

Den maskuline kjønnsrollen og skoleprestasjoner hos gutter

En longitudinell studie

Håkon Thulin Skard



Hovedoppgave ved Psykologisk Institutt

Universitetet i Oslo

Høst 2009

Forord

Jeg vil rette en stor takk til Ingela Lundin Kvalem for hennes fantastiske innsats, innspill og vilje til å gi spesialundervisning som veileder for denne oppgaven. En takk går også til Anders Bakken for inspirasjon og gode innspill og til Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring for tilgang til deres datamateriale fra Ung i Norge – undersøkelsen. Takk til Anne for korrekturlesing og Thea for tålmodighet. Til slutt vil jeg takke Psykologisk institutt og mine medstudenter for fem flotte år.

What did you learn today?

I learnt nothing

What did you do today?

I did nothing

What did you learn at school?

I didn't go

Why didn't you go to school?

I don't know

It's cool to know nothing

It's cool to know nothing

Hentet fra sangen

“Never miss a beat”

av

Kaiser Chiefs

© Universal Records 2008

Sammendrag

Tittel: Den maskuline kjønnsrollen og skoleprestasjoner hos gutter: En longitudinell studie.

Forfatter: Håkon Thulin Skard

Veileder: Ingela Lundin Kvalem

Biveileder: Anders Bakken

Bakgrunn

I Norge er det avdekket av gutter gjør det dårligere enn jenter på skolen og at omtrent samtlige høyere utdanningsløp er i ferd med å få et flertall av jenter. Dette har skapt mye debatt og oppmerksomhet i media. Flere kvalitative studier peker på en kopling mellom den maskuline kjønnsrollen og gutters relative underprestering. Disse studiene hevder at føringer i den maskuline kjønnsrollen, og spesielt en maskulin kjønnsrolle knyttet til lav sosioøkonomisk status medfører skoleavvisning og derved dårligere karakterer og mindre fullført utdanning hos gutter. Denne studien har undersøkt betydningen av sosioøkonomisk status og en maskulin kjønnsrolle i 1992 for holdninger til skole, lekselesing og karakterer i 1994, samt mengde fullført utdanning i 2005.

Metode

Et representativt utvalg av norske gutter og jenter (n = 11985) svarte i 1992 på spørsmål om deres kjønnsrolle. I 1994 svarte de samme respondentene (n = 7751) på spørsmål om holdninger til skolen, tid brukt på lekser og karakterer oppnådd. I 2005 svarte de samme respondentene (n = 2890) på spørsmål om mengde fullført utdanning. Datainnsamlingen var i regi av "Ung i Norge" – undersøkelsen foretatt av Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Resultater

Det er ingen sammenheng mellom lav sosioøkonomisk status og en maskulin kjønnsrolle, slik den er beskrevet i denne studien. Den maskuline kjønnsrollen er snarere knyttet til høyere sosioøkonomisk status. Maskuline gutter har mer negative holdninger til skolen, men leser like mye lekser og oppnår bedre karakterer enn andre gutter. Lavere karakterer viser seg å bli

predikert av lav sosioøkonomisk status, en udiffereusiert kjønnsrolle og negative holdninger til skolen. Mindre fullført utdanneelse blir predikert av lav sosioøkonomisk status og lave karakterer.

Konklusjon

Studien viser ingen sammenheng mellom den maskuline kjønnsrollen og verken karakterer eller mengde fullført utdanneelse. Fremtidige studier bør søke alternative mål på kjønnsroller for å avdekke en eventuell sammenheng mellom den maskuline kjønnsrollen og lavere skoleprestasjoner. Metodiske aspekter ved studiet og implikasjoner av resultatene blir diskutert.

Nøkkelord

Gutter, kjønnsrolle, sosioøkonomisk status, skole, holdninger.

Innholdsfortegnelse

<u>1. Innledning</u>	8
1.1. Gutteres skoleresultater	8
1.2. Hva forårsaker de observerte kjønnsforskjellene?	9
1.3. Den maskuline kjønnsrollen	11
1.4. Den moderne norske kontekst	15
1.5. Kjønsroller i skolen	17
1.6. Kjønn i lys av sosioøkonomisk status	20
1.7. Begrensninger ved forskningen	22
1.8. Hypoteser	23
Figur 1: Hypotetisk sammenheng mellom de uavhengige og avhengige variablene.....	25
<u>2. Metode</u>	26
2.1. Utvalg	26
2.2. Avhengige variabler	27
2.3. Uavhengige variabler	27
2.4. Representativitet	30
Tabell 1: Forskjeller i utvalgene i 1992/94 og 2005 på sentrale variabler.....	31
Tabell 2: Deskriptive data 1992, delt på kjønn	32
2.5. Analyseplan	32
<u>3. Resultater</u>	34
Tabell 3: Kjønnforskjeller i variabler i 1992 (T1) og 1994 (T2) (t- test).	34
Tabell 4: Utdanningsnivå i 2005, fordelt på kjønn (prosent).	35
Tabell 5: Kjønsroller i 1992 fordelt på kjønn (prosent).	35
3.1. Test av hypotesene	36

Tabell 6: Forskjeller i studievariabler mellom de ulike kjønnsrollegruppene.	
Gutter (ANOVA)	36
Tabell 7: Forskjeller i studievariabler mellom de ulike kjønnsrollegruppene.	
Jenter (ANOVA).....	36
Tabell 8: Bivariat regresjon, delt på kjønn.....	38
3.2. Test av modellen	40
Tabell 9: Multivariat regresjon: Avhengig variabel Karakterer 1994, delt på kjønn.....	41
Tabell 10: Multivariat regresjon: Avhengig variabel Total utdanning 2005, delt på kjønn ..	43
3.3. Karslighet	44
<u>4. Diskusjon</u>	45
4.1. Evaluering av hypotesene	45
4.2. Studiens resultater i lys av tidligere forskning	50
4.3. Sammenhengen mellom maskulinitet og skoleavvisning	51
4.4. Generell diskusjon	54
4.5. Et blikk fremover	57
4.6. Konklusjon	58
<u>5. Referanser</u>	61

1. Innledning

Mye forskning er blitt gjort for å avdekke hvilke faktorer som påvirker barns skoleresultater, i et håp om å kunne bedre prestasjonene til samtlige barn og begrense antall barn som faller fra i løpet av sitt utdanningsløp. Mengde utdanning har vist seg å ha betydning for forventet livslengde, sannsynlighet for psykiske lidelser og suicid, kriminalitet, rusmisbruk og en rekke andre fenomener, noe som tilsier at en innsats for å øke befolkningens utdanningsnivå er av vesentlig betydning (Hawkins, Catalano & Miller, 1992; Lochner & Moretti, 2004; Richards & Barry, 1998; Rognerud, Strand & Dalgård, 2002). Forskningsinnsatsen for å avdekke faktorer relatert til skoleprestasjoner har medført et fokus på betydningen av særlig sosioøkonomisk status og kjønn.

Foreldres sosioøkonomiske status har en veldokumentert sammenheng med skoleelevers prestasjoner, med langt dårligere prestasjoner (1,0 karakterpoeng) fra barn av foreldre med lavere sosioøkonomisk status (Bakken, 2008). I den norske skolen er det i tillegg slik at gutter gjør det dårligere enn jenter i stort sett alle fag og er i undertall på nesten samtlige høyere utdanningsløp og – institusjoner (Hollås, 2007). Dette har ført til både medieoppmerksomhet og forskningsinnsats på området. Det er blitt lansert flere teorier om hvorfor gutter gjennomgående gjør det dårligere, og flere av studiene peker på en sammenheng med den maskuline kjønnsrollen. Samtidig er det ikke blitt gjort noen forsøk på å se på denne sammenhengen i en større populasjon over tid. De studiene som har ført til teorien om en sammenheng med den maskuline kjønnsrollen, er kvalitative og basert på kortvarige skoleobservasjoner eller intervjuundersøkelser. Denne studien tar sikte på å teste sammenhengen mellom den maskuline kjønnsrollen og skoleresultater og å avdekke om det finnes en effekt av kjønnsrollen på senere utdanningslengde. Dette blir dermed et longitudinelt og kvantitativt forskningsarbeid med sikte på å undersøke denne sammenhengen.

1.1. Gutters skoleresultater

Den nylige utgitte evalueringen av kjønnsforskjeller i norsk skole (Bakken, Borg, Hegna & Backe – Hansen, 2008) viser at gutter gjør det gjennomsnittlig 0,1 karakterpoeng dårligere enn jenter i alle fag med unntak av matematikk, hvor kjønnene er jevngede, og gymnastikk, hvor guttene gjør det bedre. Videre finner en jevnt over bedre leseferdigheter hos

jentene enn hos guttene. Dette gjelder allerede fra seks års alder og holder seg stabilt ut ungdomsskolen. Samtidig er ikke bare den avdekkede gjennomsnittelige forskjellen i karakterer av interesse, men også den underliggende variasjonen. Det er en betydelig overrepresentasjon av gutter blant de elevene som gjør det særdeles dårlig og blant de som trenger spesialundervisning, samtidig som en finner at også de guttene som ligger i midten av spredningen oppnår dårligere karakterer enn jenter (Bakken et al., 2008). Det er også vist at gutter vurderes til å ha dårligere motivasjon, dårligere sosial kompetanse og at de trives dårligere i norsk skole (Nordahl, 2007).

Disse funnene kan tyde på en gjennomgående kjønnsforskjell i skoleprestasjoner og skoletilpasning, med konsekvenser for gutters og jenters videre utdanningsløp. Det gir jenter både et fortrinn i konkurransen om skoleplasser det er rift om, og det kan indikere at jenter er bedre stilt til å møte de økte krav som høyere utdannings medfører -dersom de observerte kjønnsforskjellene er en indikator på bedre tilpasning til skolehverdagen. Dette kan relateres til den observerte overrepresentasjonen av jenter ved høyere utdanningsløp.

1.2. Hva forårsaker de observerte kjønnsforskjellene?

Forskningsinnsats på hvilke faktorer som fører til den relative underpresteringen av gutter innen skoleverket, viser at det er få holdepunkter for å påstå at intelligensen hos gutter i gjennomsnitt er generelt lavere enn hos jenter, selv om det finnes holdepunkter for at variasjonen er større hos gutter (Arden & Plomin, 2006). Dette taler imot at en forskjell i skoleprestasjoner av størrelsesordenen avdekket i det norske skoleverket, er forårsaket av en iboende forskjell mellom gruppene hva angår evnenivå. Spesielt med tanke på at karakterer er tenkt til å måle individers evner, potensial og tilpasning innen en rekke domener fra det praktiske til det teoretiske, fra det kreative til det analytiske og logiske, ser man at en slik forskjell i intelligens ikke kan ligge til grunn.

Dette har ledet en del forskere til å fokusere på de aspekter ved kjønn som er sosialt konstruert, snarere enn iboende. Enhver kultur har en rekke føringer for hva som ansees som akseptabelt eller representativt for kjønnene, noe som medfører at atferd og holdninger konstrueres som kjønne. Disse føringene konseptualiseres som kjønnsroller.

Sosialiseringsprosessen for et individ er et ekstremt komplekst læringsarbeid. Det er blitt fremsatt flere ulike forklaringsmodeller på hvorledes individet lærer den kjønnsrollen som ansees

som kulturelt akseptabel, modeller med ulik vektning av biologiske, intrapsykiske og samfunnsmessige faktorer.

For å belyse fenomenet kjønnsrollelæring benyttes her det sosialkognitive teoretiske rammeverket. Dette grunnet at teorien søker å favne samtlige faktorer og mekanismer for hvordan barn lærer kjønnsroller, samt at de fleste studier på barns læring av kjønns spesifikk atferd har denne eller beslektede teorier som grunnlag. Det sosialkognitive teoretiske rammeverket postulerer ulike læringsmekanismer og opprettholdelsesmekanismer som medfører at individer lærer og utviser atferd i tråd med de rådende kulturelle og samfunnsmessige oppfatninger om kjønnsroller. Disse mekanismene hevder proponenter av teorien at er dokumentert, i studier gjennomført med sikte på å avdekke de ulike føringene individet står overfor i dannelsen av kjønnsroller (Bussey & Bandura, 1999).

Modellering. Barn kan i løpet av første leveår gruppere sensoriske inntrykk og danner dermed kjønns kategorier basert på forskjellene mellom menn og kvinner ut fra stemmeleie (Miller, 1983) og ansiktsform (Cornell, 1974) lenge før disse kategoriene blir meningsbærende. Allerede i andre leveår deltar de i kjønnsrelatert aktivitet og foretrekker aktiviteter som er i tråd med deres eget kjønn (Blakemore, Larue & Olejnik, 1979 i Bussey & Bandura, 1999). Dermed er kjønns kategoriene allerede til stede når barn gjennom læring gjør dem meningsbærende. Allerede fra meget ung alder vier barn større oppmerksomhet til modeller av samme kjønn enn til modeller av motsatt kjønn. Dette gjelder selv før de har en oppfatning om eget kjønn og at kjønn er konstant. Gjennom modellering observerer barn ikke bare konkrete eksempler på kjønns spesifikk atferd, men danner regler for nevnte kjønns spesifikke atferd for derved å lage generaliseringer om den kjønnsrollen de identifiserer seg med (Bussey & Bandura, 1999).

Opplæring. Gjennom foreldre, skole og jevnaldrende mottar barn instruksjoner om hvordan man bør te seg og hva som er kjønnspassende atferd. Disse direkte meddelelsene om hva som er korrekt atferd former også individet. Samtidig er det verdt å merke seg at det ofte er konflikt mellom hva som læres bort, og hva som utvises av modellatferd. Den direkte opplæringen mister mye av sin effekt hvis modellen utviser en annen atferd (Hildebrandt, Feldman & Ditricks, 1973 i Bussey & Bandura, 1999). For eksempel kan et budskap om likestilling miste sin effekt hvis det formidles av en modell som utviser stereotyp kjønns spesifikk atferd.

Sanksjoner. Læring forekommer også ved at individet observerer og opplever hvilken respons det selv og andre får på kjønnsrollerrelevante atferd. Dette gjelder både bekreftelse, ros og belønning for atferd i samsvar med kjønnsrollen, og straff eller avstandstaken fra atferd som ikke er i samsvar med denne (Bussey & Bandura, 1999).

Selvsanksjoner. Det sosialkognitive teoretiske rammeverket postulerer at individet internaliserer disse observasjonene med tilhørende tilbakemelding som interne representasjoner av hva som er passende og upassende atferd, for derved å kunne regulere egen atferd etter disse representasjonene, med resulterende tilfredshet eller misnøye med egen atferd (Bandura, 1986).

Oppfattet self- efficacy. Teorien hevder at individers tiltro til egen evne til å utføre en oppgave eller delta i en aktivitet i stor grad vil påvirke hvorvidt de gir seg i kast med oppgaven. Da oppgaver og aktiviteter kan fremstå som kjønnet ut fra deres assosiasjon med maskulinitet eller femininitet, vil dette påvirke hvorvidt individer tror de er i stand til å mestre dem med tanke på deres eget kjønn (Bandura, 1997).

De nevnte mekanismer påstås å kunne forklare hvorledes kulturelt baserte kjønnsroller læres og opprettholdes av individer i kulturen og dermed hvordan de karakteristika som ansees som sentrale også i den maskuline kjønnsrollen læres av neste generasjon.

1.3. Den maskuline kjønnsrollen

Grunnlaget for å påstå at gutters lavere skoleprestasjoner har en sammenheng med deres tillærte kjønnsrolle, ligger i observerte aspekter ved den maskuline kjønnsrollen i den vestlige kulturen. Innen tradisjonell feministisk teori hevdes det at i den vestlige kultur er den mannlige kjønnsrollen uløselig knyttet til patriarkatet, altså den samfunnsformen som gir menn større makt og betydning enn kvinner og derved undertrykker kvinner som gruppe. Nyere teorier om maskulinitet betrakter den mannlige kjønnsrollen som knyttet til, men samtidig noe mer enn patriarkalsk maktutøvelse (Ekenstam, 2006). I disse teoriene er maskulinitetsbegrepet erstattet av begreper om alternative maskuliniteter, samtidig som det diskuteres hvorvidt det er mulig å snakke om en hegemonisk maskulinitet (Connell, 2005). På tross av de uenighetene som eksisterer rundt dette begrepet, er det blitt ansett som et gyldig begrep innen mye av forskning på maskulinitet og kjønnsrolleutvikling, da begrepsinnholdet bekreftes av informanter (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002). Den hegemoniske maskuliniteten disse informantene bekrefter, er

definert av atferd og holdninger som til sammen utgjør det som kan sies å være preskriptive narrativer, med følgende sentrale komponenter: "Gutter må opprettholde sin forskjellighet fra jenter og derav unngå enhver aktivitet som kan ansees som feminin", "maskulinitet innebærer hardhet, kompetanse i idrett, sosial anseelse, dominans og kontroll" og at "noen gutter er mer maskuline enn andre, med tilhørende klassebaserte og etniske distinksjoner" (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002).

Samtidig så hevder forskere at maskulinitet snarere defineres gjennom hva det ikke er enn hva det er, ved at avstandtagen fra det feminine ansees som en sentral komponent ved maskulinitet. Dermed introduseres "umandig" som et vesentlig konsept innen forståelse av maskulinitet (Ekenstam, 2006). Dette begrepet har blitt fremmet som en forklaring på den sårbarhet maskulinitet har som en ervervet identitet for det enkelte individ. Denne sårbarheten medfører at "maskulin" er en betegnelse som kontinuerlig må bevises og bekreftes overfor andre (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002; Ekenstam, 2006). En måte dette utføres på, er ved å distansere seg fra det som oppfattes som umandig, for derved både å gi maskulinitetsbegrepet innhold og samtidig vise at man er maskulin (Nayak & Kehily, 1996 i Frosh et al., 2002). I atferd kan dette gi seg utslag i misogyni og homofobi, eller stempling av andre menn som enten feminine eller homoseksuelle (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002).

Dette er imidlertid en forskningstradisjon som eksisterer hovedsakelig innen sosiologi og sosialantropologi. Innen psykologi har forskning på kjønnsroller, med Erik Erikson (1950), James Marcia (1966) og Lawrence Kohlberg (1969) i spissen, hovedsakelig blitt drevet i forbindelse med teorier om hvorledes kjønnsstypisk atferd utvikles hos barnet. Dette er teorier som beskriver normativ utvikling og fokuserer således lite på kjønnsroller som konsept, da de er teorier som søker å være allmenngyldige beskrivelser av menneskelig utvikling. James Marcia er en av de som har sett nærmest på identitetsutvikling hos ungdom. Han hevder at ungdom kan være på ett av fire nivåer av identitetsutvikling. Disse er moratorium (individet er i en identitetskrise, og har ikke forpliktet seg til en identitet), foreclosure (hvor individet forplikter seg til en identitet uten en identitetskrise, som regel ved å føye seg etter foreldrenes krav), diffusion (individet har ikke opplevd en identitetskrise, men har heller ikke forpliktet seg til en identitet) og achievement (individer som har gjennomgått en identitetskrise og deretter forpliktet seg til en identitet). Teorien er ment å beskrive identitetsutvikling, uavhengig av kjønn.

