

Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise

Panics about boys, stressed girls – paradoxes and the fragility of knowledge

Harriet Bjerrum Nielsen

Professor Emerita, Senter for tverrfaglig kjønnsforskning, Universitetet i Oslo
h.b.nielsen@stk.uio.no

Inge Henningsen

Lektor Emerita, Institut for Matematiske Fag, Københavns Universitet
inge@math.ku.dk

SAMMENDRAG:

Er gutter de nye skoletaperne? Artikkelen ser nærmere på tre av hovedtemaene i debatten om kjønn og skole: karakterforskjeller i grunnskolen, frafall i videregående skole og kjønnede overganger til høyere utdanning. Det belyses hvordan forskjellene har utviklet seg historisk og hvilke konsekvenser de kan tenkes å ha for det videre utdanningsforløp og yrkeskarriere. Dernest drøftes mulige årsaker til de kjønnsforskjellene som finnes og det reflekteres over hvorfor fremstillinger av kjønnsforskjeller i skolen ofte blir så forenklet og polarisert. Kjønnsforskjeller i skole og utdanning fremkommer som en innfløkt kombinasjon av hva kjønn betyr psykologisk og motivasjonsmessig, hvilke institusjonelle og strukturelle rammer det er for å uttrykke kjønnede preferanser og hvordan begge deler endrer seg over tid.

Nøkkelord:

Kjønn, gutter, jenter, skoleprestasjoner, utdanningsvalg, frafall, høyere utdanning, modernisering

ABSTRACT

Are boys the new school losers? This article takes a closer look at three of the main themes in the debate about gender and school: differences in marks in compulsory school, drop-out rates in high school, and gendered transitions to higher education. We examine how gender differences in school and education have emerged over time and what the consequences might be for boys' and girls' further education and careers. Different possible explanations of gender differences in school are discussed, including why the debate often tends to become so simplified and polarized. Gender differences in school and education appear to be a result of a complex interaction between what gender means on a psychological and motivational level for the students, how their choices are institutionally and structurally framed, and how both things change over time.

Keywords:

Gender, boys, girls, performance in school, choice of education, drop-out rates, higher education, modernization

Debatten om guttenes situasjon i skole og utdanning har fylt mediene med jevne mellomrom siden slutten av 1990-årene, i Norge som i mange andre land (Weiner, Arnot og Davis 1997; Epstein 1998; Arnesen, Lahelma og Öhrn 2008; Nielsen 2014).¹ I Norge har vi sett et mediefokus på kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner hvert år når eksamens- og testresultater offentliggjøres. Sakene presenteres ofte på forsiden med store overskrifter og formidler dermed et inntrykk av at noe nytt og dramatisk har skjedd. Analysene og advarslene om at gutter holder på å bli likestillingens tapere er velkjente, men de forholder seg sjelden til den omfattende forskningen om jenter og gutter i skolen og om menns og kvinners overgang fra utdanning til jobb som er kommet til i løpet av de siste 20 årene. Begrepet «kunnskapskrise» i tittelen refererer dermed ikke til at det ikke finnes kunnskap om dette, men at kompleksiteten og helhetsbildet i denne kunnskapen som regel blir borte når man i den offentlige debatten fokuserer på enkelte talmessige fordelinger. I denne artikkelen ønsker vi å samle og presentere noe av denne kunnskapen og de argumentene som er relevante for å forstå gutters og jenters situasjon i skole og utdanning i et større perspektiv.

Vi vil ta utgangspunkt i tre av hovedtemaene i debatten om kjønn og skole: karakterforskjellene i grunnskolen, frafall i videregående skole og kjønne overganger til høyere utdanninger. Det er udiskutabelt at det finnes gjennomsnittsforskjeller etter kjønn og i jentenes favør både med hensyn til karakterer, frafall og høyere utdanning, men forskjellene endrer seg ikke så raskt eller så massivt eller entydig som mediefremstillingene ofte gir inntrykk av (Bakken og Elstad 2012; Backe-Hansen, Walhovd og Huang 2014). Situasjonen rommer også en del paradokser, f.eks. at mange gutter trives bra på skolen og

1. Våren 2017 var det en større guttedebatt i Morgenbladet og Aftenposten. Artikkelen her er motivert av dette, men sikter mer generelt mot den typen av debatt som med jevne mellomrom finner sted i norsk offentlighet. Se oversikt over vårens debatt i Morgenbladet og Aftenposten her: www.aftenposten.no/meninger/debatt/Guttedebatten-Enkeltfaktorer-kan-sjelden-forklare-komplekse-sammenhenger-Harriet-Bjerrum-Nielsen-617812b.html (Lastet ned 16.01.2018).

har bedre selvtillit enn jenter, men gjør mindre lekser og får dårligere karakterer. Eller at mange jenter, selv om de gjør mer lekser og får bedre karakterer, rapporterer lavere selvtillit og mer psykisk stress. Tross sine gode karakterer får jentene også økonomisk og karrieremessig mindre ut av å utdanne seg. Vårt anliggende er hverken å nedtone betydningen av kjønn i skole og utdanning eller å avvise at en del gutter kan ha utfordringer i skolen, men derimot å bidra til en bedre forståelse og en mer nyansert diskusjonen. En informert og nøktern debatt forutsetter et godt kunnskapsgrunnlag. Dette er ikke minst viktig for å finne hensiktsmessige pedagogiske tiltak for de guttene (og jentene) som har problemer i skolen. Å hevde at gutter (eller jenter) generelt er utsatt, bidrar til å fjerne blikket fra de gruppene av gutter (og jenter) som av ulike grunner faktisk sliter. Mot sin hensikt kan det faktisk bidra til å gjøre situasjonen verre for disse elevene.

Et gjennomgående poeng i artikkelen vil være at en statistisk gjennomsnittsforskjell ikke forklarer seg selv. Forskjellen må forstås i kontekst, det vil si gjennom en analyse og fortolkning av hva forskjellen betyr og hvordan den har utviklet seg historisk, hva som kan være dens årsaker og hvilke konsekvenser den har over tid. Gutters og jenters skole- og utdanningskarrierer kan eksempelvis ha å gjøre med helt andre ting enn hvordan undervisningen er innrettet og hvordan lærerne behandler elevene. Både utdanning og arbeidsmarked er fortsatt sterkt kjønnsoppløst og det fører til at ulike strukturproblemer i disse sektorene gir kjønnete tilbakeslag i skolesystemet som i liten grad kan forklares alene som likestillingsproblemer i skolen.

I første delen av artikkelen vil vi gå inn på tre av hovedtemaene i guttedebatten: karakterforskjeller i grunnskolen, frafall i videregående skole og kjønnete overganger til høyere utdanninger. Innen hvert tema ser vi på variasjon mellom og innenfor kjønnsgruppene, hvordan forskjellene har utviklet seg historisk og hvilke konsekvenser de kan tenkes å ha for det videre utdanningsforløpet og yrkeskarrierer. I artikkelens andre del diskuterer vi en rekke ulike mulige årsaker til at de tallmessige kjønnsforskjellene: psykologiske, pedagogiske og strukturelle. I tredje og avsluttende del gjør vi oss noen refleksjoner over hvorfor fremstillinger av kjønnsforskjeller i skolen ofte blir så forenklet og polarisert.

I. FORSKJELLER I SKOLEPRESTASJONER MELLOM JENTER OG GUTTER

Karakterforskjeller – lite nytt under solen

I gjennomsnitt får jenter bedre karakterer enn gutter i grunnskolen i nesten alle fag.² Kjønnsforskjellen er litt større i standpunkt-karakterer enn i eksamensresultater.³ Det er især innen lesning og norsk hovedmål vi finner store kjønnsforskjeller (f.eks. 0,7 karakterpoeng

2. Eneste unntak er kroppsøving hvor guttene gjennomsnittlig gjør det litt bedre enn jentene.
3. Det har vært spekulert i om gutter utsettes for en systematisk undervurdering av lærere siden de gjør det bedre på prøver, især i matematiske fag. Forskjellen er imidlertid ikke stor og den kan også forklares ved at prøver måler et mer begrenset spekter av faglighet. Standpunkt-karakterene omfatter f.eks. også muntlig deltakelse og evne til å løse oppgaver sammen med andre. Forskning har ikke kunnet vise at det ene eller andre kjønn tjener på anonyme vurderinger (Backe-Hansen mfl. 2014)

i norsk hovedmål i 2017), mens forskjellen innen engelsk er mindre og i matematikk og naturfag ubetydelig.⁴ På videregående skole er kjønnsforskjellene i karakterer noe mindre, fortsatt i jentenes favør (her var f.eks. jentenes forsprang i norsk hovedmål i 2016 redusert til 0,5 karakterpoeng). Siden mange linjer på videregående skole er sterkt kjønnsoppdelte, er direkte sammenligning med grunnskolen imidlertid vanskelig. Kjønnsforskjellen i karakterer er vesentlig mindre enn den som eksempelvis kan relateres til sosial bakgrunn. Forskjellen på karakterer i 10. klasse hos elever fra høyeste og laveste sosialklasse er på mer enn et helt karakterpoeng – i skriftlig eksamen i matte i 2017 var forskjellen hele 1,6 karakterpoeng. Det er i høy grad den gruppen av gutter som senere faller fra på yrkeslinjene som påvirker guttenes samlede gjennomsnitt negativt. Det store flertall av både gutter og jenter får 3ere og 4ere i karakterer, men det er flere gutter blant de som får 2ere og flere jenter blant de som får 5ere (se Bakken mfl. 2008; Vogt 2018). Når det gjelder etnisk bakgrunn spiller den kun en liten rolle for karakterforskjeller når man korrigerer for sosial klasse og botid. Blant minoritets elever som selv er født i utlandet, gjør både gutter og jenter det klart dårligere enn majoritets elever, mens blant minoritets elever som er født i Norge, er forskjellen til majoritets elevene nesten forsvunnet (NOU 15/2012; Steinkjeller 2017; Bakken og Hyggen 2018).⁵

