

Kjønn i spesialpedagogisk politisk utviklingsarbeid. En resepsjonsanalyse av  
*NOU 2019:3 - Nye sjanser -bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner  
og utdanningsløp*

Benedikte Thaulow

September 2019

Master i spesialpedagogisk rådgivning og endringsarbeid (SPE3006).

Avdeling for lærerutdanning og pedagogikk.

Institutt for pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet.

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

---

## Sammendrag

### Tittel

Kjønn i spesialpedagogisk politisk utviklingsarbeid. En resepsjonsanalyse av *NOU 2019:3 - Nye sjanser - bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp.*

### Bakgrunn og formål

Stoltenbergutvalgets arbeid med NOU 2019:3 har skapt mye oppmerksomhet om at gutter gjør det dårligere i skolen i forhold til standpunktskarakterer. En slik rapport vil sannsynligvis legge skolepolitiske føringer for framtiden, og formålet med oppgaven er å belyse spesialpedagogiske implikasjoner av en slik offentlig utredning om forskjellen mellom gutter og jenter i skolen.

Hvilken betydning kan framstillingen av gutter i en offentlig utredning om kjønnforskjeller i skolen ha for det spesialpedagogiske arbeidet? Oppgaven undersøker spørsmålene både fra en teoretisk og en empirisk innfallsvinkel. Den teoretiske undersøkelsen belyser både spørsmål med relevans for det spesialpedagogiske fagfeltet generelt og de fenomenene som undersøkes empirisk: kjønn og tekst. Videre blir utfordringene i rapporten undersøkt fra to perspektiver ut fra et spesialpedagogisk synspunkt: Hva måler rapporten forskjeller opp mot, og hvilken empiri ligger til grunn for rapportens beskrivelse av kjønnforskjeller.

### Problemstilling og metode

Med bakgrunn i dette er problemstillingen i denne oppgaven som følger:

*Kan man trekke spesialpedagogiske utfordringer ut av NOU 2019:3s skolepolitiske verdisyn?*

I oppgavens første del, kappen, presenteres tre teoretiske perspektiver som til dels kan knyttes til ulike analysenivåer (grunnlagsteori vis a vis fenomenspesifikk teori), til dels er forbundet med ulike fenomener (kjønn og tekst) og som igjen utgjør grunnlaget for metoden. Den første teorien som blir presentert, er det grunnlagsteoretiske utgangspunktet hvor Dag Østerbergs forståelsesformer blir gjennomgått. Hans innvendighetstenkning og forhold mellom værender blir her knyttet opp til neste teoretiske undersøkelse, nemlig

innfallsvinkelen til forståelse av kjønn. Her tegnes det opp et skille mellom en sosial og en biologisk forståelse, og videre en forståelse som tar hensyn til begge innfallsvinklene. Siste del i kappen presenterer en innfallsvinkel til å forstå hva en tekst er i et mangfoldig tekstteoretisk landskap. Her presenteres tekst hovedsakelig ut fra Roland Barthes tekstteori, både hans teori om myter og hans teori om hva tekst er. Denne teorien om tekst danner videre grunnlaget for resepsjonsanalysen som er brukt som tekstanalytisk metode. Til slutt i kappen blir informantene presentert.

## **Resultat**

Oppgaven har resultert i en artikkel som frem for alt diskuterer NOU 2019:3 sin gyldighet med sitt ensidige biologiske perspektiv på kjønnsforskjeller målt opp mot karakterer i et utdanningshierarkisk skolesystem. Artikkelen har jeg valgt å kalle *Er kjønn i ferd med å bli en spesialpedagogisk utfordring?* Den diskuterer problemstillingen med hensyn til Stoltenberg rapportens empiri og måte å måle forskjeller på.

Analysen i artikkelen er en sammenveving av stemmer fra ulike tilholdssteder i kulturen, med referanse til Barthes tekstteori. Analysen er knyttet opp mot problemstillingen og teorien som er presentert i kappen. I analysen blir det tydelig at NOU-en har et for snevert kunnskapssyn til å kunne forstå guttenes dårligere karakterer på en nyansert måte. Analysen viser også at NOU-en har et verdisyn hvor gode karakterer og prestisjefylte akademiske utdanninger holdes fram som indikatorer på et godt liv. Verdisynet i NOU-en synes derfor å være for snevert til å kunne gi et nyansert bilde av i hvilken grad gutters dårligere prestering i skolen skal være en spesialpedagogisk utfordring.

---

## Innhold

Innledning .....	s. 7
Presentasjon av tema	
Plassering i det spesialpedagogiske felt	
Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	
Oppgavens oppbygging	
Avgrensning og begrepsavklaring	
Egen leseposisjon	
Forskjellige måter å forske på kjønnsforskjeller i skolen .....	s. 15
NOU 2019:3	
Forskjeller i klassen	
Grunnlagsteoretisk utgangspunkt .....	s. 18
Dag Østerbergs forståelsesformer	
Innfallsvinkel til å forståelsen av kjønn i et mangfoldig kjønnsteoretisk landskap .....	s. 20
Biologiske fortellinger om kjønn.	
Sosiale fortellinger om kjønn	
Fortellinger om kjønn som både tar hensyn til biologi og sosiologi	
Innfallsvinkel til å forstå hva en tekst er i et mangfoldig tekstteoretisk landskap .....	s. 26
Intertekstualitet og leserens tekstskapende funksjon	
Det tredimensjonale tegnet	
Utvalgsarbeid i staten – fra veilederen	
Roland Barthes myter	
Metode .....	s. 31
Resepsjonsanalyse	
Intervjuene	
Avrunding av kappen .....	s. 34
Referanser .....	s. 35

**Artikkelen:**

Er kjønn i ferd med å bli en spesialpedagogisk utfordring? ..... s. 38

Problemstilling, disposisjon og analysepresentasjon

Norges offentlige utredning om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner

Analytiske grep: Barthes tekstforståelse som utgangspunkt, og  
resepsjonsanalyse som metodisk konsekvens

TEORETISK FUNDAMENT ..... s. 42

Roland Barthes myter

Dag Østerbergs innvendige forståelse av forholdet mellom *værender*

**ANALYSEN: EN SAMMENVEVING AV STEMME FRA**

ULIKE TILHOLDSSTEDER I KULTUREN ..... s. 44

Dominerende kjønnsbilder som tegnes i NOU-en

Indikatorer som kjønnsforskjellen måles i forhold til

Hva slags forskning bygger rapporten på, og hva slags kunnskapssyn  
formidler valget av forskning?

Paradokser av likhet og forskjell

AVSLUTNING ..... s. 50

Referanser ..... s. 51

Vedlegg: Bekreftelse på at artikkelen er sendt til Spesialpedagogikk ... s. 53

---

## Innledning

### Presentasjon av tema

At det er forskjell mellom kjønnene når det kommer til skoleprestasjoner har vært et tema i flere år. Hvert år kan man lese av standpunktskarakterene at jenter scorer bedre enn gutter. Det har også blitt forsket mye på det, både kvalitativt og kvantitativt. Derfor er det heller ingen nye ting som kommer fram i NOU 2019:3 *Nye sjanser – bedre læring*.

*Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*, utredningen om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp avgitt til Kunnskapsdepartementet 4. februar 2019.

Rapporten har likevel blitt diskutert og fått mye oppmerksomhet i media både før og etter at den ble avgitt. Ordlyden har vært dømmende overfor guttene, noe som synes å følge en trend i tiden. Sosiologen og kjønnsforskeren Kristoffer Chelsom Vogt (2018) beskriver trenden som en svartmaling av gutter. Gutter har blitt omtalt som skoletapere, og risikoen for å gjøre det dårlig på skolen øker når guttene er født seint på året (Krumsvik, 2019). Dette er også holdninger innenfor spesialpedagogisk arbeid. Det er flere gutter enn jenter som mottar spesialpedagogisk undervisning, og mitt inntrykk er at guttene får enkeltvedtakene tidligere enn jentene.

NOU-en fremlegger det slik at det er guttene som har et problem fordi de får dårligere standpunktskarakterer enn jentene. Hvordan skal dette løses? Det har også vist seg at kunnskapsdepartementet har spesialpedagogiske tiltak i tankene når de til høsten skal komme med en etterfølgende stortingsmelding (NRK Radio, 2019). Derfor er det relevant å spørre hvilken betydning har *forholdet til kjønn* for den spesialpedagogiske praksisen i skolen? Og hvorfor er det viktig å se skolepolitiske føringer om kjønnsforskjeller også med spesialpedagogiske øyne?

Ved å bruke formuleringen *forholdet til kjønn* om nevnte kjønnsproblematikk, har jeg allerede introdusert min egen grunnlagsforståelse, hvor kjønn forstås som et forhold mellom *værender*, for å bruke sosiologen Dag Østerbergs (1966) terminologi. Det mest nærliggende i denne sammenhengen er forholdet mellom biologisk og sosialt kjønn, som jeg senere knytter til Østerbergs (1984) sosialiseringbegrep, som igjen knyttes til sosiologen Ivar Frønes' (2013) forståelse av sosialisering.

Dette med å forstå et fenomen som *et forhold* mellom værender, har også vært min innfallsvinkel i forståelsen av andre saksforhold som står sentralt i denne oppgaven; nemlig plasseringen av det spesialpedagogiske kunnskapsfeltet som forstås som en studie av forskjellsbetingelser (Nordtug, 2019a). Altså som en studie av betingelsene i forholdet mellom værender som gjør at et værende fremstår som forskjellig fra et annet værende. Som jeg allerede har vært inne på, kan karakterer i skolen være en slik betingelse. NOU-en som forstås som en tekst, som blir virksom som tekst i lesningen, er også en slik værende. På bakgrunn av dette har jeg benyttet resepsjonsanalysen av NOU-en som metode.

Å forstå *noe* som et forhold mellom *noen*, er også en viktig tilnærming i det spesialpedagogiske fagfeltet. Relasjon er utvilsomt et honnørord. Men når det kommer til stykket reduseres det relasjonelle ofte til noe individspesifikt eller systemspesifikt. Et eksempel er begrepet *relasjonskompetanse* som i stor grad forstås som en individuell kompetanse, og ikke som et gjensidig, innvendig og overskridende forhold mellom de som inngår i relasjonen til enhver tid. Et annet eksempel er forståelsen av *systemet* som noe som er utvendig i forhold til individet, og ikke *noe* som inngår i et gjensidig overskridende forhold til de *noen* som systemet er et system for.

Med denne oppgaven ønsker jeg derfor ikke bare å se nærmere på kjønn som tema i spesialpedagogisk politisk utviklingsarbeid. Men også å løfte fram viktigheten av å basere det spesialpedagogiske fagfeltet på en grunnlagsteori som nettopp tar fagets honnørord *relasjon*, på alvor.

### **Plassering i det spesialpedagogiske felt**

Spesialpedagogiske tiltak skal dekke barns rettigheter til å få et forsvarlig utbytte av undervisningen, og oppnå et nivå som er realistisk for den enkelte elev. Dette i motsetning til elever som får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.

Spesialpedagogikk handler om forskjeller i skolen. I tråd med det økende politiske fokuset på forskjeller hos kjønn i skolen må vi ta på alvor at kjønn er en viktig faktor også sett med spesialpedagogiske øyne. Spesielt når vi vet at det er over dobbelt så mange gutter som jenter med spesialpedagogiske tiltak. På tross av politiske føringer mot at skolen skal være til for alle, og tilrettelegginger for å utjevne sosiale forskjeller, synes forskjellene å bli forsterket i diskusjonen om guttene (Groven, 2013).



---

I spesialpedagogisk øyemed er det også relevant å framheve motsetningsforholdet mellom de overordnede verdiene som presenteres i statlige styringsdokumenter og metodene for statlig styring. Den norske skolen skal preges av inkludering, likeverd og tilpasning til elevenes mangfold, samtidig som den fylles med kartlegging og konkurranse preget av markedsliberalistiske holdninger (Groven, 2013). Behovet for spesialpedagogisk undervisning har økt de siste 20 årene, og i dag mottar 8% av elevene i norsk skole spesialpedagogisk undervisning (Krumsvik, 2019). Behovet for spesialpedagogisk undervisning henger ifølge Groven (2013, s. 16) sammen med kvaliteten i den ordinære opplæringen. I tillegg vil hva som er normalt og hva som er avvik i opplæringsøyemed avhenge av holdninger, vurderinger og skjønn i diskusjoner og paradigmer hos flere fagfelt. Hva som da defineres som avvik eller mulige avvik, og nødvendige tiltak, vil avhenge av dette (Groven, 2013, s. 68).

I forlengelsen av dette, kan spesialpedagogikk forstås som en studie av forskjellsbetydninger i skolekonteksten (Nordtug, 2019a). En slik innfallsvinkel inviterer til å undersøke hvordan forskjellene rangeres og hva de rangeres i forhold til. For eksempel å undersøke hva forskjellene i kjønn hos elever rangeres i forhold til. Om det er i forhold til karakterer, slik NOU-en gjør, eller i forhold til noe helt annet som gjør at rangeringen kan bli annerledes.

Spesialpedagogikk som fag er heterogen og bygger på flere andre fag. I et smalt perspektiv kan faget anees å handle om vansker i utvikling og læring. I et bredt perspektiv kan man si at det også handler om utviklingsvilkår både i samfunnet, på skolen og i barnehagen. Et aspekt som er verdt å trekke fram her, er den medisinske modellen. Den blir av mange innenfor det spesialpedagogiske fagområdet kritisert for sin entydige forståelse av hva som er avvikende. Groven (2013, s 44-45) peker på at den verken implementerer kravene om tilpasning fra omgivelsene eller gir plass til å romme variasjoner blant elever.

Et annet poeng som kan trekkes fram her er at relasjonen mellom spesialpedagogen og elevene vil være en sosialiseringarena (Nordtug, 2019b). At dette har en betydning for både gutter og jenter i skolen og i spesialpedagogisk kontekst, kan sees blant annet i forhold til Østerbergs forståelsesformer, som presenteres senere i oppgaven.

## Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Som praktiserende spesialpedagog på en barne- og ungdomsskole har jeg sittet i møter med PPT og blitt anbefalt praktisk arbeid som spesialpedagogisk tiltak for en gutt med lærevansker. Dette passet ikke for denne gutten, og anbefalingen kunne ikke brukes. Slike møter blant fagpersoner er ofte farget av det lille man vet om eleven, og min erfaring er at kjønnsforventninger alltid vil være tilstede uansett hvilken kjennskap man har til eleven fra før. Man kan se på kjønn som den første og dermed den primære forskjellen man gir eleven en betydning i forhold til.

