



Er det skolens skyld?

En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til
kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner

*ANDERS BAKKEN, ELIN BORG, KRISTINN HEGNA
& ELISABETH BACKE-HANSEN*

RAPPORT

NR4/08

Er det skolens skyld?

En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til
kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner

ANDERS BAKKEN

ELIN BORG

KRISTINN HEGNA

ELISABETH BACKE-HANSEN

Norsk institutt for forskning om
oppvekst, velferd og aldring

NOVA Rapport 4/2008

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) ble opprettet i 1996 og er et statlig forvaltningsorgan med særskilte fullmakter. Instituttet er administrativt underlagt Kunnskapsdepartementet (KD).

Instituttet har som formål å drive forskning og utviklingsarbeid som kan bidra til økt kunnskap om sosiale forhold og endringsprosesser. Instituttet skal fokusere på problemstillinger om livsløp, levekår og livskvalitet, samt velferds-samfunnets tiltak og tjenester.

Instituttet har et særlig ansvar for å

- utføre forskning om sosiale problemer, offentlige tjenester og overføringsordninger
- ivareta og videreutvikle forskning om familie, barn og unge og deres oppvekstvilkår
- ivareta og videreutvikle forskning, forsøks- og utviklingsarbeid med særlig vekt på utsatte grupper og barnevernets temaer, målgrupper og organisering
- ivareta og videreutvikle gerontologisk forskning og forsøksvirksomhet, herunder også gerontologien som tverrfaglig vitenskap

Instituttet skal sammenholde innsikt fra ulike fagområder for å belyse problemene i et helhetlig og tverrfaglig perspektiv.

© Norsk institutt for forskning om oppvekst,
velferd og aldring (NOVA) 2008
NOVA – Norwegian Social Research
ISBN 978-82-7894-278-9
ISSN 0808-5013

Illustrasjonsfoto: © David Trood / BAM / Samfoto
Desktop: Torhild Sager
Trykk: Allkopi

Henvendelser vedrørende publikasjoner kan rettes til:
Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
Munthesgt. 29 · Postboks 3223 Elisenberg · 0208 Oslo
Telefon: 22 54 12 00
Telefaks: 22 54 12 01
Nettadresse: <http://www.nova.no>

Forord

Det er godt dokumentert at jenter i gjennomsnitt oppnår bedre læringsresultater og skoleprestasjoner i norsk grunnskole enn gutter. Er det skolens skyld? Eller bidrar skolen kun til å reprodusere allerede eksisterende kjønnsforskjeller? Rapporten sammenfatter eksisterende empiriske studier som retter fokus på de pedagogiske institusjonenes eget bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Hovedvekten er lagt på forskning som kan si noe om skolens betydning, men også studier av hvordan barnehagen eventuelt bidrar til å forberede gutter og jenter ulikt på det som venter dem i skolehverdagen, blir berørt. Rapporten trekker også fram forskning som kan si noe om under hvilke forutsetninger tiltak rettet mot å utjevne kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, kan virke mest effektivt.

Kunnskapsoversikten er resultat av et samarbeid mellom forskerne Elisabeth Backe-Hansen, Anders Bakken, Elin Borg og Kristinn Hegna. Anders Bakken har vært prosjektleder. Skrivearbeidet har vært fordelt ved at Elin Borg har skrevet kapittel 1.1, 4 og 5.2.1, Elisabeth Backe-Hansen har skrevet kapittel 3.1 og 3.2 og Kristinn Hegna har bidratt i kapittel 3 og 5. Anders Bakken har skrevet resten og hatt ansvar for helheten i rapporten.

Vi vil gjerne takke Kirsten Danielsen for en grundig gjennomgang av manuset i arbeidets slutfase og Torhild Sager som har redigert manuskriptet. En særlig takk til biblioteket ved Institutt for samfunnsforskning som både har foretatt litteratursøk og skaffet de nødvendige publikasjoner til veie.

Rapporten er initiert og finansiert av Kunnskapsdepartementet.

Oslo, 1. februar 2008

Anders Bakken
Elin Borg
Kristinn Hegna
Elisabeth Backe-Hansen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	7
1 Innledning	13
1.1 Litteratursøk	16
1.2 Rapportens struktur og avgrensninger	17
2 Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner	19
3 Årsaker til kjønnsforskjeller	27
3.1 Kognitive forklaringer	28
3.2 Motivasjonsforklaringer	32
3.3 Systemiske forklaringer	38
4 Barnehagen	44
4.1 Kjønnbasert interaksjon i barnehagen	45
4.2 Likestillingsfremmende tiltak	45
4.3 Oppsummering	47
5 Skolen	48
5.1 Kjønnbasert interaksjon i klasserommet	48
5.1.1 Gutter og jenter i klasserommet	49
5.1.2 Oppmerksomhet fra læreren	51
5.1.3 Betydningen av å ha samme kjønn som læreren	58
5.1.4 Oppsummering	65
5.2 Pedagogiske og organisatoriske forhold	66
5.2.1 Kjønnsdelt undervisning	67
5.2.2 Betydning av undervisningsmetoder	70
5.2.3 Det skjulte pensum	74
5.2.4 Oppsummering	75
5.3 Effektive tiltak forutsetter en helhetlig og langsiktig skoleutvikling	76
6 Avslutning	82
Summary	89
Litteratur	95

Sammendrag

Utgangspunktet for denne rapporten er at jenter gjennomgående oppnår bedre skoleprestasjoner i norsk grunnskole enn gutter. Hvorfor oppstår slike forskjeller, og i hvilken grad er det skolens skyld? Klarer ikke skolesystemet å integrere gutters behov i det pedagogiske opplegget? Eller skyldes forskjellene mangelen på mannlige rollemodeller i skolen og i barnehagen? Representerer skolen en bestemt kultur hvor jenter gjør det best fordi de er mest i takt med de verdier skolen bygger på? Handler det om en mansrolle i krise og at gamle former for maskulinitet står i direkte konflikt med den moderne skolens etos? Er skolen blitt «feminisert», hvor ikke bare kvinner har overtatt for menn som pedagoger, men hvor også kvinnelige verdier vinner terreng på bekostning av mannlige?

Målet med rapporten er å gi en oversikt over empirisk forskning som kan avkrefte eller underbygge disse og lignende antakelser om skolens aktive og forskjellsskapende rolle i forhold til gutter og jenters skoleprestasjoner. Rapporten sammenfatter, analyserer og vurderer eksisterende empiriske studier som eksplisitt retter fokus mot slike forhold. Litteratursøket er avgrenset til skandinavisk- og engelskspråklig forskningslitteratur. Hovedvekten er lagt på forskning som tar opp forhold i grunnskolen, men rapporten undersøker også om det finnes forskning som kan si noe om barnehagen bidrar til å forberede gutter og jenter ulikt på det som venter dem i skolehverdagen. I tillegg trekker rapporten fram forskning som kan si noe om under hvilke forutsetninger tiltak rettet mot å utjevne kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, kan virke mest effektivt. Rapporten starter med å gi en oversikt over hva vi vet om gutter og jenters prestasjoner i grunnskolen og presenterer, dessuten sentrale teorier om hvorfor kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppstår.

Et hovedfunn er at det finnes lite empirisk basert kunnskap som direkte bidrar til å underbygge de ovennevnte påstandene. I det hele tatt finnes det begrenset med forskning som eksplisitt har vært opptatt av å undersøke om forholdene i skolen er bedre tilrettelagt jenter enn gutter. Dette gjelder særlig norsk forskning, men heller ikke utenlandsk forskning har bidratt i særlig grad. Dette må sees i sammenheng med at konteksten for forskningen om

kjønn i skolen tradisjonelt har hatt jenters problemer som underliggende tema. Dessuten har mye av skoleforskningen enten ikke vært opptatt av å forklare prestasjonsforskjellene, eller de forklarer forskjellene med forhold som ligger utenfor skolen.

Studier av klasseromsdynamikken dokumenterer for eksempel detaljerte mønstre når det gjelder hvordan kjønnsrelasjoner utspiller seg i klasserommet, men de har i liten grad koplet dette til om det gir ulike forutsetninger for gutter og jenters læring. Studiene påviser at gutter, både historisk og fortsatt, dominerer klasserommet, og at det er gutter som får tildelt mest oppmerksomhet fra læreren. Tilsvarende forteller skandinavisk barnehageforskning at personalet kan opprettholde og forsterke kjønnsroller, men sier lite om hvordan barnehagen eventuelt bidrar til at gutter og jenter er ulikt forberedt på de lærings situasjoner de skal møte i skolen.

Nyere klasseromsforskning utfordrer samtidig betydningen av å ensidig fokusere på gutter og jenter som to atskilte kategorier. Mye tyder på at det er en liten gruppe av elever, hvor flertallet er gutter, men hvor det også finnes jenter, som får svært mye av lærerens oppmerksomhet. Forskningen tyder også på at kjønnsforskjellene i tildelt oppmerksomhet ikke primært skyldes at lærere systematisk og bevisst diskriminerer jenter. Mye av kjønnsforskjellene i oppmerksomhet er negative responser utløst av det læreren oppfatter som læringshemmende og forstyrrende atferd. At gutter får mest oppmerksomhet i klassen kan dermed tolkes som en del av lærerens måte å lede og holde ro i undervisningen på.

Det finnes noe utenlandsk forskning som belyser problemstillinger knyttet til påstanden om at feminisering av skolen er en viktig årsak til gutters svakere skoleprestasjoner, men det er lite direkte støtte for denne hypotesen. Mye tyder på at det har lite å si for selve klasseromsinteraksjonen om gutter og jenter har lærer av samme eller motsatt kjønn. Det er videre usikkert om gutter lærer mer dersom de har en mannlig lærer. Her er forskningen sprikende, men de fleste studier konkluderer med at dette har ingen eller svært begrenset betydning. Studiene antyder at lærerens kompetanse og evne til formidling er viktigere for elevenes læring enn lærerens kjønn.

Et annet tema som er blitt belyst, er hvorvidt skolens vurderingsformer passer bedre for gutter enn for jenter. Om dette er det heller ikke mye forskning. En norsk studie antyder at skolens vurderingsformer, og særlig de som er basert på en tekstkultur, bidrar til å premiere jenter. Det er videre

grunn til å tro at jenter har en ekstra fordel av at standpunkt karakterer utgjør den dominerende delen av vitnemålet fra grunnskolen, siden kjønnsforskjellene er gjennomgående mindre til eksamen og ved de nasjonale prøvene enn til standpunkt. Når det gjelder de uskrevne normer og regler som det forventes at elever tilpasser seg (skolens «skjulte pensum»), kan det virke som jentene har en fordel. Det finnes tegn til ulikhetsskapende faktorer ved at lærerne har høyere forventninger til jenter. Hvorvidt skolens skjulte pensum er bedre tilpasset måten jenter sosialiseres på er et område der det kan være behov for mer forskning. Et viktig spørsmål er om skolen bør endre sitt «skjulte pensum», eller om det i skolens disiplinering ligger viktige og nødvendige elementer som forbereder og sorterer elevene i forhold til arbeidslivet de skal ut i senere.

Hvorvidt selve undervisningsopplegget bidrar til å premiere jenter er derimot mer usikkert. Litteratursøket resulterte ikke i noen studier som eksplisitt har undersøkt betydningen av individualiserte undervisningsformer for gutter og jenter. En engelsk studie antyder at jenter får mer utbytte av prosjektorientert matteundervisning mens gutter ikke er like avhengig av hvordan undervisningen er organisert. Det er imidlertid usikkert om slike resultater har overføringsverdi til andre fag. Når det gjelder undervisningsopplegg med inndeling av gutter og jenter i separate grupper, er det lite som tyder på at dette i seg selv har negative eller positive virkninger. Forskningen understreker at det blant annet er betinget av hvordan tiltaket implementeres. Samtidig understreker flere forskere faren for at kjønnsdelte tiltak ytterligere sementerer kjønnsstereotype holdninger, og at kjønnsdelt undervisning i seg selv ikke løser problemer knyttet til klasserommets andre dominansstrukturer.

Konklusjonen er at det er lite i den foreliggende forskningslitteraturen som eksplisitt konkluderer med at skolen i seg selv *skaper* kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Mønstrene i kjønnsforskjeller synes å være nokså konsistente over tid, på tvers av nasjonaliteter og mellom skoler innen land. Dette skjer altså til tross for at kontekstene disse forskjellene utspiller seg i varierer betydelig, både i forhold til hvilken skolepolitikk som føres, hvordan undervisningen organiseres, og hvilke pedagogiske metoder som er toneangivende. Samlet peker dette i retning av at skolen bidrar til å *reprodusere* kjønnsforskjeller som allerede eksisterer i klasserommet, og at kunnskap må søkes i samspillet mellom en rekke faktorer, både de som skolen direkte kan påvirke,

og de som skolen ikke kan forandre. Dette viser at kjønnsforskjeller i skoleresultater er resultat av komplekse prosesser.

Rapporten understreker det problematiske med et ensidig fokus på kjønnsforskjeller i seg selv. De aller fleste målinger viser stor variasjon i skoleprestasjoner innenfor gruppene av gutter og jenter og gjennomsnittsforskjellene er sjelden dramatisk store. Riktignok skårer jenter jevnt over bedre enn gutter, men forskjeller relatert til elevenes sosiale klassebakgrunn har langt større betydning for læring enn kjønn. Et annet poeng er at størrelsen på prestasjonsforskjellene er avhengig av hvilke ferdigheter som måles. Størst er forskjellene i lesekompetanse, mens det bare er marginale kjønnsforskjeller i matematikkompetanse. Selv innen fag varierer betydningen av kjønn. Jentene skårer jevnt over bedre når det gjelder kunnskap som krever refleksjon og fortolkning (dvs. aktivt bruk av språklige ferdigheter), mens kjønnsforskjellene er gjennomgående mindre når det gjelder faktabaserte kunnskaper. Alt i alt viser dette at framstillinger av gutter som tapere og jenter som vinnere i skolen er overvurdert.

Litteraturgjennomgangen har også vist hvordan skoleforskningen de senere år på bred front har vist at det finnes mange måter å være gutt og jente på. Hva som oppfattes som feminine og som maskuline væremåter varierer både med kontekst og mellom individer. Analyser av kvantitative data viser betydelige forskjeller innad i gruppen av jenter og gutter. Kvalitative studier av elevers konkrete atferd i klasserommet viser store forskjeller i hvordan både gutter og jenter utformer sin individuelle elevrolle eller identitet på. Slike forskjeller blir lett borte når det blir for sterkt fokus på gjennomsnittsforskjeller mellom gutter og jenter, og når man som en konsekvens av dette lanserer kjønns spesifikke tiltak rettet mot gutter og/eller jenter som grupper.

Hva sier forskning om *tiltak* rettet mot å utjevne kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner? Det er forsket lite på dette i norsk sammenheng. Litteratursøket viste at dette spørsmålet har vært særlig framme i britisk skoleforskning de siste 10–15 årene. Et fellestrekk ved mange av disse forskningsbidragene er at de understreker relativt begrenset effekter av kortsiktige tiltak, og særlig de som er innført uten å være en integrert del av skolens læringsarbeid. Forskningen antyder likevel at mange tiltak har potensiale for å fungere, men at de har størst gjennomslagskraft dersom de er integrert i en helhetlig og langsiktig strategi i forhold til å utvikle læringsbetingelsene for alle elevene i

skolen – uavhengig av kjønn. De mest suksessrike tiltakene er i følge britiske forskere de som er basert på at skolen selv har bestemt hvilke tiltak som de vil sette igang, forankret i en konkret analyse om hvor problemet på den aktuelle skolen ligger. En vesentlig utfordring – og da særlig på ungdomstrinnet – ligger i å bryte ned de barrierer som enkelte elever har i forhold til skolefaglig læring. For å få til dette er det nødvendig at skolen bestreber seg på å etablere en helhetlig og inkluderende skolekultur. Grunntanken er at elever gjennomgående vil respondere positivt dersom de føler seg verdsatt og dersom de sitter igjen med en følelse av at skolen jobber for deres beste. Dette vil ikke bare bidra til bedre skoleprestasjoner for elevene, men også føre til økt myndiggjøring (*empowerment*) blant lærere, elevene og deres foreldre. Nøkkelen for å skape en inkluderende skolekultur ligger dels hos skoleleder, dels i pedagogikken og dels i arbeidet med å skape samarbeid mellom alle relevante parter rundt elevenes læringsprosess (elever, foreldre, ansatte på skolen, lokalmiljø, skolemyndigheter mv).

Konklusjonen er at selv om skolen trolig ikke er en avgjørende faktor når det gjelder å *produsere* kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, er det ingen grunn til avvise ideen om at skolen kan gi et viktig bidrag til å *redusere* forskjellene. Tvert imot er det grunn til å anta at skolene har et potensiale for å redusere prestasjonsgapet. Det engelske prosjektet *Raising Boys' Achievement* viser nettopp at dette er mulig, samtidig som det poengterer at det ikke finnes enkle løsninger, og at det krever et langsiktig arbeid rettet mot å øke læringsmulighetene til alle elevene i skolen, uavhengig av kjønn, etnisitet og klassebakgrunn. Hvorvidt en slik strategi er veien å gå også i Norge, er et viktig forskningsspørsmål i årene framover.

1 Innledning

Hvordan det går med gutter og jenter i skole- og utdanningsystemet er et tema som med jevne mellomrom får stor offentlig oppmerksomhet. På 1970-tallet var debatten knyttet til jentene og deres manglende utviklingsmuligheter. Man hevdet at jenter ble usynliggjort i klasserommet og at de led under dominansen fra en sterk guttekultur. Lærernes fokus var først og fremst rettet mot de aktive guttene, mens jentene ble oppfattet som «de små, søte og stille piger» (Bjerrum Nielsen 1984). Med de siste årenes økte fokus på akademiske kunnskaper og ferdigheter har bekymringene endret retning. Guttene framstilles som taperne på alle nivåer i skole- og utdanningsystemet. Dagens unge jenter går ut av grunnskolen med de beste karakterene og er i klart flertall i høyere utdanning. Guttene er riktignok flinkest i kroppsøving, men ellers får de gjennomgående svakere karakterer enn jentene i alle andre fag i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet 2007).

I den «nye» debatten om gutter og jenters skoleprestasjoner har en rekke forklaringer blitt trukket fram. Et hovedskille går mellom de som mener at skolen aktivt bidrar til å produsere kjønnsforskjeller i læring og de som mener at slike forskjeller hovedsakelig skyldes forhold utenfor skolens kontroll. Samtidig er det uenighet innenfor hver av disse posisjonene om årsakene til prestasjonsforskjeller. En nokså utbredt oppfatning er at skolesystemet ikke klarer å integrere gutters behov i det pedagogiske opplegget (se f.eks. Nordahl 2007). Andre har fokusert på mangelen på mannlige rollemodeller, særlig i barnehagen og i grunnskolen (Bredesen 2004). Øia (2007) retter fokuset mot skolekulturen og mener at jenter har fordel av å være mest i takt med de verdier skolen bygger på. I offentlige debatter koples disse forholdene gjerne til en forestilling om at skolen preges av en økende «feminisering», hvor ikke bare kvinner overtar for menn som pedagoger, men hvor kvinnelige verdier vinner terreng på bekostning av mannlige. Andre ser dette som en konsekvens av en «krise i mannsrollen» og at gamle former for maskulinitet står i direkte konflikt med den moderne skolens etos (Mac an Ghail 1994).

Som en motvekt til forklaringene som vektlegger skolesystemets rolle, står oppfatninger om at prestasjonsforskjeller skyldes gutter og jenters ulike læringsforutsetninger, væremåter eller atferdsmønstre. Men også her er det

ulike innfallsvinkler. En sosiologisk posisjon er at gutter og jenter gjennom sosialiseringen forventes å gjøre ulike ting. Dette fører til at gutter og jenter har ulik motivasjon og innsats i skolearbeidet og at kjønnsforskjeller rett og slett skyldes at jenter jobber mer og er mer pliktoppfyllende. Et mer kontroversielt standpunkt er at prestasjonsgapet kommer av forskjeller i intelligens mellom kjønnene eller at jenter fra naturens side har utviklet mer effektive læringsstrategier som de særlig profiterer på i skolen (Gurian 2001). En utviklingspsykologisk forklaring legger vekt på at jenter modnes tidligere enn gutter og at de i mindre grad er disponert for lærevansker.

Ulike teoretiske perspektiver tydeliggjør behovet for empirisk forskning som kan belyse spørsmålet om hvorfor gutter og jenter kommer ut av grunnskolen med ulike kunnskaper og ferdigheter. Målet med denne rapporten er å gi en oversikt over forskningsbasert kunnskap som kan si noe *om – og eventuelt på hvilke måter – skolen bidrar til i å produsere kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Oppgaven består i å sammenfatte og presentere forskning som eksplisitt fokuserer på hvorvidt det pedagogiske tilbudet som gutter og jenter får gjennom oppveksten og måten dette er organisert på bidrar til at gutter kommer prestasjonsmessig svakere ut. Hovedfokuset er rettet mot forskning som kan si noe om skolens rolle. Vi vil også knytte an til spørsmålet om barnehagens rolle, siden det godt kan tenkes at det som skjer før barna begynner på skolen legger et tidlig grunnlag for ulik utvikling hos jenter og gutter. Vi vil samtidig søke etter og presentere forskning som har undersøkt hvilke forutsetninger som skal til for å sette igang effektive tiltak rettet mot å utjevne kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Rapporten avgrenser seg til å belyse prestasjonsforskjeller i grunnskolen. Dette betyr at ulikheter i videregående skole og høyere utdanning faller utenfor rammene. Med skoleprestasjoner tenker vi på kunnskaper og ferdigheter som skolen forventer at barn og unge skal tilegne seg i løpet av grunnskolen. Dette viser både til ferdigheter som kreves i de ulike skolefagene og til grunnleggende ferdigheter som lesing, regning, skriving og språkferdigheter.

Det er verdt å understreke at den historiske konteksten for forskningen om kjønn i skolen, har hatt jenters problemer som underliggende forsknings-tema. Dette betyr at mye av den foreliggende forskningen rett og slett har hatt andre ambisjoner enn å forklare hvorfor gutter som gruppe kommer dårligere ut i skolen enn jenter. Selv om dette var tydeligst i 1970- og 1980-årene, er det først de aller seneste årene at problemfokuset har vært rettet mot

guttene. I flere land, men særlig i Storbritannia og andre engelskspråklige land, har *Boys' underachievement* de siste årene vært gjenstand for stor debatt. Det er grunn til å tro at problemfokuset på gutter i skolen har andre årsaker enn at kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner plutselig kommer til syne. Som vi vil komme tilbake til senere i rapporten har trolig jenter gjort det skarpest i skolen over lengre tid og det finnes heller ikke dokumentasjon som kan vise at gapet mellom gutter og jenter har endret seg dramatisk i den senere tid. Epstein mfl. (1998) mener at fokuset på gutter må forstås ut fra noen underliggende diskurser i samfunnet, blant annet mannsforskningens framstilling av gutter som de «nye» ofrene i skolen.

Uansett hva som er årsak til fokuset på gutter i skolen, vil vi advare mot et ensidig systemperspektiv der en ikke tar hensyn til at en vesentlig del av kjønns sosialiseringen foregår utenfor skolen og da gjerne knyttet til faktorer som ligger utenfor skolens kontroll og ansvarsområde. Skolen er ikke den eneste, og kanskje heller ikke den viktigste faktoren, som bidrar til at gutter og jenter tilegner seg ulike kunnskaper og ferdigheter. Familie, media og jevnaldrende har stor betydning for de erfaringer gutter og jenter gjør seg og hvordan de utformer sine kjønnede identiteter. Ved kun å fokusere på skolesystemet, ligger det en fare for å overse viktige faktorer knyttet til gutter og jenters motivasjon og læringsforutsetninger, som også har relevans for tiltak rettet mot gutter og jenter i skolen. Systemiske forklaringsmodeller vil dessuten trolig ha bedre forklaringskraft dersom perspektivet suppleres med innsikt i hvordan kjønnede identiteter og tilpasningsformer bidrar som ulikhetsskapende faktorer i opplæringen. Å bringe inn et bakteppe av individ- og kulturorienterte forklaringer til det systemiske nivået kan derfor synes som en fruktbar teoretisk tilnærming.

Det er videre grunn til å understreke at fokuset på prestasjonsforskjeller i skolen har flere diskusjonsfronter enn det som har med kjønn å gjøre. Mye tyder på at sosial klasse representerer en betydelig større utfordring enn kjønn når det gjelder ulikhet i skolen. Denne erkjennelsen har ført til at mye av kjønns- og ungdomsforskningen har argumentert for at det ikke gir mening å utelukkende se på kjønn når en skal forklare hvorfor gutter oppnår svakere resultater enn jenter i skolen. Epstein mfl. (1998: 10) hevder at «the 'underachievement' of boys at school is a strongly classed and racialized phenomenon». Hvis dette er riktig, er det kanskje gjennom *samspillet* mellom kjønn, klasse og etnisitet at de sentrale ulikhetsskapende prosessene oppstår og derigjennom må forstås?

1.1 Litteratursøk

Kjønnsforskjeller i skolen er et stort forskningstema og det finnes et enormt tilfang av studier som på ulike vis har belyst hvordan gutter og jenter har det. En vesentlig oppgave har bestått i å avgrense litteraturen som skal med i kunnskapsoversikten. Det viktigste kriteriet for å komme med har vært at forskningen gjennom empiriske studier belyser hvordan de pedagogiske institusjonene barnehagen og skolen bidrar til at gutter i gjennomsnitt oppnår bedre skoleprestasjoner enn jenter. Det viste seg å være relativt få studier som helt eksplisitt hadde dette som problemstilling. Vi ble derfor nødt til å inkludere forskning som belyser problemstillingen på indirekte måter. Mer om dette senere.

Det er ikke stilt noen spesifikke krav til metodisk tilnærming utover at forskningen må være fundert på vanlige vitenskapelige prinsipper. Dette betyr at vi både presenterer kvantitative og kvalitative studier. Vi har videre stilt krav om at forskningen skal være publisert i vitenskapelige tidsskrifter, bøker eller rapporter fra forsknings- og utdanningsinstitusjoner. Studentoppgaver, artikler i aviser og fagblader og resultater fra lokale skolemyndigheters tester og kartlegging, er holdt utenfor. Viktige kilder har vært oversiktsartikler (reviews), systematiske gjennomganger av forskning (systematic reviews) og nasjonale forskningsoversikter utgitt av myndigheter i ulike land. Kunnskapsoversikten inkluderer både norsk forskning og den delen av internasjonal forskning som er tilgjengelig for oss av språklige og praktiske grunner. Dette innebærer en avgrensning mot det som ligger utenfor den skandinaviske og engelskspråklige delen av forskningslitteraturen. Når det gjelder empiriske studier av barnehagen, inkluderte vi kun skandinaviske studier siden barnehagesystemene utenfor disse landene skiller seg mye fra det norske, både når det gjelder omfang, organisering og innhold.

Vi har brukt ulike strategier for å finne relevant litteratur. I samarbeid med biblioteket i Munthesgate (fellesbibliotek for NOVA og Institutt for samfunnsforskning) ble det først gjennomført omfattende litteratursøk i nordiske og internasjonale bibliografiske databaser. Databasene gir et inntrykk av hva som finnes av litteratur på feltet, men gir ikke nødvendigvis et fullstendig bilde. Søk etter norske, svenske og danske artikler ble gjort i basene NORART, ArtikelSök og artikkeldelen av bibliotek.dk. Videre ble det søkt etter nordiske bøker, doktoravhandlinger og forskningsrapporter i de nasjonale bibliotekbasene SAMBOK, LIBRIS og bibliotek.dk. Internasjonalt

ble det gjort søk i Social Sciences Citation Index (Web of Science), CSA Sociological Abstracts, CSA Social Services Abstracts, ERIC og PsycINFO. Dette er databaser som inneholder artikler som har vært publisert i internasjonale vitenskapelige tidsskrifter. Databasene har hovedsakelig tilknytning til samfunnsvitenskapelige tidsskrifter, sosiologiske tidsskrifter, tidsskrifter for sosialt arbeid, pedagogiske tidsskrifter og psykologiske tidsskrifter. Alle søk ble avgrenset til publikasjoner fra de siste tjue år.

I søkeprofilen ble det brukt ord i tilknytning til barnehage, skole, kjønnsforskjeller, læring og tiltak som søkeord på de relevante språk. Profilen avgrenset at ordene skulle inngå i tittel, emneord eller sammendrag i publikasjonene. Dette ga et omfattende resultat som måtte sorteres manuelt. Tittel og de øvrige opplysningene i databasene ble brukt som indikasjoner på hva slags type litteratur det var snakk om, men også sammendrag ble brukt for å undersøke relevans. Lærebøker og fagbøker som ikke var basert på forfatterens forskning ble først sortert ut da vi kun var interessert i empiriske studier. Videre ble det sortert ut studentarbeid og hovedoppgaver/masteroppgaver. Det skulle vise seg at størsteparten av litteraturreffene lå klart utenfor rammene for prosjektet.

Søkene i databasene ble supplert gjennom «snøballmetoden». Vi prioriterte å skaffe tilveie de aller nyeste publikasjonene på feltet, det vil si etter år 2000. Vi fant på denne måten en god del relevante kunnskapsoversikter og empiriske studier. Vi brukte litteraturlistene fra disse publikasjonene for å finne de mest sentrale referansene på området. Denne strategien viste seg å være den mest effektive, siden publikasjonene naturlig nok inneholdt svært mye relevant litteratur. I tillegg søkte vi på ulike nettsider og tok kontakt med relevante fagpersoner for å sikre at viktige studier ikke var utelatt.