Hvis vi ser på dette i et historisk perspektiv, så er det slik at jentene i hvert fall siden første halvdel av 1900-tallet har fått bedre karakterer på skolen enn gutter (Öhrn 2002; Bakken mfl. 2008; Backe-Hansen mfl. 2014; Öhrn og Holm 2014), især innen språkfag. Det har også vært stabilt at kjønnsforskjellen er litt mindre på tests og eksamen enn på standpunkt. I England har bildet vært stabilt de siste 60 år (Bakken mfl. 2008). Kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner er altså ikke nye – de var kjent lenge før begrepet likestilling fantes på den politiske og pedagogiske dagsorden. Skandinaviske studier som sammenlagt kan antyde hovedlinjene i kjønn og skoleprestasjoner fra 1930 og til 1980 i de tre landene viser at jentene også før klarte seg best gjennom grunnskolen, med det unntak at guttene gikk forbi dem i 8-9.klasse i matematikk og naturfag (Holter 1961; Svensson 1971; Ørum 1973; Wernersson 1977; Emanuelsson og Fischbein 1986). Sosial klasse har i hele denne perioden og frem til i dag betydd mer for gutters skoleprestasjoner og aspirasjoner enn for jenters (Wernersson 1977; Nielsen og Larsen 1985; Bakken mfl. 2008). Eller sagt på en annen måte: Det er især blant elever med foreldre med lav utdanning at kjønnsforskjellene er store (Bakken og Elstad 2012). Kjønn- og sosialklassefordelingen i henvisning til spesialundervisning har også vært stabil siden spesialundervisningen ble opprettet. Det er vesentlig flere elever fra lavere sosiale lag blant de elevene som henvises til spesialundervisning og de fleste av disse er gutter (Fylling 1998).

4. Hvis vi ser på grunnskolepoeng (gjennomsnittet av alle avsluttende karakterer på vitnemålet multiplisert med 10), har kjønnsforskjellen beveget seg litt fram og tilbake mellom 3,9 og 4,5 poeng i perioden 2008 til 2017. I 2017 er forskjellen på 4,5 poeng. Både jenter og gutter oppnår fler grunnskolepoeng i 2017 enn i 2008, men jentenes fremgang har vært større enn guttenes. For jentene har det økt fra 41,7 til 43,7 poeng i snitt, for gutter fra 37,9 til 39,2 poeng (Utdanningsdirektoratet, <https://skoleporten.udir.no>).
5. Bakken og Hyggen (2018) viser at sosioøkonomiske forhold og botid også forklarer mye av de forskjellene i skoleresultater det fins mellom elevgrupper med forskjellig landbakgrunn. Samtidig har mange av innvandergruppene et stort driv mot utdanning, og dette kan kompensere for lav sosio-økonomisk status og kort botid. Jentene klarer seg bedre enn guttene både i majoritets- og minoritetsbefolkningen.

Forskjeller i skoleprestasjoner har i liten grad blitt knyttet opp mot studier av klasseromsinteraksjon og motivasjonsformer (Bakken mfl. 2008). Da jentenes situasjon i skolen ble diskutert på 1970- og 1980-tallet var problemet nettopp *ikke* at de fikk dårlige karakterer, men at de *på tross* av sine gode prestasjoner kom lite til orde i undervisningen. Deres selvtillit og aspirasjonsnivå falt drastisk i løpet av ungdomsskolen og i overgangen til gymnasiet, mens guttene, især de med middelklassebakgrunn, omvendt ble mer selvsikre og mer ambisiøse i de høyere klassene (Ørum 1973; Wernersson 1977; Hjort 1984; Nielsen 1988). Undersøkelser av klasseromsinteraksjon fra denne perioden finner at gutter dominerer og at de får mer individuelt tilpasset oppmerksomhet fra lærerne. Sosial klasse har betydning for om denne oppmerksomheten er overveiende positiv eller negativ (Nielsen og Larsen 1985; Kelly 1988). Lærerne fremstår som mer personlig engasjerte i gutter og tar i høyere grad hensyn til dem når undervisningen tilrettelegges (Wernersson 1977; Öhrn 1990). Inga Wernersson oppsummerte egne og andres undersøkelser fra 1970-tallet på denne måten:

Den sammantagna bilden av lärares relationer till elever av olika kön tyder på att flickorna på sin lydnad och konformitet tjänar några positive omdömen, men får betala med att bli bortglömda, att inte eksistera som individer i lärernes medvetande. Vad pojkarna vinner eller förlorar är mer än för flickorna beroende av deras egna handlingar. Under skoltiden förstärks också de tendenser som är till fördel för pojkgruppen. Jo mer «vuxna» eleverna är, ju mindre belönas konformitet och lydnad och ju större betydelse får kanske framtidsprognozen för eleverna dvs. deras sannolika framtida karriär (Wernersson 1977: 254)

Som Wernersson antyder satte denne forventningen om kjønnete voksenliv antakeligvis sitt preg både på elevenes selvoppfattelse og på lærerens oppfattelse av hvem det var viktig å satse på. Bente Ørums (1973) undersøkelse av dansk skoleungdom fra samme tiår viste at andelen av jenter som stilet mot lengere utdanninger, falt dramatisk fra 7. til 9.klasse, mens den steg litt for guttene. Selvsagt klasseavhengig, men kjønn spilte også en selvstendig rolle. Harriet Holter (1961) finner det samme for Norge på 1950-tallet.⁶ Lærere som ble intervjuet i en dansk undersøkelse fra 1980-tallet (Hjort 1984), ga samstemmende uttrykk for at guttene gikk forbi jentene «ved juletid i 8.klasse» (altså tilsvarende 9.klasse i dagens norske skole). Dette handlet ikke om karakternivå, men om en kombinasjon av mer modne gutter og et skift mot en mer tilbaketrukket elevrolle for jentenes vedkommende. De flinkeste av guttene begynte nå å få overtaket i den faglige samtalen i klasserommet. Fra samme periode har vi en undersøkelse av jenter og gutter med høye og lave karakterer fra syv danske gymnasier som også peker på at de «høye» guttene har en helt annen selvsikker og målrettet elevprofil enn både «høye» jenter og «lave» gutter (Lauersen 1984; Rasmussen 1988).

6. Holter (1961) oppgir karakterforskjellene mellom jenter og gutter til folkeskolens avgangseksamen i norsk, engelsk og regning i årene 1953-1956. Mens forskjellene i regning er små, er forskjellene i norsk og engelsk omkring 0,3 karakterpoeng (faktisk nøyaktig det samme som Bakken mfl. (2008) kommer frem til vel 50 år senere). Tidens bekymring for jentenes bedre prestasjoner har gjenklang i våre dagers debatt om gutter som ikke kommer inn på psykologi eller medisin: «Pikenes bedre hovedkarakterer til folkeskolens avgangseksamen har til og med forårsaket en viss bekymring for guttene i de tilfelle der adgangen til realskolen er avhengig av eksamenskarakterer i folkeskolen: man risikerer at pikene langt på vei fortrenger guttene i realskolen» (Holter 1961:153).

Jentenes elevrolle i ungdomsalderen har endret seg siden disse undersøkelsene ble gjort. Flere jenter fremstår i nyere undersøkelser som aktive i klasserommet og de kan åpent konfrontere lærere som overser dem (Öhrn 2002; Nielsen 2009, 2014). Det som er endringen til i dag, er altså ikke at jenter sammenlignet med gutter har fått veldig mye bedre karakterer enn de hadde tidligere, men at de bevarer sine ambisjoner og inntar en mer aktiv elevrolle også på de høyere klassetrinn (Hegna 2005, 2010; Öhrn 2002). Guttene har fått mer konkurranse fra jenter som nå i høyere grad utnytter det forspranget i skolen som de alltid har hatt.⁷ Likevel gir guttedebatten og de mediepanikkene som følger den, et inntrykk av at gutters lavere karakterer er et nytt fenomen, men i den grad jentene har «tatt igjen» guttene handler det utelukkende om matematikk og naturfag. Til gjengjeld har karakterer i dag har en annen betydning for det som skjer *etter* skolen enn det som var tilfellet tidligere, og jentenes aspirasjonsnivå i ungdomsalder samsvarer i høyere grad enn tidligere med deres faktiske kompetansenivå.

Hverken kvantitative eller kvalitative studier av klasseromsinteraksjon tyder på at gutters eventuelle skoleproblemer skyldes at jentene har overtatt samtalen i klasserommet eller at guttene oversees av lærerne (Öhrn 1990, 2002; Bakken mfl. 2008; Nielsen 2009, 2014). Bildene av hva som skjer i klasserommet, har blitt mer varierte enn på 1970- og 80-tallet og viser at jenters og gutters deltakelse i klassesamtalen henger sammen med både fag, tema og kjønns sammensetningen i klassen (Öhrn 1990, 2002). Undersøkelser tyder på at lærere fortsatt er meget oppmerksomme på at gutter får plass og taletid – hva enten det nå kan skyldes tradisjonelle kjønnsnormer, at det av hensyn til klasseromsorden må tas mer hensyn til dem, eller at de ofte trenger mer hjelp enn jenter (Gannerud 1999; Öhrn 2002; Nielsen 2009). Det er langt på vei fortsatt slik som Brock-Utne og Haukaa skrev for snart førti år siden: «Guttene tiltrekker seg lærernes oppmerksomhet enten fordi de er bråkete og vanskelige eller også fordi de er flinke og oppfører seg pent» (1980: 51).⁸ Det skal mye mindre jenteaktivitet til før lærere opplever en klasse som jentedominert, sammenlignet med det som skal til av gutteaktivitet for at lærerne mener at klassen er guttedominert (Kelly 1988; Öhrn 1990). Det er heller ikke noe som tyder på at gutter mistrives i skolen eller at deres noe svakere resultater gir dem dårligere selvtillit. Tvert imot overvurderer gutter ofte sine egne kompetanser, sammenlignet med hva jenter gjør, og deres innsats følger i høyere grad det som interesserer dem (Bakken mfl. 2008; Backe-Hansen mfl. 2014).