Opprinnelig var dette det som var mitt utgangspunkt for videre undersøkelser. Jeg ønsket å undersøke språket i sakkyndige vurderinger for å se om og hvordan disse kjønnsforventningene kom fram i anbefalingene til videre spesialpedagogisk arbeid. Jeg ønsket å gjennomføre en tekstanalyse.

Kjønnsforventninger i spesialpedagogisk arbeid og påvirkninger i forhold til at spesialpedagogens holdninger til kjønn kan påvirke den sosialiseringsarenaen som undervisningen er, er lite diskutert i spesialpedagogisk faglitteratur. Jeg begynte derfor å lese teori om kjønnsforskjeller i skolen generelt, ved siden av teori om tekstanalyse. Det var veilederen min, Birgit Nordtug, som presenterte meg for Roland Barthes teori om myter i språket omtrent samtidig som NOU 2019:3 ble publisert. Disse to tekstene til sammen lokket meg til å bytte grunnlaget for analysen fra sakkyndiges vurderinger til et politisk nivå. NOU-en, og diskusjonen i media omkring kjønnsforskjellene, var utvilsomt fylt med myter.

For å kunne gjøre det som Barthes oppfordret til, å avsløre mytene og analysere NOU-en ytterligere, var jeg nødt til å ha et grunnlagsteoretisk utgangspunkt og begynte derfor å lese Dag Østerbergs analyser av ulike måter man kan forstå et fenomen på, altså hans analyser av ulike *forståelsesformer*, som også er tittelen på boka. Det var spesielt én av forståelsesformene som appellerte til meg; dette med å forstå et fenomen, for eksempel kjønn, utfra fenomenets innvendige og overskridende forhold til det som fenomenet står i forhold til. Hans teori om ulike måter å forstå fenomener på gjorde at jeg bedre kunne avsløre mytene i teksten og også forstå hvilke nyanser som gjør at NOU-en oppleves mangelfull, på tross av dens store omfang.

---

Det er dette spennet som diskuteres i denne oppgaven. Den aller første *myten* man møter når man leser rapporten, er tittelen på forsiden: *Nye sjanser – bedre læring*. Jeg lurte på, på hvilket grunnlag det er ønskelig å gi guttene nye sjanser? Og hva betyr egentlig bedre læring? Det ble da relevant å stille seg følgende spørsmål som utgjør oppgavens problemstilling:

*Kan man trekke spesialpedagogiske utfordringer ut av NOU 2019:3s skolepolitiske verdisyn?*

### **Oppgavens oppbygging**

Som masterstudent ved Høyskolen i Innlandet kan man velge å skrive masteroppgave i artikkelformat. Det er denne måten som er valgt her. Det betyr i praksis at analysen av empirien, diskusjonen og konklusjonen kommer i artikkelformat til slutt i oppgaven. I tillegg til en artikkel skal det følge med en kappe hvor grunnlaget for artikkelen blir grundigere presentert. Det er den du leser nå. Artikkelen i denne oppgaven er skrevet med tanke på tidsskriftet *Spesialpedagogikk* som utgis av Utdanningsnytt. Artikkelen er sendt inn til tidsskriftet i forkant av innlevering med ønske om publisering.

Med utgangspunkt i Østerbergs forståelse av et gjenstandsfelt som et forhold mellom saksforhold eller *værender*, og Barthes forståelse av teksten som en sammenveving av stemmer fra ulike tilholdssteder i kulturen som blir virksomt i *forholdet mellom* tekst og leser, presenterer jeg ikke min analyse av NOU-en som et enkeltstående fenomen. Jeg presenterer heller ikke informantenes fortolkninger av NOU-en som enkeltstående fenomener. Jeg vever min lesning og informantenes lesninger sammen med andre relevante tekster i en analyse som presenteres i artikkelen. Dette er en annen måte å gjøre det på enn det som vanligvis gjøres i kvalitative tekstanalyser og kvalitative intervju-undersøkelser. Slike undersøkelser har gjerne en hermeneutisk tilnærming og ikke en semiotisk tilnærming, som jeg støtter meg til med teorien som jeg har brukt for å forstå hva tekst er i et mangfoldig tekstteoretisk landskap. Som jeg skal komme tilbake til, gir semiotikken leseren en vesentlig plass i teksten når tegnet forstås som et forhold mellom ulike dimensjoner i tegnet, hvor fortolkningen er én av tegndimensjonene. I lys av et slikt perspektiv åpnes det for å presentere empirien, – og analysen av den, som en sammenveving av fortolkninger av tekster, slik jeg har gjort det i denne oppgaven. Jeg håper leseren også vil ta del i tekstskapingen og veve inn nye tråder i lesningen av oppgaven, slik som Barthes inviterer til.

Oppgaven starter med å presentere en kunnskapsstatus over et lite utvalg av forskningsresultater som sier noe om forskjellige måter å gripe fatt i undersøkelser om kjønnsforskjeller i skolen. Jeg har lagt vekt på publikasjoner som er utgitt i Norge ettersom NOU-en handler om kjønnsforskjeller i norsk skole. Her har jeg valgt NOU-en som en rapport som hovedsakelig gir en oversikt over kvantitative studier. Som en motsats til NOU-ens kvantitative hovedtyngde har jeg valgt å fremheve noen forskningsresultater fra boken *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (Nielsen, 2014). Disse forskningsresultatene er gode eksempler på hva kvalitativ forskning kan bidra til av perspektiver på temaet. Gjennom å presentere studier som har brukt ulike metoder ønsker jeg å vise at det er et bredt spenn i måten å undersøke kjønnsforskjeller på.

Som grunnlagsteoretisk utgangspunkt har jeg som nevnt valgt Østerbergs analyser av ulike måter å forstå værender og saksforhold på, hvor den nevnte forståelsesformen som appellerte mest til meg utdypes i hans fremstilling av sosialiseringbegrepet. Videre har jeg valgt å peke ut sosial og biologisk forståelse av kjønn som innfallsvinkel til kjønnsteori for så å argumentere for en tredje forståelse som er inspirert av Østerbergs sosialiseringstenkning. Det finnes et bredt utvalg av kjønnsteori, men denne differensieringen mellom en biologisk og sosial forståelse av kjønn har vært mest relevant i forståelsen av NOU-ens utgangspunkt.

For å svare på problemstillingen, har jeg valgt å bruke resepsjonsanalyse som metode. Dette er en metode som baserer seg på mottagers lesning og forståelse av teksten. Siste del av oppgaven handler derfor om innfallsvinkler til å forstå hva en tekst er i et mangfoldig tekstteoretisk landskap. For å få en forståelse av ulike lesninger av NOU-en, har jeg valgt å gjennomføre to intervjuer med informasjonsrike informanter av begge kjønn. Informantene blir presentert mot slutten av kappen. Til slutt kommer artikkelen og referanselisten som er brukt i denne.

### **Avgrensning og begrepsavklaring**

Temaet kjønn spenner vidt og må naturligvis begrenses i denne sammenhengen. Avgrensningen i denne oppgaven kan sies å være den konkrete resepsjonsanalysen av ett bestemt dokument. Jeg har videre valgt å ikke beskrive eller kommentere andre former for kjønnsidentitet enn gutt og jente, samt at jeg ikke har tatt hensyn til seksualitet eller andre former for kjønnsopplevelse enn gutt og jente. Oppgaven reflekterer heller ikke en bestemt tradisjon innenfor kjønnsforskning. Likestillingsprosesser gjennom historien er heller ikke

---

blitt beskrevet i forhold til analysen, men det er klart at de har en betydning for egen leseposisjon, samt forståelsen til informantene.

*NOU 2019:3 Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* vil i hovedsak bli omtalt som NOU 2019:3, NOU-en og noen steder bare som rapporten.

### **Egen leseposisjon**

I denne delen vil jeg presentere min egen leseposisjon. Deler av dette kunne også passet til andre deler av oppgaven da det handler om en måte å forstå kjønn på, men jeg har likevel valgt å plassere det under egen leseposisjon da det ikke er steinerpedagogikk og dens idegrunnlag som undersøkes i dette prosjektet.

Steinerpedagogikken har fulgt meg hele livet. Jeg har grunnskole og videregående i steinerskolen og har de siste ti årene arbeidet som spesialpedagog i en steinerskole. At dette har formet mitt syn på verden har blitt mer og mer tydelig i arbeidet med denne oppgaven.

Steinerskolen har internasjonalt vært aktiv i 100 år, og i jubileumsboka utgitt av Steinerskoleforbundet i Norge (2019) står det om oppstarten for 100 år siden at «*Skolen var banebrytende på en rekke områder, gutter og jenter hadde samme fag og gikk i samme klasse, ingen elever skulle gå samme klassetrinn flere ganger og eksamener og karakterer ble byttet ut med beskrivende vitnemål.*» (Onarheim, 2019. s. 6).

Ane Aasland (2018) skriver i sin artikkel *Har steinerpedagogikken blikk for kjønn* at steinerbarnehagene ikke innretter seg mot kjønnete aktiviteter, men at de oppretter fleksible rom hvor det er plass til variabel lek, samtidig som håndverksaktiviteter blir presentert for alle barna gjennom de voksnes gjøremål og viste ferdigheter, det være seg baking eller spikking. I barnehagen, beskriver Sara Frödén (2012) i sin avhandling om kjønn, alder og åndelighet i en svensk steinerbarnehage, at det tilsynelatende feminiserte miljøet med pastellfarger og daglige gjøremål som matlaging og husarbeid, likevel var et sted der kjønn ikke kom i forgrunnen, men snarere oppstår det en nøytraliseringsprosess der biologisk eller kulturelt kjønn blir irrelevant.

Denne måten å drive barnehage på gjenspeiler seg i et menneskesyn som ligger i steinerpedagogikkens idegrunnlag. Frödén mener at sjelen, eller den individuelle kjerne i

mennesket er kjønnsløs i sin karakter, og individet må integrere både det kvinnelige og det mannlige i seg selv gjennom dannelse og opplæring (Aasland, 2018).

Det er vesentlig å ta med at steinerskolen er en karakterfri skole, hvilket innebærer at den ikke har lov til å gi karakterer eller å nivå-differensiere med tall eller bokstaver (paragraf 3.-1. i Forskrift til friskolelova). Vurderinger og tilbakemeldinger til elevene skal gis på en måte som skal harmonere med barnets økende evner til egenvurdering. Vurdering i fagene gis større vekt etterhvert som barna blir eldre, og i lærerplanen står det følgende – «*Den egne frie vurderingsevnen, som er målet for de høyeste klassetrinnene, handler om å bevisstgjøre begrunnelser for egne valg, om å kjenne sine muligheter og begrensninger. Idealet for hele skolegangen er at den vurderingen lærerne gir i så stor grad som mulig stemmer overens med elevens selvforståelse.*» (En lærerplan for steinerskolene, 2014, s. 13). Det vil også være relevant i denne sammenhengen å framheve at vurdering blir vektlagt på både faglig, sosialt, praktisk og personlig plan (En lærerplan for steinerskolene, 2014, s. 13-14).

Ut over min steinerpedagogiske bakgrunn er jeg kvinne. Flere av kildene setter spørsmålstegn ved om det er mulig å forske på kjønn uten å legge eget kjønn som grunnlag (Taksdal & Widerberg, 1992; Leseth & Solbrække, 2011). Jeg tror ikke det. Altså, jeg har både lest og tolket NOU 2019:3 med et blikk som er preget av at jeg er kvinne, og jeg har også intervjuet informantene i posisjonen som kvinne.

---

## Forskjellige måter å forske på kjønnsforskjeller i skolen

I følgende kapittel kommer en oversikt over forskjellige måter å forske på kjønnsforskjeller i skolen. Jeg vil begynne med en gjennomgang av *NOU 2019:3*. Ikke bare representerer dette den nyeste forskningen, men det er også dette dokumentet som danner grunnlaget for analysen i dette prosjektet.

### NOU 2019:3

*Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* er som tittelen sier en oversikt over kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanning samt en rekke forslag til hvordan skolen kan tilrettelegge bedre for at guttene skal få bedre standpunktskarakterer og på den måten ha større sjanser for å komme inn på høyere utdanning. Rapporten forteller oss hvordan virkeligheten er, gjennom store kvantitative undersøkelser og tall blant annet fra Statistisk Sentralbyrå (SSB).

Man kan dele rapporten inn i tre hoveddeler. Den ene delen handler om hvordan tilstanden er i skoleprestasjon og utdanning i dag. Kort fortalt – guttene gjør det dårligere enn jentene i begge de to målestokkene rapporten bruker, standpunktskarakterer og akademisk utdanning. Den andre og kanskje største delen handler om fremleggelse av evidensbaserte undersøkelser for å forklare årsaker til utfordringen. Her deler rapporten undersøkelsene inn i fire hovedkategorier. Årsaker på individnivå, i familien og på arbeidsmarkedet, i barnehagen og i grunnsopplæringen. Den tredje delen handler om hvilke tiltak utvalget legger vekt på for å kunne hjelpe guttene til å gjøre det bedre.

I mandatets formål heter det: «*Alle elever har rett til like muligheter for god læring i skolen. Det overordnede formålet med utvalgets arbeid skal være å bygge et nyansert og balansert kunnskapsgrunnlag om hvorfor kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppstår. Utvalgets arbeid skal gi lokale og nasjonale myndigheter et bedre grunnlag for å velge de mest effektive virkemidler og tiltak for å motvirke uheldige kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*» (NOU 2019:3, s. 27). Formålet er også å kunne gi et nyansert og balansert kunnskapsgrunnlag for blant annet å kunne danne grunnlag for skolepolitisk utvikling. Rapporten skal altså danne grunnlag for hvordan den norske skolen skal utvikles videre med tanke på å gi gutter like sjanser til like gode karakterer som jentene. Utvalget beskriver at de har valgt å tolke utfallsmålet «skoleprestasjoner» på en vid måte i tråd med skolens brede

samfunnsmandat, men legger allikevel vekt på standpunktskarakterer ettersom det «*dekker sentrale deler av grunnskolens samfunnsmandat*» (NOU 2019:3, s. 29). Utvalget påpeker at de også omtaler sosiale og emosjonelle ferdigheter som blant annet selvregulering og utholdenhet. Videre har utvalget valgt å prioritere empiriske studier som kan identifisere årsakssammenhenger. Hovedsakelig er det Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) som har utarbeidet kunnskapsoversikten. Dette oppdraget fikk de etter en anbudskonkurranse. Utvalget har også samarbeidet med OECD (NOU 2019:3, s. 73).

Utvalget består av fagpersoner fra blant annet forskjellige universiteter og høyskoler. Hva de har av erfaring og hvilke fag de arbeider med, sier rapporten ikke noe om. Utvalgets leder, Camilla Stoltenberg, er Dr.med. og direktør i Folkehelseinstituttet (fhi.no).