1.2 Rapportens struktur og avgrensninger

Rapporten er bygget opp på følgende måte. I kapittel to gir vi en oversikt over hva vi vet om gutter og jenters prestasjoner i grunnskolen. Hvor store er forskjellene? Varierer kjønnsgapet med hvordan det måles, på hvilke områder er det størst forskjeller og er det nytt at gutter kommer dårligere ut i skolen enn jenter? Målet med kapittelet er å tydeliggjøre hvilke kjønnsforskjeller rapporten skal bidra til å forklare. For å sette problemstillingen i en større sammenheng vil vi i kapittel tre presentere noen sentrale teorier om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Kapittelet tar for seg forklaringer som legger

vekt på kognitive kjønnsforskjeller, kjønnsforskjeller i læringsstiler og motivasjon og forklaringer som legger hovedvekten på skolesystemets eget bidrag. Kapittel fire gir en oversikt over hva skandinavisk forskning kan si om barnehagens rolle i forhold til å forberede gutter og jenter på skolegangen. I kapittel fem sammenfatter vi forskning om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i læringsutbytte. Tre temaer peker seg ut: kjønnsbasert interaksjon i klasserommet, pedagogiske og organisatoriske forhold og helhetlige tiltak rettet mot å utjevne prestasjonsforskjeller i skolen. Hovedvekten legges på internasjonal forskning, siden det er begrenset med norske og skandinaviske studier som direkte belyser temaet. I et avsluttende kapittel oppsummerer vi rapporten og konkluderer på bakgrunn av dette.

2 Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner

Vi vil i dette kapitlet gi en oversikt over hva vi vet om gutter og jenters prestasjoner i grunnskolen. Flere spørsmål reiser seg. Er kjønnforskjellene så store at det er rimelig å betrakte kjønn som en viktig faktor for å forstå prestasjonsforskjeller i skolen? På hvilke områder er det prestasjonsforskjeller mellom gutter og jenter? Finnes det en kritisk aldersfase hvor kjønn har særlig betydning? Er det grunn til å anta at kjønnforskjellene er større idag enn for en tid tilbake?

Forskning om hvilke prestasjoner gutter og jenter oppnår i grunnskolen har vært særlig omfattende de siste 7–8 årene. En rekke studier har kartlagt og sammenliknet gutter og jenters karakterer og ulike typer av kunnskaper og ferdigheter. Et fellestrekk er at jenter kommer bedre ut enn gutter. Det er likevel ikke entydig hva disse forskjellene handler om og hvor store de er. Mye av forskningen baserer seg på karakterer fra 10. klasse. Dette er et nokså grovt mål på prestasjoner, men kan likevel være et greit utgangspunkt for å vurdere hvilke ferdigheter og kunnskaper gutter og jenter har tilegnet seg gjennom den obligatoriske skolegangen. Blant de elleve fagene som det ved utgangen av 10. klasse gis standpunktkarakterer i, kommer guttene bedre ut enn jentene bare i kroppøving (Utdanningsdirektoratet 2007). Jenter oppnår høyere gjennomsnittskarakter i de resterende ti fagene. Størst er forskjellene i norsk, KRL og heimkunnskap, mens forskjellene er nokså ubetydelige i matematikk. Kjønnforskjellene viser seg å være nokså like uavhengig av hvor lang utdanning foreldrene har og om foreldrene er innvandrere eller ikke (Bakken 2008; Hægeland & Kirkebøen 2007).

Det bør understrekes at standpunktkarakterer kan være påvirket av forhold som ikke direkte har å gjøre med elevenes kunnskaper og ferdigheter i fagene. Selv om lærernes oppfatninger av elevenes innsats, stil og oppførsel i klasserommet formelt sett ikke skal spille inn i karaktersetningen, er det grunn til å anta at slike forhold mer eller mindre ubevisst vil påvirke en del lærere, for eksempel når læreren oppfatter at eleven vipper mellom to karakterer. Siden gutter oftere har en oppførsel som påvirker karaktersetningen negativt (Hegna 2005; Nordahl 2007), er det en mulighet for at kjønnforskjeller målt gjennom standpunktkarakterer gjør forskjellene mellom gutter og jenters skoleprestasjoner større enn det forskjeller i faglige kunnskaper

skulle tilsi. Det finnes noe belegg for at dette kan være tilfelle, siden kjønnsforskjellene både ved de nasjonale prøvene (Utdanningsdirektoratet 2006)¹ og til skriftlig eksamen i 10. klasse er mindre enn standpunkt-karakterene (Utdanningsdirektoratet 2007). Bakken (2008) har beregnet at jenter i gjennomsnitt oppnår 0,29 høyere karakterpoeng til skriftlig eksamen enn gutter, mens standpunkt-karakterene ligger i størrelsesorden en tiendedels karakter høyere (Utdanningsdirektoratet 2007).²

Kjønnsforskjeller målt ut fra karakterer er med andre ord ikke spesielt dramatiske. Gjennomsnittsresultatene skjuler dessuten at mange av jentene oppnår svake resultater og at mange av guttene oppnår gode resultater. En annen innvending er at et ensidig fokus på kjønn som ulikhetsskapende faktor har en tendens til å se bort fra at forskjeller basert på elevs sosiale klassebakgrunn er betydelig større i norsk skole enn det som har med kjønn å gjøre (Bakken 2008; Hægeland mfl. 2006). Til sammenlikning oppnår elever med høyt utdannede foreldre gjennomsnittlig en hel karakter bedre til eksamen enn elever med lavt utdannede foreldre (Bakken 2008).

At gutter og jenter gjennomsnittlig oppnår ulike prestasjoner, trenger ikke bety at de fordeler seg på samme måte langs de ulike skalaene. Internasjonale studier tyder på at spredningen i kognitive ferdigheter er noe større blant guttene (se f.eks. Hedges & Nowell 1995). Større spredning hos gutter har også kommet fram i enkelte norske studier (Nordahl 2007; Solheim & Tønnessen 2003). I den norske delen av den internasjonale leseundersøkelsen PIRLS³ kom dette til syne ved at gutter var særlig overrepresentert i den nedre del av leseferdighetsskalaen (Solheim & Tønnessen 2003). Gutter utgjorde 2/3 av de svakeste leserne, mens kjønnsfordelingen var jevnere blant de flinkeste leserne. Dette bildet er likevel ikke entydig. Ser vi på grunnskolepoengene som elevene oppnår ved avsluttende obligatorisk opplæring, er kjønnsforskjellene størst i området omkring midten av prestasjonsfordelingen og minst i ytterkant av fordelingen (Hægeland & Kirkebøen 2007). Bakken (2008) finner at spredningen i eksamens-karakterer er helt identisk hos begge kjønn.

¹ Kjønnsforskjellene varierer på en standardisert skala mellom størrelsesorden 0,20 og 0,32 standardavvik. Dette tilsvarer 0,2-0,3 karakterpoeng på den vanlige karakter-skalaen i grunnskolen.

² Tallet er beregnet som et gjennomsnitt av norsk, engelsk og matematikk, som er de tre fagene elevene kommer opp i til eksamen.

³ Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) er en internasjonal leseundersøkelse av 10-åringer og omfatter 35 land. Studien er gjennomført i flere omganger, senest i 2006.

Tilsvarende viser PISA-undersøkelsene⁴ at gutter skårer svakere enn jenter på alle nivåer i prestasjonsfordelingen (Kjærnsli mfl. 2007; Kjærnsli mfl. 2004).

Uansett om spredningen er lik eller forskjellig har det flere viktige konsekvenser at jenter i gjennomsnitt får bedre karakterer enn gutter. For det første betyr det at flere jenter enn gutter har reelle valgmuligheter når de går ut av grunnskolen. Jenter stiller med et fortrinn i konkurransen om skoleplasser til videregående og vil oftere enn gutter komme inn på skoler og studieretninger hvor det er rift om plassene. For det andre innebærer prestasjonsforskjellene at jenter som gruppe har bedre utgangspunkt for å gjennomføre videregående utdanning. Karakterer fra grunnskolen er en viktig indikator på hvordan det går med elevene videre i utdanningssystemet og bidrar til å forklare at jenter i større grad enn gutter fullfører videregående skole (Byrhagen mfl. 2006). På den annen side er karakterforskjellene mellom gutter og jenter mindre på videregående skole enn i grunnskolen og i flere fag er det ikke kjønnsforskjeller i det hele tatt (Utdanningsdirektoratet 2007). Hvorvidt dette handler om at guttene tar igjen jentene etter hvert som de blir eldre eller om det skyldes at frafallet er større blant guttene, er uklart. Det kan også være at kjønnsforskjellene ikke blir så synlige i et system hvor gutter og jenter velger ulike fag med forskjellige pensumkrav og arbeidsmåter.

Kjønn har mest betydning for lesing og minst i matematikk

Betydningen av kjønn varierer mellom fag og dessuten med ulike ferdigheter innenfor fagene. Av de teoretiske fagene i grunnskolen er det størst forskjeller i norskfaget og i KRL (omlag 0,6 karakterpoeng). Minst er forskjellene i matematikk, hvor jenter oppnår 0,15 poeng bedre på standpunkt og hvor det ikke er kjønnsforskjeller til skriftlig eksamen (Utdanningsdirektoratet 2007). I naturfag, engelsk og samfunnsfag er kjønnsforskjellen i størrelsesorden 0,3–0,4 poeng. At jenter er spesielt flinke i lesing og at det er mindre kjønnsforskjeller i matematikk, er et gjennomgående mønster, som også kommer fram i de nasjonale prøvene (Utdanningsdirektoratet 2006) og i flere av de internasjonale undersøkelsene som norske skoleelever har deltatt i de senere årene (PISA, PIRLS, TIMSS). Dette gjelder både i Norge og i de fleste andre land (Kjærnsli mfl. 2007; Kjærnsli mfl. 2004; OECD 2004).

⁴ Programme for International Students Assessment (PISA) er en komparativ undersøkelse av skolesystemene i ulike land. Her måles 15-åringers ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag. Undersøkelsen er initiert av OECD og gjennomført i 2000, 2003 og 2006.

De internasjonale undersøkelsene viser samtidig at størrelsen på kjønnsforskjellene er avhengig av hvilke komponenter av lese-, matematikk- og naturfagferdighetene som måles og hvordan målingene skjer. PIRLS viste at kjønnsforskjellene var større i lesing av skjønnlitteratur enn i lesing av faktatekster (Solheim & Tønnessen 2003). PISA viste at kjønnsforskjellene er størst når elevene testes i deres evne til å reflektere og vurdere, og minst når det gjelder å finne informasjon (Kjærnsli mfl. 2004). I matematikk kom guttene bedre ut på flervalgsoppgaver. Det var derimot ingen kjønnsforskjeller på de åpne matematikkoppgavene, noe som kan skyldes at slike oppgaver både krever matematikkferdigheter og lesekompetanse. I naturfag kom guttene bedre ut på begrepsforståelse, mens jenter gjorde det bedre enn gutter i såkalt prosesskompetanse, det vil si hvordan elevene tolker og bruker kunnskapen de skaffer seg.

En kritisk aldersfase?

Når en skal undersøke årsaker til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, er det et viktig spørsmål på hvilket tidspunkt i barnas liv kjønnsforskjellene først kommer tilsyne og hvordan dette utvikler seg med barnas alder. Er det forskjeller allerede før gutter og jenter får erfaringer med pedagogiske institusjoner eller oppstår de underveis i opplæringsløpet? Skjer det en suksessiv utvikling i kjønnsforskjeller – eller finnes det en kritisk aldersperiode hvor kjønnsforskjellene utvikler seg spesielt raskt? Er utviklingen den samme for ulike typer ferdigheter og kunnskaper barna skal tilegne seg? Så langt mangler det forskning som kan gi gode svar på dette i Norge. Data fra den omfattende følgestudien *Early Childhood Longitudinal Study* viser at amerikanske gutter og jenter starter nokså likt ved skolestart. Det var bare små kjønnsforskjeller i matematikk og det som kan oppfattes som «generell kunnskap», men jenter lå noe foran guttene i leseferdigheter (Freeman 2004). Forskjellene mellom gutter og jenter ble større utover i opplæringsløpet. Engelske studier antyder liknende mønstre, men at kjønnsforskjellene øker nokså lite gjennom grunnskolen (Arnot mfl. 1998). Disse studiene finner samtidig at det allerede ved skolestart er kjønnsforskjeller blant annet i leseferdigheter. Hvorvidt forskjeller i endringstakt skyldes ulik modning eller om det skyldes forhold direkte knyttet til skolens praksis, sier disse studiene ingen ting om.

Det finnes ingen systematisk oversikt som viser hvilke skoleferdigheter norske barn har utviklet før eller ved skolestart. Det er likevel forhold som tyder på at kjønnsforskjeller i lesing er til stede tidlig i opplæringsløpet. Siden

2001 har det vært obligatorisk for norske grunnskoler å gjennomføre kartlegging av 2. klassingers leseferdigheter. Målet med prøvene er å avdekke hvilke elever som ikke har kommet skikkelig i gang med leseutviklingen og det rettes særlig fokus på elever som ligger på eller under det som defineres som en «bekymringsgrense». Analyser av prøvene viser at det i 2. klasse er klare kjønnsforskjeller i leseferdigheter (Engen mfl. 2007). I bekymringsgruppen er det et flertall av gutter, mens jentene er overrepresentert i gruppen med alt rett. For hver jente under bekymringsgrensen finnes det mellom to og fire gutter, avhengig av hva slags leseferdigheter som kartlegges og hvor «lista» for bekymringsgrensen legges. Det er sannsynlig at slike forskjeller kan ha betydning for evnen til å lære annet fagstoff utover i utdanningsløpet, og dermed bidra til å forsterke forskjeller.

De nasjonale prøvene viser at jentene også senere i opplæringsløpet har gjennomgående bedre leseforståelse enn guttene (Utdanningsdirektoratet 2006). Men forskjellene er ikke spesielt dramatiske og mindre enn det som kommer fram gjennom karakterene fra 10. klasse⁵. Resultatene antyder at kjønnsforskjellene i lesing varierer nokså lite med alderen. I 2004 deltok kun 4. og 10. trinn og her var kjønnsforskjellene så å si identiske. I 2005 deltok også 7. trinn, hvor kjønnsforskjellen bare var marginalt større enn i 4. og 10. trinn. Vi vet altså en del om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner for ulike aldersgrupper, men de eksisterende resultatene lar seg ikke sammenlikne direkte. Det finnes ingen norske studier som så langt har fulgt den samme elevgruppa over tid og målt kjønnsforskjeller på ulike tidspunkter i utdanningsløpet. Studiene som finnes er av ulike elevgrupper, dessuten varierer testopplegget en god del, det er ulike ferdigheter og kunnskaper som studeres og undersøkelsene er ofte gjennomført på ulike tidspunkter. Ut fra disse kartleggingene er det ikke mulig å konkludere med at kjønnsforskjellene verken øker eller minker i løpet av mellom- og ungdomstrinnet.

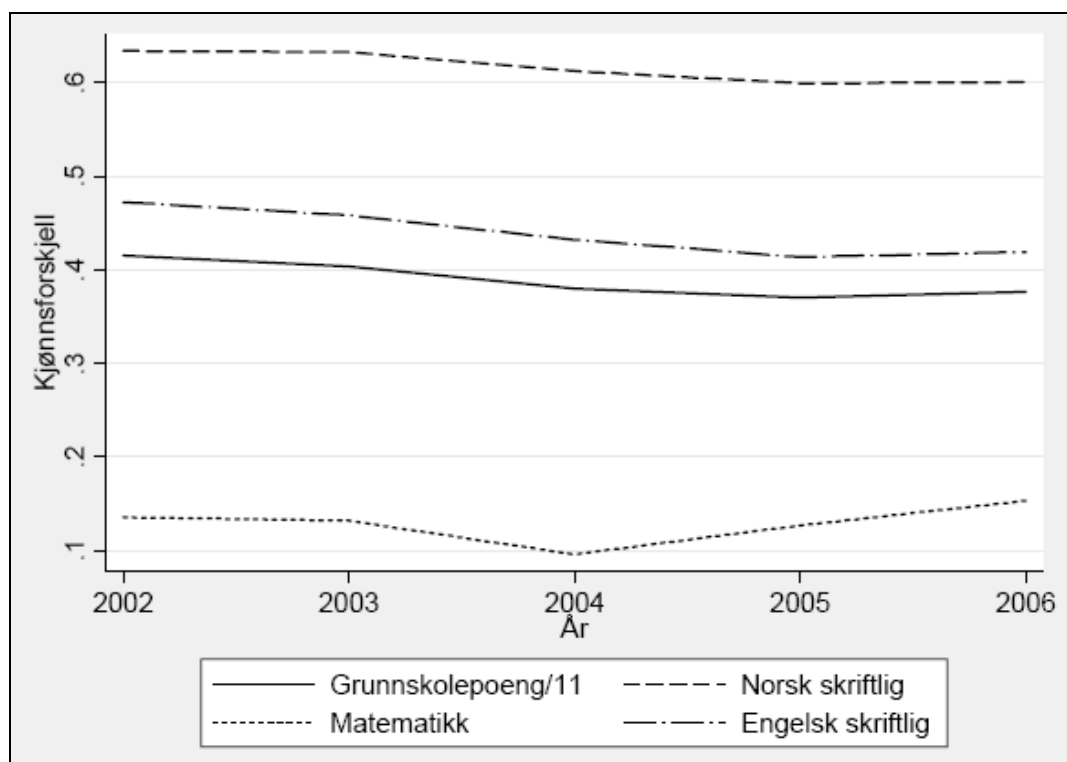
Har kjønnsforskjellene økt over tid?

Et underliggende premiss i debatter om kjønnsforskjeller i skolen er at forskjellene mellom gutter og jenter er økende. Utdanningsstatistikken viser at dette er riktig når vi ser på hvor lang utdanning kvinner og menn tar. Mens menn i den første perioden etter krigen tok høyere utdanning i større

⁵ Kjønnsforskjellene varierer på en standardisert skala mellom størrelsesorden 0,20 og 0,32 standardavvik. Dette tilsvarer 0,2-0,3 karakterpoeng på den vanlige karakter-skalaen i grunnskolen.

grad enn kvinner, er det idag betydelig flere kvinnelige enn mannlige studenter. Det er likevel uklart om denne endringen kommer som en direkte konsekvens av endrete prestasjonsforskjeller i grunnskolen. I Norge finnes det ikke direkte sammenliknbare data og det er dermed ikke mulig å gi et dekkende bilde av hvordan kjønnsforskjeller i prestasjoner på lavere nivåer i utdanningssystemet har utviklet seg over et lengre tidsrom. De sikreste data er vitnemålsstatistikken fra grunnskolen, men denne er kun tilgjengelig fra 2002 og fram til i dag. Riktignok er dette et kort tidsrom, men statistikken viser at det i alle fall ikke har vært noen forandringer i kjønnsgapet i denne perioden. Jentene får i alle årene bedre karakterer enn gutter og forholdet mellom dem er preget av stabilitet (Hægeland & Kirkebøen 2007). I den grad det har vært noen endringer er det tale om en svak tendens til at kjønnsforskjellene er blitt mindre (se figur 1). At stabilitet, og ikke endringer, preger forholdet mellom gutter og jenters skoleprestasjoner, blir bekreftet av de internasjonale studiene som norske skoleelever har deltatt i fra 2000 til 2006 (Kjærnsli mfl. 2007; van Dahl mfl. 2007).

Figur 1 Kjønnsforskjeller i grunnskolepoeng og standpunktkarakterer i norsk og engelsk skriftlig, samt matematikk. 2002–2006



Kilde: Hægeland og Kirkebøen (2007)

Går vi lenger tilbake i tid, viser Harriet Holter (1961) i en artikkel fra begynnelsen av 1960-tallet hvilke gjennomsnittskarakterer gutter og jenter fikk på folkeskolens avgangseksamen i Oslo i perioden 1953–1956 (barna var omlag 14 år). Hun viste til et nokså identisk bilde med det vi allerede har beskrevet fra nyere tid. Jenter oppnådde den gang som nå bedre karakterer i engelsk og norsk, mens gutter gjorde det omtrent som jentene – eller noe bedre – i regning. Forskjellene var imidlertid mindre i norsk enn i engelsk, mens idag er kjønnsforskjellene størst i norskfaget. Studien antyder dermed at det på lang sikt ikke har vært store forandringer når det gjelder kjønn og skoleprestasjoner. Det må likevel tas forbehold om at dataene ikke er helt sammenliknbare og det kan godt tenkes at det har vært endringer i dette forholdet i kortere eller lengre perioder siden 1950-tallet.

Med utgangspunkt i to utvalgsundersøkelser hevder Thomas Nordahl (2007) at det har vært en økning i prestasjonsgapet mellom gutter og jenter i skolen de siste ti årene. En studie gjennomført i 1997 viser en kjønnsforskjell på 0,23 karakterpoeng i fagene norsk, engelsk og matematikk. I 2006, finner han at dette tallet har økt til 0,37. Med henvisning til Hægeland og Kirkebøen (2007) slutter han at økningen må ha skjedd i perioden fra Reform 97 ble innført til 2002. Nordahl tolker økningen som betydningsfull og trekker fram pedagogiske forhold ved reformen som årsak til økte kjønnsforskjeller. Han hevder at «(...) de mer individualiserte og varierte arbeidsformene i skolen har rammet guttene i negativ retning». Hvorvidt dette er en holdbar konklusjon er ikke gitt, siden undersøkelsen ikke direkte måler de faglige konsekvensene som ulike opplæringsmodeller kan tenkes å ha.

Et annet spørsmål er om de to undersøkelsene faktisk er sammenliknbare. For det første har karaktersystemet endret seg i løpet av de to tidspunktene. Det er grunn til å anta at den nokså sammenpressete bokstavkarakterkalaen før Reform 97 underestimerer kjønnsforskjellene, sammenliknet med den noe mer graderte tallkarakterskalaen som benyttes i dag. For det andre sammenlikner Nordahl (2007) elever på ett klassetrinn i 1997 med elever på hele ungdomstrinnet i 2006. Vår vurdering er at deler eller hele endringen i kjønnsforskjeller som han finner, kan skyldes disse forholdene.

En fersk utredning fra det svenske Skolverket (2006) viser at forholdet mellom gutter og jenters gjennomsnittskarakterer i Sverige har vært stabilt i perioden fra 1988 til 2005. Dette gjelder både i svensk, engelsk og matematikk. I naturfagene og i enkelte samfunnsfag har det derimot vært en tendens til økte kjønnsforskjeller i jenters favør. Samtidig har det ikke vært

endringer i andelen gutter og jenter som er kvalifisert for «gymnasieskolan». Det samme gjelder andelen med godkjente karakterer i alle fag fra grunnskolen, hvor tallene har ligget på omtrent 70 prosent for guttene og 80 prosent for jentene i hele perioden fra skoleåret 1997/98 til 2003/04.

I England finnes sammenliknbare tidsseriedata om prestasjoner i skolen tilbake til begynnelsen av 1950-tallet for elevenes avgangresultater etter obligatorisk skolegang. Utviklingen i enkeltfag viser en langsiktig trend hvor kjønnsforskjellene i hovedsak har vært stabile over en periode på 60 år (DfES 2007). Jentene har siden begynnelsen av målingene på 1950-tallet oppnådd bedre resultater enn gutter i engelsk og i flere av de andre sentrale fagene i grunnskolen har kjønnsforskjellene vært bemerkelsesverdig stabile. I matematikk har kjønnsforskjellene hele tiden vært nokså små, men utviklingen har gått fra at gutter gjorde det noe bedre til at jenter i dag oppnår noe bedre resultater enn gutter.

Oppsummering

Som gruppe betraktet presterer gutter dårligere enn jenter i skolen. Dette gjelder på alle trinn i grunnskolen. Det er likevel usikkert om kjønnsforskjellene endrer seg i løpet av grunnskoleløpet. Forskjellene mellom gutter og jenters prestasjoner i skolen er imidlertid ikke dramatiske og det er unyansert å framstille situasjonen slik at gutter er tapere i skolen og jenter er vinnere. For begge kjønn er det betydelige variasjoner innad i gruppene og dessuten er sosial klassebakgrunn en viktigere faktor enn kjønn for å forstå prestasjonsforskjeller i skolen. Hvor store kjønnsforskjellene er, varierer dessuten med hvordan prestasjoner måles og hva slags prestasjoner det er snakk om. Kjønnsforskjellene er noe større målt som standpunkt-karakterer enn det som framkommer gjennom eksamen og nasjonale prøver. Størst er forskjellene i lesing og minst i matematikk. Samtidig varierer betydningen av kjønn med hvilke ferdigheter som måles innen ulike fag. Mye tyder på at kjønnsforskjellene er tydeligere for den typen kunnskap som krever refleksjon, mens det er mindre kjønnsforskjeller ved faktabaserte kunnskaper. Mye tyder på at det ikke har vært noen endringer av økte kjønnsforskjeller, i alle fall siden 2000. Hvorvidt kjønnsforskjellene i grunnskolen har endret seg i jenters favør over et lengre tidsrom er derimot usikkert. Studien til Holter, samt tall fra Sverige og England, antyder at det over et lengre tidsperspektiv i alle fall ikke har skjedd noen dramatiske endringer i forholdet mellom gutter og jenters prestasjoner i grunnskolen. Dette til tross for betydelige endringer i forholdet mellom kvinner og menn og skolens innhold og organisering.

3 Årsaker til kjønnsforskjeller

I forskningslitteraturen finnes mange forsøk på å forklare hvorfor og hvordan kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppstår. Et vesentlig skille går mellom de forklaringer som legger vekt på at prestasjonsforskjeller i skolen skyldes forhold ved skolen og de som mener at det er individuelle eller kulturelle faktorer knyttet til de enkelte elevene som har betydning. Forklaringer som understreker skolens rolle i å skape kjønnsforskjellene har gjerne lagt til grunn at det finnes praksiser og verdisystemer i skolen som bidrar til å favorisere ett kjønn framfor det andre. Dette kan foregå på mange ulike måter og på ulike plan, for eksempel gjennom at gutter og jenter tilbys ulik kvalitet eller mengde av undervisning. Ulikhetsskapende praksis i skolen kan også skje på mer subtile måter, hvor for eksempel læreres verdsett, preferanser og interaksjonsmønstre med elevene kan bidra til at ett av kjønnene føler seg mer hjemme og mer verdsatt i skolen. Skolen kan gjennom læremidlene, måter å organisere undervisningen på eller gjennom sitt fokus på akademisk kultur bidra til at jenter og gutter opplever skolehverdagen forskjellig og dermed får ulikt utbytte av det de skal lære der. Slike prosesser kan skje uavhengig om lærerne og skoleledelsen selv oppfatter at de behandler gutter og jenter forskjellig.

Før vi presenterer noen av de teorier og oppfatninger som råder når det gjelder skolens bidrag til kjønnsforskjeller i prestasjoner, vil vi trekke fram teorier som vektlegger at ulikheter i skolen skyldes *individuelle og kulturelle faktorer*. Hensikten er å sette forklaringer som vektlegger skolens rolle inn i en videre kontekst. På individnivå er det vanlig å forstå prestasjoner som resultat av individuelle læringsforutsetninger og kognitive forhold på den ene siden og faktorer som motivasjon, læringstiler og innsats på den andre. Derfor vil vi i framstillingen i dette kapitlet innledningsvis gjøre et skille mellom teorier som primært fokuserer på disse to dimensjonene. Dette betyr ikke at forklaringene nødvendigvis utelukker hverandre. Å forklare prestasjonsforskjeller mellom gutter og jenter med motivasjonsforhold utelukker ikke at skolen også kan bidra til ulikhet. For eksempel kan lærere være en viktig faktor i forhold til å motivere gutter og jenter forskjellig. Bare empiriske undersøkelser kan si noe om den relative betydningen av ulike forhold.

3.1 Kognitive forklaringer

Forskjeller i kognitiv utrustning har vært foreslått som en av årsakene til at gutter og jenter har ulikt læringsutbytte i skolen. Spørsmålet om i hvor stor grad og på hvilke måter medfødte forskjeller mellom gutter og jenter bidrar til kognitive kjønnsforskjeller har skapt stor debatt i mange tiår, og påvirkes hele tiden av gjeldende standpunkter i vitenskapelige og populære diskurser om den relative betydningen av arv og miljø. Vi vet fortsatt lite om den menneskelige hjernen og dens fungering, og enda mindre om hva slags virkning ulikheter mellom normale hjerner har eller hvordan ulikhetene manifesterer seg (Francis & Skelton 2005). Dette skyldes det svært kompliserte samspillet mellom gener, nevropsykologi, individuelle forutsetninger og miljøpåvirkninger. I denne delen av kapitlet vil vi løfte fram tre tilnæringsmåter som diskuteres hyppig i litteraturen, nemlig kjønnsforskjeller i hjernestruktur, i modningstakt og i å være disponert for lærevansker. Vi vil understreke at «kjønn» i denne litteraturen oppfattes som definert av fysiologiske forskjeller («sex»), i motsetning til en forståelse av kjønn som sosialt konstruert («gender»).

Ulik intelligens?

Er det mulig å forklare kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner med at det er systematiske forskjeller mellom menns og kvinners, og følgelig også jenters og gutters, hjernestruktur? I så fall er det også nødvendig å være klar over disse forskjellene, og utvikle undervisningsstrategier som tar hensyn til forskjellene og derigjennom møter gutters og jenters ulike tilnæringsmåter til å lære.

Flere forfattere argumenterer for at jenter og gutter lærer på forskjellige måter på grunn av iboende forskjeller i hjernens fungering. Michael Gurian (2001) er en kjent talsperson for dette synet. I følge ham er kjønnsforskjellene store på mange måter, for eksempel ulik størrelse på ulike deler av hjernen, som igjen påvirker egenskaper som romsans, språktilegnelse osv. Videre antar han at kjønnsforskjeller i hjernens måte å prosessere emosjonelle inntrykk på får jenter til å være mer empatiske. Det faller for langt her å beskrive nærmere detaljer i Gurians resonnementer. Det viktigste i denne sammenhengen er konsekvensene han trekker, nemlig at kjønnsforskjellene i hjernens struktur og funksjon er en viktig årsak til at jenter og gutter lærer på ulike måter, noe som igjen fører til ulike læringsbetingelser (og læringsresultater). Botemidlet er å bruke det han kaller «hjernebasert opplæring» for å motvirke ulempene for

begge kjønn av eksisterende, hjernebaserte kjønnsforskjeller. For ungdomsskolealderen betyr dette for eksempel at jenter og gutter skal ha gode rollemodeller av sitt eget kjønn, og at kjønnsdelt undervisning bør gjennomføres så sant det er mulig. Jenter bør gis spesiell oppmerksomhet i matte, mens gutter bør gis spesiell oppmerksomhet i lesing. For gutters del bør stor vekt legges på disiplin, mens det for begge kjønn er viktig å fokusere på undervisning som bygger karakteren.