7. Det var før i tiden en sterkere sosial seleksjon av jenter enn av gutter til mellomskole, gymnasiet og universitetet (Holter 1961; Wernersson 1977), men selv ikke de dyktige kvinnelige studentene ble dengang ansett som «effektive Konkurrenter på det akademiske Arbejdsmarked» (som det ble uttrykt i 1913) ettersom de fleste giftet seg eller fant annen beskjeftigelse (de Coninck-Smith 2017). Holter (1961:157) viser til en «trinnsvis synkende ytelseskurve» for jenter som innebærer at de på alle trinn av det ikke-obligatoriske skolesystemet og på arbeidsmarkedet begynner på et høyere prestasjonsnivå enn guttene (fordi de er sterkere selektert), men ender på et lavere. I dag ser det ut til at den «synkende ytelseskurven» for jenter bare gjelder arbeidslivet etter endt utdanning.
8. Eller som en ungdomsskolejente i undersøkelsen til Nielsen (2009:241) sammenfatter det: *Når guttene gjør noe bra, blir lærerne helt ekstatisk, men når jentene gjør det, er det bare vanlig.*

Frafall i videregående – et gutteproblem?

En konsekvens av karakterfordelingen i grunnskolen er at det blir noe flere jenter på de studieforberedende programmene på videregående skole og noe flere gutter som tar yrkesfaglige program. Jenteandelen i de studieforberedende programmene har siden 1994 ligget nokså jevnt på 53-54% og gutteandelen på de yrkesfaglige program på 56-58%.⁹ Karakterforskjellen betyr også at det blir flertall av jenter på videregående skoler med høyt inntakskrav, mens det blir mer jevnt på skoler med lavere inntakskrav.

Innen de ulike utdanningsprogrammene i videregående skole ser vi en tydelig kjønnsdimensjon i preferanser, spesielt når det gjelder de yrkesfaglige programmene (især bygg- og anleggsteknikk, elektrofag og helse og oppvekstfag). Dette gjelder også i noen grad programfag på de studieforberedende programmene hvor jenter er i flertall på de fleste språkfagene samt på biologi, psykologi, politikk og mediefag, mens gutter er i flertall på fysikk og informasjonsteknologi og har en liten overvekt på matte og økonomi.¹⁰ Hvorfor det er slik, er det ingen fullgod forklaring på. Det kan både handle om at jenter og gutter velger de fag de har opplevd å mestre best, at de er påvirket av kulturelle normer og forventninger, og at valgene foretas i en periode i livet hvor de ofte føler seg usikre på sin identitet og derfor tar trygge valg.

Jenter bruker mer tid på lekser enn gutter, især på videregående skole (Hegna 2005; Bakken 2017), men de sliter også mer med stress og depresjon enn jevngamle gutter og både omfanget og kjønnsforskjellen øker i løpet av videregående skole (Hegna, Ødegård og Strandbu 2013; Bakken 2017; Eriksen mfl. 2017; Undervisningsministeriet 2017). Dobbelte så mange jenter (50%) som gutter rapporterer at de opplever sterk grad av skolerelatert stress i tredje klasse (Eriksen mfl. 2017). Jenter og gutter har altså til dels ulike preferanser og atferd i videregående skole, og til dels opplever de ulike problemer. Dette gjør direkte sammenligninger vanskelige, men det er verdt å notere seg at problemene også forstås og diskuteres på nokså ulikt vis. Mens gutters problemer med karakterer og frafall diskuteres innen rammen skole og utdanning, forstås jenters problemer med stress og selvfølelse innen rammen av psykisk helse. Gutteres skoleproblemer ledes tilbake til et skolesystem som antas ikke å kunne møte deres behov, mens jenters problemer med stress individualiseres f.eks. som uttrykk for et «flink-pike-syndrom» (se også Løvbak 2010).¹¹ Som vi skal se senere er det imidlertid også relevant å se jentenes problemer med stress i et utdanningsstrukturelt perspektiv.

Det er stort frafall i videregående skole og i guttedebatten er man opptatt av at det er gutter som faller fra. Dette er imidlertid kun en del av sannheten ettersom også veldig mange jenter dropper ut av videregående skole. For de som begynte videregående i 2011, hadde 32 prosent av guttene og 22 prosent av jentene ikke fullført etter fem år. Hvis frafallsproblemet defineres kun som et gutteproblem, sklir altså nesten en fjerdedel av jentene ut av oppmerksomhetsfeltet. På samme måte som med karakterene spiller sosial klasse en mye større rolle også her: mens 51 prosent av elevene med foreldre uten utdanning utover

9. SSB 2017, Gjennomføring i videregående opplæring

10. Utdanningsdirektoratet, statistikkportalen 2017.

11. For en belysning av flink-pike begrepet, se oppslag på Kilden <http://kjonnsforskning.no/nb/2016/02/hvorfor-er-vi-sa-besatt-av-flinke-piker> (Lastet ned 16.01.2018). Det er forøvrig interessant at det er «flink pike» som brukes og ikke «flink jente» – det antyder vel at det her også er en klasseproblematikk ute og går?

videregående skole faller fra, gjelder det kun 12 prosent av de elevene hvis foreldre har lengere, høyere utdanning.¹²

Det er ikke skjedd noen dramatisk øking i frafallstallene siden Reform 94 ble innført (Reegård og Rogstad 2016; Vogt 2017). For de kullene som startet på videregående skole på 1990-tallet lå frafallsprosenten faktisk litt høyere for begge kjønn.¹³ Frafallet skjer primært på yrkesfaglige utdanningsprogrammene hvor gutter er i flertall og her igjen mest på de programmene som er sterkt dominert av ett kjønn. Det er altså ikke konkurransen fra jentene eller en jentekultur i klasserommet som kan forklare guttenes høyere frafall. De studieforberedende programmene er mindre kjønnsoppdelte og her er det mindre frafall.

Frafallet på yrkesfag og især på de guttedominerte programmene kan langt på vei forklares ut fra strukturproblemer som fulgte i kjølvannet av Reform 94 hvor yrkesutdanningen ble utformet med to år på skole og to år i praksis, mens de studieforberedende programmene ble avsluttet etter tre sammenhengende år på skole. For det første betyr dette at elevene på yrkeslinjene midtveis i forløpet må skaffe seg praksisplass for å kunne fullføre sin utdanning. En stor del av frafallet skjer nettopp mens elevene venter på praksisplass, det vil si mellom Vg2 og Vg3 (Markussen 2016). Arbeidsgiverne står fritt til å velge de som har best karakterer og minst fravær, og da er det flere gutter enn jenter i faresonen, men jenter med dårlige karakterer og mye fravær gjør det like dårlig som gutter med tilsvarende profil (NOU 15/2012; Markussen 2016). For det andre er mangelen på praksisplasser størst i de mannsdominerte fagene ettersom disse i høyere grad befinner seg i privat sektor. Disse fagene er mer konjunkturutsatte enn de kvinnedominerte fagene hvor de fleste arbeidsplasser finnes i offentlig sektor (von Simson 2016). Som Kristoffer Vogt (2008: 535) uttrykker det: «Gutter slutter mer, men ikke nødvendigvis fordi de er gutter». Gutter som dropper ut av skolen har likevel bedre sjanser enn jenter som dropper ut, ettersom de kommer raskere i jobb (Grøgaard 2006; NOU 15/2012), mens risikoen for å gå arbeidsledig eller bli uføretrygdet er større for jentene. Og selv om elevene på de jentedominerte yrkesprogrammene har et fortrinn når det gjelder å få seg praksisplass, får de i mindre grad enn elever på de guttedominerte yrkesprogrammene tilbudt fast jobb etterpå. Årsaken til dette kan bl.a. være at de faglærte i en kvinnedominert sektor som helse og sosial ikke bare konkurrerer med andre faglærte søkere, men også med både høyskoleutdannede og ufaglærte (NOU 15/2012:141; Bø og Håland 2017).

Selve den måten frafallet måles på er imidlertid med på å forstørre bildet av kjønnsforskjellen i frafall. For det første omfatter frafallstallene også de elevene som har skiftet studieprogram eller som er i fast jobb etter at de har forlatt utdanningen. Undersøkelser viser at motivene til å droppe ut både kan være at det finnes attraktive jobber å få – dette gjelder især gutter og når det er høykonjunktur på arbeidsmarkedet – eller at elevene skifter studieretning (Markussen 2016; von Simson 2016). I en ny longitudinell undersøkelse av motiver til frafall og til å gjenoppta studiene (Bunting, Halvorsen og Moshuus 2017) viser det seg at det i veldig liten grad er undervisningen på skolen som gjør at elever dropper ut. Hvis guttenes frafallsrater handler om de strukturelle rammene og ikke om kjønnsidentitet i opposisjon til skolekulturen, så er «foreldet» maskulinitet faktisk heller ikke noen god karakteristikk av dropp-ut- guttenes situasjon (Vogt 2008).

12. SSB 2017, Gjennomføring i videregående opplæring.

13. Ibid.

For det andre er frafallsdefinisjonen basert på et nok så kort tidsperspektiv: Man blir regnet som frafallen vesentlig hurtigere i dag enn man ble på yrkesfag før Reform 94 (Reegård og Rogstad 2016). Som Kristoffer Vogt (2017) har påpekt skyldes det tilsynelatende høyere frafall at man etter Reform 1994 begynte å bruke et frafallsbegrep som kanskje gir mening i forhold til studieforbereende programmer, men ikke i forhold til yrkesfaglige utdanningsløp. Det har i mange år vært helt vanlig at de som tar en yrkesutdanning, først tar fagbrev når de er i midten eller i slutten av 20-årene, og det er især gutter som tar en slik fagutdanning i voksen alder (Vogt 2017, 2018). Frafallsdefinisjonen ble fastsatt administrativt på 1990-tallet som ledd i målstyringens indikatorbehov. Frafallstallene stempler altså en stor gruppe av unge, især unge menn, som er i gang med en høyst samfunnsnyttig og etterspurt yrkesutdanning som tapere og sosiale problemkasus.¹⁴ Hvis frafallsdefinisjonen ble endret til ti år etter start i stedet for fem, går både frafallsprosenten og ikke minst kjønnsforskjellen ned: For de som startet på yrkesprogrammer i 2005 var det 46% gutter og 40% jenter som ikke hadde fullført etter fem år. Etter ti år var det falt til henholdsvis 34% og 30%. På dette tidspunktet var de omkring 26 år gamle – og ut fra hva vi vet om kjønnsfordeling og alder for svennebrev i lærlingeutdanningene, vil frafall og kjønnsforskjell være ytterligere redusert når de nærmer seg 30 år. Den aldersmessige standardiseringen av ungdoms overgang fra utdanning til arbeid har altså ført til at en stor gruppe ungdommer, hvorav de fleste er gutter i yrkesutdanning, ender i «negative statistikker».¹⁵ Samtidig som den store majoriteten av disse elevene faktisk kommer seg i jobb eller fullfører utdanningen sin senere i livet (Markussen 2016; Vogt 2017). I 2013 var det omkring 7% i aldersgruppen 15-29 år som hverken var i utdanning eller arbeid, det vil si betydelig færre enn man kunne tro ut fra frafallstallene, og kjønnsforskjellene er små (Bø og Vigran 2014). Man kan altså konkludere at uhensiktsmessige statistiske oppgjørsmetoder får frafallsprosentene til å se høyere ut og kjønnsforskjellene til å se større ut enn de faktisk er.