Arbeidet til Erikson, Marcia og Kohlberg er blitt kritisert for å basere seg på maskulin resonnering og å omhandle utvikling slik den forekommer for menn (Gilligan, 1982). Videre er disse teoriene, i likhet med Freuds (1962) opprinnelige utviklingsteori blitt kritisert av feministiske teoretikere for å betrakte tradisjonelt maskuline egenskaper som mer verdifulle og å presentere et deterministisk syn på kjønnstypisk atferd.

Sandra Bem (1974) er den som innen psykologisk forskning har presentert et sammenhengende teoretisk rammeverk for kjønnsroller. Hun hevder at maskulinitet og femininitet er to uavhengige dimensjoner hos individet, noe som gjør at et enkelt individ kan ha mange feminine og mange maskuline trekk. Således postulerer hun at det er fire distinkte kjønnsroller et individ kan ha: Maskulin (mange maskuline og få feminine egenskaper), feminin (mange feminine og få maskuline egenskaper), androgyn (mange maskuline og mange feminine egenskaper) og udifferensiert (få maskuline og få feminine egenskaper). Denne teorien er den som er blitt best empirisk etterprøvd, primært fordi det ble utviklet et instrument ut fra teorien, Bem's Sex Role Inventory (herved omtalt som BSRI), som måler individer på de to dimensjonene maskulinitet og femininitet og derved plasserer dem innenfor en av de fire kjønnsrollene.

Bems konseptualisering av kjønnsroller og BSRI som et instrument, har vært gjenstand for kritikk fra flere hold. Denne kritikken har rettet seg mot flere aspekter ved BSRI. Pedhazur og Tetenbaum (1979) kritiserte i utgangspunktet BSRI for å mangle et teoretisk fundament, da leddene som BSRI består av ble plukket ut på grunnlag av at et utvalg hadde identifisert dem som deskriptive for henholdsvis menn og kvinner. Dermed har instrumentet kun en empirisk og ikke en teoretisk basis. Videre testet de instrumentet og avdekket at det var avvik mellom de responser som ble gitt på leddene når de ble presentert som en vurdering av andre, og de responser som ble gitt når de ble presentert som en vurdering av en selv. En faktoranalyse av leddene avdekket også at både de maskuline og de feminine leddene besto av flere faktorer. De pekte også på at individer med ulike skårer kunne havne i samme kategori, eller individer med meget like skårer i ulik kategori, grunnet feilkilder iboende i median/split- metoden BSRI benytter i fordelingen mellom kjønnsroller. Individer vil også variere i hvilken kjønnsrolle de tilskrives, basert på utvalget de testes sammen med, grunnet benyttelsen av median/split- metoden.

Videre hevdes det at de maskuline leddene består av en individuell og en sosial komponent, som begge har en positiv evaluering. De feminine leddene har derimot en komponent av mellompersonlig sensitivitet som evalueres positivt, men også en komponent av emosjonell umodenhet som evalueres negativt. Det påpekes også at leddene "Maskulin" og "Feminin" inkluderes i BSRI, og at disse to leddene forklarer variansen mellom kjønnene like godt som de andre leddene samlet. Dette kan tyde på at selv om kjønnsroller er en verifiserbar sosial kategori, så er det mulig at BSRI ikke avdekker de underliggende aspektene ved kategorien (Choi, Fuqua & Newman, 2008).

Teorien har også vært gjenstand for kritikk fra feministiske teoretikere, som hevder at den reproducerer stereotypiske holdninger om kjønnsroller ved å be respondentene vurdere trekk som samfunnet ville anse som positive i henholdsvis menn og kvinner. Dermed tas stereotypien som en normativ basis og virkeligheten vurderes ut fra den (Eichler, 1980).

Samtidig er Sandra Bems BSRI det mest benyttede og mest studerte instrumentet innen forskning på kjønnsroller (Beere, 1990) og, på tross av de nevnte svakhetene, er det et relevant bidrag i forståelsen av kjønnsrollenes innhold. BSRI er også blitt benyttet til å studere kjønnsrollers betydning for self-efficacy i matematikk (Hackett, 1985), kvinners karrierevalg (Wong, Kettlewell & Sproule, 1985) og kjønnsrollers betydning for karakterer og oppfattet skjevbehandling av gutter og jenter i skolen (Lentillon, Cogérino & Kaestner, 2006). Instrumentet gir et godt deskriptivt bilde av hvorledes individer tilskriver seg maskuline og feminine egenskaper, og de nevnte studier er eksempler på at hvordan det er blitt benyttet i forskning som omhandler kjønnsrollers betydning for læring, karakterer og utdanningsvalg.

Samtidig sier teorien ingenting om hvilke mekanismer som gjelder for utvikling og opprettholdelse av kjønnsroller og heller ingenting om hvorledes kjønnsroller dannes, endres og utspiller seg i en sosial kontekst. Det tidligere nevnte sosialkognitive rammeverket gir i større grad svar på hvordan kjønnsroller utvikles og opprettholdes, og forskning innenfor dette rammeverket har også avdekket viktige aspekter ved læring og utøvelse av kjønnsroller for gutter.

Det er blant annet påvist at gutter vier mer oppmerksomhet til modeller av samme kjønn enn det jenter gjør, noe forskere tilskriver at kjønnsrollespesifikk atferd er viktigere for gutter

(Slaby & Frey, 1975). Videre er det dokumentert at gutter utviser mer stereotypisk maskulin atferd enn jenter utviser stereotypisk feminin atferd allerede ved fylte 2 år, altså før de har tilegnet seg kunnskap om kjønnsroller og stereotyper. Dette relateres til at gutter sanksjoneres kraftigere av sine foreldre for kjønnsatypisk atferd (Sandnabba & Ahlberg, 1999). Oså i interaksjon med jevnaldrende sanksjoneres gutter kraftigere for kjønnsatypisk atferd (Zucker, Wilson- Smith, Kurita & Stern, 1995) og gutter er mye mer utsatt for direkte kritikk fra jevnaldrende ved brudd på kjønnsrollenormer (Fagot, 1985). I tillegg oppfatter gutter det som mer relevant å etterfølge kjønnsrolletypisk atferd grunnet den sosiale status og makt de ser knyttet til maskulinitet i samfunnet (Fagot & Leinbach, 1993). Den sosiale statusen knyttet til maskulinitet medfører at jenter utviser mer modellering av det motsatte kjønn enn det gutter gjør (Bussey & Bandura, 1992), samtidig som gutter oppgir større tiltro til kjønnsstereotyper enn jenter, grunnet nettopp den høyere sosiale status knyttet til stereotypien om deres kjønnsrolle (Signiorella, Bigler & Liben, 1993).

1.4. Den moderne norske kontekst

Dersom de nevnte funn legges til grunn, ville en kunne tro at kjønnsroller er statiske fenomener da de læres så godt av nye generasjoner. Samtidig er dette en grov overforenkling og de siste 50 årene har gitt fyldig dekning for å påstå at kjønnsroller ikke bare er til dels kulturelt konstruerte, men også foranderlige. Det at kvinner er i overtall ved høyere utdanningsinstitusjoner og både innehar og mestrer tradisjonelt mannsdominerte yrker, ville vært utenkelig med den feminine kjønnsrollen som eksisterte for bare noen tiår siden. Det er mange faktorer som har bidratt til at den kvinnelige kjønnsrollen har endret seg. En av dem er at endringer i samfunnet også medfører endringer i sosiale roller. Eksempelvis har den økte deltakelsen i arbeidsmarkedet for kvinner medført større økonomisk uavhengighet (Morris & Western, 1999) og større aksept for utvidede roller hos kvinner selv og samfunnet for øvrig. Denne endrede rollen medfører endrede oppfatninger i neste generasjon (Brooks & Bolzendahl, 2004).

Prosessene nevnt i det sosialkognitive rammeverket kan også legges til grunn for endring i kjønnsroller. Barn lærer atferd fra begge kjønn, men utviser atferd avhengig av hvilke konsekvenser de forutser at denne atferden vil medføre. Jenter ser at det er høyere status forbundet med maskuline aktiviteter og søker derfor å emulere disse. Når jenter oppmuntres til å

utvise mer tradisjonelt maskulin atferd, noe likestillingsbevegelsen i stor grad har gjort, kan en også forvente at de gjør dette. Det er da også vist at jenter opplever sin kjønnsrolle som mindre snever enn gutter gjør (Adler, Kless & Adler, 1992). På samme måte kan de antakelser individer har om egen self- efficacy på tradisjonelt kjønnsrelaterte oppgaver, endres etter hvordan disse oppgavene presenteres (Matsui & Tsukamoto, 1991 i Bussey & Bandura, 1999), eller ved at individet opplever å mestre disse oppgavene (Schunk & Lilly, 1984). Endringer i skolepensum og undervisningsopplegg har da også blitt endret de senere tiår for å søke en mer kjønnsnøytral presentasjon.

Videre har den kvinnelige kjønnsrollen endret seg som et resultat av likestillingsbevegelsens innsats. Når et individ defineres som mindreverdige og begrenses i sine muligheter og rettigheter grunnet denne kategorien, må individet enten akseptere definisjonen eller søke å endre den. Likestillingsbevegelsen er et eksempel på en større innsats for det sistnevnte, -med en endret kjønnsrolle og evaluering av denne rollen som resultat.

Mange av de studier om gutters forhold til kjønnsroller som er referert, er av eldre dato og fra andre vestlige kulturer. Dermed kan man stille spørsmål ved deres gyldighet i en moderne norsk sammenheng. Samtidig er en del av de fenomener som er avdekket av allmennmenneskelig gyldighet om man godtar de premisser den sosialkognitive teorien legger til grunn. Det vesentlige som skiller det norske samfunnet fra andre vestlige samfunn, er både graden av oppnådd likestilling, vektleggingen av dette fra politisk hold, og den egalitære tanken som preger både det sosialdemokratiske styresett og det norske skoleverket med sin vektlegging av likestilling som læringsmål (§1-1, Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 1998) og sin stadfesting av individets rett og plikt til grunnleggende skolegang (§2-1, Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 1998). Dette er bakgrunnen for den norske "enhetsskolen". Videre er det et fokus på utvidelse av kjønnsroller i norsk skole, hvor gutter skal tildeles omsorgsoppgaver og jenter skal få ledertrening (Kunnskapsdepartementet, 2001¹).

Samtidig som en kan stille spørsmål ved gyldigheten av funnene for en moderne norsk sammenheng, viser en studie fra Sverige, som er sammenliknbart med Norge både kulturelt og politisk, større tradisjonelle kjønnsforskjeller i ønsker om fremtidig yrke blant svensk ungdom

¹ Daværende Kirke-, Undervisnings- og Forskningsdepartementet.

enn blant ungdom i USA (Intons- Peterson, 1988). Dette kan tyde på at de kulturelle føringene i retning av tradisjonelle kjønnsroller fortsatt står sterkt i Skandinavia på tross av den politiske vektleggingen av likestilling.

I denne sammenheng bør en også ta i betraktning den rolle media spiller i læring og reproduksjon av kjønnsroller. De kjønnsrollene som barn presenteres for gjennom TV og andre medier, er mer stereotypiske enn det en finner i virkeligheten (Durkin, 1985). Dermed ser en også at de barn som ser mye på TV utviser mer stereotypiske kjønnsrolleoppfatninger (McGhee & Frueh, 1980).

Det er flere som har påpekt den betydningen samfunnsendringene som har funnet sted over de siste tiårene har hatt for gutter. Dette gjelder de endrede kjønnsrelasjonene som har oppstått grunnet økt likestilling og kvinnelig deltakelse i arbeidsmarkedet, de endrede krav som har kommet inn i arbeidslivet med økt vektlegging av relasjonell kompetanse og lengre utdanning (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002), og det reduserte tilfanget av primæryrker som industri og skogsarbeid, yrker som tradisjonelt har sysselsatt mange menn og representerer tradisjonelle maskuline verdier (Pedersen, 1998a). Dermed er det betimelig å spørre seg hvorvidt disse samfunnsendringene lar seg spore i skolen.

1.5. Kjønnsroller i skolen

Basert på den nevnte forskning på sosialiseringprosessen er det åpenbart at barn kommer inn i skolen med preeksisterende oppfatninger om kjønnsroller. Det er derfor spørsmål om hvorledes skolen former barns oppfatning av kjønnsroller og hvorledes barn oppfatter skolen ut fra sin tidligere kunnskap om kjønnsroller. Fagot (1977) har dokumentert at også lærere fremmer kjønnsstypisk atferd i større grad for gutter enn jenter. Det er videre funnet både at lærere forventer høyere prestasjoner fra gutter (Bussey & Bandura, 1999) og at lærere forventer høyere prestasjoner fra jenter (Warrington & Younger, 2000). At to studier foretatt så å si samtidig trekker motsatte konklusjoner, kan tyde på at holdningene til kjønn inne skoleverket er i endring.

Forskningsinnsatsen som har blitt lagt ned på sammenhengen mellom den maskuline kjønnsrollen og gutters skoleprestasjoner, har i stor grad vært av kvalitativ art og har fokusert på gutters konstruksjon av egen identitet med avvisning av skolen som en komponent i eller som et resultat av denne identitetskonstruksjonen. Paul Willis (1977) introduserte konseptet om

"laddish" eller karslig atferd, hvor han hevdet at gutter med bakgrunn fra arbeiderklassen avviste skolen som en del av sitt identitetsprosjekt. Flere studier har vist gyldigheten av begrepet karslighet, som inkluderer en avvisning av skolearbeid som noe feminint (Mac an Ghail, 1994). Dette begrepet er blitt benyttet videre i forskningen på gutter og har vist seg å være gyldig også for gutter også med høyere sosioøkonomisk status. Becky Francis viser i sin studie (1999) at 2/3 av elevmassen hun intervjuet, anså karslighet som et hinder for gutters skolearbeid. Det samme tallet ble funnet når en spurte bare guttene. Samtidig anså både guttene og jentene karslighet som viktig i vennskap mellom gutter og som et viktig aspekt ved det å tiltrekke jenter. Således presenterte elevene et komplekst bilde av den maskuline kjønnsrollen, med både negative og positive egenskaper og konsekvenser knyttet til karslighet som et maskulint identitetsprosjekt.

I en norsk kontekst har Selma Therese Lyng (2009) sett på ulike identitetskategorier i norsk skole og hvorledes de relaterer til skoleprestasjoner. Hennes forskning avdekker ulike identitetskategorier for både gutter og jenter, hvor avvisning av skole inngår i noen av kategoriene, blant annet den som ville betegnes som karslig. De elevene som inngår i studien presenterer også to hierarkier blant elevene, hierarkier av popularitet og prestasjoner. Elevene holder de to hierarkiene for å være inverst relatert, noe som gjør popularitet og prestasjoner uforenelige.

Det er flere forskere som har påpekt at gutter opplever jenter som forfordelt innen skoleverket ved at de oppleve at jenter har et større repertoar av akseptert atferd, ettersom de kan delta i både tradisjonelt feminine og tradisjonelt maskuline aktiviteter uten å bli sanksjonert (Adler, Kless & Adler, 1992). Gutter oppgir også at de opplever jenter som forfordelt ved at lærere gir dem mer oppmerksomhet og er mer positivt innstilte til jenter (Prendergast & Forrest, 1997 i Frosh et al., 2002).

Således reflekterer jenters utvidede kjønnsrolle de samfunnsendringene som likestilling har medført, samtidig som gutter fortsatt oppnår status gjennom tradisjonelt maskuline aktiviteter. De samme studiene påpeker at guttene reagerte på den oppfattede forfordelingen ved å gå inn i en offerrolle og forfekte hegemonisk maskulinitet som en reaksjon (Kenway, Willis, Blackmore & Rennie, 1998).

I lys av de nevnte funn kan det synes å være dekning for å si at det finnes føringer i den maskuline kjønnsrollen som vanskeliggjør det å legge innsats i skolearbeidet for gutter og at gutters måte å uttrykke maskulinitet er mindre kompatibel med utdanning enn jenters måte å uttrykke femininitet (Arnot, David & Weiner, 1999).

Spørsmålet blir på hvilken måte gutters skoleinnsats blir vanskeliggjort. De sosiale sanksjonene som knyttes til innsats i skolearbeid kan antas å ha en direkte effekt på gutters skolerresultater, ved at de bevisst reduserer sin innsats for å unngå negative sanksjoner fra jevnaldrende. Samtidig er ett av de argumentene som fremmes, at gutter devaluerer skolearbeid grunnet sitt ønske om å føle seg og å fremstå som maskuline, og at selvsanksjonering og selvforsterking dermed må være noen av de mekanismene som gjør at den maskuline kjønnsrollen har en effekt på skolerresultater (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002). Disse selvsanksjonene er, som nevnt, basert på interne representasjoner av hva som er passende og upassende atferd. Derav ser det ut til at disse interne representasjonene tar form av negative holdninger til skolen som institusjon og skolearbeid som aktivitet.

Sammenhengen mellom holdninger og atferd har vært gjenstand for atskillig forskning med varierende resultater. Selv om størrelsen på effekten av holdninger på atferd er omstridt, kan det konkluderes med at det er en effekt, og at denne effekten blir større jo mer spesifikke holdninger som blir målt. Således kan holdninger til skolen generelt ha liten effekt på spesifikke skolerelaterte aktiviteter, mens holdninger til en spesifikk atferd som lekselesing kan ha stor effekt på lekselesing som atferd (Ajzen & Fishbein i Albarracín, Johnson & Zanna, 2005).

Samtidig er sammenhengen mellom holdninger og atferd resiprok, slik at atferd også påvirker holdninger (Olson & Stone i Albarracín, Johnson & Zanna, 2005). Det kan dermed antas at hvis en unnlater å gjøre skolearbeid eller avviser skolen som institusjon kun for å unngå sosiale sanksjoner, så vil en etter hvert utvise negative holdninger til skolearbeid eller skolen som institusjon, da diskrepansen mellom holdninger og atferd vil føre til endringer i en av dem ettersom dette forårsaker kognitiv dissonans (Festinger, 1957). Andre ville påstå at holdningsendringen skyldes at de fleste opplever det som uforenelig med eget selvbilde å endre atferd kun på grunn av ytre press, og at de dermed endrer egne holdninger for å beskytte sitt selvbilde (Olson & Stone i Albarracín, Johnson & Zanna, 2005).