Selv om Gurian (2001) trekker inn forslag som også andre kommer med (for eksempel kjønnsdelt undervisning), er det spesielle med hans posisjon at han vektlegger at kjønnsforskjeller er biologisk betinget, gjennom ulikheter i hjernens struktur og fungering. Og biologiske forskjeller kan aldri oppheves, bare kompenseres.

Det er også svært kontroversielt å legge så stor vekt på hjerneorganiske årsaker til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. I følge Spelke (2005) har tre antakelser vært viet spesielt stor oppmerksomhet når det gjelder kjønnsforskjeller i medfødte ferdigheter. Den første er at menn og kvinner er predisponert fra fødselen av til å lære ulike ting – at gutter allerede som småbarn lærer om objekter og mekaniske relasjoner, mens jenter lærer om personer, emosjoner og personlige relasjoner. Dermed er guttene også mer disponert for å lære matematikk. Den andre antakelsen er at gutter har bedre kontroll over de spesifikke, kognitive systemene som fremmer effektiv matematisk resonnering, primært på grunn av genetiske forskjeller. For det tredje antas det at gutter viser større variasjon når det gjelder medfødt talent for matematikk, og følgelig vil være overrepresentert blant dem med spesielt gode matematiske evner. Spelke (2005) finner ikke grunnlag for å bekrefte noen av disse antakelsene. Det er all grunn til å tro at menneskers evne til matematisk og generelt vitenskapelig tenkning har en betydelig genetisk basis gjennom et sett kognitive kjernesystemer som sikrer vår evne til å representere objekter, rom og tall mentalt. Det er derimot liten eller ingen evidens for at disse systemene er mer tilgjengelige for gutter enn for jenter (eller menn og kvinner). Spelke (2005) påpeker at selv om noen mål på motorisk atferd, seksualitet og aggresjon viser store og reliable kjønnsforskjeller, er det få kognitive mål som gjør det. Dette er også en viktig grunn til at Hyde (2005) har formulert en hypotese om likhet og ikke forskjell mellom kvinner og menn når det gjelder kognitive ferdigheter.

Et område hvor det i større grad er funnet systematiske kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, er som tidligere nevnt, lese- og skriveferdigheter – her i jentenes favør. Hvis Spelkes (2005) resonnement er holdbart, kan vi imidlertid heller ikke forutsette at disse forskjellene skyldes ulikheter i hjernestruktur.

Ulik modning?

Diskusjonen av mulige ulikheter i hjernestruktur og -fungering hos gutter og jenter dreier seg om generell, intellektuell og emosjonell fungering. Et annet spørsmål er om det er mulig å forklare kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner med at gutter modnes senere enn jenter? Fra generell utviklingspsykologi vet vi at den normale variasjonsbredden er stor for en rekke milepæler som når barn lærer å gå, når de lærer å kontrollere blære og tarm og når de får et funksjonelt språk. Barn vil også være ulikt skolemodne når de begynner på skolen, og de vil bruke ulik tid på å lære de første, grunnleggende ferdighetene. Imidlertid modnes gutter som gruppe senere enn jenter som gruppe (Halpern 1997). Dette tilsier at man vil finne flere gutter enn jenter blant småskoleelever med lette lærevansker, som systematisk ombytter bokstaver (reversaler), eller har vanskeligheter med å huske staveregler eller regneregler som krever en viss kognitiv modenhet. Imidlertid vil man også forvente at disse problemene reduseres når barna kommer litt lenger opp i barneskolealder. Det kan derfor tenkes at forskjeller i skoleprestasjoner mellom jenter og gutter delvis kan forklares med guttenes senere modningstakt, spesielt hvis dette fører til at guttene som gruppe ikke greier å innhente de andres forsprang særlig i leseferdigheter.

Ulik disponering for lærevansker?

Er det mulig å forklare kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner med at gutter er mer disponert for lærevansker enn jenter? Det er velkjent både i Norge og andre land at flere gutter enn jenter diagnostiseres med lærevansker. Flere gutter enn jenter blir vanligvis diagnostisert med for eksempel dysleksi, forsinket språkutvikling, utviklingshemninger og ADHD (Halpern 2000). Her vil vi bruke lesevansker som eksempel, og refererer fra en artikkel som presenterer nye funn fra fire epidemiologiske studier (Rutter mfl. 2004). Forfatterne tar utgangspunkt i en innflytelsesrik artikkel fra 1990, som hevdet at økningen i antallet gutter med lesevansker skyldtes ulik henvisningspraksis til hjelpeapparatet og ikke reelle kjønnsforskjeller (Shaywitz mfl.

1990). Av de fire studiene som inngår i Rutters artikkel var to prospektive og longitudinelle og ble gjennomført i New Zealand⁶. De to andre var britiske. Den ene av disse var et nasjonalt representativt utvalg med barn mellom 9 og 15 år, mens den andre var en longitudinell tvillingstudie⁷. Samlet deltok mer enn 10.000 barn.

De fire studiene brukte sammenliknbare metoder for å vurdere barnas leseferdigheter, og resultatene ble også sammenholdt med resultater fra IQ-testing av barna. Resultatene var entydige i det at lesevaner er substansielt mer vanlig blant gutter enn blant jenter. Dette var tilfelle uansett hvor stringent lesevaner ble definert, og uavhengig om IQ-skårer ble brukt som referanse. I de to studiene fra New Zealand var sannsynligheten for at gutter skulle ha lesevaner mer enn dobbelt så høy som for jentenes del, mens forskjellen var noe mindre i de to britiske studiene.

Studiene hadde tre metodologiske fortrinn. For det første var utvalgene store. Videre var deltakelsesprosenten høy, og utvalgene var representative for den populasjonen de var valgt ut fra. For det tredje bygget analysene på resultater fra standardiserte tester, ikke på henvisninger til spesialisttjenester. Forfatterne mener følgelig å ha grunnlag for en klar konklusjon om at lesevaner virkelig forekommer oftere blant gutter enn blant jenter. Det som nå trenger nærmere avklaring, er årsakene til denne kjønnsforskjellen.

Leseferdigheter er nødvendige for all læring. Følgelig er det rimelig å anta at Rutter mfl. (2004) konklusjon er holdbar for lærevaner i sin alminnelighet. Når så lærevaner nærmest per definisjon vil ha negativ innflytelse på barns skoleprestasjoner, må vi anta at større spredning i gutters skoleprestasjoner delvis kan forklares med høyere forekomst av lærevaner for guttenes del.

⁶ «The Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study» omfattet 989 barn som har blitt fulgt opp fra tre til 26 års alder. «The Christchurch Health and Development Study» omfattet 1265 barn som har blitt fulgt opp fra fødselen til 21 års alder.

⁷ En nasjonal survey av barns mentale helse som ble gjennomført i 1999 av Storbritannias Office for National Statistics og omfattet 10438 barn, hvorav 6524 9-15-åringene inngikk i analysene, samt 2232 tvillingpar som inngikk i «The Environmental Risk Longitudinal Twin Study».

3.2 Motivasjonsforklaringer

Det er rimelig at teoretisering om skolemotivasjon, forstått som elevers motivasjon til å prestere bra på skolen, knyttes til teorier om prestasjonsmotivasjon i sin alminnelighet.⁸ Betydningen av kjønn for hvordan prestasjonsmotivasjon utvikles har også en lang historie i psykologisk og pedagogisk forskning (Meece mfl. 2006). Å diskutere de generelle teoriene faller imidlertid utenfor rammen for denne kunnskapsoversikten. Men det er viktig å ha i mente at dette generelle utgangspunktet har gitt opphav til flere teoretiske innfallsvinkler til forståelsen av elevers skolemotivasjon. Innfallsvinklene kalles gjerne kognitive eller sosial-kognitive, og dreier seg stort sett om forholdet mellom gutters og jenters interesse for å lære, deres oppfatning av egen kompetanse, og de tilbakemeldingene de får om egne resultater (Denissen mfl. 2007). Ulike forskere kan imidlertid vektlegge disse elementene og den relative betydningen av dem ulikt.

Det foreligger også en omfattende forskningslitteratur om kjønnsforskjeller i læringsmotivasjon og læringsstiler, knyttet til ulikheter i prestasjoner i bestemte skolefag. Med andre ord er det et erkjent behov for at generelle teorier ikke er tilstrekkelig. Snarere påpeker ulike forskere at jenters og gutters motivasjon og selvoppfatning kan variere med fag. Spesielt har forskere vært opptatt av å studere kjønnsforskjeller i motivasjon og læringsstil i sammenheng med prestasjoner i matematikk (Kenney-Benson mfl. 2006; Lachance & Mazzocco 2006; Ramseier 2001) og lese- og skriveferdigheter (Klassen 2001; Swalander & Taube 2007).

Ulikheter i motivasjon for ulike fag, gjerne eksemplifisert med at gutter er mer motivert for å lære for eksempel matematikk, mens jenter er mer motivert for å lære språk, knyttes gjerne til generelle kjønnsrollestereotyper uavhengig av selvopplevd kompetanse (Meece mfl. 2006). Alternativt forklares ulikhetene i motivasjon med at gutter opplever at de er flinkere i matematikk, mens jenter opplever at de er flinkere verbalt (Skaalvik & Skaalvik 2004). Skaalvik & Skaalvik (2004) fant også signifikante kjønnsforskjeller i denne forventete retningen i sin studie av elever i 6. klasse, 9. klasse og 1. klasse i videregående skole.

I en studie av vel fire tusen svenske åttendeklassinger fant Swalander og Taube (2007) at jentene leste tekster bedre, hadde mer positiv holdning til

⁸ Den engelskspråklige termen er «achievement motivation».

lesing og et mer positivt verbalt selvbilde. Samtidig rapporterte guttene større grad av instrumentell motivasjon, mer tro på egne evner og høyere akademisk selvbilde. Med andre ord var guttenes selvtillit høyere enn deres prestasjonsnivå skulle tilsi. I sin gjennomgang av 16 studier av tro på egne skriveferdigheter, rapporterer også Klassen (2001) at noen av disse studiene fant større tro på egen effektivitet blant gutter enn blant jenter, mens andre ikke fant slike forskjeller. Forskningen er med andre ord ikke entydig når det gjelder kjønnsforskjeller i motivasjon på dette området. Den er heller ikke entydig når det gjelder læringsstiler eller læringsstrategier. Swalander og Taube (2007) fant for eksempel at guttene rapporterte mer bruk av hukommelsesstrategier som memorering, det vil si vekt på framføring heller enn intellektuell mestring. Guttene rapporterte også større forventninger om kontroll med læringsprosessen, noe som igjen kan ha sammenheng med deres høyere akademiske selvbilde.

Det er derimot langt større tvil om hvorvidt gutter som gruppe presterer bedre enn jenter som gruppe i matematikk. Lachance og Mazzocco (2006) gjennomførte en longitudinell studie av vel 200 amerikanske elever, som dekket de første fire årene i barneskolen. Deres konklusjon var at kjønnsforskjeller i matematikk var små eller ikke-eksisterende på standardiserte, psykometriske tester som rutinemessig gis til amerikanske skolebarn. Kenney-Benson mfl. (2006), som gjennomførte en studie av vel 500 amerikanske skolebarn når de gikk i femte og sjuende klasse, fant at jentene fikk bedre karakterer enn guttene i matematikk mens de skåret dårligere enn gutter på ulike tester i løpet av skoleåret. På den andre siden argumenterer flere forfattere for at gutter er mer motivert for å lære matematikk – ofte med henvisning til at læringsmotivasjon har sammenheng med kjønnsrollestereotyper (Kenney-Benson mfl. 2006; Skaalvik & Skaalvik 2004). I følge Ramseier (2001) ytrer kjønnsforskjellene på dette punktet seg i at motivasjon begrunnet med langsiktig nytte predikerer prestasjoner bedre for guttene enn for jentene, i hvert fall for elever i videregående skole.

Ettersom en av de grunnleggende målsettingene med skolesystemet er å utvikle elevenes ferdigheter på ulike områder, er det også viktig å kjenne til hva som påvirker jenters og gutters motivasjon for å lære de aktuelle fagene. Da er det også å forvente at elevenes oppfatning av egne skoleprestasjoner vil styres av vurderingene skolen gir dem. Et viktig spørsmål er da om det innenfor disse rammene oppstår kjønnsforskjeller i skolemotivasjon, og hva

som styrer disse forskjellene. Denissen, Zarratt og Eccles (2007) studerte sammenkoblingen mellom skoleprestasjoner, faglige interesser og oppfatningen av egne evner blant rundt 1000 barn mellom seks og 17 år. Generelt fant de at elevene følte seg kompetente og var interessert i fag hvor de presterte bra. Koblingen var sterkest mellom interesse og selvopplevd kompetanse, og lavest mellom interesse og prestasjoner. Koblingene mellom prestasjoner og interesse, og mellom prestasjoner og selvopplevd kompetanse, var imidlertid svakere blant jentene enn blant guttene. Dette kan for eksempel komme av sosiokulturelle normer om at gutter oppmuntres til å konsentrere innsatsen om det de er flinkest i og mest interessert i. Det kan også tenkes at jenter sosialiseres til å bli flinke i alt, mens gutter sosialiseres til å bli flinke på spesifikke områder.

Det er imidlertid ikke tilstrekkelig å analysere kjønnsforskjeller i skolemotivasjon og læringsstiler i seg selv. For det første har barnas alder betydning. Flere forskere påpeker at kjønnsforskjeller i skolemotivasjon kan spores tidlig i barneskolen, men at disse endrer seg over tid, blant annet avhengig av hvilket fag det er snakk om (Denissen mfl. 2007; McDermott mfl. 2001; Meece mfl. 2006). Det er derfor viktig å ha et utviklingsperspektiv på skolemotivasjon, og se både motivasjon og læringsstil som en prosess som pågår over tid. Skolemotivasjonen vil ikke minst påvirkes av elevenes erfaringer med skolens organisering på de ulike klassetrinnene, for eksempel i overgangen fra barneskolen til ungdomstrinnet. Dessuten kan også plassering av elevene i grupper etter ferdigheter⁹ få betydning, spesielt gjennom at de som er i gruppene for elever med dårligst kompetanse også blir mindre motiverte og lærer dårligere over tid. Og i den grad disse gruppene består av en overvekt av gutter, risikerer man at grupper av gutter utvikler generelt negative holdninger til skolen (Van de Gaer mfl. 2006).

Videre vil det ha betydning for både skolemotivasjon og læringsstil om elevene har lærevansker. Det er ikke urimelig å anta at elever med lærevansker som går i vanlig skole, utvikler lavere tillit til egne evner og prestasjoner enn sine medelever. Dermed blir det også vanskeligere for dem å opprettholde motivasjonen for å lære, særlig motivasjon som er knyttet til at man gleder seg over å lære og opplever at man har nytte av å lære (Crosnoe mfl. 2007; Polychroni mfl. 2007). Og ettersom det er dokumentert at flere

⁹ Engelske termer, litt avhengig av innhold, er «ability grouping» og «tracking».

gutter enn jenter har lærevansker, vil dette igjen bidra til å øke kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner.

Skolemotivasjon og læringsstiler må dessuten ses i sammenheng med barns utvikling av kognitive ferdigheter med alder. For eksempel er det å forvente at både jenters og gutters forståelse av at skoleprestasjoner har lang-siktig nytte har større betydning på ungdomstrinnet og senere (Skaalvik & Skaalvik 2004), mens betydningen av umiddelbare, positive tilbakemeldinger og positive opplevelser av det å være på skolen er spesielt stor på de lavere klassetrinnene (McDermott mfl. 2001; Meece mfl. 2006).

Elevers kjønnskonstruksjoner

En kritikk som kan fremsettes mot denne type generelle påstander om at jenter og gutter lærer på forskjellige måter, er at det legges for liten vekt på at både jenter og gutter er forskjellige seg i mellom. Når man beskriver at gutter *er* slik og at jenter *er* slik, bygger dette tilsynelatende på en oppfatning av at det er noe stabilt og vedvarende forskjellig i gutter og jenters måte å være på og å lære på. En slik posisjon kan kritiseres for å innebære en form for essensialisme som til forveksling ligner de perspektivene som vektlegger biologiske forskjeller som grunnlaget for kjønnsforskjeller i læring. De betydelige variasjonene i prestasjoner som finnes innen de to kjønn utfordrer oppfatninger om at kjønn kan forstås som en dikotom og uforanderlig størrelse. Både i skole- og ungdomsforskninger har det vært en lang tradisjon for å studere hvordan kjønnsbetingete læringsstiler og interesser endrer seg, samt at motivasjon, interesser og læringsstiler dannes i relasjon til andre og i sosialt samspill. Med dette vektlegges hvordan kjønnsidentiteter er sosiale konstruksjoner, som ungdommene selv bidrar aktivt å forme.

Et tidlig bidrag er Paul Willis' (1977) bok «Learning to labour». Etter å ha studert tolv arbeiderklassegutter i Midt-England konkluderer han med at guttene ikke tvinges, men de *velger* å mislykkes på skolen. De forstår at de med sitt utgangspunkt ikke kan lykkes i skolens middelklassekultur, og velger som en konsekvens av dette å forkaste skolens verdier. Willis' «Lads» føler seg hevet over lærerne og de andre elevene, og de har som hovedmål å ødelegge undervisningen og komme seg unna med å gjøre minst mulig.

Mens Willis (1977) lanserer en konflikt mellom skolens middelklassekultur og elevenes arbeiderklassekultur som en forklaring på elevenes *motkultur*, lanserer Máirtín Mac an Ghail (1996) en del år senere ideen om at det er den tradisjonelle maskuliniteten som er i krise. Bakgrunnen er

nedgangen i mannsarbeidsplasser i industrien og at manuelt arbeid blir alternativet for stadig færre i de nye generasjonene. Dette etterlater et yrkesmessig tomrom til arbeiderklasseguttene, mens middelklasseguttene mestrer skole og arbeidsliv med en form for modernisert maskulinitet. Skolen speiler dette misforholdet, og bidrar samtidig til å reproducere tradisjonelle klasse-skiller der deler av elevmassen «learning not to labour» (Mac an Ghaill 1996). Særlig ved å differensiere pensum (yrkesfag/allmennfag) bidrar skolen til å spre et budskap om akademiske hierarkier og sosial makt som i neste omgang fører til en taperfølelse hos arbeiderklassegutter. Disse guttene svarer på «degraderingen» ved å gripe andre maktmidler; dyktighet i sport, fysisk aggresjon eller seksuelle erobringer (Connell 1989), og ved å forkaste skolens verdier. Det er denne «laddish behaviour» som opptrer som en hegemonisk maskulinitet, som dominerer og underkaster seg andre måter å være gutt på.

I Norge har Selma Therese Lyng (2004) beskrevet hvordan ungdomstiden er en tid hvor identiteter dannes, hvor utforming av elevrollen sees som en del av helheten de forsøker å vise fram. Hun identifiserer ulike kjønnede stiler i klasserommet, som beskriver forskjeller i interesse, motivasjon, konsentrasjon og innsats i forhold til skolen. I hennes datamateriale er det *Machoguttene* og *Villkattene* som tydeligst utgjør elevstiler i opposisjon til skolens mål og verdier. Hva slags «type» du er får konsekvenser for hva slags elev du er, og hvordan man utformer sin identitet som jente og gutt spiller en viktig rolle i dette (Lyng 2004). I et slikt perspektiv er det danningen av en kjønnsidentitet i ungdomstiden som beskrives som årsaken til ulikheter i læringsstiler i klasserommet, et synspunkt som ligger nært opp til perspektiver fra australske forskere som Connell og Martino. Poenget til disse forskerne er at kjønnsidentiteter dannes i kontrast til noe, i guttenes tilfelle i kontrast til det som er feminint ved at man unngår å uttrykke følelser, tar avstand fra feminine væremåter og, i den grad de oppfatter det å lese bøker og gjøre det godt på skolen som noe som er knyttet til jenters væremåte, tar avstand fra skolen (Martino 1999).

Enkelte forskere beskriver denne motstrategien blant noen gutter i skolen som «self-handicapping strategies» (Jackson 2003; Urdan & Midgley 2001). Guttene oppfører seg på en måte som gir både dem selv og andre en forklaring på hvorfor det går dårlig med dem på skolen. Psykologen Carolyn Jackson peker på at det kan finnes psykologiske motiver som, i kombinasjon med forestillinger om hegemonisk maskulinitet, kan bidra til at enkelte elever

velger å ikke gjøre skolearbeid og innordne seg skolens disiplin. Et åpenbart motiv for guttenes maskuline oppførsel og fravær av interesse for skolen er å markere seg som ikke-feminin. Samtidig viser Jackson (2003) at denne oppførselen er en form for forsvar i forhold til redselen for å mislykkes i skolen. Felles for alle elever er at de dypest sett anerkjenner verdien ved å få gode karakterer på skolen, hevder hun. Å mislykkes karaktermessig går ut over deres selvbilde og egenverdi. Det verste av alt ville likevel være å jobbe beinhardt for å få gode karakterer, men ikke klare det, fordi det ikke ville kunne tolkes på noen annen måte enn at det skortet på intelligensen. Hvis man derimot *ikke* anstrengte seg i skolearbeidet, kunne dette benyttes som en alternativ forklaring på de dårlige skoleresultatene. En slik logikk krever at man viste åpenlyst at man nettopp ikke hadde anstrengt seg – noe som viser seg i *laddish behaviour* (Jackson 2003). Den hegemoniske maskuliniteten, frykten for det feminine og frykten for å mislykkes, beskrives som tre elementer som virker sammen i å bidra til at enkelte gutter hemmer seg selv i forhold til skole og utdanning.

Fokuset på gutter skyldes både en tradisjonelt større interesse for gutter innenfor ungdomsforskning og den moderne bekymringen for hva det er med guttene – *boys' underachievement* (Epstein mfl. 1998). Men hva med jentene? Innenfor samme perspektiver som nevnt ovenfor, beskrives ofte oppfatninger av skolearbeid som noe feminint. I sin kjønnsdanning har kanskje jentene en fordel av at tradisjonell femininitet ikke oppleves som i konflikt med skolens verdier og mål. Imidlertid er heller ikke jenter en ensartet gruppe. Nyere studier beskriver hvordan en del jenter utvikler motstandsstrategier tilsvarende guttenes. Som en parallell til *the Lads* er begrepet *Ladettes* lansert for å tematisere noe tilsvarende hos jenter. Jackson (2006) har forsket på både *Lads* og *Ladettes* i britisk skole. Hun beskriver hvordan lærerne synes å mene at *Ladettes* er vanskeligere å takle og er i enda mer uregjerlig opposisjon til skolen enn *the Lads*. *Ladettes* er ikke guttejenter, som liker å drive med sport og kler seg i praktiske, gutteaktige klær i den tradisjonelle forstand. Isteden brukes begrepet til å karakterisere jenter som understreker sine feminine attributter, opptrer selvhevdende, aggressivt, røyker og drikker – som *the Lads*. Disse jentene minner om *Villkatten* slik Lyng (2004) beskriver henne, det vil si jentene som tar avstand fra skolen og er i opposisjon til alt og alle. Felles er at de utformer sin kjønnede elevrolle på andre måter enn den tradisjonelle «stille, flinke piken».

Alle disse bidragene viser til hvordan elevenes kjønnskonstruksjoner – særlig enkelte av guttenes – oppstår i samspill med andre faktorer; skolens middelklassekultur, samfunnsmessige endringer, hegemonisk maskulinitet og psykologiske mekanismer knyttet til selvrespekt og egenverd. Disse kjønnskonstruksjonene kan komme i konflikt med skolens mål om orden, disiplin og kunnskapsoverføring ved at elevene ikke deler skolens verdier og mål og ved at de saboterer undervisningen for seg selv og for andre i klassen – både de mindre maskuline guttene og andre jenter. Et av de viktige hovedpunktene er imidlertid at beskrivelsene viser hvordan det er en overforenkling å hevde at gutter *generelt* viser en oppførsel som ikke harmonerer med skolens mål og midler. Det er en *gruppe* gutter som Willis' (1977) *Lads*, Connells (1989) *Cool guys*, Mac an Ghails (1996) *Macho lads*, Martino's (1999) *Cool boys* og Lyngs (2006) *Machogutten* som ligner på hverandre i at de tar avstand fra skolearbeid og boklig lærdom på bakgrunn av at det er «femi».

3.3 Systemiske forklaringer

Forklaringer som legger vekt på individuelle og kulturelle forskjeller mellom gutter og jenter i læringsforutsetninger og motivasjon er ofte blitt kritisert for å bidra til å legge skylda på de som selv er ofrene i systemet, nemlig de som kommer dårligst ut. Påstander om at gutter kan skylde seg selv for at de ikke er så flinke som jentene på skolen, overser at skolen kan spille en aktiv rolle i å bidra til kjønnsforskjeller i læring. Kritisk teori utviklet på 1970-tallet understreker at selve skolesystemet kan reflektere praksiser som bidrar til å favorisere enkelte elevgrupper (Bourdieu & Passeron 1977; Bowles & Gintis 1979; Collins 1979). Påstanden er altså at skolen kan virke diskriminerende. I forhold til kjønn kan systematisk diskriminering foregå på flere måter og på ulike nivåer. I det følgende skal vi trekke veksler på teorier om kjønnsmakt, påstanden om at skolen feminiseres og diskutere forklaringer som legger vekt på skolens arbeidsformer for å forstå kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner.

Diskriminering og kjønnsmakt

Mye av forskningen om gutter og jenter i skolen var på 1970- og 1980-tallet inspirert av patriarkatteorier og feministiske teorier om samfunnets kjønns- makt (se f.eks. Imsen 2000). Utgangspunktet for slike teorier er at en nærmest total maskulin dominans bidrar til å prege relasjoner mellom

kjønnene på de fleste eller alle områder av samfunnet. Skolesystemet var intet unntak og det som skjedde i skolen ble beskrevet som et speil av samfunnets maktstrukturer og kjønnsorden, hvor menn dominerte kvinner. Feministiske forskere var opptatt av å synliggjøre hvordan skjult jentediskriminering kom til uttrykk i skolen. Forskningen viste hvordan jenter ble dominert og gjort usynlig av lærerne og av guttene i klassen og hvordan lærebøker framstilte jenter og gutter på stereotypiske måter (Marthinsen 2000; Martino 1999; Vogt 1984). Samlet førte dette til at jenter stilltiende ble lært opp til å passivt godta gutters dominans. Maktforholdet mellom kjønnene var asymmetrisk og en del av det som ble beskrevet som en «skjult læreplan» i skolen. Avdekking av slike maktforhold har ført til betydelig bevissthet om hvordan skolen, både på åpenbare og mer subtile måter, bidrar til å begrense jenters muligheter (Bjerrum Nielsen 2000). Hvorvidt slike maktforhold fortsatt preger skolen og samfunnet er åpent for debatt. Det som er klart er at teorier om mannlig dominans vanskelig kan forklare hvorfor *gutter* oppnår dårligere resultater i skolen enn jenter.

Feminisering av skolen

En utbredt forklaring på gutters dårligere skolerresultater er at skolen i økende grad har blitt femininisert. Påstanden om feminisering i skolen er ikke bare en påstand om at skolen virker kjønnsdiskriminerende, men også at skolen er dysfunksjonell i forhold til å oppnå de læringsmålene den etterstreber. Kjernen av problemet er at læreryrket langt på vei er blitt et kvinneyrke og utviklingen de siste femti årene har ført til at barn i økende grad kommer i kontakt med kvinnelige ansatte i oppvekstinstitusjonene. I barnehagene er færre enn hver tiende ansatt en mann og tallet er bare noe høyere i skolefritidsordningen (Bredesen 2004). I hele grunnskolen er andelen mannlige ansatte 30 prosent. Kjønnfordelingen er jevnere på ungdomstrinnet, hvor menn utgjør fire av ti lærere (Utdanningsforbundet 2006). Tidligere utdanningsminister Kristin Clemet hevder i Dagens Næringsliv 17. oktober 2007 at «(...) feminisering av skolen preger undervisningen i guttenes disfavør, en stor overvekt av kvinnelige lærere kan gi langsiktige problemer». Argumentet er at den kvinnelige dominansen i skolen har bidratt til å premiere jenter på bekostning av gutters muligheter. Dette har ført til at mange gutter føler seg fremmedgjort og at dette igjen får konsekvenser i forhold til gutters motivasjon, disiplin og sosial samhandling. Slike påstander er imidlertid ikke av nyere dato. Brophy (1985) peker på at dette har vært framført som en

kritikk mot det amerikanske skolesystemet gjennom hele 1900-tallet. Gutteres dårligere testskårer i språkfag har blitt tolket ut fra at «the overwhelmingly female teachers were unable to meet the boys' learning need effectively» eller at skolen er «too feminine» (s. 117).

Påstanden om feminisering viser i alle fall til to ulike antakelser om hva som bidrar til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Det første er at den økte kvinneandelen har ført med seg en grunnleggende endring i selve *skolekulturen*, blant annet i forhold til pedagogikken, til samværsformer og til måter skolene ledes på. Skolens «skjulte pensum» har endret seg ved at den nå legger større vekt på myke verdier som forståelse, samarbeid og omsorg, til fortrenghet for respekt, disiplin og kunnskapsoverføring. I dette ligger en idé om en skolekultur som bærer preg av «feminine verdier», hvor det blant annet snakkes et språk som appellerer dårligere til gutter enn jenter og som i liten grad knytter an til de livserfaringer gutter gjør i og utenom skolen. Det blir hevdet at daglige rutiner, organisering av undervisningen og vurderingsformer er lagt opp på jenters premisser og tilpasset jenters læringsstil. Dermed vil jenter i større grad enn gutter kjenne seg igjen i skolens praksisformer, de vil lettere tilpasse seg systemet og dermed premieres. Bertill Nordahls (1994, 1996) påstand er at skolens kvinnekultur er blitt for «snill» og dette virker passiviserende i forhold til gutters aktivitetsbehov.