På nesten alle punktene der rapporten fremlegger evidensbasert forskning hevder utvalget at grunnlaget er for svakt til å konkludere, eller de hevder at det bør utforskes nærmere. Til slutt konkluderer de med at «*Den viktigste konklusjonen i utredningen er at vi fremdeles ikke vet hva som er årsaken til kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner og utdanningsløp. Kunnskapsgrunnlaget er for svakt*» (NOU 2019:3, s 13).

### **Forskjeller i klassen**

Harriet Bjerrum Nielsens bok *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* fra 2014, er en samling av kvalitative studier om kjønn i barnehagen og skolen. Selv om studiene også handler om klasse og etnisitet har de kjønn som hovedtema. Boken beskriver altså kjønn i forskjellige kontekster med skolen som hovedarena. Boken stiller innledningsvis spørsmål om gutter er de nye skoletaperne, om skolen er modernisert eller feminisert eller om vi egentlig her snakker om nye kjønn og andre krav. Boken inneholder ni studier, inkludert Nielsens eget longitudinelle studie publisert i boken *Skoletid* hvor hun har fulgt en skoleklasse fra 1. til 10. klasse. For å gi et innblikk i bokens måter å undersøke og presentere kjønnsforskjeller på, vil jeg kort beskrive to av studiene.

Det historiske perspektivet i kapittelet *Hørte ikke riktig hjemme der: skole og maskulinitet i tre generasjoner* av Monica Rudberg, baserer seg på intervjuer med tre generasjoner menn hvor de eldste er født på begynnelsen av 1900-tallet. Informantene ble intervjuet om sin skolegang, og som tittelen sier beskriver mennene i undersøkelsen forholdet til skolen som



---

hverken betydningsfullt eller avgjørende for deres videre liv og arbeid. Dette endrer seg ikke noe særlig over tid for de tre generasjonene, og de fleste intervjuobjektene fra den generasjonen som er født nærmest i tid og som ble intervjuet når de gikk i 3. klasse på videregående i 1991, gir uttrykk for at skolen først og fremst var viktig i livet som en sosial arena. Det som beskrives som den største forandringen er mulighetene til arbeid og veien videre etter skolen. Disse mulighetene er blitt færre enn det var for den første generasjonen i undersøkelsen. Forfatteren poengterer også at det er vanlig å tro at skolen historisk sett har vært tilpasset gutter, i motsetning til oppfatningen om dagens skole, men at dette ikke nødvendigvis er slik guttene selv har oppfattet det (Rudberg, 2014, s. 33-53).

Helene Toverud Godø har et kapittel som baserer seg på hennes ph.d.-avhandling i sosiologi *Ungdomskrav – skolekrav – livsrom* fra 2013. Kapitlet har tittelen *Skolemotstand: betydninger av kjønn og relasjoner på ungdomstrinnet*, og handler om det tittelen tilsier basert på en grundig kvalitativ undersøkelse hvor det er brukt observasjoner, gruppeintervjuer og enkeltintervjuer av både elever og lærere. Godø tegner et bilde av like trekk hos gutter og jenter, samt store variasjoner innad hos kjønnene. Hun påpeker blant annet at det er grunn til å vurdere om den kollektive bekymringen som kommer fram i den offentlige diskursen om gutter som skoletapere, gjør at flinke gutter og jenter som sliter i skolen blir oversett (Godø, 2014, s. 118-135).

## Grunnlagsteoretisk utgangspunkt

### Dag Østerbergs forståelsesformer

Som grunnlagsteoretisk utgangspunkt bruker jeg som nevnt Dag Østerbergs teori om ulike måter å forstå et fenomen eller *værender* og *saksforhold* på, som han selv skriver i boka *Forståelsesformer* fra 1966. Boka begynner med at han skiller ut «tre forskjellige slags former for værender, nemlig *utvendighet*, *identitet* og *innvendighet*» (Østerberg, 1966, s. 9). Jeg vil i følgende kapittel forklare disse tre begrepene. Jeg har valgt å bruke sitater direkte fra boken da språket hans er både godt og poetisk.

Utvendighet har Østerberg brukt som en beskrivelse av den empiriske forskningens syn på et saksforhold. Han innleder dog med følgende beskrivelse: «*En sak berøres ikke av det som er den utvendig, dvs. den forblir den samme hvordan det enn forholder seg med det som er den utvendig. Et utvendig eller ytre forhold mellom to saker (hendinger, gjenstander, værender) foreligger når hvert enkelt av dem kan betraktes for seg, uavhengig av den andre, og er hva den er, hva enten den andre er eller ikke er*» (Østerberg, 1966, s. 9). Østerberg (1966, s. 17) forbinder utvendighet med behovet vi mennesker har for å være sikker i en sak. Tvilen, beskriver han, er noe vi prøver å fri oss fra ved å falle tilbake på det sikre. Det frister i tillegg å anta at noe er sikkert uten at det egentlig er det. Dermed kan man komme til å påstå noe som sikkert som altså ikke er sikkert.

Den klassiske empirismen er basert på et utvendig forhold. Østerberg (1966) beskriver empirismen som en utvendighetsfilosofi eller en tilfeldighetsfilosofi. Som kritikk av utvendighetsforståelsen påpekes det at kunnskap oppstår ved at vi innser sammenheng, men at utvendighetsforståelsen er sammenhengsløs. Det må andre forståelser til for at kunnskap skal oppstå (Østerberg, 1966, s. 18 - 20).

Identitet beskriver Østerberg (1966) innledningsvis slik: «*Ved bestemmelsen av utvendighetsforholdet inngikk allerede begrepet om det samme, eller det identiske. Leddene i et utvendig forhold er identiske med seg selv: De er hva de er, lukket om seg selv, uten noen henvisen til noe annet enn seg selv*» (Østerberg, 1966, s. 10). I motsetning til utvendighetsforholdet vil erfaringene vi gjør oss ikke være utenfor oss selv, men identiske med oss selv (Østerberg, 1966, s. 23). Innenfor identitetsbegrepet er det lite plass til tolkninger av tegn. Man setter et likhetstegn mellom det man sier (tegnets uttrykk) og sånn

---

virkeligheten er. Eller mellom det man merker rent kroppslig, og sånn virkeligheten er – en tankegang som kan sies å ligge under ideen om at man skal stole fullt og helt på magefølelsen. Hos Østerberg adresseres denne kritikken mot deler av fenomenologien og rasjonalismen.

Til slutt beskriver Østerberg innvendighet. Slik jeg tolker boken hans er det denne forståelsesformen han er mest opptatt av å diskutere. Det er også denne forståelsesformen som harmonerer med Frønes (2013) sin måte å forstå sosialisering på. Østerberg (1966) skriver om innvendighet: *«Med et innvendig eller indre forhold forstår jeg forholdet mellom to værender som begge er hva de er ved den andre. De viser gjensidig hen til hverandre. De er ikke identiske med seg selv, men utgjør tilsammen en enhet. (.....) Alle delene må forstås ved hverandre og ved helheten, og helheten på sin side forstås ved delene»* (Østerberg, 1966, s. 10). Begrepet gir rom for forandring i motsetning til utvendighet og identitet, hvor virkeligheten er låst til det som ligger utenfor eller det som er likt med opplevelsen (Østerberg, 1966, s. 69).

Kort oppsummerer Østerberg (1966): *«Empirismen blir stående ved et utvendig forhold, rasjonalismen ved et identisk forhold, mens den umiddelbare kjensgjerning frembyr et indre forhold mellom det begrepne og det sansede»* (Østerberg, 1966, s. 71).

Når jeg senere skal legge fram teori om hvordan man kan forstå tekst, ser vi at denne forståelsen også harmonerer med Østerbergs forståelse av innvendighet. Det er heller ingen hemmelighet at dette er den formen jeg selv mener gir mest mening. Østerberg (1966) forklarer det slik *«Ut fra en gitt forståelsesform, synes det, kan man ikke forstå en annen forståelsesform»* (Østerberg, 1966, s. 69).

## **Innfallsvinkel til forståelsen av kjønn i et mangfoldig kjønnsteoretisk landskap**

Det finnes mange måter å forstå kjønn på, noe blant annet Lorentzen & Mühleisen (2009) beskriver i *Kjønnsforskning. En grunnbok*, og Mortensen og andre (2011) gjør rede for i *Kjønnssteori*. De ulike måtene kan knyttes til ulike vitenskapsteoretiske tradisjoner. I denne oppgaven har jeg imidlertid valgt å skille mellom tre innfallsvinkler i forhold til om kjønn ensidig ansees som biologi eller ensidig forbindes med sosiale konstruksjoner – eller om begge deler inntenes i tilnærmingen til kjønn.

Jeg starter med posisjonen som er ensidig opptatt av biologisk kjønn. Neste kapittel vil handle om en posisjon som er ensidig opptatt av at kjønn er sosialt konstruert. Til slutt vil jeg komme med eksempler på en posisjon som er opptatt av samspillet mellom biologisk kjønn og sosiale konstruksjoner.

I lys av Østerbergs (1966, s. 10) forståelsesformer kan de to første posisjonene knyttes til hans beskrivelse av utvendighet og identitet, der han som nevnt legger vekt på at den lukkede forståelsen av fenomenet som identitetsforståelsen innebærer, er en forutsetning for den utvendige forståelsen av forholdet mellom saksforhold. Begge deler vil derfor være tilstede både når man ensidig forstår kjønn som biologi og når man ensidig forstår kjønn som en sosial konstruksjon. Den tredje posisjonen forbindes med Østerbergs innvendighetstenkning. Den utdypes mest, da den er i overensstemmelse med det ståstedet jeg ønsker å løfte fram som det mest relevante i forståelsen av kjønn.

Det kan være utfordrende å skille disse posisjonene. Det biologiske kjønn kommer først, og vi kan ikke se bort ifra at et barn er gutt eller jente. Etter det vil barnet tillegges en sosial posisjon med feminine eller maskuline forventninger til handling. Det er vanskelig å tenke seg en person uten først å tenke kjønn. Leseth og Solbrække (2011) hevder imidlertid at det i dag er en klar tendens til at kjønnsoppfatningene i Norge bærer preg av likhet fram for hva som er tilfellet i en del andre land der kjønn sees på som komplementære. Dette er interessante perspektiver å ta med seg i analysen av nettopp NOU 2019:3.

---

## **Biologiske fortellinger om kjønn.**

På 1700 - tallet begynte man å legge vekt på den fysiske forskjellen hos menn og kvinner, og dette har hatt betydning for hvilke egenskaper man innen biologien har tilegnet kjønn. Historisk sett har forskjellige biologiske teorier hatt stor gjennomslagskraft i offentligheten og formet hvordan man har forklart kjønnete egenskaper. Ideen om at biologi, anatomi og fysiologi er grunnleggende for kjønnsforskjellene påvirker også synet på forskjeller mellom kjønn på et kognitivt og et emosjonelt plan. Denne måten å se kjønn på er fremdeles sterkt representert innenfor medieoffentligheten, populærvitenskapen og i den daglige tale, mye takket være den medisinske, vitenskapelige innfallsvinkelen. De mest utbredte teoriene innenfor biologien handler om forskjeller i hjernen, hormoner og evolusjon. De biologiske fortellingene om kjønn lar seg kritisere for sine generaliseringer, og ofte brukes forenklete framstillinger fra forskning for å legge fram sannheter om kjønn i media og storsamfunnet (Lorentzen, 2009. s. 23-31; Nordtug 2019b).

Lorentzen (2009) og Engeland (2008) påpeker at det biologiske perspektivet ikke er feil, men at det må ses i sammenheng med det psykologiske og det kulturelle perspektivet. Hvis dette gjøres, gir det muligheter til å bidra med ny og spennende kunnskap om kjønn. Det oppfordres videre til å lete etter biologiens alternative historier, og legge mindre vekt på det dikotome for å få fram mangfold i både kjønnsforståelse og forståelsen av biologisk betydning (Lie, 2009. s 173).

*NOU 2019:3* bygger hovedsakelig på en biologisk forståelse av kjønn. Rapporten leter etter årsaksforklaringer både i biologiske og sosiale faktorer, men de sosiale faktorene blir ikke vektlagt. Derimot er det brede utredninger om biologiske faktorer som IQ, hjernen og fysiologisk utvikling i barneårene. Når det utredes for kjønnsstypiske preferanser og interesser, blir det ikke tatt høyde for at dette kan være kulturelt betingete faktorer som tillegges kjønn (NOU 2019:3, s. 83). Et annet eksempel er framleggingen av årsakshypotesene som rapporten framlegger som hovedsakelig biologiske. Det ene er utviklingshypotesen som handler om at gutter og jenter utvikler seg forskjellig i barne- og ungdomsårene. Den andre er sårbarhetshypotesen som sier at gutter er mer mottagelige enn jenter for miljømessige risikofaktorer (NOU 2019:3, s. 14). Begge disse årsakshypotesene legges fram som biologiske faktorer som spiller inn for begge kjønns skolegang og videre livsløp.

## Sosiale fortellinger om kjønn

Ensidige sosiale fortellinger om kjønn har preget flere fagfelt gjennom likestillingsprosjektet de siste 50 årene. Merete Lie (2009) viser til biologen Lynda Birke i artikkelen *Kjønn fra innsiden* som skriver at «Den feministiske forskningen har vært for ensidig opptatt av diskursiv forming og disiplinering av kroppen og latt forståelsen av fysiologien bli stående som basert på determinisme og mekaniske modeller» (Lie, 2009, s. 173). Birke mener at kjønnsforskningen ble for opptatt av de sosiale fortellingene for å markere en motposisjon til den ensidige forståelsen av kjønn som biologi (Lie, 2009).

Jeg har valg å bruke Bjarne Øvrelids tekster som et eksempel både fordi han er en av mine informanter, men også fordi han skrev en rekke tekster om kjønn før og rundt årtusenskiftet som la fokus på de ensidige sosiale fortellingene. Et eksempel kan være Bjarne Øvrelids fremstilling av maskulinitet som et resultat av refleksjon, valg og vilje til handling (Øvrelid, 2000). Han har også fremstilt og analysert maskulinitet og likestilling innenfor historiske og kulturelle betingelser i *Hun og han. Kjønn i forskning og politikk* (Holter, Halsaa, van der Roos, Skjøsberg & Øvrelid, 1996), hvor han blant annet analyserer ekteskapets maktdiskurser og argumenterer for samfunnets påvirkning til at maktbalansen i samlivet er gjensidig mellom kjønnene. I *Das Ding an mich – om den maskuline diskursens inntog og effekter* (Øvrelid, 2005) gir han maskulinitetens voldelige side et samfunnslitterært ansvar.