Kjønne overganger til høyere utdanning

Når det gjelder overgang til høyere utdanning har guttedebatten hatt fokus på to forhold: at det i dag er flertall av jenter i høyere utdanning og at noen «prestisjefag» som juss, medisin og psykologi holder på å bli mer og mer jentedominert.

Kvinner kom i flertall i høyere utdanning i slutten av 1980-tallet og kvinneandelen har økt gradvis til den fra omtrent år 2000 har stabilisert seg rundt 57 prosent på universitetene og 65 prosent på de statlige høyskolene. Det er altså ikke tale om noen drastisk endring de siste 20 årene. Det gjelder for begge kjønn at flere tar høyere utdanning i dag enn før 1990. I 2016 var så mye som 35 prosent av 19-24 åringer og 16 prosent av 25-29 åringer under høyere utdanning, men økingen har vært større for kvinner enn for menn, især på de lavere

14. Til sammenligning er målet i Danmark at 95% av hvert fødselskull skal ha fullført videregående innen hele 25 år etter fullføring av ungdomsskolen (Vogt 2017:110). Dette gir en helt annen frafallsdefinisjon og den blir mindre kjønnskjev.

15. Mandat for ekspertutvalg om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, nedsatt av kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen sommeren 2017, baserer seg nettopp på at gutter er overrepresentert i «negative statistikker», Kunnskapsdepartementet 2017, <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ekspertutvalg-om-kjonnforskjeller-i-skolen/id2568420/> (Lastet ned 18.01.18)

nivåer.¹⁶ Noe av denne kjønnsforskjellen i utdanningsfrekvens kan henge sammen med at jentene er i flertall på de studieforberedende programmene i videregående skole, det vil si det er flere jenter som har den formelle kompetansen til å søke høyere utdanning. Foreldres utdanningsnivå spiller generelt en stor betydning for hvem som tar en universitets- eller høyskoleutdanning, men kjønn betyr mest blant de som har lavtutdannede foreldre: Her tar dobbelt så mange jenter som gutter høyere utdanning (Brekke og Reisel 2012). Det kan igjen ha sammenheng med at man med høyskolereformen i 1978 plasserte mange av de store profesjonsutdanningene som sykepleier-, lærer- og førskolelærer-utdanninger på høyskolenivå, mens dette ikke skjedde i samme grad med mannsdominerte yrkesutdanninger og fagskoleutdanninger¹⁷ (Arnesen mfl. 2008; Karseth 2012).

Likevel, det forsvinner flere gutter enn jenter i overgangen fra videregående skole til høyere utdanning. Noen fortsetter på fagskoler som forutsetter avsluttet videregående, men ikke regnes som høyere utdanning. Her er det en overvekt av gutter (ca. 60%).¹⁸ Det er også mulig at flere gutter enn jenter velger å gå direkte inn på arbeidsmarkedet og gjøre karriere via praksis og deltidsutdanning på si uten først å ta en langvarig tur innom høyere utdanning (Lahelma 2005; Arnesen mfl. 2008; Nielsen 2009; LO 2005). Det trengs mer forskning om dette for å kunne fastslå om det er slik, om det har sammenheng med karakternivå og hvilke yrkeskarrierer det fører til på sikt. Formell utdanning er utvilsomt viktig, men arbeidsmarkedsanalyser (se f.eks Baumann 2017) tyder på at skreddersydde, uformelle utdanninger vil komme til å spille en stadig større rolle. Med de utdanningspreferansene vi ser nå kan dette bety at jentenes overtall i høyere utdanning ikke nødvendigvis kommer til å få så store samfunnsmessige konsekvenser.

Høyere utdanning er, liksom videregående skole og arbeidsmarkedet, sterkt kjønnssegregert. Det er ikke slik at jenter jevnt utgjør flertallet i alle fag – det varierer både fra studiested til studiested og spesielt mellom ulike studieprogrammer. På snaut en fjerdedel av alle studieprogrammer er det kjønnsbalanse uttrykt som en kjønnsfordeling mellom 40% og 60%. Jentene dominerer på humaniora, samfunnsvitenskap og helse, mens guttene klumper seg sammen på de naturvitenskapelige og tekniske fag/områdene – altså en videreføring og forsterking av studieretningsfagene fra videregående skole. På universitetene er det imidlertid færre studieplasser i forhold til antall ansøkere i de fagene som kvinner typisk søker – og derfor får de kvinnedominerte fagene høyere inntakskrav. Det gjelder for ikke bare medisin, psykolog og juss, men også mange andre HF- og SV-fag, mens det i de fleste naturvitenskapelige og tekniske fag er mange studieplasser relativt til antall søkere og dermed svakere opptakskrav. Dette betyr at gutter som velger tradisjonelle mannsfag, faktisk ikke trenger særlig høyt snitt fra videregående skole for å komme inn på universitetet, mens de som stiler mot fag hvor de konkurrerer med mange jenter, må ha høye karakterer.¹⁹

16. SSB 2017, Studenter i høyere utdanning

17. Dette har dog ikke endret på at de mannsdominerte yrkesutdanninger fortsatt har både høyere inntjening og prestisje, se eksempelvis http://www.ugebreveta4.dk/danskernes-nye-rangorden_17624.aspx (Lastet ned 17.01.2018). Fagingeniørutdanningen ble også flyttet fra teknisk skolenivå til høyskolenivå som del av høyskolereformen – men antallsmessig er det mye færre elever her enn på de store kvinneprofesjonsutdanninger (Karseth 2012). Samlet sett ga høyskolereformen altså et gedigent kvinnetilskudd til høyere utdanning.

18. SSB utdanningsstatistikk 2017

19. Der er dog også stor etterspørsel og dermed høye opptakskrav på visse nyere ettertraktede tekno- og økonomifag hvor gutter er i flertall både blant søkere og de som tas opp.

Diskusjonen om guttene som tapere i kampen om utdanningsplassene har som nevnt konsentrert seg om medisin, psykologi og juss, selv om de på ingen måte er de eneste kvinnedominerede fagene, men det er synlige fag med stor prestisje – i hvert fall medisin og juss, som tradisjonelt har vært mannsdominerte.²⁰

Ser man på tabell 1, så viser tallene imidlertid at gutter ikke klarer seg spesielt dårlig i forhold til søkertallene i disse fagene. Det er bare en av fire førsteprioritetssøkere som får tilbudt studieplass, og det gjelder både kvinner og menn, men da det er dobbelt så mange kvinner både blant førsteprioritetssøkere og blant de som får tilbud om studieplass, har menn og kvinner samme suksessrate. Det er altså en like stor andel kvinner som menn – og flere i absolutte tall – som ikke får oppfylt sine utdanningsdrømmer med hensyn til disse fagene. Problemet er ikke at guttene ikke kommer inn, men at de søker i mindre grad. På den måten har situasjonen fellestrekk med en del Mat-Natfag hvor det er mangel på kvinnelige søkere og ikke deres karakternivå, som er problemet. Forskjellen er at det er færre studieplasser på prestisjefagene og at de som søker, ikke i samme grad kommer inn som de som søker på Mat-Nat.

Tabell 1.

Førsteprioritetssøkere og antall søkere som har fått tilbud om studieplass på medisin, juss og psykologi via samordnet opptak, 2017. Andel kvinner

	Søknader førstevalg			Tilbud om studieplass		
	Kvinner	I alt	Kvinneprosent	Kvinner	I alt	Kvinneprosent
Juss	2631	4183	62,9	926	1424	65,0
Medisin	2251	3263	69,0	549	798	68,8
Psykologi	1889	2532	74,6	337	440	76,6
Total	6771	9978	67,9	1812	2662	68,0

I de tre fagene er det til sammen 9978 førsteprioritetssøkere og 2662, altså hver fjerde, får tilbud om studieplass. Der er 2/3 kvinner både blant førsteprioritetssøkerne og blant de som har fått tilbud om studieplass. Menn og kvinner har altså sammen suksessrate, men i absolutte tall er det dobbelt så mange kvinner som menn blant de som blir avvist, fordi dobbelt så mange kvinner søker.

Kilde: Samordnet opptak 2017

De skjeve inntakene til utdanningene dreier seg i relativ liten grad om karakterer, men om de interessene og preferansene som vi allerede så utfoldet seg i videregående skole. Jenter har i lang tid fått bedre karakterer i grunnskolen i naturfag og matematikk, men dette gjør ikke at de søker seg til disse fagene (Brekke og Reisel 2012). På samme måte er det også tilstrekkelig med flinke gutter til å fylle studieplassene på de såkalte prestisjefagene – men de velger bare

20. Det har også vært de fag med de høyeste opptakskravene, men er i dag distansert av studier som digital økonomi og ledelse på informatikk-studiet ved UIO. Bekymringen på guttenes vegne når det gjelder især medisin og psykologi kobles sammen med at det i et klientperspektiv ikke er heldig at det mangler mannlige leger og psykologer i klinikken. Dette er imidlertid en problemstilling som også gjelder mange andre fag. Eksempelvis er det mye færre menn blant sykepleiere enn blant leger, og mye færre menn som tar spesialpedagogikk enn som tar juss. Det kan derfor se ut til at den store oppmerksomheten på fag som medisin og juss kan handle like mye om at menn mister terreng i prestisjefagene enn om et ønske om kjønnsbalanse i profesjonene.

noe annet, hva enten det er fag som ikke krever deres høye gjennomsnitt (f.eks. fysikk eller ingeniørutdanning), eller at de bruker karakterene sine til å søke seg inne på guttedominerte fag som nanoteknologi og kybernetikk/robotikk som har høye inntakskrav.