Den andre mekanismen er en mer spesifikk antakelse om at gutter lærer best av mannlige pedagoger, mens jenter lærer best av kvinnelige pedagoger. Ett argument har vært at mannlige lærere har evnen til å engasjere gutter mer i undervisningen enn det kvinnelige lærere klarer. Teoretisk kan det tenkes flere måter slike effekter oppstår på. Dee (2007) skiller mellom passive og aktive lærereffekter. *Passive effekter* viser til direkte utslag av lærernes kjønn uten at læreren nødvendigvis behandler gutter og jenter forskjellig eller har ulike forventninger til dem. De er rett og slett utslag av at lærernes kjønnsidentitet trigger positive læringsrespons hos elever med samme kjønn som læreren. Effekten vil oppstå dersom elever responderer på lærernes kjønn i kraft av å være en rollemodell for eleven. Dette hviler på forutsetningen om at mannlige (kvinnelige) lærere på grunn av sitt kjønn appellerer sterkere til gutter (jenter) og at dette igjen påvirker elevenes motivasjon for læring og selvbilde på en positiv måte. Fraværet av mannlige rollemodeller kan i et slikt perspektiv knyttes til at gutter frarøves muligheten til mannlige pedagogiske forbilder i en viktig formativ periode av livet og at

dette skaper problemer i forhold til gutters konstruksjon av egen kjønnsidentitet. Mangelen på en tydelig kjønnsidentitet gjør at guttene føler seg fremmedgjort i skolen, noe som igjen får konsekvenser i forhold til innsats i og innstilling til skolearbeidet.

Lærere kan også på *aktivt vis* påvirke gutter og jenters lærings situasjon dersom de for eksempel gir mer positiv oppmerksomhet til eller bruker mer tid på elever som har samme kjønn som dem selv. Prinsipielt kan dette foregå som bevisste prosesser, dersom de aktivt foretrekker ett kjønn framfor et annet, men det kan også være resultat av uintenderte handlinger. I slike tilfeller kan lærereffekten oppstå uavhengig av om eleven identifiserer seg med lærerens kjønn eller oppfatter læreren som en rollemodell. En annen aktiv måte der lærernes kjønn kan ha betydning, er dersom lærere systematisk har høyere akademiske forventninger til elever med samme kjønn. Dette kan for eksempel skje hvis lærere lettere identifiserer seg med eller er mer oppmerksomme på elever av samme kjønn som dem selv. Dersom forventningene fra læreren manifesterer seg i elevenes egne prestasjonsforventninger, kan forventningene fungere som selvoppfyllende profetier (Rosenthal & Jacobson 1968). En tredje mulighet er at mannlige lærere har større autoritet i klasserommet enn kvinnelige lærere, for eksempel ved å være strengere eller reagere kraftigere på tull og tøys i klasserommet. Dersom dette skal ha noe å si for kjønnsforskjeller i prestasjoner, må det bety at gutter lærer relativt mer enn jenter av denne typen lærere enn av lærere med en mer egalitær tilnærming.

Francis & Skelton (2005) peker på at det ofte kan være uklart hva ulike aktører legger i begrepet «feminisering av skolen». I tillegg til den tallmessige og kulturelle fortolkningen som vi har trukket fram, mener de at begrepet aktivt tas i bruk som politisk slagside mot feminismen. De hevder at de som bruker begrepet ofte gjør det fordi det bringer med seg negative konnotasjoner, som knytter kvinners inntog i skoleverket til en bekymringsfull trend som kvinner er skyld i og derfor må reverseres med mannlige midler. Et grunnleggende spørsmål er i hvilken grad endringer i skolen først og fremst handler om kjønn, eller om det er resultat av generelle samfunnsendringer. Bjerrum Nielsen (2007) mener at skolens utvikling primært har med kravene som arbeidslivet stiller til kompetanse å gjøre og at dette er langt viktigere enn kvinnelige læreres eget bidrag til skolens utvikling.

Skolens arbeidsformer – mindre struktur, mer individualisert opplæring

Mens feminiseringspåstanden oftest er å høre i det offentlige ordskiftet, vektlegger enkelte forskere endringer i skolens arbeidsformer som en forklaring på prestasjonsforskjeller mellom gutter og jenter. Uten å knytte dette spesifikt opp verken mot kvinnelige verdier eller kvinners posisjon i skolen, peker Nordahl (2007) på at elever i dagens skole har stort ansvar for egen læring. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom arbeidsplaner, oppløsning av klassebegrepet og at læreren skal fungere som veileder for elevene. Denne pedagogiske trenden har fortrenget kollektive lærings situasjoner og bidratt til mindre strukturert undervisning og utydelige forventninger til elevene. Nordahls poeng er at gutter har behov for det fellesskapet klassen tilbyr som strukturende faktor dersom de skal lære effektivt i skolen. Han oppfatter det slik at gutter har en tendens til å lure seg unna når de ikke har en styrende hånd over seg. Nordahl (2007) støtter seg til forskning som hevder at gutter motiveres best når læring er knyttet til posisjoner, status og autonomi, mens jenter er mer opptatt av tilknytning, støtte og konformitet. Det hevdes at jenter har en tendens til å ville mestre for egen skyld, mens gutter er mer interessert i å vise fram det de mestrer. Konsekvensen av dette er at når barna i stor grad blir overlatt til å ta ansvar for egen læring, vil guttene oppfatte dette som en mulighet til å drive med andre ting enn skolearbeid.

Systemet kan være nokså ubønhørlig mot den som ikke passer inn. En konsekvens kan være at lærere forsøker å plassere elever i segregerte spesialundervisningsopplegg. Selv om disse er ment å gi elevene et særskilt tilrettelagt opplegg, bidrar de i følge Nordahl i liten grad til å forbedre læringsutbytte. Ofte tilbys elevene et undervisningsopplegg med ufaglært undervisningspersonale som ikke nødvendigvis har fokus på skolefaglige kunnskaper, men på ulike praktiske opplegg. Spesialundervisning blir en oppbevaringsplass, særlig for mange gutter som er henvist på grunn av generelle lærevansker (som ofte vil si disiplinproblemer), for at de andre elevene og læreren skal slippe å ha noe med slike «vanskelige» elever å gjøre.

Også Øia (2007) knytter gutters svakere karakterer i ungdomsskolen til endrete undervisnings- og læringsformer mellom lærere og elev. Han hevder at fordi jenter er sosialt flinkere enn gutter vil en åpnere undervisningssituasjon, som i større grad gir rom for ulike elevroller, favorisere jentene. Jenter vil lettere identifisere seg med lærerens forsøk i å etablere en klasseromsdynamikk som gir et inntrykk av at deltakelse er basert på frivillighet,

mens den i realiteten er obligatorisk. Gutter derimot vil vise større motstand til en slik «kontrakt» mellom læreren og elevene, i følge Øia.

Selv om 1980-tallets kjønnsmaktteorier, ideen om feminisering av skolen og påpekning av endringer i undervisningsformer bygger på ulike oppfatninger av skolesystemet, har de det til felles at de påpeker hvordan mer eller mindre synlige maktstrukturer på systemnivå kan ha ulikhetsskapende og urettferdige virkninger. En svakhet med å legge det primære fokuset på systemet og undervisningsstrukturer, er at en lett overser at elever som regel spiller en svært aktiv rolle i å skape sin egen identitet og virkelighet. Siden midten av 1990-tallet har barne- og ungdomsforskningen i økende grad vært opptatt av barn og unges eget perspektiv – som aktive og selvstendige individer – som selv tar valg og som har sine interesser og behov som de forsøker å sette igjennom. Snarere enn å se barn som «viljeløse ofre» og objekter for «voksen-sentriske» diskurser, forsøker de nye perspektivene å se barn som aktivt handlende subjekter i sine egne liv (James & Prout 1997). Den skoleforskningen som fokuserer på elevene som individer, med egne prosjekter, mål og interesser som de utformer og spiller ut innenfor skolesystemet, er en viktig korreks til andre perspektiver som har lagt for stor vekt på skolesystemets formende rolle. Forskningsbidrag som fremhever elevens kjønnskonstruksjoner som viktige prestasjonsforutsetninger i skolen, faller inn i dette siste perspektivet.

4 Barnehagen

Siden årtusenskiftet har antall barn (1–5-åringer) i barnehagen økt fra 62 prosent til vel 80 prosent (SSB 2006). I Skandinavia var barnehagen tradisjonelt tenkt som en avlastning for kvinner som skulle ut i arbeidslivet, og vekten ble lagt på omsorg og oppdragelse. Men i den nye Rammepplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2006), poengteres det at også læring skal ha en sentral plass. Et delmål er at jenter og gutter skal ha like muligheter til utdanning og til å utvikle personlige ambisjoner, interesser og evner. Og selv om barnehagen ikke alene kan skape likestilling, representerer den en viktig bidragsyter.

Siden organisering og innholdet i barnehagen varierer nokså mye mellom ulike land, har litteratursøket kun inkluderte skandinaviske studier. Litteratursøket viste at kjønnsvariasjoner i barnehagen er et tema som opptar mange forskere. Primært har man vært opptatt av å observere hvordan ulike kjønnsstrukturer ser ut, eller av ulike likestillingstiltak (Bredesen, 2004; Kampmann, 2000; Rithander, 1992; Sandquist, 1998). Men samtidig fant vi svært lite empirisk forskning som kan bidra til å belyse om og på hvilke måter barnehagepersonale forholder seg ulikt til gutter og jenter og om barnehagen bidrar til å forberede gutter og jenter ulikt til skolen. Resultatene har ofte begrenset generaliserbarhet fordi analysene gjerne er basert på få cases. Vår konklusjon er at det finnes relativt lite forskningsbasert kunnskap om hvorvidt gutter og jenter får ulike utgangspunkt for skolestart i barnehagen.

Nedenfor vil vi derfor nøye oss med å oppsummere noen resultater fra i alt fem skandinaviske doktoravhandlinger som diskuterer barnehagens bidrag til jenters og gutters kjønnede utvikling. Deretter diskuterer vi kort hvilke likestillingsfremmende tiltak som trekkes fram. En av studiene er dansk (Palludan 2005), en er norsk (Andresen 1986, 1998) og tre er svenske (Månsson 2000; Nordin-Hultman 2004; Odelfors 1996). Samtlige baserte seg på langvarige observasjoner i barnehager.

4.1 Kjønnbasert interaksjon i barnehagen

Generelt viser de fem doktorgradsarbeidene at gutter får mer oppmerksomhet enn jenter, både i form av verbal og fysisk kontakt og i form av å bli møtt med generell interesse fra de voksne i barnehagen. Samtidig kvalifiseres dette resultatet på flere måter. For eksempel kan barnehagepersonalet gi gutter ekstra oppmerksomhet for å avverge bråk og uro (Andresen 1998). Ekstra oppmerksomhet til gutter kan også begrunnes med at de trenger mer støtte enn jentene (Palludan 2005) – en kompensatorisk strategi vi senere vil se også brukes i skolen.

Samtidig viser særlig Månsson (2000) at i situasjoner som er lite voksenstyrte ser det ut som om det er få forskjeller mellom jenter og gutters interaksjon med personalet, mens gutter gis mer oppmerksomhet og spillerom i situasjoner som krever voksen styring (som samlingsstunder). Guttene er også flinkere til å ta og beholde initiativet. Det samme finner Odelfors (1996).

Men, som i skolen, ser det også i barnehagen ut som om det er noen få gutter som dominerer heller enn guttene i sin alminnelighet. Derfor kan det argumenteres for at personalet heller bør være spesielt oppmerksomme på de stille og tilbakeholdne barna i barnehagen, uavhengig av kjønn (Odelfors 1996).

Er det da slik at gutter som gruppe får et bedre utgangspunkt før skolestart fordi de ser ut til å få mer oppmerksomhet i barnehagen? Det virker vanskelig, om ikke umulig å trekke denne konklusjonen i lys av det vi vet om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner.

4.2 Likestillingsfremmende tiltak

Handlingsplanen for likestilling i barnehagen 2004–2007 har to likeverdige fokus; (1) å tilsette flere menn i barnehagen, og (2) å utvikle og styrke likestillingsarbeidet i den daglige virksomheten med barna. Tilsetting av flere menn i barnehagen har vært prioritert i flere land, da det viser seg at menn er spesielt underrepresentert i denne sektoren. I norske barnehager er ikke andelen menn på mer enn ni prosent (SSB 2006). Målet for norsk politikk er å øke andelen til 40 prosent på lang sikt.

Som for skolens del, argumenteres det for at flere menn behøves for å motvirke den såkalte «feminiseringen» av barnehagen. De studiene vi har

gjennomgått, viser imidlertid at pedagogenes kjønn ikke er vesentlig for hvordan de behandler barna. To eldre studier fra USA (Fagot 1977, 1978) viser for det første at samtlige førskolelærere og andre barn i barnehagen gir betydelig mer oppmerksomhet til barn som handler kjønnsstereotypisk, enn til barn som handler på tvers av de kjønnsstereotypiske mønstrene. Undersøkelsene viste også at gutter får mer negativ oppmerksomhet enn jenter for å handle kjønns-*utypisk*. For det andre viser disse studiene at uerfarne førskolelærere har en tendens til å gi positiv oppmerksomhet til barn som handlet kjønnsstereotypt, mens erfarne førskolelærere gir mer oppmerksomhet til samtlige barn for aktiviteter som anses som viktige for senere skoleprestasjoner. Dette antyder følgelig at forskjeller i personalets kompetanse og erfaring er viktigere for deres interaksjon med barna enn personalets kjønn.

Et annet tiltak som ofte blir referert i litteraturen, er å skille jenter og gutter fra hverandre i noen timer eller gjennom hele barnehagen. Hovedvekten av litteraturen undersøker effekter av kjønnsdeling i amerikanske eller engelske skoler, men vi finner også et par nordiske eksempler (Bredesen 2004; Oma 1995). Litteraturen skisserer hovedsakelig tre problemer ved kjønnsblandede barnehager (Bredesen 2004). For det første hevdes det at gutter i kjønnsblandede barnehager får de fleste ressursene i form av oppmerksomhet og rom. Dermed kan kjønnsdelte barnehager føre til jevnere fordeling av ressursene. For det andre brukes argumentet om at hvert kjønn i kjønnsblandede barnehager monopoliserer alt som tradisjonelt tilhører deres kjønnsroller, som aktiviteter, leker og væremåter. Barna får på denne måten ikke mulighet til å prøve ut repertoaret til det motsatte kjønn. For det tredje får verken jenter eller gutter den pedagogikken som passer deres kjønn i kjønnsblandede barnehager. Som i skolen, begrunnes behovet for kjønnsdeling med psykologiske forskjeller mellom jenter og gutter.

Det mest påfallende resultatet av vårt litteratursøk når det gjaldt mulige tiltak i barnehagen, var imidlertid den store mangelen på gode effektstudier. Det finnes dog flere utviklingsarbeider som antyder at det er viktig å arbeide med holdningene til personalgruppa og deres fortolkninger av barnas atferd hvis det skal være mulig å endre barnas kjønnsrollemønstre.

4.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi valgt å oppsummere relativt kortfattet den nokså begrensede litteraturen vi har funnet om hvorvidt barnehagen bidrar til at gutter og jenter forberedes ulikt på skolestart. De studiene vi har gjennomgått, peker imidlertid i retning av at barnehagepersonalets forventninger og forestillinger til en viss grad speiler tradisjonelle kjønnsrollemønstre. Disse ser ut til å manifestere seg i ulik behandling av jenter og gutter, noe som igjen kan føre til at barna beveger seg sakte i hver sin retning der kjønnsstereotypiske væremåter og tenkesett blir tydeligere med tiden (SOU 2004:115). Vi vet imidlertid fortsatt ikke om det er de ansattes kommunikasjonsmønstre eller barnehagens struktur som er årsaken til denne utviklingen.

Vi fant enda mindre forskning som evaluerer likestillingsfremmende tiltak i barnehagen. Resultatene fra flere utviklingsprosjekter antyder imidlertid behovet for å arbeide med holdningene i personalgruppa for å nå målet om endrede kjønnsrollemønstre blant barna.

Den forskningen vi har funnet, er imidlertid så vidt begrenset både i antall og omfang at det er vanskelig å trekke klarere konklusjoner. Følgelig trengs mer systematisk forskning og utviklingsarbeid på området.

5 Skolen

Litteratursøket viser at kjønn i skolen er et omfattende emne og at det er forsket svært mye på gutter og jenter i skolen. Samtidig faller mye av forskningen strengt tatt utenfor rammene for denne kunnskapsoversikten. Dette gjelder forskning som ikke eksplisitt undersøker om og eventuelt på hvilke måter skolen bidrar til ulikheter i gutter og jenters læringsmuligheter i skolen. Generelt finnes et nokså begrenset utvalg av skandinavisk forskning og mye av dette er gjennomført for mer enn 15 år siden. Dette betyr at framstillingen i stor grad må basere seg på forskning foretatt i land utenfor vår språkkrets. Mesteparten kommer fra USA, men det finnes også en del relevant forskning fra Storbritannia og Australia. Hvorvidt kunnskap utviklet i disse landene er overførbare til norske forhold vil alltid være beheftet med en viss porsjon usikkerhet.

Vi har valgt å presentere forskningen tematisk og det er tre temaer som utpeker seg: 1) interaksjon i klasserommet, 2) pedagogiske/organisatoriske forhold og 3) tiltak for utjevning gjennom en helhetlig skoletilnærming. Vi starter med det mest utbredte temaet, om det sosiale livet i klasserommet og interaksjonen mellom elever og lærere og elevene seg imellom. Det andre temaet belyser hvordan pedagogiske og organisatoriske forhold kan ha betydning for kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Her er forskningsbidragene nokså begrenset og mye av fokuset har vært rettet mot betydningen av å gi gutter og jenter atskilt undervisning. Men det finnes også enkelte studier som har undersøkt om ulike typer av undervisning bidrar til kjønnsforskjeller. Det finnes også en forskningstradisjon som har vært opptatt av å belyse om skolens «skjulte pensum» bidrar til å favorisere jenter i skolen. Til slutt vil vi belyse studier som vektlegger nødvendigheten av en helhetlig skoletilnærming for å redusere kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Denne tradisjonen argumenterer for betydningen av et fokus på generelle skoleutviklende strategier i arbeidet med å utvikle gode læringsarenaer for både gutter og jenter.

5.1 Kjønnbasert interaksjon i klasserommet

Litteraturoversikten viser at forskningen særlig har vært opptatt av tre typer problemstillinger knyttet til hvordan selve interaksjonen i klasserommet gir

bestemte betingelser for gutter og jenters læring. Den første handler om hvordan dominansrelasjoner mellom elever av ulikt kjønn utspiller seg innenfor klasseromskonteksten. Den andre problemstillingen har dreid seg om hvorvidt lærere gir like mye eller forskjellig oppmerksomhet til gutter og jenter. Den tredje problemstillingen går videre på dette og spør om det har betydning for gutter og jenter å ha en lærer som har samme eller forskjellig kjønn som dem selv. Tyngdepunktet i den skandinaviske skoleforskningen om kjønnsforskjeller i klasserommet har vært opptatt av å utvikle kunnskap om eksistensen av kjønnede dominansstrukturer. Bare et fåtall av disse studiene har eksplisitt undersøkt hvordan slike relasjoner påvirker jenter og gutters faglige utbytte av undervisningen. Vi velger likevel å ta disse med i denne kunnskapsoversikten, siden de indirekte kan bidra til å si noe om hvordan kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppstår og eventuelt videreutvikles i skolen.

5.1.1 Gutter og jenter i klasserommet

Siden midten av 1970-tallet er det gjennomført en rekke skandinaviske studier av hvordan gutter og jenter opptrer og framstiller seg i klasserommet (for ulike oversikter, se Bjerrum Nielsen 2000; Reisby & Knudsen 2005; Wernersson & Ve 1997; Öhrn 2002). Et gjennomgangstema i de tidlige studiene har vært gutters dominans og hvordan dette bidrar til jenters usynliggjøring. *Prosjekt skolesprog* (1979) er en dansk undersøkelse fra slutten av 1970-tallet, hvor interaksjonen i klasserommet ble studert gjennom lydopptak. Analysene viste at jenter var nokså stille, mens gutter sto for mesteparten av pratinga. En reanalyse av materialet viste at gutter og jenter har ulike strategier når det gjelder hvordan de opptrer i klasserommet (Nielsen & Larsen 1985). Jentene ble beskrevet som relasjonsorienterte, hvor mye av kommunikasjonen med læreren og medelevene gikk ut på å utvikle positive og personlige relasjoner. Guttene ble oppfattet som mer prestasjonsorienterte, idet mye av gutters interaksjon ble tolket innenfor en ramme hvor målet var å oppnå status i klassen gjennom konkurranse. Tilsvarende resultater kom fram i en svensk studie på midten av 1980-tallet (Einarsson & Hultman 1984). Også her ble det påvist at guttene står for mesteparten av praten i klasserommet. Basert på en studie av matematikk og naturfag gir Staberg (1992) eksempler på hvordan gutters dominans utspiller seg på ungdomstrinnet. Når jenter svarte feil, eller når de for eksempel stilte spørsmål til

læreren, kunne guttene respondere på dette med å bue eller sukke åpenlyst. Jenters reaksjoner varierte fra ulike grader av irritasjon til ignorering av guttene. Andre igjen aksepterte guttenes reaksjon ut fra en forståelse av seg selv som mindre kompetente.

Öhrn (2002) har i en kunnskapsoversikt for det svenske skoleverket gått gjennom klasseromsforskningen på 1990-tallet med særlig vekt på svensk og nordisk forskning. Også hun finner et begrenset antall studier. Hun konkluderer med at det nokså ensartete bildet av guttene som dominerende i klasserommet likevel må modifiseres. Dette betyr ikke at jentene har overtatt rollen som de dominante elevene, men de nyere studiene viser et mer variert mønster enn de tidligere (se side 28–29). Lundgren (2000) finner for eksempel betydelige forskjeller i væremåter innenfor gruppene av jenter og gutter. Öhrn (1990) viser i sin studie at gutters dominans i klasserommet ikke er et universelt fenomen og utfordrer forestillinger om jenter som passive ofre for gutters dominans. Gjennom intervjuer med de aktive jentene kom det fram at mange brukte bildet av den skoleflinke og veltilpassete jenta til egen fordel. Bjerrum Nielsen (2000) stiller også spørsmålsteget ved om bildet av gutter og jenter som ble presentert gjennom klasseromsstudiene på 1970- og 1980-tallet fortsatt passer. Selv om de stille jentene fortsatt finnes, mener hun også å kunne se noen nye jenteroller ta form. Dette er jenter som kombinerer tradisjonelle former for kvinnelighet med tradisjonelle former for mannlighet på «(...) en måte som viser at relasjonell orientering ikke trenger å utelukke aktivitet, ambisjoner og utadrettet engasjement.» (Bjerrum Nielsen 2000: 63).

Variasjoner innen kjønnskategoriene er et sentralt poeng i den allerede omtalte studien til Selma Therese Lyng (2004). Gjennom omfattende klasseromsobservasjoner identifiserer hun åtte elevroller, som alle så nær som én, får sin særegne utforming i samspill med elevens kjønn. De fire jentetyperne er *Gulljenta*, *Spurvejenta*, *Jålejenta* og *Villkatten*. Guttetyperne er *Gromgutten*, *Gutteromsgutten* og *Machogutten*, mens *Nerden* er den eneste av elevtyperne som ikke er forbeholdt ett kjønn. Det sentrale i denne sammenhengen er hvordan disse forskjellige elevtyperne har konsekvenser for hvordan elevene oppfører seg i klasserommet, hvordan de kommuniserer med læreren, hvordan de forholder seg til undervisningen og oppgaver som blir gitt osv. *Gulljenta* og *Gromgutten* er interesserte og plikttoppfyllende, de spiller på lag med læreren og lærerne gir ofte uttrykk for at de liker disse elevene. *Spurvejenta* er stille og gjør ikke så mye av seg i klasserommet. *Gutteromsgutten* gjør

heller ikke mye vesen ut av seg, men er mindre interessert i skolen enn i sine fritidsinteresser. *Nerden* er en fagperson som er opphengt i og overlegent dyktig i skolearbeid. *Jålejenta* er opptatt av gutter, dansing, klær, venninner og shopping. De to siste elevtypene står eksplisitt i et motsetningsforhold til skolens uttalte mål og organisering. *Villkatten* tar avstand fra skolen og også fra de andre elevene. Hun markerer en tydelig egen posisjon, og de andre snakker om henne som en som er litt på siden. Hun hater skolen, og nesten alt er kjedelig. Hun oppfatter at lærerne ikke forstår henne, at de blander seg i ting de ikke har noe med og dømmer henne. *Machogutten* er også godt synlig i skolens sosiale landskap. Han fremstår som tøff og mandig gjennom å bruke gester og symboler som knyttes til det tradisjonelt maskuline. Machoguttene «ruler» og «sjefer», synes skolen er kjedelig og misliker lærerne. Lærerne på sin side klarer sjelden verken å engasjere *Machoguttene* i undervisningen eller å få dem til å holde seg i ro.

Lyng (2004) beskriver hvordan noen av elevenes identitetsprosjekter forhindrer involvering i læringssituasjonene. «Kravet» om at en individuell identitet skal være helhetlig, hindrer elevene i å «velge» å være en aktiv, lærevillig og interessert elev, fordi det står i strid med deres type slik at de da ikke «er seg selv». Men dette er altså ikke bare et spørsmål om kjønn, siden det finnes både gutter og jenter med denne typen tilnærming til skolen. Klasseromsobservasjonene til Lyng (2004) viser at det blir for ensidig å bare trekke fram at det er guttenes oppførsel som bidrar til oppløsningstendenser i klasserommet, konflikter med læreren og til manglende konsentrasjon om skolens pensum og læringsmål. Dette er trekk som er typisk både for *Machogutten* og *Villkatten*. Begge disse elevrollene muliggjør det å avlede undervisningen eller direkte sabotere den, bygge opp konflikter, lage skandaler, kverulere, svare frekt, småprate eller sløve seg gjennom timen.

5.1.2 Oppmerksomhet fra læreren

Kan kjønnsforskjeller i skolerestater skyldes at lærere systematisk gir gutter og jenter ulik oppmerksomhet? Dette er et spørsmål som har vært gjenstand for omfattende forskning. Både i Skandinavia og i andre land finnes en rekke studier som ved hjelp av klasseromsobservasjoner belyser hvordan ulike former for interaksjonsmønstre mellom lærere og elever fordeler seg etter kjønn. Studiene har både vært opptatt av å måle mengden oppmerksomhet som lærerne retter mot gutter og jenter og hva slags type oppmerksomhet det

er snakk om. Et viktig spørsmål som har vært tatt opp er hvorfor eventuelle ulikheter oppstår. Skjer det fordi lærerne selv, enten ubevisst eller bevisst, tar initiativet til ulik behandling av gutter og jenter? Eller er lærernes eventuelle ulikebehandling først og fremst en respons på hvordan gutter og jenter opptrer og oppfører seg i klasserommet?

En begrensning er at forskningen først og fremst har fokusert på den tradisjonelle klasseromsundervisningen, der lærere og elever får undervisning og arbeider med skolestoffet i samlet klasse. Hvordan lærernes interaksjon med gutter og jenter fortoner seg i gruppearbeid og prosjektstyrte undervisningssituasjoner, har i liten grad vært gjenstand for systematisk analyse. Dette kan være et viktig poeng i norsk sammenheng, siden det er grunn til å anta at både *Reform 97* og *Kunnskapsløftet* har ført med seg større variasjon i hvordan undervisningen organiseres.

Det aller meste av forskningen på dette feltet konkluderer med at lærere gjennomgående gir ulik grad av oppmerksomhet til gutter og jenter og at det er gutter som får mesteparten av oppmerksomheten fra læreren i klasserommet. Siden en skulle forvente at dette ga guttene en fordel rent læringsmessig, kan dette vanskelig forklare hvorfor jenter oppnår bedre skole-resultater. Den første skandinaviske studien som avdekket slike mønstre var Wernersson (1977) i en undersøkelse fra midten av 1970-tallet. Målet med studien var å finne ut om målsettingen om å behandle elever likt uavhengig av kjønn var oppfylt i den svenske folkeskolen. Likebehandling ble definert som samme forventninger og samme grad av oppmerksomhet. Relasjoner mellom elever og lærere og elevene seg i mellom i fire ulike klasser ble observert gjennom 57 klasses timer. Samhandlingsrelasjoner mellom elev og lærer ble klassifisert i ulike kategorier og analysene viste hvilken framtreddende posisjon gutter har i klasserommet. Av 20 lærerinitierte samhandlingsrelasjoner fikk gutter mer oppmerksomhet i 13 av dem. I kun en av dem fikk jenter mer oppmerksomhet enn gutter. De siste seks viste ingen forskjeller av betydning. Resultatene var enda mer skjevfordelte når det gjaldt elevinitierte relasjoner, hvor gutter dominerte i sju av åtte sammenlikninger. At gutter er mer aktive i timen og får mer oppmerksomhet fra lærerne har blitt dokumentert en rekke ganger også i nyere skandinaviske klasseromsstudier (Einarsson & Hultman 1984; Öhrn 1990). Det finnes så langt vi vet ingen studier som har kommet fram til motsatte resultater.

At guttene blir viet mest oppmerksomhet i klasserommet har vært et gjennomgående funn også i internasjonal forskning. Meyer & Thompson (1956) fant at gutter var mer tilbøyelige både til å motta mer positive og mer negative reaksjoner fra lærerne enn jenter. Brophy og Good observerte på 1960-tallet at «(...) boys have more interaction with the teacher than girls and appear to be generally more salient in the teacher's perceptual field» (Brophy & Good 1970: 327–373). French & French (1984) hevdet at det tidlig på 1980-tallet var «(...) well established that in mixed sex classrooms male pupils receive more attention than do females» (s. 129). I en mye sitert metaanalyse fra slutten av 1980-tallet konkluderte Kelly (1988) med at kjønnsforskjellene er svært betydningsfulle og at de har konsekvenser for gutter og jenters skolesituasjon. Gjennomgangen av 45 studier viste at jentene i gjennomsnitt deltok i 44 prosent av all klasseromsinteraksjon. Dette gjaldt både den delen av interaksjonen der elevenes selv tar initiativet og den som var initiert fra lærernes side. Selv om forskjellen ikke var spesielt stor, ble den likevel tolket som mer enn triviell. Etter Kellys (1988) beregninger betydde dette at hver enkelt jente i løpet av skolegangen mottar 30 timer mindre individuell oppmerksomhet enn hver enkelt gutt. Kjønnsforskjellene var omtrent like store uavhengig av klassebakgrunn, etnisitet, lærernes kjønn, elevens alder og land. Kelly (1988) fant også stor grad av stabilitet i kjønnsforskjeller over tid, til tross for endrete holdninger til likestilling og nye lover mot kjønnsdiskriminering.