Caroline Jackson (2002) har i sin artikkel om karslighetsbegrepet gitt en liknende forklaring på den observerte avvising av skolearbeid blant gutter. Hun hevder at gutter som ikke mestrer skolearbeid opplever dette som en trussel mot sitt selvilde, da det er dissonans mellom deres selvilde som kompetente og erfaringen av å ikke mestre. Dermed avviser de verdien av skolearbeid og fremhever i stedet sin mestring av atferd knyttet til den maskuline kjønnsrollen for å beskytte sitt eget selvilde.

I norsk kontekst har det blitt forsket på sammenhengen mellom kjønn og holdninger til skolen, hvor det er søkt avdekket eventuelle holdningsstrukturer som kan tenkes å bidra til sammenhengen mellom kjønn og karakterer. Det ble også inkludert atferdsmål som kunne tenkes å forklare kjønnsforskjellen i karakterer. Det ble avdekket at holdninger som gjenspeilet de rådende verdiene skolen og samfunnet var tuftet på (eksempelvis negativ til diskriminering, positiv til kristendom, miljøvern og likestilling), predikerte karakterer og at jenter viste større oppslutning om disse verdiene. Videre fant en at gutter langt oftere hadde disiplinærproblemer og gjorde mindre lekser, noe som predikerte lavere karakterer. Samtidig ble det konkludert med at dette ikke var en fullgod forklaring på de observerte kjønnsforskjellene i karakterer (Øia, 2007).

Sett i lys av den tidligere nevnte negative effekten lavere sosioøkonomisk status har på skolerresultater, blir imidlertid effekten av kjønn forholdsvis liten (Bakken et al., 2008). Spørsmålet forskere stiller er hvorvidt det er en spesifikk form for hegemonisk maskulinitet knyttet til lavere sosioøkonomisk status, eller om det er en interaksjon mellom den maskuline kjønnsrollen og lavere sosioøkonomisk status som har en negativ effekt på skolerresultater.

1.6. Kjønn i lys av sosioøkonomisk status

Forskningen på karslighet startet med observasjonen av en undertype maskulinitet knyttet til lavere sosioøkonomisk status. Selv om andre studier har bekreftet at begrepet har nytteverdi også i forståelsen av maskulinitet for gutter med høyere sosioøkonomisk status, fremhever likevel mange forskere samspillet mellom maskulinitet og lav sosioøkonomisk status som den primære risikofaktoren for skoleavvisning for gutter (Pedersen, 1998a; Bakken et al., 2008).

Gutter med høyere sosioøkonomisk status har ofte mer stimulering i oppveksten som gir bedre forutsetninger for skoleprestasjoner, som høyere antall bøker i hjemmet og større fokus på akademiske ferdigheter. Dette er faktorer som er blitt relatert til den generelle effekten man ser av

sosioøkonomisk status på skoleresultater, med 1,0 karakterpoeng forskjell i favør av barn av høyt utdannede (Bakken et al., 2008). Det er også blitt vist at gutter med ulik sosioøkonomisk status vektlegger forskjellige aspekter av maskulinitet som verdifulle, selv om alle aspektene inngår i den samme hegemoniske maskulinitet (Laberge & Albert, 1999). Videre er det påvist at gutter med høyere sosioøkonomisk status oppgir fremtidsplaner relatert til yrke, mens gutter med lavere sosioøkonomisk status oppgir fremtidsplaner relatert til idrett eller relasjoner til jenter. Samtidig viser gutter med høyere sosioøkonomisk status større bevissthet om verdien av skoleprestasjoner, og de oppgir større grad av press fra foreldre om å prestere (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002). Jackson (2002) har også fremmet sosioøkonomisk status som en bidragsytende faktor til skoleavvisning i sin forklaringsmodell, ved at gutter med lavere sosioøkonomisk status har mindre av de nevnte forutsetninger for å mestre skole og dermed lettere tyr til atferd knyttet til den maskuline kjønnsrollen for å beskytte eget selvilde.

Det har blitt vist at individer med lavere sosioøkonomisk status støtter mer opp om tradisjonelle kjønnsroller (Fine – Davis, 1983 i Beere, 1990), og den opprinnelige påstanden fra Willis (1977) var at gutter fra arbeiderklassen endte opp med arbeiderklassestatus fordi de sluttet opp om en maskulinitet som var uforenelig med middelklassens verdier. I lys av de tidligere presenterte funn av mer stereotype kjønnsroller i media, er det også relevant at lavere sosioøkonomisk status er forbundet med større grad av TV-titting (Evans, 2004) og at foreldre med lavere sosioøkonomisk status i mindre grad begrenser hva barna får se på og i mindre grad diskuterer med barna de tingene de ser på TV (Natsiopoulou, 2009).

Willy Pedersen (1998a) har i en norsk kontekst fremmet påstanden om at gutter med lav sosioøkonomisk status, primært fra arbeiderklassen, er i fare for å marginaliseres i det moderne samfunnet og skoleverket. Dette ettersom de lærer utdatert kunnskap og utdaterte holdninger fra sine primære rollemodeller, fedrene, hvis manuelle ferdigheter som industriarbeidere ikke lenger er relevante i det moderne arbeidsmarkedet. Jenter står derimot sterkere, da deres rollemodeller, mødrene, har kompetanse i omsorgsarbeid, noe den norske velferdsstaten er tuftet på.

Dermed kan det tyde på at det finnes en egen maskulin kjønnsrolle knyttet til lavere sosioøkonomisk status, eller en interaksjon mellom den maskuline kjønnsrollen og sosioøkonomisk status, som medfører at spesielt gutter med denne bakgrunnen kan komme til å avvise skole og å få svakere skoleresultater.

1.7. Begrensninger ved forskningen

De nevnte studier gir støtte til hypotesen om en sammenheng mellom den maskuline kjønnsrollen og skoleprestasjoner. Samtidig er det begrensninger ved forskningen som gjør at man må stille spørsmål ved de rapporterte funnene.

For det første er studiene hovedsakelig av kvalitativ natur, basert på intervjuer. Da intervjuobjektene oppfattelse er subjektiv og kan være preget av andre motiver, kan det lede til feilaktige slutninger. Videre tilsier kvalitativ forskning at forskerne søker å gjøre data forståelige gjennom tilgjengelige teoretiske rammeverk, noe som igjen kan prege hvilke slutninger man trekker ved at man lettere finner det man forventer å finne (Rosenthal & Rubin, 1978). I tillegg er studiene av lokal art, noe som gjør det vanskelig å konkludere utover den aktuelle settingen som er blitt observert (Weaver – Hightower, 2003).

For det andre er de nevnte undersøkelser basert på enten tverrsnittsdata eller tidsbegrensede observasjoner, i det rapporter om maskulinitet, sosioøkonomisk status og skoleprestasjoner er innhentet på samme tidspunkt. Dermed er de nevnte postulerede sammenhengene med senere sårbarhet, som fremmet av Willy Pedersen (1998a), uten dekkende empirisk basis. Det finnes få relevante longitudinelle undersøkelser på området. Jacobs, Chhin & Bleeker (2006) har sett på sammenhengen mellom foreldres forventninger om kjønntypisk yrkesvalg og barns forventninger om yrkesvalg og senere yrkestilfredshet, hvor de konkluderer med at det er en signifikant sammenheng mellom foreldre og barns forventninger og en signifikant sammenheng mellom foreldres forventninger og barns senere yrkesvalg og yrkestilfredshet. Interessant nok fant de for gutter kun en sammenheng med fars forventninger, noe som støtter opp under tanken om at gutter arver sine holdninger til yrkesvalg fra far. De inkluderte imidlertid ikke sosioøkonomisk status i sin studie og nevner dette som et område som bør undersøkes. Av interesse var også funnet av større tilfredshet med yrkesvalg for kvinner, større tilfredshet for kvinner i maskuline yrker enn menn i feminine yrker, samt langt høyere forekomst av kvinner i maskuline yrker enn menn i feminine yrker, noe som kan tyde på at menns avvisning av det feminine vedvarer utover ungdomsperioden.

Videre er lite av den longitudinelle forskningen fra Norge eller Skandinavia, hvor likestillingsprosessen har kommet lengre enn i andre deler av den vestlige verden, og hvor

utdanningssystemet er bygget over den egalitære tradisjonen iboende i det sosialdemokratiske styresett. Et unntak er en longitudinell undersøkelse gjort av Karin Sandqvist (1995) fra Sverige som så på barns utdanningsvalg fra 13 år til 20 år ut fra foreldrenes utdanning, barnas kjønn og evnenivå basert på henholdsvis verbale og matematiske evner. Utvalget var barn av begge kjønn med høye matematiske og normale verbale evner, og vice versa, og lave matematiske evner og normale verbale evner og visa versa. Dermed ble det inkludert både barn som hadde et høyt evnenivå, og barn som hadde et lavt evnenivå. Det ble funnet at foreldrenes utdanningsnivå var relatert til barnas evnenivå, med lavere evnenivå hos barn av foreldre med lavt utdanningsnivå. Videre ble det funnet at kjønn hadde betydning for barns utdanningsvalg med tradisjonelle valg for begge kjønn. Samtidig hadde verbalt og matematisk evnenivå betydning for utdanningsvalgene jenter foretok, men ikke for valgene gutter foretok, noe som kan tyde på sterkere føringer i den maskuline kjønnsrollen. En klar begrensning ved denne studien er imidlertid at den tar for seg barn med avvikende evneprofiler og nivåer. Forfatteren selv påpeker at 85 % av studentene i utvalget ikke ble inkludert da de ikke tilfredsstilte kriteriene. Dermed er funnene av begrenset verdi hva angår å konkludere om betydningen for utdanningsvalg for gutter og jenter generelt.

1.8. Hypoteser

Basert på de nevnte studier kan det virke som om det ligger føringer i den maskuline kjønnsrollen som kan være en hindring for gutter i deres skolehverdag hvor det er inkompatibelt å opprettholde maskulinitet og derved popularitet og samtidig oppnå gode skoleresultater. Videre kan det fremstå som om dette spesielt er tilfelle for gutter med lavere sosioøkonomisk status grunnet en undertype maskulinitet knyttet til deres sosiale klasse eller grunnet manglende verdsettelse av utdanning i hjemmet. Verdsettelse av utdanning i hjemmet fremstår som bidragsytende til større kompatibilitet mellom maskulinitet og skoleresultater for gutter med høyere sosioøkonomisk status. De funn som er gjort kan tyde på en manglende verdsettelse av innsats i skolen og skoleprestasjoner grunnet prestasjonenes og innsatsens assosiasjon med det feminine. Dette i tillegg til en avstandstaken fra skolens verdier og videre utdanning generelt som representative for feminine verdier.

Det er relevant å spørre om en finner de samme føringene i den maskuline kjønnsrollen i en norsk kontekst, i et samfunn hvor likestilling verdsettes høyt og er kommet lengre enn i de

fleste andre vestlige samfunn det er aktuelt å sammenlikne seg med. De nevnte funn fra Sverige og studiene til Lyng (2009) og Øia (2007) kan tyde på at de samme kulturelle føringene ligger i det norske samfunnet, noe Ekenstam (2006) og Pedersen (1998a) legger til grunn i sine analyser av maskulinitet fra et henholdsvis nordisk og norsk perspektiv. Pedersen fremmer sågar påstanden om at gutter med arbeiderklassebakgrunn er modernitetens tapere grunnet de verdier og holdninger de lærer av sine maskuline rollemodeller.

Samtidig finnes det ingen kvantitative undersøkelser av sammenhengen mellom den maskuline kjønnsrollen og skolerestater, kun av sammenhengen mellom kjønn og skolerestater. Funnene fra undersøkelsen "Ung i Norge" (Øia, 2007) er meget relevante, men de er begrenset i det at de baserer seg bare på tvernsnittsdata fra 2002 – undersøkelsen. At det er en sammenheng mellom skolerestater og senere utdanningsdeltakelse er åpenbart, men det er ingen dekning for å si at det er en sammenheng mellom gutters maskulinitet og deres senere deltakelse i høyere utdanning. Videre er det heller ikke gjennomført noen kvantitativ undersøkelse som gir dekning for å påstå at det er en sammenheng mellom maskulinitet og gutters holdninger til skole. Effekten av sosioøkonomisk status på skolerestater er vel dokumentert, men sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og maskulinitet er heller ikke blitt dokumentert kvantitativt. I en gjennomgang av forskningen på gutter og skolerestater etterlyser Weaver – Hightower (2003) nettopp større oppmerksomhet rundt spørsmålet om hvilke gutter som eventuelt får problemer i dagens skole, og i sin gjennomgang av kjønnsforskjeller i norsk skole etterlyser Bakken m.fl. (2008) forskning på hvorledes kjønn potensielt interagerer med sosioøkonomisk status for å skape de observerte forskjellene i skolerestater.

Formålet med denne undersøkelsen er derfor å avdekke eventuelle sammenhenger mellom gutters sosioøkonomiske status, deres kjønnsrolle og deres holdninger til skolen. Videre hvorvidt disse faktorene har en sammenheng med deres skolerestater og deres videre utdanningsvalg.

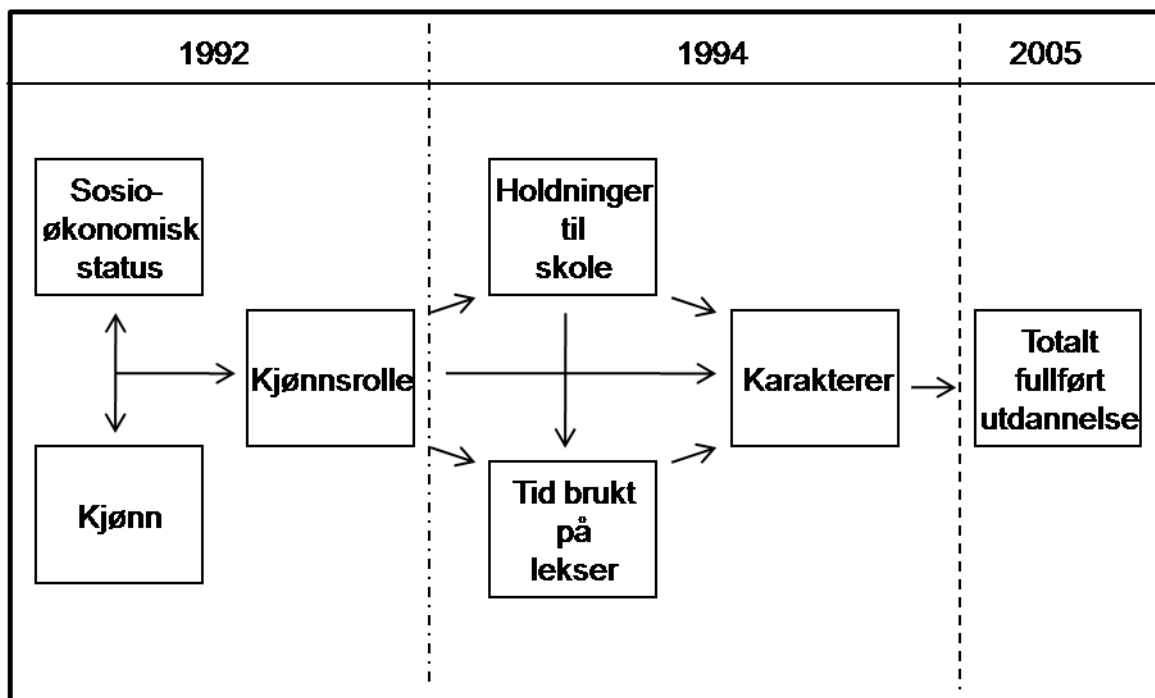
De refererte funn legges til grunn når det settes frem følgende hypoteser:

1. Gutter fra hjem med lavere sosioøkonomisk status oppgir en mer tradisjonell maskulin kjønnsrolle, oppnår dårligere karakterer og tar mindre videre utdanning enn andre gutter.

2. Gutter med en maskulin kjønnsrolle oppgir mer negative holdninger til skolen, gjør mindre lekser, oppnår dårligere karakterer og tar mindre videre utdanning enn gutter med andre kjønnsroller.
3. Gutter med negative skoleholdninger gjør mindre lekser, oppnår dårligere karakterer og tar mindre videre utdanning enn andre gutter.
4. Gutter som gjør mindre lekser oppnår dårligere karakterer og tar mindre videre utdanning enn andre gutter.
5. Gutter med dårligere skolerestulater tar mindre høyere utdanning enn andre gutter.

Hypotesene presenteres visuelt i figur 1.

Figur 1: Hypotetisk sammenheng mellom de uavhengige og avhengige variablene



2. Metode

2.1. Utvalg

For å kunne undersøke de nevnte hypoteser har jeg benyttet resultatene fra spørreundersøkelsen "Ung i Norge" gjennomført av Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). Prosjektansvarlige ved oppstart av studien var Lars Wichstrøm og Tormod Øia. Benyttelse av datasettet er med tillatelse fra NOVA.

"Ung i Norge" er en longitudinell spørreundersøkelse hvor forskerne over 13 år har fulgt ungdom og unge voksne (Strand & von Soest, 2007). Datainnsamling ble gjennomført i 1992 (T1), 1994 (T2), 1999 (T3) og 2005 (T4). I 1992 ble et representativt utvalg av norske elever (n = 12287) valgt ut fra et stratifisert utvalg av 67 ungdoms- og videregående skoler i Norge. Det ble innhentet informert samtykke fra elevene og fra deres foresatte dersom personen var under 15 år. Alle deltakere fylte ut spørreskjemaet på samme tid, på skolen og under overvåkning av en lærer. Responsraten i 1992 var på 97 % og etter å ha fjernet respondenter som tydelig svarte feilaktig var n = 11985, med lik fordeling av kjønn og alder (range alder = 12 – 20).

I 1994 (T2) ble det gjennomført en oppfølgingsstudie der 63 av de 67 skolene som ble benyttet ved T1 ble funnet egnet for videre deltakelse i studien. De som hadde fullført sin skolegang siden 1992, fikk spørreskjemaet tilsendt per post og en senere påminnelse dersom de ikke hadde svart. Dette ga en responsrate på 67,9 %. De som fortsatt var i skolen ved T2, fulgte samme prosedyre for utfylling som ved T1, noe som ga en responsrate på 91,8 %. Totalt ble den endelige responsraten i 1994 på 78,9 % (n= 7751, range alder = 14 – 22).