II. FORKLARINGER PÅ STABILE OG FORANDERLIGE KJØNNSFORSKJELLER

Når det gjelder årsaker til de kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner og utdanningsløp som har vært nevnt, er det viktig å skille mellom de forskjellene som er stabile og de som har endret seg. Mens et nytt fenomen som jenters økte ambisjoner i ungdomsalder kan forklares som en effekt av moderne likestillingspolitikk og muligens nyere læringsformer, gjelder det ikke for de kjønnsforskjellene som er forholdsvis stabile, f.eks. karakterforskjeller i grunnskolen og henvisning til spesialundervisning (se også Bakken mfl. 2008). I den grad det «er skolens skyld» at gutter som gruppe her presterer dårligere enn jenter, så må det være selve fenomenet skole, altså formalisert opplæring og teori, som ligger bedre for jenter. Det kan finnes historiske argumenter for en slik hypotese: Norske kvinners leseferdigheter gikk forbi menns midt på 1700-tallet, som følge av at allmueskolens opprettelse i 1741 (Sandvik 1999).²¹ Jenter har systematisk passert gutter i eksamensfrekvens når ikke-obligatoriske deler av skoleløpet (mellomskole, realskole, gymnas og universitet) har blitt tilgjengelige for større grupper av elever. Også en generasjonsstudie av menns skoleerfaringer (Rudberg 2014) fant at menn i alle tre generasjoner (den eldste født i 1899, den yngste i 1972) hadde trivdes dårligere på skolen enn kvinnene i de samme generasjonene, og det var faktisk den yngste generasjonen (gutter på studieforberedende linjer) som trivdes best og som erkjente at skolen var viktig for deres framtidsutsikter. Hvis det er riktig at gutter i mindre grad enn jenter trives med stillesittende boklige sysler, kan det i hvert fall ikke forklare hvorfor gutter skulle trives *dårligere* i skolen i dag hvor man beveger seg betydelig mer rundt enn i den gammeldagse lærerstyrte klasseundervisningen. Vi vil i det følgende diskutere om det kan handle om kognitive forskjeller på jenter og gutter og deretter om det kan ha å gjøre med skolens innhold og læringsformer eller med de ulike rammer som jenters og gutters utdanningsvalg foretas innenfor. Forklaringene utelukker ikke hverandre, det er mest sannsynlig at de virker sammen og skaper det komplekse mønsteret vi ser.

Senere modning og tidlig skolestart?

Det har ikke kunnet påvises noen generelle intelligensforskjeller mellom kjønnene, men kognitive forskjeller (at jenter har bedre verbale evner, gutter spatiale) og ulike former for motivasjon (f.eks. at gutter oftere motiveres av store grupper, konkurranse og status, mens jenter foretrekker mindre grupper og samarbeid) har vært kandidater for mulige forskjeller

21. Fra 1830-årene beretter Camilla Collet om sin far Nikolai Wergelands erfaringer med sine konfirmanter: «Han har, siger han, til alle Tider fundet, at Pigerne ere mere opvagne end Drengene og disse ere dog Naturens Børn, endnu ikke forkvaklede ved nogen Lærdom» (p.31). (Optegnelser fra Ungdomsaarene, utgitt 1926 av Leiv Amundsen). Takk til Torill Steinfeld for referansen!

på gruppenivå uten at konklusjonene er sikre (Maccoby 1998; Hines 2004; Backe-Hansen mfl. 2014). Slike gjennomsnittsforskjeller kan både ha en genetisk komponent og være kulturelt betinget eller forsterket. Den individuelle variasjonen innen hver gruppe er likevel så pass stor at den ikke kan begrunne annet enn undervisningsformer som er allsidige og dermed imøtekommer ulike typer av evner og motivasjon uansett hva disse skyldes.

Det har også vært spekulert i om gutter er senere språklig og sosialt modne enn jenter (Maccoby 1998; von Tetzchner 2001), og om dette i så fall kan gi gutter en dårligere skolestart med konsekvenser for deres læringsprosesser. Det finnes en del resultater som peker i denne retning. Harriet Holters (1961) analyser av skolemodenhetsprøver på slutten av 1950-tallet konkluderte med at det var ca. 1 års forskjell i gjennomsnitt mellom jenter og gutter. 6-årige jenter skårte likt med 7-8-årige gutter på prøvene. Dette gjaldt ikke bare selvregulering og språk, men også områder som formoppfatning, logisk resonnement og kvantitetsoppfatninger. Resultatene ble bekreftet av Vormelands undersøkelser 10 år senere (Brock-Utne & Haukaa 1980). Hvis jenter gjennomsnittlig er noe mer sosialt og kognitivt modne enn gutter og dessuten bedre i språk, ville dette kunne forklare både at de (fortsatt gjennomsnittlig) er bedre lesere, har færre lærevansker og større evne til selvregulering (Ogden 1995; Halpern 1997). Det at gutter har vært stabilt overrepresentert i spesialundervisningen så lenge denne har eksistert, peker også i denne retningen. Selv om guttene henter seg inn modningsmessig i løpet av skoletiden, kan det ha en selvforsterkende effekt om deres utgangspunkt er svakere enn jentenes. Nyere klasseromsstudier basert på deltakende observasjon kan tyde på det: Små jenter er ofte bedre til å kommunisere verbalt, jobbe i grupper og planlegge sitt eget arbeid, og dette forspranget får en akkumulativ effekt over tid (Overå 2014; Klette 2007; Nielsen 2009, 2014; Öhrn og Holm 2014)

Hvis det finnes en slik gjennomsnittlig modningsforskjell, så er det minst to sosiale og strukturelle forhold som kan ha forverret situasjonen for guttene. Det ene er det som allerede er nevnt, nemlig at jentenes forsprang ikke mere kompenseres av et fall i utdannings- og yrkesaspirasjoner i ungdomsalderen. Det andre er Reform 1997 som innebærer at barn starter skolen når de er 5-6 år gamle. Opprinnelig var reformen basert på at det første skoleåret skulle være en blanding av lek og læring, men allerede etter noen få år forsvant førskolelærerne fra klasserommene. Fokus på kunnskap og effektiv innlæring ble ytterligere forsterket med Kunnskapsreformen fra 2006. Det har nylig kommet frem at norske barn født sist på året i dag har vesentlig større risiko for å bli diagnostisert med ADHD enn barn født tidlig på året, og at dette spesielt gjelder gutter (Karlstad mfl. 2017). Det er likevel viktig å huske på at det også er stor individuell variasjon i modning hos 5-6-åringene og at f.eks. ulik skolestart basert på kjønn vil bli helt feil for de guttene som faktisk er skolemodne, og de jentene som ikke er det. Læringsproblemer og disiplinproblemer som kan være en følge av at man av politiske og samfunnsøkonomiske grunner har bestemt at barn skal starte et år tidligere i skolen, kan altså i etterkant utlegges som resultater av diskriminering i skolen.²²

22. I Danmark, hvor barn nå også starter i skole i august i det kalenderåret hvor de fyller seks år, har «Udvalget om ligestilling i dagtilbud og uddannelse» analysert skolestartalderens betydning for jenter og gutter og konkluderer: «På baggrund af ovenstående understreger udvalget betydningen af at revurdere begrebet om rettidig skolestart, da året, hvor barnet fylder seks, ikke nødvendigvis er det rette år for alle børn. Skolestarten bør ifølge udvalget i højere grad differentieres» (Undervisningsministeriet 2017).

Feminisering eller modernisering?

En annen hypotese som har blitt fremsatt er at jenter klarer seg bedre fordi det er et flertall av kvinnelige lærere i grunnskolen og at skolens hverdag derfor har blitt feminisert.²³ Forskning har imidlertid ikke kunne påvise at lærerens kjønn har vesentlig betydning for elevens prestasjoner eller trivsel (Bakken mfl. 2008). Feminiseringshypotesen blandes ofte sammen med et annet forhold, nemlig at skolens pedagogiske fokus i løpet av 1990-årene endret seg med større vekt på personlig utvikling, prosess-, meta- og relasjonskompetanse og mer ansvar for egen læring (Hermann 2007; Skarpenes 2007). Disse nye kompetansekravene håndheves både av mannlige og kvinnelige lærere siden de er en del av læreplanen. Endringen kan avspeile at normer og krav til både arbeids- og hverdagskompetanser i det moderne samfunnet har endret seg i denne retningen, men det kan også ses som er oppdatering og en ytterligere forsterkning av kulturmiddelklassens verdier i skolen (Vincent og Ball 2007; Aarseth 2014). Vektlegging av person- og prosessaspekter gir fordeler til middelklassens barn (Bernstein 1990; Arnesen 2002), men det kan også tenkes å gi jenter noen fordeler eller gjøre det lettere for dem å tilpasse seg kravene – hva enten det kan skyldes litt tidligere språklig og sosial modning eller tradisjonell jentesosialisering eller en kombinasjon av dette. Dette kan være bakgrunnen for den arbeidsdelingen som ble observert i prosjektet *Skoletid* (Nielsen 2009) hvor jentene ledet og fordelte arbeidet, mens guttene ventet på å få tildelt avgrensede oppgaver som de skulle utføre. Også studier av jenters og gutters måter å håndtere arbeidsplaner på peker i denne retningen (Klette 2007). Det pedagogiske fokus på person og prosess har fra 2000-tallet også levd i spenning med nyliberale tendenser som vektlegger konkurranse, testing av kunnskap og tidlig intervensjon (Hermann 2007; Skarpenes 2007). Disse tendensene kan igjen bety ulike vilkår for læring, ikke bare i forhold til kjønn, men også i forhold til sosial klasse (Nordberg & Saar 2008; Bråten 2014; Aarseth 2014). Å analysere utviklingen i skolens pedagogiske fokus i termer av feminisering eller maskulinisering er ikke i stand til å gripe disse komplekse forholdene mellom skole, stat, samfunn, kjønn og klasse.