Det er likevel usikkert om kjønnsforskjellene er så store som Kelly hevder at de er. I en nyere metastudie tok Jones & Dindia (2004) for seg 32 amerikanske kvantitative studier gjennomført i perioden 1970 til 2000. Alle studiene av kjønnsforskjeller i klasserommet fokuserte på den lærerinitierte interaksjonen, altså den delen av samhandlingen i klasserommet der læreren tar initiativet for å frambringe respons hos elevene. For alle studiene ble det estimert en standardisert kjønnseffekt og det ble skilt mellom positiv og negativ lærerinitiert interaksjon. Forfatterens konklusjon er at kjønnsforskjellene er langt fra dramatiske: «What this review suggests is that sex differences in teacher-student interactions are small to moderate» (Jones & Dindia 2004: 458).

Et trekk som går igjen i svært mange studier er at mye av lærernes oppmerksomhet er rettet mot en mindre gruppe elever og at disse ofte er gutter (Brophy & Good 1974; Croll 1985; French & French 1984; Lundgren

2000; Nairn 1995; Sadker & Sadker 1985; Swann & Graddol 1988). Sadker & Sadker (1985) mener for eksempel at en eller to gutter kan få så mye som 1/5 av den totale oppmerksomheten fra læreren i en vanlig skoleklasse. French & French (1984) fant i klassen de studerte at fire av guttene sto for hele 60 prosent av klassens «turns». På den annen side antyder flere studier at det også blant jentene finnes noen få spesielt aktive som får en betydelig del av oppmerksomheten fra læreren (Dart & Clarke 1988; Nairn 1995). Og Jones & Gerigs (1994) studie av «de stille elevene» viser at det er elever av begge kjønn blant de som ikke sier noen ting i løpet av klasseromsdiskusjoner. Lundgren (2000) fulgte en skoleklasse i tre år fra 7. klasse og fant på liknende vis at det var mange gutter som aldri besvarte spørsmål frivillig. Dette var gutter som generelt var pliktoppfyllende og gjorde det de skulle, men de var likevel nokså stille og gjorde lite nummer ut av seg i klasserommet.

Selv om ingen undersøkelser finner at jenter vies mest oppmerksomhet, er det samtidig en god del variasjoner mellom ulike studier (Jones & Dindia 2004; Kelly 1988). Jones & Dindia (2004) tolker dette som et uttrykk for at det må finnes andre faktorer enn kjønn som bidrar til å moderere sammenhengen mellom elevenes kjønn og samspillet mellom lærer og elev. Også Kelly (1988) oppfatter variasjonen mellom studier som et viktig poeng og etterlyser forskning som kan forklare hvorfor jenter enkelte steder slipper mer til i undervisningen og tar mer initiativ enn på andre skoler. I Skandinavia har Öhrn (1990) bidratt til kunnskap om dette gjennom sine klasseromsstudier i ungdomsskolen. Hun fant også at guttene i gjennomsnitt fikk mer oppmerksomhet fra læreren, men dette gjaldt i fem av de sju klassene hun studerte. I to av klassene fikk jentene mest oppmerksomhet, men her var kjønnsforskjellene nokså små. Hun påviste videre at hvorvidt gutter eller jenter blir viet mest oppmerksomhet varierer både med det tallmessige forholdet mellom gutter og jenter i klassen og med hvilket tema det var snakk om. Generelt fant hun en tendens til at jenter hadde mer dominans når de tallmessig var i flertall og de fikk mer oppmerksomhet når undervisningen handlet om mellommenneskelige forhold. Dette gjaldt generelt i språkfagene og samfunnsfag, mens det motsatte var tilfelle i naturfag. Resultatene antyder at både classesammensetningen, tema og hvilket fag det undervises i kan bidra til å påvirke kjønnsbalansen i samspillet mellom lærer og elev.

Konklusjonen er at gutter gjennomgående får mer oppmerksomhet fra læreren enn jenter, men at dette varierer både innen klasser og mellom ulike studier. En skulle derfor anta at det ville føre til at gutter lærte mer. Siden jentene gjør det bedre på skolen, betyr dette i så fall at de klarer å utkonkurere guttene til tross for – eller kan det være på grunn av – at de får mindre oppmerksomhet?

Hva slags type oppmerksomhet får gutter og jenter fra læreren?

Et problem med de fleste studiene som måler lærerens oppmerksomhet mot gutter og jenter er at de forteller lite eller ingen ting om hvilke konsekvenser interaksjonen har i forhold til læring i skolen. Slike spørsmål har vært nokså fraværende. Siden det er lite som tyder på at *mengden* oppmerksomhet er av betydning for å forstå kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, kan det da tenkes at det avgjørende er *kvaliteten* på oppmerksomheten? Den eneste skandinaviske publikasjonen som eksplisitt tar opp hvordan læreren gjennom sin ulike interaksjon med henholdsvis gutter og jenter kan skape ulike læringsforutsetninger, er Einarsson & Hultman (1984). I tillegg til at gutter får mer oppmerksomhet, fant de at lærerne forholder seg nokså forskjellig til gutter og jenter. Studien antyder at lærerne hadde en tendens til å respondere mer sofistisert på de svarene gutter ga, og de oppfattet guttene som gjennomgående mer interessante sett fra en faglig synsvinkel. Einarsson & Hultman (1984) mente samtidig at det var grunnlag for at jenter ble behandlet på en barnligere måte, mens lærerne forholdt seg på en mer likeverdig måte i forhold til gutter. Studien bidrar til å kaste lys over hvordan læreres ulike behandling av gutter og jenter kan ha ulike konsekvenser for læring. Problemet er at studien ikke kan forklare hvorfor jenter gjør det bedre enn gutter, ettersom jenter angivelig får en dårligere kvalitet på undervisningen.

Kelly (1988) fant i sin metaanalyse at mye av kjønnsforskjellen fra lærernes side kunne knyttes til at gutter gjennomgående får mer kritikk og irettesettende oppmerksomhet, særlig for deres oppførsel i klasserommet. Kjønnsforskjellene handler altså ikke primært om at gutter får mer eller bedre undervisning. Både Jones & Dindia (2004) og Kelly (1988) fant nokså små kjønnsforskjeller når det gjaldt positiv oppmerksomhet fra lærerens side. For eksempel dokumenterte Kelly (1988) at jentene fikk 48 prosent av rosen læreren ga, men mottok kun 32 prosent av kritikken for uønsket oppførsel. Samtidig var det ikke kjønnsforskjeller i viljen til å delta i undervisningen. Jenter rakk opp hånda i litt høyere grad (52 prosent) enn gutter for å svare på

spørsmål fra læreren. Likevel understreket hun at gutter gjennomgående fikk «(...) more instructional contacts, more high-level questions, more academic criticism and slightly more praise than girls» (s. 21). Resultatene til Kelly (1988) antyder at kjønnsbaserte forskjeller i interaksjonsmønstre i klasserommet har konsekvenser for å forstå kjønnsforskjeller i læringsutbytte, samtidig som hun etterspør forskning som har koplet disse to forholdene sammen.

Konklusjonen blir at mye av guttenes oppmerksomhet fra læreren er knyttet til negativ kritikk. Samtidig er det tendenser til at gutter får mer læringsstøttende respons fra læreren.

Er eleven eller læreren årsak til at gutter får mest oppmerksomhet?

I litteraturen har det vært en diskusjon om det er læreren eller eleven som er hovedårsak til at gutter får mer oppmerksomhet enn jenter. Enkelte studier konkluderer med at læreren er den viktigste årsaken og at både bevisste og ubevisste prosesser kan bidra til å skape disse forskjellene. French & French (1984) analyserte hvordan elever ble tildelt og tok ordet i en klasse på barnetrinnet. Disse forskerne tolket det som kunne oppfattes som oppmerksomhetssøkende oppførsel fra enkelte gutters side, som strategiske handlinger guttene brukte for å sikre sin posisjon som dominante og for å sikre at de fikk oppmerksomhet. At gutter fikk mer oppmerksomhet fra læreren, ble således ikke oppfattet som et uttrykk for at lærere har en direkte jentediskriminerende holdning, men at lærere ubevisst lar seg styre av noen elever som krever posisjoner i klasserommet. Siden disse elevene ofte er gutter, betyr det at det er jenter som får mindre oppmerksomhet i praksis. Støtte for at disse prosessene foregår på ubevisste måter henter de fra Spender (1982), som tok opp sin egen undervisning på bånd. Til tross for at hun eksplisitt forsøkte å bruke like mye tid og gi like mye oppmerksomhet til begge kjønn, viste det seg at gutter fikk mer oppmerksomhet. Gjennomsnittlig ble 38 prosent av tiden brukt på jentene. Hun konkluderte selv med at diskrepansen mellom hva hun trodde hun gjorde og det som faktisk foregikk var et sjokk for henne (Spender 1982: 56). French & French (1984) tolker dette inn i rammen av ubevisste kjønnsdiskriminerende handlinger, hvor lærerne ikke klarer å lede undervisningen på en annen måte enn at dette mindretallet av guttene opprettholder en maktposisjon i klassen som holder jentene nede.

Andre hevder at kjønnsforskjeller i oppmerksomhet fra læreren også kan oppstå som et resultat av at lærere på bevisste måter behandler elever ulikt,

for eksempel fordi læreren foretrekker noen elever framfor andre. Swann & Graddol (1988) fant at når læreren stiller spørsmål til elevene i klasserommet er det en tendens til at gutter velges framfor jenter. De fant også at gutter i slike sammenhenger har en tendens til å ta ordet uten at de eksplisitt er blitt tildelt det. Swann & Graddol (1988) var særlig interessert i hvordan elevene ble trukket inn i klasseromsdiskusjoner, hvordan lærerne ga signaler til hvem som skulle få lov til å si noe og hvordan elever selv ga seg lov til å snakke. En av de mer subtile oppdagelsene de gjorde var hvordan lærerne brukte øyekontakt for å oppfordre elever til å ta ordet eller svare på spørsmål fra læreren. Det ble beregnet at gutter fikk 60 prosent av øyekontakten i den ene klassen og 65 prosent i den andre. Denne ulikheten ble tolket som en måte lærere bruker for å ha oversikt over potensielle atferdsproblemer og disiplinproblemer hos gutter. De argumenterte med at lærernes øyekontakt, særlig når dette benyttes rett før elevene får direkte spørsmål, utgjorde en effektiv måte å få elever til å bli oppmerksomme på. Siden gutter fikk mer øyekontakt innebar det at læreren bidro til at gutter fikk en fordel i undervisningen.

Ikke alle er enige om at det er læreren som er hovedårsak til at gutter får mer oppmerksomhet fra læreren. At noen få elever i hver klasse får uforholdsmessig mye oppmerksomhet tolkes av Brophy (1985) som et uttrykk for en ledelsesstrategi læreren tar i bruk for å håndtere den sosiale samhandlingen i klasserommet. Dette synspunktet får støtte i forskningen til Croll (1985). I en studie av 34 klasser i 20 britiske skoler viser han at lærere gjennomgående gir mer individuell oppmerksomhet til elever med ulike former for lære- og/eller atferdsvansker. Han fant at jenter med lærevansker får like mye oppmerksomhet fra læreren som gutter med lærevansker. Dessuten var det slik at når elevene med lærevansker ble holdt utenfor analysen, var det ikke særlig store forskjeller i oppmerksomhet rettet mot henholdsvis gutter og jenter. Den lille forskjellen som ble funnet kunne i hovedsak relateres til noen få gutter. Dette innebar at majoriteten av jentene fikk mer eller mindre like mye (eller like lite) oppmerksomhet som majoriteten av guttene. Når gutter totalt sett får mer oppmerksomhet, er det ifølge Croll (1985) på grunn av at det er flere gutter som har atferdsmessige og læringsmessige problemer i skolen.

Det virker rimelig at lærere nærmest er nødt til å gi mer oppmerksomhet til aktive og initiativrike elever, framfor de med en mindre framtredd oppførsel i klasserommet. En rekke studier tolker i tråd med dette at det er elevene, og ikke lærerne, som spiller den mest aktive rollen i å

frambringe kjønnsforskjeller i klasserommet (Brophy & Good 1974). Det antydes at gutter er mer tilbøyelige enn jenter til selv å skape forutsetninger i klasserommet for at de kan få oppmerksomhet fra læreren. Brophy & Good (1974) oppfattet kjønnsforskjeller i lærernes oppmerksomhet som en respons på ulik oppførsel hos gutter og jenter og ikke som ulik behandling av gutter og jenter i tilsvarende situasjoner. De oppfatter med andre ord kjønnsforskjeller i oppmerksomhet fra læreren primært som en eleveffekt og ikke som en lærereffekt, basert på kjønnsdiskriminerende holdninger hos lærere.

Beaman mfl. (2006) stiller spørsmål ved om forskningen gir grunnlag for at kjønnsforskjeller i oppmerksomhet fra lærerens side primært er et spørsmål om andre forhold enn kjønn i seg selv. Igjen kan vi spørre hvor langt en kan gå i å generalisere det at gutter får mest oppmerksomhet i klasserommet til at dette handler om gutter og jenter som atskilte kategorier. Synspunktet om at kjønn ikke er det eneste fokuset en bør ha for å få et grep om kjønnsbasert oppmerksomhet fra læreren finnes også i Myhill (2002). Basert på klasseromsobservasjoner i 36 klasser fra 1. til 10. trinn i det engelske skolesystemet kartla hun deltakelse i klasserommet. Hun hevder at kjønn har mindre betydning for klasseromsinteraksjonen enn faglige prestasjoner. Fire elever i hver klasse ble valgt ut, basert på en kombinasjon av kjønn og faglig prestasjonsnivå. Resultatene viste at de store forskjellene i deltakelse gikk mellom elever med ulikt prestasjonsnivå. Uansett kjønn var det de faglig svakeste elevene som gjorde minst ut av seg og de var mindre tilbøyelig til å delta i positive klasseromsinteraksjoner.

5.1.3 Betydningen av å ha samme kjønn som læreren

Et annet tema som kom fram gjennom litteratursøket gjaldt spørsmålet om hvilken betydning lærernes kjønn har i forhold til gutter og jenters læringssituasjon i skolen. Dette har vært gjenstand for stor debatt og i de senere årene knyttet til påstander om skolens «feminisering». Det underliggende premisset er at det først og fremst er gutter som har en ulempe av å bli undervist av kvinnelige lærere. Dette betyr at diskusjonen hovedsakelig har handlet om hvordan gutters læringsutbytte blir påvirket av om læreren er en mann eller kvinne og mindre om hvilken betydning det har for jenter å bli undervist av kvinnelige versus mannlige lærere. Som nevnt kan slike effekter både oppstå som et resultat av aktive handlinger fra lærerens side og

som et resultat av at læreren i kraft av sitt kjønn kan virke som en rollemodell for henholdsvis gutter og jenter.

Litteratursøket ga ingen treff på norske studier som har undersøkt betydningen av om læreren er mann eller kvinne. Lahelma (2000) tok i en finsk studie fra midten av 1900-tallet opp spørsmålet om hvorvidt elevene *opplevde* at mangelen på mannlige rollemodeller var et problem i skolen. Basert på etnografiske metoder og intervjuer med 90 elever i 13–14-årsalderen fant hun lite støtte for dette hos elevene. Selv om elevene av og til kunne kommentere mangelen på mannlige lærere i skolen, viste intervjuene at både gutter og jenter oppfattet lærernes kjønn som nokså irrelevant i selve undervisningssituasjonen. Elevenes oppfatninger handlet først og fremst om hvilke lærere som hadde evnen til å lære bort, om hvem som var greie og sensitive overfor elevene og om hvem som klarte å holde styr på klassen og motivere elevene for å gjøre skolearbeid.

I hvilken grad kan internasjonal forskning sies å underbygge hypotesen om at det er fordelaktig å bli undervist av en lærer med samme kjønn som eleven? Siden 1970-tallet har dette spørsmålet indirekte blitt belyst gjennom studier som har undersøkt om gutter og jenter får ulik *oppmerksomhet* fra læreren avhengig av det er en mannlige eller kvinnelige lærer som leder klassen. I de senere 10–15 år er det kommet noen få studier som har undersøkt hvorvidt *prestasjonsgapet* mellom gutter og jenter er avhengig av lærerens kjønn.

Oppmerksomhet fra læreren

Vi starter med å gå gjennom forskningen om mannlige og kvinnelige læreres oppmerksomhet til henholdsvis gutter og jenter. En av de tidlige litteraturgjennomgangene på dette feltet konkluderte med at lærernes kjønn har begrenset betydning for hvor mye oppmerksomhet gutter og jenter får i klasserommet (Brophy & Good 1974). En av studiene de viste til fant kjønnsforskjeller i oppmerksomhet fra læreren på en rekke mål, men på kun ett mål var forskjellen mellom gutter og jenters relasjoner til læreren betinget av lærernes kjønn (Good mfl. 1973). Hillman & Davenport (1978) fant tilsvarende resultater i en større amerikansk studie av 306 klasserom som dekket hele spennet fra 1. til 12. klasstrinn. Uansett om læreren var mann eller kvinne fant de at gutter var mer aktive og ble mer kritisert i klasserommet.

Brophy (1985) gjennomgikk forskningen fram til midten av 1980-tallet og konstaterte at dataene fortsatt viste at mannlige og kvinnelige lærere er mer like enn de er forskjellige. Han kom fram til at studiene gjennomgående finner at forskjellen mellom hvordan gutter og jenter oppfører seg i klasserommet er betydelig større enn forskjellen mellom hvordan mannlige og kvinnelige lærere forholder seg til elever av ulikt kjønn. Brophy (1985) konkluderer med at «(...) teachers do not systematically discriminate against students of the opposite sex» (s. 137). Konklusjonen er i tråd med andre oversiktsartikler fra slutten av 1970-tallet (Bank mfl. 1980; Vroegh 1976).

Kelly (1988) kom i sin metaanalyse fram til en annen konklusjon. Hun hevder at mannlige lærere gir jenter betydelig mindre oppmerksomhet i klasserommet enn sine kvinnelige kollegaer. Hun sammenlignet skoler med varierende andel kvinnelige lærere. Der mannlige lærere dominerer betydelig, viser det seg at kjønnsforskjellene i oppmerksomheten fra lærerne også er betydelige. Særlig gjaldt dette tilbakemeldinger til elevene, både det som handlet om kritikk og positive tilbakemeldinger til elevene, «(...) where male teachers virtually ignore their female pupils» (Kelly 1988: 18). Det er vanskelig å vurdere denne konklusjonen, siden det er grunn til å anta at det var nokså uvanlig at barn og unge nesten utelukkende blir undervist av mannlige lærere. Slike læringssituasjoner kan være nokså spesielle og hvorvidt det er mulig å generalisere kunnskap fra dette empiriske funnet blir ikke diskutert. Dessuten viser dataene til Kelly (1988) at jenter ikke får mindre oppmerksomhet der lærerne er mer jevnt fordelt etter kjønn enn der kvinner utgjør majoriteten.

Studier fra 1990-tallet og framover gir et varierende svar på hvorvidt mannlige og kvinnelige lærere behandler gutter og jenter forskjellig. Bellamy (1994) fant i en amerikansk studie at mannlige lærere på ungdomstrinnet brukte 2/3 av tiden på gutter, mens kvinnelige lærere fordelte tiden likt mellom gutter og jenter. Duffy mfl. (2001) fant en forskjell med hensyn på fag. De konkluderte med at det var liten forskjell på hvordan mannlige og kvinnelige språklærere interagerer med henholdsvis gutter og jenter, men at kvinnelige mattelærere ga noe mer oppmerksomhet til gutter (Duffy mfl. 2001). Den eneste skandinaviske studien som har studert betydningen av lærerens kjønn er Einarsson (2003). Hun studerte 41 læreres interaksjoner med totalt 1 168 elever på alle nivåer i den svenske grunnskolen. Samlet sett fant hun ingen interaksjonseffekter mellom elevens og lærerens kjønn med

hensyn på kontakt med elevene. Både mannlige og kvinnelige lærere hadde mer kontakt med gutter enn med jenter. Derimot ga studien grunnlag for å hevde at relasjonene endret seg utover i grunnskoleløpet. På ungdomstrinnet hadde kvinnelige lærere mer kontakt med gutter, mens mannlige lærere hadde like lite kontakt med gutter som med jenter. Mannlige lærere i småtrinnet hadde derimot mest kontakt med guttene.

Samlet viser den tilgjengelige litteraturen varierende resultater når det gjelder mannlige og kvinnelige læreres interaksjon i klasserommet med elever av samme kjønn som dem selv. En overvekt av studiene viser likevel at lærernes kjønn generelt er av nokså underordnet betydning. Samtidig antyder studien til Einarsson at dette kan variere med elevenes alder.

Læringsutbytte

Studiene som har vært opptatt av å måle kontakt mellom lærere og elever har i liten grad undersøkt hvilke konsekvenser slike interaksjonsmønstre har i forhold til elevers prestasjoner og læringsutbytte. Selv om lærernes kjønn ikke kan forklare særlig mye av kjønnsforskjeller i oppmerksomhet til elevene, kan lærerens kjønn likevel tenkes å ha betydning for hva slags utbytte elevene har av undervisningen. Som vi har vært inne på tidligere kan det tenkes at kvaliteten i kontakten mellom lærere og elever av ulikt kjønn kan variere. Dessuten kan læreren også i kraft av sitt kjønn virke motiverende (eventuelt demotiverende) på gutter og jenter i kraft av sin posisjon som rollemodell. Metodisk har det i hovedsak vært to ulike tilnærminger som er blitt tatt i bruk for å undersøke betydningen for læring av å ha samme kjønn som læreren. Den indirekte varianten har studert hvordan gutter og jenters utbytte av undervisningen varierer med hvor stor kvinneandelen blant de ansatte på skolen eller innenfor en avdeling er. Andre studier har forsøkt å koble opplysninger om elever med opplysninger om deres nærmeste lærer(e).

Et eksempel på den første varianten er Gilmartin mfl. (2007), som studerer mer enn 1 100 10.klassinger på fem skoler i Sør-California. Skolene ble sortert etter hvor stor andel av naturfagslærerne som var kvinner. Resultatene viste at det ikke var noen systematisk variasjon, verken når det gjaldt guttenes eller jentenes opplevelser av undervisningen, selvforståelse og aspirasjoner i forhold til å orientere seg mot naturfag i høyere utdanning. Nixon & Robinson (1999) analyserer data fra en større studie av elever i amerikanske videregående skoler (National Longitudinal Study of Youth). De undersøker om gutter og jenters utdanningskarrierer er betinget av hvor mange kvinne-

lige lærere som fantes blant de ansatte på de videregående skolene elevene hadde gått på. De konkluderte med at jenter i gjennomsnitt oppnådde noe lengre utdanning dersom de hadde gått på skoler hvor andelen kvinnelige lærere var høy. En tilsvarende støtte til at mannlige lærere er viktig for gutter var det ikke hold for i materialet. Nixon & Robinson (1999) tolker resultatene som at de gir støtte til en hypotese om at kvinnelige rollemodeller er viktig for jenter.

Det er verdt å understreke at denne typen studier generaliserer funn som gjelder på skole- eller avdelingsnivå til å gjelde på individnivå. Riktignok vil høy kvinneandel øke sannsynligheten for at jenter har lærere av samme kjønn som dem selv, og motsatt for gutter. Men faren for såkalt økologisk feilslutning er tilstede, når en ikke har kontroll med om de enkelte elevene faktisk har hatt kvinnelige eller mannlige lærere. Særlig når en tolker resultatet som en rollemodelleffekt, kan dette være et problem og det er derfor vanskelig å vite hva som eventuelt har påvirket (eller ikke påvirket) disse elevene.

Litteratursøket resulterte i fire studier som baserer seg på data hvor elev og lærer er koplet sammen på individnivå. Slike studier er metodisk svært ressurskrevende, særlig når omfanget av responder er så stort som i enkelte av studiene. Fordelen er at de gir grunnlag for å undersøke betydningen av at lærer og elev har samme eller ulikt kjønn på en mer direkte måte. Carrington mfl. (2005) har i en foreløpig upublisert studie presentert resultater fra en undersøkelse blant 9000 11-åringer i England. Elevene ble i 1998 testet i lesing, matematikk, naturfag, i verbale ferdigheter og begrepsforståelse. Dessuten ble holdninger til skolefagene og til skolen generelt kartlagt gjennom et spørreskjema. Elevenes lærere i 413 klasser ble koplet opp mot testresultater og elevholdninger. Da undersøkelsen ble gjennomført, hadde elevene hatt den aktuelle læreren i seks måneder. Studien viste at det å matche elever med lærere av samme kjønn verken hadde sammenheng med elevenes testresultater eller holdningene til fagene. Studien ga med andre ord ingen empirisk støtte til hypotesen om at gutter lærer mer av mannlige lærere og jenter mer av kvinnelige lærere.

Sokal mfl. (2007) har en annen tilnærming til spørsmålet om betydningen av lærernes kjønn. I denne studien ble 180 canadiske gutter fulgt fra tredje og fjerde klasse over en tiukers periode. Elevene ble plukket ut fordi de ble identifisert av lærerne som elever som strevde med lesing og de ble tilbudt

et tilrettelagt og utprøvd opplegg, hvor guttene ble gitt en-til-en-leseundervisning. Opplegget var likt for alle, blant annet skulle de lese de samme bøkene. Resultatene viste at det var en god del variasjon i guttenes leseutvikling, men det spilte ingen rolle hvorvidt undervisningsopplegget var ledet av en mannlig eller kvinnelig lærer. Forskerne tolker resultatene innenfor en ramme hvor gutter kan ha ulike behov seg imellom og at variasjonene i behov er viktigere enn lærernes kjønn.

De to siste studiene analyserer data fra en unik amerikansk database (*National Educational Longitudinal Study* NELS-88). Denne omfatter nærmere 25 000 elever og deres foreldre og lærere fra over 1 000 skoler. Elevene ble testet i ulike fag og det ble samlet inn omfattende opplysninger om elever, lærere og foreldre. Elevdata ble koplet opp mot lærerdata på individuelt nivå, slik at det var mulig å identifisere hvilke elever som hadde hatt hvilke lærere. Siden elevene ble testet på flere tidspunkter var det mulig å se på den enkelte elevs prestasjonsutvikling.

Ehrenberg mfl. (1995) undersøkte hvorvidt elevenes utvikling i ulike fag fra 8. til 10. klasse har sammenheng med lærernes kjønn og etnisitet. Dessuten var de opptatt av å studere hvordan lærernes subjektive vurdering av elevene varierte med disse egenskapene hos lærerne. Analysene viste at verken lærernes kjønn eller etniske tilhørighet gjorde særlig forskjell når det gjaldt hva elevene lærte. Verken i historie, lesing, matematikk eller naturfag var det mulig å påvise tendenser til at testskåren økte mer for jenter som hadde kvinnelige lærere enn for de som hadde mannlige lærere. Derimot registrerte forskerne at det var en forskjell i hvordan kvinnelige og mannlige lærere vurderte jenter. Generelt hadde de kvinnelige lærerne mer positive vurderinger av jenter enn deres mannlige kollegaer. Dette innebærer at lærernes kjønn kan ha en betydning i forhold til i hvilken grad gutter og jenter oppmuntres i skolen, men studien ga altså ingen holdepunkter for at lærernes kjønn har betydning for hvor mye elevene *lærer* fra 8. til 10. klasse i det amerikanske skolesystemet.

Disse tre studiene konkluderer dermed alle sammen med at lærernes kjønn ikke har betydning for kjønnsforskjeller i læringsutbytte. Dee (2007) innvender at tidligere forskning ikke har tatt høyde for at det ofte skjer en seleksjon av hvilke elever lærere av ulikt kjønn får tildelt. Han peker på at dersom det for eksempel er slik at vanskelige og bråkete gutter oftere blir plassert sammen med mannlige lærere, står en i fare for å underestimere effekten av å ha en lærer av samme kjønn. Hans egne reanalyser av materialet

fra NELS-88 viser at når en tar hensyn til dette problemet, gir dette analyse-resultater som langt på vei støtter hypotesen om at gutter har ulemper av å bli undervist av kvinnelige lærere. Han konkluderer med at den interaksjonen som finner sted i klasserommet mellom lærere og elever av ulikt kjønn har en signifikant effekt i forhold til hvilke testskårer elevene oppnår, men også når det gjelder hvordan læreren oppfatter elevenes prestasjoner og elevenes engasjement i ulike fag. I en tidligere publikasjon basert på de samme dataene finner Dee (2005) tilsvarende resultater når han måler hvordan lærerne oppfatter elevenes atferd i undervisningssituasjonen. Både gutter og jenter ble oppfattet av lærere av motsatt kjønn som mer bråkete og mindre konsentrerte. I følge hans egne beregninger vil det å ha mannlige i stedet for kvinnelige lærere i engelskfaget innebære at gutter øker sine prestasjoner med 0,047 standardavvik, mens jenter reduserer sine prestasjoner med 0,045. Dette innebærer at det samlede prestasjonsgapet mellom gutter og jenter reduseres med 0,092, noe som utgjør omlag en tredel av det totale kjønns-gapet i engelsk i denne undersøkelsen. Han finner enda tydeligere tendenser i naturfag og matematikk.

Som en konsekvens av disse funnene, kunne et tiltak tenkes å være å plassere gutter i egne klasser med mannlige lærere og jenter i egne jenteklasser med kvinnelige lærere. Dee (2007) diskuterer om resultatene gir grunnlag for en slik anbefaling og advarer mot å trekke resultatene i en slik retning. For det første er beregningene gjort med utgangspunkt i at elevene faktisk går i kjønnsblandede klasser. En endring til kjønnssegregerte klasser ville kunne gi helt andre, og kanskje motsatte effekter. For det andre mener han at endringer i elevsammensetningen reiser ulike praktiske og moralske problemstillinger, som ikke dataene er egnet til å belyse. Hans poeng er å vise at lærernes kjønn kan ha ulike konsekvenser for gutter og jenter når det gjelder klasseromsdynamikken. Samtidig understreker han at det er viktig å finne ut mer om *hvilke* mekanismer som skaper denne ulikheten. Hvilke pedagogiske og/eller organisatoriske endringer en kan trekke ut av dette funnet, vil for eksempel være avhengig av om mekanismene skyldes aktive eller passive lærereffekter (jf. kapittel tre).

Konklusjonen er at studiene viser noe varierende resultater. De fleste konkluderer med at lærerens kjønn ikke har betydning for prestasjonsforskjeller mellom gutter og jenter. Samtidig viser den studien som metodisk sett er mest sofistisert at det har en betydning.

5.1.4 Oppsummering

Mye av 1970- og 1980-tallets forskning om kjønnsrelasjoner i klasserommet rettet oppmerksomhet mot makt og dominanshandlinger, og fokuset var nokså entydig på gutters dominans. Resultatene ble fortolket innenfor en ramme av kjønnsmakt, hvor gutter opplæres til å dominere og konkurrere, mens jenter skal være lydige og relasjonsorienterte. Studiene fra 1990-tallet og framover gir et mer variert bilde av gutter og jenters opptreden i klasserommet, selv om gutter fortsatt blir beskrevet som mest framtrædende i klasserommet. Jentene framstår ikke lenger som en ensartet underordnet gruppe og forskerne ser at «nye jentetyper» er i ferd med å etablere seg. Studiene bidrar til å utvide kunnskapen om hvordan kjønn utspiller seg i klasserommet og viser hvordan det er en forenkling å beskrive jenter som «slik» og gutter som «sånn», for eksempel at jenter er plikttoppfyllende og flinke, mens gutter er bråkete og ukonsentrerte. Det slående ved disse studiene er snarere variasjonen innen kjønnskategoriene. Samtidig poengteres det at ikke alle måter å være gutt på innebærer dominans i klasserommet.

Studier av lærernes oppmerksomhet rettet mot gutter og jenter viser at til tross for varierende konklusjoner, er gjennomgangstonen at gutter fortsatt får mer oppmerksomhet enn jenter. En nokså ny svensk undersøkelse tolker dette som at «(...) gender is an universal frame factor that is inevitable in classroom interactions» (Einarsson & Granström 2002: 117). Dette handler både om at gutter får en uforholdsmessig høy andel av oppmerksomheten fra læreren, at de oftere tar del i klasseromsdiskusjoner og at gutter har en tendens til oftere selv å initiere samhandlingen med lærerne. Selv om dette mønsteret er blitt beskrevet gjennom mer enn femti års forskning, er det samtidig uenighet om hvor store kjønnsforskjellene er og om slike mønstre utelukkende kan tolkes innenfor rammen av gutter og jenter som to atskilte kategorier. Det er videre et spørsmål om kjønnsforskjeller i oppmerksomhet fra læreren primært skyldes læreren eller eleven.

Viktigst i denne sammenheng er: hvilken betydning har dette for å forstå kjønnsforskjeller i læringsutbytte? Overraskende nok er dette et underutforsket spørsmål. Forskningen om hvordan kjønnsrelasjoner utspiller seg i klasserommet har i all hovedsak vært opptatt av å *beskrive* samhandlingsmønstre og har i liten grad koplet dette til hvordan samhandlingen påvirker læring. Unntaket er studier som belyser betydningen av samspillet mellom lærernes og elevens kjønn, hvor forskningen viser noe blandete resul-

tater. De fleste studiene viser at det har relativt lite å si for læringsutbyttet om gutter og jenter blir undervist av henholdsvis mannlige eller kvinnelige lærere, mens en studie konkluderer med at dette har en viss betydning.

At (noen) gutter får lov til å dominere klasserommet og på den måten pådrar seg mest oppmerksomhet fra læreren, kunne tenkes å bidra til usynliggjøring av (noen) jenter og andre gutter. For de elevene dette gjelder, kan det være et problem for deres faglige utvikling og for selvtilliten. Særlig på 1970- og 1980-tallet har mye av forskningen hatt dette som et underliggende premiss. Men det at (noen) gutter påkaller *mer* oppmerksomhet fra læreren kan ikke direkte forklare hvorfor guttene generelt oppnår *svakere* resultater i skolen. Dette er et paradoks, siden en skulle forvente at guttene oppnådde bedre resultater enn jenter dersom oppmerksomheten guttene får virker læringsfremmende. Men det er altså usikkert om dette er en type oppmerksomhet som har konsekvenser for læring, hvis det først og fremst er negativ oppmerksomhet for å holde enkelte gutter i sjakk i klasserommet. I verste fall kan det tenkes at slike negative interaksjonsmønstre fører til at de guttene dette gjelder (videre-)utvikler sine negative holdninger til læring i skolen.

Howe (1997: 14–15) spekulerer i om lærernes særskilte fokus på bråkete gutter gjør at mange jenter utvikler alternative *kompensatoriske* strategier for å sikre at egne behov for å lære blir ivaretatt. Howe viser til studier som antyder at jenter oftere tar i bruk individuelle tilnærminger for å få hjelp og oppmerksomhet fra lærere (Dart & Clarke 1988; Good mfl. 1980). Dessuten viser det seg at slike individuelle tilnærminger til læreren oftere gir elevene svar på det de lurer på enn den mer «offentlige» og utadvendte tilnærmingen som er vanligere blant gutter (Jones & Gerig 1994). Dersom dette er tilfelle, kan dette paradokset bidra til å forklare jenters fordeler i skolen. Det kan være behov for forskning som kan undersøke om slike forhold også gjør seg gjeldende i norsk skole.

5.2 Pedagogiske og organisatoriske forhold

Et vesentlig spørsmål for å forstå skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner er om enkelte typer av undervisning er mer fordelaktige for jenter enn for gutter eller vice versa. Litteratursøket finner få studier som eksplisitt har undersøkt betydningen av ulike pedagogiske tilnæringsmåter og de konsekvenser dette har for jenter og gutters læringsutbytte. Mest

forskning er gjort i forhold til å studere effekter av å dele gutter og jenter opp i ulike klasser eller grupper. Vi vil videre trekke fram en engelsk longitudinell studie som undersøker hvordan gutter og jenter gjør det i matematikk når de blir undervist på ulike måter. Til slutt vil vi trekke veksler på en relativt ny norsk studie, som viser hvordan ulike kjønnete elevtyper responderer på ulike undervisningsopplegg.

5.2.1 Kjønnsdelt undervisning

Spørsmålet om kjønnsdelt undervisning er et stadig tilbakevendende tema i diskusjoner om prestasjonsforskjeller mellom gutter og jenter i skolen. Mye tyder på at dette er nokså lite utbredt i norsk skole (Imsen 1996). Imsen (1996) viser gjennom en nasjonal kartleggingsundersøkelse at lærere og rektorer har delte oppfatninger om slike tiltak, mens det store flertallet av elevene ikke ønsker å dele inn i jente- og guttegrupper. I andre land er kjønnsdelt undervisning innført i ulik grad. Som pedagogisk tiltak dekker dette et spekter av ulike tilnærminger, alt fra kjønnsdelte skoler til kjønnsdelt undervisning for utvalgte elevgrupper.

Det er ulike begrunnelser som har vært lagt til grunn for å innføre kjønnsbaserte grupper. En grunn er at en antar at inndelingen letter det pedagogiske arbeidet, fordi lærere står friere til å undervise på en måte som lettere appellerer til hvert av de to kjønn (Sukhnandan mfl. 2000). En annen begrunnelse har vært at rene jentegrupper vil kunne bidra til at jenter får økt selvtillit, økt selvfølelse og sosiale ferdigheter og derigjennom økt læringsutbytte av skolen. Dette er gjerne basert på antakelser om at jenter blir tapere i en mannsdominert og jentediskriminerende skolesituasjon. For gutters del kan kjønnssegregert undervisning bidra til å redusere antallet ikke-akademiske distraksjoner, noe som vil redusere problemer knyttet til atferdsproblematikk, kontroll og disiplin. En tredje begrunnelse for kjønnsdelt undervisning er at kjønnsstereotyper lettere lar seg overskride når gutter og jenter undervises hver for seg. Dette baserer seg på oppfatningen om at slike undervisningssituasjoner gjør det lettere for gutter å snakke om og tilegne seg ferdigheter som empati, omsorg og ansvarsfølelse, mens det for jenter er lettere å tilegne seg ferdigheter som tradisjonelt gir maskuline assosiasjoner, slik som autonomi og synliggjøring av egne behov.

På grunn av økt innslag av kjønnsblandete skoler i England ble det særlig på 1970- og 1980-tallet gjennomført en del studier av utdannings-

messige konsekvenser ved kjønnssegregerte skoler versus kjønnsblandede skoler. Funnene har vært varierende, men flere konkluderte med at det var mange læringsfordeler for elevene, og da særlig for jentene, å gå på kjønnsdelte skoler (Hamilton 1985; Harvey 1985; Lee & Bryk 1986; Riordan 1985; Steedman 1985). Senere forskning har imidlertid påpekt at dette var en tilsynelatende effekt som primært skyldes ulik rekruttering til kjønnsdelte og kjønnsblandete skoler og at mange av de kjønnsdelte skolene er private og/eller katolske skoler, som ikke nødvendigvis er direkte sammenliknbare med de vanlige offentlige skolene (Bell 1989; LePore & Warren 1997; Marsh 1989a; 1989b).

Heller ikke studier av kjønnsdelt undervisning innenfor kjønnsblandete skoler er entydig konkluderende når det gjelder effekter på læring. I flere av studiene har man primært vært opptatt av effekter på jenters selvtilitt i form av at det skaper et frirom for jenter (se f.eks. Kruse 1990). Enkelte av disse undersøkelsene tyder på at jenter gjør mindre kjønnsstereotype fagvalg, samt at de får mer faglig selvtilitt og høyere ambisjoner (Jackson 2002; Kruse 1990; Spielhofer mfl. 2002; Wills mfl. 2006; Woodward 1997). For gutter viser forskning at kjønnssegregerte grupper tilbyr en arena for å diskutere og håndtere tradisjonelle former for maskulinitet, men at slik type undervisning ikke nødvendigvis virker positivt i forhold til å tilegne seg kunnskap eller jobbe med skoleoppgaver (Spielhofer mfl. 2002; Van de Gaer mfl. 2004). Jackson (2002) finner negative effekter på gutters prestasjoner, noe som forklares ved at gutter blir mer distraheret av andre gutter og at dette fører til økt problematferd, konkurranseinstinkt og aggresjonsnivå i gruppen (Haag 1998; Jackson 2002; Reay 1990b, 1993). Van de Gaer mfl. (2004) finner at gutter presterer bedre i kjønnsblandede klasser enn i kjønnssegregerte klasser. Jackson (2002) tolker dette som et tegn på at jenter ofte kan fungere som buffere mellom guttene i et klasserom med begge kjønn. Reay (1990a; 1991) finner derimot at enkjønnede grupper gjør at enkelte jenter med dårlige skolerresultater oppnår bedre resultater. Sukhnandan mfl. (2000: 39) finner i sin studie av undervisning i kjønnsdelte grupper i England at det er en svak tendens til positive læringseffekter og at dette gjelder både gutter og jenter. Kjønnsdelt undervisning var således i dette prosjektet ikke et tiltak som bidro til å redusere kjønnsgapet i skoleprestasjoner.

En av motforestillingene mot kjønnsdelt undervisning har vært at dette kan føre til en ytterligere sementering av kjønnsstereotyper, blant annet fordi

grensedragningen mellom gutter og jenter kan forsterkes (Reisby & Knudsen 2005: 13). Aktiviteter som oppfattes som upassende for gutter og jenter står i fare for å marginaliseres eller avnormaliseres når konteksten for handlingene er kjønnshomogen. En britisk studie av en barneskole fant at kjønnsblandede grupper bidro til å øke integrasjonen mellom kjønnene i klassen slik at barna ikke lenger valgte entydig stereotype aktiviteter for bare å være sammen med de andre guttene eller de andre jentene (Jacklin 1997). Francis mfl. (2002: ii) skriver at «(...) for this teacher, mixing groups by gender and ability achieved a reduction in gender differentiation in terms of encouraging cross-gender friendships and in reducing children's stereotyped favoured curriculum subjects». Dette viser at blandede grupper kan være mer effektive dersom målet er å oppmuntre til vennskap på tvers av kjønn, redusere kjønnsstereotypiske pensum og faglige valg (særlig på barneskolen) og å oppmuntre til kritisk diskusjon om stereotypier.

Francis mfl. (2002) understreker samtidig at det å dele elevene inn i kjønnsdelte grupper ikke gjør noe med andre fundamentale skillelinjer i klassen. Å ta alle jentene ut i en gruppe for seg kan for eksempel ikke bidra til at minoritetsetniske jenter med arbeiderklassebakgrunn får selvtilitt til å utfordre majoritetsetniske jenter med middelklassebakgrunn, langt mindre hvite, middelklassegutter.

Younger & Warrington (2005) er også reservert når det gjelder generelle positive effekter av å undervise gutter og jenter i kjønnsdelte klasser eller grupper. De er særlig kritiske til kjønnsdelt undervisning som først og fremst baserer seg på såkalt guttevennlige og jentevennlige læringsstiler. Forskerne utelukker likevel ikke at kjønnsdelt undervisningsopplegg kan ha positive effekter for noen elevgrupper. De finner i sin omfattende studie i engelske grunnskoler at enkelte kjønnsdelte undervisningsopplegg førte til bedre resultater for gutter i språkfagene og for jenter i naturfag og matematikk. Younger & Warrington (2005) understreker at slike effekter forutsetter en tydelig pedagogisk og organisatorisk forankring innenfor en helhetlig skoletilnærming med fokus på en inkluderende læringskultur. Dette innebærer blant annet at tiltaket gjennomføres på en proaktiv måte med høye forventninger til elevene og med utfordrende undervisning og at det utvikles en tydelig klasseidentitet uten at dette bidrar til å forsterke kjønnsstereotypier. Sukhmandan mfl. (2000) legger til at i de tilfellene der kjønnsdelt undervisning fungerte best i deres studie var i skoler hvor elevene fikk en

positiv presentasjon av tiltaket, hvor det fantes en generell skolekulturell tilnærming som innebar å utvikle og eksperimentere med ulike strategier og hvor lærerne var villige til å modifisere sin undervisningspraksis i tråd med teorier og begrunnelser som lå til grunn for å innføre slike tiltak.

5.2.2 Betydning av undervisningsmetoder

Litteratursøket resulterte i få treff når det gjelder empiriske studier av hvilke konsekvenser ulike arbeidsmåter og undervisningsmetoder har for gutter og jenters prestasjoner. I en kartlegging av elever på 5. og 8. trinn fant Imsen (1996) at flere gutter enn jenter ga uttrykk for at de likte måten undervisningen foregikk på. Dette betydde ikke at jenter generelt mislikte skolens arbeidsformer, bare at guttene var enda mer positive. Imsen (1996) mente at «(...) dette kan tyde på at skolens arbeidsmåter i de fagene som er undersøkt, er noe bedre tilpasset gutter enn jenter». Dersom dette er riktig, innebærer det at skolens arbeidsmåter, i alle fall slik de var utformet og forstått av elevene før Reform 97, ikke bidro til å favorisere jenter, selv om mye tyder på at jenter gjennomsnittlig oppnådde bedre resultater enn gutter i de fleste skolefagene.

Prosjektarbeid versus tradisjonell undervisning

Boaler (1997; 2002) går svært langt i å hevde at kjønnsforskjeller i læring og læringsmotivasjon hovedsakelig er resultat av skolens undervisningsopplegg. Påstanden underbygges gjennom en longitudinell studie som han selv gjennomførte i England. Over en treårsperiode ble omlag 300 elever fulgt fra de var 13 til 16 år gamle. Studien omfattet to skoler med ulike tilnærminger til hvordan matematikkundervisningen ble drevet. Den ene skolen, som ble kalt for Amber Hill, hadde en tradisjonell tilnærming (procedural approach), mens Phoenix Park hadde en mer åpen tilnærming til matematikkfaget. Mens Amber Hill la vekt på at elevene skulle tilegne seg matematiske regler, la lærerne på Phoenix Park vekt på at elevene også skulle få en forståelse av hvorfor matematikk var viktig og under hvilke betingelser matematikken virker. På den sistnevnte skolen jobbet elevene i prosjekter, hvor elevene i stor grad samarbeidet om læringen. Boaler (1997) gjennomførte klasseromsobservasjoner og dybdeintervjuer med 80 elever på disse to skolene. Dessuten ble det jevnlig gjennomført spørreundersøkelser, for å kartlegge elevenes holdninger til matematikkfaget og – undervisningen.

Elevenes matematikkferdigheter ble testet første gang ved studiens begynnelse. Resultatene viste at det ikke var noen forskjeller mellom de to skolene når det gjaldt hvor flinke elevene var i matematikk og det var heller ingen kjønnsforskjeller. Ved slutten av studien ble elevenes resultater fra nasjonale prøver i matematikk brukt som indikator på elevenes utbytte av matematikkundervisningen. Resultatene viste to interessante forhold. Elevene ved Phoenix Park kunne vise til de beste resultatene. Samtidig var det fortsatt ingen kjønnsforskjeller på denne skolen, i motsetning til på Amber Hill, hvor jentene gjorde det en god del dårligere enn guttene. Spørreundersøkelsen viste tilsvarende resultater. For guttenes del var det ingen forskjeller i holdningene som ble utvist til matematikkfaget. Jentene på Amber Hill ga derimot uttrykk for lavere engasjement og interesse for faget. På den prosjektorienterte skolen var det ingen kjønnsforskjeller i holdningene til faget.

Boaler (1997) knytter resultatene først og fremst til det pedagogiske opplegget som disse to skolene tilbyr elevene sine. Påstanden er at gutter lærer matematikk like godt uavhengig av hvilken av de to undervisningsmetodene som brukes. Jentene var derimot mer avhengig av undervisningsopplegget. På skolen som la tradisjonell undervisning til grunn ble mange av jentene uengasjerte. Ikke fordi de ikke forsto matematikken, men fordi lærestoffet besto av abstrakte øvelser som de skulle øve på igjen og igjen. Mange av jentene ønsket å knytte det de lærte til en videre kontekst, blant annet til erfaringer de selv gjør i hverdagen. Dessuten ga mange av jentene uttrykk for et ønske om å få en dypere innsikt i hvorfor de matematiske reglene virker og hvordan de står i forhold til en bredere matematisk forståelse. Boaler (1997) tolket et slikt læringsmiljø som utilfredsstillende for jentene, og som det som direkte bidro til at mange av jentene etter hvert ble uengasjerte. Også guttene kunne gi uttrykk for ønsker om å kople læringen til en videre kontekst, men i motsetning til jentene redefinerte mange av guttene matematikklæringen til en form for lek, der målet var å konkurrere og hvor de la fokuset på relativ suksess. Det er imidlertid uklart ut fra denne studien om resultatene har overføringsverdi til også å gjelde andre fag enn matematikk.

Variasjoner i elevers respons på undervisningen

Selma Therese Lyngs (2002) studie av elevtyper i den norske ungdomsskolen er tidligere beskrevet. Hennes poeng er at elever inntar ulike elevroller, som

gir rom for og preger ulike måter elever forventes å være på. Hun hevder at elevtypene også har konsekvenser for hvordan elevene forholder seg til ulike undervisningssituasjoner, siden de i ulik grad gir spillerom for mer eller mindre aktive elevroller og et større register av uoffisielle elevroller. For å belyse noen mulige pedagogiske konsekvenser av slike kjønnede identitetskonstruksjoner, eksemplifiserer Lyng (2002) med tre typer av undervisningsformer: tradisjonell klasseromsundervisning, «den strenge timen» og prosjektarbeidet.

Den tradisjonelle klasseromsundervisningen er preget av foredrag fra læreren, høringer med spørsmål og svar eller konsentrerte arbeidsøkter hvor elevene forventes å arbeide individuelt. I et slikt undervisningsopplegg er de offisielle elevrollene kjent for alle parter: Det forventes aktive og interesserte elever, som er positive overfor læreren og emnet det undervises i. *Gromgutten* og *Gulljenta* er spesialister på disse offisielle elevrollene. I klasserommet utspilles imidlertid i tillegg en rekke uoffisielle elevroller som elevene tar i bruk i større eller mindre grad. *Spurvejenta*, *Gutteromsgutten* og *Jålejenta* har spesialisert seg på passive varianter av slike uoffisielle elevroller ved dagdrømming eller selvsysling. *Machoguttens* viktigste uoffisielle elevrolle er rollen som sabotør. Gjennom den uttrykker han at han ikke finner seg i hva som helst, han distanserer seg fra den offisielle elevrollen når han mener at involvering i den gjør at en viser seg som en som er «(...) A4, en som *bare bukker og nikker*, som *ikke tør noe* og ikke har egne meninger» (Lyng 2002: 79). Denne sabotørrollen gir *Machogutten* mulighet til å vise hva han står for. *Villkatten* beskrives som en som har et bredere register av uoffisielle elevroller som bryter med den offisielle elevrollen: som Bohemen, Frekkasen, Småprateren og Sløvingen viser *Villkatten* at «hun er å regne med som utenfor og uavhengig av det offisielt definerte vi-et i klasserommet» (Lyng 2004: 81). Hun ignorerer spilleregler, bryter ned lærerens autoritet og definerer seg selv som fullstendig uavhengig av det som skjer på skolen. Samtidig er mye av det *Villkatten* har for seg, nettopp symbolsk virksomhet myntet på å signalisere et slikt opprør.

«Den strenge timen» trekkes av Lyng (2004) fram som eksempel på den undervisningsformen som i minst grad gir rom for sabotasje og bohemaktig opptreden. «Den strenge timen» er undervisningstid preget av stille lesing, oppgaveløsning og egenarbeid med klart definerte, konkrete arbeidsoppgaver. Når elevene gis konkrete oppgaver som krever konsentrasjon og stillhet, er

forventningene til elevene enda tydeligere enn ellers, noe som ikke åpner for andre valgmuligheter hvor elevenes identiteter og elevtyper kan gis uttrykk. Oppskriften for «den strenge timen» gir tvert imot rom til alle de ulike elevtypene til å innta den stille varianten av den offisielle elevrollen, og gjennom dette uttrykke det formelle hierarkiet og asymmetrien i autoritet mellom lærer og elev. Hver elev kan for en stakket stund være «gromgutt» eller «gulljente» uten at det går på troverdigheten løs.

Prosjektarbeidet åpner i langt større grad for at elevtypene i klasserommet kan spilles ut. Elevene vil kunne vise fram «hvem de er», både i valg av tema, valg av medelever i prosjektgruppen og i valg av rolle innenfor gruppen (aktiv/passiv, leder, god kollega, soser, gjestesabotør). Dersom elevene får velge gruppesammensetning selv, dannes ofte elevtypehomogene grupper – noe som fungerer strålende for *Gulljenter* og *Gromgutter*, men kan være direkte ødeleggende for *Machogutter*. En styrt gruppesammensetning kan lage bedre balanse mellom elevtypene, men kan på den annen side medføre at *Spurvejenta* og *Gutteromsgutten* tar rollen som «sosere» i utkanten av prosjektarbeidet.

Lyng (2004) argumenterer for at «den strenge timen» og klasseromsundervisningen har best potensiale til å skape gode undervisningssituasjoner for de elevtypene som lettest griper til saboterende eller avledende strategier når de tillates det (*Machogutten*, *Villkatten*, *Jålejenta*). Prosjektarbeidet passer bedre for elevtyper der «den gode kollegaen» og aktiv deltagelse i undervisningen er en del av deres repertoar, det vil si for *Gulljenta* og *Gromgutten*. I prosjektarbeidet vil engasjementet blant *Machogutter* og *Jålejenter* i langt større grad avhenge av at temavalget i prosjektarbeidet harmonerer med deres identitetsprosjekt.

Indirekte beskriver Lyng dermed hvordan kjønn i skolen kan gjøres gjeldende i undervisningen på måter som gjør enkelte undervisningstyper bedre tilpasset noen typer av elever. Hennes vektlegging av forskjeller innenfor guttegruppene og jentegruppene får imidlertid tydelig fram at det ikke nødvendigvis er kjønn som er den viktigste skillelinjen. Motstand mot skolen, læreren og undervisningen finner du blant både gutter og jenter. Enkelte grupper av gutter og jenters identitetsprosjekter kan forhindre involvering og i neste instans, læring.

5.2.3 Det skjulte pensum

Begrepet «det skjulte pensum» henspiller på at skolen gjør mer enn å formidle kunnskaper og ferdigheter, slik en finner disse nedfelt i nasjonale og lokale læreplaner. Skolens skjulte pensum viser til de uskrevne normer og regler som det forventes at elever tilpasser seg. Gjennom dette pekes det på at skolen kan sies å ha to ulike, men sammenvevde typer av praksis: en undervisningspraksis som handler om å overføre kunnskap til elevene, og en disiplineringspraksis som handler om å «produsere» riktige elever (Connolly 1998). Har skolen et skjult pensum som bidrar til å favorisere enkelte elever og dermed øke prestasjonsgapet mellom gutter og jenter?

I artikkelen *Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom* beskriver Thomas Nordahl (2003) en studie av 500 elever i ungdomsskolen og deres lærere. Han fant at det var en sterkere sammenheng mellom det han kaller en «autoritetstilpasning» blant elevene og deres skolerresultater, enn det studier tidligere har vist mellom IQ og skolerresultater. Nordahl tolker dette i retning av at det er den lydige, forutsigbare, pliktoppfyllende, utholdende og pålitelige eleven som verdsettes i skolen, både sosialt og faglig. Samtidig blir elever som er kritiske, kreative, selvhevdende og lite tilpasningsorienterte, lite verdsatt av lærerne (Nordahl 2003: 77). Disse forventningene ligger implisitt i skolesystemet, hevder han. Siden mye tyder på at det gjennomgående er flere gutter enn jenter i gruppen med elever som er lite tilpasningsorienterte, vil dette kunne føre til at læreren som en formidler av denne skolekulturen, favoriserer flere jenter enn gutter.

I en studie av britiske elever, deres foreldre og lærere, viser Younger & Warrington (1996) at lærerne selv mente at de behandlet gutter og jenter likt. De har likevel ulike holdninger til gutter og jenter når det gjelder innsatsvilje, motivasjon, samarbeidsevner og hvordan de organiserer skolearbeidet. Dette førte til at de var langt mer overbærende i forhold til jenter. En annen studie bekrefter dette bildet i en undersøkelse av elevers oppfatning av likestilling i klasserommet (Myhill & Jones 2006). Både gutter og jenter oppfatter at lærerne behandler gutter mer negativt enn jenter. Lærerne oppfattes som mer forsiktige overfor jenter, mens de er tøffere og strengere mot gutter. I en annen studie viser Warrington & Younger (2000) at lærere generelt har preferanser for gutter, blant annet fordi de finner dem mer interessante, mer ærlige og mer åpne for diskusjon. Samtidig finner de at

lærere har høyere forventninger til jenter, både på det normative planet og i forhold til akademiske prestasjoner.

Lærernes forventninger og faglige interesse for sine elever kan med andre ord være farget av en bestemt hegemonisk og kjønnnet skolekultur. En siste studie vi vil nevne under dette punktet, har vært opptatt av om også skolens vurderingskriterier kan være farget av en tilsvarende kjønnsrelatert kultur. Evensen og Vagle (2003) har tatt for seg eksamensvurderinger i skriftlig norsk i 10. klasse for å undersøke hvilke normer om hva som er kvalitet som blir brukt under lærernes sensurering. De hevder at kjønnsforskjeller i norsk blant annet har med forhold rundt selve oppgavene å gjøre. Gjennomgangen av eksamensoppgaver i 10. klasse, viser at flere av oppgavene som ble gitt ble foretrukket av jenter og hadde mest relevans for jenter. Særlig på fortellende oppgaver om emosjonelle eller poetiske temaer (for eksempel i oppgaven «Savn») fikk jentene bedre karakter enn guttene, mens guttene gjorde det bedre på saklige eller livsfase-relaterte temaer. De fant også at elevene skrev lengre når de fikk oppgaver som fenget, og at lange besvarelser fikk bedre karakter enn korte. Gjennomgående skrev jenter lengre besvarelser enn gutter, noe som i følge forskningsleder Peder Haug får forskerne til å påpeke at tekstkulturen i grunnskolen «er kjønna på ein måte som kan favorisere jentene. Forskarane omtalar denne kulturen som ei sjølvkommuniserande skrivning innanfor ei forteljande ramme, med sterke innslag av indre dialog, og der ulike stemmer blir «orkestrerte i et fiktivt, metaforpreget litterært univers.» (Evensen & Vagle 2003, sitert i Haug 2003, s 74). Det må understrekes at denne undersøkelsen tok for seg eksamensbesvarelser og -bedømmelser i ett enkelt år. Det er vanskelig å vite om dette kan generaliseres til andre år, siden sammensetningen av oppgaver kan variere nokså mye fra år til år. At jenter svarer lengre fordi de liker bedre å fortelle og å skrive, og at dette igjen gir noe uttelling på karakterene, er imidlertid et funn av mer generell betydning.

5.2.4 Oppsummering

Det er lite som tyder på at kjønnsdelte undervisningsopplegg i seg selv har negative eller positive virkninger. Poenget til flere forskere er at det kommer an på hvordan tiltaket iverksettes. Samtidig legger flere vekt på utfordringene knyttet til slike tiltak, blant annet faren for at kjønnsstereotype holdninger ytterligere sementeres gjennom selve fokuset på kjønn og at dette er tiltak

som i seg selv ikke løser problemer knyttet til klasserommets dominansstrukturer.

Det finnes lite forskning på hvordan ulike pedagogiske metoder påvirker gutter og jenters læringsresultater. Dette er et viktig spørsmål, og hvor det åpenbart trengs mer forskning. Studiene som er trukket fram tyder på at dette kan ha konsekvenser for kjønnsforskjeller i prestasjoner. Boaler viser at jenter har mer å vinne på prosjektorienterte undervisningsformer i matematikk. Studien til Lyng viser at særlig de elevene som i størst grad avviser skolen får mest utløp for sine antiskoleholdninger i et undervisningsmiljø hvor den enkelte er overlatt til å ta ansvar for sin egen læring. I den grad gutter oftere enn jenter møter skolen med en slik innstilling, innebærer dette at gutter gjennomsnittlig har mer å vinne på et stramt og strukturert undervisningsopplegg.

Når det gjelder skolens skjulte pensum, finnes tegn til ulikhetsskapende faktorer. Men også her er det begrenset med dokumentasjon om sammenhenger og det kan være grunn til økt forskning både om de forventninger lærerne har til ulike elevgrupper, lærernes faglige interesse for elevene og bedømmingskulturen i skolen. Et viktig spørsmål som følger av disse funnene er imidlertid om det innebærer at skolen skal endre sitt «skjulte pensum» til å passe bedre til noen jenters og litt flere gutters væremåter i skolen, eller om det i skolens disiplinering ligger viktige og nødvendige elementer som forbereder og sorterer elevene i forhold til det arbeidslivet de skal ut i senere.

5.3 Effektive tiltak forutsetter en helhetlig og langsiktig skoleutvikling

Kan forskningen si noe om hvilke tiltak skolen kan igangsette for å redusere kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner? Litteratursøket viser at dette forskningsspørsmålet har vært mye debattert. De siste 10–15 årene har dette særlig vært tilfelle i Storbritannia. Bakgrunnen er den høylydte debatten om «boys' underachievement» som har foregått både i politikken, mediene og forskningsmiljøene siden slutten av 1980-tallet (Epstein mfl. 1998). Myndighetene har satt igang en rekke initiativer for å bedre læringssituasjonen til guttene. Vi finner flere omfattende gjennomganger av den britiske forskningen på dette området under headingen «strategies to address inequalities

in gender and achievement» (Arnot mfl. 1998; Condie mfl. 2006; DfES 2007; Skelton mfl. 2007; Sukhnandan mfl. 2000; Warrington & Younger 2006). Et fellestrekk ved disse publikasjonene er at de legger stor vekt på betydningen av at tiltak har størst gjennomslagskraft dersom de gjennomføres innenfor en helhetlig og langsiktig strategi i forhold til å utvikle kvaliteten i skolen. Mye tyder på at de kortsiktige tiltakene, og særlig de som er innført uten å være integrert i skolens læringsarbeid, har relativt begrenset effekt. Vi vil i det følgende trekke veksler på en av de seneste studiene som vektlegger betydningen av en slik helhetlig skoletilnærming for å redusere kjønnsforskjeller i skolen.

Raising boys' achievement project

Raising Boys' Achievement Project (Warrington & Younger 2006) er så langt det mest omfattende forskningsprosjektet hvor målsettingen har vært å utvikle kunnskap om hvordan gutters resultater i skolen kan forbedres gjennom forskningsbaserte metoder. Til tross for at prosjektittelen indikerer noe annet, er det et viktig poeng i dette prosjektet at fokuset på gutter ikke må gå på bekostning av jentenes utviklingsmuligheter. Tvert imot har det vært en overordnet tilnærming å utvikle kunnskap om hvordan elever av begge kjønn kan forbedre sitt læringspotensiale. Stikkord har vært inkludering, med et generelt fokus på lavtpresterende grupper. Teoretisk tar prosjektet utgangspunkt i en konstruktivistisk forståelse av kjønn som et relasjonelt fenomen, hvor kjønnsroller og kjønnsrelasjoner forstås som sammensatte og mangfoldige. De peker på at binære oppfatninger av kjønn ofte står i fare for å skjule variasjoner innen kjønn og at hva som oppfattes som dominerende former for maskulinitet og femininitet kan variere fra kontekst til kontekst. På denne bakgrunn advarer de mot å sette igang tiltak basert på stereotypiske forestillinger om gutter og jenter. Etter deres mening må igangsetting av tiltak for å redusere kjønnsforskjeller i læringsutbytte ha som utgangspunkt at kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner er resultat av komplekse prosesser.

Raising boys' achievement project er et forskningsbasert intervensjonsprogram, som ble ledet av to forskere ved Cambridge University, Molly Warrington og Michael Younger, og finansiert av britiske myndigheter (Department for Education and Skills). Prosjektet ble etter en tiltaksperiode på tre år avsluttet i 2004 og omfattet engelske barneskoler og ungdomsskoler. 17 skoler ble først plukket ut for å delta i utviklingsprosjektet. Felles for disse

var at de i en fireårsperiode forut for prosjektstart hadde hatt en positiv utvikling når det gjaldt elevenes læringsresultater, og at guttene hadde en relativt høyere utviklingstakt enn jentene. Skolene det dreide seg hadde med andre ord bidratt til å redusere kjønnsforskjeller over tid og forskerne var interessert i å studere hvilke tiltak disse skolene hadde satt igang. Samtidig var det et mål for prosjektet å vinne kunnskap om hvilke mekanismer som bidrar til å redusere kjønnsforskjeller gjennom en videreutvikling av det arbeidet som allerede hadde startet på skolene. Som et ledd i dette ble det til hver av de 17 opprinnelige skolene etablert et samarbeid med to partnerskoler. Disse 17 triadene ble tilknyttet hvert sine forskerteam, med det formålet å bidra til samarbeid mellom skolene og til å kartlegge og analysere det allerede igangsatte arbeidet. Totalt var det ni triader med ungdomsskoler og åtte triader med barneskoler. Skolene representerer et mangfold av engelske skoler, fra ulike distrikter, med varierende prestasjonsnivå og med ulik etnisk og klassemessig sammensetning av elevmassen.

Prosjektet viste at det var blitt satt igang et stort mangfold av tiltak rettet mot å bedre gutters læringsmuligheter på disse skolene. Konteksten for den omfattende innsatsen var at både media og myndighetene la sterkt press på engelske skoler om å gjøre noe for å forbedre gutters muligheter i skolen. Warrington & Younger (2006) påpeker at bare sjelden hadde tiltakene vært systematisk evaluert over en lengre periode. Dessuten bar situasjonen på mange skoler preg av «(...) initiative overload, taking on all kinds of ideas in order to improve boys' achievement» (Warrington & Younger 2006: 65). Blant tiltakene som ble igangsatt finner vi kjønnsdelt undervisning, mentorordninger, undervisningsopplegg basert på kjønns spesifikke læringsstiler, ekstra lesestøttende tiltak og tiltak rettet mot å bryte ned kjønnsstereotyper blant elever og lærere.

En viktig konklusjon fra *Raising boys' achievement* er at det faktisk er mulig å redusere kjønnsforskjeller i skolen og samtidig forbedre prestasjonene både for gutter og jenter. Forskerne oppfatter dette som et sentralt poeng og framhever viktigheten av at tiltak som retter seg mot å forbedre gutters skoleprestasjoner aldri må gjøres på bekostning av jentenes utviklingsmuligheter i skolen. Samtidig understreker de at det verken finnes enkle eller raske løsninger til suksess og at det heller ikke er noen automatikk i at gode tiltak oppnår ønskede resultater. De hevder at igangsetting av tiltak for å redusere kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner må ha som utgangspunkt at slike

forskjeller er resultat av komplekse prosesser, hvor det sjelden er mulig å peke ut en eller noen få enkelte og isolerte faktorer som synes å være de mest utslagsgivende. Dette tilsier at det er lite fruktbart å forsøke å finne *den optimale oppskriften* på hvilke likestillingsorienterte tiltak en skal sette igang. Warrington & Younger (2006) påpeker at det finnes mange ulike tiltak som virker fornuftige, men hvorvidt de virker effektivt eller ikke er avhengig av den *kulturelle konteksten* de igangsettes innenfor. Siden skoler kan være nokså forskjellige, også med hensyn på hvordan kjønnsrelasjoner utspilles, vil det sjelden være mulig å peke ut en eller noen få enkeltfaktorer som synes å være mest utslagsgivende. En viktig erkjennelse er likevel at i de tilfeller der strategiene har vært suksessrike, er det fordi skolen selv har bestemt hvilke tiltak som synes å passe best. Igangsetting av tiltak bør med andre ord ha en forankring i en konkret analyse om hvor problemet ligger. Forskerne understreker nødvendigheten av at en slik analyse må foregå på den enkelte skole og i det enkelte læringsmiljø, basert på erkjennelsen om at skolen selv vet best hvor skoen trykker.

En inkluderende skolekultur bidrar til utjevning

For å få til effektive strategier for å kunne «(...) breaking down the barriers to learning which some pupils experience» (Warrington & Younger 2006: 195), er det i følge forskerne nødvendig at skolen bestreber seg på å etablere en helhetlig og inkluderende skolekultur (whole-school ethos of inclusion). Denne inneholder en rekke elementer, som ikke er av kjønns spesifikk art. Tvert imot vektlegger de betydningen av at generelle læringsfremmende forhold må ligge til grunn for å kunne heve gutters (og jenters) utviklingsmuligheter i skolen. En slik kultur bærer preg av at kunnskap verdsettes og at elevene er stolt over de resultater de får til. De legger videre vekt på betydningen av et velordnet læringsmiljø med klare grenser og høye forventninger, hvor både ansatte og elever føler seg verdsatt og hvor læringsfokuset er eksplisitt rettet mot den enkelte elev. For at skolekulturen skal være inkluderende må den være basert på verdier og målsettinger som er synlige for alle, den må ha en felles forankring blant de ansatte og den må gjennomsyre hele skolens arbeidsinnsats. Videre fokuserer de på at alle elever skal ha like muligheter og at mangfold verdsettes både gjennom lærebøkene som tas i bruk og i de organisatoriske valg og aktiviteter som skolen foretar seg.

Grunntanken i det å etablere en inkluderende skolekultur er at elever gjennomgående vil respondere positivt dersom de føler seg verdsatt og

dersom de sitter igjen med en følelse av at skolen jobber for elevens beste. Dette vil ikke bare bidra til bedre skoleprestasjoner for elevene, men også føre til økt *empowerment* blant lærere, elevene og deres foreldre. Forskerne hevder at elevene vil bli mer selvstendige og samtidig i større grad settes istand til å ta ansvar for egen læring. Lærerne vil føle seg mer verdsatt og det vil påvirke personalets følelse av å virkelig bety noe for elevenes positive utvikling. Foreldre vil også kunne bli satt mer istand til å bidra effektivt til barnets skolegang.

Å forankre en inkluderende skolekultur er ikke gjort i en fei og må baseres på et langsiktig pedagogisk og organisatorisk arbeid. Warrington & Younger (2006: 193) mener at erfaringene fra prosjektet særlig peker i retning av tre betydningsfulle faktorer, som kan bidra til å fremme en inkluderende skolekultur som virker læringsfremmende for alle elever. Disse var lederskap, pedagogikk og partnerskap.

Skoleleder (rektor) ble oppfattet som nøkkelfaktoren i etableringen av en inkluderende skolekultur. De mest suksessfulle skolene i dette prosjektet hadde aktive og nærværende ledere, som hadde fokus på samarbeid og som var bevisste på at alle endringer innebærer at en har med mennesker og sosiale relasjoner å gjøre. Dette var ledere som var i stand til «å sette tonen» og som samtidig var villige til å ta risiko. Lederne var proaktive, i den forstand at de ikke bare godkjente ulike strategier som skulle innføres, men de bidro også aktivt med støtte og sørget for å sikre den nødvendige tid, opplæring og ressurser som skulle til. Warrington & Younger understreker at lederne var realistiske i forhold til skolens svakheter og at de hadde et nøkternt, men aktivt forhold til det å måle elevenes resultater.

Den andre komponenten for å sikre en inkluderende skolekultur er en *pedagogikk* som ikke favoriserer det ene kjønn framfor det andre, men som heller ikke legger opp til det som kan oppfattes som «guttevennlig» eller «jentevennlig» pedagogikk. Warrington & Younger (2006) framhever en pedagogikk som legger vekt på:

- *Kontinuitet av erfaringer*, som tar hensyn til elevens erfaringer og som klarer å skape koherens mellom elevenes liv i og utenfor skolen og det elevene skal lære på skolen.
- *Støttende klasserommiljø*, hvor elever oppmuntres og støttes til å være positive til egne og andres innsats og læring.

- Utvikling av *elevenes bevissthet rundt egne læringsprosesser*, slik at de kan bli mer selvstendige i deres tilnærming til læring.
- Bruk av *ulike strategier for å utvide elevenes personlige utvikling*, som for eksempel IKT, dramatisering og ulike kreative aktiviteter.
- Elevene må møtes med *høye og realistiske forventninger*, som følges opp gjennom planlagte aktiviteter og jevnlig vurdering av elevenes innsats og resultater.

Den tredje viktige faktoren i etableringen av en inkluderende skolekultur er samarbeid og partnerskap mellom alle relevante parter for elevenes læringsprosess. Dette innebærer et tett og forpliktende samarbeid med foreldre, koordinert samarbeid blant lærerne og samarbeid mellom skolemyndigheter, skoleledere og lærere. Warrington & Younger (2006) framhever i denne sammenheng også betydningen av at skolene samarbeidet med forskere og utdanningsinstitusjoner.

6 Avslutning

Hva viser gjennomgangen av litteratur om barnehagen og skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner? Et gjennomgående funn er at det finnes nokså begrenset med empirisk forskning som eksplisitt undersøker dette. Trolig skyldes det at konteksten for forskningen om kjønn i skolen tradisjonelt har hatt jenters problemer som underliggende tema. Dessuten har mye av skoleforskningen enten ikke vært opptatt av å forklare prestasjonsforskjellene eller de forklarer forskjellene med forhold som ligger utenfor skolen. Norsk barnehageforskning forteller at personalet kan bidra til å opprettholde og forsterke kjønnsroller, men sier lite om hvordan barnehagen eventuelt bidrar til at gutter og jenter er ulikt forberedt på de lærings-situasjoner de skal møte i skolen. Skoleforskningen om kjønnsforskjeller har i Norge vært dominert av studier som tar for seg klasseromsdynamikken og studier som utelukkende beskriver prestasjonsforskjeller uten at skolens rolle i å produsere slike forskjeller bringes inn som forklaring. Fraværet av forskning om koplingen mellom kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og klasseromspraksis, pedagogikk og organisering er ikke bare norsk mangelvare. Öhrn (2002) viser at det samme er tilfelle i Sverige. Dette har betydd at vi har måttet skjele til den internasjonale forskningen på feltet. Gjennomgangen viser at heller ikke internasjonalt er det mange studier som eksplisitt tar opp skolens rolle for utvikling av kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Kelly (1988) etterspurte i sin gjennomgang av litteraturen for 20 år siden forskning som kopler kjønnsrelatert klasseromsinteraksjon til prestasjoner og læring. Behovet synes fortsatt langt på vei å være udekket.

De refererte studiene bidrar likevel til å avklare noen forhold. Klasseromsstudiene har bidratt med kunnskap om hvordan kjønn er relevant når det gjelder samspillet mellom elever og lærere i klasserommet. Felles for studiene er at gutter historisk sett og fortsatt får mer oppmerksomhet fra læreren enn jenter og viser dermed at oppmerksomhet fra læreren ikke forklarer hvorfor gutter kommer ut med dårligere prestasjoner. Mye tyder på at det er en liten gruppe av elever, hvor flertallet er gutter, som gjør at læreren retter mer oppmerksomhet mot gutter og at dette skjer uavhengig om læreren er kvinne eller mann. Det er samtidig lite som tyder på at

kjønnsforskjellene i tildelt oppmerksomhet skyldes at lærere systematisk og bevisst diskriminerer jenter. Mye av kjønnsforskjellene i oppmerksomhet fra læreren er negative responser utløst av det læreren oppfatter som læringshemmende og forstyrrende atferd. At gutter får mest oppmerksomhet kan i et slikt perspektiv fortolkes som en del av lærerens måte å lede og holde ro i undervisningen på. Det er et paradoks likevel at gutter gjennomsnittlig presterer svakere enn jenter.

Forskning som kan belyse påstanden om at feminisering av skolen er en viktig årsak til gutters svakere skoleprestasjoner er også en mangelvare i norsk og skandinavisk forskning for øvrig. Det finnes internasjonal forskning som tyder på at det har lite å si for selve klasseromsinteraksjonen om gutter og jenter har lærer av samme eller motsatt kjønn. Det er videre usikkert om gutter lærer mer dersom de har en mannlig lærer. Her er forskningen sprikende, men de fleste studier konkluderer med at dette har ingen eller svært begrenset betydning. Dette viser at det er viktigere å fokusere på lærerens kompetanse og evne til formidling, enn lærerens kjønn.

Et annet tema som er blitt belyst er hvorvidt bestemte undervisnings- og vurderingsformer passer bedre for gutter enn for jenter. Om dette er det heller ikke særlig mye forskning. Vi har sett at de vurderingsformer som skolen legger til grunn, og særlig når det er basert på en tekstkultur som appellerer mer til jenter, bidrar til å premiere jenter. I tillegg kan en ikke se bort fra at skolens skjulte pensum er bedre tilpasset den måten jenter sosialiseres på. Hvorvidt selve undervisningsopplegget bidrar til å premiere jenter, er derimot mer usikkert. Dette er et viktig tema, særlig fordi den enkelte skole gjennom *Kunnskapsløftet* har stor frihet til selv å velge undervisningsmetoder. Enkelte har antydnet at de individualiserte undervisningsformer som gjør seg gjeldende i skolen idag gjør at gutter kommer dårligere ut, fordi gutter gjennomsnittlig har dårligere evne til å jobbe på egen hånd med skolearbeid (Nordahl 2007). Litteratursøket resulterte ikke i noen studier som eksplisitt har undersøkt hva individualiserte undervisningsformer betyr for gutter og jenter. Klasseromstudier viser imidlertid at både gutter og jenter med avvisende holdninger til skolen får mindre spillerom i mer strukturerte undervisningsopplegg. Det er samtidig usikkert hva dette betyr for prestasjonsforskjellene mellom gutter og jenter.

Skolen reproduserer kjønnsforskjeller

Det er altså lite i foreliggende forskning som eksplisitt kan konkludere med at skolen i seg selv *skaper* kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Trolig er det slik at skolen først og fremst bidrar gjennom å *reprodusere* forskjeller som allerede finnes. Dette er en form for reproduksjon av ulikhet som virker nokså robust. At jenter er flinkere enn gutter til å lese, og at det er nokså beskjedne forskjeller i matematikk, danner et konsistent mønster over tid, på tvers av nasjonaliteter og mellom skoler innen land. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner varierer med andre ord nokså lite mellom ulike typer av kontekster, til tross for at kontekstene varierer betydelig, både i forhold til hvilken skolepolitikk som føres, hvordan undervisningen organiseres på og hvilke pedagogiske metoder som er toneangivende.

At skolen først og fremst *reproduserer* forskjeller betyr ikke at skolen ikke har noe med forskjellene å gjøre. Tvert imot er det grunn til å forstå problematikken som et resultat av samspill mellom en rekke ulike faktorer, både de som skolen direkte kan påvirke og de som skolen ikke kan forandre. Et vesentlig poeng er at kjønnsforskjeller i skolen er komplekse fenomen og at en ikke kommer særlig langt med å betrakte gutter og jenter som to isolerte størrelser. Litteraturgjennomgangen har gjennomgående understreket det problematiske ved ensidig fokusering på gruppeforskjeller basert på kjønn. Det finnes mange måter å være gutt og jente på, eller å *gjøre* kjønn på. Hva som oppfattes som feminine og som maskuline væremåter, varierer både med kontekst og mellom individer. Analyser av kvantitative data viser betydelige forskjeller innad i gruppen av jenter og gutter, og analyser av elevers konkrete atferd i klasserommet viser store forskjeller både i hvordan gutter og jenter utformer sin individuelle elevrolle og identitet på. Forskjeller innen kjønn blir lett borte når det blir for sterkt fokus på gjennomsnittsforskjeller mellom gutter og jenter, og når man som en konsekvens av dette lanserer kjønns-spesifikke tiltak rettet mot gutter og jenter som grupper.

Det er altså flere forhold som bidrar til å utfordre et generelt fokus på kjønn. Når vi søker å utvide kunnskapen om kjønnsforskjeller i læring, er spørsmålet om vi generelt skal fokusere på gutter – eller om vi bør være mer spesifikke og reise spørsmålet om *hvilke* gutter som har problemer i skolen? Dette innebærer ikke at en skal utelukke jentene. For å forstå den særegne betydningen av kjønn for læringsutvikling, kan vi kanskje stille det samme

spørsmålet for jentenes del. Hva kjennetegner *jenter* med læringsproblemer? Dette antyder at det viktigste spørsmålet er å fokusere på hvilke *elever* som har problemer i forhold til læring – og i hvilken grad har kjønn relevans for å forstå denne problematikken? Forskjeller som kan tilskrives elevenes sosiale klassebakgrunn har dessuten større betydning enn kjønn (Hægeland & Kirkebøen 2007). Mens kjønnsforskjeller i seg selv kan beskrives som moderate, er forskjeller mellom middelklasse*jenter* og arbeiderklasse*gutter* dramatiske. Dette peker på at et ensidig fokus på forskjeller etter *kjønn* kan bidra til at man overser at andre forskjellsskapende strukturer som etnisitet og sosial klasse, faktisk er av større betydning for ulikheter i læringsutbytte. Kanskje er det mer fruktbart å se kjønn i kombinasjon med andre faktorer, som sosial klasse og etnisitet?

Selv om stabiliteten i kjønnsforskjeller på tvers av kontekster antyder at skolesystemet ikke er den viktigste produsent av kjønnsforskjeller i læringsutbytte, innebærer ikke dette en avvisning av ideen om at skolen kan være en viktig faktor for å redusere disse forskjellene. Tvert imot er det grunn til å anta at skolene har et potensiale for å redusere dette prestasjonsgapet. Det engelske prosjektet *Raising Boys' Achievement* viser nettopp at dette er mulig, samtidig som det understreker at det ikke finnes enkle løsninger, men krever et langsiktig arbeid rettet mot å øke læringsmulighetene til alle elevene i skolen, uavhengig av kjønn, etnisitet og klassebakgrunn.

Fokus på lese- og skrivekompetanse

Et område som synes å være svært viktig i forhold til å redusere kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner handler om gutter og jenters lesekompetanse. Dette er ferdigheter som er overførbare på tvers av fag og som er viktig for å kunne tilegne seg hele spekteret skolebasert kunnskap. På dette området er det dokumentert at norske jenter presterer bedre enn gutter allerede tidlig i grunnskolen. Det er usikkert om forskjellene mellom gutter og jenter øker utover i barne- og ungdomsalderen, men at jenter er flinkere til å lese og skrive på alle trinn gjennom hele grunnopplæringen er tydelig. Det som framheves som forklaring i både PISA og PIRLS er at kjønnsforskjeller i lesing hovedsakelig er et resultat av at jenter leser mer på fritida enn gutter. Tolkningen er at jenter rett og slett har mer erfaringer med å lese bøker på fritida og at det er denne «lesetreningen» som bidrar til at de er flinkere til å lese og forstå tekster i skolen. I tillegg vektlegges at jenter har mer positive holdninger til det å lese og at flere gutter ikke synes det er spesielt gøy å lese

(Linnakylä & Malin 2003; Roe & Taube 2003; van Dahl mfl. 2007). Van Dahl mfl. (2007) bruker resultatene fra PIRLS til å anbefale strategier og tiltak rettet mot at gutter skal lese mer og at skolene jobber mer aktivt for at gutter får økt interesse for lesing. De vektlegger at leseferdigheter er positivt forbundet med barnas bruk av PC og at dette også gjelder kompetanse i å lese og forstå litterære tekster. Siden gutter ofte har interesse for PC, antar de at det vil være lettere å motivere gutter for lesing dersom denne påvirkningen kommer gjennom bruk av PC.

PISA-undersøkelsen viser at gutters leselyst og interesse for bøker har tiltatt i perioden 2000 til 2006, men likevel har ikke gutters leseferdigheter endret seg nevneverdig (Kjærnsli mfl. 2007). Dette tyder på at det ikke er nok å kun fokusere på mengden av lesning og at problemet har en dypere forankring. For å bli bedre lesere anbefaler Roe & Taube (2003) at gutter leser tekster som i større grad gir rom for fortolkning og refleksjon. De mener at gutter trenger å lære mer om hvordan tekster blir til, hvordan forfattere aktivt bruker språket for å oppnå ulike virkninger, hvordan metaforer og implisitt informasjon blir brukt og hvordan en kan trekke slutninger ut fra den informasjonen som blir gitt ulike steder i en tekst. For å bli bedre lesere, trenger gutter en mer aktiv og analytisk tilnærming til skriftlig materiale, understreker forskerne. De påpeker samtidig at det er forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder lesestrategier og at gutter gjennom leseopp-læringen blir gjort mer bevisste på det de leser og hvorfor de skal lese. Roe & Taube (2003) skriver utelukkende om tiltak knyttet til gutter. Likevel er virkemidlene de skisserer nokså «kjønnsnøytrale» og det er mulig at tiltakene like gjerne kan rettes mot elever av begge kjønn med svak lesekompetanse, selv om gutter er overrepresentert i denne gruppa.

Linnakylä & Malin (2003) er uenige i dette og mener at tiltak for å øke gutters leselyst bør ha et gutteperspektiv. De vektlegger at årsakene ligger i sosio-kulturelle forhold og gutter og jenters oppfatninger om hva som er feminint og maskulint. De mener resultatene fra PISA gir grunn til å se at lesing oppfattes av unge gutter og jenter som karakteristika ved feminin kultur. De understreker at det som trengs for å gjøre noe med gutters leseferdigheter og interesse for lesing er å overbevise unge gutter om at også «ekte menn» leser bøker. For å motvirke kulturelle oppfatninger om lesing som noe feminint, anbefaler de flere strategier rettet mot gutter. For det første at skolene legger til rette for bøker som appellerer til gutter, for

eksempel ved å legge mer vekt på science fiction og fantasy-sjangerne. For det andre framhever de betydningen av mannlige rollemodeller, både i forhold til å synliggjøre mannlige forfattere og at særlig fedre gjøres oppmerksomme på at de representerer forbilder i forhold til sine sønners holdninger til lesing. Her mener vi det er viktig å ha i mente at «kjønnsspesifikke» tiltak som bygger på en generell oppfatning av hvordan gutter «er», kan stå i fare for å sementere snarere enn å løse opp de barrierer som stereotype kjønnskonstruksjoner kan representere for noen gutter. Det er ikke slik at alle gutter gjør det dårlig på skolen og leser for lite, på samme måte som at ikke alle gutter er opptatt av science fiction eller fantasy.

En bør samtidig spørre etter hva som er årsaken til at gutter i gjennomsnitt har mindre interesse for bøker enn jenter. Kan det være at det mange gutter allerede fra de er små oppfatter at de er dårligere til å lese enn jentene? Dersom dette er tilfelle, vil ikke svaret nødvendigvis være å lage særegne tiltak rettet mot gutter, men heller styrke den generelle lese- og skriveopplæringen i skolen. Det bringer en igjen over til spørsmålet om hvilke tiltak som mest effektivt bidrar til at elever blir flinke til å lese og skrive. Warrington & Younger (2006) påpeker at effekten av slike tiltak er betinget av tiltakets forankring innenfor en helhetlig og inkluderende skolekultur. Hall & Harding (2003) har gjennomgått forskningen som har sett på hvilke faktorer som fremmer «effective literacy teaching» avgrenset til elever i alderen 4 til 14 år som går i vanlige skoler. Fokuset rettes mot hva som kjennetegner lærere som er flinke til å få barna til å bli gode i lesing og skriving. Konklusjonen er langt på vei i tråd med Warrington & Younger. I følge disse er effektive lærere preget av en eklektisk tilnærming i lese- og skriveopplæringen, hvor lærerne ikke låser seg fast i en tilnærming eller en metode, men har et variert repertoar av læringspraksiser, som de blander sammen og kombinerer på ulike måter i forhold til hver enkelt elevs behov i opplæringen.

Kunnskapshull

De aller siste årene har norsk forskning bidratt med omfattende og detaljert kunnskap om hvilke kunnskaper og ferdigheter gutter og jenter har på ulike områder i skolen og hvilke karakterer de oppnår i ulike fag. Det er systematisk påvist gjennomsnittsforskjeller på de fleste områder, med mindre forskjeller i matematikk. Mindre kunnskaper finnes om *hvilke* gutter og *hvilke* jenter som oppnår dårlige resultater i skolen. Det er videre begrenset kunnskap om hvorvidt prestasjonsforskjeller mellom gutter og jenter har

endret seg lenger tilbake enn de siste 5–6 årene. Siden historiske data ikke er tilgjengelige vil det også være vanskelig å skaffe seg denne oversikten. For framtidige formål vil kunnskap om endringer gi signaler om hvorvidt skole-systemet går i riktig eller feil retning i forhold til å utjevne kjønnsforskjeller. Samtidig vil det være viktig å framskaffe kunnskap om mulige kjønnsforskjeller i læringsforutsetninger allerede ved skolestart og betydningen av dette for den videre skolegangen. I diskusjonen om tiltak vil det være viktig å få mer kunnskap om det finnes spesielt kritiske aldersfaser, hvor kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppstår eller utvikler seg.

Kunnskapsoversikten viser at vi har liten kunnskap *om og på hvilke måter* barnehagen og skolen bidrar til at gutter og jenter i ulik grad tilegner seg skolens pensum og læringskrav. Det er behov for økt kunnskap på en rekke områder. Vi har allerede nevnt studier av leseopplæringen og om barnehagen bidrar til at gutter og jenter er forskjellig forberedt til skolestart. I tillegg vil vi nevne noen aktuelle problemstillinger. Ett spørsmål er om ulike pedagogiske opplegg påvirker gutter og jenters læring på forskjellige måter. Er det slik at gutter faktisk taper på individualiserte undervisningsformer? Og hva er i så fall alternativet? Hvordan virker slike undervisningsformer inn på jenters læringsutbytte? Relatert til slike problemstillinger er spørsmålet om hvorvidt skolens skjulte pensum bidrar til å favorisere jenter. En annen problemstilling handler om hvordan lærere kan utfordre dominerende maskuline holdninger og oppførsel («laddish behaviour») som finnes hos en del gutter (og hos noen jenter). Det er også behov for forskning som kan undersøke hvordan kjønn virker i relasjon til andre ulikhetsskapende strukturer i skolen, slik som sosial klasse og etnisitet.

Prosjektet *Raising Boys Achievement* peker på noen overordnede føringer som kan ligge til grunn for økt forskningsinnsats på dette området. Hovedpoenget deres er at kjønnsrelasjoner er komplekse og det finnes mange ulike tiltak som kan bidra til bedre læring for gutter (og jenter) i skolen. De hevder likevel at utjevning har størst potensiale dersom skolen klarer å skape en inkludere skolekultur. Hypotesen er at dette forutsetter aktive og involverende skoleledere, lærere som kan formidle en inkluderende pedagogikk som appellerer til elevenes totale erfaringsbakgrunn og et partnerskap mellom alle relevante parter som retter seg mot elevenes læring. Om dette også gjelder for norske forhold, bør være et viktig mål for norske skolemyndigheter og den norske skoleforskningen å finne ut av.

Summary

In general, girls achieve better than boys in Norwegian compulsory school. Why is this, and to what extent does the school system in itself play an active role in giving boys poorer conditions for learning? One common point of view is that the school system is unable to integrate boys' needs when organizing the teaching environment. Others focus on the lack of male role models in school as well as in kindergarten. Yet another supposition is that girls achieve better than boys because their values correspond better with the school culture. Such points of view are often included in public debates about the so-called "feminization of the school". Others, however, argue that the gender difference results from a "masculinity crisis", where old forms of masculinity are in direct conflict with the ethos of modern schooling.

The aim of this report is to analyze different suppositions about the role of the school system in actively creating gender differences in school achievement. The report collates, analyzes and reviews existing empirical studies explicitly focusing on this issue. The search was limited to studies published in Scandinavian languages or English, mainly concentrating on the compulsory years. However, the report also includes how kindergarten may prepare boys and girls differently for their everyday lives at school. In addition the report highlights research which may give directions for successful intervention. Finally, one chapter presents some central theories about how existing gender differences can be explained.

One main finding is that there is a dearth of empirically based knowledge that contributes directly to any of the points of view delineated above. Actually, few have investigated whether the learning environment is better suited to girls. In particular this pertains to Norwegian research, but international research does not contribute to any large extent either. Most Norwegian school research either has not been concerned with explaining the gender differences in school achievement, or the explanations offered focus solely on conditions outside school. Studies of class-room dynamics have focused on how gender relations are played out in this context, but such studies rarely aim to explain whether the observed patterns also give rise to different learning conditions for girls and boys. Norwegian kindergarten

research tells us that the staff can contribute to maintaining and reinforcing gender differences, but it tells us little about how kindergarten may prepare boys and girls differently for future learning conditions.

However, the review has contributed to some clarifications. Norwegian as well as international studies conclude that gender counts when it comes to how children and teachers interrelate in the class-room. The studies show that, past and present, boys dominate the class-room and receive more attention from the teacher. This implies that class-room interaction cannot by itself be a strong explanation of boys' poorer school achievement. In addition such studies challenge the traditional way of focusing on girls and boys as two distinct and different categories. Rather, it seems as if a small group of pupils, encompassing a majority of boys but also girls, are the ones to receive more attention from the teachers than the others. To a large extent this is the case independently of whether the teacher is male or female. Nor is this difference connected with systematic and conscious discrimination of girls. Rather, the teachers attempt to limit what is seen as behaviour that inhibits and disrupts learning. Giving more attention to boys in the class-room can thus be interpreted as part of the teachers' strategies to keep order and create a positive learning climate. In addition, some teachers may focus on boys to help them create a better situation for themselves in class.

The hypothesis that the feminization of school is an important reason for boys' poorer school achievement has been investigated in some international studies, but has not received much empirical support. On the contrary it seems as if the gender of the teacher means relatively little. In addition it is not clear whether boys learn more from a male teacher. Research results are ambiguous, but most studies conclude that the significance is non-existent or negligible. These studies rather underline the significance of the teacher's competence and his or her ability to disseminate.

Another theme investigated in the report is whether the evaluation system of the school and its "hidden curriculum» are better suited for girls. However, this issue has not been extensively researched either. One Norwegian study indicates that girls' grades profit by evaluation systems that are based on texts, as writing appeals more to girls than to boys. In addition there is reason to believe that girls profit when the school work assessed over time constitute the main part of the final grades, as boys and girls usually get more similar grades on national exams. In addition there are signs of

structures that create gender inequality in the teachers' expectations to their pupils, their professional interest in individuals, and the assessment culture in the schools. But more research is needed within this area.

It is more unclear, however, whether the ways of organizing the dissemination of the curricula favour the girls per se. The literature search did not unearth any studies explicitly focusing on the significance of individualised forms of teaching for boys and girls respectively. One English study indicates that girls may profit more from project based maths teaching, while boys do not depend on how the teaching is organized to the same extent. It is not clear whether such results can be generalized to other subjects. Further, the use of gender-equal groups apparently shows neither positive nor negative results. The research collated underlines that the effects depend on how such groups are implemented. At the same time several authors argue that gender-separated activities might further cement sex role stereotype attitudes. Nor do such activities in themselves solve problems associated with the dominance structures in the class-room.

To sum up: in the research literature analyzed here, few conclude explicitly that schools *create* sex differences in achievement. This point of view is further supported by the fact that the patterns of sex differences seem to be fairly consistent over time, between schools in the same country and between countries. And the differences remain even though the national contexts differ considerably with regard to school policies, how teaching is organized, and the pedagogical methods that dominate. This supports a conclusion that schools rather contribute to the *reproduction* of already existing differences. Thus, further knowledge must be sought and developed by studying the interrelationship between a series of factors, whether the school is able to influence them or not. This shows that sex differences in school achievement results from complex processes.

In addition the report shows the problems following from focusing solely on sex differences. Most studies show large variations in school achievement within both sexes, and mean differences are rarely dramatically large. Even though girls in general do better than boys, differences associated with class background have greater significance for what and how much the pupils learn. Another point is that the size of the sex differences varies according to the skills measured. The differences are largest in literacy, but negligible in maths. Girls score better all over on tests of knowledge that

depends on reflection and interpretation (i.e. active use of language skills), while the sex differences are smaller when facts-based knowledge is measured. To sum up, categorizing boys as the losers and girls as the winners in school is an oversimplification.

This review also highlights that more recent school research has shown variations in the ways of doing gender. What is seen as feminine and masculine ways of behaviour vary between contexts and individuals. Analyses of quantitative data again show considerable differences within groups. And when we analyze how pupils behave in the class-room, both boys and girls shape and enact their role as pupils or individuals in a variety of ways. Such differences tend to disappear when we focus too much on mean differences between girls and boys, and when sex-specific interventions targeting boys or girls as groups are implemented as a consequence.

What does research say about successful efforts to reduce sex differences in school achievement? Few studies exist within a Norwegian context. However, our literature search unearthed that the issue has been particularly focused on by British school researchers during the last 10–15 years. Their contributions point to the relatively limited effects of short-term interventions, particularly those who have been implemented without being an integrated part of the schools' teaching work in general. Still, the research indicates that many of the interventions are potentially effective, as long as they are integrated in holistic and long-term strategies to develop learning conditions for all pupils – irrespective of sex. According to these British researchers the most successful interventions are those decided on by the schools themselves, based on concrete analyses of existing problems. One essential challenge is to break down the barriers of some pupils – particularly in junior high school – against learning. To achieve this schools have to work towards a holistic and inclusive school culture. This conclusion is based on the supposition that pupils in general will respond positively if they feel valued, and if they experience that their school acts in the pupils' best interests. In addition to better individual school achievement, this strategy will lead to increased empowerment among teachers, pupils and parents. The key to an inclusive school culture partly lies with the school leadership, partly in the choice of pedagogic strategy, and partly in creating collaboration and partnership among all relevant contributors to the pupils' learning process

(the pupils themselves, parents, school employees, the local environment, school authorities etc).

Even though the school is probably not a decisive factor in creating sex differences in school achievement, we conclude that the school can be an important factor in reducing these differences. The British project "*Raising boys' achievement*" shows that this is possible at the same time underlining that no easy solutions exist. Long-term efforts are necessary, directed towards increasing the learning opportunities of all pupils regardless of sex, ethnicity or class.

Litteratur

Andresen, Ragnhild (1986), «Utvikling av kjønnsidentitet i barnehagen. Rapport fra et observasjonsprosjekt i ulike barnehager januar-oktober 1983». I: Reidar J. Pettersen, Marit Lande & Jorunn B. Lie, red., *Ny kunnskap på barnehagesektoren. Yrke, institusjon, samfunn.*, s. 226–235. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Andresen, Ragnhild (1998), *Kjønn og kultur: en studie av voksnes deltagelse i barns kjønns sosialisering på grunnlag av et observasjonsmateriale fra norske barnehager*. Alta: Høgskolen i Finnmark Avdeling for fritids- og kulturfag.

Annot, Madeleine, John Gray, Mary James & Jean Rudduck (1998), *Recent Research on Gender and Educational Performance*. London: OFSTED, Office for Standards in Education.

Bakken, Anders (2008), «Er kjønnsforskjeller i skolen avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus?». *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 8:.

Bank, Barbara J., Bruce J Biddle & Thomas L. Good (1980), «Sex roles, classroom interaction, and reading achievement». *Journal of Educational Psychology*, 72:119–132.

Beaman, R., K. Wheldall & C. Kemp (2006), «Differential teacher attention to boys and girls in the classroom». *Educational Review*, 58:339–366.

Bell, J. (1989), «A comparison of science performance and uptake by fifteen-year-old girls in co-educational and single-sex school – APU Survey findings». *Educational Studies*, 60:207–211.

Bellamy, Nedaru (1994), «Bias in the Classroom: Are We Guilty?». *Science Scope*, 17:60–63.

Bjerrum Nielsen, Harriet (1984), «Små piger, søte piger, stille piger – om pigeliv og piges sosialisering». I: Christian Beck & Lars Grue, red., *Å lykkelige ungdomstid?* Oslo: Universitetsforlaget.

Bjerrum Nielsen, Harriet (2000), «Inn i klasserommet». I: Gunn Imsen, red., *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bjerrum Nielsen, Harriet (2007, 15.03.2007), Kjønn i klassen, kjønn i hodet. *Dagbladet*.

Boaler, J (1997), *Experiencing school mathematics. Traditional and reform approaches to teaching and their impact on student learning*. Buckingham: Open University Press.

Boaler, J (2002), «Paying the prize for "Sugar and Spice". Shifting the analytical lens in equity research». *Mathematical Thinking and Learning*, 42:127–144.

Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1977), *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London: Sage Publications.

Bowles, Samuel & Herbert Gintis (1979), *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.

Bredesen, Ole (2004), *Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Brophy, Jere E. (1985), «Interactions of male and female students with male and female teachers». I: Louise Cherry Wilkinson & Cora B. Marrett, red., *Gender influences in classroom interactions*. Orlando: Academic Press.

Brophy, Jere E. & Thomas L. Good (1970), «Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data». *Journal of Educational Psychology*, 61:365–374.

Brophy, Jere E. & Thomas L. Good (1974), *Teacher-student relationships : causes and consequences*. New York: Holt Rinehart and Winston.

Brutsaert, Herman (2004), «Gender organization of schooling and television viewing among early adolescents: a test of two alternative hypotheses». *Educational Studies*, 30:471–483.

Byrthagen, Karen Nystad, Bjarne Strøm & Torberg Falch (2006), *Frafall i videregående opplæring : betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.

Carrington, Bruce, Peter Tymms & Christine Merrell (2005). *Role models, school improvement and the 'gender gap' Do men bring out the best in boys and women the best in girls?* Paper presentert ved EARLI 2005 Conference, University of Nicosia.

Collins, Randal (1979), *The Credential Society*. New York: Academic Press.

Condie, Rae, Alastair McPhee, Christine Forde, Jean Kane & George Head (2006), *Review of Strategies to Address Gender Inequalities in Scottish Schools. Final Report*. Edinburg: Scottish Executive Education Department.

Connell, R.W. (1989), «Cool guys, swots and whimps: The interplay of masculinity and education». *Oxford Review of Education*, 15:291–303.

Connolly, Paul (1998), *Racism, gender identities and young children. Social relations in a multi-ethnic inner-city primary school*. London: Routledge.

Croll, P (1985), «Teacher interaction with male and female pupils in junior classrooms». *Educational research*, 27:220–223.

- Crosnoe, R., C. Riegle-Crumb & C. Muller (2007), «Gender, self-perception, and academic problems in high school». *Social Problems*, 54:118–138.
- Dart, B. C. & J. A. Clarke (1988), «Sexism in Schools – a New Look». *Educational Review*, 40:41–49.
- Dee, Thomas S. (2005), «A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter?». *The American Economic Review*, 95:158–165.
- Dee, Thomas S. (2007), «Teachers and the gender gaps in student achievement». *Journal of Human Resources*, 42:528–554.
- Denissen, J. A., N. R. Zarrett & J. S Eccles (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.
- DfES (2007), *Gender and education: the evidence on pupils in England*. London: HM Government, Department for Education and Skills.
- Duffy, J., K. Warren & M. Walsh (2001), «Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject». *Sex Roles*, 45:579–593.
- Ehrenberg, R. G., D. D. Goldhaber & D. J. Brewer (1995), «Do Teachers Race, Gender, and Ethnicity Matter – Evidence from the National Educational Longitudinal-Study of 1988». *Industrial & Labor Relations Review*, 48:547–561.
- Einarsson, Charlotte (2003), *Lärares och elevers interaktion i klassrummet. Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstolek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. Institutionen for beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Einarsson, Charlotte & Kjell Granström (2002), «Gender-biased interaction in the classroom: the influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil». *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46:117–127.
- Einarsson, J & T Hultman (1984), *Godmorgon pojkar og flickor. Om språk och kön i skolan*. Stockholm: Liber forlag.
- Engen, Liv, Anne Charlotte Begnum, Siri Nøttåsen Gabrielsen & Ragnar Gees Solheim (2007), *Leseferdighet på 2. årstrinn våren 2006. Delrapport*. Stavanger: Nasjonalt Senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Epstein, Debbie, Jannette Elwood, Valerie Hey & Janet May (1998), *Failing boys. Issues in Gender and Achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Evensen, L.S. & W. Vagle (2003), *Kvalitetsikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet). Sammendragsrapport*. Trondheim: Institutt for språk og kommunikasjonsstudier, NTNU.
- Fagot, Beverly I. (1977), «Consequences of Moderate Cross-Gender Behavior in Preschool Children». *Child development*, 48:902–907.

- Fagot, Beverly I. (1978), «Reinforcing Contingencies for Sex-Role Behaviors: Effect of Experience with Children». *Child development*, 49:30–36.
- Francis B, Skelton C, Archer L (2002), *A systematic review of classroom strategies for reducing stereotypical gender constructions among girls and boys in mixed-sex UK primary schools*. EPPI-Centre Review. London: EPPI-centre, Social Science research Unit, Institute of Education, University of London.
- Francis, Becky & Christine Skelton (2005), *Reassessing gender and achievement : questioning contemporary key debates*. London: Routledge.
- Freeman, Catherine (2004), *Trends in Educational Equity of Girls and Women: 2004*. Washington: National Centre for Education Statistics.
- French, Jane & Peter Frech (1984), «Gender imbalance in the primary classroom: an interactional account». *Educational research*, 26:127–136.
- Gilmartin, S., N. Denson, E. Li, A. Bryant & P. Aschbacher (2007), «Gender ratios in high school science departments: The effect of percent female faculty on multiple dimensions of students' science identities». *Journal of Research in Science Teaching*, 44:980–1009.
- Good, Thomas L., H Cooper & S Blakely (1980), «Classroom interaction as a function of teacher expectations, student sex and time of year». *Journal of Educational Psychology*, 72:378–385.
- Good, Thomas L., J Sikes & Jere E. Brophy (1973), «Classroom interaction as a function of teacher expectations, student sex, and time of year». *Journal of Educational Psychology*, 65:74-87.
- Gurian, Michael (2001), *Boys and girls learn differently! : a guide for teachers and parents*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Hall, K. & A. Harding (2003), *A systematic review of effective literacy teaching in the 4 to 14 age range of mainstream schooling*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Halpern, D. F. (2000), *Sex differences and cognitive abilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Halpern, D. F. (1997), «Sex differences in intelligence. Implications for education». *American Psychologist*, 52:1091–1102.
- Hamilton, M. A. (1985), «Performance levels in science and other subjects for jamaican adolescents attending single-sex and co-educational high schools». *International Science Education*, 69:535–537.
- Harvey, T. J. (1985), «Science in single-sex and mixed teaching groups». *Educational Research*, 27:179–182.

- Haug, Peder (2003), *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Hedges, L. V. & A. Nowell (1995), «Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals». *Science*, 269:41–45.
- Hegna, Kristinn (2005), *"Likestillingsprosjektets" barn. Endringer i kjønnsforskjeller blant ungdom fra 1992 til 2002*. NOVA-rapport 21/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Hillman, S & G Davenport (1978), «Teacher-student interactions in desegregated schools». *Journal of Educational Psychology*, 70:545–553.
- Holter, Harriet (1961), «Kjønnsforskjeller i skole- og arbeidsprestasjoner». *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 2:147–161.
- Howe, Christine (1997), *Gender and classroom interaction. A research review*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Hyde, J. S. (2005), «The gender similarity hypothesis». *American Psychologist*, 60:581–592.
- Hægeland, Torbjørn & Lars Johannessen Kirkebøen (2007), *Skoleresultater 2006 : en kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Hægeland, Torbjørn, Oddbjørn Raaum & Lars Johannessen Kirkebøen (2006), *Skoleresultater 2005 : en kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Haag, Pamela (1998), «Single-Sex Education in Grades K-12: What Does the Research Tell Us?». I: S. Morse, red., *Separated by Sex: A Critical Look at Single-Sex Education for Girls*, s. 13–38. Washington, DC: American Association of University Women Educational Foundation.
- Imsen, Gunn (1996), *Mot økt likestilling? Evaluering av grunnskolenes arbeid for likestilling*. Trondheim: Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim.
- Imsen, Gunn (2000), «Perspektiver på kjønn og likestilling». I: Gunn Imsen, red., *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacklin A, Lacey C (1997), «Gender integration in the infant classroom: a case study». *British Educational Research Journal*, 23:623–639.
- Jackson, C. (2002), «Can single-sex classes in co-educational schools enhance the learning experiences of girls and/or boys? An exploration of pupils' perceptions». *British Educational Research Journal*, 28:37–48.
- Jackson, Carolyn (2003), «Motives for 'Laddishness' at School: fear of failure and fear of the 'feminine'». *British Educational Research Journal*, 29:583–598.

- Jackson, Carolyn (2006), *Lads And Ladettes In School*. London: Open University Press.
- James, Allison & Alan Prout (1997), «A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems». I: A Prout, red., *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- Jones, M. G. & T. M. Gerig (1994), «Silent 6th-Grade Students – Characteristics, Achievement, and Teacher Expectations». *Elementary School Journal*, 95:169–182.
- Jones, S. M. & K. Dindia (2004), «A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom». *Review of Educational Research*, 74:443–471.
- Kelly, A. (1988), «Gender Differences in Teacher Pupil Interactions – a Meta-Analytic Review». *Research in Education*:1–23.
- Kenney-Benson, G. A., E. M. Pomerantz, A. M. Ryan & H. Patrick (2006), «Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork». *Developmental Psychology*, 42:11–26.
- Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegar Olsen & Astrid Roe (2007), *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegard Olsen, Astrid Roe & Are Turmo (2004), *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klassen, R. (2001), Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs, *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Seattle, WA.
- Kruse, Anne-Mette (1990), «Kønsadskilt undervisning som kønsbevidst pædagogik». I: Helle Jacobsen, red., *Skolen er køn*, s. 338 s. København: Ligestillingsrådet.
- Lachance, J. A. & M. M. M. Mazzocco (2006), «A longitudinal analysis of sex differences in math and special skills in primary school age children». *Learning and Individual Differences*, 16:195–216.
- Lahelma, Elena (2000), «Lack of Male Teachers: a problem for students or teachers?». *Pedagogy, culture, and society*, 8:173–185.
- Lee, V. E. & A. Bryk (1986), «Effects of Single-Sex Secondary Schools on Student Achievement and Attitudes». *Journal of Educational Psychology*, 78:381–395.
- LePore, C. Paul & John Robert Warren (1997), «A comparison of single-sex and coeducational Catholic secondary schooling: Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988». *American Educational Research Journal*, 34:485–511.

- Linnakylä, Pirjo & Antero Malin (2003), «How to reduce gender gap in reading». I: Svein Lie, Pirjo Linnakylä & Astrid Roe, red., *Northern Lights on PISA*. Oslo: University of Oslo, Department of teacher education and school development.
- Lundgren, Anna Sofia (2000), *Tre år i g. Perspektiv på kropp og kön i skolan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Lyng, Selma Therese (2004), *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mac an Ghaill, Máirtín (1994), *The making of men : masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Mac an Ghaill, Máirtín (1996), «'What about the boys?': Schooling, class and crisis masculinity». *Sociological Review*, 44:381–397.
- Marsh, H. W (1989a), «Effects of attending single-sex and coeducational high schools on achievement, attitudes, behaviours and sex differences». *Journal of Educational Psychology*, 81:70–85.
- Marsh, H. W. (1989b), «Effects of single-sex and coeducational schools: A response to Lee and Bryk». *Journal of Educational Psychology*, 81:651–653.
- Marthinsen, Sissel Annette (2000), «Kvinneliv i lærebøker». I: Gunn Imsen, red., *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martino, W. (1999), «"Cool boys", "party animals", "squids" and "poofers": interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school». *British Journal of Sociology of Educational*, 20:239–63.
- McDermott, P. A., M. Mordell & J. C. Stoltzfus (2001), «The organization of student performance in American schools: Discipline, motivation, verbal learning, and non-verbal learning». *Journal of Educational Psychology*, 93:65–76.
- Meece, J. L., B. B. Glienke & S. Burg (2006), «Gender and motivation». *Journal of School Psychology*, 44:351–373.
- Meyer, W.J. & G.G. Thompson (1956), «Sex differences in the distribution of teacher approval and disapproval among sixth-grade students». *Journal of Educational Psychology*, 47:385–397.
- Myhill, D. (2002), «Bad boys and good girls? Patterns of interaction and response in whole class teaching». *British Educational Research Journal*, 28:339–352.
- Myhill, D. & S. Jones (2006), «'She doesn't shout at no girls': pupils' perceptions of gender equity in the classroom». *Cambridge Journal of Education*, 36:99–113.
- Månsson, Annika (2000), *Möten som formar : interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Institutionen för pedagogikk Lärarhögskolan i Malmö.

- Nairn, K (1995), «Quiet students in geography classrooms. Some strategies for inclusion». *New Zealand Journal of Geography*, 100:24-31.
- Nielsen, Harriet Bjerrum & Kirsten Larsen (1985), *Piger og drenge i klasseoffentligheden : en analyse af pigers og drenges deltagelse i klasseundervisningen på 1. og 3. klassetrin*. Oslo.
- Nixon, L. A. & M. D. Robinson (1999), «The educational attainment of young women: Role model effects of female high school faculty». *Demography*, 36:185–194.
- Nordahl, Bertill (1994), *Hankøn i skolen*. Aarhus: Modtryk.
- Nordahl, Bertill (1996), *Tarzan i damejunglen*. 2.udg. utg.: Forlaget Niensens.
- Nordahl, Thomas (2003), «Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom». *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3:69–88.
- Nordahl, Thomas (2007), *Gutter og jenters situasjon og læring i skolen*. Hamar: Høgskolen i Hedmark (www.hihm.no).
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004), *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Odelfors, Birgitta (1996), *Att göra sig hörd och sedd : om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. Stockholm: Pedagogiska institutionen Stockholms universitet.
- OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World. First Result from PISA 2003*. Paris: OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Oma, Ragnhild (1995), *Positiv særbehandling av jenter og gutter 1994–1995*. Oslo.
- Palludan, Charlotte (2005), *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Polychroni, F., K Koukoura & A. Anagnostou (2007), «Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers?». *European Journal of Special Needs Education*, 21:415–430.
- Projekt skolesprog, Ove Jensen, Jørgen Danelund & Chresten Kruchov (1979), *Skoledage*. Kongerslev, : Gmt.
- Ramseier, E. (2001), «Motivation to learn as an outcome and determining factor of learning at school». *European Journal of Psychology of Education*, XVI:421–439.
- Reay, D (1990a), «Girls' groups as a component of anti-sexist practice: some primary school's experience». *Gender and Education*, 2:37–48.
- Reay, D (1990b), «Working with boys». *Gender and Education*, 2:269–281.

- Reay, D (1991), «Intersencions of gender, race an class in primary school». *British Journal of Sociology of Education*, 12:163–182.
- Reay, D (1993), «'He doesn't like you miss': Working with boys in an infant class». I: Swan J, red., *Equality matters: case studies from the primary school*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Reisby, Kirsten & Susanne V. Knudsen (2005), *Køn, ligestilling og skole 1990–2004. Rapport med oversigt over forskning i førskole, skole, videregående skole, når det gjelder køn og pædagogiske ligestillingsstrategier samt ligestilling i uddannelsespolitikken i de nordiske lande.*: Nordisk ministerråd/Nordisk institutt for kvinne- og kjønnsforskning.
- Riordan, Cornelius (1985), «Public and catholic schooling: the effects of gender context policy». *American Journal of Educational*, 93:518–540.
- Roe, Astrid & Karin Taube (2003), «Reading achievement and gender differences». I: Svein Lie, Pirjo Linnakylä & Astrid Roe, red., *Northern Lights on PISA*. Oslo: University of Oslo, Department of teacher education and school development.
- Rosenthal, Robert & Leonore Jacobson (1968), *Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Rutter, M., A. Caspi, D. Fergusson, L. J. Horwood, R. Goodman, B. Maughan, T. E. Moffitt, H Meltzer & J. Carroll (2004), «Sex differences in developmental reading disability». *Journal of American Medical Association*, 291:2007–2012.
- Sadker, D & M Sadker (1985), «Sexism in the schoolroom of the 80s». *Psychology Today*, 19:54–57.
- Shaywitz, S. E., B. A. Shaywitz, J. M. Fletcher & M. D. Escobar (1990), «Prevalence of reading disability in boys: Results of the Connecticut Longitudinal Study». *Journal of American Medical Association*, 264:998–1002.
- Skelton, Christine, Becky Francis & Yordana Valkanova (2007), *Breaking down the stereotypes: gender and achievement in school*. London: Roehampton University.
- Skolverket (2006), *Könsskillnader i målpuppfyllelse och utbildningsval*. Stockholm: Skolverket.
- Skaalvik, S. & E. M. Skaalvik (2004), «Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation». *Sex Roles*, 50:241–252.
- Sokal, L., H. Katz, L. Chaszewski & C. Wojcik (2007), «Good-bye, Mr. Chips: Male teacher shortages and boys' reading achievement». *Sex Roles*, 56:651–659.
- Solheim, Ragnar Gees & Finn Egil Tønnessen (2003), *Slik Leser 10-åringer i Norge. En kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringer i Norge 2001*. Stavanger: Senter for leseforskning.

SOU (2004:115), Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete, *Utbildningsdepartementet*. Stockholm.

Spelke, E.S. (2005), «Sex differences in intrinsic aptitude for mathematics and science? A critical review.». *American Psychologist*, 60:950–958.

Spender, D (1982), *Invisible women: The schooling scandal*. London: Writers and Reading Publishing Co-operative Society with Chameleon Editorial Group.

Spielhofer, Thomas, Lisa O'Donnell, Tom Benton, Sandie Schagen & Ian Schagen (2002), *The Impact of School Size and Single-Sex Education on Performance*. 33. Slough: NFER.

SSB (2006), «8 av 10 barn med barnehageplass». www.ssb.no

Staberg, Else-Marie (1992), *Olika världar, skilda värderingar. Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik*. Umeå ,.

Steedman, J. (1985), «Examination results in mixed and single sex secondary schools: findings from the national child development study». I: David Reynolds, red., *Studying School Effectiveness*. London: The Falmer Press.

Sukhnandan, Laura, Barbara Lee & Sara Kelleher (2000), *An investigation into gender differences in achievement. Phase 2: School and classroom strategies*. Slough: National Foundation for Educational Research.

Swalander, L. & K. Taube (2007), «Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability». *Contemporary Educational Psychology*, 32:206–230.

Swann, J. & D. Graddol (1988), «Gender inequalities in classroom talk». *English in Education*, 22:48–65.

Urdu, T & C Midgley (2001), «Academic self-handicapping: What we know; What more there is to learn». *Educational Psychology Review*, 13:115–138.

Utdanningsdirektoratet (2006), *Utdanningsspeilet 2005. Analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2007), Resultater fra nasjonale prøver. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsforbundet (2006), Likestilling på dagsorden. Faktaark 2007:1. www.utdanningsforbundet.no.

van Dahl, Victor, Ragnar Gees Solheim, Nina Nøttåsen Gabrielsen & Anne Charlotte Begnum (2007), *PIRLS. Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Lesesenteret.

- Van de Gaer, E., H. Pustjens, J. Van Damme & A. De Munter (2004), «Effects of single-sex versus co-educational classes and schools on gender differences in progress in language and mathematics achievement». *British Journal of Sociology of Education*, 25:307–322.
- Van de Gaer, E., H. Pustjens, J. Van Damme & A. De Munter (2006), «Tracking and the effects of school-related attitudes on the language achievement of boys and girls». *British Journal of Sociology of Education*, 27:293–309.
- Vogt, Sidsel, red. (1984), *Kjønnsroller i lærebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vroegh, K (1976), «Sex of teacher and academic achievement: A review of research». *Elementary school journal*, 76:389–405.
- Warrington, Molly & Mike Younger (2006), *Raising Boys' Achievement in Primary Schools. Towards a Holistic Approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Wernersson, Inga (1977), *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis (distr.).
- Wernersson, Inga & Hildur Ve (1997), «Research on gender and education in the Nordic countries». *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41.
- Willis, Paul (1977), *Learning to Labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Aldershot: Ashgate Publishers Limited.
- Wills, R., S. Kilpatrick & B. Hutton (2006), «Single-sex classes in co-educational schools». *British Journal of Sociology of Education*, 27:277–291.
- Woodward, D (1997), *Children's perceptions of gender: An action research study*. Upublisert Unpublished PhD thesis, University of Sussex.
- Younger, M. & M. Warrington (1996), «Differential achievement of girls and boys at GCSE: Some observations from the perspective of one school». *British Journal of Sociology of Education*, 17:299–313.
- Younger, Mike & Molly Warrington (2005), *Raising Boys' Achievement*. London: Department for education and skills.
- Öhrn, Elisabet (1990), *Könsdifferentiering i klassrumsinteraktionen. En observations- og intervjustudie av högstadielevs lärarkontakter*. Upublisert Ph.D.-avhandling, Göteborgs universitet.
- Öhrn, Elisabet (2002), *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Øia, Tormod (2007), «Flinke gutter og jenter i utakt». I: Åse Strandbu & Tormod Øia, red., *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.