Grunnet den lave responsraten i 1994 på spørreskjemaene utsendt per post, ble i 1999 (T3) kun de respondentene som hadde fylt ut spørreskjemaet på skolen ved T2 inkludert. "Ung i Norge" ble opprinnelig planlagt med kun en oppfølgingsstudie, og det måtte derfor innhentes nytt informert samtykke for deltakelse i 1999. De som ga samtykke (n= 3507, 91,2 %) fikk spørreskjemaet tilsendt ved T3. Responsraten var 83,8 % (n=2924, range alder = 18 – 27).

I 2005 (T4) ble alle som hadde respondert ved T3 tilsendt et spørreskjema per post. Videre ble de som hadde samtykket til videre deltakelse ved T2, men ikke hadde respondert ved T3, tilbudt å delta ved T4. Responsraten ble 82,4 % (n= 2890, range alder = 24 – 33).

2.2. Avhengige variabler

Skoleresultater. Målet som blir benyttet på skoleresultater er gjennomsnittet av den enkelte elevs karakterer i henholdsvis norsk skriftlig, matematikk og engelsk ut fra besvarelsene gitt i 1994. Dette er de karakteropplysningene som ble innhentet i spørreundersøkelsen og med tanke på at kjønnene er jevngode i matematikk, mens jentene er bedre i norsk og engelsk, burde et gjennomsnitt av karakterene i disse tre fagene gi et representativt bilde av elevenes skoleprestasjoner. Ettersom karakterene i ungdomsskolen gis som bokstaver, ble alle bokstavkarakterer gitt en nummerverdi (Lg: 1, Ng: 2, G: 3, Mg: 4, Sg: 5) hvor høyere numerisk verdi tilsvarer bedre skoleprestasjon.

Mengde utdanning. Mengde utdanning i 2005 blir etterspurt med spørsmålet "Vi vil gjerne vite hvilke skoler du har gått på, hva slags utdanning du har fullført (fått avgangsvitnemål fra), hva slags utdanning du planlegger å ta seinere og eventuelt hva slags skole du går på nå. Sett så mange kryss som passer". Til dette spørsmålet gis fire svaralternativer. Svaralternativene er 1 "Går på nå", 2 "Påbegynt, men sluttet før endelig eksamen", 3 "Fullført" og 4 "Planlegger å begynne på". De respondentene som svarte 1 eller 3 på kun grunnskole eller yrkesfaglig videregående ble kategorisert som "Ikke videregående eller fullført yrkesfaglig". De respondentene som svarte 1 eller 3 på allmennfaglig videregående ble kategorisert som "Allmennfaglig videregående". De som hadde svart 1 eller 3 på utdannelser utover dette ble kategorisert som "Høyere utdanning". Dermed var det kun fullførte eller fortsatt løpende utdannelser som ble tatt med, mens de som oppga ufullførte eller planlagte studier ble plassert i enten "Ikke videregående eller fullført yrkesfaglig" eller "Allmennfaglig videregående" ut fra deres avgitte svar om grunnskole og videregående skole.

2.3. Uavhengige variabler

Sosioøkonomisk status. Sosioøkonomisk status er et komplekst konsept som søker å favne yrke, utdanning og inntekt. I "Ung i Norge" er elevenes sosioøkonomiske status basert kun på foreldrenes yrke ved spørsmålene "Yrket til far:" og "Yrket til mor:" etter først å ha etterspurt hvorvidt far og mor for tiden har en jobb. Foreldrenes yrke blir klassifisert etter "International Standard Classification of Occupations, ISCO- 88" (International Labor Office, 1990). Deretter blir yrkene omgjort til en variabel med 5 kategorier: 1 "Høyere administrativ stilling", 2 "Diverse

mellomsjikt", 3 "Lavere funksjonærer m.m.", 4 "Primærnæring" og 5 "Arbeidere". 5-punktkategoriseringen er basert på arbeidene til Wichstrøm, Skogen og Øia (1994). Fars og mors sosioøkonomiske status benyttes separat for å skille effekten av fars og mors påvirkning på henholdsvis sine sønner og døtre. Kategoriene "Primærnæring" og "Arbeidere" ansees som lavere sosioøkonomisk status og i denne undersøkelsen vil derfor "Sosioøkonomisk status" kode disse som 3 "Lav sosioøkonomisk status". "Lavere funksjonærer m.m." og "Diverse mellomsjikt" kodes som 2 "Middels sosioøkonomisk status" mens "Høyere administrativ stilling" kodes som 1 "Høy sosioøkonomisk status".

Kjønnsroller. Det mest benyttede instrumentet for å måle kjønnsroller er Bem Sex Role Inventory (BSRI) (Bem, 1974). BSRI har opprinnelig 60 ledd som respondentene skal forholde seg til, hvor hvert ledd er et personlighetstrekk eller en atferdsdisposisjon kodet som henholdsvis maskulint, feminint eller nøytralt. BSRI behandler maskulinitet og femininitet som to ulike og uavhengige dimensjoner snarere enn ulike poler på samme dimensjon. Til "Ung i Norge" er BSRI forkortet, med 10 maskuline og 10 feminine ledd og ingen nøytrale. Eksempler på maskuline ledd er "Uavhengig", "Sterk" og "Dominerende" og eksempler på feminine ledd er "Banner nesten aldri", "Sjenert" og "Øm". Kjønnsroller ble her brukt ved T1. Til hvert ledd skal respondenten svare: 1 "Stemmer ikke i det hele tatt", 2 "Stemmer nokså dårlig", 3 "Stemmer omtrent", 4 "Stemmer nokså godt" eller 5 "Stemmer helt". Tidligere studier viser tilfredsstillende indre konsistensrelabilitet for denne kortversjonen (Wichstrøm & Rossow, 2002). Leddene blir summert og en gjennomsnittsskåre beregnet, hvor høyere verdi tilsvarer høyere grad av maskulinitet og femininitet på de respektive skalaene.

I lys av de tidligere nevnte problemene med skalaen, er det problematisk at leddet "feminin" er inkludert, mens leddet "maskulin" er ekskludert. Med utgangspunkt i skårene på de to skalaene ble alle individer kategorisert i en av fire kjønnsrollekategorier (maskulin, feminin, androgyn og udifferensiert). Denne inndelingen ble gjort ved median – split modellen (Bem, 1974). Individer som skåret på eller over medianen på maskulinitet, men under medianen på femininitet, ble klassifisert som *maskuline*. De som skåret under medianen på maskulinitet, men på eller over medianen på femininitet, ble klassifisert som *feminine*. De som skåret på eller over medianen på både maskulinitet og femininitet, ble klassifisert som *androgyne*. De som skåret under medianen på både maskulinitet og femininitet, ble klassifisert som *udifferensierte*. Videre

ble det laget dummyvariabler for alle kjønnsrollene, der for eksempel maskulinitet ble skåret som (1) og de andre tre kategoriene som (0). Denne prosedyren ble benyttet også på de tre andre kategoriene.

Hegemonisk maskuline holdninger. Grunnet den tidligere nevnte kritikken mot BSRI, er det mulig at dette målet ikke favner de aspekter ved maskulinitet som teoriene tilsier skulle være negative for skolerresultater. Derfor benyttes også et alternativt mål på maskulinitet som ligger nærmere opp til karslighetsbegrepet slik det er blitt presentert. Dette gjøres ved å benytte den delen av spørreskjemaet brukt i 1992 som etterspør respondentens holdninger til ungdomsgrupper. Her listes 19 ulike grupper som karakteriseres ved aktiviteter eller egenskaper, eksempelvis "Kristelig skolelag", "Homofile ungdommer" og "Ungdom som kjøper moteklær". Disse gruppene bes respondenten vurdere enkeltvis med et tall mellom 1 og 10, hvor et tall mellom 6 og 10 indikerer at man liker gruppen eller det gruppen bedriver og et tall mellom 1 og 5 indikerer at man misliker gruppen eller det gruppen bedriver. A priori var forventningen til innholdet i karslighetsbegrepet at det ville favne negative holdninger til etniske minoriteter (Pedersen, 1998a), negative holdninger til homoseksuelle, negative holdninger til skoleflinke elever og positive holdninger til ungdom som bedrev idrett (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002). En faktoranalyse av holdningsmålene med Varimax-rotasjon ga 5 faktorer med en Eigen-verdi over 1, hvor den faktoren som best illustrerte karslighet var kjennetegnet av negative holdninger til innvandrerungdom, positive holdninger til motorungdom og positive holdninger til ungdom som kjemper mot innvandring. Det ble laget en sumskåre og et gjennomsnitt av de holdningene som inngikk i faktoren etter at leddet om holdninger til innvandrerungdom ble snudd, slik at en høyere skåre gikk i retning av mer negative holdninger. Dermed betydde en høyere sumskåre en større tilstedeværelse av disse holdningene. Holdningsmålet fikk betegnelsen "Karslighet" og ble benyttet som stedfortredende variabel for BSRI i en alternativ analyse.

Skoleholdninger. Da den underliggende antakelsen er at karslighet gir seg utslag i negative holdninger til skolen, inkluderes et mål på dette. I "Ung i Norge" ble det i 1992 presentert 12 påstander respondentene skulle ta stilling til, blant annet "Det er kjedelig å gå på skolen", "Det er for mye teori og for lite praktiske kunnskaper i skolen" og "Lærerne våre er flinke til å lære bort". Svaralternativene var 1 "Helt enig", 2 "Litt enig", 3 "Litt uenig" og 4 "Helt uenig". På disse responsene ble det utført en faktoranalyse med Varimax-rotasjon som ga to faktorer med en

Eigen- verdi over 1. Den ene inkluderte 6 ledd som relaterte til sosial trivsel på skolen, eksempelvis "Skolen behandler elevene for barnslig", "Det er kjedelig på skolen" og "Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen". Det ble beregnet en sumskåre og et gjennomsnitt for disse leddene, og faktoren fikk navnet "Trivsel", hvor høy verdi betydde større trivsel på skolen. Den andre inkluderte 5 ledd som var relatert til faglig utbytte og mestringsfølelse, eksempelvis "Vi lærer mye spennende på skolen", "Å få gode karakterer er viktig" og "Skolen kommer godt med uansett hva jeg skal drive med senere". Det ble beregnet en sumskåre og et gjennomsnitt av disse leddene og faktoren fikk navnet "Mestring", der høy verdi betydde større betydning av læring og karakterer for respondenten. Disse faktorene ble benyttet som variabler.

Lekselesing. Målet på lekselesing ble innhentet fra besvarelsen gitt i 1994. Spørsmålet som ble stilt er "Siste 7 dager, hvor lang tid brukte du gjennomsnittlig pr. dag på lekser (både hjemme og på skolen)?" Dette ble angitt i antall timer. Det ble valgt å fjerne respondenter som hadde svart 20 timer eller mer da dette muligens var useriøse responser og responser under 20 timer favnet 99 % av utvalget.

2.4. Representativitet

Størrelsen på utvalget og de prosedyrer som ble benyttet i utvelgelsesprosessen skulle være en faktor som taler for at utvalget er representativt. Samtidig er det langt færre som har besvart undersøkelsen i 2005, $n = 7751$ (1994) versus $n = 2853$ (2005). Videre er kjønn en av de sentrale variablene i denne studien og det er klare kjønnsforskjeller i responsraten. I 2005 besvarte 1256 menn (43,8 %) og 1610 kvinner (56,2 %). Dette i motsetning til 1992 hvor 5686 gutter (49,2 %) og 5864 jenter (50,8 %) besvarte.

I likhet med kjønn, er sosioøkonomisk status av sentral betydning i studien, og her ser man også tendenser til frafall i responsraten for de som kommer fra lavere sosioøkonomiske kår, noe som er av interesse for studien. I 1992 besvarte 4050 barn (40,4 %) av fedre med lav sosioøkonomisk status mot 897 (36,7 %) i 2005. Det samme gjelder for barn av mødre med lav sosioøkonomisk status, 1885 (20,9 %) i 1992 og 396 (17,7 %) i 2005. Dette resulterer i en større andel barn av foreldre med middels eller høy sosioøkonomisk status i utvalget fra 2005. Dette er i tråd med de faktorer som er blitt avdekket som gjengangere når det gjelder responsrate, hvor det er de relativt underprivilegerte som faller fra (Green, 1991). Det er signifikante forskjeller mellom

utvalgene i 1992 / 1994 og utvalget i 2005 på samtlige sentrale variabler, og disse forskjellene er presentert i tabell 1.

Tabell 1: Forskjeller i utvalgene i 1992/94 og 2005 på sentrale variabler

	1992/1994			2005			<i>t- verdi</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Kjønn	3385	.44	.49	2709	.56	.49	-9.43**
Sos. øk. (far)	7583	2.26	.71	5066	2.22	.68	2.33*
Sos. øk. (mor)	6756	2.19	.47	4554	2.15	.42	3.29**
Karslighet	1886	5.32	1.83	1002	4.83	1.64	7.07**
Trivsel	3945	2.44	.56	2599	2.52	.55	- 5.39**
Mestring	4035	3.24	.49	2678	3.30	.45	- 3.18**
Lekselesing (T2)	3015	2.64	1.10	1983	2.96	1.01	-10.16**
Karakterer (T2)	4957	3.61	.79	2553	3.36	.71	2.69**

Utover de nevnte forskjellene i kjønn og sosioøkonomisk status ser en at utvalget i 2005 er preget av lavere skåre på "Karslighet" i 1994, høyere skåre på "Trivsel" og "Mestring" i 1992, men også dårligere karakterer oppnådd i 1994. Hva angår BSRI, så ble dette målet utelatt fra undersøkelsen i 2005, så det er ikke mulig å avgjøre hvorvidt respondentenes besvarelser endrer seg over tid. En variansanalyse av utvalgene i 1992 og 2005 basert på respondentenes kjønnsroller i 1992, viste intet systematisk frafall i 2005 basert på kjønnsrollene.

En sentral årsak til frafallet i 2005 er at man i 1999 besluttet å bare følge opp de respondentene som hadde besvart skjemaet på skolen i 1994, ikke de som hadde besvart pr. post. Dermed ble alle de som hadde avsluttet sin skolegang etter henholdsvis ungdomsskolen eller videregående i 1994, utelatt.

I tabell 2 er det presentert en prosentvis oversikt over sentrale demografiske variabler ved utvalget i 1992.

Tabell 2: Deskriptive data 1992, delt på kjønn

T1	Gutter		Jenter		Total	
	n	%	n	%	n	%
<i>Klassetrinn:</i>						
8. klasse	888	32.8	942	34.4	1830	33.5
9. klasse	897	33.1	865	31.6	1762	32.3
10. klasse	922	34.1	934	34.1	1856	34.1
Grunnkurs	1168	40.2	1214	39.9	2382	40.1
VK I	954	32.8	932	30.6	1886	31.7
VK II	783	27.0	899	29.5	1682	28.3
<i>Bosted:</i>						
Lite tettsted/ spredtbygd strøk	923	16.4	887	15.2	1810	15.8
Mindre tettsted	2287	40.7	2603	44.7	4890	42.5
Mindre by	1197	21.3	1053	18.1	2250	19.7
Stor by	1206	21.5	1275	21.9	2481	22.0

Det er verdt å merke seg at andelen respondenter på VK II er lavere enn de øvrige klassetrinnene, sannsynligvis grunnet frafall fordi dette er avgangselever, samt at elever på yrkesfaglige studieretninger ikke lenger befinner seg på skolen, men i lærepraksis. Den geografiske fordelingen av urbane og rurale skoler ble valgt ut fra en inndeling i 5 geografiske strata og tre strata basert på skolenes størrelse. Dette antas å gi en representativ geografisk fordeling.

2.5. Analyseplan

Modellen blir testet ved hjelp av en multippel regresjonsanalyse der de uavhengige variablene blir lagt inn sekvensielt (se figur 1). Før dette blir forholdet mellom de enkelte variablene på hvert nivå testet med en bivariat regresjonsanalyse. Unntaket er kjønnsroller der gruppeforskjellene vil testes ved hjelp av ANOVA.

Det vil utføres to multiple regresjonsanalyser med henholdsvis karakterer i 1994 og totalt fullført utdanning i 2005 som avhengige variabler, for å teste modellen presentert i figur 1. Dette fordi det er ønskelig å undersøke betydningen av den maskuline kjønnsrollen på karakterer, et mål som har blitt studert mye, og dermed kan gi grunnlag for sammenlikning med andre studier. Den maskuline kjønnsrollens betydning for fullført utdanning er ikke så mye studert, men er av større samfunnsmessig betydning.

Resultatene for jenter vil også bli presentert for å finne ut om det er forskjeller mellom kjønnene i sammenhengen mellom variablene, eller hva som eventuelt predikerer karakterer og mengde utdanning.

3. Resultater

Før hypotesene testes, vil det bli presentert en oversikt over variablene i utvalget fordelt på kjønn. Tabell 3 viser kjønnsforskjeller på de sentrale variablene, hvor det ble funnet signifikante forskjeller på alle variabler unntatt fars og mors sosioøkonomiske status i 1992. Gutter støtter mer opp om holdningene knyttet til "Karslighet", mens jenter oppgir mer trivsel på skolen, mer mestring på skolen, de leser mer lekser og oppnår bedre karakterer.

Tabell 3: Kjønnsforskjeller i variabler i 1992 (T1) og 1994 (T2) (t- test).

T1	Total			Gutter			Jenter			<i>t- verdi</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Sos. øk. (far)	10026	2.25	.70	4932	2.26	.70	5066	2.25	.70	.720
Sos. øk. (mor)	8998	2.18	.46	4415	2.18	.46	4554	2.18	.46	.043
Karslighet	4010	5.29	1.84	1934	5.64	1.92	2003	4.97	1.71	11.48**
Trivsel	5286	2.50	0.56	2550	2.41	0.56	2599	2.52	0.55	- 7.10**
Mestring	5401	3.25	0.48	2582	3.20	0.51	2678	3.30	0.45	- 7.68**
Lekselesing (T2)	6068	2.49	2.70	2118	2.31	2.57	3680	2.59	2.76	-3.75**
Karakterer (T2)	4430	3.31	0.61	2199	3.23	0.61	2221	3.40	0.58	- 9.21**

Totalt fullført utdanning er presentert prosentvis i tabell 4, hvor forskjellen i fordelingen mellom gutter og jenter er statistisk signifikant, -med mindre fullført utdanning for guttene.

Kjønnsforskjellen er størst i den laveste og den høyeste utdanningskategorien, med henholdsvis 16 % og 68,4 % for gutter og 8,5 % og 80,3 % for jenter.