Det er altså viktig å tenke tidsperspektiv og kontekst inn når man snakker om kjønnsforskjeller og læring, både i forhold til elevens alder og sosialisering og i forhold til endrede samfunnsmessige betingelser. Det vi på et visst tidspunkt oppfatter som feminint eller maskulint eller som typisk for jenter og gutter, kan endre seg over tid. Et eksempel på det var jentenes fallende prestasjoner i matte og yrkesaspirasjoner i ungdomsalderen som tidligere ble forklart som en nødvendig følge av deres kognitive evner og biologiske rolle i reproduksjonen (Rosenbeck 1987; de Coninck-Smith 2017). Et nyere eksempel er at noen gutter i dag ser ut til å være mer verbale og relasjonsorienterte enn tidligere studier har vist, og at de dermed også kan være i ferd med å få bedre forutsetninger for å møte noen av de moderne prosesskravene. Det er spesielt nordisk skoleforskning fra de siste 10 årene som viser til dette (Nielsen 2009; Overå 2014; Öhrn & Holm 2014; Eriksen og Lyng 2017), mens det ikke fremkommer noe tilsvarende i undersøkelser utenfor Norden. Man kan her spekulere om det kan henge sammen med at nordiske fedre har blitt mer nærværende i barneomsorgen

23. Dette er forøvrig ikke en ny diskusjon. Allerede på 1950-tallet var det bekymring om kvinnelige lærere kunne gi gutter den undervisning de trengte (Connell 1996; Arnesen mfl. 2008).

som gjør at gutter i dag i mindre grad oppfatter det relasjonelle feltet som feminint? Dette vil også kunne tenkes å påvirke deres sosiale modenhet ved skolestart.

At kjønnede reaksjons- og atferdsmåter ikke trenger være entydige eller stabile er også relevant i forhold til elevenes egne kjønnskonstruksjoner. Disse har blitt sett på som en vesentlig del av forklaringen på prestasjonsforskjeller, f.eks. at jenter har kunnet markere feminitet ved å ta avstand fra naturvitenskapelige fag, eller at gutter har markert maskulinitet ved å ta avstand fra skole, bøker og lekser (Willis 1977; Connell 2000). En slik anti-skoleholdning er nokså fraværende i nordiske studier og i den grad den finnes gjelder den ikke bare gutter (Lyng 2009). Mange gutter jobber hardt for å få gode karakterer (Borg 2015), men de går ofte litt mer stille med det. Fenomenet «uanstrengt skolemestring»²⁴, det vil si å gjøre det godt på skolen samtidig med at man understreker at man er avslappet og ikke trenger jobbe for det, er også et velkjent fenomen blant nordiske gutter (Lyng, 2009; Overå 2014). Frykt for nerdestempel kan nok bidra til at noen gutter får dårligere karakterer, men på samme måte som at jenter i dag i mindre grad legger avstand til naturvitenskapelige fag, er det også tenkelig at normene i de ulike, og ofte sosialklasserelaterte guttekulturene kan endre seg med tid. Å essensialisere slike kjønnskulturer vil i hvert fall bidra til å fastholde dem.

Strukturelle rammer omkring kjønnede utdanningsvalg

Kjønnsdelte utdannings- og yrkespreferanser betyr at jenter og gutter ofte må forholde seg til ulike strukturelle realiteter, og sett i dette perspektivet fremstår deres skoleatferd på mange måter som ganske rasjonell. De jobbene jenter oftest ønsker seg, krever høyskoleutdanning, mens håndverksutdanning, hvor vi finner flere gutter enn jenter, ikke krever dette. De studieprogrammene i høyere utdanning jenter typisk velger, har høyere karakterkrav enn de studieprogrammene gutter typisk velger. Jenter må altså ha bedre karakterer for å klare seg like bra som gutter etter skolen. Eller som Arnesen mfl. (2008:6) formulerer det: Utdanning representerer en ulik ressurs for kvinner og for menn.

Når mange jenter i dag beholder ledelsen også i ungdomsalder kan det altså henge sammen med at de fleste av dem trenger bedre karakterer enn guttene for å komme seg dit de vil. Dette legger føringer for ulik arbeidsinnsats både i ungdomsskolen og i videregående skole. Selv om guttene ser ut til å ha det mentalt bedre i videregående skoles studieforberedende linjer og kan ta seg tid til å drive med mye annet enn skolearbeid, fører det også til at noen av de guttene som ønsker å komme inn på universitetsfag med høye inntakskrav taper på målstreken. Til gjengjeld har de mer tid til å dyrke fritidsinteresser fordi de ikke bruker så mye tid på lekser som jenter. Man kan tenke seg at dette også kan gi dem kompetanser å bygge videre på, slik at de i høyere grad enn jenter kan velge andre karriereveier enn å ta formell utdanning (Lahelma 2005; LO 2005). For jentene betyr villighet til å tilpasse seg kravene at de lettere kommer inn der de vil, men prisen kan for noen være lavere livskvalitet og livsglede.

24. Begrepet er oversatt fra engelsk, «the myth of effortless achievement». Det ble formulert først av Debbie Epstein (1998)

Sammenhengen mellom hvor mye utdanning man har og hvor bra man klarer seg på arbeidsmarkedet etterpå varierer etter kjønn (Arnesen mfl. 2008; NOU 15/2012; Reisel 2013), og ser vi på det som skjer etter skolen, er det ikke noe som tyder på at kvinnene er de som klarer seg best. Både danske og norske undersøkelser viser for eksempel at kvinner i gjennomsnitt har lavere lønnsmessig avkastning av utdanning enn menn (Larsen og Petersen 2013; Østbakken 2015). Gutter som dropper ut av skolen, kommer seg raskere i jobb enn jenter som dropper ut, og de som gjennomfører, klarer seg bedre både når det gjelder karriere og lønn. Dette gjelder hva enten vi snakker om fagutdanninger eller høyere utdanninger. Selv om sysselsettingsgraden øker entydig dess mer man har fullført av videregående opplæring (Markussen 2016), er sysselsettingsraten høyere for menn i alle aldersklasser, mens kvinner er i flertall blant de som mottar arbeidsavklaringspenger. Kvinner er også i solid flertall når det gjelder uføretrygd, bortsett fra at det blant de under 30, som tilsammen utgjør 4,5 prosent av alle uføre, fra 2010-tallet er noen flere menn (Vogt 2018).²⁵ Undersøkelser fra Danmark viser at en del mannlige næringslivsledere har lite formell utdanning, mens dette så godt som aldri er tilfellet for kvinnelige næringslivsledere (Holt mfl. 2006; Henningsen 2007). Om det også vil være slik fremover, gjenstår å se.

Når jentene får mer utdanning skyldes det ikke nødvendigvis at vi har et utdannings-system som ikke er tilpasset gutter, men at vi har et kjønnsdelt arbeidsmarked hvor jenter søker seg til noen yrker, mens gutter søker seg til andre. Kvinnene ender dermed gjennomsnittlig opp med mer utdanningsmessig status enn mennene, men sjelden med høyere inntjeningspotensial enn i de yrkene menn får via yrkesutdanning. Dermed får karakterene og antall år i utdanning en ulik betydning for menn og kvinner. Dette får man ikke med seg hvis man kontekstløst sammenligner tallmessige uttrykk for kjønnsforskjeller i utdanning.²⁶

III. EN FORENKLET OG POLARISERT DEBATT

Guttedebatten blir ofte polarisert og emosjonelt ladet, preget av binaritetslogikk, gruppetenking, forurettelse, anklager og fiendebilder fra begge sider. Også innen forskningen kan ideologiske og politiske premisser blande seg inn i analysen. Som Backe-Hansen mfl. (2014) har bemerket er det ikke stor uenighet mellom forskere om de faktiske tallene knyttet til jenter og gutters karakterer, frafall, videre utdanning, yrkesvalg og yrkeskarrierer, men forskerne klarer ikke å bli enige om hva tallene er uttrykk for, hvilke teoretiske perspektiver som er de mest relevante og hvilken elevrolle som gir den beste læring. Da jentenes situasjon i skolen ble debattert på 1970- og 1980-tallet var det uenighet om guttenes klasseromsatferd skulle beskrives som «aktiv» eller «forstyrrende», og om jentenes

25. Ifølge Brage og Thune (2015:37, 42) (referert i Vogt (2018) skyldes dette i stor grad «en markert vekst i andelen 18- og 19-åringer med uføretrygd» og blant disse er den desidert største gruppen «psykisk utviklingshemming, medfødte misdannelser og kromosomavvik» hvor dødeligheten er redusert.

26. Det er derfor meget problematisk når det nye ekspertutvalget om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, nedsatt av kunnskapsministeren i august 2017, har fått et mandat som eksplisitt ber utvalget om å se bort fra hva som skjer etter videregående skole.

klasseromsatferd skulle karakteriseres som «passiv» eller «lojal» og «demokratisk» (Skinningsrud 1982; Nielsen og Rudberg 1992). Denne uenigheten finnes også i dag i tolkningen av jenters bedre skoleprestasjoner: Mens f.eks. Backe-Hansen mfl. (2014) ser det som uttrykk for positive ressurser hos jentene knyttet til at jenter som gruppe er bedre på selvregulering og sosial tilpassing og derfor profiterer mer på moderne undervisningsformer preget av samarbeid og ansvar for egen læring, tolker andre det inn i en ramme av kvinnelig pliktoppfyllenhet og konformitet (Emanuelsson og Fischbein 1986; Nordahl 2003), eller det omtalte «flink-pike syndromet». Forskere er altså heller ikke uberørt av de emosjonelt ladede kjønnsdiskurser eller kjønnspolitiske agendaer som hersker i samfunnet forøvrig. Dette gjør at analyser av kjønn og kjønnsforskjeller alltid bør tydeliggjøre hvilke forutantakelser om kjønn de er basert på.