Et annet eksempel på en entydig sosial fortelling om kjønn kan man trekke ut fra min egen steinerpedagogiske leseposisjon. Som Aasland (2018) beskriver i artikkelen *Har steinerpedagogikken blikk for kjønn?* blir kjønnene likestilt og de biologiske forskjellene blir tilsynelatende ikke tatt hensyn til. Mennesket skal dannes som en helhet uten biologiske hensyn og man kan nærmest si at det fristilles fra det fysiske.

## Fortellinger om kjønn som både tar hensyn til biologi og sosiologi

Arven fra den franske filosofen Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) nevnes flere steder som førende for pedagogisk tenking etter at hans hovedverk *Emile – eller om oppdragelse* ble utgitt i 1762. Boken skisserer en banebrytende og ny tenkning om gutters oppdragelse, men kun om gutters. Jenter skulle oppdras til å bli gode koner for framtidens menn. Historisk sett har det vært store forskjeller i synspunktet på hvordan kjønnene skulle oppdras, både med biologisk og sosialt utgangspunkt (Lie, 2016). Grovt sett kan man hevde at det

---

pedagogisk-psykologiske feltet har vært preget av biologisk forståelse, men at dette har endret seg til også å inkludere sosiologisk forståelse gjennom siste del av forrige århundrets likestillingsprosesser. Faktisk gikk det så langt, blant annet i Norge, at den biologiske forskjellen ble noe man ikke snakket om, påpeker professor i pedagogikk Gunn Imsen (1992). Litteraturen viser som nevnt at det biologiske perspektivet også er viktig i forståelsen av kjønn.

Imsen (1992) forklarer hvordan pedagogikk som fag er tuftet både på en biologisk og en sosial forståelse av kjønn. Når man forstår kjønn på den måten, vil man også se at pedagogikk er sentral i forståelsen av kjønnets samfunnsmessige og personlighetsmessige framtoninger, særlig med tanke på at pedagogikk omfatter oppdragelsen i alle aldre av barnet. Imsen (1992) poengterer at det er en forskjell mellom teoretisk pedagogikk og praktisk pedagogikk, hvor førstnevnte kan ha konsekvenser for sistnevnte. De teoretiske styringsredskapene er med på å påvirke sosialisingspraksisen når det gjelder kjønnsrelasjonene i samfunnet, gjennom blant annet skolen. Innenfor pedagogiske fag kan det derfor være relevant å spørre seg om hvilke konsekvenser ulike framstillinger av kjønn har hatt for den praktiske undervisningen i skolen, og hva nye framstillinger av kjønn vil få for framtidige generasjoner.

*«Sosial interaksjon er ikke utelukkende – kanskje heller ikke først og fremst – et utvendig vekselvirkningsforhold. Den kan også være et felles eller gjensidig overskridende indre forhold» (Østerberg, 1966, s. 104).*

Østerberg (1984) beskriver sosialisering som måter og prosesser der mennesket forvandles fra et biologisk vesen til et sosialt vesen. Han skiller mellom primær og sekundær sosialisering. Den primære sosialiseringen handler om selve det å forvandles til et sosialt vesen, mens den sekundære sosialiseringen handler om den særlige tilpasningen innenfor det samfunnet mennesket vokser opp i. Skolen er en slik sosialisingsarena for sekundær sosialisering der mennesker blir til mennesker gjennom sosiokulturell formidling. Skolen har derfor et skjult pensum, altså en uformell sosialisering som barn ikke blir testet i, men som kan være vel så viktig som de formelle fagene. Grunnleggende i Østerbergs (1984) beskrivelse av sosialisering er at det sosiokulturelle ikke er noe som ligger utvendig hos mennesket, men at mennesket er gjensidig med på å påvirke samfunnet. Den som påvirkes av samfunnet er selv virksom i det samme samfunnet. Dette utvikles svært komplekst og forskjellig innenfor sosiale grupperinger, – vi kan blant annet tale om kjønns spesifikk

sosialisering, altså at gutter og jenter sosialiseres på forskjellige måter (Østerberg, 1984, s. 77 – 79).

Frønes (2013) beskriver sosialisering på en lignende måte, men legger mer vekt på forståelse av nøkkelfortellinger eller myter i kulturen som påvirkningskraft. Han sikter blant annet til Barthes' *Mytologier* som jeg presenterer senere, men kaller dem hovedsakelig for nøkkelfortellinger. Disse nøkkelfortellingene kategoriseres ved at de oppleves som selvfølgelige, meningsfulle og unndratt kritisk bevissthet. Nøkkelfortellingene er kulturens grammatikk, de legger dype føringer for sosiale systemer og forståelsesformer. Store mediefortellinger, slik som NOU 2019:3 og debatten denne har skapt, er med på å danne en horisont av forestillinger om hvordan livet er (Frønes, 2013, s 31 – 35).

Kjønns sosialisering trekkes også fram i Frønes' (2013) beskrivelse av sosialisering. Han påpeker at hvis vi ser på biologisk gitte ulikheter, som for eksempel kjønn, vil de gi ulik variasjon på ulike områder i samspill med sosiale forhold. Hvis vi tar hensyn til den enkeltes sosialisering i gitte kulturelle nøkkelfortellinger, vil det bli åpenbart at det er et samspill mellom historiske mønstre, etnisitet, klasse og kjønns sosialisering. Han trekker flere ganger fram eksempelet med at maskulinitet ikke nødvendigvis samsvarer med å gjøre det godt på skolen, men at dette vil variere mellom kulturene. Det påpekes også at oppfatningen om alder som livsfase kontinuerlig forandres i kulturen, og alltid i samspill med kjønn. Et siste poeng som skal trekkes fram om sosialisering er at det blir den dominerende kulturens mønstre som oppleves som den riktige i et flerfoldig samfunn. Et eksempel på dette er skolens innretning etter middelklassens forståelsesformer. Arbeiderklassen kan her bli sett på som «den andre» og skolens elevgruppe må forstås ut fra et interseksjonelt perspektiv hvor kjønn, klasse og etnisitet skaper ulike relasjoner til skolen, påpeker Frønes (2013, s 142 – 143).

Jeg vil i den sammenheng trekke fram Harriet Bjerrum Nielsens og Monica Rudbergs forskning om kjønn. I flere bøker og en rekke artikler har de uttalt seg om kjønn, likestilling og skole. Her vil jeg vise til deres bidrag i boken *Forståelser av kjønn i samfunnsvitenskapens fag og kvinneforskning* fra 1992. «Kjønn er tydelig til stede i ethvert klasseværelse og på enhver skole, og det fremtrer i mange ulike eksistensformer: som struktur, symbol, identitet og kropp» (Nielsen & Rudberg, 1992, s. 121). Undervisningen skjer også under en kjønnsforestilling ved at læreren reagerer ut fra kjønn og kjønnsforventede handlinger. De påpeker at biologisk kjønn påvirker dannelsen av sosialt og



---

psykologisk kjønn, og at dette må tas med i betraktning. Barn har rett til allsidig utvikling uansett kjønn, og barns kjønnede virkelighet kan ikke frikobles fra den forpliktende praksisen pedagogikken har, men bør være åpen for de gode historiene – uansett kjønn.

## **Innfallsvinkel til å forstå hva en tekst er i et mangfoldig tekstteoretisk landskap**

### **Intertekstualitet og leserens tekstskapende funksjon**

*«Vi vet nå at teksten ikke er en linje med ord hvorfra det strømmer ut en enestående og nærmest teologisk mening, men et multi-dimensjonalt rom hvor forskjellige skrivemåter som alle mangler opphav forenes og splittes: Teksten er en sammenvevning av sitater som stammer fra tusen av tilholdssteder i kulturen» (Barthes, 1994, s. 52)*

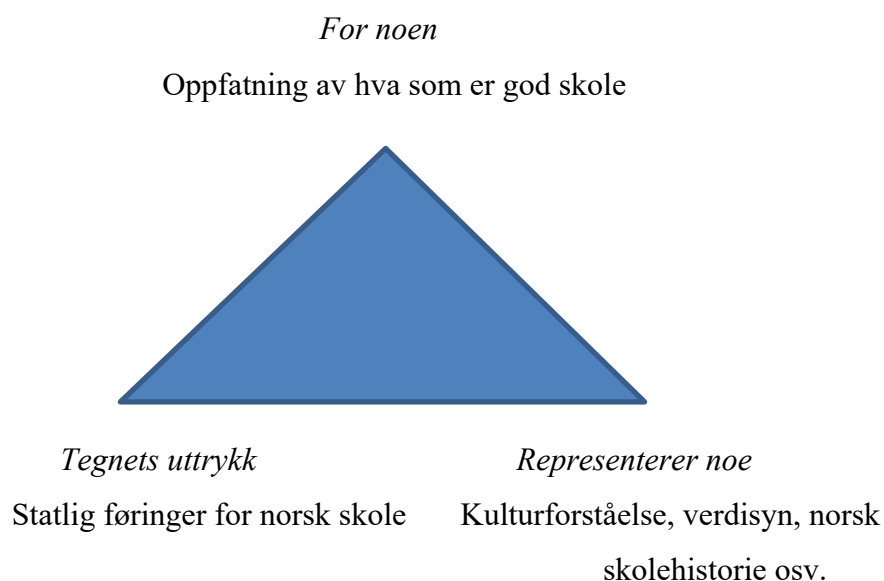
Den franske litteraturforskeren og semiotikeren Roland Barthes beskrev all tekst som en ny vev av tidligere tekster. Slik blir hver tekst en intertekst. Tekster består således av andre tekster på alle nivåer, det være seg samtidstekster eller gamle historiske tekster (Barthes, 1991, s. 78). Og i dette vevearbeidet gir Barthes leseren en sentral posisjon.

*«Leseren er selve dette rom hvor alle de sitater som utgjør en skrift blir innskrevet, uten at noen av dem går tapt; enheten i en tekst er ikke å finne i dens opprinnelse, men i dens mottagelse. (...) Leserens fødsel må betales med Forfatterens død» (Barthes, 1994. s. 53-54).*

Hvis vi forstår teksten som noe som blir til i lesningen, ser vi at det først er når teksten tolkes av leseren at den blir gjeldende. Heradstveit og Bjørge (1987) beskriver dette som en situasjon hvor teksten lever sitt eget liv, uavhengig av forfatteren, men avhengig av leseren. Likevel er det *noe* leseren leser, men dette *noe* trenger ikke å være den teksten forfatteren har skrevet. Kommunikasjonsforskeren John Fiske (Nordtug, 2008, s. 82) tydeliggjør dette i sitt skille mellom primærtekster, sekundærtekster og tertiærtekster, der sistnevnte også inkluderer utsagn og debatt-tekster som er skrevet av personer som ikke har lest primærteksten (i denne sammenheng NOU-en), men bare lest sekundære tekster. Det vil da være mulig å tolke helt andre ting enn det som var tiltenkt, ut fra hvem det er som leser teksten (Heradstveit og Bjørge, 1987, s. 59-63), og hva slags nivå av teksten, primærtekster, sekundærtekster eller tertiærtekster lesningen er forbundet med. NOU 2019:3 har ikke bare vært tilgjengelig for offentligheten. Den har også vært grunnlaget for utallige utsagn og debatter i det offentlige rom. Disse debattene og utsagnene blir tolket også av personer som ikke tar hensyn til hva som står i NOU-en. Altså dreier det seg også om tekster som ikke står i et direkte forhold til primærteksten.

## Det tredimensjonale tegnet

Før jeg redegjør for flere begreper hos Barthes som vil danne grunnlaget for den videre analysen av NOU 2019:3, vil jeg si noen ord om grunnenheten i teksten; nemlig tegnet. Det er ulike tegnforståelser, og her vil jeg ta utgangspunkt i det tredimensjonale tegnet fordi dette tydeliggjør at det er *noe* som representeres og tolkes, selv om det ikke nødvendigvis er primærteksten, slik jeg har påpekt. Et viktig poeng i semiotikken (Chandler, 2007, s. 29-32) er at de tre dimensjonene i tegnet er relasjonelle. De står i et innvendig forhold til hverandre. Med utgangspunkt i Chandlers fremstilling kan det illustreres på følgende måte.



Når tegnene brukes, slik tilfellet er i lesningen av en tekst, blir det tydelig at *tegnets uttrykk* tolkes forskjellig fra person til person, eller at de representerer *noe* for *noen*. *Noen* vil ha forskjellige tolkninger av tegnet og legge forskjellig mening i hva tegnet representerer ut fra tidligere erfaringer og sosialiseringshistorie. Man blir nødt til å ta hensyn til alle tre dimensjonene når man skal forstå hva tegnet betyr. Det er likevel slik at man ofte glemmer at tegnet har to andre dimensjoner i tillegg til sitt uttrykk. Et eksempel på dette kan være NOU-ens bruk av evidensbasert forskning og tallbaserte tegnrepresentasjoner. I lesingen av disse tegnuttrykkene glemmer man fort at tegnet betyr noe for noen, og man kan lett ta tegnets uttrykk for gitt.

Men det er også viktig å ta hensyn til hva slags tekst (tegnuttrykk) av politisk kommunikasjon det er man leser i analysen, fordi det ligger klare føringer i slike tekster, for eksempel i form av nokså strenge genrekonvensjoner. Dette til forskjell fra for eksempel en

poetisk tekst som i større grad legger opp til fri assosiasjon. Når det gjelder NOU-en, er det ikke eksplisitt gjort rede for noen genrekonvensjoner, annet enn at det skal være et tydelig norsk språk som er forståelig for alle. Ett av prinsippene i utarbeidelsen av offentlige utredninger er at de skal være transparente for å imøtekomme demokratisk legitimitet (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2019).

Implisitt kan man likevel argumentere for at NOU-en inviterer til å bli lest bokstavelig og som en avdekking av virkeligheten. Altså ikke som en representasjon av noe for noen, men som et tegn som bare består av et uttrykk. En slik avgrensning av tekstens mening kan knyttes til det som er tegnets denotative meningsnivå (Heradstveit og Bjørge, 1987, s. 41-43; Kjørup, 2006, s. 18-19). Det skjuler at teksten også har andre meningsnivåer, og at den er et sted for myter, noe som jeg også skal komme tilbake til. Så når NOU-en påpeker at det er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, så kan man si at det ligger implisitte føringer i teksten om at påstanden skal tas *på ordet*, og ikke undersøkes i forhold til de andre dimensjonene i tegnet.

Det som det imidlertid er gjort grundig rede for, er hvordan NOU-er skal skrives, utvalgets sammensetning og arbeidsmåter. Vi skal se nærmere på det fordi det gir et innblikk i hva slags grunnlag en NOU er skrevet ut fra, slik at vi bedre kan forstå hva slags tekst det er før vi vender tilbake til Barthes tenkning og videre tolkning av tekst.