Tabell 4: Utdanningsnivå i 2005, fordelt på kjønn (prosent).

Tot. utd. T4	Gutter		Jenter		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ikke videregående eller fullført yrkesfaglig videregående	190	16	128	8,5	330	11,5
Allmennfaglig videregående	184	15,5	170	11,3	371	13
Høyere utdanning	811	68,4	1211	80,3	2163	75,5

Phi = .141, $p < .001$

I tabell 5 kan en se den prosentvise fordelingen av kjønnsrollene i BSRI delt på kjønn. Denne viser en statistisk signifikant forskjell i fordelingen av kjønnsroller mellom gutter og jenter.

Tabell 5: Kjønnsroller i 1992 fordelt på kjønn (prosent).

<i>Kjønnsrolle T1</i>	Gutter		Jenter		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Maskulin	1528	29,1	530	9,7	2058	19,2
Feminin	618	11,8	1925	35,1	2543	23,7
Androgyn	1230	23,5	2089	38,1	3319	30,9
Udifferensiert	1866	35,6	941	17,2	2807	26,2

Phi = .396, $p \geq .01$

Det er verdt å merke seg at det er flere gutter som faller inn under kategorien "Maskulin kjønnsrolle" (29,1 %) enn jenter som faller inn under kategorien "Feminin kjønnsrolle" (23,7 %), at det er flere jenter (30,9 %) enn gutter (23,5 %) som faller inn under kategorien "Androgyn kjønnsrolle" og tilsvarende at det er flere gutter (35,6 %) som faller inn under kategorien "Udifferensiert kjønnsrolle" enn det er jenter som gjør det (26,2 %).

3.1. Test av hypotesene

Av praktiske hensyn er ulike deler av samme hypotese presentert i ulike tabeller. Derfor blir tabell 6, 7 og 8 presentert innledningsvis. Hypotesene testes i den rekkefølgen de blir presentert i del 1.9 av oppgaven.

Tabell 6: Forskjeller i studievariabler mellom de ulike kjønnsrollegruppene. Gutter (ANOVA).

	Gutter												<i>F-verdi</i>
	Maskulin			Feminin			Androgyn			Udifferensiert			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	
Sos. øk. (far)	1364	2.18	.71	539	2.26	.71	1046	2.21	.72	1637	2.33	.68	13.15**
Sos. øk. (mor)	1230	2.13	.45	456	2.18	.43	958	2.14	.46	1464	2.23	.46	12.65**
Karslighet	535	5.70	1.90	219	5.46	1.91	414	5.60	1.91	623	5.67	1.95	.97
Trivsel	722	2.40	.58	273	2.49	.56	579	2.44	.58	775	2.38	.53	3.36*
Mestring	725	3.17	.52	281	3.28	.48	582	3.35	.50	780	3.11	.49	30.89**
Lekselesing	583	2.24	2.64	232	2.43	2.68	451	2.38	2.59	700	2.32	2.56	.39
Karakterer	913	3.63	.75	364	3.63	.75	703	3.62	.82	1050	3.46	.77	9.58**
Tot. utd.	309	2.55	.74	143	2.57	.71	246	2.58	.70	409	2.47	.80	1.51

Tabell 7: Forskjeller i studievariabler mellom de ulike kjønnsrollegruppene. Jenter (ANOVA).

	Jenter												<i>F-verdi</i>
	Maskulin			Feminin			Androgyn			Udifferensiert			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	
Sos.øk. (far)	466	2.22	.70	1662	2.28	.68	1802	2.18	.72	821	2.30	.70	8.70**
Sos.øk. (mor)	424	2.12	.44	1518	2.21	.46	1628	2.15	.46	716	2.19	.45	5.91**
Karslighet	182	5.07	1.76	625	4.88	1.62	720	4.97	1.72	352	5.10	1.82	1.54
Trivsel	235	2.47	.55	861	2.55	.52	980	2.55	.58	339	2.44	.50	4.90**
Mestring	237	3.21	.48	878	3.28	.43	1004	3.39	.43	354	3.18	.42	27.76**
Lekselesing	323	2.59	2.68	1250	2.77	2.91	1314	2.46	2.65	571	2.52	2.77	2.77
Karakterer	352	3.71	.71	1252	3.66	.72	1330	3.71	.72	611	3.46	.72	18.31**
Tot. utd.	154	2.75	.55	512	2.76	.56	495	2.73	.60	262	2.66	.68	1.88

1. Gutter med lavere sosioøkonomisk status oppgir en mer tradisjonell maskulin kjønnsrolle, oppnår dårligere karakterer og tar mindre videre utdanning enn andre gutter.

En univariat variansanalyse av forskjellene i sosioøkonomisk status mellom de fire ulike kjønnsrollene for gutter og jenter er vist i henholdsvis tabell 6 og 7. De viser at det er signifikant forskjell mellom kjønnsrollene hva angår fars sosioøkonomiske status for både gutter og jenter. En Bonferroni post hoc -analyse viser at gutter med en udifferensiert kjønnsrolle i høyere grad kommer fra hjem med en lavere sosioøkonomisk status enn de med en maskulin eller androgyn kjønnsrolle. For jenter viser den at de med en feminin eller udifferensiert kjønnsrolle i høyere grad kommer fra hjem med en lavere sosioøkonomisk status enn de med en androgyn kjønnsrolle. Hva angår mors sosioøkonomiske status, er det også signifikant forskjell mellom kjønnsrollene for både gutter og jenter. Post hoc -analysen viser at gutter med en udifferensiert kjønnsrolle i høyere grad kommer fra hjem med en lavere sosioøkonomisk status enn de med en maskulin eller androgyn kjønnsrolle. For jenter viser den at de med en feminin kjønnsrolle i høyere grad kommer fra hjem med en lavere sosioøkonomisk status enn de med en androgyn kjønnsrolle. Derav må hypotesen om at gutter med en lavere sosioøkonomisk status oppgir en mer tradisjonell maskulin kjønnsrolle ansees som avkreftet.

En bivariat regresjonsanalyse av sosioøkonomisk status og karakterer er vist i tabell 8. Denne viser at hypotesen om at gutter med lav sosioøkonomisk status oppnår dårligere karakterer ble bekreftet, ved at både mors og fars lavere sosioøkonomiske status i 1992 predikerte lavere karakterer for gutter to år senere. Det samme forholdet viste seg for jenter. Fars og mors lavere sosioøkonomiske status i 1992 predikerte også gutters lavere utdanningsnivå 13 år senere. Dette bekrefter dermed hypotesen om at gutter med lav sosioøkonomisk status tar mindre utdanning. For jenter var det bare mors lavere sosioøkonomiske status som predikerte lavere utdanningsnivå over samme tidsperiode.

2. Gutter med en maskulin kjønnsrolle oppgir mer negative holdninger til skolen, gjør mindre lekser, oppnår dårligere karakterer og tar mindre videre utdanning enn gutter med andre kjønnsroller.

Resultatene fra variansanalysen presentert i tabell 6 og tabell 7 viser signifikant forskjell mellom kjønnsrollene når det gjelder holdningene til skolen, karakterisert som "Trivsel", og holdningene karakterisert som "Mestring", dette gjelder for både gutter og jenter.

Tabell 8: Bivariat regresjon, delt på kjønn. Uavhengig variabel uthevet. Signifikant resultat uthevet.

	Gutter			Jenter		
	β	T	p	β	t	p
Sos.øk. (far)						
Trivsel	.013	.622	.534	.004	.206	.837
Mestring	-.058	-2.771	.006	-.025	-1.198	.231
Lekselesing (1994)	-.014	-.539	.556	.032	1.836	.066
Karakterer (1994)	-.128	-6.913	< .001	-.138	-8.011	< .001
Tot. utd. (2005)	-.229	-7.669	< .001	-.094	-3.471	.138
Sos.øk (mor)						
Trivsel	-.008	-.373	.709	.012	.533	.594
Mestring	-.055	-2.487	< .05	.023	1.056	.291
Lekselesing (1994)	-.023	-.944	.345	-.001	-.071	.944
Karakterer (1994)	-.110	-5.628	< .001	-.133	-7.347	< .001
Tot. utd. (2005)	-.122	-3.823	< .001	-.102	-3.601	< .001
Trivsel						
Mestring	.419	23.098	< .001	.409	22.707	< .001
Lekselesing (1994)	.051	1.426	.154	.001	.051	.959
Karakterer (1994)	.216	8.687	< .001	.118	5.017	< .001
Tot. utd. (2005)	.058	1.400	.162	.102	2.781	< .01
Mestring						
Lekselesing (1994)	.041	1.159	.247	-.005	-.180	.857
Karakterer (1994)	.274	11.193	< .001	.218	9.605	< .001
Tot. utd. (2005)	.119	2.871	< .01	.061	1.678	.094
Lekselesing (1994)						
Karakterer (1994)	.022	.918	.359	-.015	-.702	.483
Tot. utd. (2005)	.105	2.332	< .05	.025	.925	.355
Karakterer (1994)						
Tot. utd. (2005)	.351	12.143	< .001	.293	11.132	< .001

Post hoc -analysen viser at gutter med en udifferensiert kjønnsrolle har mer negative holdninger på faktoren "Trivsel" enn de med en feminin kjønnsrolle. Det vil si at gutter med en udifferensiert kjønnsrolle oftere synes skolen er kjedelig og er mer enige i at skolen behandler elevene for barnslig enn de med en feminin kjønnsrolle. For jenter skårer de med en udifferensiert kjønnsrolle lavere enn de med en feminin eller androgyn kjønnsrolle.

Hva angår holdningene i faktoren "Mestring", så var gutter med en maskulin eller udifferensiert kjønnsrolle mindre enige i holdninger som "Skolen kommer godt med uansett hva jeg skal drive med senere" og "Vi lærer mye spennende på skolen" enn de med en feminin eller androgyn kjønnsrolle. Også for jenter viser det seg at de med en udifferensiert kjønnsrolle har mer negative holdninger enn de med en feminin kjønnsrolle. På samme måte hadde jenter med en maskulin kjønnsrolle mer negative holdninger enn jenter med en androgyn kjønnsrolle. Hypotesen ansees som bekreftet når det gjelder "Mestring", men ikke når det gjelder "Trivsel". Det er ingen signifikant forskjell mellom kjønnsrollene hva angår lekselesing for verken gutter eller jenter. Denne delen av hypotesen ansees derfor som avkreftet.

Hva angår karakterer, er det derimot signifikant forskjell mellom kjønnsrollene for både gutter og jenter. Gutter med en udifferensiert kjønnsrolle oppnår dårligere karakterer enn gutter betegnet med de øvrige kjønnsrollene. For jenter finner en det samme mønsteret som for gutter. Denne delen av hypotesen er dermed avkreftet. Det er ingen signifikante forskjeller mellom kjønnsrollene for verken gutter eller jenter angående totalt fullført utdanning. Dermed er det avdekket at gutter med en tradisjonell maskulin kjønnsrolle har mer negative holdninger til skolen, men leser like mye lekser, oppnår like gode karakterer og fullfører like mye høyere utdanning som andre gutter.

3. Gutter med negative skoleholdninger gjør mindre lekser, oppnår dårligere karakterer og tar mindre videre utdanning enn andre gutter.

Den bivariante regresjonsanalysen presentert i tabell 8 viser at verken holdningsfaktoren "Trivsel" eller holdningsfaktoren "Mestring" predikerer lekselesing for gutter eller jenter, mens negative holdninger til skole predikerer lavere karakterer for gutter. Det samme mønsteret viser seg for jenter.

Resultatene viser også at ingen av holdningsmålene fra 1992 predikerer den fullførte utdannelsen for verken gutter eller jenter målt i 2005. Deler av hypotesen er bekreftet ved at gutter med negative holdninger til skolen oppnår dårligere karakterer enn andre gutter, men ikke at de leser mindre lekser eller fullfører mindre høyere utdanning.

4. Gutter som gjør mindre lekser oppnår dårligere karakterer og tar mindre videre utdanning enn andre gutter.

Resultatene i tabell 8 viser at mindre lekselesing i 1994 ikke predikerer karakterer oppnådd samme året for gutter. Denne delen av hypotesen er derved avkreftet. Derimot predikerer det mindre fullført utdanning i 2005 for gutter. Denne delen av hypotesen er derved bekreftet. For jenter predikerer mengde lekselesing verken karakterer eller fullført utdanning.

5. Gutter med dårligere skoleresultater tar mindre høyere utdanning enn andre gutter.

I tabell 8 viser resultatene at lavere karakterer i 1994 predikerer mindre fullført utdanning i 2005 for både gutter og jenter. Hypotesen ansees derved som bekreftet.

3.2. Test av modellen

Karakterer i 1994 som avhengig variabel.

I tabell 9 presenteres resultatene av den multivariate regresjonsanalysen som tester det unike bidraget av hver variabel i modellen med karakterer i 1994 som avhengig variabel.

Variablene ble lagt inn sekvensielt som forutsatt i figur 1. I modell 1 ble fars og mors sosioøkonomiske status introdusert, noe som ga en forklart varians på $R^2 = .06 / .04$ for henholdsvis gutter og jenter, der både fars og mors lavere sosioøkonomiske status predikerte dårligere karakterer hos gutter. Det samme mønsteret viste seg for jenter.

Deretter ble kjønnsrollene introdusert, med unntak av den feminine kjønnsrollen som ble utelatt grunnet de statistiske egenskapene til dummyvariabler, hvor en gruppe må utelates som referansegruppe. Den forklarte variansen økte til $R^2 = .08 / .06$ for modell 2, med det samme mønsteret for sosioøkonomisk status som i modell 1. De tre kjønnsrollene predikerte ikke karakterer for gutter. Den udifferensierte kjønnsrollen predikerte dårligere karakterer for jenter.

I modell 3 ble holdningsmålene "Trivsel" og "Mestring" introdusert, noe som økte forklart varians til $R^2 = .14 / .09$. For både gutter og jenter var fars og mors sosioøkonomiske status fortsatt signifikant. For gutter predikerte nå den maskuline kjønnsrollen bedre karakterer i 1994.

Tabell 9: Multivariat regresjon: Avhengig variabel Karakterer 1994, delt på kjønn.

	Gutter			Jenter		
	β	t	p	β	t	p
Modell 1 R² =.06/.04						
Sos.øk. (far)	-.14	-3.95	< .001	-.10	-3.05	< .01
Sos.øk. (mor)	-.17	-4.79	< .001	-.16	-4.75	< .001
Modell 2 R² =.08/.06						
Sos.øk. (far)	-.14	-3.90	< .001	-.10	-3.19	< .01
Sos.øk. (mor)	-.16	-4.50	< .001	-.15	-4.55	< .001
Mask. kj. rolle	.07	1.43	.14	.04	1.20	.23
Andro. kj. rolle	.08	1.90	.15	.02	.46	.64
Udiff. kj. rolle	-.07	-1.50	.06	-.09	-2.57	< .01
Modell 3 R² =.14/.09						
Sos.øk. (far)	-.14	-4.05	<.001	-.10	-3.00	< .01
Sos.øk. (mor)	-.14	-4.14	< .001	-.15	-4.52	< .001
Mask. kj. rolle	.09	1.96	< .05	.05	1.60	.11
Andro. kj. rolle	.07	1.75	.08	.01	-.24	.81
Udiff. kj. rolle.	-.04	-.85	.40	-.07	-2.14	< .05
Trivsel	.16	4.37	<.001	.06	1.86	.06
Mestring	.15	4.23	< .001	.17	4.93	< .001
Modell 4 R² =.15/.09						
Sos.øk. (far)	-.13	-4.00	< .001	-.10	-2.99	< .01
Sos.øk. (mor)	-.14	-4.13	< .001	-.15	-4.53	< .001
Mask. kj.rolle	.09	2.10	< .05	.05	1.57	.12
Andro. kj. rolle	.08	1.87	.06	.01	-.26	.79
Udiff. kj.rolle	-.03	-.74	.46	-.07	-2.16	< .05
Trivsel	.16	4.40	< .001	.06	1.88	.06
Mestring	.15	4.14	< .001	.17	4.91	< .001
Lekselesing	.04	1.18	.24	-.02	-.59	.56

Den udifferensierte kjønnsrollen predikerte fortsatt dårligere karakterer for jenter. Begge holdningsmålene predikerte karakterer for gutter i 1994, hvor negative holdninger til skolen predikerte dårligere karakterer. For jenter var det kun negative holdninger favnet av "Mestring" som predikerte lavere karakterer.

Den endelige modellen hadde en forklart varians på .15 / .09 og viste at for gutter ble lavere karakterer i 1994 predikert av fars og mors lavere sosioøkonomiske status samt negative holdninger til skolen på begge holdningsmålene. En maskulin kjønnsrolle predikerte høyere karakterer. For jenter ble lavere karakterer predikert av fars og mors lavere sosioøkonomiske status, en udifferensiert kjønnsrolle og negative holdninger til skole knyttet til "Mestring".

Totalt fullført utdanning i 2005.

I den endelige modellen med totalt fullført utdanning i 2005 som avhengig variabel, ble de samme uavhengige variablene som i foregående analyse testet, bortsett fra at karakterer i 1994 nå også ble lagt inn som en uavhengig variabel. I likhet med den foregående multiple regresjonsanalysen ble variablene introdusert sekvensielt som forutsatt i figur 1. Resultatene er presentert i tabell 10.

I modell 1 var den forklarte variansen på $R^2 = .11 / .04$ for henholdsvis gutter og jenter. Både fars og mors lavere sosioøkonomiske status i 1992 predikerte mindre fullført utdanning i 2005 for gutter, mens for jenter var det bare mors lavere sosioøkonomiske status som predikerte mindre fullført utdanning.

Deretter ble kjønnsroller introdusert i modell 2, noe som ikke endret den forklarte variansen. Det samme mønsteret av betydning av fars sosioøkonomiske status for gutter og betydning av mors sosioøkonomiske status for jenter viste seg. Kjønnsrollene viste ingen signifikante resultater for verken gutter eller jenter.

Holdningsmålene "Trivsel" og "Mestring" ble introdusert i modell 3 med det resultat at forklart varians økte til $R^2 = .13 / .05$. Det samme mønsteret for både sosioøkonomisk status og kjønnsroller som presentert i modell 2, viste seg for både gutter og jenter. Holdningsmålene predikerte ikke fullført utdanning for noe kjønn.

I modell 4 forble forklart varians uendret etter å ha introdusert lekselesing. Mors sosioøkonomiske status predikerte ikke lenger fullført utdanning for gutter, men ellers var mønsteret det samme som i modell 3 for de resterende variablene.