Diskursiv innramming: vinnere versus tapere

Når guttedebatten innrammes av at jenter er de nye skolevinnere og gutter er de nye skoletapere, forenkler det en kompleks situasjon på en måte som samtidig svekker muligheten for å finne relevante strategier og tiltak i forhold til de utfordringene som ulike elevgrupper kan ha i dagens skole.

For det første usynliggjøres alle de guttene som gjør det bra på skolen og alle de jentene som gjør det dårlig. «Jenter» og «gutter» fremstår som homogene og statiske grupper uten intern variasjon eller potensial for forandring. I denne «svartmaling av gutter» (Vogt 2018) ses det bort fra at ikke alle gutter har problemer og at problemer kan være av ulik art og derfor må møtes med ulike typer av tiltak. Eksempler på at gutter kan ha ulike typer av problemer, er at lesevansker ikke har samme årsaker som kriminalitet og selvmord (gutter topper alle tre statistikker), eller at de guttene som dropper ut av yrkesfaglige linjer på videregående skole, har en annen problematikk enn de guttene som ikke kommer inn på medisinstudiet. Mens sent modne barn av begge kjønn hadde hatt fordel av senere skolestart og elever som sliter med skolens krav om planlegging og selvregulering hadde hatt bruk for enten mindre av dette eller mer målrettet støtte til å mestre det, er det for guttene på yrkesfaglige program viktigere at tilbud om praktisk opplæring integreres bedre i studieprogrammene. For guttene som ønsker å komme inn på prestisjefagene, hadde bedre studieteknikk og mer fokusert studieveiledning kanskje vært en løsning – eller kanskje en mindre karakterfokusert inntaksmodell hadde vært en fordel, også for de jentene som i dag presser seg og kvalifiserer seg snevert for å få toppkarakterer? Det kan ikke utelukkes at det kan være en høyere generell sårbarhet hos gutter/menn, men det hjelper neppe menn/gutter som befinner seg i ulike dårlige statistikker å bli sett på som en samlet gruppe. Svartmalingen av gutter som gruppe kan indirekte bidra til å «hvitvaske» privilegiene til de guttene som allerede klarer seg bra. På den måten kan fokus på kjønnsforskjell ha som effekt at makt- og statushierarkier mellom menn økes.

For det andre stenger den dikotome modellen av for at det sjelden er så enkelt at det ene kjønn vinner alt og at det andre (derfor) taper alt. Denne måten å stille det opp på gjør at situasjonen fremstår som en konkurranse om hvem som har det verst og hvor negative statistikker for kvinner trumfes med negative statistikker for menn og omvendt – selv om det er snakk om helt inkompatible fenomener. Kjønnene kommer ulikt ut på ulike statistikker

og det er mer relevant å spørre om hvordan de ulike mønstre av fordeler og ulemper kan henge sammen og hvordan de utvikler seg over tid: Jenter kommer bedre ut med hensyn til karakterer enn guttene, men ikke når det gjelder selvtillit eller lønn og karriere som voksne. Gutter stresser mindre enn jenter, men har større sårbarhet for sosiale problemer og høyere selvmordsrater (Backe-Hansen mfl. 2014).

For det tredje ligger det i den dikotome modellen en tendens til å se likestilling som et nullsumspill: Når det ene kjønn går fram må det bety at det andre går tilbake. Det gjelder i særlig grad at hvis jentene går frem, ses guttene som tapere (Arnesen mfl. 2008), men slik er det jo ikke nødvendigvis hvis en løfter blikket fra den enkelte fordeling. Fremgang i karakterer for gutter virker ikke nødvendigvis negativt på jenters selververd, på samme måte som økt selververd blant jentene ikke automatisk fører til at gutter får lavere karakterer. Det er mulig å ha et klasserom hvor det tas hensyn til den enkelte elevs læringsbehov, uansett kjønn: Skolen skal ikke være for jenter eller gutter, men for alle. Dette er også et sentralt poeng i de kunnskapsrapportene som i løpet av de siste ti årene har blitt utarbeidet om gutters situasjon i skolen (Bakken mfl. 2008; Backe-Hansen mfl. 2014).

For det fjerde betyr de generaliserte og kontekstløse kjønnsdikotomiene at det ofte kommer til å mangle et tidsperspektiv. Det at gutter i noe høyere grad enn jenter dropper ut av videregående skole, betyr hverken at den primære årsaken til dette trenger ligge i skolesystemet eller at vi kan forutsi konsekvensene dette vil ha over tid. Tall må altså settes inn i en større sammenheng før man konkluderer hva de er uttrykk for og betyr og hvilke tiltak som bør settes i verk. Ulike preferanser og livsprosjekter samt strukturproblemer i utdanningsdimensjonering, i distriktene og på arbeidsmarkedet inkluderes i liten grad i likestillingsanalysene, samtidig som de kan være en meget vesentlig faktor i produksjonen av kjønnsmessig ulikhet.

Kjønn i kontekst

Kjønnsforskjeller i skole, utdanning og arbeid fremkommer som en kombinasjon av hva kjønn betyr psykologisk og motivasjonsmessig, hvilke institusjonelle og strukturelle rammer det er for å uttrykke dette kjønn, og hvordan begge deler og forholdet mellom dem endrer seg. Hvis gutter i gjennomsnitt er litt mindre språklig og sosialt modne enn jenter når de starter på skolen, vil det få større konsekvenser enn før når skole og utdanning blir samfunnsmessig viktigere, når skolestarten blir tidligere, når sosiale og språklige kvalifikasjoner blir mer sentrale og når jenters ambisjoner øker. En del gutter får et dårligere utgangspunkt og sterkere konkurranse. Hvis jenter og gutter stiler mot ulike yrker og utdanninger, betyr strukturelle rammer omkring disse yrkene og utdanningene at vi får kjønnede tilbakekoblinger i skolesystemet som i utgangspunktet ikke har noe å gjøre med skolens innhold eller pedagogikk.

Det er en tendens til å «overkjønne» «forklaringer på gutters skoleproblemer. Den britiske utdanningsforskeren Martyn Hammersley (2001, referert i Vogt 2018) har pekt på at en grunn til dette kan være at kjønn er den enklest operasjonaliserbare variable i utdanningsforskning og at dette kan føre til at vi kommer til å overdrive dens betydning. Med den oppmerksomheten vi ser omkring gutter og skole i disse årene, er det høyst betimelig å være oppmerksom på en slik skjevvridding av problemstillingen. En overkjønning kan ha som

bieffekt at betydningen av andre sosiale kategorier, som sosial klasse og etnisitet, glir ut av synsfeltet. I tillegg kan fokus på kjønnsmotsetningen bidra til å usynliggjøre eller likefram øke hierarkier mellom menn. I denne artikkelen har vi forsøkt å vise at de tallene som sett isolert fremkaller avisoverskrifter og politisk bekymring, heller burde vært utgangspunkt for spørsmål som: Hva er disse tallene uttrykk for og hvilken betydning har de over tid? Kort sagt, vi må bli bedre til å forstå hvordan individuelle anlegg, preferanser og handle-mønstre samvirker med de politiske, institusjonelle og pedagogiske rammene for skole og utdanning og hvordan vi som samfunn skal møte endringer på dette sammensatte feltet.

LITTERATUR

- Arnesen, Anne-Lise 2002. *Ulikhet og marginalisering*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Arnesen, Anne-Lise, Elina Lahelma og Elisabet Öhrn 2008. «Travelling discourses on gender and education. The case of boys' underachievement.» *Nordisk pedagogik* 28 (1):1-14.
- Backe-Hansen, Elisabeth, Kristine B. Walhovd og Lihong Huang 2014. *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoppsummering*. Oslo: NOVA. Rapport 5.
- Bakken, Anders 2017. *Ungdata 2017. Nasjonale resultater*, Oslo: HIOA, NOVA. Rapport 10.
- Bakken, Anders mfl. 2008. *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Oslo: NOVA. Rapport 4.
- Bakken, Anders og Jon Ivar Elstad 2012. *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Oslo: NOVA. Rapport 7.
- Bakken, Anders og Christer Hyggen 2018. *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritetselever i videregående*. Oslo: NOVA. Rapport 1.
- Baumann, Andreas 2017. *Fremtidens arbeidsmarked underminerer eksamensbeviset*. Nedlastet 18.04.2018 fra <https://www.mm.dk/artikel/fremtidens-arbejdsmarked-underminerer-eksamensbeviset>
- Bernstein, Basil. 1990/2003. *Class, Codes and Control. The Structure of Pedagogic Discourse*. London: Routledge & Kegan Paul. <https://doi.org/10.4324/9780203011263>
- Borg, Elin 2015. «Classroom behaviour and academic achievement: how classroom behaviour categories relate to gender and academic performance.» *British Journal of Sociology of Education*. 36 (8): 1127-1148. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.916601>
- Brock-Utne, Birgit og Runa Haukaa 1980. *Kunnskap uten makt. Kvinner som lærere og elever*. Oslo-Bergen-Tromsø: Universitetsforlaget.
- Brekke, Idunn and Liza Reisel 2012. *Klasse og kjønn i et likestillingsperspektiv: En kunnskapsoversikt*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning. Rapport 6.
- Bråten, Beret 2014. «Gagns mennesker og gode liv: Utdanning i foreldres oppdragerstrategier». I: Harriet Bjerrum Nielsen (red.): *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bunting, Mette, Torill Aagot Halvorsen og Geir H. Moshuus 2017. «Three types of tigh trope dance in the comeback process». *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 4 (2): 146-163.
- Bø, Tor Petter og Åsne Vigran 2014. *Ungdom som hverken er i arbeid eller i utdanning*, Statistisk sentralbyrå. Rapport 37.