### **Utvalgsarbeid i staten – fra veilederen**

En NOU er et bestillingsverk fra et eller flere departement, og det foreligger en veileder for hvordan et slikt statlig utredningsutvalg skal arbeide<sup>1</sup>. I tillegg til at arbeidet skal være transparent er det også et prinsipp i veilederen at det skal være uavhengig av politiske føringer. Offentlig utvalg har ifølge veilederen en sentral plass i norske styringssystemer, og målet er at de skal utvikle kunnskapsgrunnlag for politikken (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2019. s. 6). I tillegg til kunnskapsgrunnlag skal utvalgene

---

<sup>1</sup> Veilederen er fra 2019, men Kunnskapsdepartementet viste til denne veilederen på forespørsel om retningslinjer for arbeidet med NOU-en.

---

også gi forslag til aktuelle tiltak basert på kunnskapsgrunnlaget og samfunnsøkonomiske vurderinger. Departementet skal ikke legge føringer for valg av metode for å belyse problemstillingen i utredningen, og det legges ingen krav til å ha en teoretisk belysning av den.

Når utvalgsmedlemmer skal velges, får lederen av utvalget en sentral plass. Både i arbeidet med å utvikle rapporten, men også i arbeidet med å utvikle mandatet i samarbeid med departementet. Videre skal utvalgslederen legge tydelige føringer for utvalgets arbeid og være utvalgets representant utad. Et utvalg kan bestå av to typer medlemmer: eksperter eller partsrepresentanter (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2019). Det kommer ikke fram i NOU 2019:3 om utvalgsmedlemmene tilhører den ene eller den andre gruppen. Det samme gjelder for utvalgets leder.

I veilederen presiseres det flere steder at et utvalgsmedlem skal kunne bidra med relevant fagkompetanse. Dette er spesielt viktig dersom ny kunnskap skal fremlegges. Det er departementets oppgave å vurdere hvilke fagtradisjoner som bør brukes i utvalget (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2019, s. 15). Tidligere i denne oppgaven har vi sett at utarbeidelsen av kunnskapsgrunnlaget er satt bort på anbud, og dermed kan man spørre seg om utvalgsmedlemmene er valgt ut fra kunnskap om kjønnsforskjeller i skolen.

I arbeidet med rapporten skal medlemmene utforske problemstillingen fra ulike vinkler (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2019). Dette vil jeg anta er for å «*bygge et nyansert og balansert kunnskapsgrunnlag*» (op.cit., s. 27). Videre er det presisert at det er en fordel at utvalget avklarer tekster og konklusjoner underveis, samt at det settes av tid til å diskutere en *felles* forståelse av innholdet i rapporten. Dette kan være vanskelig å få øye på i NOU 2019:3, da utvalget splittes i flere av sine forslag til tiltak og at utvalgsmedlemmer har valgt å markere særmerknader flere steder.

NOU 2019:3 er oppnevnt ved kongelig resolusjon. Dette gjøres ifølge veilederen når flere av departementets interesser belyses i utredningen, eller når utredningen kan påvirke regjeringens framtidige handlefrihet i vesentlig grad (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2019, s. 12).

## Roland Barthes myter

I 1957 skrev Barthes boken *Mytologier*. Han beskriver boken som et ønske om å avsløre den naturlighet som presse, kunst og alminnelige mennesker uttaler seg om virkeligheten på. Han mente at den historisk bestemte virkeligheten blir omdannet til natur gjennom språket, og om ikke gjentakelse behager, så presiserte han at gjentakelse betyr (Barthes, 1975, s. 9-10). Dette som vi tar for gitt, som naturlig, kalte han for myter. Når den kollektive forestillingen innenfor det sosiale, kulturelle, ideologiske og historiske gjenfortelles som noe naturlig og selvsagt oppstår det en myte (Barthes, 1994, s. 59).

I *Mytologier* kommer Barthes med en rekke eksempler på hvordan slike myter kan se ut, og det er ikke vanskelig å forstå hva han mener. Myten defineres ikke ut fra budskapet, men avgjøres av hvordan budskapet blir lagt fram. Myten har to sider; meningen i budskapet er der alltid for å presentere formen på myten, men formen er der for å distansere meningen. Formen benytter seg bare av noen få historiske analogier. Hvis formen hadde dannet et fullstendig bilde ville den ha utelukket myten. Myten skjuler seg i budskapet, slik at man kan lese én ting og tro at det er sannheten selv, mens det man egentlig har lest er en historisk konstruert sannhet. Det er ikke mytens hensikt å skjule noe, dens funksjon er å fordreie sannheten.

Myten kan defineres ut fra sin intensjon og ikke ut fra sin ordlyd. Barthes påpeker at mytens intensjon på en eller annen måte renses, eviggjøres eller gjøres usynlig ved hjelp av sin bokstavelige mening (Barthes, 1957, s. 165-179). Det er derfor viktig å ta hensyn til det denotative nivået i myten når myten skal avsløres. Johansen (2008, s. 18) velger i sin analyse å utelukke det denotative nivået. Det vil ikke fungere da det er det denoterende tegnet som gir myten den naturlige enkle sannheten den trenger for å leve.

Årsakssammenhengen blir kunstig og falskt, men *«på en eller annen måte smyger den seg inn gjennom naturens bakdør. Det er av denne grunn myten oppleves som en uskyldig ytring: ikke fordi den skjuler sine intensjoner: hvis de virkelig var skjult, kunne de ikke ha noen effekt; men fordi de blir naturalisert»* (Barthes, 1957, s. 186). Myten kan ha en euforisk effekt på leseren. Når historie blir til natur gjør den sannheten enkel, da presenterer myten en verden uten dybde og kompleksitet. Myten presenterer en sannhet som er utfoldet i evidens og som gir en euforisk klarhet. I tillegg kan man si at myten modner i det den sprer seg (Barthes, 1957, s. 198-204).

---

## Metode

### Resepsjonsanalyse

Resepsjonsanalysen kan beskrives som en metodisk konsekvens av Barthes forståelse av at teksten blir virksom i lesningen. Professor i psykologi Ingunn Hagen (1992) peker imidlertid på at resepsjonsanalysen også har bidratt til å kaste lys over poenget om at forståelsen av meningen i teksten oppstår i leseprosessen. Og det er nettopp det resepsjonsanalysen er, -en analyse av mottagelsen av teksten. Metoden er en kvalitativ metode som undersøker hvordan gitte budskap mottas og tolkes. Fokuset er flyttet fra å analysere hva forfatteren mener til hvilken mening leseren henter i teksten (Hagen, 1992, s. 55).

Meningen i teksten dannes først når den blir lest, basert på leserens tidligere erfaringer, slik vi ser i det tredimensjonale tegnet. Resepsjonsanalysen drar veksler på tankegods fra både humanistiske og sosiologiske perspektiver (Hagen, 1992). Når det gjelder humaniora, refererer Nordtug (1992) i sin hovedfagsoppgave til den danske medieforskeren Klaus Bruhn Jensen, som knytter resepsjonsanalysen til analyser av ulike lesninger av skjønnlitterære tekster. I forlengelsen av det, trekker han forbindelseslinjer til Barthes tekstforståelse og hans vektlegging av leserens posisjon. Nordtug påpeker med Jensen at meningsproduksjon er en vedvarende prosess hvor leseren arbeider videre med tekstens meningspotensiale. Mottageren velger selv mer eller mindre bevisst ut hva som gir mening for den enkelte, basert på tekstens meningspotensiale, arbeidet med disse føringene i leseprosessen og den sosiale og kulturelle konteksten leseren er i eller har med seg fra før (op.cit., s.18).

Det er tre dimensjoner som er aktive på én gang i prosessen. Det er budskap, mottaker og sosial og kulturell kontekst. Det betyr at man må ta hensyn til alle tre dimensjonene når man foretar en resepsjonsanalyse (Nordtug, 1992, s. 18). Resepsjonsanalyse blir ofte brukt i forhold til mottagelsen av tv-programmer, og Hagen (1992) poengterer at mottagerens prosess involverer flere prosesser. Oppmerksomhet, gjenkjennelse, forståelse, tolkning og respons (op.cit., s. 59).

## Intervjuene

I forbindelse med resepsjonsanalysen i denne oppgaven valgte jeg å intervju to personer som hadde fordypet seg i kjønn og samfunn på akademisk nivå, og som ville ha et godt grunnlag for å uttale seg, og ha en mening om en NOU med et kjønnsstema.

Mitt første intervju var med Harriet Bjerrum Nielsen. Nielsen er professor emerita i både kjønnsforskning og pedagogikk og har arbeidet med disse temaene i hele sin karriere. Videre har hun utgitt en rekke bøker og fagartikler, samt vært en pådriver i samfunnsdebatten omkring kjønn, likestilling og skole. Imsen (1992) beskriver Nielsen slik: «*Jeg tror Harriet Bjerrum Nielsen må ha vært blant de første her i landet til å påpeke kvinnelighetens verdighet og eksistensberettigelse i skolesammenheng (Bjerrum Nielsen 1981)*» (s. 105).

Mitt andre intervju var med Bjarne Øvrelid. Øvrelid er førsteamanuensis ved Høyskolen i Innlandet og har en ph.d. i sosiologi. Han har arbeidet mye med menns rettigheter blant annet gjennom Mannsrolleutvalget på 80-tallet. Om kjønn har han publisert flere artikler, samt at han er medforfatter i *Hun og han. Kjønn i forskning og politikk* fra 1996. Selv om kjønn ikke er hans hovedtema lenger, fikk jeg sterkt inntrykk av at han fremdeles hadde det med seg i sine forelesninger om vitenskapsteori høsten 2018.

Jeg stilte i all hovedsak de samme spørsmålene til begge, men hadde noen tilleggsspørsmål til hver enkelt. Jeg laget først spørsmålene med tanke på intervjuet med Nielsen, og det var først når jeg skulle forberede intervjuet med Øvrelid at jeg oppdaget noe interessant: spørsmålene ble opplevd annerledes når jeg skulle stille dem til en mann. Noen av spørsmålene hadde jeg lyst til å unngå fordi jeg opplevde at de ikke var berettiget utenfor ett søsterlig kvinne til kvinne møte. Jeg skrev til min veileder at jeg opplevde at jeg skulle møte noe som var helt annerledes, en innsikt, kunnskap og verden som er helt ukjent for meg i form av en maskulin forståelse.

Professor i spesialpedagogikk Monica Dalen (2011) påpeker at intervjueren alltid tar med seg en førforståelse inn i intervjuet, og at utfordringen er å ta denne med på en måte som gjør at man er mest mulig åpen for informantens uttalelser. Min førforståelse var, ut over det å være oppmerksom på at det var en kvinne eller en mann jeg skulle intervju om kjønnete spørsmål, preget av det jeg hadde lest av tekster av informantene i forkant. Her var det en faktor til som gjorde intervjuet med Øvrelid mer utfordrende, – han hadde skrevet mindre



---

om kjønn enn Nielsen, og det var rundt 20 år siden. Man kan kanskje si at min førforståelse var mer usikker i intervjuet med Øvrelid, og det gjorde situasjonen mer krevende for meg i forkant, men det opplevdes ikke som et hinder i selve situasjonen.

I kvalitative intervjuer i spesialpedagogisk sammenheng vil det være typisk å være opptatt av informantens opplevelse av en gitt situasjon (Dalen, 2011, s 15). Jeg var i mine spørsmål mer opptatt av hvordan informantene mine mente at NOU-en kunne påvirke framtidige spesialpedagogiske prosesser. Med tanke på at jeg hadde valgt resepsjonsanalyse som metode og Barthes myter som analyseverktøy, var det mer interessant å få ekspertuttalelser om NOU-ens videre liv, enn hvordan NOU-en ville påvirke informantene. Jeg delte spørsmålene inn i tre hovedkategorier. Generell oppfatning av NOU-en, NOU-ens ensidige holdninger til kjønn og NOU-ens verdisyn i forhold til hva som kan ansees som verdifullt i livet. Tilleggsspørsmålene var utformet ut fra egen nysgjerrighet og i forhold til den litteraturen jeg hadde lest av disse to informantene, og derfor forskjellig.

I analysen av intervjuene er det ikke bare aktuelt å bruke det tredimensjonale tegnet som utgangspunkt for å forstå at intervjuene (som tegnuttrykk) representerer uttalelser om *noe* (tegnets objekt), som i denne sammenhengen var forbundet med NOU-en og kjønnsforskjeller i skolen. Det er også relevant å bruke det tredimensjonale tegnet for å forstå at informantenes uttalelser *representerer noe for noen* (informantene). Man kunne her ha valgt å bruke den hermeneutiske spiralen som Dalen (2011) foreslår, men det vesentlige her er å få fram dimensjonen i variasjonen av informantens og intervjuerens forståelse av tegnets objekt. Hva både en NOU og kjønnsforskjeller i skolen representerte for informantene kom tydelig fram i intervjuet.

En utfordring ved kvalitativ forskning og intervjuer kan være hvordan man skal håndtere sensitiv informasjon og samtykke. Hensyn til informanter i en sårbar situasjon er et arbeid som krever varsomhet, og det kan være en utfordring å finne balansen mellom distanse og nærhet (Dalen, 2011). I disse intervjuene ble dette gitt i forkant ved at informantene er eksperter, altså ble relasjonen vertikal og det var ikke utfordrende å innfinne seg i denne relasjonen. Det var heller ikke sensitiv informasjon som kom fram i intervjuene, og samtykke er gitt til sitatene i artikkelen, etter ønske fra den ene informanten. Begge intervjuene ble transkribert i etterkant og aktuelle deler er gjengitt i artikkelen.

## Avrunding av kappen

Teorien som blir presentert i kappen gir et godt og meningsfylt grunnlag for å analysere NOU-en og avsløre mytene som ligger i dette dokumentet. I et spesialpedagogisk perspektiv kan man også anse teorien som et bidrag til å forstå fagets vektlegging av det relasjonelle på en ny måte, – i lys av Østerbergs forståelse av det innvendige, gjensidige og overskridende forholdet mellom værender. Man kan si at i dette lyset blir det relasjonelle relasjonelt forstått og ikke forstått som en individuell kompetanse eller som noe som systemet bestemmer utfallet av.

Ved å ta dette på alvor, inviteres den enkelte til å ta del i et mangfold av spesialpedagogiske praksiser hvor kjønn alltid er en del av det hele. Kjønn vil alltid være tilstede fordi vi som *værender* er kjønn i en biologisk forankring. Men selv om vi er kjønn er det ikke gitt hva utfallet vil bli, fordi også kjønn er et saksforhold som inngår i et forhold til andre saksforhold.