Tabell 10: Multivariat regresjon: Avhengig variabel Total utdanning 2005, delt på kjønn

	Gutter			Jenter		
	β	t	p	β	t	p
<i>Modell 1 R² = .11/.04</i>						
Sos.øk.(far)	-.26	-4.77	< .001	.02	.37	.71
Sos. øk. (mor)	-.13	-2.29	< .05	-.20	-4.21	< .001
<i>Modell 2 R² = .11/.04</i>						
Sos.øk. (far)	-.26	-4.75	< .001	.02	.38	.70
Sos.øk.(mor)	-.12	-2.12	< .05	-.20	-4.18	< .001
Mask. kj. rolle	-.06	-.87	.39	.02	.40	.69
Andro. kj. rolle	-.03	-.45	.66	.04	.72	.47
Udiff. kj. rolle	-.09	-1.28	.20	.04	.79	.43
<i>Modell 3 R² = .13/.05</i>						
Sos. øk. (far)	-.26	-4.75	< .001	.02	.47	.64
Sos. øk. (mor)	-.11	-2.00	< .05	-.21	-4.22	< .001
Mask. kj. rolle	-.04	-.62	.54	.03	.53	.60
Andro. kj. rolle	-.04	-.662	.51	.03	.60	.55
Udiff. kj. rolle	-.06	-.97	.33	.05	.99	.32
Trivsel	.05	.87	.39	.07	1.29	.20
Mestring	.09	1.61	.11	.04	.73	.46
<i>Modell 4 R² = .13/.05</i>						
Sos. øk. (far)	-.26	-4.82	< .001	.02	.49	.62
Sos. øk. (mor)	-.10	-1.88	.06	-.21	-4.22	< .001
Mask. kj. rolle	-.06	-.93	.35	.03	.60	.55
Andro. kj. rolle	-.06	-.86	.39	.03	.64	.52
Udiff. kj. rolle	-.08	-1.16	.25	.05	1.02	.30
Trivsel	.04	.78	.44	.07	1.27	.21
Mestring	.10	1.79	.08	.04	.77	.44
Lekselesing	-.09	-1.80	.07	.03	.66	.51

Modell 5 R² = .19/.11

Sos. øk. (far)	-.21	-3.91	< .001	.05	1.00	.32
Sos.øk. (mor)	-.06	-1.08	.28	-.16	-3.17	< .01
Mask. kj. rolle	-.08	-1.18	.24	.02	.49	.63
Andro. kj. rolle	-.10	-1.54	.13	.04	.77	.44
Udiff. kj. rolle	-.08	-1.25	.21	.06	1.26	.20
Trivsel	-.01	-.09	.92	.04	.70	.48
Mestring	.07	1.28	.20	.01	.02	.98
Lekselesing	-.07	-1.29	.20	.05	1.06	.29
Karakterer	.27	4.93	< .001	.27	5.54	< .001

Den endelige modellen viste at for gutter predikerer fars lavere sosioøkonomiske status og lavere karakterer mindre fullført utdanning i 2005. For jenter predikerte mors lavere sosioøkonomiske status og lavere karakterer mindre fullført utdanning. Den forklarte variansen steg til $R^2 = .19 / .11$ etter å ha introdusert karakterer oppnådd i 1994.

3.3. Karslighet

Den alternative konseptualiseringen av maskulinitet gjennom faktoren "Karslighet" ble benyttet i stedet for BSRI i samtlige av de overnevnte analyser. Som forventet var det signifikant forskjell mellom gutter og jenter på denne faktoren, som vist i tabell 2, med mer positiv evaluering av "Motorungdom" og mer negativ evaluering av "Innvandrerungdom" hos guttene. Det var ingen signifikant forskjell mellom kjønnsrollene på holdningene forbundet med karslighet for verken gutter eller jenter, som vist i tabell 3.4 og tabell 3.5. Verken de bivarierte eller de multivariate analysene med karslighet som alternativt mål på den maskuline kjønnsrollen viste signifikante resultater. Resultatene vil derfor heller ikke presenteres i tabeller.

4. Diskusjon

Funnet av kjønnsforskjeller på alle de sentrale variablene er i tråd med hva som var forventet. Jenter trives bedre på skolen, verdsetter læring mer, leser mer lekser og oppnår bedre karakterer. De har også fullført mer utdanning i 2005. Dermed dokumenterer resultatene den relative underpresteringen av gutter som er det fenomenet som studeres. Gutter viser også mer av holdningene forbundet med "Karslighet" ved en mer positiv evaluering av "Motorungdom" og "Ungdom som kjemper mot innvandring" og en mer negativ evaluering av "Innvandrerungdom". Kjønnsrollene fordeler seg også omtrent som forventet, med flere gutter enn jenter som blir kategorisert som maskuline og flere jenter enn gutter som blir kategorisert som feminine. Den interessante forskjellen ligger i at en større andel jenter enn gutter blir kategorisert som androgyne, det er sågar flere jenter som blir kategorisert som androgyne enn det er jenter som blir kategorisert som feminine. Videre er det flere gutter enn jenter som blir kategorisert som udifferensierte. Her ser man også at det er flere gutter som blir kategorisert som udifferensierte enn det er gutter som faller under kategorien maskulin.

4.1. Evaluering av hypotesene

Det finnes ikke støtte for at den maskuline kjønnsrollen medfører dårligere karakterer eller mindre fullført utdanning. Det finnes heller ikke støtte for de fleste av de postulerte sammenhengene presentert i hypotesene. Lavere sosioøkonomisk status viste seg å predikere lavere karakterer og mindre fullført utdanning for gutter i den multivariate analysen, men viste seg samtidig å ha sammenheng med den udifferensierte kjønnsrollen, ikke den maskuline. Den maskuline kjønnsrollen viste seg å ha sammenheng med negative skoleholdninger, men samtidig predikerte den høyere karakterer, snarere enn lavere, og den hadde ingen sammenheng med tid brukt på lekser. Det var heller ingen sammenheng mellom den maskuline kjønnsrollen og fullført utdanning i 2005. Negative skoleholdninger viste ingen sammenheng med mengde lekselesing, men predikerte lavere karakterer i den multivariate analysen og mindre fullført utdanning på bivariat nivå. Mindre lekselesing viste ingen sammenheng med lavere karakterer, men predikerte mindre fullført utdanning på bivariat nivå. Lavere karakterer predikerte mindre fullført utdanning i den multivariate analysen. På tross av at hele eller deler av hypoteser må ansees som avkrefte, er det likevel flere av disse resultatene som er interessante i lys av de funn som ble presentert i innledningen.

Som nevnt, er det er en signifikant sammenheng mellom sosioøkonomisk status og kjønnsroller, slik de er konseptualisert i BSRI. Det interessante er at den maskuline kjønnsrollen ikke er forbundet med lavere sosioøkonomisk status, men tvert imot med høyere sosioøkonomiske status. Det er den udifferensierte kjønnsrollen som i stor grad er forbundet med lavere sosioøkonomiske status. Det er generelt den udifferensierte kjønnsrollen som i størst grad følger sammenhengene postulert i hypotesene, ved å ha en sammenheng med lavere sosioøkonomisk status, mer negative skoleholdninger og lavere karakterer.

Funnene av den verdien sosioøkonomisk status har for å predikere karakterer to år senere og fullført utdanning 13 år senere er signifikante, om ikke uventede. Den gjennomgripende effekten sosioøkonomisk status har på individers livsløp er vist i flere studier, blant annet det tidligere nevnte til Rognerud med flere i 2002. Dog er det verdt å merke seg at sosioøkonomisk status påvirker gutter og jenter på forskjellig vis. Resultatene av den multivariate analysen med total utdanning som avhengig variabel, viser at gutters fullførte utdanning predikeres av deres fars sosioøkonomiske status og at jenters fullførte utdanning predikeres av deres mors sosioøkonomiske status. Den prediktive effekten av fars sosioøkonomiske status er dog sterkere for gutter, enn det mors er for jenter.

At karakterer har en stor effekt på videre utdanning, kommer heller ikke som noen overraskelse. Karakterer er ikke bare den selekteringsmekanismen som benyttes for å velge ut studenter på de mest populære høyere studiene, men også den fremste indikatoren for skoleelever på deres forutsetninger innen utdanningssystemet. I lys av de presenterte mekanismer i det sosialkognitive rammeverket, er det ikke underlig hvis de elevene som oppnår bedre karakterer, er både mer motivert for videre utdanning og har større tiltro til egne forutsetninger for videre utdanning. Derfor er det av interesse å se på de faktorer som viser seg å predikere karakterer. For gutter ser en at en maskulin kjønnsrolle predikerer høyere karakterer. I den multivariate modellen med karakterer som avhengig variabel, ser en at den maskuline kjønnsrollen har et unikt bidrag til bedre karakterer, uavhengig av sosioøkonomisk status. Dette er stikk i strid med den sammenhengene fremsatt i hypotesen.

Derfor er det relevant å se på de egenskapene som guttene med en maskulin kjønnsrolle blir beskrevet med i BSRI. Den maskuline kjønnsrollen er definert ved å svare over medianen på de maskuline leddene, og under medianen på de feminine leddene. Dette er med andre ord gutter

som beskriver seg selv med begreper som uavhengig, sterk, dominerende, at de forsvare sine meninger og har lederegenskaper. Samtidig beskriver de seg ikke med begreper som forståelsesfull, varm, sjenert eller at de trøster og tar hensyn til andre. Ved første øyekast er det vanskelig å se hva det er ved disse egenskapene som skulle tilsi at de predikerer høyere karakterer. En mulighet er at det i den maskuline kjønnsrollen ligger en komponent av selvtillit, ved egenskaper som uavhengighet og vilje til å forsvare egne meninger, samt manglende sjenanse. Dette er i tråd med funn av at egenskaper definert som maskuline predikerer høyere selvtillit hos både menn og kvinner (Stein, Newcomb & Bentler, 1992). Dersom det er så, er det muligens selvtillit som predikere bedre karakterer.

Hvis det finnes en sammenheng mellom maskulinitet og dårligere skoleprestasjoner, kan det snarere se ut som om det er i den udifferensierte kjønnsrollen en finner denne sammenheng. Det er mulig at BSRI ikke favner de aspektene ved kjønnsrollen til disse guttene som eventuelt medfører skoleavvisning. Det er påfallende hvor mange gutter som faller inn under kategorien udifferensiert (35,6 %) og en må spørre seg disse guttene ville beskrevet sin kjønnsrolle. Et poeng i så måte er at de maskuline leddene i BSRI er av en aktiv og instrumentell art, mens de feminine er av en ekspressiv og relasjonell art (Stein et al., 1992). Den maskuliniteten som er knyttet til skoleavvisning, er kanskje preget mer av nettopp avvisning, det vil si en mer passiv form for maskulinitet, preget av en passiv motstand mot skolen og voksensamfunnet. Disse guttene kjenner seg ikke igjen i de feminine leddene som de forbinder med jenter, men heller ikke i de maskuline leddene som de forbinder med en maskulinitet knyttet til høyere sosioøkonomisk status og aktiv deltakelse i samfunnet. Det nevnte studiet til Lyng (2009) peker på at de guttene som gjør det bra på skolen er preget av å være aktive i klassen og å stå for sine meninger. De beskriver seg selv og blir beskrevet av lærerne som lederemner. Dette er en beskrivelse som ligger tett opp til de maskuline leddene i BSRI. De skoleavvisende guttene i hennes studie blir derimot beskrevet som annerledes, provoserende og i opposisjon til det de oppfatter som ordentlig og "straight". Det er eventuelt denne alternative maskuliniteten som faller inn under den udifferensierte kjønnsrollen i BSRI, ved at disse skoleavvisende guttene ikke kjenner seg igjen i de aktive egenskapene knyttet til maskuliniteten til de "straighte" guttene.

Om så er tilfelle, burde en se at den udifferensierte kjønnsrollen predikerer lavere karakterer hos gutter, noe den ikke gjør i den multivariate analysen. Dette kan skyldes at så

mange gutter faller inn under den udifferensierte kjønnsrollen at det maskerer en eventuell effekt, eller at denne effekten faktisk ikke er der.

Negative holdninger knyttet til faktoren "Mestring" predikerer lavere karakterer for både gutter og jenter. De underliggende leddene som er inkludert i denne faktoren må sies å bestå av både en positiv evaluering av læring som prosess, ved enighet med utsagn som "Vi lærer mye spennende på skolen", og som resultat, ved enighet med utsagn som "Å få gode karakterer er viktig". Det at negative holdninger til disse utsagnene predikerer lavere karakterer, fremstår muligens som selvforklarende, men samtidig så viser disse negative holdningene en sammenheng med den maskuline kjønnsrollen for gutter, på tross av at denne kjønnsrollen predikerer høyere karakterer. Dette i kontrast til de guttene som har en udifferensiert kjønnsrolle, som utviser både negative holdninger til skolen, i likhet med de med en maskulin kjønnsrolle, men også oppnår dårligere karakterer.

Spørsmålet som en må stille seg er hvorvidt det i disse holdningene er avdekket en avvisning av skolens verdi i tråd med den avvisningen som de presenterte studiene kopler til en hegemonisk maskulinitet. Det kan i det minste fremstå som om det er en sammenheng mellom lavere sosioøkonomisk status og en lavere verdsettelse av læring både som prosess og resultat. Dette ville i så fall være i tråd med påstandene presentert i innledningen, om at høyere sosioøkonomisk status agerer som en beskyttelsesfaktor for gutter, slik at effekten av en eventuell skoleavvisning knyttet til maskulinitet blir mindre for disse guttene grunnet deres større oppslutning om skolens verdi (Frosh et al., 2002). Hvis det er skoleavvisning disse negative holdningene favner, så er det i så fall nok en gang hos individer med en udifferensiert kjønnsrolle man eventuelt kan snakke om en sammenheng mellom en subtype maskulinitet knyttet til lavere sosioøkonomisk status og skoleavvisning. Dette da gutter med en maskulin kjønnsrolle også utviser negative holdninger til skole, men oppnår bedre karakterer og har høyere sosioøkonomisk status.

Negative holdninger på faktoren "Trivsel" viser en sammenheng med dårligere karakterer for gutter, men ikke jenter, i den multivariate analysen. I lys av at gutter med en feminin kjønnsrolle skårer høyere på disse holdningene enn gutter med en udifferensiert kjønnsrolle, kan det virke som om disse holdningene ikke favner noe typisk maskulint, men snarere noe typisk feminint. De underliggende leddene i denne holdningsfaktoren ser ut til å bestå av en følelse av

tilknytning til skolen, ved uenighet med utsagn som "Elevene har ingen innflytelse på viktige avgjørelser på skolen" eller "Skolen behandler elevene for barnslig", og en positiv opplevelse av å være på skolen, ved uenighet med utsagn som "Skolen er kjedelig" og "Jeg gruer meg ofte til å gå på skolen". Gutter kategorisert med en feminin kjønnsrolle trives bedre på skolen og føler seg mer inkludert og verdsatt på skolen enn de med en udifferensiert kjønnsrolle. Holdningene relatert til denne trivselen har en positiv prediktiv verdi på karakterer. For jenter viser holdningene ikke samme virkning på karakterer. Men det er verdt å merke seg at når det gjelder jenter, skårer både jenter med en feminin og jenter med en androgyn kjønnsrolle høyere enn de med en udifferensiert kjønnsrolle, i tillegg til at jenter generelt skårer høyere på denne faktoren. Dermed kan det se ut som om en feminin eller en androgyn kjønnsrolle har sammenheng med større trivsel på skolen for jenter, mens for gutter er det kun en feminin kjønnsrolle som har sammenheng med større trivsel på skolen. Det er betimelig å spørre seg om en her ser at den udifferensierte kjønnsrollen medfører lavere trivsel på skolen grunnet sin avvisning av de feminine egenskapene i BSRI. Dette med tanke på at den feminine kjønnsrollen er knyttet til høyere trivsel for både gutter og jenter. Er det feminine egenskaper i BSRI, som det å være varm, forståelsesfull og å ta hensyn til andre som medfører trivsel i skolen? Øia (2007) poengterer at jenter i større grad enn gutter er villige til å inngå en ikke-uttalt "kontrakt" med læreren om å samarbeide i undervisningssituasjonen for å skape en klasseromsdynamikk basert på tilsynelatende frivillighet. Det er mulig feminine egenskaper som det å være hensynsfull og forståelsesfull bidrar til både evnen og viljen til å innta en samarbeidsvillig posisjon. Sammenhengen mellom lavere trivsel og dårligere karakterer for gutter kan i hvert fall indikere at en her muligens har avdekket en bidragsytende faktor i den observerte kjønnsforskjellen i karakterer.

Funnet av at mindre tid brukt på lekselesing predikerer mindre fullført utdanning på bivariat nivå for gutter, er vanskelig å tolke. Det er mulig tid brukt på lekser er en indikator på skolemotivasjon og således gir seg utslag i deltakelse i høyere utdanning, men samtidig så skulle en da forvente en sammenheng mellom holdninger til skole og lekselesing, noe man ikke finner. Videre er det bare sosioøkonomisk status og karakterer som gir et unikt bidrag til fullført utdanning i den multivariate analysen. Lekselesing viser ingen sammenheng med verken sosioøkonomisk status eller karakterer.

4.2. Studiens resultater i lys av tidligere forskning

Den sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og karakterer som er avdekket i denne studien repliserer flere andre studier som har sett på effekten av sosioøkonomisk status (Bakken, 2009). Sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og fullført utdanning er interessant da den belyser den gjennomgripende effekten sosioøkonomisk status har i individers liv og studien føyer seg dermed inn i rekken av studier som dokumenterer betydningen av sosial klasse. Videre er det av interesse at sosioøkonomisk status påvirker gutter og jenter ulikt, da fars sosioøkonomiske status predikerer gutters utdanningsnivå, og mors sosioøkonomiske status predikerer jenters utdanningsnivå. Dette er i tråd med påstandene til Pedersen om at gutter arver sin fars sosioøkonomiske status (Pedersen, 1998a).

Betydningen sosioøkonomisk status har for holdninger til skolen er liten for gutter, da det er bare fars lavere sosioøkonomiske status som predikerer mer negative holdninger til verdien av skole på bivariat nivå, og regresjonskoeffisienten er i tillegg liten. Samtidig kan dette ansees som en begrenset støtte til funnet til Frosh, Phoenix og Pattman (2002) av at gutter fra hjem med høyere sosioøkonomisk status oppgir større bevissthet rundt verdien av skoleprestasjoner og et større press fra foreldre om å prestere.

