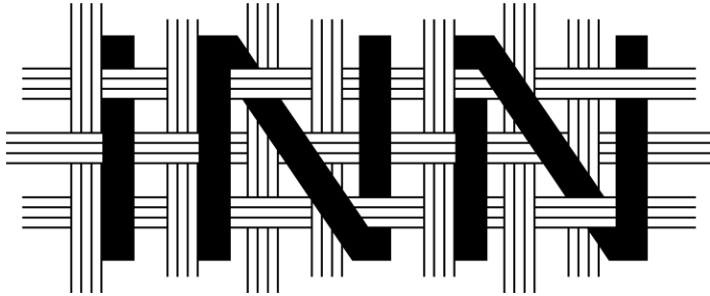


Høgskolen i Innlandet

Geir Cato Berggren



**Høgskolen
i Innlandet**

Masteroppgave

Kjønnsforskjeller i lesing

Gender gap in reading skills

2 MUOPP-1

2022

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Norsk sammendrag

Bakgrunnen for temaet i denne oppgaven er at forskning, både norsk og internasjonal, viser at jenter presterer bedre i alle fag i skolen enn guttene, unntatt kroppsøving. I denne oppgaven er det tatt for seg kun ferdigheten lesing i gamle Hedmark fylke, og det er sett spesielt på resultater og kjønnsforskjeller på 5. trinn. Kjønnsforskjellene starter allerede i barnehagealder, der jentene er tidligere modne i sitt verbale språk. Forskjellene øker, i jentenes favør, utover i skoleløpet. I denne oppgaven er det sett spesielt på prestasjonene i lesing ved nasjonale prøver på 5. trinn. Lesing er den viktigste ferdigheten elevene skal lære seg, og det at jentene presterer best i hele skoleløpet gir seg uttrykk også i de andre fagene og ferdighetene. Dette vil også bety konsekvenser for mulighetene for videre utdanning og arbeidsliv.

Studier viser at lærervurderinger og prestasjoner i lesing, ikke bare gir et uttrykk for elevenes faglige ståsted, men at de påvirkes av andre faktorer som *trivsel på skolen, støtte og hjelp hjemmefra, mors utdanningsnivå og trivsel med fagene generelt*. Lærervurderinger er også subjektive, mens nasjonale prøver måler prestasjonene objektivt.

Den overordnede problemstillingen for denne oppgaven er: *Hvilke forskjeller og likheter finner vi mellom gutter og jenter i lesing, og hva kjennetegner en skole som har høye resultater og små kjønnsforskjeller i lesing over tid?*

Problemstillingen er besvart gjennom ulike data. I artikkel 1 er det brukt kvantitative data fra nasjonale prøver i Hedmark, 5. trinn, i perioden 2016-2020, og resultater fra elevundersøkelsen og lærerundersøkelsen i Kultur for læring, Hedmark, t3, 2020. Det var 1714 elever som svarte på elevundersøkelsen, t3. Ved nasjonale prøver i perioden deltok alle elever (med noen fritak) i Hedmark i perioden 2016 – 2020. Artikkel 2 er et case-studie der det undersøkes kjennetegn ved en skole i Hedmark med høye resultater og små kjønnsforskjeller i lesing over tid. Studiet er gjort gjennom to dybde-intervjuer; ett med rektor og avdelingsleder, samt ett med to kontaktlærere på småtrinnet. Resultatene herfra er transkribert, kodet og sortert. I kodingen av analysedata i artikkelen er det brukt en variabeltenkning, som vil si at man betrakter empiriske data som sorterbare temaer hvor hvert tema har en kvalitativ verdi.

Hovedfunnene i oppgaven er at det for det første at det er en klar sammenheng mellom hvordan kontaktlærer vurderer gutter og jenter i lesing, kontra hva de faktiske resultatene viser på nasjonale prøver på 5. trinn. Guttene blir vurdert strengere enn jentene når vurderingen er

subjektiv, noe som kan forklares med at andre faktorer; som f.eks. orden og oppførsel, tas med når de faglige leseprestasjonene skal vurderes. Det andre hovedfunnet er fra case-skolen der kjønnsforskjellene går i motsatt retning, og guttene er de flinkeste leserne over tid. Hovedfunnet dreier seg om ledelsens og pedagogenes sterke faglige fokus på lesing. Premissene for gode leseresultater er fra ledelse lagt i form av planer, kursing av personell, strategisk bruk av lærerspesialister i begynneropplæring, litteraturvalg og ikke minst at man søker å finne måter å jobbe på som bedrer elevenes læringsutbytte. Lærerne jobber i profesjonelle fellesskap og har en felles holdning om at lesing er den viktigste ferdighetene. De opplevdes som erfarne, dyktige og engasjerte pedagoger, som tilpasser og varierer leseopplæringen slik at ingen – hverken gutter eller jenter – får anledning til å kjede seg.

Engelsk sammendrag (abstract)

The background for the topic of this thesis is that research; - both Norwegian and international, shows that girls perform better than boys in all subjects at school, besides physical education. In this assignment, special attention is paid to results and gender differences in the 5th grade. The gender differences begin at kindergarten age, where girls are more mature in their verbal language. The differences increase in the girls' favour, throughout their education. In this thesis, special emphasis is placed on the performance in reading in the national experiment in the 5th grade age group. Reading is the most important skill students learn. The fact that girls perform best throughout the school year is also reflected in other subjects and skills. This will also indicate consequences for opportunities for further education and working life.

Studies show that teacher assessments and achievements in reading not only express the students' academic point of view, but that they are influenced by other factors such as well-being at school, support and help from home and the mother's level of education.

Teacher assessments are too subjective to draw definitive conclusions from, while national tests measure performance objectively.

The overall research question for this task is: *What differences and similarities do we find between boys and girls in reading, and what are the characteristics of a school that has high results and small gender differences in reading over time?*

The research question is answered through various data. In Article 1, quantitative data from national tests in Hedmark, 5th grade, in the period 2016-2020, and results from the student survey and the teacher survey in Culture for learning, Hedmark, t3, 2020. There were 1714 students who responded to the student survey, t3. National tests in the period have all participated students (with some exemptions) in Hedmark in the period 2016- 2020. Article 2 is a case study that characterizes a school in Hedmark with high results, and where the gender differences in reading are small over a long period of time. The study was done through two in-depth interviews; one with the principal and department head, as well as one with two contact teachers at the primary level. The results are transcribed, coded and sorted. In the coding of analysis data in the article, a variable thinking is used, which means that one considers empirical data as sortable topics wherein each topic has qualitative value.

The main findings of the thesis are firstly, there is a clear connection between how the contact teacher assesses boys and girls in reading, as opposed to what the actual results

are given in national tests at 5th grade. Boys are assessed more severely than girls when the assessment is subjective, which can be explained by other factors; such as: order and behaviour are included when the academic reading performance is to be assessed. The other main finding from the case school where the gender differences go in the opposite direction, and the boys are the best readers over time. The main finding is about the management's and educators' strong professional focus on reading.

The premises for good reading results are laid by management in the form of plans, training of staff, strategic use of teacher specialists in beginner education, literature selection and not least that one seeks to find ways of working that improve students' learning outcomes. The teacher's work in professional environments and have a common attitude that reading is the most important skill. They are perceived as experienced, skilled and committed educators, who adapt and vary the reading instruction so that neither boys nor girls - are allowed the opportunity to get bored or disengaged.

Forord

Denne oppgaven har blitt til gjennom 3 års studier ved Masterstudiet i Utdanningsledelse ved Høgskolen i Innlandet, etter fullført rektorstudium ved OsloMet. Det har i min lærer – og ledergjerning gjennom mange år blitt økt fokus på gutters læringsutbytte og hvordan skolen som sådan har forandret seg. Da det for meg ikke gir noen mening at jenter er «smartere» enn gutter – eller motsatt – falt det seg naturlig for meg å ta for meg hvorfor gutter gjennom mange år har blitt karakterisert som dårligere lesere enn jentene. Jeg har alltid hatt et ekstra hjerte for de som faller litt «utenfor boksen» - guttene i dette tilfellet – så derfor ga temaet seg klart ganske tidlig i studiet. På grunn av tid, omfang og ressurser måtte jeg snevre inn oppgaven til bare å gjelde resultater for Hedmark fylke.

Jeg har parallelt med masteroppgaven, hatt forskjellige fagmoduler; både ved OsloMet og ved Høgskolen Innlandet, og det er på sin plass å takke dyktige forelesere ved begge institusjonene på denne reisen. En spesiell takk går til min veileder Gro H. Løken, ved HiNN, for meget kyndig og god veiledning under selve master-skrivingen. Uten denne hjelpen hadde jeg nok ikke maktet å lande dette arbeidet; hverken tidsmessig eller kvalitetsmessig. Vil også takke Heidi Rylandsholm for hjelp med akademisk engelsk. Her var jeg visst helt ute av trening.

Læringskurven i arbeidet har vært bratt; både med tanke på innsikt og kunnskap om forskning og teori, akademisk skriving og analysearbeid. Kunnskapen jeg har blitt til del er lett å bære, selv om arbeidet til tider har gått tungt; spesielt når man har skrevet i mange dager for å så å finne ut at man har havnet på utsiden av det man egentlig skal gjøre.

Sender også en takk til medstudenter på dette studiet. Selv om vi ble rammet av pandemi, ble det noe tid til faglige og gode menings- og erfaringsutvekslinger de gangene vi fikk treffes fysisk på Campus.

Til slutt en takk til mine to håpefulle, Solveig og Jostein, for omtanke, gode samtaler og tro på at dette går vegen.

Elverum, 14. mai, 2022.