I artikkelen stiller jeg spørsmålet om kjønn er i ferd med å bli en spesialpedagogisk utfordring. Kjønn som en spesialpedagogisk utfordring blir i lys av grunnlagsteorien som er presentert i kappen, aldri ferdig analysert, men inviterer til et kontinuerlig veveprosjekt, der nye tråder veves inn og stadig forandres.

---

## Referanser

- Barthes, R. (1994). *I tegnets tid. Utvalgte artikler og essays*. Utvalg, oversettelse og innledning av Knut Stene-Johansen. Pax Forlag A/S, Oslo
- Barthes, R. (1975). *Mytologier*. Oslo: Gyldendal.
- Barthes, R. (1998). Tekstteori. I: Kittang, A., Linneberg, A. Melberg, A. & Skei, H.H. (red.): *Moderne litteraturteori – en antologi* (s. 70–85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Frödén, S. (2012). *I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola*. Örebro universitet.
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Forskrift til friskolelova. Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolar og i vidaregåande opplæring. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-07-14-932/KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-07-14-932/KAPITTEL_5) 3. september 2019
- Godø, H. T. (2014). Skolemotstand: betydninger av kjønn og relasjoner på ungdomstrinnet. I: Nielsen, H. B. (red.). *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heradstveit, D og Bjørge, T. (1987). *Politisk kommunikasjon*. Oslo: TANO.
- Hagen, I. (1992). *News viewing ideals and everyday practices: the ambivalences of watching Dagsrevyen*. Dr. avhandling i medievitenskap. Institutt for Massekommunikasjon. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Holter, H. Halsaa, B. van der Roos, J. Skjønsberg, E. & Øvrelid, B. (1996). *Hun og han. Kjønn i forskning og politikk*. Oslo. Pax forlag A/S

- Imsen, G. (1992). Praktisert av kvinner, formulert av menn. Om forståelser av kjønn i pedagogikkfaget. I: Taksdal, A. & Widerberg, K. (red.). *Forståelser av kjønn i samfunnsvitenskapens fag og kvinneforskning*. Oslo. Notam Gyldendal AS.
- Johansen, M. G. F. (2008). *Rosa gardiner og blå biler – en studie av kjønnsdiskursen i BT-Magasinet og Dagbladets Magasinet*. Masteroppgave i medievitenskap. Institutt for informasjons- og medievitenskap. Bergen: Universitetet i Bergen
- Kjørup, S. (2006). *Semiotik*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Krumsvik, R. J. (2019). Gutter er gutter. *Nytt norsk tidsskrift*. 36 (2), s. 115-132.
- Lie, M. B. (2009). Kjønn fra innsiden. *Tidsskrift for kjønnsforskning*. 33 (3), s. 141–159.
- Lorentzen, J. & Mühleisen, W. red. (2009). *Kjønnsforskning. En grunnbok*. Oslo Universitetsforlaget.
- Leseth, A. & Solbrække, K. N. (red.). (2011). *Profesjon, kjønn og etnisitet*. Cappelen Damm AS.
- Lie, E. R. (2016). *Kjønn, feminisme og likestilling*. I: Kvamme, O. A., Kverbekk, T. & Strand, T. (red.). *Pedagogiske fenomener. En innføring*. Oslo. Cappelen Damm AS.
- Lovdata.no § 5-1 i Opplæringsloven.
- Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (2011). *Kjønnsteori*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- NRK Radio (2019). *Nyhetslunsj*. 05.07.
- Nielsen, H. B. (red.). (2014). *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforlaget. Oslo
- Nielsen, H. B. & Rudberg, M. (1992). Når kjønn kommer i skole – pedagogisk kvinneforskning. I: Taksdal, A. & Widerberg, K. (red.). *Forståelser av kjønn i samfunnsvitenskapens fag og kvinneforskning*. Oslo. Notam Gyldendal AS.
- Nordtug, B. (2019a). *Spesialpedagogikk som studiet av forskjellsbetydninger*. Lillehammer: Høgskolen i Innlandet. Upublisert notat.

---

Nordtug, B. (2019b). *Kunnskap på prøve. Kunnskap om spiseforstyrrelser – ei samtalebok*. Bergen: Fagbokforlaget. Bok underveis.

Nordtug, B. (1992). *Det var akkurat som han snakket tankene mine*. Hovedoppgave i Psykologi. Oslo/Trondheim: UiO/UiT.

NOU 2019:3, *Nye sjanser - bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Teknisk redaksjon. Oslo.

Onarheim, N. (red) (2019). *Mitt skip er lastet med...* Steinerskoleforbundet. Oslo.

Rudberg, M. (2014). Hørte ikke riktig hjemme der: skole og maskulinitet i tre generasjoner. I: Nielsen, Harriet Bjerrum (red.). *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Steinerskoleforbundet (2014) En lærerplan for steinerskolene. Oslo.

Taksdal, A. & Widerberg, K. (red.) (1992). *Forståelser av kjønn i samfunnsvitenskapens fag og kvinneforskning*. Oslo. Notam Gyldendal AS.

Vogt, K.C. (2018). Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift*. 2 (2), s. 177-193.

Østerberg, D. (1966). *Forståelsesformer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Østerberg, D. (1984). *Sosiologiens nøkkelbegreper*. Oslo: Cappelen.

Øvrelid, B. (2005). Das Ding an mich – om den maskuline diskursens inntog og effekter. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 22 (4), s. 398 – 405

Øvrelid, B. (2000). Ein forsvarstale for viljen til makt. Ei skisse til eit nedanfrå- og oppperspektiv på kjønn. *Sosiologi i dag*. 2000 (4), s. 43 – 65.

Aasland, A. H. (2018). Har steinerspedagogikken blikk for kjønn? *Steinerbladet* 2018/#2

## ARTIKKELEN

### Er kjønn i ferd med å bli en spesialpedagogisk utfordring?

*Benedikte Thaulow*

**Er lave standpunktskarakterer i skolen i ferd med å bli en spesialpedagogisk utfordring? Man kan få inntrykk av det fra følgene av Stoltenbergutvalgets rapport om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Artikkelen undersøker dette nærmere gjennom en teoretisk og empirisk analyse av NOU 2019:3, *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* for å se hva som ligger til grunn for rapportens prioriteringer og verdigrunnlag.**

I forbindelse med årets karakterresultater fra grunnskolen og den skjeve fordelingen til fordel for jentene, uttalte Julie Midtgarden Remen, statssekretær i Kunnskapsdepartementet, til NRKs Nyhetslunsj 5. juli i år at «*Det er bekymringsfullt at gutter henger etter i skolen. (...) Guttene får lavere karakterer og faller i større grad fra. (...) Vi jobber nå med en stortingsmelding om tidlig innsats der vi for eksempel skal se på hvordan vi kan sikre bedre spesialpedagogisk hjelp og en mer fleksibel skolestart*». NRKs reporter, Anna Leah Poppe forklarte deretter for lytterne at «*Remen sier at det ikke finnes noen enkel løsning på problemet, men at departementet tar utfordringen på alvor.*»

I hvilken grad Kunnskapsdepartementet mener at gutters lavere karakterer er en spesialpedagogisk utfordring, vil vise seg når stortingsmeldingen kommer, men det kommer tydelig fram i denne uttalelsen at det er guttene som har et problem der spesialpedagogiske tiltak kan hjelpe. Stortingsmeldingen som det arbeides med i KD kommer som følge av NOU 2019:3 *Nye sjanser - bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Ifølge denne NOU-en og deler av samfunnsdebatten som har fulgt den, får man inntrykk av at man er i en risikogruppe hvis man blir født som gutt, og ytterligere hvis man er født som gutt sent på året (jf. Sagen, 2019). I en slik plassering av kjønn og utfordringer er det viktig å ta et dypdykk i hva det egentlig er vi snakker om, også sett med spesialpedagogiske øyne.

At gutter kommer dårligere ut i skolen, er et kjent fenomen innenfor det spesialpedagogiske feltet. Men det er å trekke det for langt hvis det er spesialpedagogiske tiltak som skal til for å

---

likestille skoleprestasjoner for halve befolkningen. Ifølge lovverket skal spesialpedagogiske tiltak settes inn for å sikre barns rettighet til å oppnå forsvarlig utbytte av opplæringstilbudet der dette er nødvendig. Men selv om vi har et lovverk å forholde oss til, er det mange spørsmål som trenger en nærmere avklaring, slik som at det ikke er gitt hva som er normalt og hva som er avvik i opplæringsøyemed. Det avhenger av mange forhold, deriblant politiske føringer. Hva som ansees som normalt og hva som ansees som avvikende er også førende for hva slags tiltak som skal iverksettes. Som antydnet innledningsvis, er fokuset i denne artikkelen på politiske føringer, og da nærmere bestemt på de føringene som formidles i Stoltenbergutvalgets rapport om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner.

### **Problemstilling, disposisjon og analysepresentasjon**

Spesialpedagogikk som fagfelt, kan forstås som en studie av forskjellsbetydninger i skolen (Nordtug, 2019a). Hva vi rangerer forskjellene i forhold til blir da en vesentlig del av vår forståelse av det spesialpedagogiske gjenstandsfeltet. Slik også når det handler om kjønn. En kjent problemstilling innenfor faget er spørsmålet om det er eleven eller systemet som er avvikende (Groven, 2013). I denne artikkelen tas det til orde for et perspektiv som overskrider denne dualismetenkningen som i dag står sterkt i det spesialpedagogiske fagfeltet (Nordtug, 2019a). I teoridelen utdypes dette perspektivet i lys av sosiologen Dag Østerbergs (1938 – 2017) innvendighetsforståelse.

Artikkelen undersøker hva kjønnsforskjellene i skolen rangeres i forhold til i dagens debatt og i den nylig framlagte NOU-en om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Artikkelen er delt i to. I den første delen presenteres et teoretisk fundament. Det brukes i analysen av NOU-en i den andre delen. Analysen av NOU-en er en *sammenveving* av tre leserstemmer, relevante fagtekster og tekster som omtaler NOU-en. Denne måten å presentere en analyse av en tekst på, er inspirert av den franske semiotikeren Roland Barthes (1915-1980) tekstforståelse. Som jeg skal komme tilbake til, legger Barthes vekt på at teksten blir til i lesningen. En tekst kan derfor forstås som en uavsluttet vev av lesninger: «en sammenveving av sitater som stammer fra tusener av tilholdssteder i kulturen» (Barthes, 1994, s. 52). Slik vil også de ulike lesningene av denne artikkelen være delaktig i analysen av NOU-en, som nye tråder som veves inn. Jeg kommer straks tilbake til dette perspektivet, men først vil jeg si litt mer om selve teksten som analyseres.

## Norges offentlige utredning om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner

NOU 2019:3 *Nye sjanser -bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*, også kjent som Stoltenberg rapporten etter utvalgets leder Camilla Stoltenberg, gir en grundig oversikt over hvilke kjønnsforskjeller som er i den norske skolen i dag. Og det er ingen tvil – guttene gjør det dårligere enn jentene i begge de to målestokkene rapporten bruker: standpunktskarakterer og senere opptak og gjennomføring av høyere utdanning. Man kan si at de to målestokkene brukes som indikatorer for hva kjønnsforskjellen består i, og man kan også si, – for hva det spesialpedagogiske fagfeltet skal rette oppmerksomheten mot, når det gjelder kjønn.

Camilla Stoltenberg, som til daglig jobber som direktør i Folkehelseinstituttet, har i en rekke sammenhenger kommet med klare hypoteser om hvorfor guttene gjør det dårligere enn jentene i begge de to målestokkene som rapporten bruker. Blant annet i Tore Sagens Podkast på NRK P2 (2019) hvor hun forklarer hvordan gutter er senere utviklet, og at gutter født sent på året har en ekstra risiko for å utvikle lærevansker. Med sin medisinfaglige tyngde, gir hun inntrykk av at det ikke bare er hypoteser, men at det er slik det er. Karakterenes tvetydighet og mangfoldet av grunner til at guttene i snitt får dårligere karakterer, omformer hun med andre ord til noe entydig og biologisk gitt. I teoridelen og i analysen settes denne forståelsen på prøve.

NOU-en er delt inn i tre hoveddeler. Den første gir oss et grundig innblikk i hvordan tilstanden er i dag, hovedsakelig gjennom store kvantitative undersøkelser og tall fra Statistisk Sentralbyrå (SSB). Den neste og største delen av rapporten redegjør for de evidensbaserte undersøkelsene som muligvis kan forklare forskjellene mellom gutter og jenter. Den siste delen handler om hvilke tiltak skolen kan gjøre for å hjelpe guttene til å oppnå bedre standpunktskarakterer og fullføre videregående skole.

En NOU blir skrevet for å gi Stortinget et grunnlag for å fatte vedtak om endringer i skolepolitiske spørsmål og denne er intet unntak. I mandatet står det «Utvalgets arbeid skal gi lokale og nasjonale myndigheter et bedre grunnlag for å velge de mest effektive virkemidler og tiltak for å motvirke uheldige kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner» (s. 27). Men for å forstå grunnlaget for skolepolitiske endringer, trengs en nærmere undersøkelse og diskusjon av hva kjønnsforskjellene rangeres i forhold til i NOU-en, og også av hvordan den blir lest. Det siste glemmes ofte når det snakkes og skrives om hvordan politiske dokumenter



---

legger føringer for ulike satsningsområder. Hva slags grunnlag NOU-en gir lokale og nasjonale myndigheter for å kunne velge de mest effektive virkemidlene og tiltakene vil avhenge av hvordan NOU-en leses og brukes. For å kunne si noe om det, trengs en analytisk tilnærming til teksten og til lesningene av den. La oss se nærmere på det.

### **Analytiske grep: Barthes tekstforståelse som utgangspunkt, og resepsjonsanalyse som metodisk konsekvens**

Hvordan har NOU-en om kjønnsforskjeller i skolen blitt lest? Hva har blitt vektlagt og hvordan er teksten blitt tolket? Roland Barthes mente at «Leseren er selve dette rom hvor alle de sitater som utgjør en skrift blir innskrevet, uten at noen av dem går tapt; enheten i en tekst er ikke å finne i dens opprinnelse, men i dens mottagelse» (Barthes, 1994, s. 53). Med dette mente han at det er det som leseren tolker i møte med teksten, som er det som blir stående som meningsbærende, ikke nødvendigvis det som forfatteren skriver.