Betydningen holdninger til skole har for karakterer kan minne om funnet gjort av Øia (2007), nevnt innledningsvis. Spørsmålet er hvorvidt det er en oppslutning om skolens verdier en ser i disse holdningsmålene, slik Øia konkluderer med i sin studie, og at det er derfor negative holdninger predikerer lavere karakterer for gutter. Selv om disse holdningene kan være bidragsytende til lavere karakterer, ser en ingen effekt av negative holdninger på fullført utdanning.

De manglende funnene når det gjelder lekselesing er oppsiktsvekkende. Spesielt i lys av at Øia (2007) fant et lite, men signifikant bidrag av lekselesing til kjønnsforskjeller i karakterer i sin studie basert på data fra "Ung i Norge" i 2002. Funnet av at gutter leser mindre lekser enn jenter, samt at lekselesing predikerer fullført utdanning på bivariat nivå for gutter, kan indikere at det er et bidrag til den observerte kjønnsforskjellen i fullført utdanning, men at mengde

lekselesing har en effekt over lengre tid. Det er likevel også en mulighet at denne bivariate sammenhengen skyldes en tredje ukjent variabel.

Det at verken sosioøkonomisk status, kjønnsroller eller holdninger til skolen har noen prediktiv verdi på lekselesing, og at lekselesing igjen ikke har noen prediktiv verdi på de avhengige variablene i den multivariate analysen, er et interessant funn i lys av debatten om forholdet mellom holdninger og atferd. En skulle forvente at det var et forhold mellom lekselesing som atferd og holdningsmålene, uavhengig av størrelse og retning, basert på rådende forskning, men dette finner en ikke. Det påpekes dog at holdningen som måles må være atferdsspesifikk om man skal finne et forhold til utvist atferd (Ajzen & Fishbein i Albarracín, Johnson & Zanna, 2005), og det spørres ikke direkte om lekselesing i holdningsmålene. Samtidig må en ha in mente at selvrapportert tid brukt på lekser kan være preget av sosial ønskelighet.

De manglende funnene omkring tid brukt på lekser har også et poeng av pedagogisk art. Det må sies å være et betydningsfullt funn for norsk skole at elevenes lekselesing ikke har innvirkning på deres prestasjoner eller videre utdanning. Det er betimelig å spørre seg hva lekselesens funksjon er, når en ikke finner noen verdi av denne sentrale komponenten i elevens hverdag verken når det gjelder deres holdninger til skolen eller deres karakterer.

Funnet av sammenhengen mellom karakterer og fullført utdanning er forventet, da karakterer, som tidligere nevnt, er selekteringsmekanismen for opptak til videre studier og den primære tilbakemeldingen til individet om dets forutsetninger for videre utdanning.

4.3. Sammenhengen mellom maskulinitet og skoleavvisning

Det er to potensielle konklusjoner å trekke angående sammenhengen mellom maskulinitet og skoleavvisning hos gutter ut fra de foreliggende resultatene. Den ene er at det er en sammenheng, men at denne studien ikke fanget den opp. Dette kan skyldes en dårlig operasjonalisering av den maskuline kjønnsrollen, med resulterende dårlig indre validitet i studien, eller det kan skyldes egenskaper ved utvalget. Den andre konklusjonen er at hypotesene dannet på bakgrunn av teori og empiri gjengitt i innledningen, er feilaktige.

Av sentral betydning for dette spørsmålet er hvorvidt BSRI fungerer som et mål på kjønnsroller. Som allerede nevnt, er det knyttet kritikk til instrumentet, og det er mulig noen av

de presenterte innvendingene har hatt en innvirkning på resultatene. Det virker som om den kritikken som går på at BSRI i all hovedsak fanger opp ettertraktede elementer ved maskulinitet og delvis ettertraktede elementer ved femininitet (Choi et al., 2008), får støtte ved funnet av sammenheng mellom den maskuline kjønnsrollen og høyere sosioøkonomisk status. Funnet av at det er den udifferensierte kjønnsrollen som i stor grad er knyttet opp mot lavere sosioøkonomisk status og lavere karakterer, støtter også opp om dette. Det er mulig at disse individene ikke kjenner seg igjen i leddene benyttet i BSRI, potensielt fordi de som nevnt gjenspeiler kjønnsroller som er knyttet til høyere status. Dersom Pedersen (1998a) og Willis (1977) har rett i sine påstander om at det finnes en undertype maskulinitet knyttet til lavere sosioøkonomisk status, så blir ikke den favnet av BSRI. Den maskuliniteten Pedersen og Willis beskriver i forbindelse med skoleavvisning, fremstår ikke som noe som evalueres positivt i samfunnet, med elementer av rasisme, misogyni og homofobi. Kan det da være slik at denne maskuliniteten ikke blir avdekket hos individer som kategoriseres som udifferensierte? Dette er en mulighet, men på den annen side finner man ikke høyere forekomst av rasisme, som er en sentral komponent i målet på "Karslighet", hos gutter med en udifferensiert kjønnsrolle.

Den fordelingen man ser av utvalget på de ulike kjønnsrollene må også tas i betraktning. En sammenlikning med fordelingen Bem (1974) presenterte i sin opprinnelige studie av BSRI, er relevant. Der ble 55 % av menn som deltok, kategorisert som maskuline, og 54 % av kvinnene som feminine. Hva angår den androgyne kjønnsrollen, var det 34 % av menn som falt under denne kategorien og 27 % av kvinnene. Bem oppgir ikke prosentandelen som falt under kategorien udifferensiert i sin artikkel. Dette er markant forskjellig fra de prosentandelene en finner i denne studien. En kan peke på økt likestilling i de foregående 35 årene som en potensiell årsak til større forekomst av androgynitet hos kvinner, men hva forårsaker den store andelen av gutter som kategoriseres som udifferensierte i stedet for maskuline eller androgyne? Fraværet av leddet "Maskulin" i skalaen benyttet i "Ung i Norge" kan ha vært bidragsytende, men er neppe ansvarlig for 25 % avvik i den maskuline kjønnsrollekategorien mellom de to studiene. Det er også mulig å peke på den relativt senere kognitive utviklingen hos gutter sammenliknet med jenter, noe som potensielt kan medføre at gutter har større vanskeligheter med å kjenne seg igjen i de deskriptive termene i BSRI, da de ikke i samme grad som jenter har tatt stilling til egen identitet. Funnet av at holdningene som knyttes til karslighets- begrepet ikke varierer mellom kjønnsrollene for gutter, støtter opp under påstanden om at BSRI ikke er et instrument som

plukker opp denne påståtte undertypen maskulinitet. Samtidig viser faktoren "Karslighet", som lå nærmest opp til de holdningene som Pedersen og Willis mente deres informanter sto for, ingen innvirkning på oppnådde karakterer eller fullført utdanning. Dette tyder på at heller ikke denne operasjonaliseringen av maskulinitet fanger opp fenomenet som resultatene fra de kvalitative studiene hevder eksisterer.

BSRI, i hvert fall i den kortversjonen som er blitt benyttet, fremstår, i lys av den presenterte kritikken og den unormale fordelingen i utvalget, som et mangelfullt instrument når det gjelder å favne den maskuliniteten som ble omtalt i innledningen.

I tillegg til den problematiske operasjonaliseringen av den maskuline kjønnsrollen, lider studien under problemer med frafall i utvalget i 2005. Som vist tidligere, påvirker dette samtlige variabler i studien, og det er mulig at de nevnte konklusjonene er farget av dette. Den typiske respondenten som ikke deltok i 2005, er en gutt fra hjem med lavere sosioøkonomisk status, som i 1992 oppga mer karslige holdninger, mer negative holdninger til skolen og som leste mindre lekser. Det var ikke systematisk frafall basert på kjønnsroller. Overraskende nok hadde respondentene som fortsatt var med i studien i 2005 et lavere karaktergjennomsnitt i 1992 enn gjennomsnittet for hele utvalget.

Studien som helhet må evalueres i forhold til hvilken forklaringsverdi den har på gutters karakterer og utdanningsløp – både i seg selv og sammenliknet med jenters karakterer og utdanningsløp. I denne sammenhengen er ikke et funn av ca 15 % forklart varians på karakterer og ca 19 % på totalt fullført utdanning spesielt imponerende. Introduksjonen av kjønnsrollene i modellen økte forklart varians meget lite, spesielt i forhold til total utdanning. Det er sosioøkonomisk status og holdninger til skole som står igjen som signifikante bidrag til forklaringsverdien til modellen når det gjelder karakterer. Effekten av den maskuline kjønnsrollen for gutter og den udifferensierte kjønnsrollen for jenter fremstår som neglisjerbar med tanke på den lave koeffisienten og den minimale økningen i forklart varians. Det er sosioøkonomisk status og karakterer som står igjen som signifikante bidrag når det gjelder forklaringsverdien på total utdanning. Med tanke på de små effektene av kjønnsroller og holdninger som er blitt avdekket når det gjelder karakterer 2 år senere, ville det vært merkelig om en hadde sett en effekt på total utdanning over et tidsrom på 13 år.

Det er dermed på sin plass med en kritisk gjennomgang av den postulerte sammenhengen mellom maskulinitet og skoleavvisning for gutter. Som nevnt, er de studiene som peker på en slik sammenheng, hovedsakelig av kvalitativ art. Når en her ikke finner klare resultater som indikerer at maskulinitet er knyttet til en avvisning av skolen, må en spørre seg hvorvidt sammenhengen faktisk finnes. Det kan være andre potensielle forklaringsmodeller på gutters dårligere karakterer enn en individbasert sammenheng med iboende kjønnsroller.

4.4. Generell diskusjon

Alternative forsøk på å forklare gutters dårligere skoleresultater har sett etter årsaker i skolesystemet og dets undervisningsformer. Det er blitt fremmet påstander om en feminisering av skolen bestående av et implisitt og et eksplisitt aspekt. Det implisitte aspektet består av den store overvekten kvinnelige lærere, som sammen med tidligere nevnte likestillingsinitiativer har skapt en skolekultur som appellerer mindre til gutter. Det eksplisitte aspektet består av en antagelse om at gutter lærer bedre av mannlige lærere grunnet deres større identifikasjon med en av samme kjønn, samt at lærere kan tenkes å premiere elever av samme kjønn grunnet egne forventninger eller favorisering, noe som igjen betyr at den store overvekten kvinnelige lærere favoriserer jenter. Carrington, Tymms og Merell (2008) gjennomførte en kvantitativ studie for å undersøke effekten av lærerens kjønn på elevenes læringssituasjon og -utbytte. De rapporterte om få eller små effekter i retning av at det å ha samme kjønn som læreren er positivt. Selv om det potensielt kan være en bidragsytende faktor, er det langt fra nok til å forklare de observerte kjønnsforskjellene. Bakken et al. (2008) konkluderer med det samme. Hva angår det implisitte aspektet av en feminin skolekultur, er det flere som har påpekt det som kan benevnes som skolens "skjulte pensum". Dette består av en autoritetstilpasning og lydighet tilsvarende de holdningene Øia (2007) påpeker som prediktorer for bedre karakterer. I en artikkel av Nordahl (2003), hvor han fulgte 500 elever i ungdomsskolen, fant han større sammenheng mellom en autoritetstilpasning og karakterer enn mellom IQ og karakterer. Han hevder dette skyldes at skolen verdsetter en tilpasningsorientert elev, og da jenter i større grad enn gutter viser seg som tilpasningsorienterte, vil dette medføre at jenter får bedre karakterer enn gutter. En annen studie viser at elevene slutter opp om denne oppfatningen, da både gutter og jenter oppfatter lærere generelt som mer negative overfor gutter (Myhill & Jones, 2006). Det er relevant i denne sammenheng å peke på funn av en sterkere kopling for gutter enn for jenter mellom prestasjoner

og interesse og prestasjoner og selvopplevd kompetanse (Denissen, Zarrett & Eccles, 2007). Dette gjør muligens gutter mer sårbare for negative tilbakemeldinger i form av dårligere karakterer, noe som igjen påvirker deres innsats og holdninger til skolen. Samtidig kan ikke Bussey & Bandura (1999) vise til noen skolefag hvor jenter utviser høyere self-efficacy enn gutter, bare det motsatte. De studiene de henviser til er dog hovedsakelig av eldre dato.

Andre igjen har pekt på endrede undervisningsformer i norsk skole som den underliggende årsaken til observerte kjønnsforskjeller. Tradisjonell klasseromsundervisning har måttet vike for arbeidsstasjoner, individuelle fremdriftsplaner og prosjektarbeid. Dersom en forutsetter at jenter i større grad er tilpassningsorienterte og sosialt kompetente, vil denne nye typen undervisning gagne dem. En studie av Lyng (2004) peker på at undervisningssituasjoner som fjerner ansvaret fra den enkelte elev og krever kommunikasjon elevene i mellom, tillater elever å utvise skoleavvisende atferd. Det hevdes også at gutter er mer motiverte for å lære for å vise mestring og status, noe disse undervisningsformene gir lite anledning til, i tillegg til at lærere vurderer gutter som gjennomsnittlig mindre sosialt kompetente. Videre pekes det på en økning i kjønnsforskjellen når det gjelder karakterer på 56 % fra 1995 til 2006 som et argument for at disse undervisningsformene passer jenter bedre (Nordahl, 2007). Samtidig påpeker Bakken (2008) flere metodiske svakheter ved studien til Nordahl (2007) og viser samtidig til en studie av Harriet Holter fra 1960-tallet, som også avdekker kjønnsforskjeller i favør av jentene på den daværende folkeskolen (Holter, 1961 i Bakken, 2008). Dermed svekkes endring i undervisningsformer som en potensiell forklaringsmodell.

Det er mye som tyder på at de disiplinærproblemene som gutter i mye større grad enn jenter utviser, ikke bare er et tegn på dårligere tilpasning til skolen og derved dårligere læringsutbytte, men også har en direkte påvirkning på de karaktervurderinger lærere foretar av gutter. At gutter lager mer støy og opponerer mer, skal ikke påvirke hvorledes de blir bedømt faglig, men det er likevel mulig at dette skjer. Et funn som kan peke i den retningen, er funnet av at kjønnsforskjellen når det gjelder karakterer er markant for standpunkt-karakterer gitt av læreren, men nesten fraværende når elevene vurderes anonymt til eksamen (VG Nett, 21/06/09). Samtidig som en skal være forsiktig med å generalisere ut fra enkeltfunn, ville dette være i tråd med forståelsen av at jenter belønnes for sin tilpassningsorientering.

Biologiske forskjeller er og blitt lansert som en mulig kilde til observerte kjønnsforskjeller, på tross av at evnenivået hos gutter og jenter som grupper er likt. Denne forklaringsmodellen baserer seg imidlertid på funnet av forskjeller i kognitiv modning (Halpern, 1997), hvor jenter utvikles raskere enn gutter og dermed har en fordel i skolesammenheng. Selv om disse forskjellene utjevner seg etter hvert, er hypotesen at gutter opplever mindre mestring tidligere i skolehverdagen og dermed opplever mindre self-efficacy videre i skoleløpet, noe som er i tråd med mekanismene postulert i det sosialkognitive teoretiske rammeverket. Dette vil også predisponere dem i større grad for eventuell self-handicapping, som beskrevet av Jackson (2002). Andre biologiske forskjeller det kan pekes på, er funn av at gutter har større vanskeligheter med å kontrollere egen atferd i forhold til en utsatt belønning (delay of gratification), for eksempel det å jobbe i skolen med tanke på en god jobb senere. Disse funnene er dog usikre og er primært fra en studie på barn i førskolealder (Li – Grining, 2007). Den samme studien indikerte også at barn fra hjem med lavere sosioøkonomisk status kan ha større problemer med å jobbe for en utsatt belønning. Man skal imidlertid være forsiktig med å generalisere disse funnene til en norsk kontekst, da studien tok for seg familier i USA med stor grad av deprivasjon.

Det finnes likevel empiri som kan tyde på at – uavhengig av eventuelle biologiske og individuelle faktorer – så er skolen og dets læringsmiljø ansvarlig for en del av den observerte kjønnsforskjellen. Bakken (2009) har sett på forskjellige skoler og sammenhengen mellom den enkelte skolens læringsmiljø og prestasjonsforskjeller relatert til sosioøkonomisk status, etnisitet og kjønn. Han finner at selv om de nevnte forskjellene i prestasjoner som er dokumentert på landsbasis, gjenfinnes på de enkelte skolene, så finnes det enkelte skoler med bare halvparten av den forventede kjønnsforskjellen i karakterer og enkelte skoler med langt større kjønnsforskjeller i karakterer enn på landsbasis. Han konkluderer med at det er mulig å minske forskjellen i karakterer knyttet alle tre parametere ved å endre skolens læringsmiljø. Samtidig finner han at kjønnsforskjellen fremstår som langt mer påvirkbar av den enkelte skoles læringsmiljø enn den forskjellen en finner knyttet til sosioøkonomisk status.

Alle de nevnte forklaringene baserer seg på at gutters lavere deltakelse i høyere utdanning skyldes en sammenheng mellom skolerresultater og videre deltakelse i høyere utdanning, noe denne studien bekrefter. Det kan likevel være bidragsytende strukturelle forklaringer i den overordnede organiseringen av utdanningen i Norge. Christoffer Chelsom Vogt

(2008) har påpekt at det er langt flere gutter som velger å ta yrkesfaglig utdanning etter endt ungdomsskole, enn det er jenter. Denne yrkesfaglige utdannelsen forutsetter to års lærepraksis, lærepraksis som det er meget vanskelig å få. Dermed ser man også det største frafallet på det tidspunktet hvor elvene ved yrkesfaglige utdannelse skal ut i praksis. Mangelen på lærepraksis må også sees i lys av det reduserte tilfanget av tradisjonelt maskuline arbeidsplasser, som nevnt tidligere. Resultatet er en stor gruppe gutter som står uten både den yrkesfaglige utdannelsen og generell studiekompetanse, noe som ville gitt dem adgang til en høyere utdanning. Således er en del av den lavere forekomsten av gutter på høyere utdanningsløp betinget av faktorer som er uavhengige av individet og dets samspill med skolen.

De samfunnsendringer som har forekommet over de seneste tiår, med en reduksjon i tradisjonelle maskuline arbeidsplasser (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002) og en økt verdsetting av relasjonell kompetanse i det norske arbeidsmarkedet (Pedersen, 1998a), må i tillegg tas i betraktning.