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
FORORD	6
INNHALDSFORTEGNELSE.....	7
TABELLER OG FIGURER	8
1. KAPPE.....	9
1.1 INNLEDNING.....	9
1.2 TEORETISK GRUNNLAG.....	9
1.3 EMPIRISK GRUNNLAG	12
1.4 EMPIRI ARTIKKEL 1	13
1.5 EMPIRI ARTIKKEL 2.....	13
1.6 DESIGN OG METODE.....	14
1.6.1 <i>Ethiske vurderinger</i>	16
1.7 VALIDITET OG RELIABILITET	16
1.8 PRESENTASJON AV RESULTATER.....	17
1.9 DRØFTING OG KONKLUSJON	20
LITTERATURLISTE.....	24
2. ARTIKKEL 1 - KJØNNSFORSKJELLER I LESING.....	27
3. ARTIKKEL 2 – KJØNNSFORSKJELLER I LESING – ET CASE-STUDIE	57
VEDLEGG	82

Tabeller og figurer

Figur 1: <i>Fem dimensjoner støttet av tre ferdigheter</i> (Robinson, 2011).....	s.
Tabell 1: <i>Kjønnsforskjeller i lesing (jenter - gutter i standardavvik.</i> (NOU, 2019:3).....	s. 40
Tabell 2: <i>Nasjonale prøver i Hedmark, 5. trinn, 2017</i> (Utdanningsdirektoratet, 2021b).....	s. 41
Tabell 3: <i>Nasjonale prøver i Hedmark, 5. trinn, 2018</i> (Utdanningsdirektoratet, 2021c).....	s. 42
Tabell 4: <i>Nasjonale prøver i Hedmark, 5. trinn, 2019</i> (Utdanningsdirektoratet, 2021c).....	s. 42
Tabell 5: <i>Nasjonale prøver i Hedmark, 5. trinn, 2020</i> (Utdanningsdirektoratet, 2021c).....	s. 43
Tabell 6: <i>Norskundervisningen, 5. trinn,</i> <i>Kultur for læring elevundersøkelsen, Hedmark</i> (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020).....	s. 43
Tabell 7: <i>Faglig trivsel, 5. trinn, Kultur for læring elevundersøkelsen,</i> <i>Hedmark</i> (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020).....	s. 43
Tabell 8: <i>Støtte til skolegang og leksestøtte, 5. trinn, mor grunnskole,</i> <i>Kultur for læring t3, Hedmark</i> (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020).....	s. 43
Tabell 9: <i>Støtte til skolegang og leksestøtte, mor høy utdanning,</i> <i>Kultur for læring t3, 5. trinn, Hedmark</i> (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020).....	s. 45
Tabell 10: <i>Kontaktlærers vurdering av elever, Kultur for læring, 2020,</i> <i>t3, 5. trinn Hedmark</i> (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020)	s. 46
Tabell 11: <i>Grunnleggende ferdigheter;</i> <i>antall og snitt fordelt på vurdering fra 1-6, kontaktlærer,</i> <i>5. trinn Hedmark</i> (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020)...	s. 47
Tabell 12: <i>Prosent og standardavvik fordelt på vurdering fra 1-6,</i> <i>kontaktlærer, Kfl t3, 5. trinn</i> (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020).....	s. 48
Tabell 13: <i>Bronfenbrenners modell (Tetzchner, 2020).....</i>	s. 59
Tabell 14: <i>Nasjonale prøver i lesing, 5. trinn, 2017 – 2020</i> (Utdanningsdirektoratet, 2021b).....	s. 65

1. Kappe

1.1 Innledning

Nasjonale prøver har som mål å teste elevenes kompetanse i grunnleggende ferdigheter. Som følge av dette har det blitt et forsterket fokus på elevresultater etter innføringen av testene tidlig på 2000-tallet. (Aas & Paulsen, 2017). Studier som har sett på bruk av elevresultater, viser at måten de brukes på, henger sammen med hva slags rutiner skolen har etablert for bruk av resultatene (Aas & Paulsen, 2017). I et ledelsesperspektiv er skoleledelse som felt bygget opp på kort tid. Teoriene er hentet både fra pedagogikken og organisasjonsteorien. Disse har det til felles at de skal være nært knyttet til praksisfeltet, og funksjonen er å forbedre praksis i skolen som organisasjon (Elstad & Helstad, 2014). Det er derfor viktig at skoleledere engasjerer seg, bruker tilgjengelig data og sammen med lærere svarer ut resultatkravene til elevene sine. (Aas & Paulsen, 2017). En av ferdighetene som nasjonale prøver måler er *lesing*. Vi vet at norske elever ikke har godt nok læringsutbytte, og at guttene skiller seg negativt ut i ferdigheten over tid (NOU, 2019:3). På bakgrunn av sistnevnte ble det interessant å se på leseresultater fra tidligere Hedmark fylke – heretter kalt Hedmark fylke - og hva man kunne finne av leseresultater og kjønnsforskjeller på her.

Temaet for oppgaven er *kjønnsforskjeller i lesing*, og overordnet problemstilling er: ***Hvilke forskjeller og likheter finner vi mellom gutter og jenter i lesing, og hva kjennetegner en skole som har høye resultater og små kjønnsforskjeller i lesing over tid?***

De kvantitative dataene er hentet fra Kultur for læring (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020) og fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Kvalitative data er hentet gjennom dybdeintervjuer på en skole i Hedmark som skiller seg positivt ut i lesing over tid på nasjonale prøver på 5. trinn.

1.2 Teoretisk grunnlag

I forskningslitteraturen har det lenge vært gjort forsøk på å forklare hvorfor kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppstår. Videre er det en sammenfallende stemme blant disse at ferdigheten lesing er en viktig – om ikke den viktigste – barn lærer seg tidlige i skoleløpet (Dreyer I; Traavik, 2005).

De teoretiske tilnærmingene i de to artiklene er mange av de samme, da problemstillingene omhandler de samme temaene. En hovedtilnærming begge artikler er at det er stadfestet at jenter gjør det bedre enn jenter i alle skolefag; unntatt kroppsøving (NOU, 2019:3). Det samme hevdes når det i artikkel 2 blir sagt at gutter ofte blir framstilt som tapere når det gjelder utdanning i samme artikkel (Backe-Hansen, Walhovd, & L., 2015). I tillegg stadfestes det i artikkelen at guttene viser problematferd i skolen (Gresham & Elliot, 1990), og at de lager mer bråk og uro enn jentene (Buckman, 2008). Begge artikler tar for seg at Skolesystemet, eller klassesystemet, i seg selv kan bidra til kjønnsforskjeller i læring. Dette kan skje gjennom etablert praksis som favoriserer elevgrupper eller kjønn (Bordieu, 1977). I artikkel to blir Bronfenbrenners 4 stadier belyst mer inngående, som ikke sier så mye om at det spesielle forskjeller på gutter og jenter i disse stadiene, men heller hvilke faktorer som påvirker mennesket på de forskjellige stadiene. Han viser bl.a. til at den enkelte elevs posisjon og rolle forandres ved slike overganger eller bytter av sosialt system (U. Bronfenbrenner, 1979). Det kan tenkes at gutter er mere påvirkbare i slike situasjoner enn jenter. Målorienteringsteorien er en tilnærming som blir belyst i begge artiklene. Denne hevder at man når man ser etter forskjeller hos gutter og jenter, må man både se på individet og konteksten individet er en del av. Elevenes grunner til å arbeide med fagene på det individuelle planet gir seg utslag i atferden de viser i undervisningssituasjonen (Ames, 1992). Atferden i læringssituasjonen gjenspeiler hvor stor arbeidsinnsatsen blir (Skaalvik, 2015). I artikkel to, som er kvalitativ, er motivasjonsbegrepet mye tydeligere og tyngre belyst og drøftet enn i første artikkel. Lærere og ledelse ved skolen var opptatte av å bruke en læringsmetodikk som gjorde at de hadde elever som hadde en indre motivasjon. Lærernes innfallsvinkel var at man hadde stor variasjon i lesearbeidet, samt at man tilpasset lesestoffet etter nivå og kjønn. Akademisk motivasjon er en av faktorene for elevers skolefaglige prestasjoner (Covington, 2000). Det kan tenkes at jenter og gutter motiveres på forskjellige måter. Motivasjon kan defineres som selve drivkraften til læring (Urden, 2006). I følge Skaalvik (2015) består dette av kognisjon; hva elevene tenker og hvilke mål og forventninger de har, emosjoner og atferd. Dette ble tatt fram som ett av funnene i resultatkapittelet ved case-studiet. I og med at case-skolen både hadde små kjønnsforskjeller og at guttene scorer best på nasjonale prøver vil denne teorien ha betydning.

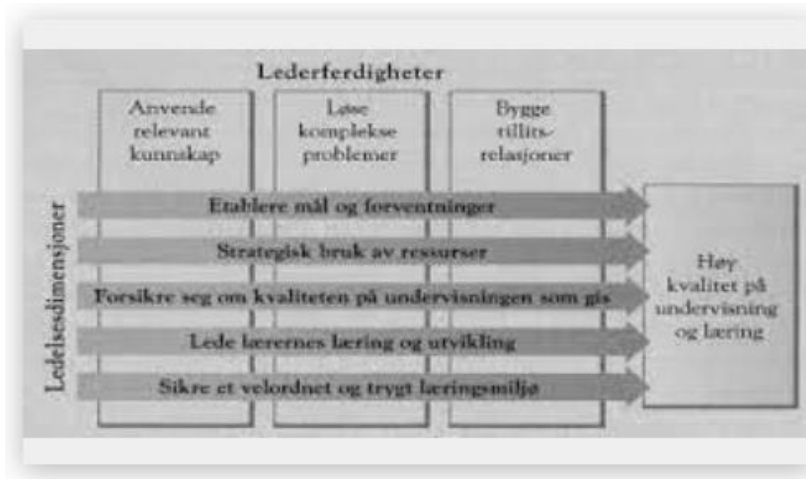
John Hattie's (2014) syn på kjønn er belyst i artikkel 2. Han mener å ha grunnlag for å gi støtte til Janet Hyde's (2005) påstand om kjønnslikheter. Hun påstår at det er gutter og jenter er mere like enn de er forskjellige. Hattie's (2014) spørsmål er hvorfor vi er så opphengt i debatter om

kjønnsforskjeller når det gjelder prestasjoner. Han mener de helt enkelt ikke finnes (Hattie, 2014). Dette blir litt vanskelig å forholde seg til når det er godt dokumentert at jentene; i hvert fall i Norge, scorer bedre enn gutter i alle fag unntatt kroppsøving. Dette skjer over tid (NOU, 2019:3). I forskningslitteraturen blir guttene ofte framstilt som tapere i forhold til jentene når det gjelder utdanning (Backe-Hansen et al., 2015). Det er bevist at lesing er en av de tre områdene som skiller seg klart ut der jentene er flinkest; ved siden av skriveferdighet og språkfag (Nielsen, 2014). og med at Hyde (2005) snakker om kjønnslikheter, og mest ulikheter innen kjønnene, og resultatene viser det motsatte, må man gå ut i fra andre faktorer gjør at resultatene går i jentenes favør i skoleprestasjoner generelt, og lesing spesielt. En faktor kan ut i fra teorien være:

Skole- eller klassesystemet: etablert praksis kan favorisere elevgrupper (Bourdieu, 1977), og elevatferd kan forandre seg fra klasse til klasse (U. Bronfenbrenner, 1979; Kaplan, 2002). Det er påstått at jentene mestrer skolen som sådan bedre enn guttene. Verdiene i skolen er for feminine; skolens praksis har forandre seg i jentenes favør (Epstein, 1998). Nou, 2019:19, som omhandler likestillingsutfordringer for barn og unge, sier at foresatte bruker mer tid på læringsbetonte aktiviteter med sine døtre enn med sine sønner. I tillegg sier den at å oppleve aksept er noe av det viktigste for jenters skoleprestasjoner. For guttene er det viktigst å kunne regulere atferd (NOU, 2019:19).

For å nevne et overordnet perspektiv kan man bruke ledelsesperspektivet inn mot de to artiklene. Ledelse av en skoles arbeid mot gode leseresultater er avgjørende. I boken «Elevsentrert ledelse» beskriver Robinson (2011) tre lederferdigheter er leder bør være i besittelse av for å få sine lederdimensjoner til å fungere i en skolesammenheng. Det handler om *hva* man skal gjøre, og *hvordan* man skal få til det man ønsker. Lederferdighetene er å *anvende kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner*. Disse ferdighetene må være på plass i hennes teori om elevsentrert ledelse for å få til høy kvalitet på undervisningen ved hjelp av fem lederdimensjoner. Disse er å *etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen, lede lærernes læring og utvikling og sikre et velordnet og trygt læringsmiljø* (Robinson, 2011)

Figur 1: Fem dimensjoner støttet av 3 ferdigheter (Robinson, 2011)



Robinsons (2011) første lederferdighet i handler om å anvende kunnskap for å ta gode administrative beslutninger. Ferdighet nummer to er å løse komplekse problemer. Dette handler om å finne ut av hva utfordringer består i, for så skape løsninger gjennom problemløsningsprosesser. Den tredje ferdigheten består i å bygge tillitsrelasjoner. Ledere vil være helt avhengige av tillit blant lærere, elever og foreldre for å nå fram i skoleutviklingsarbeid.

1.3 Empirisk grunnlag

Begge forskningsartiklene belyser kjønnsforskjeller i lesing med hovedfokus på småtrinnet. All norsk og internasjonal forskning beskriver en virkelighet der jenter presterer bedre enn gutter i alle fag, unntatt kroppsøvningsfaget (Backe-Hansen et al., 2015; Legewie, 2012; NOU, 2019:3). Dersom man ser på snittet i grunnskolepoeng (Norge) i årene 2009-2016, ligger jentene over 4 poeng over guttene. Kjønnsforskjellene gjelder både blant etnisk norske og minoritetsspråklige elever (Bratsberg, 2011). I 2020 var norskfaget fremdeles ett av de fagene der kjønnsforskjellene var størst (Statistisk-Sentralbyrå, 2020).

Fordi temaene i de to artiklene omhandler prestasjoner og kjønnsforskjeller i lesing, er også empirien som er brukt mye av det samme.

1.4 Empiri artikkel 1

Empirien som er brukt i forskningens forklaringer på kjønnsforskjeller er hovedsakelig pekt på denne utviklingen over tid. Nielsen (2000) peker på tre forklaringer på 1970-tallet på kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. *Imsen* (2000) hevder at skolen i samme ti-året begrenset jenters muligheter. På 1980-tallet hevder han videre at jenter og gutters atferd ikke var tillært. Man mente hovedsakelig at barna var aktive i egen kjønns sosialisering. Hjorts (1984) «*pigepedagogikk*» hevder at arbeidsformer som samarbeid og gruppearbeid ble mer foretrukket blant jenter, og at guttene på sin side er mer selvhevdende og opptatte av konkurranse. På 90-tallet vred forskningen seg til at guttene mestret skolen i mindre grad enn jentene. Her er det i artikkelen vist til Epsteins (1998) empiri i «*Failing boys*». Guttene blir sett på som ofre for kvinnelig dominans i skolen når det gjelder verdier. Skolens tenkning og praksis hadde forandret seg i jentenes favør, og arbeidsformene passet dårligere for gutter enn for jenter. Et siste aspekt i denne forbindelse, er at antall mannlige lærere i grunnskolen har gått ned i perioden fra 1970 – 1990-tallet. Guttene mangler mannlige rollemodeller og skolen har blitt feminisert. Her er det i forskningslitteraturen vist til Einarsen og Dahl (1997); «Utdanningsstatistikk i grunnskolar».

Under tidligere forskning eller empiri er Stoltenberg-rapporten (NOU, 2019:3) sentral. Ellers vises det også til kjønnsforskjeller ved data fra Statistisk Sentralbyrå (2020), samt Grøgård (2012) når det gjelder spesifikke kjønnsforskjeller i lesing. Den samme rapporten (NOU, 2019:3) er også hovedsakelig brukt når det gjelder kjønnsforskjeller ut i fra foresattes utdanningsnivå og spesialundervisning. I forbindelse med forskjeller i sosiale ferdigheter og kompetanse ser jentene ut til å score høyest. Guttene lar seg lettere provosere og viser problematferd i skolen enn jentene. Her er det vist til Cunha (2007) og Gresham (1990) i empirien. Når det gjelder læreres vurdering av skolefaglige ferdigheter peker Alm (2015) på at dette er vanskelig. Videre sier Lekholm (2008b) at atferd, oppførsel og arbeidsinnsats ikke skal være med i det faglige vurderingsarbeidet; noe det allikevel dessverre ser ut til å være.

1.5 Empiri artikkel 2

I denne artikkelen blir det også vist til kjønnsforskjeller over tid de siste tre ti-årene av forrige århundre. Her går fokuset fra at jentene ikke får like store muligheter som guttene (*Imsen*, 2000) og til Nielsens (2000) tre forklaringer fra 1970-tallet og framover, der han mener at

skolen etter hvert blir feminisert med hensyn til verdier, arbeidsmåter og antall rollemodeller. Epstein (1998) bekrefter det siste i «*Failing boys*».

Artikkel 2 trekker også fram forskningen til John Hattie (2014) som er mer opptatt av *kjønnslikheter* enn *kjønnsforskjeller* når det gjelder skoleprestasjoner. Han viser til Hydes (2005) påstander om det samme. Hun mener at gutter og jenter har flest likheter når det gjelder psykologiske variabler, og at gutter og jenter er mer like enn ulike (Hyde, 2005).

Hattie (2014) viser til egen empiri og metastudier når han stiller spørsmålet om hvorfor man er så opptatt av kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Han mener disse er så små at de er «ikke-eksisterende». Når det gjelder forskning som viser klare kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, er det pekt på Backe-Hansen (2015), Legewie (2012) og Stoltenberg-rapporten (NOU, 2019:3). Grøgård (2012) viser også til at kjønnsforskjellene øker jevnt utover i skoleløpet.

1.6 Design og metode

Artikkel 1 bygger på data som er samlet inn gjennom spørreundersøkelser i Kultur for læring (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020), og data fra nasjonale prøver på 5. trinn. Alle data er hentet fra tidligere Hedmark fylke; bortsett fra nasjonale prøver i 2020 hvor data er hentet fra Innlandet. Designet er kvantitativt. Alle resultater som presenteres baserer seg på tallmateriale fra nasjonale prøver i lesing i perioden 2016 – 2020, og fra Kultur for læring, t3 i 2020. Resultatene fra kultur for læring er videre hentet fra elevundersøkelsen og lærerundersøkelsen. Det var 1714 informanter blant elevene som deltok på denne undersøkelsen i 2020.

I artikkel 1 er det brukt kvantitativ metode, der alle data som er brukt er sekundærdata. Dataene er hentet fra nasjonale prøver i Hedmark (Utdanningsdirektoratet, 2021b), og fra Fou-prosjektet Kultur for læring (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020) i Hedmark. Designet er kvantitativt, da alle resultater som presenteres baserer seg på tallmateriale herfra. Dataene fra nasjonale prøver baserer seg bare på tall fra nasjonale prøver i lesing i perioden 2016 – 2020. Resultatene fra Kultur for læring er hentet fra elevundersøkelsene og lærerundersøkelsene i kultur for læring, t3, 2020. Det var 1714 informanter blant elevene som deltok på undersøkelsen (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020). Spørreundersøkelsene i Kultur for læring skulle bl.a. gi skolene, og skoleeiere, et innblikk i hvordan elevene hadde det på skolen, og hvordan de trivdes med fagene, lærere og støtte

hjemme fra. Intensjonen var at datamaterialet som ble samlet inn skulle gi skolene grunnlag for å sette inn tiltak på områder de trengte å utvikle seg på. Nasjonale prøver i lesing gjennomføres hvert år, og i artikkelen presenteres resultater i lesing i Hedmark de siste årene. Nasjonale prøver gjennomføres digitalt for alle elever hver høst, og det er Udir (Utdanningsdirektoratet, 2021b) som er ansvarlig for gjennomføring. Alle data i artikkel 1 er sekundærdata. Sekundærdata er et allerede ferdig innsamlet datamateriale med god svarprosent. En av fordelene ved slike data, er at måleinstrumentene som blir brukt er utviklet av erfarne forskere, og man kan sammenlikne data over tid (Heath, 2009). I kvantitativ forskning brukes standardavvik, Cohens d , (Cohen, 1988) når man skal finne forskjellen mellom to grupper. For å si noe om *effektstørrelsen* man kommer fram til når man bruker formelen, er størrelsene: Liten: $d=0,2$. Mellomstor: $d=0,5$. Stor: $d=0,8$ (Cohen, 1988).