Dette bringer oss fram til betydningen av en resepsjonsanalyse. I en resepsjonsanalyse av en tekst, noe som tradisjonelt har vært brukt innenfor analyser av TV-programmers innhold og analyser av skjønnlitteratur, er det viktig å ha forståelse for hvilke faktorer som spiller inn når et tegn eller en sammenstilling av tegn i en tekst skal tolkes (Nordtug, 1992). En innfallsvinkel til å forstå tegnet, er å dele det i tre relasjonelle dimensjoner: tegnets uttrykk, hva det representerer og for hvem det representerer noe. At de tre dimensjonene er relasjonelle, betyr at de må sees i sammenheng. For eksempel kan vi ta utgangspunktet i begrepet *god norsk skole*. Begrepet, eller tegnets uttrykk, vil sannsynligvis bety noe forskjellig fra person til person, alt ettersom hva det er begrepet representerer for den enkelte (Chandler, 2007). Vi kan forestille oss at god norsk skole representerer noe annet for en gutt som vokste opp i forrige århundre, enn for en gutt som vokser opp i dag, akkurat som våre forventninger til elever har forandret seg gjennom tidene. Disse tre dimensjonene er aktive samtidig i leserprosessen. Vi danner hele tiden ny mening til det vi leser ut fra hvilken erfaring vi har fra før. De ulike dimensjonene i tegnet vil derfor være under kontinuerlig forandring.

I resepsjonsanalysen forsøker man å tydeliggjøre dette ved både å analysere tegnets uttrykk, altså selve teksten, og hva den representerer for ulike lesere. I del 2 presenteres en slik analyse av NOU-en. I analysen er det tre stemmer som har hver sine referanser fra før. Det er de to informantenes forskjellige stemmer og forfatteren av artikkelen sin stemme. Og der

hvor alle tre stemmene veves sammen i en ny tekst har vi analysen, sammen med andre stemmer fra andre tekster, slik jeg allerede har vært inne på. Ved at jeg grunner presentasjonen i Barthes tekstforståelse, presenteres empirien på enn litt annerledes måte enn det som ofte gjøres i hermeneutisk orienterte resepsjonsanalyser, hvor hver informants fortolkning presenteres for seg (se f.eks. Hagen, 1992).

De to informantene ble valgt ut av to grunner. Den første var deres interesse for og kompetanse om kjønn, og den andre var deres faglige bakgrunn. Informantene er Harriet Bjerrum Nielsen som er professor emerita i kjønnsforskning og pedagogikk ved Universitetet i Oslo og Bjarne Øvrelid som er førsteamanuensis ved Høyskolen i Innlandet. Nielsen har uttalt seg utallige ganger i media vedrørende kjønnsforskjeller i skolen og har lang erfaring med kvalitativ forskning på området. Hennes arbeide har overraskende nok ikke blitt nevnt i NOU-en med mer enn én referanse på side 83. Øvrelid har en Ph.d. i sosiologi og har skrevet flere artikler og bidrag i bøker om maskulinitet og sosiale mønstre som preger kjønnsrollene i samfunnet. Han var også medlem av Mannsrolleutvalget på 80-tallet og aktiv pådriver for at menn skal ansees som likeverdige omsorgspersoner. Men før jeg presenterer analysen av NOU-en, vil jeg utdype det teoretiske utgangspunktet.

## **TEORETISK FUNDAMENT**

### **Roland Barthes myter**

Barthes har også belyst tekst på en annen interessant måte enn den som vi allerede har vært innom, og som også har preget analysen av NOU-en. Han pekte på at måten noe blir sagt på kan gi det en sannhet som ikke nødvendigvis er sann. Dette skjer når kulturelle og historiske fenomener blir omgjort til *natur* gjennom gjentakelser i språket. Det skjer i tekstproduksjon i media og kunst, og også i det almene språket. Barthes kalte disse sannhetene for *myter*. Mytene skjuler seg i budskapet, man leser noe og tror at det er sannheten, men det man egentlig leser er en konstruert historisk sannhet. Mytene har ikke til hensikt å skjule noe, men å fordreie sannheten. Mytene er derfor gjerne en forenklet påstand. Hvis påstanden blir grundig undersøkt og analysert vil myten forsvinne. Vi finner ofte mytene de enkle uttalelsene som vi skal se senere i artikkelen. Det er denne enkle påstanden som gir mytene liv, fordi vi mennesker lett faller for dem. Som Barthes (1975) selv skrev det; mytene både behager og gir mening gjennom gjentakelsen. Barthes skriver om mytenes natur at «på en eller annen måte smyger den seg inn gjennom naturens bakdør. Det er av denne grunn myten

---

oppleves som en uskyldig ytring: ikke fordi den skjuler sine intensjoner: hvis de virkelig var skjult, kunne de ikke ha noen effekt; men fordi de blir naturalisert» (Barthes, 1957). Han utdyper dette med å si at mytene har en euforisk effekt på menneskene da de representerer en sannhet, nærmest en klarhet, uten kompleksitet og dybde.

### **Dag Østerbergs innvendige forståelse av forholdet mellom *værender***

«Sosial interaksjon er ikke utelukkende – kanskje heller ikke først og fremst – et utvendig vekselvirkningsforhold. Den kan også være et felles eller gjensidig overskridende indre forhold» (Østerberg, 1966, s. 104).

Den andre teoretiske grunnforståelsen som er lagt til grunn for den etterfølgende analysen av NOU-en, handler om ulike måter vi kan forstå kjønn på i et mangfoldig kjønnsteoretisk landskap. Hvis vi ser på kjønnsforståelse tilbake i tid vet vi at man var opptatt av, og tok utgangspunkt i, kjønnets biologiske forskjeller for å forstå menn og kvinners forskjelligheter, og da grovt sett fram til likestillingskampen begynte på 60-tallet. Denne biologiske tradisjonen ligger tett opp til det medisinske fagfeltet (Lie, 2009). Under likestillingskampen endret dette seg, og det har blitt hevdet at det nærmest ble tabu å snakke om biologiske forskjeller innenfor flere fagfelt – ikke minst i samfunnsvitenskapen. Parolen var at menn og kvinner kunne utføre de samme oppgavene i samfunnet. Hvordan man ble som mann og kvinne, handlet i stor grad om sosialisering, og kjønnsforskjellen hadde slik sett ikke bare potensiale for å endres, men også for å viskes ut slik at det ble likhet fremfor forskjell (Imsen, 1992).

Sitatet fra Dag Østerberg (1996, s. 104) viser imidlertid at man også kan innta en tredje posisjon i dette landskapet: der kjønn forstås som et «gjensidig overskridende indre forhold». I et slikt forhold bevares forskjellen mellom kjønnene, men i sosialiseringen skjer det en overskridelse av det biologiske utgangspunktet. Østerberg (1984) beskriver sosialisering som måten mennesker går fra å være biologiske vesener til å bli sosiale vesener i det samfunnet de lever i. Han skiller mellom primær og sekundær sosialisering hvor den primære sosialiseringen handler om det å gå fra å være et biologisk vesen til å bli et sosialt vesen, og den sekundære sosialiseringen handler om å tilpasse seg akkurat det samfunnet man lever i. Skolen, skriver Østerberg (1984), er en sosialiseringsarea for den sekundære sosialiseringen. Man kan si at skolen derfor har et skjult pensum: den uformelle sosialiseringen som barn ikke blir testet i, men som ifølge Østerberg er vel så viktig som de formelle fagene. Det er i

dette skjulte pensumet at vi finner den kjønnsespesifikke sosialiseringen hvor vi kan se at gutter og jenter sosialiseres på forskjellige måter.

Innenfor pedagogikken blir det relevant å følge Østerbergs forståelse av det innvendige i forholdet mellom *værender*, nemlig at man må ta hensyn til både biologi og sosialisering i forståelsen av kjønn. Pedagogikk omhandler oppdragelsen av mennesker i alle aldre, og pedagogens forståelse av kjønnets samfunnsmessige og personlighetsmessige framtoninger påvirker arbeidet i skolen. Den samme vertikale påvirkningen kan man si at teoretisk pedagogikk har på praktisk pedagogikk (Imsen, 1992). Teorien påvirker praksisen, også praksisen i Østerbergs skjulte pensum. Når man skal lese en tekst, er det derfor viktig å ha en forståelse for om forfatterens utgangspunkt er at kjønn er biologisk betinget, sosialt betinget eller om forfatteren tar høyde for overskridelsen som Østerberg beskriver.

Østerberg kritiserte de to førstnevnte posisjonene for å være låst for foranderlighet. Saksforholdet er hva det er uavhengig av andre, eller likt med seg selv. I Østerbergs (1966) tredje forståelse, handler det om en gjensidig påvirkning som er i stadig forandring på samme tid. Alle delene må forstås ved hverandre og en helhet kan kun sees på ut fra delene. «Ut fra en gitt forståelsesform, synes det, kan man ikke forstå en annen forståelsesform» (Østerberg, 1966, s. 69). Ut fra denne tredje forståelsesformen kan vi legge til den sekundære sosialiseringen i skolen, hvor gutter blir til gutter og jenter til jenter ved hverandre og ved det biologiske kjønn de har i en gjensidig påvirkning og skapelse av individualitet (Nordtug 2019b).

## **ANALYSEN: EN SAMMENVENING AV STEMNER FRA ULIKE TILHOLDSSTEDER I KULTUREN**

### **Dominerende kjønnsbilder som tegnes i NOU-en**

Innledningsvis i NOU-en *Nye sjanser - bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* forklares det kort hvordan menn i Norge har det i dagens samfunn. Situasjonen er alvorlig. Gutter er oftere kriminelle, færre får barn og de dør tidligere enn jentene. Denne statistikken henger tett sammen med at guttene får lavere karakterer enn jentene i grunnskolen og sjeldnere fullfører høyere utdanning. «Kjønnsforskjellene i utdanning er en samfunnsutfordring» (NOU 2019:3. s. 12) og tiltak må iverksettes. Man kan si at mytenivået er høyt i alle disse uttalelsene. At menn dør tidligere enn kvinner er ikke noe

---

nytt, og det gjelder også der menn og kvinner har høy utdanning. Rapporten forsøker ikke å komme med alternative sosiale forklaringer, men stadfester tidlig at dette er kjønnsrelatert, nærmest forutbestemt ved fødsel.

Man kan si at rapporten tar et biologisk perspektiv ved at den utelukker sosiale forklaringer eller løsninger for at guttene skal oppnå det samme nivået som jentene i karakterer.

Rapporten uttrykker ikke på noe tidspunkt at guttene har mulighet til å forandre seg som individer. Derimot fremlegger den to årsaks-hypoteser som er forankret i et biologisk perspektiv. Den ene er utviklingshypotesen, og den andre er sårbarhetshypotesen. Gutter er altså født både mer sårbare for miljømessige faktorer, og de blir senere utviklet. Gjennom denne framstillingen blir biologisk kjønn lukket om seg selv, og da som et ledd i et utvendig saksforhold til skoleprestasjoner. Nielsen uttrykker i intervjuet om NOU-en at hun tror utvalget ikke i utgangspunktet tenker kjønn som ensrettet biologi, men at det er metodene de bruker som gjør at de går glipp av hele det feltet som handler om prosesser og meningstolkninger – *«De blir liksom fanget, altså deres kjønnsbegrep blir innskrenket på grunn av deres metoder, så jeg mener hovedproblemet er deres snevre metodesyn, ikke i utgangspunktet deres snevre kjønnssyn.»*

Nielsen (2019a) utdyper dette i en kronikk i Klassekampen i juni sammen med professor i allmennmedisin Kirsti Malterud. Her relaterer de dette snevre metodesynet til det såkalte evidenshierarkiet der «statistiske effektstudier med metaanalyser av veldefinerte, målbare forhold er normgivende gullstandard», mens «kvalitative studier eller andre former for systematisert erfaringsbasert kunnskap inngår ikke i evidenshierarkiet i det hele tatt». De utdyper det ytterligere i en artikkel i siste nummer av Tidsskrift for Samfunnsforskning, der de peker på problemene som oppstår når den evidensbaserte kunnskapen i NOU-en beveger seg fra deskriptiv statistikk til vurdering av kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og årsaker til disse. For dem blir det tydelig at denne kunnskapen mangler et prosessperspektiv på kjønn og pedagogikk (Nielsen & Malterud, 2019b, s. 277-278).

Når den foretrukne metoden i NOU-en er statistikk, blir det interessant å se på hva slags indikatorer som er brukt for å måle det som rapporten handler om.

## **Indikatorer som kjønnsforskjellen måles i forhold til**

NOU-ens undertittel forteller oss umiddelbart hva det er kjønn måles opp imot, nemlig skoleprestasjoner. Skoleprestasjoner handler i denne sammenheng ikke om for eksempel sosial kompetanse eller selvfølelse, men om karakterer. Hvorfor? Sannsynligvis fordi det er her det er enklest å måle hva det er den enkelte eleven får ut av det å gå på skolen. Rapporten fremlegger det slik i utvalgets forståelse av mandatet: «Utvalget har valgt å tolke utfallsmålet 'skoleprestasjoner' i mandatet vidt». Med vidt mener utvalget følgende spenn: «Utvalget har valgt å legge vekt på grunnskolepoeng ettersom dette målet omfatter alle undervisningsfagene i grunnskolen, og dermed dekker sentrale deler av grunnskolen samfunnsmandat» (NOU 2019:3. s. 29).

Det er interessant i denne sammenhengen at mandatet også har valgt å omtale «sosiale og emosjonelle ferdigheter som motivasjon, selvregulering, utholdenhet og samarbeid» (s. 29). Motivasjon, selvregulering, utholdenhet og samarbeid er alle ferdigheter hvor jentene gjør det bedre enn guttene, ifølge NOU-en. Og det tas til orde for at dette er ferdigheter som skal til for å oppnå høyere karakterer. Altså kommer guttene dobbelt uheldig ut. Det er imidlertid ikke stilt spørsmål ved selve indikatorene som brukes for å måle motivasjon, selvregulering, utholdenhet og samarbeid. Så her kan man peke på en myte som er virkende i det hele, – at slike relasjonelle og kontekstuelle menneskelige fenomener kan måles som noe objektivt gitt. Jeg kommer tilbake til det i neste avsnitt.

Gjennom bruken av karakterer som indikator for å måle forskjeller i kjønn, og ved at andre ferdigheter knyttes opp mot denne indikatoren, påpeker Stoltenbergutvalget hva som er sentrale deler av grunnskolen samfunnsmandat. Dette diskuteres ikke i rapporten. Det tas for gitt, slik også myten tas for gitt.

## **Hva slags forskning bygger rapporten på, og hva slags kunnskapssyn formidler valget av forskning?**

For å finne fram til årsaken til kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner har utvalget valgt å innhente en rapport om kjønnsforskjeller og aktuelle tiltak fra *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), samt at *Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning* (NIFU) fikk i oppdrag og utarbeide en systematisk kunnskapsoversikt etter en anbudskonkurranse (NOU 2019:3. s. 73). Det har de også gjort,

---

og rapporten er både lang og grundig hva det gjelder antall empiriske forskningsresultater. Disse blir presentert i del III i rapporten: *Kunnskapsgrunnlaget – årsaker til kjønnsforskjeller i utdanning*. Tittelen forteller oss at det som kommer her er de reelle kjønnsforskjellene. I tillegg til at rapporten tidligere lover et nyansert og balansert kunnskapsgrunnlag, har vi all grunn til å tro at det er det vi får i denne delen av rapporten.