4.5. Et blikk fremover

Hvorledes en eventuell sammenheng mellom maskulinitet, skoleresultater og høyere utdanning kan utforskes videre, er spørsmålet som melder seg i lys av de foreliggende resultatene. Det er mye som tyder på at forklaringen på den observerte kjønnsforskjellen i skoletilpasning og skoleresultater er å finne i samspillet mellom de faktorene som er presentert. Selv om de studiene som har pekt på en sammenheng mellom maskulinitet og skoleresultater hovedsakelig er av en kvalitativ art, så betyr ikke de manglende kvantitative resultatene at den observerte sammenhengen er avkrefet. Det kan meget godt være at dette er et fenomen som lettere lar seg avdekke ved observasjon enn ved kvantitative og standardiserte målinger, men samtidig bør det være mulig å konstruere en studie som fanger opp større deler av dette eventuelle fenomenet. Den betydningen som er funnet av holdninger til skole og skoletilpasning i form av manglende lydighet og disiplinærproblemer må inkluderes, det samme må sosioøkonomisk status. Det finnes mål på disiplinærproblemer i "Ung i Norge" og i retrospekt er det tydelig at disse burde vært inkludert i denne studien. Videre er det avdekket en sammenheng mellom etnisk bakgrunn og karakterer (Bakken et al., 2008) som det bør kontrolleres for. Det bør benyttes et annet instrument enn BSRI for å fange opp en eventuell betydning av den maskuline kjønnsrollen. Male Role Norms Inventory (herved omtalt som MRNI – R) (Levant et al., 1992) er

ett av mange alternative standardiserte mål på dette og kanskje det best egnede ettersom det har vært gjenstand for empirisk validering. Det inkluderer ledd som omhandler avvisning av det feminine, og det er vist at en høyere skåre har sammenheng med lavere sosioøkonomisk status og mindre utdanning (Levant et al., 2007). Videre har høyere skåre vist sammenheng med lav selvtillit, noe som vil tillate testing av hypotesen til Jackson (2002) om at skoleavvisning for gutter er en selvbeskyttelsesstrategi grunnet deres lave selvtillit.

En longitudinell undersøkelse på størrelse med "Ung i Norge" er et ambisiøst prosjekt og lar seg ikke gjennomføre kun for å avdekke den eventuelle omtalte sammenheng. Derimot er det fullt mulig å gjennomføre et tversnittstudie for å avdekke hvorvidt MRNI – R er bedre egnet enn BSRI som et mål på hegemonisk maskulinitet, og om det eventuelt avdekker en sammenheng mellom hegemonisk maskulinitet og lavere karakterer.

4.6. Konklusjon

De resultatene som har fremkommet, kaster litt nytt lys på debatten ved at de både bekrefter de kjønnsforskjellene i skoletilpasning og skoleresultater som debatten har som premisser, men også ved å peke på betydningen av holdninger til skole for gutters karakterer, noe som er i samsvar med funnene presentert av Nordahl (2007) og Øia (2007). Et annet resultat som fremkommer, er evalueringen av BSRI, i hvert fall denne kortversjonen, som et uegnet instrument til å fange opp negative aspekter ved maskulinitet, noe som må ansees som betydningsfullt for videre forskning.

Samtidig er denne studien, i likhet med de tidligere nevnte, preget av at den forklarer lite av variansen i karakterer og utdanningsvalg. Jeg vil hevde at med tanke på det komplekse fenomen som her undersøkes, er dette ikke overraskende. Om en inkluderer både de individuelle, interaksjonelle og systemiske forklaringer som er presentert, er det derimot mulig at man kan nærme seg en større forståelse av hvorfor gutter presterer dårligere.

Debatten rundt dette er foreløpig preget av en forholdsvis polarisert tilnærming til kjønn og dets betydning i skolen. I sin oppsummering av forskningen på gutters relative underprestering, peker Weaver – Hightower (2003) på at forskningen opprinnelig ble satt i gang for å finne årsaker til jenters relative nedprioritering i skolen, hva angår oppmerksomhet fra lærere. Han peker på at den påfølgende fokuseringen på gutter ikke bare var motivert av en

økende interesse for menn som kjønn, men også av en politisk "backlash" mot det som i noen leire ble sett på som en overdreven fokusering på jenter og deres rolle. Derved hevder han at fokuset på gutters skoleprestasjoner også er preget av tidens "zeitgeist". Spørsmålet er hvorvidt vi kan løsrive oss fra dette synet på kjønn i skolen som et "null- sum spill" for å søke en bedre skole for både gutter og jenter. Den underliggende variasjonen innad i kjønnene er, som kjent, større enn variasjonen mellom kjønnene, og spørsmålet en må stille seg, er kanskje snarere hvordan en kan forhindre at disse individene av begge kjønn inntar en skoleavvisende stil og faller ut av skolen. Som det har blitt påpekt finnes det også jenter som inntar skoleavvisende roller (Lyng, 2009) og det er empiri som tyder på at selv om det er færre av disse jentene, går det ofte dårligere med dem (Vogt, 2008).

I debatten omkring gutters relative underprestering er det kastet frem flere potensielle forklaringsmodeller. Som med de fleste komplekse fenomener, er det med stor sannsynlighet et samspill mellom flere av de påpekte faktorene som avstedkommer den observerte kjønnsforskjellen. Samtidig er det verdt å merke seg at på tross av en kompleks årsaksforståelse, behøver ikke løsningen være like kompleks. Som tidligere nevnt har Bakken (2009) avdekket stor variasjon skoler imellom når det gjelder betydningen av kjønn, etnisitet og sosioøkonomisk status. Dermed er det også mulig å søke å avdekke hva som skiller skolene med små prestasjonsforskjeller fra de med store prestasjonsforskjeller. Warrington og Younger (2006) gjennomførte et slikt studie i Storbritannia og fant ut at det var fullt mulig å heve gutters skoleprestasjoner uten at dette gikk på bekostning av jenters utviklingsmuligheter. Deres konklusjon er at en inkluderende skolekultur med verdsettelse av kunnskap, høye forventninger og like muligheter gir opphav til en økt verdsettelse av læring som prosess og skolen som institusjon. De advarer mot å tro at dette kan gjøres med sentraliserte og raske virkemidler og fremhever snarere at resultater kommer fra et langsiktig organisatorisk og pedagogisk arbeid med forankring i den enkelte skole. Ved å inkludere lærere, foreldre og elever i utformingen av skolen og skolens mål vil elevene føle større verdsettelse fra skolens side og samtidig større ansvar og motivasjon for egen læring. Dette er i tråd med konseptet "empowerment" som dreier seg om å styrke menneskers deltakelse i eget liv, øke deres selvtillit og å motvirke den avmaktsfølelse de kan ha i forhold til egne problemer (Thesen & Malterud, 2001).

Dette er kanskje en lærdom for norsk skole, hvor Øia påpeker at skolen må ta inn over seg at store grupper av elever kommer systematisk dårlig ut, og at nye reformer burde ta ulike elevers forutsetninger i betraktning (Øia, 2007). Den positive effekten av utdanning på samfunnsproblemer som kriminalitet (Lochner & Moretti, 2004) og rusmisbruk (Hawkins, Catalano & Miller, 1992) gjør gutters relative underprestering i norsk skole til en problemstilling som ikke kan ignoreres.

Det er mulig å heve prestasjonene og skape bedre forutsetninger for læring også for de svakere gruppene, uten at det går på bekostning av de bedrestilte og flinke. Uten dette fokuset vil ikke det norske skoleverket være i stand til å oppfylle den nye formålsparagrafen for opplæring som trådte i kraft 01/01/09:

"Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast."

(§ 1 – 1, Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, 1998).

5. Referanser

- Adler, P. A., Kless, S. J. & Adler, P. (1992). Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of Education*, 65, 169-187.
- Ajzen, I. & Fishbein, M (2005). The influence of attitudes on behaviour. I Albarracin, D., Johnson, B. T. & Zanna, M. P. (Red). *Handbook of attitudes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 175-223.
- Arden, R. & Plomin, R. (2006). Sex differences in variance of intelligence across childhood. *Personality and Individual Differences*, 41, 39-48.
- Arnot, M., David, M. & Weiner, G. (1999). *Closing the gender gap: Postwar Education and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Bakken, A. (2008). Er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 1, 85-93.
- Bakken, A. (2009). *Ulikhet på tvers: Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* (NOVA- rapport 8/09). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A., Borg, E., Hegne, K. & Backe- Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. (NOVA – rapport 4/08). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Beere, C. A. (1990). *Gender roles: a handbook of tests and measures*. New York: Greenwood Press.
- Bem, S. (1974) The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162.

- Brooks, C. & Bolzendahl, C. (2004). The transformation of US gender role attitudes: Cohort replacement, social- structural change, and ideological learning. *Social Science Research*, 33, 106-133.
- Bussey, K & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Bussey, K. & Bandura, A. (1992). Influence of gender constancy and social power on sex- linked modeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1292-1302.
- Carrington, B., Tymms, P. & Merrell, C. (2008). Role models, school improvement and the “gender gap” –do men bring out the best in boys and women the best in girls? *British Educational Research Journal*, 34, 315-327.
- Choi, N., Fuqua D. R. & Newman, J. L. (2008). The Bem sex role inventory: Continuing theoretical problems. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 881-900.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Cornell, E. H. (1974). Infants’ discrimination of photographs of faces following redundant presentations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 98-106.
- Denissen, J. J. A., Zarett, N. R. & Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I’m able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain- specific achievement, self- concept, and interest. *Child Development*, 78, 430-447.
- Durkin, K. (1985). *Television, sex roles and children*. Milton Keynes: Open University Press.
- Eichler, M. (1980). *The double standard: A feminist critique of feminist social science*. London: Croom Helm.
- Ekenstam, C. (2006). Mansforskningens bakgrund och framtid: Några teoretiske reflexioner. *Nordisk tidsskrift for maskulinitetsstudier*, 1, 6-23.
- Endringslov til opplæringslova (2009). *Lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa av 19. juni 2009 nr. 94*.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.

- Ertesvåg, F. (2009, 21. juni). Det har vært en form for diskriminering av gutter i norsk skole i flere år. *VG Nett*. Hentet 21. juni 2009, fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=576334>
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59, 77-92.
- Fagot, B. I. (1977). Consequences of moderate cross- gender behaviour in preschool children. *Child development*, 48, 902-907.
- Fagot, B. I. (1985). Changes in thinking about early sex role development. *Developmental Review*, 5, 83-98.
- Fagot, B. I. & Leinbach, M. D. (1993). Gender- role development in young children: From discrimination to labeling. *Developmental Review*, 13, 205-224.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Francis, B. (1999). Lads, Lasses and (new) Labour: 14 – 16 Year old students' responses to the "laddish" behaviour and boys underachievement debate. *British Journal of Sociology of Education*, 20, 357-373.
- Freud, Sigmund (1962). *Three Essays on the Theory of Sexuality*. Oversatt av James Strachey. New York: Basic Books.
- Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R. (2002). *Young Masculinities: Understanding Boys in Contemporary Society*. Basingstoke: Palgrave.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Green, K. E. (1991). Reluctant respondents: Differences between early, late and nonresponders to a mail survey. *Journal of Experimental Education*, 59, 268-276.
- Hackett, G. (1985). Role of mathematics self- efficacy in the choice of math- related majors of college women and men: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 47-56.
- Halpern, D. F. (1997). Sex differences in intelligence. Implications for education. *American Psychologist*, 52, 1091-1102.

- Hawkins, J.D., Catalano, R. F. & Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Hollås, H. A. (2007). Utdanning: Kvinner dominerer på nesten alle nivåer. *Samfunnsspeilet*, 5-6, 38-44.
- ILO (1990). *International Standard Classification of Occupations (ISCO-88)*. Geneva: International Labour Office.
- Intons – Peterson, M. J. (1988). *Children's concept of gender*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corp.
- Jackson, C. (2002). Laddishness as a self-worth protection strategy. *Gender and Education*, 14, 37-51.
- Jacobs, J. E., Chhin, C. S. & Bleeker, M. M. (2006). Enduring links: Parents expectations and their young adult children's gender-typed occupational choices. *Educational Research and Evaluation*, 12, 395-407.
- Kenway, J., Willis, S., Blackmore, J., & Rennie, L. (1998). *Answering Back: Girls, Boys and Feminism in Schools* London: Routledge.
- Kirke- Undervisnings- og Forskningsdepartementet (2001, 25. januar) *Pen og kjekk, veileder i arbeid med likestilling for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*. Hentet 1. oktober 2009, fra Regjeringen http://www.regjeringen.no/en/archive/Stoltenbergs-1st-Government/kuf/218408/244162/nytt_likestillingsverktoy_til_skolene.html?id=244206
- Kohlberg, L. (1969). *Stages in the Development of Moral Thought and Action*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Laberge, S. & Albert, M. (1999). Conceptions of masculinity and of gender transgressions in sport among adolescent boys: Hegemony, contestation and social class dynamic. *Men and Masculinities*, 1, 253-267.

- Lentillon, V., Cogérino, G. & Kaestner, M. (2006) Injustice in physical education: gender and the perception of deprivation in grades and teacher support. *Social Psychology of Education*, 9, 321-339.
- Levant, R. F., Hirsch, L., Celentano, E., Cozza, T., Hill, S., MacEachern, M., et al. (1992) The male role: An investigation of norms and stereotypes. *Journal of Mental Health Counseling*, 14, 325-337.
- Levant, R. F., Smalley, K. B., Aupont, M., House, A. T., Richmond, K., Noronha, D. (2007). Initial validation of the male role norms inventory – revised (MRNI – R). *Journal of Men's Studies*, 15, 83-100.
- Li – Grining, C. P. (2007). Effortful control among low- income preschoolers in three cities: Stability, change, and individual differences. *Developmental Psychology*, 43, 208-221.
- Lochner, L. & Moretti, E. (2004). The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports. *The American Economic Review*, 94, 155-189.
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyng, S. T. (2009). Is there more to “antischolishness” than masculinity? On multiple student styles, gender and educational self- exclusion in secondary school. *Men and Masculinities*, 11, 462-487.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The making of men: Masculinities, Sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- McGhee, P. E. & Frueh, T. (1980). Television viewing and the learning of sex- role stereotypes. *Sex Roles*, 6, 179-188.
- Miller, C. L. (1983). Developmental changes in male/ female voice classification by infants. *Infant Behaviour and Development*, 6, 313-330.
- Morris, M. & Western, B. (1999) Inequality in earnings at the close of the twentieth century. *Annual Review of Sociology*, 25, 623-657.

- Myhill, D. & Jones, S. (2006) She doesn't shout at no girls: Pupils' perceptions of gender equity in the classroom. *Cambridge Journal of Education*, 36, 99-113.
- Natsiopoulou, T. & Chrisoula, M – H. (2009). Effects of socioeconomic status on television viewing conditions of preschoolers in northern Greece. *Early Child Development and Care*, 179, 407-423.
- Nordahl, T. (2003) Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3, 69-88.
- Nordahl, T (2007). Gutter og jenters situasjon og læring i skolen. Hamar: Høgskolen i Hedmark (www.hihm.no).
- Olson, J. M. & stone, J. (2005) The influence of behaviour on attitudes. I Albarracin, D., Johnson, B. T., & Zanna, M. P. (Red). *Handbook of attitudes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 223-273.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61*.
- Pedersen, W. (1998) I randsonen. *Nytt norsk tidsskrift*, 4, 331-343.
- Pedhazur, E. J. & Tetenbaum, T. J. (1979). Bem sex role inventory: A theoretical and methodological critique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 996-1016.
- Richards H. & Barry R. (1998). U.S. life tables for 1990 by sex, race, and education. *Journal of Forensic Economics*, 11, 9-26.
- Rognerud, M., Strand, B. H., & Dalgard, O.S. (2002). Psykisk Helse i Helse- og levekårsundersøkelsen i 1998 I. Sosioøkonomiske forskjeller i psykisk helse og livsstil. *Norsk Epidemiologi*, 12, 239-248.
- Rosenthal, R. & Rubin, D. B. (1978). 'Interpersonal Expectancy Effects: The First 345 Studies', *The Behavioural and Brain Sciences*, vol. III 377-86.

- Sandnabba, N. K. & Ahlberg, C. (1999). Parents attitudes and expectations about childrens cross-gender behaviour. *Sex Roles*, 40, 249-264.
- Sandqvist, K. (1995). Verbal boys and mathematical girls – family background and educational careers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39, 5-36.
- Shunck, D. H. & Lilly, M W. (1984) Sex differences in self- efficacy and attributions: Influences on performance feedback. *Journal of Early Adolescence*, 4, 203-213.
- Signiorella, M. L., Bigler, R. S. & Liben, L. S. (1993). Developmental differences in childrens gender schemata about others: A meta- analytic review. *Developmental Review*, 13, 147-183.
- Slaby, R. G. & Frey, K. S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same- sex models. *Child development*, 46, 849-856.
- Stein, J. A., Newcomb, M. D. & Bentler, P. M. (1992). The effect of agency and communality on self- esteem: Gender differences in longitudinal data. *Sex Roles*, 26, 465-483.
- Strand, N. P. & von Soest, T. (2007) *Young in Norway – Longitudinal. Documentation of design, variables and scales*. Oslo: NOVA.
- Thesen, J. & Malterud, K. (2001). “Empowerment” og pasientstyrking – et undervisningsopplegg. *Tidsskrift for norsk lægeforening*, 121, 1624-1628.
- Vogt, K. C. (2008). Er frafall i videregående opplæring et kjønnsproblem?. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49, 517-541.
- Warrington, M. & Younger, M. (2000). The other side of the gender gap. *Gender and Education*, 12, 493-508.
- Warrington, M & Younger, M. (2006). *Raising Boys’ Achievement in Primary Schools. Towards a Holistic Approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Weaver – Hightower, M. (2003). The “boy turn” in research on gender and education, *Review of Educational Research*, 73, 471-498.

- Wichstrøm, L. & Rossow, I. (2002). Explaining the gender difference in self-reported suicide attempts: A nationally representative study of Norwegian adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behaviour*, 32, 101-116.
- Wichstrøm, L., Skogen, K. & Øia, T. (1994). Social and cultural factors related to eating problems among adolescents in Norway. *Journal of Adolescence*, 17, 471-482.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Asgate Publishers Limited.
- Wong, P. T. P., Kettlewell, G. & Sproule, C. F. (1985). On the importance of being masculine: Sex role, attribution, and women's career achievement. *Sex Roles*, 12, 757-769.
- Zucker, K. J., Wilson – Smith, D. N., Kurita, J. A. & Stern, A. (1995). Children's appraisals of sex-typed behaviour in their peers. *Sex Roles*, 33(11/12), 703-725.
- Øia, T. (2007). Flinke jenter og gutter i utakt. I Strandbu, Å. & Øia, T. (Red.), *Ung i Norge: Skole, fritid og ungdomskultur* (62-83). Oslo: Cappelen.