- Bø, Tor Petter og Ingrid Håland 2017. Unge på arbeidsmarkedet. Tilleggsspørsmål i Arbeidskraftundersøkelsen 2016. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Rapport 30.
- de Coninck-Smith, Ning 2017. «Drengene etter pigerne.» *Asteriks* 82 (Juni).
- Connell, Robert W. 1996. «Teaching the boys. New research on masculinity and gender strategies for schools.» *Teachers College Records* 32 (2): 235-252.
- Connell, Robert W. 2000. *The Men and the Boys*. Sydney: Allen & Unwin.
- Emanuelsson, Ingemar og Siv Fischbein 1986. «Vive la difference? A study on sex and schooling.» *Scandinavian Journal of Educational Research* 30: 71-84. <https://doi.org/10.1080/0031383860300202>
- Epstein, Debbie (red.) 1998. *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Eriksen, Ingunn Marie og Selma Therese Lyng 2017. «Relational aggression among boys: blind spots and hidden traumas.» *Gender and Education* <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1214691>
- Eriksen, Ingunn Marie mfl. (2017). Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager. Oslo: HIOA, NOVA. Rapport 6.
- Fylling, Ingrid 1998. «Bråkete gutter og flinke jenter? Kjønnsforskjeller i spesialundervisning i et sosiologisk perspektiv.» *Nordisk Pedagogikk* 18 (3):142-153.
- Gannerud, Eva 1999. *Genusperspektiv på lærargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Göteborg studies in educational sciences 137.
- Grøgaard, Jens B. 2006. «Yrkesutdannede ungdommers overgang til arbeid: jevne overganger og midlertidige avbrudd». I Jens B. Grøgaard og Liv Anne Støren: *Kunnskapssamfunnet tar form: utdanningseksplosjonen og arbeidsmarkedets struktur*. Oslo: Cappelen.
- Halpern, Diane F. 1997. «Sex differences in intelligence. Implications for education.» *American Psychologist* 52 (10): 1091-1102. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1091>
- Hegna, Kristinn 2005. «Likestillingsprosjektets» barn. Endringer i kjønnsforskjeller blant ungdom fra 1992 til 2002. Oslo: NOVA. Rapport 21.
- Hegna, Kristinn 2010. «Endringer i utdanningsaspirasjoner gjennom ungdomsskolen – kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn.» *Tidsskrift for ungdomsforskning* 10 (1): 89-104.
- Hegna, Kristinn, Guro Ødegård og Åse Strandbu 2013. «En «sykt seriøs» ungdomsgenerasjon?» *Tidsskrift for norsk psykologforening* 50.
- Henningesen, Inge B. 2007. «De kønsopdelte utdannelse – og det kønsopdelte arbeidsmarked.» *LO-dokumentation* (1): 57-109.
- Hermann, Stefan 2007. *Magt & opplysning. Folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.
- Hines, Melissa 2004. *Brain Gender*. New York: Oxford University Press.
- Hjort, Katrin 1984. *Pigepædagogik-?* København: Gyldendal.
- Holt, Helle mfl. 2006. Det kønsopdelte arbeidsmarked. København, Socialforskningsinstituttet. Rapport 06:02.
- Holter, Harriet 1961. «Kjønnsforskjeller i skole- og arbeidsprestasjoner.» *Tidsskrift for samfunnsforskning* 2 (3):147-161.
- Karlstad, Øystein mfl. 2017. «ADHD diagnosis and treatment in relation to children's birth month: Nationwide cohort study from Norway.» *Scandinavian Journal of Public Health* 45 (4):343-349. <https://doi.org/10.1177/1403494817708080>

- Karseth, Berit 2012. «Profesjonsutdanning og profesjonsfag: mellom kunnskapstradisjoner og kunnskapspolitikk». I Torlug Løkensgard Hoel, Brit Hansen og Dag Husebø (re.): *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høgre utdanning*. Oslo: Tapir.
- Kelly, Alison 1988. «Gender Differences in teacher-pupil interactions: a meta-analytical review.» *Research in Education* 39. <https://doi.org/10.1177/003452378803900101>
- Klette, Kirsti 2007. «Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring?» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 91 (4): 344-358.
- Lahelma, Elina 2005. «School Grades and Other Ressources: The ‘Failing Boys’ Discourse Revisited». *NORA* 13 (2): 78-89. <https://doi.org/10.1080/08038740500365374>
- Larsen, Mona og Helle Sophie Houlberg Petersen 2013. *Mere uddannelse, mere i løn?* København: Socialforskningsinstituttet. Rapport 25.
- Lauersen, Erik 1984. «Høje» piger og «lave» drenge. *Social differentiering, karakterer og elevsituation i gymnasiet. Serie om uddannelsesforskning* 8. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- LO 2005. *Øje på uddannelse 2005/04*. København: Landsorganisationen i Danmark.
- Lyng, Selma Therese 2009. «Is there more to «antischolishness» than masculinity?» *Men and Masculinities* 11(4): 462-487. <https://doi.org/10.1177/1097184X06298780>
- Løvbak, Hege E. 2010. *Kjønn i klassen, kjønn i hodet*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Masteroppgave.
- Maccoby, Eleanor E. 1998. *The Two Sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge: Harvard University Press.
- Markussen, Eifred 2016. «Forskjell på folk! Om å avbryte videregående opplæring før tida – og konsekvensene for overgangen til arbeidslivet». I Kaja Reegård og Jon Rogstad (red.): *De frafalne*. Oslo: Gyldendal.
- Nielsen, Harriet Bjerrum (red.) 1988. *Jenteliv og likestillingslære*. Oslo: Cappelen.
- Nielsen, Harriet Bjerrum 2009. *Skoletid. Jenter og gutter fra 1. til 10.klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, Harriet Bjerrum (red.) 2014. *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, Harriet Bjerrum og Kirsten Larsen 1985. *Piger og drenge i klasseoffentligheden*. Oslo, Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt Rapport 2.
- Nielsen, Harriet Bjerrum og Monica Rudberg 1992. «Når kjønnen kommer i skole – pedagogisk kvinneforskning». I Arnhild Taksdal and Karin Widerberg (red.): *Forståelser av kjønn i samfunnsvitenskapenes fag og kvinneforskning*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Nordberg, Marie (red.) 2008. *Masculinitet på schemat*. Stockholm: Liber.
- Nordahl, Thomas 2003. «Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom.» *Tidsskrift for ungdomsforskning* (3): 69-88.
- NOU 15/2012. *Politikk for likestilling*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Ogden, Terje 1995. *Kompetanse i kontekst*. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter. Rapport 3.
- Overå, Stian 2014. «Nye gutter? Maskulinitet og sosial klasse på barnetrinnet». I: Harriet Bjerrum Nielsen (red.): *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, Palle 1988. *Dygtige drenge. Drenge med høje karakterer i gymnasiet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

- Reegård, Kaja. og Jon Rogstad (red.) 2016. *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de, og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal.
- Reisel, Liza 2013. «Is more always better? Early career returns to education in the United States and Norway». *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, 49-68.
<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2012.10.002>
- Rosenbeck, Bente (1987). *Kvindekøn: Den moderne kvindeligheds historie 1880-1980*. København: Gyldendal.
- Rudberg, Monica 2014. «Hørte ikke riktig hjemme der: Skole og maskulinitet i tre generasjoner». I Harriet Bjerrum Nielsen (red.): *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, Hilde 1999. «Tidlig moderne tid i Norge. 1500-1800». I Ida Blom and Sølvi Sogner: *Med kjønnsperspektiv på norsk historie*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- von Simson, Kristine 2016. «Frafall i yrkesfag blant jenter og gutter: arbeidsmarkedets betydning». I Kaja Reegård og Jon Rogstad. Oslo: Gyldendal.
- Skarpenes, Ove 2007. *Kunnskapens legitimering. Fag og lærerplaner i videregående skole*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Skinningsrud, Tone 1982. «'Pigerne i klasseoffentligheten'. En feministisk kritikk.» *Tidsskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning* (3): 49-53.
- Steinkellner, Alice 2017. *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Oslo: Statistisk sentralbyrå, 26. juni 2017.
- Svensson, Allan 1971. Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Göteborgs Universitet: Goethenburg Studies in Educational Sciences 6.
- von Tetzchner, Stephen 2001. *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Undervisningsministeriet 2017. Rapport fra Udvalget om ligestilling i dagtilbud og uddannelse, Undervisningsministeriet, juni 2017, København.
- Vincent, Carol og Stephen J. Ball 2007. «Making up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions.» *Sociology* 41(6): 1061-1077. <https://doi.org/10.1177/0038038507082315>
- Vogt, Kristoffer Chelsom 2008. «Er frafall i videregående opplæring et kjønnsproblem?». *Tidsskrift for samfunnsforskning* 49 (4):517-541.
- Vogt, Kristoffer Chelsom 2017. «Vår utålmodighet med ungdom.» *Tidsskrift for samfunnsforskning* 58 (1):105-119. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05>
- Vogt, Kristoffer Chelsom 2018. «Svartmaling av gutter». *Norsk Sosiologisk Tidsskrift* 2 (2) (in print).
- Weiner, Gaby, Madeleine Arnot and Miriam Davis 1997. «Is the future female? Female success, male disadvantage, and changing gender patterns». I: A. H. Halsey mfl. (red.): *Education. Culture, economy and society*. Oxford, Oxford University Press.
- Wernersson, Inga 1977. *Könsdifferentiering i grunnskolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Göteborg Studies in Educational Sciences 22.
- Willis, Paul 1977. *Learning to Labour*. Farnborough: Saxon House.
- Öhrn, Elisabet 1990. *Könsmönster i klassrumsinteraktion*. Göteborg Studies in Educational Sciences 77. Göteborg: University of Göteborg.
- Öhrn, Elisabet 2002. *Könsmönster i förändring? En kunnskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.

- Öhrn, Elisabet og Ann-Sofie Holm (red.) 2014. *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ørum, Bente 1973. *Kønnsforskelle blandt skoleungdom*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Østbakken, Kjersti Misje 2015. «Flere kvinner med høy utdanning – hva har skjedd med avkastningen?» *Søkelys på arbeidslivet* 32 (4): 344-359.
- Aarseth, Helene 2014. «Lyst til læring eller 'fit for fight'?». I: Harriet Bjerrum Nielsen (red.): *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.