La oss se litt nærmere på dette. Når man leser framleggingen av mulige årsaker til kjønnsforskjeller er det gjennomgående at det konkluderes med at funnene ikke kan legges til grunn for kjønnsforskjellene fordi forskningen ikke er omfattende nok. Til slutt konkluderer utvalget med, på tross av at de har gjennomgått svært mange forskningsrapporter, at «Den viktigste konklusjonen i utredningen er at vi fremdeles ikke vet hva som er årsaken til kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner og utdanningsløp. Kunnskapsgrunnlaget er for svakt» (NOU 2019:3, s 13). Men kanskje er ikke problemet omfanget, men heller hva slags forskning som legges til grunn, og det kunnskapssynet og de metodene som denne forskningen bygger på, anvender og legitimeres av?

Hva slags type forskning som er lagt til grunn kritiseres av flere. Birgit Nordtug (2019b) poengterer at kjønn er noe mer enn det som kan registreres i empirisk forskning. Jenny Steinnes (2019) kritiserer Stoltenbergutvalgets enkle forståelse av hvordan man kan forske seg fram til sikker viten som igjen kan sikre politiske valg og prioriteringer. «Forskning på mennesker er imidlertid aldri enkelt. Slik forskning vil aldri kunne være verdinøytral. Variabler vil aldri kunne holdes tilstrekkelig stabile til at eventuelle funn kan sikre politiske valg og prioriteringer. Og dette er bra! Slik hindres en mekanisk overføring fra kunnskap til politikk, fra er til bør. Slik åpnes det for dype etiske vurderinger som aldri vil kunne finne et sikkert og entydig grunnlag» (Steinnes, 2019, s. 17).

Nielsen påpeker i intervjuet at når det gjelder likestillingsperspektivet i rapporten, så er hun positivt overrasket. Det hun uttrykker bekymring for, er som allerede nevnt, hva slags empirisk forskning som vektlegges, at det kun er det som kan telles og måles som har en verdi. Øvrelid setter også tydelig ord på det i intervjuet, – «*Skoleprestasjoner målt i karakterer er selvfølgelig en tradisjonell og klassisk målestokk som sannsynligvis går glipp av stort sett de viktigste poengene*».

## Paradokser av likhet og forskjell

Vi kan si at et av målene med skolen er at alle barn i Norge skal få like muligheter på tross av at de har forskjellige utgangspunkter hva gjelder sosiale kår. Paradokset med dette er at det er noen som bestemmer hva som er standard for kunnskap, ferdigheter, verdier og normer. Hvis standarden gir enkelte grupper i samfunnet en allerede gitt fordel, er utgangspunktet for at det oppstår forskjeller gitt på forhånd (Nielsen, 2014). På mange måter kan man tolke et bestemt verdisyn ut av NOU-en. Én ting er det ensrettete målet om gode karakterer i grunnskolen, men i tillegg til dette uttrykker rapporten at det er en samfunnsutfordring at gutter er underrepresentert i fagene medisin og jura hvor 65 % av de uteksaminerte er kvinner. Inntrykket man sitter igjen med etter å ha lest rapporten er at jo høyere utdanning, jo bedre liv. Og her er det statusyrker som medisin, psykologi og jura som trekkes fram som suksesskriterier. Vi kan si at det er et paradoks i seg selv å trekke fram disse prestisjeyrkene fordi der hvor rapporten viser at det er størst behov for tiltak i guttenes utdanning, er frafallet i yrkesutdanningen med 7000 manglende praksisplasser årlig. Det er nemlig flere gutter enn jenter som velger yrkesrettet utdanning, allerede etter grunnskolen. Denne framstillingen gir et bilde av at teoretiske fag har høy verdi og at for eksempel håndverksfag har mindre verdi slik som blant annet Mari Skurdal (2019) legger vekt på i sin kommentar i Klassekampen.

Ivar Frønes (2013) poengterer at skolen er innrettet etter middelklassens forståelsesformer. Dette skjer fordi det er middelklassen som er den dominerende kulturen i samfunnet vårt. Arbeiderklassen kan derfor bli sett på som «den andre». Ulike grupper i kulturen vil se på skolen på ulike måter. Hvis vi ser på det slik, kan man med Østerbergs forståelsesformer si at elevene og skolen står i et innvendig forhold til hverandre, der eleven med «den andre» klassebakgrunnen nettopp blir «den andre» i kraft av at skolen er innrettet etter middelklassens forståelsesformer.

Dette gjelder også med hensyn til hva slags kjønn skolen er innrettet etter. Nielsen forklarer blant annet i intervjuet at det ikke nødvendigvis er legitimt for en gutt og si at han har brukt tid på skolearbeid, mens det for en jente kan styrke hennes feminine kvaliteter. Kvalitativ forskning har også vist at arbeiderklassegutter identifiserer seg maskulint ved å uttrykke skolemotstand (Overå, 2014). NOU-en tar selvsagt for seg sosioøkonomiske forskjeller, men den går ikke inn på hva dette kan bety for den enkeltes oppfattelse av skolens betydning for



---

livet, men argumenterer for at dette ikke har betydning ettersom kjønnsforskjellene er tilstede også hos elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn (s.13).

I tråd med Overås (2014) eksempler, mener Øvrelid at arbeiderklassegutter er i en slags opposisjon til skolen – *«Man kan godt tenke seg at tradisjonelle maskuline idealer blir borte på veien i en akademisering av utdanningsprosjektet. Særlig hvis du kobler kjønn med arbeiderklasse, så kommer guttene ekstremt dårlig ut fordi den maskuline manifestasjonen som arbeiderklassegutter har blitt opplært til, altså det å være litt røff, det å være fysisk aktiv, det å gjøre ting istedenfor å lese ting og så videre, er ting som overhodet ikke blir oppmuntret til eller får noe relevans i skolen.»* Og videre – *«Man kan godt tenke at klasseperspektivet og kjønnsperspektivet faller sammen til en ulempe her. Det finnes mye interessant forskning tilbake til 70-tallet som viser hvordan arbeiderklassegutter kommer dårlig ut i et middelklasseorientert skoleideal. Et slikt perspektiv burde ha vært tydeligere artikulert i et sånt offentlig dokument. Jeg synes det blir en altfor snever kunnskapsforståelse og identitetsforståelse.»*

Nielsen mener også at guttene og jentene sosialiseres forskjellig i skolen. Da hun ble spurt om hun trodde spesialpedagoger kan være forutinntatte når det kommer til kjønn svarte hun, – *«Det er klart at med kjønn så vet vi at det fungerer ekstremt attribuerende, altså at man tolker samme adferd avhengig av kjønn. Det går jo både på jenter og på gutter. Og noen steder er attribueringen til fordel for jenter og noen steder til fordel for gutter. Så det kan jeg forestille meg, at kjønn vil påvirke spesialpedagogens ramme som kasus leses inn i.»* Hun ser for seg at man lettere vil anta atferdsproblemer hos gutter, men vil stille seg mer undrende hvis det er en jente man har med å gjøre.

Nielsen (2014) poengterer at hvis man ser guttene i lys av en gitt standard, i dette tilfellet middelklassens karakterforventninger, kan den forskjellen vi finner hos guttene umiddelbart bli tolket som en mangel. I intervjuet uttaler hun at utvalget ikke vurderer om skolen har andre funksjoner enn å utstyre ungene med karakterer. Idealer som at man skal vokse som menneske, lære demokratisk toleranse og ha et godt liv mens man er på skolen, er fraværende. Hun poengterer at dette heller ikke ligger til utvalgets mandat. Det gjør heller ikke diskusjonen om hva som er et godt liv. Likefullt kan man undre seg over den selvfølgeligheten utvalget inntar i forhold til karakterenes betydning i *en god norsk skole*. Som lærer i en steinerskole, synes denne selvfølgeligheten noe besynderlig. Og med Barthes myter kan man si at karakterenes betydning er en myte som gjennomsyrrer hele rapporten.

## AVSLUTNING

Analysen har vist at NOU-en om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp er snever i sitt kunnskapsgrunnlag, på tross av sin framstilling av det motsatte. Hvordan det oppleves å være gutt i skolen, sier den ingen ting om. Stoltenbergutvalget har ikke lagt noen form for sosial forståelse av kjønnes kjønnet til grunn for sine konklusjoner, eller vi kan si, til grunn for sine manglende konklusjoner. Det er kanskje derfor de ikke finner noe som er tydelig nok til å konkludere med? Deres kvantitative forsøk på å definere det pedagogiske fagfeltet er rett og slett for snevert, eller mekanisk, som Steinnes (2019) poengterer.

Den manglende sosiale forståelsen synes å gjenfinnes også i hvordan problemer som mange spesialpedagoger møter i sitt arbeid, forklares. Særlig gjelder dette i forhold til gutter. Ungdomspsykolog Per Are Løkke peker på at det er påfallende at ADHD, Aspergers syndrom og andre diagnoser innenfor autismespekteret, som gjelder flere gutter enn jenter, gis en biologisk forankring, mens typiske jenteproblemer som angst og depresjon i langt større grad gis en relasjonell og kulturell forankring. Når gutters utfordringer forankres i biologien er det et stort område av guttenes virkelighet som overses, påpeker Løkke (Okstad, 2019). Det handler om gutters forståelse av å være gutt og den gjensidige innvendige påvirkningen dette og skolen har til hverandre.

Når man forklarer gutters problemer som ensidig biologiske, slik også Stoltenbergutvalget tenderer mot å gjøre når det gjelder det lavere karakternivået hos gutter, kan det forplante seg i den spesialpedagogiske praksisen som et fravær av sosialiseringaspektet – inkludert skolens skjulte pensum: den uformelle sosialiseringen som barn ikke blir testet i, men som ifølge Østerberg er vel så viktig som de formelle fagene. Dette pensumet er totalt oversett i NOU-en til fordel for et pensum som sidestiller det gode livet med gode karakterer og prestisjefylte universitetsutdanninger. Innenfor det spesialpedagogiske felt er det ekstra viktig å vise en forståelse for at karakterer og fem års teoretisk universitetsgrad ikke definerer hvem man er og om man har eller kan ha et godt liv med likeverdig verdi. I et slikt perspektiv blir det helt feil å betrakte guttenes lavere standpunktskarakterer i skolen som en spesialpedagogisk utfordring.

---

## Referanser

Barthes, Roland. (1975). *Mytologier*. Oslo: Gyldendal.

Barthes, Roland. (1994). *I tegnets tid. Utvalgte artikler og essays*. Utvalg, oversettelse og innledning av Knut Stene-Johansen. Oslo: Pax Forlag A/S.

Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hagen, I. (1992). *News viewing ideals and everyday practices: the ambivalences of watching Dagsrevyen*. Dr. avhandling i medievitenskap. Institutt for Massekommunikasjon. Bergen: Universitetet i Bergen.

Imsen, G. (1992). Praktisert av kvinner, formulert av menn. Om forståelser av kjønn i pedagogikkfaget. I: Taksdal, A. & Widerberg, K. (red.). *Forståelser av kjønn i samfunnsvitenskapens fag og kvinneforskning*. Oslo: Notam Gyldendal AS.

Lie, M. B. (2009). Kjønn fra innsiden. *Tidsskrift for kjønnsforskning*. 33 (3), s. 141–159.

Nielsen, H. B. (red.). (2014). *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nielsen, H.B og Malterud, K. (2019a). Et snevert kunnskapssyn. *Klassekampen*. 17.07., s. 22.

Nielsen, H.B og Malterud, K. (2019b). Kunnskap for politikk og praksis? En analyse av Stoltenbergutvalgets kunnskapssyn. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 60 (3), s. 274–284.

Nordtug, B. (1992). *Det var akkurat som han snakket tankene mine*. Hovedoppgave i Psykologi. Oslo/Trondheim: UiO/UiT.

Nordtug, B (2019a). *Spesialpedagogikk som studiet av forskjellsbetydninger*. Lillehammer: Høgskolen i Innlandet. Upublisert notat.

Nordtug, B. (2019b). *Det blir ofte banalt når psykologer skal forklare kjønn og følelser i offentligheten*. 08.06. Forskersonen.no. hentet fra <https://forskersonen.no>.

NOU, Norges offentlig utredninger (2019:3). *Nye sjanser - bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Teknisk redaksjon. Oslo.

NRK P2 (2019). *Tore Sagens Podcast: Camilla Stoltenberg om hvorfor gutter gjør det dårligere på skolen enn jenter*. NRK P2. 24.03.

[https://radio.nrk.no/podkast/tore\\_sagens\\_podkast/nrkno-poddkast-26624-146922-16012019050000](https://radio.nrk.no/podkast/tore_sagens_podkast/nrkno-poddkast-26624-146922-16012019050000)

NRK Radio (2019). *Nyhetslunsj*. 05.07.

<https://radio.nrk.no/serie/nyhetslunsj/NPUB33013319/05-07-2019#t=49m9.48s>

Okstad, A. (2019). Intervju med Per Are Løkke. *Mellanrummet*. 37, s. 13-19.

Overå, S. (2014). Nye gutter? Maskulinitet og sosial klasse på barnetrinnet. I: Nielsen, H. B. (red.). *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skurdal, M. (2019). Flink pike-skolen. *Klassekampen*. 13.02., s. 2.

Steinnes, J. (2019). Stoltenbergs enkle verden. *Klassekampen*. 11.06., s. 17.

Østerberg, D. (1966). *Forståelsesformer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Østerberg, D. (1984). *Sosiologiens nøkkelbegreper*. Oslo: Cappelen.

---

Vedlegg: Bekreftelse på at artikkelen er sendt til tidsskriftet Spesialpedagogikk

Ellen Birgitte Ruud <ellen@spesialpedagogikk.no>  
to. 05.09.2019 16:50

• Benedikte Thaulow

☒

Hei igjen Benedikte Thaulow,

Takk for innsendt artikkel.

På grunn av stor pågang av artikler den siste tiden, vil det ta litt tid før vi får lest og gitt deg mer tilbakemelding ang. mulig publisering. Men vi vil svare deg så raskt vi kan.

*Vennlig hilsen Ellen*

-----  
Ellen Birgitte Ruud

*Ansvarlig redaktør for Spesialpedagogikk*

Mobil: 415 25 712

Epost: [ellen@spesialpedagogikk.no](mailto:ellen@spesialpedagogikk.no)

Nettadresse: <https://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk>