter: Jeg har hatt lite «utenomfaglig problematikk», og har dermed kunne fokusere på skole når jeg har vært på skolen. Videre er jeg en av dem som trekker opp gjennomsnittskarakterene. Samtidig er jeg en av dem som trenger tilrettelagt undervisning, og har tilbragt svært mange timer på grupperom i grunnskolen mens resten av klassen fulgte timene normalt: Jeg har dysleksi og leser, fortsatt, saktere enn gjennomsnittet. Videre kan jeg kjenne meg igjen i flere aspekt ved det såkalte flink-pike-syndromet som flere av informantene viser til, deriblant overdreven pliktoppbyggende adferd og stor grad av «flinkhet». Videre har jeg selv vært student under pandemien. På NTNU ble også undervisningen digital, svært mye av den hverdagslige sosialiseringen uteble, og kontakten med både forelesere, veiledere og medstudenter endret seg. Det er informantens erfaringer og fortellinger som er gjenstand for studiens analyse, men mine erfaringer som tidligere elev i skolen, samt student under en pandemi, har påvirket blikket mitt på materialet ved at disse erfaringene bidrar til mine forutinntattheter om hva det innebærer å være en

skolevinner og/eller skoletaper, samt rammer rundt som har betydning for om du mestret skolen under nedstengningen.

Alle fortellinger inneholder mange sannheter (Sørly & Blix, 2017, s. 39). Det er mange stemmer i enhver fortelling, og fortellingen som blir presentert i analysedelen er én tolkning. Tolkningen i analysen er derfor ikke fremstillinger *om* informantene, men om hvordan jeg som forsker skaper mening av materialet.

### 3.4 Analysestrategi

I denne studien gjør jeg en analyse inspirert av tematisk- og narrativ analyse med en diskursiv tilnærming. Tematisk analyse brukes for å utkrystallisere temaer, eller kategorier, i lærerintervjuene, samtidig som det bidrar til å se nye sammenhenger i dem (Johannesen et al., 2019). For å analysere hvordan lærernes narrativer; fortellinger, blir produsert og fremstilt, må fokuset for analysen være hvordan mennesker snakker og språket vårt.

I temaanalyser rettes oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet, og formålet med en slik analyse er å gå i dybden på de enkelte temaene. Dette innebærer at jeg har analysert data om hvert tema fra alle informantene og sammenlignet dem, med mål om å utvikle en dypere forståelse av hvert enkelt tema. For å kunne sammenligne innenfor hvert enkelt tema, har jeg måttet kode og klassifisere dataene. Hovedgrunnen til at jeg har tatt utgangspunkt i temaanalyse er at det er en fleksibel tilnærming som kan brukes for seg selv eller i kombinasjon med andre teorier og perspektiver (Johannesen et al., 2019, s. 279). Johannesen et al. (2019, s. 280, s. 303-305) beskriver temaanalyse som en slags «fire-steps-oppskrift» på hvordan en kan analysere dataene, uten å gi spesifikke føringer for hva en skal se etter i analysen. Det er altså en oppskrift på hvordan en kan lete etter temaer. Tema brukes her om en gruppering av data med viktig fellestrekk. Det første steget handler om forberedelsesfasen der jeg har søkt å få oversikt over dataene: Temaene, eller kategoriene, har bidratt til å skape orden i dataene samtidig som de skaper muligheter for å se nye sammenhenger i dem (Johannesen et al., 2019). Det andre steget dreier seg om koding der jeg har fremhevet og satt ord på viktige poenger i dataene. I det tredje steget har jeg kategorisert de kodede dataene i mer overordnede kategorier; temaer. Det siste steget handler om å rapportere; skrive frem temaene og innholdet i dem i analysedelen. For å finne frem til temaene har jeg benyttet meg av analyseprogrammet NVivo, hvor jeg i første runde leste gjennom alle intervjuene og gjennomførte en deskriptiv koding for å få oversikt over materialet. I denne fasen så jeg på «alt» som relevant og kodet veldig detaljert, noe som resulterte i svært mange koder. Jeg fant det imidlertid hensiktsmessig å justere kodene etter hvert, hvor noen koder ble inkludert, noen ble slått sammen, mens andre jeg anså som mindre relevante ble ekskludert. Dette ble gjort for å systematisere det relativt store materialet. Ved å samle små koder inn i større samlende kategorier, temaer, fikk jeg bedre oversikt over materialet, og i denne prosessen utkrystalliserte det seg noen sentrale temaer som gikk igjen hos informantene og samtidig pekte mot studiens forskningsspørsmål. Dette er også en spørsmålsdrevet prosess, der jeg startet med mer generelle spørsmål som så ble spisset inn etter hvert som jeg oppdaget nye spørsmål av interesse. En konsekvens av dette er at jeg har gått gjennom materialet og kodet flere ganger, samtidig som det har vært en fleksibilitet på at problemstillingen eller

forskningsspørsmål har blitt tilpasset empirien, ettersom jeg har blitt bedre kjent med materialet. Tematisk analyse kritiseres for å være for lettvtint og lite regelbundet, men det sentrale er imidlertid å gjøre forskningsprosessen transparent (Sørly & Blix, 2017), noe jeg etterstreber gjennom hele studien.

Formålet med en narrativ analyse er å undersøke hvordan vi bruker narrativer (fortellinger) til å konstruere mening, forståelse og orden i hendelser og handlinger i livene våre. Det finnes imidlertid mange måter en kan fortelle om en erfaring, og fortellinger er alltid tolkninger av hva som har skjedd. Når noen forteller noe, så vil alltid måten de forteller på farge fremstillingen. Min rolle som forsker er derfor å undersøke hvordan fortellingene til informantene fremstiller fenomener på bestemte måter. Fortellingen om gutter som tapere av skolen fremstår som det dominerende narrative. Likevel finnes det flere mot-narrativer, slik allerede presentert. Ved å ha søkelys på narrative konflikter i materialet; forskjellige fortellinger som beskriver samme fenomen ulikt, kan mot-narrativer avdekkes. Da vil det igjen være aktuelt å diskutere hvorfor og hvordan de ulike fortellingene tegner forskjellige bilder av virkeligheten. For både dominerende narrativer og mot-narrativer gir perspektiver som ikke nødvendigvis utelukker hverandre, men som kan gi rom for mangfold og nyanser.

Hovedmålet med en diskursanalyse er å problematisere fremstillinger av verden, og kan defineres som «en kritisk analyse av etablerte tenke-, skrive- og snakkemåter, av tatt-for-gitte antakelser om hvordan verden er eller burde være» (Johannesen et al., 2019, s. 51). Hovedpoenget ved en slik analyse er å stille kritiske spørsmål til den versjonen, eller fremstillingen, av virkeligheten som folk fremsetter som sann, riktig, selvfølgelig og meningsfull (Johannesen et al., 2019, s. 52). Gjennom en diskursanalyse ser jeg derfor kritisk på språkbruk der diskurser kommer til uttrykk i konkrete representasjoner. Representasjon brukes her om en beskrivelse eller språklig framstilling av et eller annet fenomen, mens en diskurs handler om en kollektiv forståelsesramme (Johannesen et al., 2019, s. 53, s. 58). Utgangspunktet for dette er at språklige beskrivelser aldri er nøytrale gjengivelser av virkeligheten og at representasjoner beskriver kun deler av et fenomen. Den diskursive innfallsvinkelen til kjønn sentrerer seg rundt å undersøke hvordan kjønn, seksualitet og subjekt produseres gjennom ulike diskursive praksiser, altså som en effekt av måten vi snakker om dem (Engeland & Jegerstedt, 2008, s. 70). For Foucault handler diskurs om måten det snakkes på, samt omstendigheten som ligger til grunn for at det snakkes slik det gjør (Engeland & Jegerstedt, 2008, s. 70). For ham er det ikke interessant hvorvidt en diskurs gir representativitet for virkeligheten eller ikke. Det som derimot interesserer ham «er de mekanismene som gjør at én diskurs blir fremhevet, løftet opp og utbredt som den dominerende diskursen på bekostning av en annen» (Engeland & Jegerstedt, 2008, s. 71). Eksempelvis i en sammenheng hvor det som sies og skrives om kjønn, blir gyldig og dermed sant. Som tidligere nevnt mener Butler at biologisk kjønn er en diskursiv kategori: Kjønn er hverken naturlig eller gitt, men det har blitt det som en effekt av bestemte måter å snakke på. Denne inngangen vil være nyttig for å undersøke hvordan kontaktlærernes; informantenes, narrativer om kjønnede forskjeller under skolestengningen fremstilles gjennom bestemte måter å snakke om kjønn på.





## 4 Fortellinger om de flinke og svake elevene

Hva innebærer det for lærerne at elevene mestret hjemmeskolen eller ikke? I dette analysekapittelet undersøker jeg studiens første forskningsspørsmål ved å se på kontaktlærerens fortellinger om elevene som mestret skolen i større og mindre grad under skolenedstengningen.

Først ser jeg på forskjeller forstått som ulik grad av mestring og prestasjoner, samt hvordan kode-prosessen tydeliggjorde visse faktorer for å mestre skolestengningen. Dette danner igjen grunnlaget for kapittelets videre tematiske oppbygning: Fortellinger om *de flinke* og *de svake* elevene. Hvem markeres: Hvilke elever beskrives? Hvordan ser de og de umarkerte ut? Hvordan forstås kjønn i forhold til det overnevnte?

### 4.1 Forskjeller forstått som ulik grad av mestring og prestasjoner

I denne studien vil det å forstå forskjeller ut ifra hvorvidt en elev mestrer hjemmeskolen eller ikke, være avhengig av informantenes forståelse av mestringsbegrepet, konteksten det brukes i, samt det analytiske blikket på materialet. Det ble ikke satt noen definerte rammer for hva det ville innebære å mestre skolen i forkant av intervjuene, så her har informantene fått et tolkningsrom. Dette har igjen bidratt til noe spredning i svarene. Samtidig gir dette tolkningsrommet også et innblikk i hvordan mestringsbegrepet kan forstås i seg selv ved å undersøke hvilke faktorer for mestring som dominerer.

På spørsmål om hvilke elever kontaktlærerne opplevde at mestret skolestengningen, er det dominerende narrativet at det er de samme elevene som mestret skolestengningen, som mestrer skolen til vanlig. Mer spesifikt blir de som har mestret situasjonen beskrevet gjennom fortellinger om *de flinke* elevene, og i motsatt ende er fortellinger om *de svake* elevene.

Elevene som lærerne har erfart at har mestret hjemmeskolen godt, ser ut til å inneha visse «egenskaper». I kode-prosessen ble det tydelig at beskrivelser av elever som i utgangspunktet er *ansvarlig* og *pliktoppfyllende*, som har gode *lærings-* og *mestringsstrategier*, som er *modne*, *motiverte*, *målbevisste* og *selvstendige*, med høy grad av *selvregulering* og *struktur*, var spesielt knyttet til de elevene som lærerne erfarte at mestret skolen i større grad. *Faglig sterke* elever; elever med høye skolefaglige prestasjoner som får karakter fem og seks, blir også beskrevet her. De overnevnte beskrivelsesordene er gjennomgående i samtlige intervju. Spesielt blir det å være *selvstendig* og *strukturert*; å forstå, og raskt komme i gang med oppgaver, fullføre og/eller spørre om hjelp dersom det er behov for det, trukket frem med flere utdypende eksempler, samt det å være *moden*; forstått som at eleven evner å forstå at «dette gjør jeg fordi jeg forstår at dette er lurt med tanke på fremtiden». Videre drev disse elevene gjerne med organiserte *fritidsaktiviteter*, hadde godt (*venne-*) *nettverk* samt *ressurssterke foreldre* som engasjerte seg i elevenes skolehverdag, og hvor det også var en *god kommunikasjon* mellom skole-hjem og elev-lærer.

Elevene som informantene erfarte at mestret hjemmeskolen i mindre grad, blir beskrevet som elever som i utgangspunktet trenger tettere oppfølging på skolen, som har vansker med å *strukturere seg*, sliter med å *komme i gang* med oppgaver og å *fullføre*, og som *gjemmer seg* fremfor å *spørre om hjelp*. Videre beskrivelser fra informantene tyder på at disse elevene gjerne er *faglig svake*, *sliter faglig* og/eller *sosialt*, har *vansker for å konsentrere seg* og blir lett distraheret, samt eventuell *utenomfaglig problematikk* som gjør det vanskelig å fokusere på skolen (eksempelvis psykiske utfordringer, spesifikke lærevansker, turbulente hjem, med mer).

Disse funnene indikerer at lærerne har relativt tydelige formeningene om hvem som både mestret skolen til vanlig og under pandemien: «De sterke elevene de klarer seg stort sett uansett hva du gjør, det er de svake som sliter hvis det blir endringer».

## 4.2 Fortellinger om de flinke elevene som ble flinkere

Bjørns beskrivelse av elevene som har fått til skolen bedre under skolestengningen, gir et godt bilde av hvilke ferdigheter eller egenskaper som, tilsynelatende, krevdes for å mestre den endrede skolehverdagen våren 2020:

**A:** Har du opplevd at noen har fått til skolen bedre?

**Bjørn:** Ja, det har jeg også. Det er noen som, som på mange måter, ikke nødvendigvis at de mistrives i et klasserom, men at de er flinke til å, de har en *struktur* og en, en hva skal vi kalle det; en måte å jobbe på - en *strategi* som gjør at de jobber veldig godt alene også, og er flinke til å disponere tiden og flinke til å, ja en god forståelse av både det og, altså en leseforståelse av oppgaver som skal gjøres. Så de har nok hevet seg, hvert fall i noen fag: Det kan være type skriftlig arbeid som enser at de, de har kanskje fått litt bedre tid på seg til å sitte rolig ned og trenger ikke så mye hjelp i løpet av skolehverdagen; er ganske *selvgående*. Så det er absolutt noen som har hevet seg. Og det ser du jo også på vurderingene at det er enkelte elever som har blitt flinkere.

Her viser Bjørn til at det er noen elever som har blitt *flinkere*, noe som gjør seg gjeldende i vurderingene. De er flinke til å strukturere seg, flinke til å disponere tiden, har god arbeidsstrategi og god forståelse for hva som skal gjøres. Vurderinger blir brukt som en indikator for om disse elevene har mestret skolen bedre: Å heve seg karaktermessig. Bjørn viser her til et eksempel i skriftlige fag hvor han selv antar at årsaken til at noen elever har gjort det bedre, er fordi de har hatt bedre tid og ro til å gjøre skolearbeidet, samtidig som det dreier seg om elever som arbeider godt på egenhånd. På spørsmål om hvilke elever Rita opplevde at mestret hjemmeskolen, svarer hun på liknende vis:

**Rita:** De elevene som er gode på selvregulering. Altså de som selv, på en måte, er *selvstendig*: Altså evner sitt i å jobbe over tid, tar ansvar for egen læring: De har mestret hjemmeskolen kjempe-, kjempegodt og har egentlig hatt veldig sånn positiv erfaring, og dette her synes de har vært veldig fint.

For Rita er det altså elever som er gode på *selvregulering* og som er *selvstendige*, som har mestret hjemmeskolen. Dette har de fått til ved at de evner å ta «ansvar for egen læring» samtidig som de er utholdende ved at de klarer å jobbe over tid. Videre sier hun at de elevene som nettopp får til dette godt har hatt en positiv erfaring av hjemmeskolen. Av dette tolker jeg at hjemmeskolen har krevd mer selvregulering og

selvstendighet hos elevene, og for de elevene som får til dette, kan hjemmeskolen ha hatt en forsterkende positiv effekt.

Da Knut fikk spørsmål om han så noen fellestrekk ved de elevene som mestret hjemmeskolen i stor grad, svarte han:

**Knut:** Nei, altså det er jo selvfølgelig det at de, det er kanskje det at de er tilstrekkelig *moden* til at de skjønner at 'her har jeg mulighet til å gjøre en forskjell', og at det er litt opp til dem selv, og som er selvstendige nok og modne nok til å klare det. Og at de har klart å disiplinere seg og jobbe, ja, flinke til å ta kontakt der det har vært nødvendig og sånt. Så jeg tror det er først og fremst egen motivasjon og modenhet som har ført til det.

I likhet med Bjørn og Rita, forteller også Knut at det å være selvstendig er et viktig aspekt ved å mestre hjemmeskolen. Videre ser Knut på det som en selvfølge at det er elevene som er «tilstrekkelig moden» som mestret skolen i stor grad. Samtidig forteller han at å ta kontakt ved behov og å ha egen motivasjon, også er kjennetegn ved elevene som mestret skolen.

På spørsmål om hvilke elever Tirill erfarte at mestret de endrede rammevilkårene under skolesteningen forteller hun først om elever som hun, i utgangspunktet, anser som svake:

**Tirill:** Det er så fasinende å se, fordi, de elevene som har gått IK [innføringsklasse], altså de elevene som jeg tenker som svakest fordi de kan norsk dårligst og da får ganske dårlige karakterer, de er flinkere til å spørre - mange av dem, ikke alle, men de fleste av dem stiller spørsmål i chat fordi de forstår at 'her er det noe jeg ikke har fått med meg', så ... Nei, si spørsmålet ditt en gang til.

Her starter Tirill med å vise til et eksempel hvor de elevene som har gått i innføringsklassen er «flinkere til å spørre», noe de har fortsatt med under skolestengningen. Dette kan tyde på at det å stille spørsmål har vært en faktor for å mestre perioden med hjemmeskole, noe Knut også viste til. Videre gir dette utdraget et inntrykk av *hvem* Tirill anser som svake elever: De som behersker norsk dårlig «og da får ganske dårlige karakterer». Tirill synes det er «fascinende å se» at nettopp denne gruppen, som hun i utgangspunktet anså som svake elever, har fått til noe bedre under skolestengningen enn andre elever. Dette kan tolkes dit at denne elevgruppen brøt med en forventning læreren hadde om å være svak, fordi hun så på det som en styrke å være flink til å spørre om hjelp under skolestengningen. Deretter spør Tirill om å få repetert det opprinnelige spørsmålet. Kanskje hun ble usikker på hva det var hun egentlig svarte på, for i neste eksempel forteller hun at det må være elevene med flink pike-syndromet som har mestret hjemmeskolen:

**A:** Ut ifra din erfaring, hvilke elever tenker du at har mestret den nye skolehverdagen, eller de endrede rammevilkårene?

**Tirill:** Nei, det må være de elevene som, [humrer] de elevene med *flink pike-syndromet* og da tenker jeg ikke bare på jentene, men guttene også: De elevene som fra før av hadde struktur, altså som visste hva de skulle gjøre, de elevene som lager lister og krysser av og har god kontroll, de fikk også til dette. Men noen av de aller mest streberne, skulle jeg til å si, de mestret det jo, men de sleit seg også ut, fordi de hadde jo aldri fri. Og det kjenner en jo på litt som lærer og - at vi hadde jo aldri fri [ler] og skole og jobb, eller hverdag og fritid, sklei litt over i hverandre. Og for de flinke elevene som på en måte mestret det, de, ja, noen av dem sleit seg litt ut rett og slett.

I denne omgangen blir elevene som mestret hjemmeskolen forstått som de med flink pike-syndromet: De som allerede hadde god struktur og kontroll. Ved å bruke flink pike-begrepet, trekker Tirill inn den kjønnede dimensjonen av flinkhet, og hun gjør et poeng av at hun ikke bare tenker på jentene, men guttene også. Dette tyder på at hun er bevisst det kjønnede aspektet som ligger i flink pike-begrepet. Hverken Bjørn eller Rita bruker dette begrepet, men omtaler de flinke elevene som en homogen og ukjønn gruppe med visse egenskaper. Ved å påpeke at flink pike-syndromet gjelder *både* jenter og gutter, bryter Tirill med antagelsen om at dette begrepet er forbeholdt jenter. Av dette tolker jeg at Tirill, i mangel på et kjønnsnøytralt begrep, forsøker å kjønnsnøytralisere eller dekonstruere flink pike-begrepet. Samtidig bygger utgangspunktet for kjønnsnøytraliseringen på en binær kjønnsforståelse.

Videre viser Tirill til «noen av de aller mest streberne», som hun mener mestret situasjonen, men som sleit seg ut fordi de aldri hadde fri. Det å aldri ha fri er noe hun selv kjenner seg igjen i, i jobben som lærer: «skole og jobb, eller hverdag og fritid, sklei litt over i hverandre». Her kan det synes som om uklare grenser er noe av årsaken til at det ble vanskelig å skille mellom arbeidstid og fritid, både for Tirill som lærer og for noen elever. Under normalsituasjonen var det også et fysisk skille mellom å være på skolen og å være hjemme, men når jobben/skolen flytter hjem, hviskes også dette skillet mere ut. De elevene som dermed ikke fikk hjelp til å sette disse grensene mellom hjemmeskole og fritid, jobbet mye mer enn de hadde trengt. Det er derfor noe motsetningsfylt i det Tirill sier om at de flinke elevene mestret situasjon, men at de sleit seg litt ut. For har en egentlig mestret skolen dersom en jobber *for mye*, eller *for hardt*?

**A:** Hvordan kom det til uttrykk, at de sleit seg ut?

**Tirill:** Nei, de, vi snakket jo med dem på telefon, eller sånn at vi fikk avdekket det der. Eller så var det bekymrede foreldre som tok kontakt, at 'nå har det', vi hadde jo som sagt mye innleveringer, eller mange innleveringer, og de kom litt sånn oppå hverandre, sånn at det var flere som da: 'Nå er det tre innleveringer! Og nå sitter de oppe så så lenge! Hva gjør vi med dette?' Jeg opplevde det ved at foreldrene var på ballen, altså de tok mye kontakt, og elevene tok også mye kontakt i den perioden hvor det var nedstengt. Og de som var flinke, de ble på en måte enda flinkere på et vis. Det var ikke noe vanskelig å gi dem, de en hadde lurt på om var fem eller seks, de var på en måte soleklare seksere, men fordi de jobbet så hardt og så mye og skjønte hva de skulle gjøre.

Tirill innleder med at de fikk avdekket at noen av elevene sleit seg ut gjennom å prate med dem på telefon eller ved at foreldrene tok kontakt med henne fordi de var bekymret for barnet sitt. God kommunikasjon mellom lærer-elev og/eller lærer-hjem, var derfor essensielt for å fange opp disse elevene. Videre tolkes hjemmeforhold knyttet til foreldre som engasjerer seg i barnets skolearbeid og som krever tilpasninger dersom de ser at barnet jobber for mye, som en faktor for å mestre skolen.

Videre forteller Tirill «Og de som var flinke, de ble på en måte enda flinkere på et vis». Dette kan tolkes til at skolestengningen har bidratt til å øke forskjellene blant elevene ved at rammene for hjemmeskolen har fungert bedre for de som *allerede* var flinke. Tirill forteller videre at elever som stod og vippet mellom karakterene fem eller seks, «de var på en måte soleklare seksere», og utdyper at dette skyldes elevenes store innsats med skolearbeidet og at de forstod hva de trengte å gjøre. Når Tirill forteller at de «skjønte hva de skulle gjøre» antar jeg at hun sikter til at disse elevene forstod oppgaver og fikk levert dem på riktig sted og til riktig tid, spurte om hjelp om de trengte det og lignende. Samtidig, dersom de hadde skjønt hva de skulle gjøre, hadde de ikke da også forstått

når arbeidet var godt nok, og derfor ikke jobbet mye mer enn de hadde trengt? Er flinkhet da et spørsmål om hvor hardt og hvor mye en jobber? På spørsmål om hvilke elever Wenche tenker at har mestret den endrede skolehverdagen svarer hun at det nettopp dreier seg om «De som jobber hardest»:

**Wenche:** Nei, det er nok selvfølgelig de, de som jobber, egentlig de som er, de flinkeste: De som jobber hardest, det er de som har mestret dette her best. Men jeg har faktisk også et eksempel på en gutt som ble mer aktiv på Meet, og han var ikke en sterk gutt, men han ble faktisk mer aktiv på Meet fordi på dette kollonnefeltet så kunne de legge inn et utropstegn hvis de ville si noen ting, og da var han oppe flere ganger. Så det var positivt, i alle fall i begynnelsen av denne her perioden, så var det et tema og som han likte veldig godt i samfunnsfag. På slutten datt han mer av, men på begynnelsen, de første ukene så var han absolutt mere på enn det han ville har vært i klasserommet.

*De flinkeste* blir her forstått som de som jobber hardest, og at det er de som mestret skolestengningen best. Wenche trekker frem et eksempel om en gutt, og det kan synes som om han er et unntak i måten hun forteller om hvordan han i begynnelsen av perioden med hjemmeskole ble mer aktiv i timen. På liknende vis som eksempelet til Tirill med de svake elevene i innføringsklassen som mestret situasjonen bedre enn ventet fordi de stilte spørsmål, forteller Wenche om denne gutten som ikke var sterk. Ved å bli mer aktiv og spørre i timen, kan det synes som om han bryter med det å være svak. Dette handler også om hvordan kommunikasjonsformen i klasserommet endret seg. Fra å rekke opp hånden i timen til å «legge inn et utropstegn» på Meet. Videre forteller Wenche at denne gutten trengte litt mer tid til å tenke seg om:

**Wenche:** Han trenger litt tid på å tenke, jeg tror det går på det. Altså i klasserommet når alle sitter med hendene oppe, så er kanskje vi lærerne for snare til å ta, og ikke vente lenge nok, men på Meeten så ble det anledning til å vente og dermed så kom han på.

I dette eksempelet trekker Wenche frem ventetid som et moment for at eleven ble mer aktiv. Eleven som trengte litt lengre tid på å tenke seg om, fikk nå bedre tid til å gjøre seg opp en mening. Videre fortsetter Wenche med å vise til hvordan sterke og svake elever har handtert situasjonen med hjemmeskole ulikt:

**Wenche:** De svake, skjuler seg litt bak, det kan godt hende at noen av dem bare la seg og sov, for de sier lite uansett, så en fanger dem ikke opp på samme måte, mens har du et ønske om å prestere og gjøre det bra, så gjør du det også her. De sterke elevene de klarer seg stort sett uansett hva du gjør, det er de svake som sliter hvis det blir endringer, men noen i midtsjiktet presterte faktisk bedre. Jeg har noen som presterte bedre ut av jentene, og noen sa med rene ord at 'jeg jobber egentlig godt hjemme, jeg har god tid til å konsentrere meg og synes egentlig at det var bra.'

«De svake skjuler seg litt bak» tolker jeg til at er elever som ikke er like aktive i timen, noe Wenche også viser til ved å påpeke at «de sier lite uansett». Videre sier hun at det har vært vanskeligere å fange dem opp, nettopp fordi hun ikke kunne se om de gikk og la seg eller var aktive. Motivasjon, et ønske om å prestere og å være aktiv i timene, ser derfor ut til å ha sammenheng med å være en sterk elev. Om du er en sterk elev, så vil du også kunne takle endringer og tilpasse deg. Wenche presiserer at «det er de svake som sliter hvis det blir endringer». Wenche viser også til noen elever som har gjort det bedre under skolestengningen. I dette eksempelet forteller hun om noen av jentene i midt-sjiktet som fikk bedre tid til å konsentrere seg og som tilsynelatende likte hvordan den nye organiseringen av hverdagen fungerte. Denne erfaringen ligner Bjørn og Ritas fortelling om elever som fikk bedre ro og som evner å jobbe selvstendig over tid.

Oppsummert tyder dette utdraget med Wenche på at hennes erfaring med elevene under skolestengningen handler om fortellingen om de flinke som klarer seg uansett, og de svake som sliter ved endringer. Samtidig viser hun til eksempler som bryter med denne antagelsen, og her blir kjønn en del av fortellingen: En svak gutt gjorde det bedre i starten ved at han var mer aktiv i det digitale klasserommet og viste særlig interesse for det aktuelle temaet i faget, og noen jenter i middels-siktet presterte bedre ved at de fikk bedre tid og ro til skolearbeidet.

Erfaringene til Bjørn, Rita, Knut, Tirill og Wenche knyttet til hvilke elever som mestret hjemmeskolen bygger alle på fortellingen om de flinke elevene. Det kan virke som at premisset for å mestre situasjonen for hjemmeskole innebærer å besitte visse typer «flinkhets-karakteristikker» eller «egenskaper». De flinke evner å strukturere seg, jobber godt alene, er selvstendig og gjerne modne. De trenger ikke så mye hjelp i løpet av skolehverdagen, forstår hva som skal gjøres, og/eller spør om hjelp ved behov. Skoleprestasjoner i form av tall-karakterer ser også ut til å være en indikator på flinkhet, hvorav de flinkeste får høyest karakter. I de overnevnte utdragene blir de flinke, i utgangspunktet, omtalt som en elevgruppe med like karakteristikk og egenskaper, hvorav kjønn ikke ser ut til å ha en bestemt betydning. Kjønn blir først en del av fortellingen når begrepet flink pike-syndrom brukes til å forklare karakteristikk ved de flinke elevene som mestret hjemmeskolen og presterte godt i denne perioden. Kjønn blir også en del av fortellingen om de flinke når en «ikke sterk gutt» eller «jenter i midtsjiktet» opptrer som aktører i alternative narrativ. Gitt en binær kjønnsforståelse, og at disse aktørene blir markert som kjønne, kan det være et uttrykk for at de umarkerte i fortellingen er av motsatt kjønn.

### 4.3 Fortellinger om de svake elevene som mestret det dårligst

Knut forteller at det muligens er svake elever som profiterer på å ha struktur og forutsigbarhet i hverdagen, samt noen voksne som er litt tettere på. Samtidig forteller Knut at han har lite grunnlag for å generalisere dette, og understreker at det var et fåtall som utmerket seg negativt under perioden med nedstengning. Det kan derfor virke som om Knut er bevisst sin egen posisjon i å generalisere og forenkle bildet av elevene som mestret hjemmeskolen i mindre grad. Samtidig virker det som om han har en nokså tydelig forestilling av hvordan det har utspilt seg at noen elever ikke har tjent på situasjonen:

**Knut:** Det er jo et veldig lite grunnlag å *generalisere* ut ifra, men, nei det var jo veldig få som utmerket seg negativt. Men det var jo noe av det, og det var, kanskje elever som har litt sånn [kremter] kanskje litt svake elever på en måte, og som profiterer på at det er litt struktur og at hverdagen er forutsigbar og at det er noen voksne som er litt tettere på dem. Og noen kunne gjøre seg litt sånn *utilgjengelige*, eller vanskelige tilgjengelige, altså vanskelige å få tak i og sånn, så har jeg nok også sett et par eksempler kanskje på at det [humrer], at det tjente ikke dem noe særlig sånn skolemessig og utviklingsmessig.

**A:** Nei?

**Knut:** [...] det er vel kanskje elever som, altså som ikke, som kan være svake elever sånn faglig og som på en måte, ikke har nok *motivasjon* og *drive* i seg til å, nok *motor* liksom, selvstendighet til å få det til, uten at det er noen som er tett på dem. Og på en måte, derfor så profiterer, har de liksom profitert på en jevn, forutsigbar hverdag, hvor de har

kommet til skolen hver dag, de har fått tilbakemeldinger, de har blitt sett og fulgt opp, og så har det, nå har det vært mye lettere for at de har kunnet glippe litt avgårde: Vanskelig å få tak i, og gjort seg litt sånn [kremter] litt utilgjengelig, eller vanskeig tilgjengelig, og, og ofte kan det vel også være sånn at det ja, det er ikke alltid at hjemmet er så lett heller.

Eksempelene og egenskapene Knut viser til at de svake elevene mangler, likner svært mye på egenskapene som nettopp de flinke elevene blir beskrevet *med*: Elever som ikke hadde *driven*; motivasjonen, eller selvstendigheten uten at noen er tett på dem, elever som har gjort seg utilgjengelig, eller vanskelig å få tak i. Han bemerker at de elevene han sikter til, profiterer på en jevn, forutsigbar hverdag, og at situasjonen med hjemmeskole har gjort at de har kunnet «glippe» lettere unna. Avslutningsvis nevner Knut at det ikke nødvendigvis er så lett hjemme hos eleven heller. Hjemmeforhold, eller foreldre som kan bistå hjemme, er noe Bjørn også trekker frem som en faktor for elevene som har mestret hjemmeskolen i mindre grad. Han omtaler disse elevene som «de litt mindre skoleflinke» og viser til flere eksempler som har gjort at disse elevene har hatt det ekstra utfordrende i denne perioden:

**A:** Har du noen andre tanker rundt de elevene som mestret situasjonen i mindre grad?

**Bjørn:** Ja, det tror jeg nok handler litt om at de på mange måter ikke har kommet helt dit at de, de har lært seg helt sånn hvordan det er å jobbe, eller jobbe på egenhånd da. Og da har de kanskje tatt litt lett på det, utsatt ting, ikke gjort alt, sovet lenge, fått på en måte litt sånn feriemodus-følelse kanskje, og har ingen som, de trenger på mange måter en voksenperson som kan bistå dem og hjelpe dem videre, som de da ikke har fått – uten at jeg helt sikkert vet det fra foreldrene, veldig mange foreldre kan jo på mange måter ikke sitte sammen med ungdommen og det er jo ikke nødvendigvis naturlig heller, men det er jo noen som trenger det mer. Så de litt mindre skoleflinke har nok strevd litt med å skjønne hvor mye og hvor godt de skal gjøre ting fordi de ikke har klart å, de har ikke fått den veiledningen underveis, de har ikke fått tips underveis og den, den at en ser og får snakket med dem og skjønner at de må veiledes på riktig vei da.

**A:** Dreier det seg her om noen bestemte elevgrupper?

**Bjørn:** Det er klart noen elevgrupper, de med mere tilpasninger og kanskje sånn, har en eller annen ja, har et krav om tilpasning, i større grad enn normal tilpasning, med en individuell oppfølgingsplan for eksempel. De elevene er jo mest utsatte tenker jeg, fordi de er i den situasjonen nå at de trenger mye hjelp i løpet av uka. Bare det å komme i gang med oppgaver kan for noen være strevsomt. Så de har nok fått et dårligere utbytte sånn sett fordi vi kan på en måte gjøre mye med å snakke med dem, men vi, de kan jo også tenke at de skal si, 'ja dette går bra' også går det egentlig ikke bra, også er det ikke så mye vi får gjort mer enn at vi, mer enn det da. Vi får på en måte ikke undersøkt om de har skjønnet det de holder på med. Så vi har noen av de elevene som har hatt det litt vanskelig fordi de, de blir ikke sett på samme måte som de har gjort til vanlig.

Fortellingen til Bjørn viser også at det har vært vanskeligere å følge opp de elevene som nettopp trenger «en voksenperson som kan bistå dem» og at situasjonen deres har blitt ekstra utfordrende fordi de ikke har blitt sett på samme måte som i et fysisk klasserom. På liknende vis forteller Wenche at de elevene som mestret skolestengningen dårligst er de *svake* elevene og begrunner dette med den endrede kommunikasjonen som har oppstått i kjølvannet av hjemmeskolen:

**Wenche:** Nei, altså jeg tenker at det er de som, de svakeste elevene som har mestret det dårligst fordi du får ikke den her dialogen og øyekontakten med dem hele tiden sånn som du har i klasserommet.

**A:** Har du noen konkrete eksempler?

**Wenche:** Ja, i min klasse så har jeg jo det. Det er jo, de blir stille og du må liksom spørre dem på Meet også kan de, noen lot bare være å svare, og noe svarte 'jeg vet ikke' og selv om du har prøvd å hjelpe dem litt så er det, så tror jeg det er noe med når du ikke ser dem sånn direkte og kan hjelpe dem eller gå ned til dem, så ble det vanskelig for dem.

Den nye skolehverdagen og kommunikasjonsformen under skolestengningen har gitt større rom for at elever nærmest har kunnet «gjemme seg» ved å la være å svare eller svare kort «jeg vet ikke». I dette utdraget med Wenche blir disse elevene derimot fremstilt som *svake*. Samtlige av informantene har gitt uttrykk for at det har vært spesielt utfordrende å ivareta en viss kommunikasjon med de elevene som sjeldent eller aldri tok kontakt, men som gjerne trengte litt ekstra hjelp: Disse har det vært vanskeligere «å hanke inn» i et «digitalt klasserom».

Samtidig forteller Rita mer spesifikt at de elevene som har mestret situasjonen med hjemmeskole i mindre grad, er elever som fra tidligere hadde psykiske utfordringer og som ikke klarer å jobbe på egenhånd.

**A:** For hvilke elever opplever du at har mestret situasjonen i mindre grad?

**Rita:** Elever som har psykiske utfordringer fra før, og elever som fra før av sliter med å gjennomføre faglige opplegg. Altså, det var en del elever som, vi har noen elever som har gått ned noen karakterer nå, ikke fordi at de ikke nødvendigvis har fått det til, men fordi de ikke har klart å jobbe selv. Altså at de ikke har gjort det de skal, så når de har kommet på veiledning så har de ingenting å vise til på veiledning, så du får ikke gitt dem noen veiledning, du må mer pushe dem i gang med å skrive den oppgaven enn å hjelpe dem med den oppgave de skulle ha skrevet.

Mens Bjørn og Wenche forteller at det har vært vanskeligere å veilede elevene i denne perioden, forteller Rita at en utfordring har vært at det ikke har vært noe å gi veiledning på. Dette skyldes ifølge henne en mangel på selvstendighet, noe som har ført til at noen elever har gått ned i karakter i denne perioden. Kjønn er imidlertid ikke et aspekt ved dette narrative.

Fortellingene til Knut, Bjørn, Wenche og Rita om elevene som mestret skolen i mindre grad er selvfølgelig ikke uten unntak, men satt på spissen kan det virke som om det dominerende narrative er fortellingen om elever som allerede slet litt fra før. Elevene blir beskrevet som svake, mindre skoleflinke og elever som har psykiske utfordringer fra før. Denne elevgruppen blir i stor grad beskrevet som en ukjønnet elevgruppe som har til felles at de er mindre selvstendige og trenger derfor tettere oppfølging samt hjelp til å strukturere seg. De kunne ha lav motivasjon for skolearbeidet, og slet kanskje både faglig og med å konsentrere seg. Videre kan det synes som en forsterkende effekt at disse elevene i større grad har kunnet utilgjengeliggjøre seg i denne perioden samtidig som det har vært vanskeligere for lærerne å følge dem opp.

#### 4.4 Diskusjon og oppsummering

Funnene i dette analysekapittelet indikerer at lærerne har relativt tydelige formeninger om hvem som både mestret skolen til vanlig og under pandemien: Det dominerende narrative til lærerne er at det er de samme elevene som mestret skolestengningen, som mestrer skolen til vanlig. De som har mestret situasjonen blir beskrevet gjennom



fortellinger om *de flinke* elevene, mens de som har prestert dårligere blir fortalt gjennom fortellinger om *de svake* elevene.

Gjennom disse fortellingene virker det som om premisset for å mestre skolestengningen handler å besitte visse typer «flinkhets-karakteristikker» eller «egenskaper», hvorav de flinke evner å strukturere seg, er selvstendige, modne og trenger ikke mye hjelp i løpet av skolehverdagen, men spør om hjelp/veiledning ved behov. En annen indikator på flinkhet er skoleprestasjoner i form av høye tall-karakterer.

Beskrivelsene av hva de svake elevene mangler, likner svært mye på egenskapene som nettopp de flinke blir beskrevet med: Elever som er mindre selvstendige, som har vansker for å strukturere seg, som mangler motivasjon og som gjemmer seg fremfor å oppsøke læreren når de trenger hjelp. Her kan det synes at situasjonen har gjort det vanskeligere for lærerne å følge opp disse elevene, samtidig som det har vært lettere for disse elevene og utilgjengeliggjøre seg. Disse har det vært vanskeligere «å hanke inn» i et «digitalt klasserom». Dette kan igjen ha sammenheng med det de andre informantene forteller om at skolefaglig lavtpresterende elever, og elever som trenger mer forutsigbarhet og tettere oppfølging, har hatt større utfordringer med den digitale hjemmeskolen enn høytpresterende elever (Grewenig et. al, 2021; Nordahl, 2020, s. 24-25). Sett i lys av lærernes narrativ om at «de flinke klarer seg uansett», bringer dette assosiasjoner om en slags darwinistisk idé om «survival of the fittest»; «naturlig seleksjon», der de flinkeste elevene også er de som klarer å tilpasse seg nye situasjoner best.

Med skolestengningen som case, er det et par moment som skiller seg ut fra normale omstendigheter i skolen og som kommer til uttrykk i fortellingene om de flinke og svake elevene på ulike vis. Det ene handler om den endrede kommunikasjonen. Beskrivelsen av gutten som «fikk tid til å tenke seg om» kan tyde på at elever som til vanlig ikke er de første til å «rekke opp hånden» kan profitere på en «tregere» kommunikasjonsform i klassesituasjonen som nettopp gir rom for «å tenke seg om» og dermed en bedre mulighet til å komme «på banen». En konsekvens av skolenedstengningen er at det har vært mindre klasseromsundervisning og en mer fleksibel timeplan (Fjørtoft, 2020; Kindt & Rogstad, 2020). Elever som evner å jobbe selvstendig har dermed potensielt dratt nytte av å kunne disponere mer av sin skolehverdag på egenhånd.

Som allerede nevnt, var det ekstra utfordringer for lærerne å følge opp elever som sjeldent eller aldri tok kontakt, men som gjerne trengte litt ekstra hjelp. I tillegg kom utfordringen med å fange opp elever som svarte «dette går bra», men som egentlig hadde behov for hjelp og de flinke elevene som jobbet for mye. God kommunikasjon mellom lærer-elev og eller lærer hjem ser det ut til å være essensielt for å fange opp alle disse situasjonene. En faktor for at noen elever har jobbet for mye kan også være at det fysiske skillet mellom skole og hjem, eller hverdag og fritid, har blitt hvasket mer ut i perioden med hjemmeskole. Videre poengterer flere av informantene at elevene gjerne fikk hjelp til å strukturere seg hjemme, eller at de ikke fikk det. For noen foreldre var ikke nedstengningen ensbetydende med hjemmekontor og mulighet til tettere oppfølging. Dette var gjeldende for en del lavtlønnsyrker, men også for enkelte samfunnskritiske jobber. Elever med foreldre som ikke har vært hjemme, kan derfor ha hatt mindre grad av oppfølging i skoletiden.

I utgangspunktet forholder informantene seg til fortellinger om elevene som har profitert og som har tapt på situasjonen uten at det knyttes til kjønn: I fortellingene om de flinke

og svake elevene blir elevene omtalt som elever med tilsynelatende like karakteristikk og egenskaper, hvorav kjønn ikke ser ut til å ha en bestemt betydning. Det som fremheves er spesifikke egenskaper, og disse knyttes primært til personene fremfor å være kjønnsespesifikt. For å forklare karakteristikk ved de flinke elevene blir blant annet flink pike-begrepet benyttet – og kjønn blir en del av fortellingen. Kjønn blir også en del av fortellingen om de flinke når en «ikke sterk gutt» eller «jenter i midtsjiktet» opptrer som aktører i alternative narrativ. I mangel på et kjønnsnøytralt begrep, påpekes det imidlertid at flink pike-karakteristikkene gjelder for *både* jenter og gutter: Ved å påpeke at flink pike-syndromet gjelder for både gutter og jenter, brytes antagelsen om at dette begrepet er forbeholdt jenter. Jeg tolker dette som et forsøk på å kjønnsnøytralisere eller dekonstruere flink pike-begrepet. Samtidig bygger utgangspunktet for kjønnsnøytraliseringen på en binær kjønnsforståelse: Disse måtene å snakke om kjønn på, tydeliggjør hvordan informantene implisitt bygger sine narrativ på premisset om at gutter og jenter er to ulike størrelser med en klar distinksjon (Aasebø, 2021). Denne forståelsen kan sees i samtlige intervju, og baserer seg på at det er grunnleggende biologiske forskjeller mellom kjønn som gir klare føringer for individets utvikling. Aasebø (2021, s. 5) påpeker at både narrativet om gutter som tapere og jenter som suksessfulle, utgår fra den samme diskursen om kjønn og skoleprestasjoner. I dette kapitlet har vi imidlertid ikke sett direkte på de dominerende masternarrativene om kjønn i skolen som Aasebø referer til, men fortellingen om de flinke og de svake elevene. Selv om narrativene om de flinke og svake elevene blir fortalt uten at lærerne eksplisitt snakker om gutter som tapere og jenter som suksessfulle, oppfylles likevel det diskursive premisset for at gutter og jenter er to ulike størrelser med en klar distinksjon (Aasebø, 2021). Gitt at en og samme diskurs kan formidles gjennom ulike narrativer, opprettholdes den dikotome kjønnsdiskursen også gjennom fortellingene til informantene om de flinke og svake elevene.

## 5 Reproduksjon av dominante narrativ: Kjønn som forskjellsmarkør for mestring og skoleprestasjoner

Dette analysekapitlet tar utgangspunkt i studiens andre forskningsspørsmål: Hvordan blir nåværende dominerende narrativ om kjønn i skolen (primært gutter som «skoletapere» og «flink pike-syndromet») reproduisert i lærernes fortellinger av elevers mestring og skoleprestasjoner under skolestengningen? Formålet er å undersøke hvordan informantenes fortellinger om elevenes mestring og skoleprestasjoner, samt de språklige premissene for hva fortellingene handler om, kan bidra til å skape og vedlikeholde kjønnete narrativ i skolen.

### 5.1 «Guttene som ikke spurte om hjelp»

Rita forteller at det er de samme elevene som har mestret hjemmeskolen som mestret skolen fra før, men hun er usikker på hvilken betydning kjønn har for elevens mestringsevne. Likevel har hun erfart at det i hennes klasse, er en lavere terskel for jentene å spørre om hjelp. Fortellingene til informantene om den endrede kommunikasjonen med elevene, tyder på at det har vært forskjeller i hvor mye elevene selv har tatt kontakt. Rita påpeker at det har vært en økt terskel for å ta kontakt med «oss lærerne»: I klasserommet hadde hun mulighet til å gå fysisk innom hver enkelt elev uten at de selv spurte om hjelp. Under hjemmeskolen har det vært et større ansvar på elevene for selv å ta kontakt og etterspørre hjelp hvis det er ting de ikke har fått til. Hun trekker så frem et eksempel med én gutt som gjorde det bra, men at han også ba om ekstra veiledning, og påpeker at elevene selvfølgelig får ekstra veiledning når de spør om det. Det kan derfor virke som om lærerne har vært *tilgjengelige* for veiledning, men at det under hjemmeskolen i større grad har vært opp til elevene selv å etterspørre veiledning og hjelp:

**Rita:** Men det er liksom også de samme som har mestret det tidligere, så om det handler om kjønn akkurat det med skolestengingen eller om det er kjønn sånn generelt, det tør jeg ikke å svare på. Men jeg tror at det har vært lettere å få jentene til å på en måte, at jentene tar også gjerne fortere kontakt hvis de trenger hjelp for eksempel. Og det på en måte, terskelen for å ta kontakt med oss lærerne har jo vært litt større nå under koronastegningen fordi det er ikke bare at liksom, fordi, i undervisningssituasjon så går en bort til alle uten at de spør. Nå har veldig mange måttet spørre om hjelp hvis det er ting de ikke får til. Og der tror jeg terskelen er lavere for jentene enn for guttene å spørre om akkurat det, hvertfall i den klassen jeg har hatt. Samtidig så har jo han ene gutten som gjorde det bra, han spurte også om ekstra veiledning, også får de jo selvfølgelig alt det de, de for jo ekstra veiledning når de spør om det.

**A:** Hva tror du er grunnen til at terskelen for å spørre om hjelp er høyere blant noen av elevene, eller guttene som det virket som om det var her?

**Rita:** Jeg tror kanskje, altså de guttene som ikke spurte om hjelp, og også de guttene som sliter faglig generelt, og jeg vet at de ikke har lyst til å bli oppfattet som dum, de føler seg ofte mindre smart kanskje, enn resten av klassen. De føler kanskje at de ikke får til de

samme tingene og de vil helst gjerne, mange av gangene, skjule at de ikke får det til. Og som lærer i en klasseromssituasjon, så kan en hjelpe dem i det.

Ved å fortelle at terskelen for å spørre om hjelp, generelt sett, har vært høyere under perioden med hjemmeskole, forteller Rita indirekte at terskelen har vært ekstra høy for guttene i hennes klasse. Videre tyder eksempelet om den ene gutten som gjorde det bra, at han gjorde det godt nettopp fordi han etterspurte ekstra veiledning. De som ikke spurte om hjelp blir her markert som både gutter og gutter som sliter faglig generelt. I en klasseromssituasjon mener Rita at en som lærer kan hjelpe elevene der de er. I klasserommet kunne dette bli løst ved at læreren selv gikk «innom» alle elevene, fikk en viss oversikt ved å titte over skulderen deres og hadde mulighet til å gripe inn ved behov – uten at eleven selv rakk opp hånden. Den kontrollen, eller muligheten til å følge opp, sjekke elevenes forståelse, samt hvordan læreren skulle hjelpe elevene, har ikke vært like enkelt ved hjemmeskolen, noe andre studier under pandemien også finner (Federici & Vika, 2020; Fjørtoft, 2020). Rita forteller at dette tilsynelatende er knyttet til kjønn: Jentene tar fortere kontakt med læreren enn guttene.

## 5.2 «Det er litt flere gutter som er umodne enn jentegruppa»

Modenhet blir, som allerede nevnt, trukket frem som et aspekt ved de elevene som mestret perioden med hjemmeskole, uten at det nødvendigvis knyttes til kjønn. Funn i intervjuene viser imidlertid at modningshypotesen også gjør seg gjeldende hos informantene.

**A:** Ut ifra de elevene vi har snakket om nå, hva slags betydning tenker du at kjønn har?

**Bjørn:** Hvis jeg skal tenke på mine grupper, så vil jeg nok tro dessverre at det, altså størst andel av jentene har klart seg bedre enn guttene. Men det jeg ser er, hva skal vi kalle det, begge kjønn er representert i begge grupper, hvis en skal dele det inn i noen grupper. Så ser jeg også at det er mange av guttene som både har hevet seg fordi de har jobbet godt og fungert godt på hjemmebane, og det kan hende at det handler om at der er det ikke en person [ved siden av]; altså mange elever er jo lett å distrahere: De som er litt kompiser kan tulle litt med hverandre i timen, men når de sitter hjemme så får de ikke den samme muligheten til det. De blir nok distraherede av andre ting, men de klarer kanskje i større grad å jobbe fokusert med arbeidet, så jeg tror nok det er, egentlig faktisk flere av guttene hos oss som har hevet seg sammenlignet med det nivået de var på før jul. Så de har kanskje kommet positivt ut fordi de har klart å jobbe godt og ikke fått den samme distraheringen. Men sånn totalt sett så tror jeg nok det er flere jenter som har hatt en bedre struktur og en bedre hverdag og er mere selvgående, slik jeg opplever det, og jeg tror nok det handler en del om modenhet blant jentene, at de kanskje er litt mer modne når de går på ungdomsskolen, hvert fall veldig mange av dem, og er det gjennom hele ungdomsskolen. Gutta kommer liksom litt mer på slutten; litt sånn ja, de har ikke helt *catcha* det med en gang, og da har jentene lagt et tydeligere godt grunnlag for arbeid, og det har ikke gutta så stor grad av, men det er mange av dem som også viser at det ikke er noe problem å jobbe på egenhånd.

Gitt at en skal dele elevene inn i noen grupper, mener Bjørn at det er flere jenter enn gutter som har klart seg bedre, og tror dette er knyttet til mer modenhet hos jenter enn gutter på ungdomsskolen. Liknende forklaringsmodeller brukes i de dominerende narrativene om skoletapere og flinke piker. Ved at Bjørn også observerer dette og baker fenomenet inn i sin fortelling om kjønnede forskjeller i skolen, bidrar fortellingen til å

holde liv i de dominerende narrative. Samtidig er Bjørn påpasselig ved å si at det gjelder mange av jentene, men ikke alle. På tross av at han ser flere umodne gutter som ikke har et like tydelig grunnlag for struktur og arbeidsgrunnlag, forteller han at det også finnes gutter som får til å jobbe på egenhånd. Dermed gjelder ikke umodenhet for alle gutter. I denne fortellingen virker det imidlertid som om dette er situasjonsbetinget, ved at det som kan distrahere guttene i klasserommet ikke var til stede i hjemmet.

Knut er også påpasselig med å skulle generalisere på spørsmål om han ser noe kjønn aspekt hos elevene som mestret skolestengningen i større eller mindre grad.

**Knut:** [...] Sånn at det er, det er små tall her, så det er veldig vanskelig å trekke alt for generelle konklusjoner. Men inntrykket er liksom at, ja, at det er litt flere gutter som er umodne enn jentegruppen, så det er, jeg vil jo si at det er en liten overvekt av gutter.

Både fortellingen til Bjørn og Knut bygger på modningshypotesen hvor det sentrale poenget i denne konteksten er at modenhetsforskjellene bidrar til kjønnsulikhet i skoleprestasjoner. Det finnes studier som tyder på at gutter er senere språklig og sosialt modne enn jenter og at dette kan gi konsekvenser for gutters læringsprosesser (Nielsen & Henningsen, 2018). Mønstrene som Bjørn og Knut viser til; hvor det er «litt flere gutter som er umodne enn jentegruppen», tyder på en generering av gjennomsnittsforskjeller som viser at en bestemt adferd sees hyppigere hos én gruppe enn hos en annen i en gitt situasjon.

### 5.3 «Skolen er tilrettelagt dårlig for gutter»

Flere informanter trakk frem at skolen er dårlig tilrettelagt for elever som trenger en mer praktisk tilnærming til læring. I følgende fortelling påpekes det imidlertid at dette gjelder gutter i særlig grad:

**Wenche:** Vi følger jo med i tiden og følger med på forskning og det her med at skolen er tilrettelagt dårlig for gutter. Og det tror jeg jo at vi er ganske enige i; at det er for mye teori og for lite praksis, det er for lite praktisk de kan gjøre. For noen av guttene er jo senere moden og trenger kanskje noe annet enn det vi klarer å tilby dem, blant annet i valgfag, og jeg tenker også som for eksempel norskfaget er lagt opp, altså det sitter mange, både gutter og jenter som skal bli håndverkere og må skrive noveller og de må skrive, ja dikt og så videre, så det er klart at, noe kunne vel ha vært gjort i forhold til kanskje et valg du måtte ta tidligere, eller interesse eller, fordi at så lenge eksamen er sånn som den er på ungdomsskolen, så har ikke vi noe valg: Vi er bare nødt til å gjennomføre etter alle mål, men det er ikke for alle, og det er slettes ikke for de som er mer praktisk anlagt, så kanskje en kan gjøre noe der?

I likhet med Bjørn og Knut, forteller også Wenche at gutter modnes senere enn jenter. Videre forteller Wenche at hun følger med på forskning. Et poeng hun har merket seg er at skolen er dårlig tilrettelagt for gutter. Det finnes imidlertid lite forskning som eksplisitt konkluderer med at skolen i seg selv skaper kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Skolen kan derimot bidra til å reprodusere kjønnsforskjeller som allerede eksisterer i klasserommet (Bakken et al., 2008, s. 9; Nielsen & Henningsen, 2018).

Fortellinger om at skolen er bedre eller dårligere tilrettelagt for gutter eller jenter, kan i likhet med de dominerende narrative om kjønn i skolen, ha som konsekvens at

generalisering basert på kjønn usynliggjør andre fortellinger om utfordringer i skolen: Eksempelvis fortellingen om en skole som er ute av stand til å hankses med sosiale ulikheter eller yte rettferdighet ovenfor *alle* elever (Aasebø, 2021, s. 11).

## 5.4 «Såne skikkelig streberske jenter»

På spørsmål om hvilken betydning kjønn har når elever jobber for best mulig skoleprestasjoner, svarer Solveig at det er flere jenter som blir stresset enn gutter:

**Solveig:** Altså sett i lys av det som har skjedd nå, men også preget av hvordan jeg kjenner elevene fra før, så vil jeg si at i min klasse så har jeg litt flere, altså jeg har både jenter og gutter som ønsker å gjøre det bra, men jeg ser kanskje at det er flere jenter som det har skapt mer stress for, enn gutter faktisk, i min klasse. Jeg tror også, ja kanskje stressmessig også i den andre klassen, men der var det flere gutter som på en måte falt litt av lasset, men det hadde ikke noe å gjøre med at de følte på presset tror jeg. Men sånn i min klasse så tror jeg at det er det gode gamle begrepet *flink pike* hvor veldig mange var opptatt av å gjøre det veldig bra, for noen ble det nesten paralyserende, det var noen få tilfeller, mens for andre så ble det en sånn 'har jeg gjort det bra nok nå?'

Her framhever Solveig at flink pike-begrepet gjelder spesielt jentene som var opptatt av å gjøre det bra på skolen. Videre bemerker hun seg at dette skapte mer stress for jentene enn for guttene.

Når Tirill forteller nærmere om de flinke elevene sine, blir guttene og jentene beskrevet på ulike vis: Mens femer-sekser-guttene «jobbet hardt og fikk jobben gjort» slik at de hadde masse tid til å trene, blir jentene omtalt som strebere som nærmest jobbet livet av seg.

**Tirill:** Av de elevene jeg hadde, vi hadde ganske mange gutter i de klassene, sånn overtall av gutter, og flinke gutter, mange flinke, og de var, de hadde sånn idretts-syn på skolen; at de skulle gjøre jobben så kunne de trene [humrer]. Sånn at de var veldig effektive og fikk jo også hjelp hjemme, noen av dem, til og på en måte, strukturere seg og kunne stille spørsmål hjemme. De fikk jeg nok ikke så mange spørsmål fra, de fikk jeg mer sånn spørsmål av typen 'hvor skal jeg levere oppgaven?' eller 'mente du denne teksten?' altså mer sånn konkret mot faget på et vis, og det var sånn, femer-sekser-gutta, som ja, jobbet hardt og fikk jobben gjort og hadde masse tid til å trene. Også hadde vi såne skikkelig streberske jenter som, ja som sagt [humrer] jobbet nesten livet av seg, også er det jo på en måte litt sånn røkla på midten, noen av dem jobbet mer, mens andre falt litt av. Og det var store forskjeller på det synes jeg.

**A:** Ut ifra de elevene vi har snakket om nå, hva slags betydning tenker du at kjønn har?

**Tirill:** De elevene jeg hadde som var mest sånn streberske, det var disse jentene som sagt. Det kan ha vært litt sånn tilfeldig, men fordi de gutta vi har hatt, har vært veldig sånn idrettsgutter, ja, som jeg nevnte; de gjør jobben liksom også trener de, er flinke til å prioritere. Det er flere av de guttene som har sånn at de trenger ikke å lese hele pensum for de vet hvor i boka det viktigste står og hva de, i matte for eksempel så er det sånn 'ja, men jeg trenger ikke å øve på det der, for det kan jeg' mens et par av jente de gjør jo alle oppgavene uansett fordi det står på lekseplanen. Så der er nok den kjønns, største forskjellen at, at flere av guttene ... [4sek] er flinkere på å prioritere riktig for seg selv, at de ikke er så nøye på, ja kanskje [ler] litt sånn ... [5sek] at de har stor tiltro til at de selv vet hva som er lurt for dem selv, mens et par av jentene kanskje har litt mindre selvillit på det, at det, og det har vi jo jobbet mye med, eller jeg har [ler] jobbet mye med det, at de

må bare tro på at 'dette her kan jeg jo', 'hva er det du kan?', 'ja, men da trenger du ikke å øve på det, da kan du øve på noe annet'. Ja, den prioriteringen der.

I dette utdraget bryter Tirills fortellinger om de flinke idrettsguttene med det dominerende narrative om gutter som skolens tapere, samtidig som fortellingen bidrar til å vedlikeholde narrative om at flink pike-syndromet primært gjelder jenter som streber: Selv om jentene også er flinke, betraktes deres suksess som en blanding av perfektjonisme og mindreverdighet (Madsen, 2018; Aasebø 2021): De jobber mer enn nødvendig og har lavere selvtillit. I denne fortellingen blir kjønn brukt for å forklare hvordan elevene prioriterer ulikt: Idrettsguttene er de flinkeste til å prioritere og til å ha tro på seg selv, noe som igjen tyder på at dette ikke er gjeldende for *alle* gutter. I denne fortellingen er det gjeldende for guttene som har et idrettssyn på skolen, som gjerne får faglig bistand hjemme og hjelp til å strukturere seg. Jentene har derimot større prioriteringsvansker, mindre tro på seg selv og gjør mer enn nødvendig for sikkerhets skyld. Samtidig bruker Tirill litt tid på å formulere det hun ser på som den største kjønnsforskjellen. Det kan tenkes at hun nærmest trekker seg fra det hun tenkte å si, kanskje hun blir usikker på hvor spisst hun kan formulere disse forskjellene, eller hva som egentlig er de største forskjellene. Videre forteller utdraget også noe om en kjønnnet motivasjon for skolearbeidet: Guttene motiveres av å bruke tiden på idrett og jobber derfor effektivt med skolearbeidet slik at de kan bruke tid på idrett. En slik kjønnnet motivasjonsforskjell gjør seg også gjeldende i måten Monica snakker om at gode skoleprestasjoner er en større del av jentenes identitet og derfor opptar dem mer:

**Monica:** Ja, typisk hvis de da for eksempel spiller håndball så møtes de og sier da 'åh, hva har du fått da?', ja, og så snakker de da om det i sosiale settinger, altså hva du får og hvordan du gjør det på skolen. Altså jenter skravler på en måte mer om sånne ting, mens guttene snakker ikke så mye om en prøve etterpå, om sånn karakterer seg i mellom, det på en måte avgjør ikke så mye av deres identitet. Mens jentene blir veldig sånn *pusher* hverandre ved at de snakker om det og stresser opp hverandre til å bli stresset for prøver, og vil jo være perfekt på mange arenaer, altså både i sosiale medier og hvis de holder på noe sport og på skolen. Jeg tror jenter setter mye høyere krav til seg selv for å prestere. Det er jo derfor en snakker om at jenter fortsatt blir utbrent. Og det er det jo, altså det er jo, jeg er jo ikke så mye bekymret for at gutter skal bli utbrent i den alderen her. Det er jo bare jenter, helt siden jeg har hatt - det trinnet her har jeg vært bekymret for at skulle jobbe for mye. Jeg har jo ikke bekymret meg for at noen av guttene skulle jobbe for mye [ler], det er jo ingen, jammen det er, det er jo sånn det bare er. Jeg er ikke bekymret for at guttene skal jobbe for mye, for det er så få som, de jobber ikke så mye at det går utover deres sosiale liv, eller deres psyke, eller deres selvtillit, altså, det er det jentene som gjør.

Her brukes kjønn som en del av fortellingen for å skape sammenheng og mening i hvordan «jenter fortsatt blir utbrent». Selv om Monica ikke referer til flink pike-begrepet her, bygger fortellingen oppunder det dominerende narrative om de flinke pikene i skolen og at det er jenter som blir utbrent – ikke gutter. Monica forteller gjentatte ganger at hun ikke er bekymret for at guttene skal bli utbrent fordi det er så få av guttene som jobber i den grad at det går utover deres sosiale liv, psyke eller selvtillit. Dette er forbeholdt jentene. Observasjonene til Monica kan ikke fornektes, men hvorvidt utbrenthet er direkte knyttet til biologisk kjønn kan det stilles spørsmål ved. Måten narrative om de utbrente jentene er innordnet på, bidrar til å fremstille jenter og gutter på en bestemt måte og påvirker dermed forståelsen for fenomenet (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Slik Aasebø (2021) skriver, kan dominerende narrative både være performativt og normativt ved at det tilbyr det som oppfattes som normale erfaringer. I

fortellingen til Monica ser vi det performative i hvordan jentene og guttene prater om karakterer på ulike vis og graden av energi de legger i skolearbeid. Det normative underbygges ved å stadfeste det normale og naturlige: «jammen det er, det er jo bare sånn». Monica forteller videre om hvordan guttene har vært mer opptatte av kropp og å se bra ut, fordi statusen ligger mere der enn i «å være dritgod i nynorsk». For mange av jentene gjelder det imidlertid kanskje begge deler, ettersom Monica forteller at jentene «vil jo være perfekt på mange arenaer».

**Monica:** Ja, for altså, guttene er mer opptatt av kropp, hvis jeg skal si det rett ut; altså å se bra ut: De har jobbet med *korona-kroppen* de! Det er jo kanskje noe å notere, altså det de har vært opptatte av er å være hjemme og trene. Så nå når vi er på slutten [av skoleåret], vrenger de av seg til bar overkropp, og viser at det har trent. Det har vært viktig for dem å trene. Det har også vært et sosialt skille når de har vært hjemme: Hvem som på en måte har vært mye ute og trent, og har vært sånn; det blir deres greie da, som de mestret i korona, og noen mestrer både det og gaming altså, det er ikke 1-1- forhold der, men det finnes de som ikke gjør det i det hele tatt. Men det har vært ganske sånn fokus på koronakroppen synes jeg altså, [...] og da er det guttene som kanskje stresser hverandre; statusen ligger litt mer i det å se bra ut, og å være sterk og sånn, enn nødvendigvis å være dritgod i nynorsk liksom [ler]

Monica starter her med å fortelle at guttene er mer opptatte av kropp, men påpeker at det har vært et sosialt skille når de har vært hjemme: Noen har vært mye ute og trent og fant mestring i dette, noen mestret både det å game og å trene og i tillegg finnes det gutter som hverken mestret det ene eller andre. Når gode karakterer anses som et «ikke-tema» for guttene, blir korona-kroppen et veldig synlig tegn på mestring.

## 5.5 Diskusjon og oppsummering

Som allerede nevnt i kapittel 4, ser kjønnsdimensjonen i lærernes fortellinger om de flinke og svake elevene i utgangspunktet ut til å ha mindre relevans. Ved spørsmål om betydningen kjønn har i fortellingene om de flinke og svake elevene, er informantene påpasselige i måten de forteller om kjønnsforskjeller. Eksempelvis tar de gjerne utgangspunkt i at grunnlaget å generalisere ut ifra er tynt og/eller at informanten selv er redd for å generalisere eller påpeker at hen er påvirket av egne forutinntattheter om kjønnsstereotyper i skolen. Et annet eksempel er at noen informanter bruker lengre tid på å svare i form av flere tenkepauser enn ved andre intervju spørsmål.

Når begrepet flink pike blir introdusert for å forklare karakteristikker ved elevene som mestret skolenedstengningen i kapittel 4, blir kjønn derimot en tydeligere del av fortellingen. Selv om informantens dominerende narrativ er at det finnes *både* flinke jenter og gutter, underbygger fortellingene i kapittel 5 i større grad narrativene om *gutter* som skolens tapere og *jenter* som flinke piker. Videre bygger måten informantene snakker om jenter og gutter på en binær kjønnsforståelse, og denne kjønnsdiskursen er gjennomgående i samtlige intervju.

Generelt kan synes som om terskelen for å spørre om hjelp under skolestengingen har vært større enn tidligere. Imidlertid blir det fremhevet at denne terskelen er større for gutter enn jenter. Et sentralt spørsmål er derimot om evnen til å spørre om hjelp er knyttet til biologisk kjønn eller om det for eksempel handler om hvordan elevene er oppdratt og hvordan omgivelsene ser på selvstendighet som en styrke. I fortellingen er



guttene som ikke spurte om hjelp gjerne gutter som også sliter faglig og som ikke ønsker å vise at de har skolerelaterte utfordringer. Idealet om en uanstrengt skolemestring som ser ut til å være mer utbredt blant guttene (Godø, 2014; Nielsen, 2014; Overå, 2014; Rudberg, 2014). Det kan derfor tenkes at dette idealet fører til at eleven unngår nettopp det som er nødvendig for å bedre situasjonen, å be om bistand.

Fortellinger i både kapittel 4 og 5 fremhever modenhet som en komponent for mestring og skoleprestasjoner. I kapittel 5.2 antyder fortellingene at modenhetsforskjellene bidrar til kjønnsulikhet i skoleprestasjoner: Modningshypotesen gjør seg gjeldende gjennom fortellinger om at gutter modnes senere enn jenter og at det er flere umodne gutter enn jenter på ungdomsskolen. Som allerede nevnt finnes det studier som tyder på at gutter er senere språklig og sosialt modne enn jenter, og at dette kan gi konsekvenser for gutters læringsprosesser (Nielsen & Henningsen, 2018). Aasebø (2021, s. 6) peker på at forskjellen mellom distribusjonen som er basert på gjennomsnitt og distinksjonen som baseres på todelingen av kjønn, flyter over i hverandre og dermed bidrar til en modifisert utgave av den todelte kjønnsdiskursen. En utfordring ved slike gjennomsnitt oppstår når det trekkes slutninger fra mønster til individ (Nielsen, 2014, s. 210). Stereotyper om *modne jenter* og *umodne gutter* skapes dersom vi tolker gjennomsnittsforskjeller og flertallsmønstre som distinksjoner. Selv om modenhet kan ha betydning for mestring og skoleprestasjoner, er det viktig at dette ikke knyttes utelukkende til kjønn, men også sees i sammenheng med for eksempel alder, pubertet og sosiokulturelle faktorer.

I kapittel 5.3 reises spørsmålet om skolen er dårligere tilrettelagt for gutter. Implisitt i denne fortellingen, ligger en antagelse om at skolen er bedre tilrettelagt for jenter. Dette bygger igjen på de dominerende narrativene om gutter som skolens tapere og jenter som vinnere. Nielsen og Henningsen (2018) argumenterer for at det er en tendens til å «overkjønne» forklaringer på gutters skoleproblemer: Å hevde at gutter (eller jenter) generelt er utsatt, bidrar til å fjerne blikket fra de gruppene av gutter (og jenter) som av ulike grunner faktisk sliter (Nielsen og Henningsen, 2018, s. 8). Fortellinger om at skolen er dårligere eller bedre tilrettelagt for gutter eller jenter, kan i likhet med de dominerende narrativene om kjønn i skolen, ha som konsekvens at generalisering basert på kjønn usynliggjør andre fortellinger om utfordringer i skolen: Eksempelvis fortellingen om en skole som er ute av stand til å hankses med sosiale ulikheter eller yte rettferdighet ovenfor *alle* elever (Aasebø, 2021, s. 11).

Fortellingene i kapittel 5.4 antyder mønstre hvor guttene motiveres av utenomfaglige aktiviteter og får unnagjort skolearbeidet mest effektivt. Uten at konklusjonene fra tidligere forskning er sikre, finnes det ulike former for motivasjon som kan peke i retning av forskjeller på gruppenivå (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 17-18): Eksempelvis at gutter motiveres av konkurranse og status. Fortellingene om idrettsguttene, samt guttenes fokus og status knyttet til korona-kroppen, er med på å underbygge denne forskningen.

Videre markeres jentene som de uttalte flinke pikene: Jentene motiveres av gode karakterer, men sliter med stress og jobber så hardt at de blir utbrente. Funn i andre studier gjort under pandemien finner at jenter i gjennomsnitt bruker mer tid på skolearbeid i fritiden, og en betydelig overvekt jenter (7/10 jenter mot 4/10 gutter) svarte at de ofte eller svært ofte blir stresset av skolearbeidet (Bakken, 2018, s. 18). Selv om det var en betydelig større andel jenter som svarte at de ble stresset enn gutter, er det fortsatt en stor andel gutter som stresser med skolearbeidet – det er ikke noe som

er forbeholdt jenter, slik det antydes i dette eksemplet. Samtidig finner Ungdataundersøkelsen (Bakken, 2020) at jenter generelt sett er mer plaget enn gutter av psykiske helseplager. På liknende vis påpeker Nielsen (2014; 2014b) at gutter generelt ser ut til å forholde seg mer avslappet til skolen, mens jenter oftere tar ansvar. Slike forskjeller kan ha både biologiske, kulturelle og sosiale årsaker, men kan ifølge Nielsen (2014, s. 208) sjeldent reduseres til bare én av disse, slik det gjøres i fortellingene i kapittel 5.4. Det er nettopp slike karakteriseringer av kjønnsforskjeller på et generelt nivå som bidrar til å vedlikeholde og reprodusere de dominerende narrative om kjønn i skolen. Mønstrene i generelle kjønnsforskjeller gjelder ikke for alle, nettopp fordi uttrykksformene er situasjonsbetinget. Enhver påstand om kjønnsforskjeller i adferd eller prestasjoner må derfor sees i forhold til kontekst; hvilken elevgruppe og situasjon det dreier seg om (Bakken, 2008; Nielsen, 2014, s. 20; Aasebø, 2021).

Narrativer er avhengig av at de produseres og reproduseres (Aasebø, 2021). Lærernes fortellinger om elevers mestring og skoleprestasjoner i dette analysekapittelet, indikerer at lærerne bidrar til å skape og vedlikeholde kategorier om gutter og jenter i skolen. Disse kategoriene bidrar igjen til å reprodusere nåværende dominerende narrativ om kjønn i skolen.

## 6 Produksjon av alternative mot-narrativer: Å utfordre kjønnede forventinger

I dette kapitlet forsøker jeg å besvare studiens tredje og fjerde forskningsspørsmål: Hvordan blir nåværende dominerende narrativ om kjønn i skolen (primært gutter som «skoletapere» og «flink pike-syndromet») utfordret i lærernes fortellinger om elevers mestring og skoleprestasjoner under skolestengningen? Hvilke alternative mot-narrativ blir produsert?

### 6.1 Svake elever som ble flinke

Eksempler på mot-narrativer som allerede er blitt fortalt i kapittel 4 og 5:

I kapittel 4.2 forteller Tirill om elevene i innføringsklassen (IK). Disse elevene er flinke til å spørre, noe som i utgangspunktet knyttes til skoleflinke elever og til jenter. Imidlertid anså hun disse elevene som skolesvake fordi de behersket norsk dårlig og fikk derfor dårlige karakterer. I denne fortellingen kategoriseres ikke elevene i henhold til kjønn, men som en egen kategori: Innføringsklasse. Kan det tenkes at disse elevene, med en annen bakgrunn og dårlig norsk språkforståelse, ikke preges av de samme kjønnede forventningene til prestasjoner? I tillegg kan kategorisering på bakgrunn av norsk-kunnskap føre til at en feiltolker generell mestringsevne og generelle skoleprestasjoner? Ved at disse elevene var aktive og tok kontakt, utfordret de nettopp Tirills forklaringsmodell for skoleflinke og skolesvake.

I samme kapittel, forteller Wencke på liknende vis om en svak gutt som ble sterkere, nettopp fordi at han var mer aktiv i timen enn forventet. Heller ikke her samsvarer Wenches forklaringsmodell for skoleflinke og skolesvake.

I kapittel 5.2 forteller Bjørn om flere av de umodne guttene som hevet seg karaktermessig gjennom skolestengningen. Denne fortellingen utfordrer også narrativet om at umodne gutter i større grad er skoletapere. Imidlertid forklares den observerte prestasjonsframgangen med at de i hjemmet ikke ble distraheret på samme måte av kamerater som i klasserommet.

I fortellingen om idrettsguttene i kapittel 5.4 beskrives disse som skoleflinke, og karakteriseres med flere flink pike-egenskaper. I tillegg motiveres de av å drive med idrett og er flinkere til å prioritere, i motsetning til jenter som blir beskrevet med flink pike-syndrom. Fortellingen bryter dermed med det dominerende masternarrativet om gutter som skolens tapere, men også flinke piker, fordi de er gutter.

Felles for alle fortellingene, kan interseksjonalitetsbegrepet muligens være nyttig for å se hvordan aktørene posisjoneres i fortellingene om de flinke og svake elevene. Innen kjønnsforskningen har samvariasjon mellom ulike sosiale kategorier som kjønn, sosial klasse, etnisitet og en rekke andre kategorier blitt drøftet med utgangspunkt i begrepet *interseksjonalitet*. Orupabo (2014) foreslår at interseksjonalitetsbegrepet må forstås som et dynamisk begrep som kan bevege seg mellom struktur og kontekst: Det er ikke én kategori som passer for de ulike elevene. I tillegg tyder konteksten; perioden med hjemmeskole, på at elevene ble kategorisert som flinke, fremfor svake.

## 6.2 «Mange flinke piker er også gutter»

Som vist i kapittel 4.2, brukes flink pike-begrepet om både gutter og jenter. Flere av lærerne poengterer at begrepet beskriver egenskaper som har betydning for om eleven mestrer skolen i større eller mindre grad. Ved å bruke begrepet flink pike, uavhengig av kjønn, bryter lærerne narrativet om jenter som flinke piker og gutter som skoletapere. Dette innebærer at lærerne dekonstruerer det kjønnete i begrepet slik vist i 4.4.

Magnus poengterer at flink pike-begrepet er misvisende:

**Magnus:** [...] det er mange snille piker, men mange flinke piker er også gutter. Så det begrepet er kanskje litt misvisende.

Når Tirill får spørsmål om hvilke elever hun tenker har mestret den nye skolehverdagen, eller de endrede rammevilkårene, svarer hun begrepet gjelder både jenter og gutter, og at de som hadde gode rutiner fra før også hadde det under skolestengningen:

**Tirill:** Nei, det må være de elevene som, [humrer] de elevene med *flink pike-syndromet* og da tenker jeg ikke bare på jentene, men guttene også: De elevene som fra før av hadde struktur, altså som visste hva de skulle gjøre, de elevene som lager lister og krysser av og har god kontroll, de fikk også til dette.

Bjørn forteller om elever som har jobbet mer enn de ellers ville gjort, og beskriver disse elevene som «de mest pliktoppfyllende»:

**Bjørn:** Også er det noen av de kanskje litt mere sånn; ja de som har vært veldig sånn *plikttoppfyllende*, har nok kanskje jobbet mere, så de har nok på en måte mestret det, men kanskje ikke mestret det optimalt fordi de har endt opp med å jobbe mer enn det de egentlig ville ha gjort hvis de skulle vært på skolen. Fordi de tenker at 'her må jeg sette inn støtet' eller får ikke noe korreksjon på hvor, når bra er *bra nok*. Så det ser jeg også at noen har kommet ut i det - og det er kanskje de mest pliktoppfyllende. Jeg tror og noen gutter, men også, altså både gutter og jenter er i den kategorien da. Vi snakker jo ofte om skoleflinke piker eller jenter, men vi har også de guttene som kanskje ikke alltid har klart å stoppe fordi de tenker at 'jeg må bare gjøre litt til fordi da blir jeg bedre'.

Bjørn forteller at disse pliktoppfyllende elevene har mestret hjemmeskolen, samtidig som de ikke har gjort det, nettopp fordi de har jobbet mer og brukt mer tid på skolearbeid enn de ville gjort ellers. For ham har dette sammenheng med at de ikke blir korrigeret på hvor mye arbeid de trenger å gjøre, samt «når bra er *bra nok*». Bjørn starter med at han tror noen gutter tilhører denne kategorien av pliktoppfyllende elever, før han retter på seg selv og sier «men også, altså både gutter og jenter er i den kategorien». Bjørn reflekterer videre rundt begrepet skoleflinke piker, og påpeker at det også finnes «de guttene som kanskje ikke alltid har klart å stoppe» og ender opp med å jobbe mer enn

det som er nødvendig. På liknende vis som Tirills eksempel tyder dette på en kjønnsnøytralisering av flink pike-begrepet, samtidig som utsagnet tyder på en binær kjønnsforståelse.

Selv om fortellingene både beskriver det å lykkes, men også det å velge uhensiktsmessige løsninger, er fellesnevneren en kjønnsnøytralisering av flink pike-begrepet.

### 6.3 Flinke piker som «senker skuldrene»

Som et mot-narrativ til fortellinger om flinke og pliktoppfyllende elever som har jobbet mye mer enn nødvendig, forteller Magnus om jenter som har vært flinke piker i tre år, men som under skolestengningen så anledningen til å slappe litt av. På spørsmål om hva slags kjønn aspekt som finnes hos elevene som mestret skolen i større og mindre grad svarer han:

**Magnus:** Ja, den der gjengen jeg snakket om som luktet lunta; som skjønnte at dette her skulle ikke vurderes, det var faktisk, de eksemplene jeg kommer på i hvert fall, er det jenter som har vært flink pike i tre år, og nå så de muligheten til å [humrer] senke skuldrene litt og bare 'vet du hva, det her tror jeg ikke har noe å si'. Og det hadde de forsåvidt rett i: Vi har jo ikke lagt så mye vekt på hjemmeskolen i vurderingen - så de tenkte riktig. Også er det kanskje de andre elevene, de som har kastet inn håndklet liksom, eller som manglet motivasjon, det var vel stort sett gutta.

**A:** Hvilken grad tenker du at kjønn egentlig har noe å si her? At det spiller inn?

**Magnus:** Altså det er jo unntak hele veien, det er jenter som mangler motivasjon og det er gutter som har veldig struktur og sånn. Det er ikke sånn, det kan hende at det er fordi jeg, at det er noe sånn slags fordommer eller forutinntatte antagelser jeg har; at jeg legger mer merke til de jentene som er strukturerte og legger mer merke til de guttene som faller utenfor. Og at det egentlig kanskje er mer jevnt fordelt enn jeg tror, det vet jeg ikke. Men jeg er ikke i tvil om at jeg preges av forutinntatte antagelser jeg har, og andre lærere rundt meg.

De flinke pikene som slapper mer av passer ikke inn i beskrivelsen av de flinke, hardtarbeidende jentene som er usikre på om de har jobbet nok. Fortellingen til Magnus om disse flinke pikene har derimot flere likhetstrekk med idrettsguttene i kapittel 5.4 som er flinkere til å prioritere riktig, som har stor tiltro til seg selv og vet hva som er lurt for deres egen del.

På spørsmål om i hvilken grad kjønn spiller inn, svarer han nettopp at «det er jo unntak hele veien» og viser til jenter som mangler motivasjon og gutter som har god struktur. Han konkluderer med at det kanskje er jevnere fordelt mellom kjønnene enn det han selv tror, fordi både han selv og kolleger preges av forutinntatte og tatt-for-gitte antagelser. Hans refleksjoner er i tråd med hva Sørly og Blix (2017, s. 48) poengter: Dominante narrativ sikter til kollektive representasjoner av hvordan verden er og burde være og er gjerne uartikulerte og tatt-for-gitte. Slike narrativ bidrar til å både skape og vedlikeholde kategorier.

## 6.4 «[Jeg synes] ikke at kjønn har noen betydning»

En av informantene var tydelig på at kjønn ikke har noen betydning for elevene som mestret skolen i større og mindre grad

**Hilde:** ... [4sek] Det har, altså det har, jeg tror ikke det har noe, jeg har i hvert fall ikke med min erfaring, så synes jeg ikke at kjønn har noen betydning her. Og det er fordi vi har som sagt, den klassen som vi hadde den var altså veldig spredt nivå sånn faglig sett. Mange som var det som en på en måte kan si, som oppnådde lav til middels måloppnåelse på det meste, også noen få som hadde høy måloppnåelse og så ikke nødvendigvis at hverken gutter eller jenter klarte seg noe dårligere eller noe bedre. Føler jeg. Ja, nei det, det var ikke noe som, det var ikke noen forandringer sånn sett i guttegruppa eller i jentegruppa, men disse to som ikke taklet det, det er klart at de to er jo jenter, men jeg vet ikke. Det jeg føler det er så mange andre faktorene som spiler inn der.

**A:** Kan jeg spørre hva slags faktorer du tenker på da?

**Hilde:** For disse to?

**A:** Mhm.

**Hilde:** Nei, det er familie, også er det oppfølging hjemme. Altså ting de har hatt, altså sånn *bagasje* [humrer] som de har med seg fra tidligere skoleår. Det er liksom mye som, det disse to har til felles er at de har mye problemer og problematikk hjemmefra; voksentilknytning og at de føler at de har ikke noen som de, altså krangler mye med de hjemme og er litt sånn opprørske, å ja, som sagt; umodne for alderen når det kommer til det her med å ta ansvar for egen, for sine egne valg. Ja, mere det.

I tillegg til å oppfatte at kjønn ikke har betydning for mestring av skolesituasjonen, løfter Hilde frem andre faktorer hun anser som viktige i forhold til hvorvidt elevene mestret perioden med hjemmeskole. Eksempelvis problematikk i hjemmet, manglende voksentilknytning, umodenhet for alderen i forhold til selvstendige valg. Dette er i tråd med hva Wollscheid et al. (2018) forklarer. I tillegg til skolerelaterte og individuelle faktorer, trekker forfatteren frem strukturelle faktorer utenfor skolen og individet for å forklare forskjeller i skoleprestasjoner.

## 6.5 Diskusjon og oppsummering

Det essensielle med «counter narratives»; alternative mot-narrativer, er at de utfordrer de dominerende masternarrativene ved å fortelle andre og mer nyanserte fortellinger.

Noen av fortellingene som presenteres i kapittel 4 og 5, gjør nettopp dette, ved at fortellingene ikke gjenspeiler de dominerende narrativene om kjønn i skolen. I kapittel 6.1 er det eksempler hentet fra kapittel 4.2 og 5.2 hvor noen elever blir flinkere og oppnår bedre skoleprestasjoner, på tross av å være kategorisert som faglig svake og/eller umodne. I disse fortellingene gjorde elevene progresjon under perioden med hjemmeskolen fordi de var aktive og tok kontakt med læreren ved behov. Eksemplet fra kapittel 5.4 forteller om de skoleflinke idrettsguttene som karakteriseres med flink pike-egenskaper, men som samtidig motiveres av å drive med idrett og er flinkere til å prioritere. Fortellingen bryter dermed med det dominerende masternarrativet om gutter som skolens tapere, men også flinke piker, fordi de er gutter.

I kapittel 6.2 fortelles det at mange elever kategorisert med flink pike-syndrom ikke bare er jenter, men også gutter. Dette gjorde seg også gjeldende i fortellingene om de flinke elevene i kapittel 4.2. Fellesnevneren for disse fortellingene er dekonstruksjonen av det kjønnete i begrepet «flink pike», slik også vist i kapittel 4.4.

Fortellingen om de flinke pikene som slapper mer av, i kapittel 6.3, utfordrer den allmenne forståelsen i masternarrativet om jenter som flinke, hardtarbeidende elever.

I kapittel 6.4 utfordres masternarrativene om kjønn i skolen, ved at informanten forteller at kjønn ikke har noen relevans med tanke på elevenes mestring av hjemmeskolen. Her blir andre faktorer enn kjønn vektlagt mer betydning.

Alternative narrativ oppstår når individer eller grupper ikke klarer å identifisere seg med det som i masternarrativene fremstår som normative, og derfor yter motstand mot det dominerende narrativet (Sørly & Blix, 2017, s. 49). Essensen med alle disse alternative narrativene, er at de rokker ved de dominante narrativene, som tilsynelatende kan virke stabile over tid (Sørly & Blix, 2017, s. 48-49). Mot-narrativene gjør dette ved at de tilbyr alternative fortellinger, og viser dermed at de dominante narrativene også kan endres. Med andre ord får mot-narrativet først mening gjennom det dominerende narrativet det står i opposisjon til.

Det er viktig å prøve å finne forklaringer på hvorfor elever ikke mestrer situasjonen og hvorfor de får dårlige skolefaglige prestasjoner i den gitte situasjonen. Slik sett kan forslaget til Orupabo (2014) om å forstå interseksjonalitetsbegrepet som et dynamisk begrep som kan bevege seg mellom struktur og kontekst, være nyttig og nødvendig. På den måten kan en potensielt både avdekke ulike samvariasjoner eller årsaker, samt øke mulighet for å aktivt nå den aktuelle eleven med målrettede tiltak.

## 7 Avsluttende refleksjoner

Gutter som skolens tapere er blitt den dominerende fortellingen gjennom mange år og bygger på en dikotomisk kjønnsforståelse, og ikke en forståelse av at kjønn er mangfoldig og konstrueres kontinuerlig i kulturelle, sosiale og språklige sammenhenger (Aasebø, 2021). Eksempelvis bidrar mediebildet til en stadig aktualisering og polarisering av debatten rundt begreper som «skoletapere» og «flinke piker». Det er ingen stor uenighet mellom forskere om de faktiske tallene knyttet til jenter og gutters karakterer, frafall, videre utdanning, yrkesvalg og yrkeskarrierer. Forskerne klarer imidlertid ikke å bli enige om hva tallene er uttrykk for, hvilke teoretiske perspektiver som er de mest relevante og hvilken elevrolle som gir den beste læring (Nielsen & Henningsen, 2018).

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan nåværende dominerende narrativ om kjønn i skolen (primært gutter som skoletapere og flink pike-syndromet) blir reproduisert og utfordret i 10.klasselæreres beskrivelser av elevenes mestring og skoleprestasjoner under skolestengningen i Norge. For å svare på problemstillingen lener jeg meg på fire forskningsspørsmål som utgjør tre analysekapitler. Det første spørsmålet undersøker lærernes fortellinger om elevene som mestret skolen i større og mindre grad under skolenedstengningen: Hva innebærer det for lærerne at elevene mestret hjemmeskolen eller ikke? Det andre spørsmålet setter søkelys på lærerens fortellinger som reproduserende: Hvordan blir nåværende dominerende narrativ om kjønn i skolen reproduisert i lærernes fortellinger av elevers mestring og skoleprestasjoner under skolestengningen? De to siste spørsmålene fokuserer på lærernes fortellinger som utfordrer de dominerende narrativene: Hvordan blir nåværende dominerende narrativ om kjønn i skolen utfordret i lærernes fortellinger om elevers mestring og skoleprestasjoner under skolestengningen? Hvilke alternative mot-narrativ blir produsert?

I dette konkluderende kapittelet vil jeg samle trådene og oppsummere de viktigste funnene i studien. Videre vil jeg gjøre noen avsluttende refleksjoner om studiens bidrag på feltet: Dominerende narrativ om kjønn i skolen, med fokus på perioden med nedstengning av Norge og hjemmeskole våren 2020.

### 7.1 Oppsummering av funn

For innsamling av data benyttet jeg semi-strukturerte forskningsintervju: Ni kontaktlærere på 10.trinn ble rekruttert gjennom snøballmetoden og intervjuet i perioden juni/juli 2020. Lærerne hadde 7-28 års arbeidserfaring, representerte store deler av Norge samt privat og offentlig skole. Hovedfokuset for intervjuene har vært på hvordan lærerne erfarte forskjeller blant elevene sine før og under perioden med hjemmeskole, med fokus på mulige kjønnede forskjeller. I studien gjør jeg en analyse inspirert av tematisk- og narrativ analyse med en diskursiv tilnærming. Tematisk analyse brukes for å utkrystallisere temaer, eller kategorier, i lærerintervjuene, samtidig som det bidrar til å se nye sammenhenger i dem (Johannesen et al., 2019). For å analysere hvordan lærernes narrativer; fortellinger, blir produsert og fremstilt, er fokuset for analysen hvordan mennesker snakker og språket vårt.



Funnene som omhandler lærernes fortellinger om elevene som mestret skolestengingen i større og mindre grad indikerer at det er de samme elevene som mestret skolestengingen, som mestrer skolen til vanlig: De aller fleste har klart seg bra og mange av de flinke har blitt flinkere. De som har mestret situasjonen blir beskrevet gjennom fortellinger om *de flinke* elevene, og kjennetegnes av blant annet motiverte, selvstendige, modne og faglig sterke elever med høy grad av selvregulering og struktur.

De elevene lærerne erfarte at mestret hjemmeskolen i mindre grad blir fortalt gjennom fortellinger om *de svake* elevene som trenger tettere oppfølging, har vansker med å strukturere seg, komme i gang og fullføre oppgaver, samt gjemmer seg fremfor å spørre om hjelp. De sliter gjerne faglig og har lett for å bli distraheret. Under skolestengningen var det denne kategorien av elever som slet mest og det dominerende narrativer er fortellingen om elever som allerede slet litt fra før. Annen forskning gjort under pandemien tyder også på at lavtpresterende elever har hatt større utfordringer med den digitale hjemmeskolen enn høytpresterende elever (Grewenig et. al, 2021; Nordahl, 2020, s. 24-25). Sett i lys av lærernes narrativ om at «de sterke elevene klarer seg uansett, det er de svake som sliter hvis det blir endringer», bringer assosiasjoner om en slags darwinistisk idé om «survival of the fittest»; «naturlig seleksjon», der de flinkeste elevene også er de som klarer å tilpasse seg nye situasjoner best. Imidlertid finnes det mot-narrativer om svake elever som viste fremgang ved å benytte seg av ferdigheter som i utgangspunktet var assosiert med det flinke: Eksempelvis å spørre om hjelp/veiledning ved behov.

I utgangspunktet forholder informantene seg til fortellinger om elevene som har profitert og som har tapt på situasjonen uten at det knyttes til kjønn: I fortellingene om de flinke og svake elevene blir elevene omtalt som elever med tilsynelatende like karakteristikk og egenskaper, hvorav kjønn ikke ser ut til å ha en bestemt betydning. I mangel på et kjønnsnøytralt begrep benyttes imidlertid flink pike-begrepet, og kjønn blir en del av fortellingen. Ved å påpeke at flink pike-begrepet gjelder for *både* gutter og jenter, brytes antagelsen om at begrepet er forbeholdt jenter. Dette tolkes som et forsøk på å kjønnsnøytralisere eller dekonstruere flink pike-begrepet. Samtidig bygger utgangspunktet for kjønnsnøytraliseringen på en binær kjønnsforståelse. Denne forståelsen kan sees i samtlige intervju og baserer seg på at det er grunnleggende biologiske forskjeller mellom kjønn som gir klare føringer for individets utvikling. Selv om narrativene om de flinke og svake elevene blir fortalt *uten* at lærerne eksplisitt snakker om gutter som tapere og jenter som suksessfulle, oppfylles likevel det diskursive premisset for at gutter og jenter er to ulike størrelser med en klar distinksjon, og samsvarer med Aasebøs (2021) beskrivelser av taperfortellingens diskursive premisser.

Når informantene skal beskrive hvilken betydning kjønn har for elevenes mestring og skoleprestasjoner, fortelles i større grad narrative om *gutter* som skolens tapere og *jenter* som flinke piker. Videre blir den binære kjønnsforståelsen mer eksplisitt. Slik Aasebø (2021) viser, er masternarrativene om kjønn i skolen avhengig av at de produseres og reproduseres. Lærernes fortellinger om modningshypotesen hvor jenter er mer modne enn gutter på ungdomsskolen og at skolen er dårligere tilpasset for gutter indikerer at lærerne bidrar til å skape og vedlikeholde kategorier om gutter og jenter i skolen. Disse kategoriene bidrar igjen til å reprodusere nåværende dominerende narrativ

om kjønn i skolen. I andre fortellinger der lærerne kjønningjør forklaringer av gutter og jenters motivasjon, antydes mønstre der gutter motiveres av utenomfaglige aktiviteter som idrett og får unnagjort skolearbeid effektivt. Jenter derimot, motiveres av gode karakterer, men sliter med stress og jobber så hardt at de blir utbrente. Begge fortellingene understøttes av tidligere forskning (Bakken, 2018, s.18; 2020; Nielsen & Henningsen, 2018, s. 17-18).

Det essensielle med alternative mot-narrativer, er at de utfordrer de dominerende masternarrativene ved å fortelle andre og mer nyanserte fortellinger. Noen av lærernes fortellinger gjør dette ved at disse narrativene ikke gjenspeiler de dominerende narrativene om kjønn i skolen. Eksempelvis fortellingen om flinke piker som også inkluderer gutter, flinke piker som slappet mer av under hjemmeskolen, eller ved å fortelle at kjønn ikke har noen relevans med tanke på elevenes mestring av hjemmeskolen. Her blir andre faktorer enn kjønn vektlagt mer betydning.

Essensen med alle disse alternative narrativene, er at de rokker ved de dominante narrativene, som tilsynelatende kan virke stabile over tid (Sørly & Blix, 2017, s. 48-49). Mot-narrativene gjør dette ved at de tilbyr alternative fortellinger, og viser dermed at de dominante narrativene også kan endres. Med andre ord får mot-narrativet først mening gjennom det dominerende narrativet det står i opposisjon til.

Ingen av de ulike narrativene evner å beskrive virkeligheten fullt ut. De kan både vedlikeholde dominante narrativer, samtidig som det finnes eksempler som bryter med dem.

Det er viktig å prøve å finne ulike forklaringer på hvorfor elever ikke mestrer situasjonen og hvorfor de får dårlige skolefaglige prestasjoner i en gitt situasjonen. Slik sett kan forslaget til Orupabo (2014) om å forstå interseksjonalitetsbegrepet som et dynamisk begrep som kan bevege seg mellom struktur og kontekst, være nyttig og nødvendig. På den måten kan en potensielt både avdekke ulike samvariasjoner eller årsaker, samt øke muligheten for å aktivt nå den aktuelle eleven med målrettede tiltak.

## 7.2 Avsluttende refleksjoner

Både under og i etterkant av koronapandemien er det nasjonalt, så vel som internasjonalt, publisert mange studier om barn og ungdom i skolen og hvilke betydnigner dette har hatt for dem. Nåværende litteratur tyder på forskjeller i elevers skoleprestasjoner og adferd, og disse forskjellene tolkes som et spørsmål om kjønn: Jenter, yngre elever og elever med lav sosioøkonomisk status og/eller faglig eller teoretisk svakere elever, ble uforholdsmessig sterkt berørt av pandemien.

Inngangen til denne studien, var å undersøke hvordan forskjeller i skolen er påvirket av kjønn. Så kom pandemien og fokuset for prosjektet tok nye vendinger. Det har gitt meg mulighet til å undersøke hvordan de dominante fortellingene om gutter som skolens tapere og jenter som dens vinnere, ikke bare i en tradisjonell skolehverdag, men også i en hjemmeskole i et nedstengt samfunn, arter seg. Ville en skolenedstengning legge andre målbare premisser og resultater for fortellingene? Flere av funnene i min studie underbygges av andre studier gjennomført både før og under pandemien.

Det kan synes som om det er en mangel på ikke-kjønnede mot-narrativer. I fremtidige studier kan dette være et tema å utvikle denne type narrativer da også den dikotome kjønnsforståelsen også utfordres gjennom et større fokus på kjønns mangfold i vår samtid. Et spørsmål er; hvilke narrativer det er hensiktsmessig å ta utgangspunkt i for å skape bedre vilkår for elevene i skolen?

## 8 Litteraturliste

- Agerup, T. Y. (2020). *Et sosiologisk perspektiv på rapporten «Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp» og Stoltenbergutvalgets mandat*. [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/2724400>
- Andrews, M. (2004). Opening to the original contributions: Counter-narratives and the power to oppose. I M. Andrews & M. G. W. Bamberg (Red.), *Considering counter narratives: Narrating, resisting, making sense* (s. 1–6). John Benjamins Publishing Co.
- Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (2013). *Doing narrative research* (Second ed.). Los Angeles, California: SAGE.
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K. B. & Huang, L. (2014). *Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoppsummering*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), OsloMet – Oslo Metropolitan University. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/6437>
- Bakken, A. (2008). Er kjønnforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 8(1) 85-93.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater*. NOVA, OsloMet. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/6415>
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021: Nasjonale resultater*. NOVA, OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/2767874>
- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K. & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnforskjeller i skoleprestasjoner*. Rapport 4/2008. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989 Ratifisert av Norge 8. januar 1991. Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Bergem, O., Björnsson, J., Blömeke, S., Hatlevik, O., Jensen, F., Kaarstein, H., ... Rohatgi, A. (2018). *Tjue år med TIMSS og PISA i Norge: Trender og nye analyser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnu, R. H. (2021). *Et kritisk møte med kjønnperformative handlinger og diskurser i skolen: En kvalitativ studie om kjønn og kritisk mangfoldskompetanse* [Masteroppgave]. UiT Norges arktiske universitet. <https://munin.uit.no/handle/10037/22413>

- Blikstad-Balas, Marte, & Klette, Kirsti. (2020). Still a long way to go Narrow and transmissive use of technology in the classroom. *Nordic Journal of Digital Literacy*, Nordic journal of digital literacy, 2020.
- Braathen, F. (2020, 26.april). Noen elever gjør det bedre med hjemmeskole. Det har gitt lærere nye ideer. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/4qe2EV/noen-elever-gjoer-det-bedre-med-hjemmeskole-det-har-gitt-laerere-nye-ideer>
- Braathen, F. & Kagge, G. (2020, 10.mai). Noen elever snakket kun med læreren én gang i løpet av flere uker. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/mR2aep/noen-elever-snakket-kun-med-laereren-en-gang-i-loepet-av-flere-uker?>
- Brandlistuen, R. E., Flatø, M., Stoltenberg, C., Helland, S. S. & Wang, M. V. (2020). Gender gaps in preschool age: A Study of behavior, neurodevelopment and pre-academic skills. *Scandinavian journal of Public Health*. 49(5), s. 503. <https://doi.org/10.1177/1403494820944740>
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Los Angeles, California: SAGE.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Reitzel.
- Burzynska, K. & Contreras, G. (2020). Gendered effects of school closures during the COVID-19 pandemic. *The Lancet (British Edition)*, 395(10242), 1968–1968. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31377-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31377-5)
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, Vol. 40 (Nr. 4), s. 519-531. doi: 10.2307/3207893
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge
- Caspersen, J., Hermstad, I. H., Dahler, I., Lynnebakke, B., & Vika, K. S. (2021). *Koronapandemien i grunnskolen—Håndtering og konsekvenser* (Nr. 978-82-7570-646-9; s. 189). NIFU, NTNU. [https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2733034/Rapport\\_korona%20gsk\\_Samforsk\\_NIFU\\_11032021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2733034/Rapport_korona%20gsk_Samforsk_NIFU_11032021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg., s. 651–679). SAGE.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. 3.utg. London: Sage
- Drange, E.-M. D., & Birkeland, N. R. (2016). 3 Digitalt innfødte eller digitalt velfødde? I E. S. Tønnesen, N. R. Birkeland, E.-M. D. Drange, G. Kvåle, G.-R. Rambø, & M.

- Vollan (Red.), *Hva gjør lærerstudenter når de studerer?* (s. 53–70). Universitetsforlaget; idunn.no. <https://doi.org/10.18261/9788215026312-2016-04>
- Egeland, C. (2008). Donna Haraway. I Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S., & Sampson, K. *Kjønnteori*. (s. 123-229). Oslo: Gyldendal akademisk
- Eng, H. (2006). Homo- og queerforskning. I Lorentzen, J. & Mühleisen, W. (Red.), *Kjønnsforskning: En grunnbok* (s. 136-149). Oslo: Universitetsforlaget
- Eriksen, I. (2014). Tøffe krav og tøffe jenter: Kjønn og etnisitet i videregående skole. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, I. & Davan, L. (2020). *Tap og tillit: Ungdoms livstilfredshet og samfunnsdeltagelse under pandemien*. (Vol. 13/2020). Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Federici, R. A. & Vika, K. S. (2020). Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020. NIFU-rapport 2020:13. Oslo: NIFU
- Fekjær, S.B. (2013). *Hvordan bli en lykkelig masterstudent. Masteroppgavehåndbok*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fjørtoft, S. O. (2020). *Nær og fjern. Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020*. SINTEF Digital. <https://hdl.handle.net/11250/2676094>
- Foucault, M. (1989). *The archaeology of knowledge*. Routledge
- Frøjd, E. & Larsen, I. V. (2020). Hjemmeskole under korona: De minste elevene hadde minst kontakt med læreren. Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI), OsloMet
- Gilje, Ø., Bjerke, Å., Thuen, F. (2020a). Gode eksempler på praksis. Rapport. Oslo: Universitetet i Oslo. [https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/digitalisering-i-skolen/gepp-rapport--undervisning-i-en-til-en-til-klasseromme/gepp-rapport\\_15.05.20\\_fiks.pdf](https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/digitalisering-i-skolen/gepp-rapport--undervisning-i-en-til-en-til-klasseromme/gepp-rapport_15.05.20_fiks.pdf)
- Gilje, Ø., Thuen, F., & Bolstad, B. (2020b). Hjemmeskolen under korona-pandemien – hva forskningen kan fortelle. *Bedre skole*, 3/2020, 12–19. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/hjemmeskolen-under-korona-pandemien--hva-forskningen-kan-fortelle/>
- 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*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L., & Zierow, L. (2021). COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low- and high-achieving

- students. *European Economic Review*, 140, 103920–103920.  
<https://doi.org/10.1016/j.eurocorev.2021.103920>
- Grøgaard, J. B. & Arnesen, C. Å. (2016). «Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner: Ulik modning?», *Tidsskrift for Ungdomsforskning* 16 (2): 42–68.  
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2486687>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.  
<https://www.jstor.org/stable/pdf/3178066.pdf?refreqid=excelsior%3A764992d6e6cdb514208857639557edb6>
- Hargittai, E., & Shaw, A. (2014). Mind the skills gap: The role of Internet know-how and gender in differentiated contributions to Wikipedia. *Information, Communication & Society*, 18(4), 424–442. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.957711>
- Helsedirektoratet. (2020, 12. mars). Helsedirektoratet stenger alle barnehager og skoler. Regjeringen. <https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/helsedirektoratet-stenger-alle-barnehager-og-skoler>
- Helsedirektoratet. (2022, 21. januar). Nivåinndeling av smitteverntiltak – trafikklysmodellen. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/smittevern-for-skoletrinn-1-7-covid-19/smitteforebyggende-tiltak/nivainndeling-av-smitteverntiltak-trafikklysmodell>
- Jegerstedt, K. (2008). *Judith Butler*. I Mortensen, E., C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rosland og K. Sampson red: *Kjønnteori*. (s. 74-87). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Jegerstedt, K. & Mortensen, E. (2008). Hva er kjønn? Ulike tilnæringsmåter. I Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S., & Sampson, K. *Kjønnteori*. (s. 123-229). Oslo: Gyldendal akademisk
- Johannessen, E., Rafoss, T. & Rasmussen, E. (2019). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kindt, M. T. & Rogstad, R. (2020). Med Netflix på timeplanen: Konsekvenser av covid-19. nr 1. Oslo: FAFO. <https://fafo.no/images/pub/2020/covid-19-01.pdf>
- Knapp, M. & Hopmann, S. (2017). School leadership as gap management: Curriculum traditions, changing evaluation parameters, and school leadership pathways. I M. Uljens & R. M. Ylimaki (Red.), *Bridging educational leadership, curriculum theory and Didaktik: Non-affirmative theory of education* (s. 229–256). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_6)
- Krumsvik, R. J. (2013). IKT i skolen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktiskpedagogisk utdanning. En Antologi*. (s. 521–551). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-ogprinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020, 7. April). Gradvis åpning av barnehager, skoler, fagskoler, høyskoler og universiteter.

- <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/gradvis-apning-av-barnehager-skoler-fagskoler-hoyskoler-og-universiteter/id2697077/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020, 7.mai). Skolene åpner for alle elever fra 11. mai. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolene-apner-for-alle-elever-fra-11.-mai/id2701512/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6. (2019-2020)) <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Langli, M. D. (2021). «De som allerede var flinke gjorde det bra»: Et kvalitativt innblikk i en samfunnsfagklasse og deres opplevelse av digital hjemmeundervisning i begynnelsen av covid19 pandemien. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/88296>
- Laqueur, T. (1990). *Making Sex: Body and Gender from the Greeks to Freud*. Cambridge: Harvard University Press
- Larsen, I. K. (2020). Hjemmeskole under korona: Lærerne brukte mer tid på å forberede undervisningen. Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI), OsloMet
- Lorentzen, J. (2006). Forståelser av kjønn: Biologi. I Lorentzen, J. & Mühleisen, W. (Red.), *Kjønnforskning: En grunnbok* (s. 21-31). Oslo: Universitetsforlaget
- Lysvold, S. S. & Budalen, A. (2022, 29. april). Nesten bare kvinner vil bli lege, psykolog og veterinær – universitetet vil gi «mannepoeng». *NRK*. [https://www.nrk.no/nordland/sokertall-til-hoyere-utdanning\\_-flere-roper-varskuum-kjonnsbalanse-1.15948437](https://www.nrk.no/nordland/sokertall-til-hoyere-utdanning_-flere-roper-varskuum-kjonnsbalanse-1.15948437)
- Macedo, E. (2013). Equity and difference in centralized policy. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 28–38. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.754947>
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon: Hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Michie, S. & West, R. (2021). Sustained behavior change is key to preventing and tackling future pandemics. *Nature Medicine*, 27(5), 749–752. <https://doi.org/10.1038/s41591-021-01345-2>
- Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S., & Sampson, K. (2008). *Kjønnsteori*. Oslo: Gyldendal akademisk
- NESH. (2014). *Etiske retningslinjer for forskning på Internett*. <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-forskning-pa-internett.pdf>



- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/tidligere-versjoner/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nielsen, H. B. (2014). *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. (2014b). Nye jenter? Kjønnede læringsmonstre i nye kontekster. I H. B. Nielsen (Red.), *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 Kjønnforskning*, 42(01-02), 6-28. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02>
- Nielsen, H. B. & Malterud, K. (2019). Kunnskap for politikk og praksis? En analyse av Stoltenbergutvalgets kunnskapssyn. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 60(3), 274-284. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2019-03-04>
- Nordahl, T. (2020, 6. august). *Skole er best på skole: En spørreundersøkelse blant elever om deres erfaringer med hjemmeskole*. Høgskolen i Innlandet. <https://ez.inn.no/content/download/180024/3075345/version/1/file/Rapport+hjemmeskole.08.06.20.pdf>
- Nordtug, B., Thaulow, B. & Engelsrud, G. (2021). Den Ene og den Andre. Betrakninger om forskningsbaserte stillbilder av kjønnforskjeller og andre forskjeller i skolen. *Prismet*, 72(1), 67–76. <https://doi.org/10.5617/pri.8735>
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NRK. (2020, 7. mai). *Debatten. Torsdag – Norge åpner opp igjen. Nå åpner samfunnet, men hva har vi oppnådd ved å stenge skolene?* [TV-debatt]. <https://tv.nrk.no/serie/debatten/202005/NNFA51050720>
- Nøkleby, H., Berg, R., Muller, A. E. & Ames, H. M. (2021). *Konsekvenser av covid-19 på barn og unges liv og helse: en hurtigoversikt*. Folkehelseinstituttet. <https://hdl.handle.net/11250/2723940>
- Nøkleby, H., Borge, T. C. & Johansen, T. B. (2021b). *Konsekvenser av covid-19-pandemien for barn og unges liv og psykiske helse: oppdatering av en hurtigoversikt*. Folkehelseinstituttet, Område for helsetjenester. <https://hdl.handle.net/11250/2771680>
- Orupabo, J. (2014). Interseksjonalitet i praksis: Utfordringer med å anvende et interseksjonalitetsperspektiv i empirisk forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 22(4), 329–351. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2928-2014-04-01>

- 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*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Phelan, J. & Rabinowitz, P. J. (2012). Narrative as rhetoric. I D. Herman, J. Phelan, P. J. Rabionowitz, B. Richardson & R. Warhol (Red.), *Narrative theory: Core concepts and critical debates* (s. 3–8). Ohio State University Press
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. (Vol. 30, Qualitative research methods). Newbury Park, California: SAGE.
- Roe, A., Blikstad-Balas, M., Klette, K. & Dalland, C. P. (2020, 20. mai). Hjemmeskole under korona: De minste elevene hadde minst kontakt med læreren. <https://www.uv.uio.no/ils/om/aktuelt/aktuelle-saker/2020/hjemmeskole-under-korona-de-minste-elevene-hadde-m.html>
- Rudberg, M. (2014). Hørte ikke riktig hjemme der: Skole maskulinitet i tre generasjoner. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skelton, F. B. & Read, B. (2010). "Brains before 'beauty'?" High achieving girls, school and gender identities. *Educational Studies*, 36(2), 185–194. <https://doi.org/10.1080/03055690903162366>
- Skilbrei, M-L. (2019). Å planlegge et forskningsprosjekt. I Skilbrei: *Kvalitative Metoder, planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (Kap 4, s. 91-109). Fagbokforlaget: Oslo.
- Slette-meås, D. & Storm-Mathisen, A. (2020). Digitalt Koronaliv 2020: Norske Husstanders Digitale Håndtering Av Koronapandemien. Forbruksforskningsinstituttet SIFO, OsloMet. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/3104>
- Soest, T. von, Bakken, A., Pedersen, W. & Sletten, M. A. (2020). Livstilfredshet blant ungdom før og under covid-19-pandemien. *Tidsskrift for Den norske legeforening*. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.20.0437>
- SSB. (2020. 15. april). Skolestegning koster samfunnet 1,7 milliarder per dag. <https://www.ssb.no/nasjonalregnskap-og-konjunkturer/artikler-og-publikasjoner/skolestenging-koster-samfunnet-1-7-milliarder-per-dag>
- SSB. (2019, 27. august). Karakterer ved avsluttet grunnskole. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs/aar>
- SSB. (2021, 14. juni). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- SSB. (u.å. a). Statistikkbanken. Karakterer ved avsluttet grunnskole. Hentet 10.mai 2020 fra <https://www.ssb.no/statbank/table/07497/chartViewLine/>

- SSB. (u.å. b). Utdanning. Hentet 7. mai 2020 fra <https://www.ssb.no/utdanning>
- Statsministerens kontor. (2020. 12.mars). Koronasituasjonen: Pressekonferanse om nye tiltak for å bekjempe koronaviruset. [Pressemelding].  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/smk/pressemeldinger/2020/pressekonferanse-om-nye-tiltak-for-a-bekjempe-koronaviruset/id2693286/>
- Stray, J. H. (2018). Skolens samfunnsmandat. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere* 3/2018 (s. 13-17).  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202018.pdf>
- Svarstad, H. (2009). Narrativitetens sosiologi. *Sosiologi i dag*, 39(4), 29–56.  
<http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1014/1005>
- Sæverot, H. & Torgersen, G.-E. (2019, 6. mars). Stoltenbergutvalget mangler pedagogisk innsikt. *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/kultur/stoltenberg-utvalget-mangler-pedagogisk-innsikt/70793259>
- Sørly, R. & Blix, B. H. (2017). *Fortellinger og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Stamsund: Orkana akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.). Oslo: Gyldendal.
- UiO. (2019, 13. august). Harriet Bjerrum Nielsen. Universitetet i Oslo, Senter for tverrfaglig kjønnsforskning.  
<https://www.stk.uio.no/personer/vitenskapelig/harrietrn/index.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 21. april). Eksamen, standpunkt og vitnemål.  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/eksamen-2020/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 25. august). Grunnskolepoeng og karakterer i grunnskolen 2019-20. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/grunnskolepoeng-og-karakterer-i-grunnskolen-2019-20/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c, 9. desember). Utdanningsspeilet 2020: Analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2020/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 13. september). Lærere i grunnskolen etter kjønn, alder og innvandrerbakgrunn. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/ansatte-i-barnehager-og-skoler/larere-i-grunnskolen-etter-kjonn-alder-og-innvandrerbakgrunn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 2. november). Utdanningsspeilet 2021: Analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge. Hentet fra

[https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningspeilet/utdanningspeilet-2021/](https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningspeilet-2021/)

- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Beredskap: veileder om smittevern for ungdomsskoler. Hentet 30. april 2022 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/veileder-om-smittevern-for--ungdomsskole/ansvar-og-roller/#skolenes-samfunnsrolle>
- Vika, K. S., Wollscheid, S., Lillebø, O. S., & Bergene, A. C. (2021). Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2020. I 147 (NIFU-rapport;2021:2). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2837634/NIFUrapport2021-25.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vogt, K. C. (2018). Svartmaling av gutter. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 2(2), s. 177-193. [https://www.idunn.no/norsk\\_sosiologisk\\_tidsskrift/2018/02/svartmaling\\_av\\_gutter](https://www.idunn.no/norsk_sosiologisk_tidsskrift/2018/02/svartmaling_av_gutter)
- Vogt, K. C. (2020, 25. juni). Gutters problemer i skolen handler ikke bare om kjønn. *Kilden kjønnsforskning*. Hentet fra <https://kjonnsforskning.no/nb/2020/06/gutters-problemer-i-skolen-handler-ikke-bare-om-kjonn>
- Vogt, K. C. (2020b). Prosessuell interseksjonalitet - gutter, posisjoner og prosesser. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 44(2), 118-131. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2020-02-03>
- Vogt, K. C., Lorentzen, T., & Hansen, H-T. (2020). Are low-skilled young people increasingly useless, and are men the losers among them?. *Journal of Education and Work*. <https://doi.org/10.1080/13639080.2020.1820965>
- Wollscheid, S., Hjetland, H. N., Rogde, K., & Skjelbred, S.-E. (2018). Årsaker til og tiltak mot kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner: En kunnskapsoversikt. I 161 (NIFU-rapport;2018:25). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/256773>
- Aasebø, T. (2021). Fortellinger om gutters krise, jenters fremgang og skolens utfordringer med sosiale ulikheter. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritikk*, 7, 1. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2178>

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Infoskriv om prosjektet / Samtykkerklæring

**Vedlegg 2:** Intervjuguide

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om forskjeller i skolen**

Hei! Jeg heter Adeleide Bergsaker og studerer på masterprogrammet i likestilling og mangfold ved NTNU. Masteroppgaven min skal omhandle hvordan lærere har erfart forskjeller «i det digitale klasserommet» og i den forbindelse trenger jeg deltagere til intervju. Jeg ønsker å intervju kontaktlærere i 10.klasse og har derfor kontaktet deg. Et premiss for å delta i prosjektet er at du har vært yrkesaktiv lærer, i minimum de to siste årene og brukte fjernundervisning våren 2020.

### **Bakgrunn og hensikten med prosjektet**

Masterprosjektet tar sikte på å undersøke forskjeller i skolen, med et spesielt blikk på kjønn. Hovedproblemstillingen for prosjektet er «Hvordan erfarte lærere forskjeller i det «digitale klasserommet» under skolestengningen våren 2020?». Med forskjeller, siktes det til forskjeller blant elevene som tilsynelatende mestret de endrede rammevilkårene for skolehverdagen under covid-19-pandemien godt og de som ikke gjorde det. Aktuelle forskningsspørsmål vil være: Hvilke elever mestrer situasjonen i større eller mindre grad og hvordan kommer dette til uttrykk? Hvordan er disse elevene sammenlignet med de som vanligvis mester skolen i stor eller liten grad? Finnes det noen felles trekk ved de ulike elevgruppene og hva slags kjønn aspekt finnes i disse gruppene?

Forskjeller i skolen er noe det forskes en del på, og kjønnete forskjeller ser ut til å ha en spesiell plass på den politiske dagsordenen. Det kan virke som om gutter ofte blir fremstilt som «skoletapere» fordi de i gjennomsnitt scorer høyere på statistikker som frafall, spesialundervisning og får dårligere karakterer i samtlige fag bortsett fra kroppsøving i forhold til jenter. Hvordan rammes «skoletaperne» i denne ekstraordinære situasjonen? Kunnskap om hvordan skolestengningen påvirker forskjeller blant elever; hvordan elevgrupper tilsynelatende mestrer, eller ikke mestrer, de endrede rammevilkårene for skolehverdagen under skolestengningen, kan bidra til å påvirke hvordan fremtidig undervisning eventuelt legges opp.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju.
- Intervjuet vil i utgangspunktet foregå via Zoom el.l. og det vil ta ca. 45 minutter.
- Intervjuet inneholder spørsmål om din bakgrunn (alder, kjønn, arbeidserfaring, nåværende arbeidssituasjon), beskrivelser av skolen du arbeider ved og hvordan skolestengningen våren 2020 fungerte i praksis. Videre vil jeg stille spørsmål om dine erfaringer knyttet til forskjeller blant elevene under skolestengningen og «til vanlig», hvordan dette kom til uttrykk, betydningen av kjønn som faktor, samt dine tanker rundt årsaker og eventuelle tiltak knyttet til forskjellsskapende aspekt i skolen.
- Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

### **Hva skjer med informasjonen jeg samler inn?**

NTNU er ansvarlig for behandling av personopplysninger i prosjektet. Opplysningene som samles inn vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Alle navn og skoler vil bli endret og anonymisering vil skje på en slik måte at enkeltindivider og skoler ikke kan identifiseres ut fra min oppgave. Lydfiler og transkriberte intervju vil bli lagret på NTNUs fillagringsområde; NICE-1, for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Lydfiler som benyttes under intervjuer vil bli slettet innen prosjektslutt. Masteroppgaven er planlagt levert våren 2021, med forbehold om forsinkelser.

### **Dine rettigheter**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Du kan gi beskjed til meg eller min veileder, enten ved telefon eller epost. Jeg vil da slette alle eventuelle lydopptak og annet identifiserende materiale som kan knyttes til deg og jeg vil ikke bruke data innhentet under intervju i masteroppgaven.

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. NTNUs personvernombud kan

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

NTNU behandler personopplysninger om deg basert på ditt samtykke. Samtykke kan gis ved og enten signere og skanne inn dette informasjonsskrivet, eller ved å svare direkte i henvendelse via e-post hvor du svarer bekreftende på deltagelse i studiet. Samtykke for deltagelse og lydopptak vil også bli etterspurt verbalt i oppstarten av selve intervjuet.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektansvarlig Turid Fånes Sætermo ved Institutt for tverrfaglig kulturstudier, Det humanistiske fakultet, NTNU, og/eller Adeleide Bergsaker
- NTNUs lokale personvernombud: Thomas Helgesen, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no), tlf: 93079038

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig / veileder*  
Turid Fånes Sætermo  
Telefon: 95777924  
Epost: [turid.satermo@ntnu.no](mailto:turid.satermo@ntnu.no)

*Masterstudent*  
Adeleide Charlotte Riise Bergsaker  
Telefon: 47957085  
Epost: [acbergsa@stud.ntnu.no](mailto:acbergsa@stud.ntnu.no)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Forskjeller i det «digitale klasserommet» under skolestengningen våren 2020*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Forslag til intervjuguide; kontaktlærere på 10.trinn**

Foreløpig problemstilling for masterprosjektet mitt er **Hvordan erfarte lærere forskjeller i det «digitale klasserommet» under skolestengningen våren 2020?** Forskjeller kan her f.eks. bli målt etter de som tilsynelatende «mestret» situasjonen godt og de som ikke gjorde det. Situasjonen innebærer de endrede rammevilkårene for hvordan skolehverdag var lagt opp i perioden f.o.m. 13.mars t.o.m. 8.mai 2020. Intervjuguiden vil være semistrukturert, der temaene er lagt på forhånd, men hvor det vil være rom for at intervjupersonene kan ta opp annen tematikk.

### Hensikten med intervjuet er

- å få innsikt i hvordan læreren erfarte og opplevde forskjeller blant elever under skolestengningen
  - Hvilke elever opplever læreren at mestret de endrede rammevilkårene?
  - Hvilke elever opplever læreren at mestret situasjonen i mindre grad?
- å få innsikt i hvordan disse elevgruppene er, sammenlignet med de som vanligvis mestrer skolen i større eller mindre grad
  - Er det de samme elevene som blir trukket frem, eller er det andre elevgrupper?
- å få innsikt i lærerens forståelser og opplevelser av kjønnsforskjeller i skolen under skolestengningen våren 2020
  - Hva slags kjønnet aspekt finnes i disse gruppene? Hvilken grad spiller kjønn inn?

### Intervjuet er delt inn i fem deler

1. Innførende tekst / avklaringer
2. Introduksjon / bakgrunn
3. Skolen / skolestengningen
4. Forskjeller blant elever under skolestengningen
5. Forskjeller blant elever under skolestengningen i forhold til vanlige omstendigheter
6. Avslutning



## 1. Innførende tekst / avklaringer

Jeg heter Adeleide Bergsaker, er 26 år, og studerer master i likestilling og mangfold ved NTNU. Tidligere har jeg blant annet studert PPU – praktisk pedagogisk utdanning.

På et overordnet plan, sentrerer temaet for prosjektet seg rundt forskjeller i skolen, med et spesielt blikk på kjønn. I masterprosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan kontaktlærere på 10.trinn opplevde forskjeller i det «digitale klasserommet» under skolestengningen 2020. Når det her snakkes om forskjeller, tenker jeg på de elevene som tilsynelatende mestret de endrede rammevilkårene for skolehverdagen under skolestengningen, og de som mestret det i mindre grad.

Jeg er nysgjerrig på hvordan den alternative fjernundervisningen har fungert og for *hvem*? Hvordan har fjernundervisningen bidratt til å fremme eller hemme forskjeller i klassen? Gutter blir ofte fremstilt som «skoletapere» (Vogt 2018), men er det de som også er «koronaens skoletapere»? Dette intervjuet vil derfor handle om dine tanker og erfaringer knyttet til forskjeller blant 10.klasse elevene under skolestengningen og hvordan dette kom til uttrykk. Videre vil vi komme inn på tanker om hva årsakene til forskjellene er. I tillegg vil jeg gjerne høre om eventuelle tanker/innspill du har om hva som kan bidra til å redusere forskjellene.

Prosjektet er meldt inn og godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata, og det vil bli intervjuet rundt ti lærere. Dersom du samtykker til å delta vil dette intervjuet, sammen med de andre lærer-intervjuene, danne grunnlag for analyse materialet om hvordan lærere erfarer forskjeller i det digitale klasserommet under skolestengningen. Din identitet, respektive skole og evt tredjepersoner vil bli anonymisert og informasjonen som fremkommer under intervjuet vil kun bli brukt innenfor denne studiens forskningsrammer. Du kan når som helst trekke deg fra intervjuet.

Er det greit at intervjuet blir tatt opp på bånd og transkribert for bruk i masteroppgaven? Lyddoptak gjør det lettere å bearbeide intervjuet i ettertid, samtidig som jeg ikke er avhengig av skrive notater under selve intervjuet. Lydfiler og intervju vil bli lagret trygt på NTNUs server og slettet når prosjektet ferdigstilles.

Er det noe som er uklart, eller har du noen spørsmål knyttet til prosjektet før vi starter intervjuet?

## **2. Introduksjon / bakgrunn**

1. Kan du fortelle litt om deg selv og din arbeidssituasjon i dag?
  - a. Kjønn, alder?
  - b. Hva er din fagbakgrunn?
  - c. Hvilken jobberfaring har du? Andre jobber enn i skolen?
  - d. Hvor lenge har du jobbet som lærer? På hvilke trinn? Hvilke fag? Andre skoler?
  - e. Hva er din nåværende stilling og undervisningsoppgaver? Kontaktlærer? Fast/vikar?

## **3. Skolen / skolestengingen**

2. Hvordan vil du beskrive skolen?
  - a. Størrelse/ antall elever, beliggenhet, ny/gammel, gjennomtrekk av lærere eller stabilitet blant ansatte? Om rektor er ny/ lang erfaring, nytenkende etc?
3. Hvordan vil du beskrive elevene som går der?
  - a. Homogene, flerkulturelle, aktive på fritiden, resurssterke foreldre osv?
4. Hvordan er skolemiljøet?
5. Har det vært noe fokus på kjønn på skolen fra før av? Hvordan?
6. Kan du fortelle litt om hvordan skolestengingen har fungert i praksis på skolen din?
  - a. Kontakt med elevene? Regelmessig, daglig, par ganger i uka...?
  - b. Oppfølging? Nettbasert undervisning? Lekseplaner? Fravær?
  - c. Hvordan har dette avviket fra «vanlig skolehverdag»? Hva opplever du at er de endrede «rammevilkårene»?

## **4. Forskjeller blant elever under skolestengningen**

7. Ut i fra din erfaring, hvilke elever tenker du at mestret de endrede rammevilkårene?
  - a. Har du noen konkrete eksempler på hvordan dette kom til uttrykk?
  - b. Dreier det seg om noen bestemte elevgrupper?
    - i. Hvilke fellestrekk/ egenskaper har disse elevene?
8. Hvilke elever opplever du at mestret situasjonen i mindre grad?
  - a. Hvordan kom dette til uttrykk? Har du noen opplevelser du husker spesielt godt?
  - b. Dreier det seg om noen bestemte elevgrupper?
    - i. Hvilke fellestrekk/ egenskaper har disse elevene?
9. Har elevene reagert forskjellig? Om så hvordan? Dreier det seg om ulike grupper? Fritiden?

- a. Har noen fått til skolen bedre? Positive effekter? Fått negative effekter av skolestengingen?

10. Ut i fra de elevene vi har snakket om nå, hva slags betydning tenker du at kjønn har?

### **5. Forskjeller blant elever under skolestengingen i forhold til vanlige omstendigheter**

11. Til vanlig, altså før skolestengingen, hvilke elever opplever du at mestret skolen i stor grad?

- a. Hvordan kommer dette til uttrykk? Har du noen konkrete eksempler?
- b. Finnes det noen fellestrekk ved disse elevene?

12. Og motsatt, hvilke elever er det som vanligvis mestrer skolen i mindre grad?

- a. Hvordan kommer dette til uttrykk? Kom gjerne med konkrete eksempler.
- b. Finnes det noen fellestrekk ved disse elevene?

13. Ser du selv noen umiddelbare mønstre knyttet til de elevgruppene som blir trukket frem?

- a. Er de samme elevene som faller i den ene eller andre kategorien før / under skolestengingen?
- b. Hva slags kjønn aspekt finnes i disse gruppene?
- c. I hvilken grad, tenker du, at kjønn spiller inn?

14. Hvordan forstår du begrepet «skoletaper»?

- a. Hvis en tillater seg å bruke begrepet «koronapandemiens skoletaper», kan du beskrive hvem dette er?

### **6. Avslutning**

15. Hvilken utvikling har du sett i din tid som lærer når det gjelder forskjeller i skolen?

- a. Hva tenker du er det/de mest fremtredenene forskjellskapende aspektene?

16. Hvordan tror du det kommer til å utvikle seg i fremtiden?

17. Gitt at fjernundervisningen har ført til økte forskjeller blant elever, og at du er enige i det, hva tror du kan være de fremtidige konsekvensene?

18. Har du noen tanker/ innspill om hva som kan redusere forskjellene? Evt tiltak?

19. Har du noen andre tanker relatert til det vi har snakket om? Evt. temaer/spørsmål som ikke har blitt tatt opp?