I Artikkel 2 er designet kvalitativt. Det baserer seg kun på kvalitative observasjoner og analyser fra en case-skole, og metoden som er brukt er dybdeintervju. Ved hjelp av kvantitative data fra nasjonale prøver i lesing (Utdanningsdirektoratet, 2021b), ble det funnet fram til en skole i Hedmark med gode leseresultater og små kjønnsforskjeller i lesing. Det er gjort to dybdeintervjuer i undersøkelsen. Ett intervju med ledelse og ett intervju med to kontaktlærere på småtrinnet ved skolen. I ledelsen ble det holdt ett dybdeintervju med rektor og avdelingsleder samtidig. Det samme ble gjort med de to kontaktlærerne. Grunnen til at dybde-intervju ble valgt, er blant annet at her er man ute etter å studere meninger, holdninger og erfaringer (Tjora, 2012). Metoden er basert på et fenomenologisk perspektiv, der forskeren prøver å forstå informantens opplevelser. Samtidig er det ønskelig å forstå hvordan informanter reflekterer over egne opplevelser. I slike intervjuer kan man kun utforske forhold som er knyttet til informantens subjektivitet (Tjora, 2012). Samtidig var det interessant å se på om opplevelser og erfaringer stemte overens mellom lærere og ledelse, og evt. finne ut av om man fikk forskjellige svar i de to intervjuene. Det ble ikke gjort funn når det gjaldt dissens mellom intervjuene. Case-skolen er en to-parallell skole; har ca. 220 elever og ca. 20 lærere. Det er ca. 120 elever på småtrinnet.

I analysearbeidet er det brukt en mer generell induktiv metode. Her må virkeligheten stemme overens med teorien. Etter datainnsamling er innsamlede data transkribert, kodet og sortert. I kodingen av analysedata i artikkelen er det tatt med en variabeltenkning. Det betyr å betrakte

empiriske data som består av sorterbare temaer hvor hvert tema har en kvalitativ verdi (Tjora, 2012).

1.6.1 Ethiske vurderinger

Når man forsker på, og behandler et datamateriale, er det viktig å utvise nøyaktighet og redelighet i det man presenterer (Thagård, 2018). Man skal vise redelighet spesielt når det gjelder å plagiere; noe som ikke er tillatt. I denne oppgaven er det gjort en grundig arbeid med å henvise til kilder; både når det gjelder tidligere forskning/empiri og teori. I tillegg har man etiske retningslinjer å forholde seg til når det gjelder behandling av personopplysninger. Spesielt i artikkel 2 består utvalget av bare noen få informanter. I artikkel 1 er det et så stort tallmateriale at man ikke har behøvd å ta slike personhensyn; spesielt da man behandler sekundærdata der disse etiske vurderinger allerede er foretatt. Det har vært viktig at presentasjonen av dataene i artikkel 2 har blitt gjort på en slik måte at informantene kan føle seg trygge når det gjelder anonymitet og transparens (Tjora, 2012). Når det gjelder transparens er det godt som mulig blitt tegnet et bilde av f.eks. hvilke undersøkelser som er gjort, hvilke teorier som har blitt brukt og hvilke problemer som har evt. har oppstått undervegs (Tjora, 2012). Dette blir formidlet så godt som mulig i case-studiet, og målet på dette området er at leseren skal få et så godt innblikk i prosessen at han kan ta stilling til kvaliteten i arbeidet.

1.7 Validitet og reliabilitet

Validitet er uttrykk for om en undersøkelse eller et forskningsarbeid er gyldig, eller om i hvilken grad slutningene man tar ut ifra data gir svar på problemstillingen. I første artikkel er det brukt data fra nasjonale prøver (Utdanningsdirektoratet, 2021b) og kultur for læring (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020) fra Hedmark fylke. Antall informanter er høyt, og instrumentene som er brukt har man ikke påvirkning på, da dette er sekundærdata som er ferdig behandlet. Reliabilitet knytter seg til selve dataene som benyttes i undersøkelsen. Dette gjelder både hvilke data som brukes, hvordan de er samlet inn og hvordan de bearbeides. I denne artikkel 1 kan det bare stilles spørsmål til bearbeidelsen av dataene. Innsamling av data og hvilken måte de er innsamlet på må en gå ut fra er gjort på en forskningsetisk riktig

måte, da disse er gjort av henholdsvis Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2021b) og Sepu (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020).

Når det gjelder validiteten i arbeidet; om forskningsarbeidet gyldig i dette studiet, kan man påstå at den er høyere i den kvantitative delen av arbeidet enn i det kvalitative. I den kvantitative delen er det veldig mange informanter, og i tillegg er innsamlingsmetodene til nasjonale prøver og Sepu ved Høgskolen i Innlandet godkjente og har høy anerkjennelse. De gir også tydelige svar på problemstillingen i første artikkel. Ved dybde-intervjuene i andre artikkel vil blant annet mellommenneskelige faktorer spille inn. Det er ikke gitt hvilken påvirkning dette får på sluttresultatet. Ved bruken av denne metoden er det forskeren selv som er instrumentet i forskningen; både ved datainnsamling og ved analysen av disse.

Reliabilitet knytter seg til selve dataene som benyttes i undersøkelsen. Vi hører først og fremst om begrepet i kvantitativ forskning (Thagård, 2018). Ved bruk av kvantitativ metode refererer reliabilitet seg til om en annen forsker vil få de samme resultatene ved bruk av de samme metodene (Thagård, 2018). Dette kan vi si er tilfelle i artikkel 1, der det er dataene som i høy grad legger premissene for hvilke resultater man finner. Ved kvalitativ forskning skal det knyttes en kritisk vurdering av om forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagård, 2018). Dette gjelder både hvilke data som brukes, hvordan de er samlet inn og hvordan de bearbeides. Man kan på den andre siden si at i kvalitativ forskning, som er metoden i artikkel 2, kan det være vanskelig for andre forskere å få nøyaktig samme resultat. Samtidig skal analyse av data omhandle forståelse og tolkning, som kan sees på som en mulig feilkilde. Dette kan sees på som en svakhet ved resultat og funn i kapittel 2.

1.8 Presentasjon av resultater

I artikkel en ble det sett på kjønnsforskjeller i lesing i Hedmark. Det ble brukt data fra Kultur for læring (Sepu), t3, 5. trinn, høsten 2020. I tillegg ble det sett på resultater i lesing i Hedmark på Nasjonale prøver, Udir. Det ble sett på kjønnsforskjeller ut i fra *elevbakgrunn, foresattes utdanningsnivå, læringsmiljø, sosiale ferdigheter og kontaktlærers vurdering* av leseferdighet. I artikkel 1, som omhandler kjønnsforskjeller i lesing i Hedmark, stemmer stort sett forskning og praksis overens. Jentene er bedre lesere enn guttene på nasjonale prøver, 5. trinn, fra 2017

– 2020; unntatt i 2019 da guttene var flinkest. De største kjønnsforskjellene finner vi i 2017 og 2018.

I kultur for læring, t3, finner vi at det faglige trivselen til guttene er langt lavere enn jentenes. Jentene er mest fornøyde. Under indikatoren foresattes utdanningsnivå finner vi for det første at utdanningsnivået i Hedmark er lavere enn gjennomsnittet i landet. Allikevel holder leseprestasjonene seg godt på 5. trinn i fylket, og ligger omtrent på landsgjennomsnittet (Utdanningsdirektoratet, 2021b)

Det tydeligste funnet finner vi i kontaktlærers vurdering av elevenes leseferdigheter. Kontaktlærerne i Hedmark vurderer i t3 jentene til å være betydelig flinkere i ferdigheten enn guttene. Det er klart flere gutter enn jenter i nedre del av skalaen, og motsatt i den øvre del av skalaen. Slik sett skulle de resultatene fra nasjonale prøver vise det samme. De gjør ikke entydig det. Guttene hadde beste prestasjoner i lesing i 2019, og i 2020 var jentene marginalt bedre; altså liten forskjell. Dette vil si at guttene blir vurdert strengere enn jentene i Hedmark.

I artikkel 2, som er den kvalitative delen av studiet, fant vi fram til en skole i samme fylke som har gode leseresultater over tid, og hvor kjønnsforskjellene er små. Etter alt kodearbeid og analyser av intervjuer framsto følgende temaer som gjennomgående i datamaterialet:

- *Fokus på lesing*
- *Spesielle hensyn til gutter/jenter i opplæringen*
- *Variasjon og motivasjon*
- *Bruk av digitale ressurser*
- *Forberedelse til nasjonale prøver*

Selve *fokuset på lesing* var noe som gjennomsyret begge intervjuene; både med ledelse og lærere. Rektor la fram klare strategier for hvordan de følger opp lærere med hensyn til lesing; hvordan sørger for kursing av lærere, hvilke lærere som har de minste elevene, hvordan de søker etter ny informasjon om hvordan skape bedre lesere ute i klassene og ikke minst hvordan de bruker nasjonale prøver for det et er verdt i den viderekomne leseopplæringen. Det samme kom fram i intervjuet av kontaktlærere på småtrinnet. Kontaktlærere små småtrinnet ble kalt «lærerspesialister» av ledelsen. Rektor var tydelig på at «der finner du de beste lærerne våre». Med «de beste lærerne» mente hun de lærerne som er beste i begynneropplæring og tilpasset opplæring på dette stadiet.

Når det gjelder temaet *spesielle hensyn til gutter/jenter i opplæringen* viste funnene først at lærerne ikke tenker så mye over at gutter og jenter er, og lærer, forskjellig. Senere kommer det fram hvordan de tilpasser undervisninger, har variasjon i lesearbeidet og bruker Nordlis leseaksjon aktivt. I tillegg fortalte lærerne om hvor nøye de er med utvalg av litteratur; at det både velges litteratur som fanger gutter og jenter. De bruker hovedbiblioteket aktivt, og får derfor en mangfold å velge imellom. Ledelsen bekreftet dette i sitt intervju med at «Vi har vært veldig bevisst over tid i forhold til utvalg av litteratur blant annet; vi har prøvd det da». I tillegg bruker de en «jul – til – jul» - lærer fra jul i 1. klasse til jul i 2. klasse. Denne skal være med å fange opp de elevene som eventuelt blir hengende etter i leseopplæringen, og kontinuerlig kjøre lesekurs. For det skoleflinke – og evnerike – elevene tilpasser man også; blant annet ved at disse får hospitere opp i enkelt(e) basisfag.

Under temaet *Variasjon og motivasjon* var lærerne mest tydelige i engasjerte i intervjuet. Variasjon var hoved -stikkord for dem for at de skal unngå at noen av elevene kjeder seg i timene; men heller får maksimalt læringsutbytte. En av kontaktlærerne sa: «Variasjon! At du varierer måten du gjør ting på i 1. klasse». De var begge opptatte av at variasjon var viktig, fordi unger lærer forskjellig. Som den ene læreren sa: «Noen lærer bedre ved å gå via helords -metoden, og så over til syntesen, mens andre lærer fra syntesen over i helord. Det å da kunne variere det og bruke begge to, er viktig i starten, tenker jeg». Lærerne ga klart uttrykk for at alle elevene blir motiverte når man varierer undervisningen så mye som de gjør; både gutter og jenter.

Under temaet *Bruk av digitale resurser* mente kommunens satsing på 1:1 læringsbrett kan ha gjort noe med motivasjonen; spesielt hva guttene angår. Rektor understreket at dette var synsing fra hennes side, men hun var av den oppfatning at spesielt gutter som ikke liker å produsere tekst i utgangspunktet, har fått mer inspirasjon gjennom å kunne gjøre dette digitalt. Lærerne derimot, var opptatt av at digitale ressurser skulle *være i tillegg til, og ikke i stedet for* bok. De var fremdeles av den formeningen at de trenger bøker og at noe arbeid må gjøres manuelt, men at læringsbrett også fører noe bra med seg. Det passer blant annet perfekt inn i stasjonsarbeid, som disse elevene bruker mye.

Når det gjelder *øving mot nasjonale prøver*, ble det funnet at dette arbeidet i hovedsak var initiert av ledelsen ved skolen. De følger opp lærere tett på 4. trinn, og sørger for at lærere tester elevene i tilsvarende oppgaver som de får på nasjonale prøver. Dette holder de på med store deler av 4. trinn, og prøver med det å øve elevene i å kunne lese og forstå den typen tekst

som de får på disse prøvene. Rektor var ikke veldig opptatt av resultater som sådan, men hun var mest opptatt av at elevene skulle bli så gode lesere som mulig for å kunne mestre skoleløpet framover best mulig. Alle elever ved skolen omgrupperes og får nye lærere etter 3. trinn. Dette for å skape trygghet og forutsigbarhet i forbindelse med overgangen mellom 4. og 5. trinn, der det kommer inn nye fag, flere timer og ikke minst nasjonale prøver på 5. trinn. I tillegg søker ledelsen ut av kommune og fylke for å finne forbedringspotensial i leseutviklingsarbeidet til elevene. De har egne planer for hvordan man skal jobbe med lesingen, som er godt kjent i hele arbeidskollegiet.

1.9 Drøfting og konklusjon

På landsbasis, og også i Hedmark scorer jentene bedre enn gutter på nasjonale prøver i 5. trinn i lesing. Dette gjentar seg over tid, med ett unntak i 2019 for Hedmarks del (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Kjønnsforskjellene ser ikke ut til å bli mindre. Her sier teorien til Bordieu & Passeron (1977) at selve skolesystemet kan bidra til kjønnsforskjeller gjennom etablert praksis som igjen favoriserer elevgrupper; i dette tilfellet jentene. Empirien forteller oss at jentene presterer bedre i alle fag, unntatt kroppsøving (Backe-Hansen et al., 2015; Legewie, 2012; NOU, 2019:3). Ved case-skolen er ikke dette tilfelle. I årene 2017 – 2019 scorer guttene her betydelig bedre enn jentene i lesing. Da vi vet at engasjementet og fokus på lesing til lærere og ledelse ved skolen er stort, kan man finne noe av forklaringene her. De bruker en stor variasjon i litteratur og metoder i undervisningen, noe som støttes opp om av ledelsen ved skolen. Ledelsen initierer hele fokuset på lesing ved organisering, kursing av lærere, spesialister i begynneropplæring og ressursbruk generelt. Det er stor enighet mellom pedagoger og ledelse om at den viktigste ferdigheten som elevene skal lære seg er lesing. De er også opptatte av at guttene ikke skal kjede seg.

Et annet funn i Kultur for læring, t3 (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020) er at guttene trives mye dårligere faglig enn det jentene gjør. Funnet begrunnes også med en jentekultur når det gjelder arbeidsformer (H. Nielsen, 2000). Jenter er også mer opptatt av å forholde seg til andre mennesker (Hjort, 1984). I empirien vises det også at skolen og lærerpraksis har blitt feminisert gjennom flere år. Dette gjelder både verdier og lærerpraksis (A. Bakken, 2008). Det er da grunn til å spørre seg hva som gjør at elevene; i hvert fall på småtrinnet, ved case-skolen ikke kjeder seg? Det kan ha å gjøre med varierte arbeidsformer å gjøre. Lærerne var også opptatte av synergi-effekten av å få noen av guttene til å bli glad i

lesing; å gjøre det populært å lese blant gutta. Dette vil, ifølge en av kontaktlærerne, gjøre at flere følger etter. Man kan gå ut ifra at engasjement og fokus hos både lærere og ledelse også spiller inn her. Rektor mener at lærerne bruker læringsmetoder som gjør at elevene ikke får tid til å kjede seg, samtidig som hun mener at økt bruk av læringsbrett kan ha en motiverende effekt på guttene.

Det ble funnet i Kultur for læring, t3, at guttene får omtrent like god *leksestøtte* som jentene i Hedmark. Her ble det ikke funnet signifikante forskjeller mellom kjønnene. Når det gjelder *positiv støtte til skolegang*, viser samme undersøkelse at guttene er mer fornøyd enn jentene; spesielt der mor ikke har høyere utdanning enn grunnskole. Altså viser foresatte med lavest utdanning den beste støtten til skolegang. Det ble gjort funn som tydet på noe av det motsatte ved case-skolen. Både rektor og lærere fortalte at når elever som virkelig trenger ekstra lesetrening med foresatte ikke fikk det, har det ved flere anledninger blitt ringt hjem for å få brakt dette i orden. Hjemmene har blitt kontaktet både av ledelse (rektor) og av kontaktlærere. Man kan på en side forutsette at barn av foresatte (mor) med lav utdanning kanskje barn som ikke interesserer seg for, eller gjør det godt faglig på skolen. Denne teorien stemmer ikke overens med elevsvarene i Kultur for læring. Ved case-skolen kan dette ha noen betydning, men det kom ikke fram noe definitivt om hvilken sosioøkonomisk status foresatte som ikke fulgte opp lesetrening med barna kom fra. Hvis man forutsetter at positiv støtte til skolegang er det samme som forventninger hjemmefra, så finner vi i teorien at forventningene kan påvirke alle faktorer som påvirker læringen (Cleary, 2004). Hattie (2014) peker gjennom sine metaanalyser på at faktorer som bl.a. mangel på ressurser, mangel på kunnskap om skolens språk, mangel på oppmuntring og lavere engasjement kan føre med seg at elever fra grupper med lavere sosioøkonomisk status starter sin utdanningsprosess bak andre elever. Nordahl (2014) hevder noe av det samme når han sier at involvering og deltakelse i egen barns skolegang har betydning for elevenes skolefaglige prestasjoner. Selv om svarene fra elevundersøkelsen (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020), t3, sier at elevene, og spesielt guttene, opplever positiv støtte til skolegang, er det ikke sikkert at det er det som er tilfelle. Barn av foreldre med lav sosioøkonomisk status, vil ifølge Hattie (2014) ha større utfordringer i sin utdanningsprosess. At ledelse og lærere ved case-skolen tar kontakt med foresatte som ikke leser med og for barna sine, kan også ha betydning. Mange foresatte evner ikke å hjelpe sine barn selv, men oppfølgingen fra skolen kan ha innvirkning på at de blir hjulpet på veg. Lærerne påpekte i intervjuet at de blant annet «kurset» foreldre i hvordan de kan hjelpe sine barn med leseopplæringen. Dette inviterer til involvering og samarbeid med

skolen, slik Nordahl (2014) beskriver, og bør slik sett gi et positivt bidrag til elevenes leseopplæring. (Gresham & Elliot, 1990)

I funnene som ble gjort i t3, (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020) kommer det fram at guttene kjeder seg langt mer enn jentene på skolen i Hedmark. Dette kommer fram under både *faglig trivsel* og *syn på norskundervisningen*. Vi vet at skole - og klassesystemet, kan bidra til kjønnsforskjeller i læring, dersom praksis favoriserer elevgrupper (Bordieu, 1977). Da vi vet dette med ganske stor sikkerhet basert på data fra elevundersøkelsen, vet vi også at dette kan gi seg utslag i de skolefaglige prestasjonene; herunder lesing. Fra måloppnåelses-teorien kjenner vi at elevenes grunner til å arbeide med fagene gir seg utslag i den atferden de viser i lærings situasjonen (Ames, 1992). Behaviorismen hevder i teorien om læring, at den kun styres av ytre påvirkning (Ormrod, 2008). Data fra nasjonale prøver (Utdanningsdirektoratet, 2021b) viser for Hedmarks del at jentene er flinkere i lesing enn guttene over tid. Ved case-skolen ble det gitt et sterkt inntrykk av at det var et mål at elevene, og spesielt guttene, ikke skulle kjede seg i timene. De hadde stort fokus på leseopplæring, variasjon og motivasjon, og de var nøye med metodevalg og litteratur som tilfredsstilte begge kjønn. Derfor opplevdes elevene, både gutter og jenter, som motiverte. Guttene blir også oftest vurdert til å vise problematferd (Gresham & Elliot, 1990). At guttene trives dårligere med fag behøver ikke ha noe med faget i seg selv å gjøre, men med andre faktorer som f.eks. læringsmiljø, relasjoner og pedagogisk praksis. Vi vet at pedagogisk praksis, og norsk skole generelt, har blitt feminisert (A. Bakken, 2008). I dette case-studiet, hvor guttene er bedre lesere enn jentene på 5. trinn, må noe av denne forskningen ikke stemme med virkeligheten på skolen. Guttenes atferd ble ikke problematisert på noen måte. Lærere og ledelse var opptatt av mange faktorer for å hindre kjedsomhet. Samtidig ble det ikke gjort forskjeller mellom gutter og jenter i opplæringen, selv om man vet, som det ene læreren uttrykte det: «at gutter har litt mere uro i seg». Dette ble hensyntatt, og tilpasninger ble gjort.

Læreres vurdering av elever ble vurdert i den kvantitative analysen av leseprestasjoner i Hedmark. Data fra t3 (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020) viser at kontaktlærere vurderer jentene til å være klart bedre i lesing enn guttene. Lærernes vurderinger er subjektive, og stemmer ikke helt overens med data fra nasjonale prøver (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det stemmer at jentene totalt sett er bedre enn guttene i lesing i Hedmark, men i 2019 scoret guttene best. Vi vet at mulige forklaringer på kjønnsforskjeller er feminisering (A. Bakken, 2008), og at guttene i den forbindelse har blitt utsatt for arbeidsformer som passer dem dårlig (Epstein, 1998). Videre vet vi, som nevnt over, at guttene

oftest blir vurdert til å vise problematferd (Gresham & Elliot, 1990). Det kan være at lærere, når de skal vurdere elevers skoleferdigheter, tar med seg faktorer som atferd når de skal vurdere. Det er menneskelig, men ikke riktig å gjøre det. Det er i hvert fall et klar funn at guttene blir vurdert strengest i Hedmark, når vi sammenlikner data fra t3 (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020) og nasjonale prøver i lesing på 5. trinn. (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Ved case-skolen ble dette tonet ned. Lærerne mente at guttene var mer urolige og utålmodige, men det var også det eneste som kom fram her. Det kan derfor være at lærerne ved denne skolen hadde takhøyde for at kjønne er forskjellige, i og med at de gjorde tilpasninger bl.a. med hensyn til forutsigbarhet, tilpasning av litteratur og at barn lærer forskjellig.

Deloppgave 1 og deloppgave 2 i denne oppgaven belyser samme tema; Kjønnforskjeller i lesing på 5. trinn i Hedmark. I deloppgave 1 blir det tatt for seg kvantitative data fra Hedmark fylke, og funnene som blir gjort er at jentene er flinkere lesere enn gutter på 5. trinn over tid, og kjønnforskjellene er tilstede (NOU, 2019:3). I deloppgave 2 ble det funnet fram til en skole som har gode leseresultater over tid, og der kjønnforskjellene er små. Slik sett skiller denne skolen seg fra «gjennomsnittsskolen» i Hedmark. I tillegg er guttene ved denne skolen flinkere lesere på nasjonale prøver på 5. trinn enn jentene. Situasjonen på denne skolen er altså litt «snudd på hodet» ut i fra hva som er vanlig.

For å finne et teoretisk perspektiv som kan være med på å belyse funnene i deloppgavene, samt binde de sammen er det hensiktsmessig å vise til Vivian Robinsons (2011) teorier om *elevsentrert ledelse*. I skolen i case-studiet finner vi at både gutter og jenter presterer høyt i lesing over tid, og i tillegg går kjønnforskjellene i guttenes favør. Skolen er ikke spesiell på noen måte når det gjelder hverken sammensetting av personale eller elevmassen. Dette er en helt vanlig to-parallell skole med innslag av veldig mange forskjellige kulturer. Det kan ikke påstås at gode leseresultater over tid er tilfeldig. Det må være faktorer som gjør at elevene ved denne skolen har så godt læringsutbytte i lesing på småtrinnet. Viviane Robinson (2011) peker på viktigheten av en god ledelse som vet *hva* og *hvordan* man skal nå ønskede mål. Rektor peker på lærerspesialister i begynneropplæring som et strategi for å sikre tidlig innsats. I tillegg har hun satt inn jul-til-jul-lærer på 1. og 2. trinn for elever som blir hengende etter i lesing. Hun baserer sine strategier på å anvende relevant kunnskap (Robinson, 2011), og bruker ressursene sine strategisk i begynneropplæringen. Hun forsikrer seg om kvaliteten på undervisningen ved at «lærerspesialistene» underviser på de tre laveste trinnene til enhver tid. Vi finner igjen dette hos Robinson (2011) i hennes lederdimensjoner og lederferdigheter. I

tillegg er det lagt klare planer og mål for kompetanseheving av lærerne (vedlegg 4 og 5). Det er etablert mål og forventninger (Robinson, 2011); bl.a. at alfabetet skal være ferdig gjennomgått før jul i 1. klasse. I følge Robinson er denne dimensjonen den som har størst effekt på elevlæring og elevprestasjon. Ved case-skolen finner vi igjen dette i praksis. I den «normale» skolen i Hedmark finner vi ikke de samme resultatene som i case-studiet. Guttene presterer dårligere enn jentene på nasjonale prøver i lesing på 5. trinn over tid; både regionalt og nasjonalt. Det at case-skolen viser slike gode resultater over tid, vil jo si at dette også er mulig for resten av Hedmark; og Norge for øvrig. Man kan trekke slutningen av at den gjennomsnittlige skolen i Hedmark hverken har ekspertrektor (Robinson, 2011) eller «lærerspesialister» i begynneropplæring med et slikt fokus på lesing som vi finner i case-studiet.

Ved case-skolen blir og blir lærerne tett fulgt opp i forhold til elevenes læringsutbytte i lesing. I tillegg blir de kurset i hvordan man bruker nasjonale prøver i øving i å mestre forskjellige tekster. Dette finner vi igjen i Robinsons (2011) 4. dimensjon: å lede lærernes læring og utvikling. Selv om det var noe uenighet mellom lærere og ledelse i når man skulle bytte lærer, var lærerne innforståtte med ledelsens argumenter til hvorfor man gjør det slik. Dette igjen har innvirkning på elevenes resultater (Robinson, 2011).

Litteraturliste

- Alm, F. C., G. (2015). Teachers' Experiences of Unfair Grading. *Educational Assessment*, 20.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*.
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K.B., Huang L. (2015). Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoppsummering (NOVA).
- Bakken, A. (2008). Er kjønnforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 8. Retrieved from <https://journals.oslo.met.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1090>
- Bordieu, P. P., J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture (Vol 5)*. London: Sage.

- Bratsberg, B., Røde, K. & Raaum O. (2011). Yrkesdeltaking på lang sikt blant ulike innvandrergupper i Norge. . *Stiftelsen Frischsenteret for samfunnøkonomisk forskning (Rapport 1, 2011)*. Retrieved from https://www.frisch.uio.no/publikasjoner/pdf/rapp11_01.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. . Cambridge: Harvard University Press.
- Buckman, C., DiPrete, T. a. & McDaniel. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*.
- Cleary, T. J. Z., B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*. Retrieved from https://knilt.arcc.albany.edu/images/7/74/Cleary_and_zimmerman.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for tje behavioral sciences*. . England: Routledge.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*.
- Cunha, F. H., J. . (2007). The technology of skill formation. *The America Economic Review*, 97. Retrieved from http://jenni.uchicago.edu/papers/Cunha-Heckman_AER_v97n2_2007.pdf
- Dreyer I; Traavik, H. (2005). Les for livet. *Forskning.no - Høgskolen i Bergen*. Retrieved from <https://forskning.no/sprak-skole-og-utdanning-hogskolen-i-bergen/les-for-livet/1044135>
- Einarsen K., J. D., U. . (1997). Utdanningsstatistikk i grunnskolar 1. september 1996. Retrieved from https://www.ssb.no/a/histstat/nos/nos_c418.pdf
- Epstein, A., McGregor, H., A. & Maw, J. . (1998). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. . Buckingham: Open University Press.
- Grøgård, J. B. (2012). *Hva kjennetegner barneskoler som oppnår høy skår på nasjonale prøver? : delrapport 5 fra prosjektet "Ressurser og resultater i grunnopplæringen"*. Retrieved from <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/hva-kjennetegner-barneskoler-som-oppnar-hoy-skar-pa-nasjonale-prover.pdf>
- Hattie, J. (2014). *Synlig Læring* (I. C. Goveia, Trans.): Cappelen Damm Akademisk.
- Hjort, K. (1984). *Pigepedagogikk? Pigerne ved overgangen fra folkeskolen til gymnasiet*. . København: Nordisk forlag.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similiarities hypothesis. *American Psychologists* 60: 581-592.
- Imsen, G. (2000). *Perspektiver på kjønn og likestilling. I G. Imsen (Red), Kjønn og likestilling i grunnskolen*. . Oslo: Gyldendal akademiske.
- Kaplan, A., Gheen, M & Midgley, C. (2002). Classroom goal strcture and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*.
- Legewie, J. D., T. A. (2012). School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review*, 77(3), s. 463–485. doi: 10.1177/0003122412440802. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0003122412440802>
- Lekholm, A. K. (2008). Grades and grade assignment: effect of student and school characteristics. (Doktorgradsavhandling). Retrieved from <https://gupea.ub.gu.se//handle/2077/18673>.
<https://gupea.ub.gu.se//handle/2077/18673>
- Nielsen, H. (2000). *Inn i klasserommet. I G. Imsen (Red.) Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nielsen, H. B. (2014). "Nye jenter? Kjønnede læringsmønstre i nye kontekster?" I Nielsen, B.H. (red.): *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* Universitetsforlaget. Retrieved from

-
- <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/kjonn-og-likestilling-i-barnehage-og-skole---et-forsomt-felt/>
- Nordahl, T. (2014). Foreldrenes deltakelse og involvering i elevenes skolegang. *Sepu*. Retrieved from <https://ez.inn.no/prosjektsider/sepu/nyheter/foreldrenes-deltagelse-og-involvering-i-elevenes-skolegang>
- NOU. (2019:3). *Stoltenberg rapporten. Nye sjanser - bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og skoleløp*. Retrieved from Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- NOU. (2019:19). *Jenterom, gutterom og mulighetsrom— Likestillingsutfordringer blant barn og unge*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-19/id2677658/?ch=3>
- Ormrod, J. E. (2008). *Human learning; Menneskelig læring*: Pearson Education, USA.
- Robinson, V. (2011). *Elevsentrert skoleledelse*: Cappelen Damm Akademisk.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. . (2008). *Motivation in education : Theory, research, and applications*: Pearson Education Limited.
- Senter for praksisrettet utdanningsforskning, S. H. i. I. (2020). Kartleggingsresultater Retrieved from <https://e.sepu.no/>
- Skaalvik, E. M. S., S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk-Sentralbyrå. (2020). Ingen tegn til mindre kjønnforskjeller i grunnskolepoeng. Retrieved from <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/ingen-tegn-til-mindre-kjonnforskjeller-i-grunnskolepoeng>
- Thagård, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvilitative metoder. 5. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Urdu, T. S., E (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships and competence beliefs. . *Journal of School Psychology*.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Nasjonale prøver. Retrieved from <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/>

2. Artikkel 1 - Kjønnsforskjeller i lesing

Innledning

De siste årene har det blitt mer og mer fokus på kjønnsforskjeller i den norske skolen. Det overordnede temaet for denne artikkelen er kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter i ferdigheten lesing i Hedmark. Hensikten med artikkelen er først og fremst å finne ut om kjønnsforskjellene i Hedmark er som i resten av landet; altså at jentene er flinkere enn guttene. Utvalget mitt dreier seg da hovedsakelig om Hedmark. Formålet blir da å prøve å forstå, og muligens forklare, hvorfor kjønnsforskjellene er der; både ved bruk av tidligere empiri og teori, samt gjennom kvantitative analyser. Resultatene – kort oppsummert - var at Hedmark skiller seg ikke spesielt ut fra resten av landet. Jentene blir vurdert av lærere til å være flinkere enn gutter. Samtidig er det en tendens at gutter blir vurdert strengere enn jenter når vurderingen er subjektiv; dvs. at lærer vet hvem som blir vurdert. Dette gjelder både på mellomtrinnet og på ungdomsskolen. Når vurdering er objektiv, ser mye av forskjellen i leseferdighet ut til å være borte i Hedmark. Vi fikk et eksempel på det i 2019, da guttene i Hedmark skåret bedre på nasjonal prøve i lesing enn jentene

Den norske grunnskole er i stadig forandring. Spesielt etter krigen har den vært gjenstand for forandringer; eller reformer. Målet for alle reformene var å skape større likhet mellom kjønnene gjennom utdanning. Selv om Norge er i verdenseliten når det gjelder likestilling (Hausmann, 2012), har vi et av de mest kjønnssegregerte arbeidsmarkedene i Europa (Aune, 2012)

Både i 1959, 1974 og 1987 fikk vi reformer i den norske skolen. Den første i «nyere tid» fikk vi i 1997 med L97 (Veiteberg, Kirke-, & læremiddelsenter, 1996). Da gikk vi fra å ha en 9-årig grunnskole, til at den ble 10-årig; 6-åringene skulle inn i skolen. Vi måtte få førskolelærere/barnehagelærere inn i skolen, da pedagogikk-kompetansen som de tidligere lærerne hadde ikke strakk seg lenger ned enn til 7-åringer. Videre skulle vi jobbe tema- og prosjektbasert, uteskole og lek igjennom læring ble nye begreper som kom med denne (Veiteberg et al., 1996) Mange stemmer – både skoleforskere og i den politiske sfære – begynte etter hvert å peke mot forskjellige internasjonale studier, som viste at gutter har mye dårligere skoleprestasjoner enn jenter; Dette gjaldt også Norge (Backe-Hansen et al., 2015). På begynnelsen av dette årtusen, ble det innført nasjonale prøver i ferdighetene lesing, regning og deler av engelskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2021b). I 2006 kom det enda en reform;

Kunnskapsløftet 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2006) Den overordnede/generelle delen i L97 ble beholdt omtrent som den var, men fagplanene ble tilført mange mål; ferdighetsmål, kunnskapsmål osv. – i alle fag. De fem ferdighetene; å kunne lese, å kunne skrive, å kunne uttrykke seg muntlig, regning og Ikt-ferdigheter ble beholdt som en «paraply» over disse målene. Ferdighetene skulle være en naturlig del av alle fagene. Det er en kjensgjerning at de praktisk/estetiske fagene har blitt nedprioritert som følge av at man skulle satse mot nasjonale prøver i teorifag. Denne nedprioriteringen skjedde gradvis og eskalerte etter hvert. Man ble veldig opptatt av å ligge på - eller over - nasjonalt snitt i disse tre ferdighetene på nasjonale prøver. Skoler i de fleste kommuner i regionen Sør-Østerdal ble med på utviklingsprosjektet «Læringslyst» fra 2011, som skulle skape nettopp det. Lærernes autonomi skulle tones ned, man skulle bli mer like som lærere og skoler, man lagde tidslinjer og minstestandarder for en undervisningsøkt osv. Når dette prosjektet tok slutt i 2015, ble man presentert for Fou-prosjektet «Kultur for læring» (Kfl) (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020). Dette forpliktet alle kommuner i Hedmark seg til å delta i. Etter hvert har også barnehagene kommet med. Kfl skulle vare i minst 5 år, og høsten 2020 ble de siste undersøkelsene gjennomført; elevundersøkelser, foreldreundersøkelser, foresatte-undersøkelser mv. Det er veldig mye data knyttet til disse. Samtidig som fokus har blitt veldig endret fra hva man kan kalle skole og læring, til resultater i skoleprestasjoner, som er det mye som kan tyde på at skolen har forandret seg i en retning som ikke har vært fordelaktig for guttenes del. Det er mange eksempler på at sløydsaler, kunst og håndverksrom og musikkrom har blitt nedlagt eller stengt og nedprioritert. Skolen, spesielt barneskolen, har blitt enda mer teori-basert, og en teori kan være at dette ikke har slått godt ut for guttenes del; sett i lys av at deres skolefaglige prestasjoner synker i forhold til jentene.

Det er brukt et kvantitativt design med tallmateriale fra Hedmark på nasjonale prøver, samt resultater fra undersøkelsene i Kultur for læring; t1, t2 og t3, i hhv. 2016, 2018 og 2020. Lesing er ofte blitt påstått å være den viktigste ferdigheten av de fem, da man må kunne lese for å tilegne seg de andre ferdighetene, samt kunne lese og forstå innhold i skolefagene. Artikkelen belyser bare resultater fra nasjonale prøver på 5. trinn, og resultater fra mellomtrinnet fra undersøkelsene i Kfl. Problemstillingen blir endelig begrenset til resultatene fra Hedmark. (Høsten 2020 må man se mot Innlandet når det gjelder nasjonale prøver.) Det er flere grunner til at man har landet på å se mot hhv. 5. trinn (nasjonale prøver) og mellomtrinn (Kfl). For det første må artikkelen begrenses. For det andre har man i mange år hatt en mening om at tidlig innsats skal hindre at forskjellene blir store, og at for mange skal ende opp med å henge etter,

og kanskje få behov for spesialundervisning. Dette tatt i betraktning, vil jo nasjonale prøver og undersøkelser fra Kfl på mellomtrinnet – og kanskje spesielt 5. trinn måle hvordan dette har slått ut, og om innsatsen har gitt ønsket resultat. Målet med artikkelen og problemstillingen er ikke nødvendigvis å komme fram til et fasitsvar på hvorfor det er slik at gutter leser dårligere enn jenter i Hedmark. Det er heller å beskrive eller forstå hvorfor dette fenomenet er som det er. «En forklaring sier noe om hvorfor noe er eller hvorfor noe skjer, i motsetning til en beskrivelse som sier noe om hva noe er eller hvordan noe skjer» (Gustavsen, 2018). I del 1 av artikkelen vises det til en del teori, forskning/empiri og metode. I del to belyses kvantitative data fra nasjonale prøver og *Kultur for læring* i Hedmark. NOU-rapport 2019:3, heretter kalt *Stoltenberg-rapporten*, er en utredning om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp etter bestilling fra Kunnskapsdepartementet (NOU, 2019:3).

Stoltenberg-rapporten sier bl.a. at gjennomsnittlige kjønnsforskjeller i skolekarakterer der karakterer er satt av elevenes egne lærere, viser tydelige mønstre på at jentene ligger godt over guttene i språkfag. (NOU, 2019:3) Dette er ikke spesielt for Norge. En metastudie fra mange land over veldig mange år – 1914 til 2011 – sier at jentene gjennomgående fikk bedre skolekarakterer enn guttene, og at kjønnsforskjellene var størst i språkfagene; i jentenes favør (NOU, 2019:3). I denne metastudien var forskjellene tilstede i alle land den ble gjennomført, men var mindre i de skandinaviske landene enn f.eks. USA. Videre viser standardiserte tester over tid at jentene gjør det bedre i lesing. (NOU, 2019:3). Den direkte problemstillingen vil være «*Hvilke forskjeller og likheter finner vi på 5. trinn mellom gutter og jenter i lesing i Hedmark?*

Teori

I forskningslitteraturen har det lenge vært gjort forsøk på å forklare hvorfor kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppstår. Videre er det en sammenfallende stemme blant disse at ferdigheten lesing er en viktig – om ikke den viktigste – barn lærer seg tidlige i skoleløpet. Leseferdighet er ikke noe som utvikler seg over natten. (Dreyer I; Traavik, 2005). Allmennlæreren, og etter hvert leseforsker, Hilde Traavik, mener at det å knekke lesekoden tar tid, og at det er viktig at barna blir stimulert tidlig ved å bli lest for; både på skolen og på fritiden. (Dreyer I; Traavik, 2005). Samfunnet vi lever i er veldig tekstorientert. «Vi lever i et svært tekstorientert samfunn, og evnen til abstrakt tenking utvikles gjennom å lese og skrive. Disse ferdighetene er viktige for å klare seg i utdanning i yrkesliv.....» (Dreyer I; Traavik, 2005).

I forskningslitteraturen blir guttene ofte framstilt som tapere i forhold til jentene når det gjelder utdanning (Backe-Hansen et al., 2015). Det er bevist at lesing er en av de tre områdene som skiller seg klart ut der jentene er flinkest; ved siden av skriveferdighet og språkfag (Nielsen, 2014).

Teoretiske tilnærminger til læring

Behaviorisme er en teori som ble utviklet fra starten av 1900-tallet i USA. Behavioristene mener at læring er forandring av atferd (Ormrod, 2008). De behavioristiske prinsippene baserte seg på at mennesket påvirkes av ytre respons. Den kanadiske psykologen Albert Bandura mente at dette ikke var tilstrekkelig. Han tok utgangspunkt i prinsippene til behaviorismen, og utviklet en sosial læringsteori. Her skilte han mellom det å tilegne seg kunnskap og å utføre en handling (Bandura, 1986).

Skolesystemet, eller klassesystemet, kan i seg selv bidra til kjønnsforskjeller i læring. Dette kan skje gjennom etablert praksis som favoriserer elevgrupper eller kjønn (Bordieu, 1977). En skoleklasse er et sosialt system, som både er komplekst og dynamisk. Det består av ulike personer og interaksjoner som har stor innflytelse på elevenes utvikling og læring. En elevs atferd kan forandre seg fra klasse til klasse (Kaplan, 2002); når man bytter fag, gruppe, lærer osv. Slike overganger forandrer elevenes sosiale posisjon og rolle, samt andre elevers posisjon og rolle i forhold til eleven (U. Bronfenbrenner, 1979). Slik sett mener man det er viktig å se på flere faktorer; både på det individuelle og det kontekstuelle planet når man studerer sammenheng mellom gutter og jenters faglige og sosiale læring.

Bandura mente at elever kan lære både alene, gjennom egne erfaringer, samt gjennom samarbeid med andre og observasjon av deres arbeid (Bandura, 1986). Den behavioristiske teorien om læring besto bl.a. av at mennesket *kun* styres av ytre påvirkninger. Bandura, derimot, mente at alle læring skjer i gjensidig samspill – som en interaksjon mellom den som lærer, miljøet og personens atferd (Bandura, 1986)

Teori om forventning om mestring og måloppnåelse

Forventning om mestring kan ha en avgjørende rolle i læringsprosessen. Det er sentralt at eleven har tro på egne evner og forventningen om å mestre. Forventningene kan virke inn på alle faktorer som påvirker læringen; kognitive, sosiale og atferdsmessige (Cleary, 2004). Forventning om mestring handler om å ha tro på at en handling eller innsats gir resultater, og

at dette igjen legger grunnlag for motivasjon og trivsel (Bandura, 1997). Bandura (1997) hevder at forventning om mestring blir til ved elevens tolkning av opplevelser i eget miljø. Mestringsopplevelser handler om elevens tidligere erfaringer med mestring. Dersom eleven har opplevd mestring på et området er det større sjanse for at han opplever det igjen. I motsatt fall – ved at man har opplevd gjentakende feiling på et område, vil man undergrave forventningen om å mestre (Bandura, 1997).

En av de største utfordringene lærere i skolen i dag står overfor, er å motivere elevene. For at læringen i skolen skal bli optimal, er det en forutsetning at elevene er motiverte (Skaalvik, 2015). Samtidig viser bl.a. norsk forskning til at elevene opplever skolen som mer og mer prestasjonsorientert; uavhengig av om de gjør det bra på skolen eller ikke (Skaalvik, 2015). Denne oppfatningen ser ut til å øke med alderen (Skaalvik, 2015). I målorienteringsteorien opererer man både på det individuelle og kontekstuelle planet. Elevenes grunner til å arbeide med fagene gir seg utslag i den atferden de viser i læringssituasjonen (Ames, 1992). Dette igjen gir seg utslag i hvor stor arbeidsinnsatsen blir (Skaalvik, 2015) Når vi er på det individuelle planet, vil den prestasjonsorienterte eleven være mer opptatt av vise hvor flink han er, framfor å bli flinkere og utvikle seg (Ames, 1992). Samtidig viser Skaalvik & Skaalvik til i sin bok «Motivasjon for læring», at disse elevene lett gir opp når de møter vansker (Skaalvik, 2015). De viser også til at det er viktig å skille mellom offensiv og defensiv prestasjonsmotivering. Er eleven offensiv, vil han være opptatt av å være flinkest i klassen. Dersom eleven er defensiv, vil han være mest opptatt av å unngå å bli dårligst. Både de offensive og defensive prestasjonsmotiverte elevene er opptatte av hvordan de blir vurdert av andre.

Når vi kommer til det kontekstuelle planet vil i teorien klassens målstruktur påvirke den enkelte elevs målorientering positivt ved at man har et godt mestrings- og prestasjonsklima (Federici, 2016). Et godt mestrings- og prestasjonsklima er først og fremst lærernes ansvar. Det kjennetegnes ved at det er lov å gjøre feil; elevene verdsettes og får positive, konkrete tilbakemeldinger fra lærerne (Federici, 2016; Skaalvik, 2015). Prestasjonsklimaet på det kontekstuelle planet kjennetegnes ved at lærerne vektlegger elevenes resultater framfor innsats og utvikling, samtidig som man sammenlikner med andre (Skaalvik, 2015)

Forskningslitteraturens forklaringer på kjønnsforskjeller

I de tre siste tiårene av forrige århundre har forskere og teoretikere hovedsakelig sett på tre forskjellige typer av forklaringer på kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner (H. Nielsen, 2000).

På 1970-tallet hadde likestillingen og kvinnekamp så vidt trått i gang, og det var flest forklaringer om at kjønnsforskjellene man opplevde i klasserommet handlet om kjønnsroller (Imsen, 2000). Man mente at kjønnsforskjellene kunne forklares gjennom teorier om at det var biologiske forskjeller på mann og kvinne, der menn var makthavere (Dillabough, 2006). Det tradisjonelle, gammeldagse kjønnsrollemønsteret avspeilet seg også i skolen; både ved at lærebøkene var dominert av det samme, og at forventningene hos lærerne favoriserte guttene mht. taletid i klasserommet og forventning om høy utdanning. Dette gjorde at man etter hvert ble bevisst på at skolen begrenset jenters muligheter (Imsen, 2000).

På 1980-tallet ble forklaringsmåtene vridd mot at jenter og gutters atferd ikke var tillært. Man mente hovedsakelig at barna var aktive i egen kjønnsosialisering (Imsen, 2000). Samarbeid og gruppearbeid ble foretrukket i jentekulturen fordi jenter er sterkere på sin relasjonelle identitet enn guttene. De er mer opptatt av å forholde seg til andre mennesker enn guttene, som igjen ble oppfattet som mer selvhevdende. Dette ble knyttet til deres konkurransebetonte sosiale liv (Hjort, 1984)

På 1990-tallet ble forskere og andre mer opptatte av at guttene mestret skolen i mindre grad enn jentene. De ble ansett som ofre for kvinnelig dominans i skolen når det gjaldt verdier. Videre mente enkelte at skolens tenkning og praksis hadde forandret seg i jentenes favør, og for det tredje hadde det blitt innført arbeidsformer som dialog og samtale, som ser ut til å passe gutter dårligere enn jenter (Epstein, 1998)

Det at guttene ser ut til å prestere dårligere enn jentene i skolen har også blitt koblet sammen med at skolen har blitt feminisert siden 1970-tallet og fram til i dag. Dette gjelder både kjønns sammensetning blant lærerne og skolekultur. Midt på 80-tallet var det 42% mannlige lærere i grunnskolen (Einarsen K., 1997). I 2020 var dette tallet 25% (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slik sett har guttene færre mannlige rollemodeller, eller pedagogiske forbilder. Enkelte mener at skolekulturen har endret seg gradvis til å bære preg av, for det meste, feminine verdier. Lærernes praksis er også i større grad tilpasset jenter (A. Bakken, 2008)

Tidligere forskning/empiri

All norsk og internasjonal forskning beskriver en virkelighet der jenter presterer bedre enn gutter i alle fag, unntatt kroppsøvingsfaget (Backe-Hansen et al., 2015; Legewie, 2012; NOU, 2019:3). Hvis man ser på snittet i grunnskolepoeng (Norge) i årene 2009-2016, ligger jentene over 4 poeng over guttene. Kjønnsforskjellene gjelder både blant etnisk norske og

minoritetsspråklige elever (Bratsberg, 2011). I 2020 var norskfaget fremdeles ett av de fagene der kjønnsforskjellene var størst (Statistisk-Sentralbyrå, 2020). Det har variert fra år til år hvor store kjønnsforskjellene har vært, men de har vært gjennomgående størst i språkfag (Borg, 2014). På nasjonale prøver på barnetrinnet er kjønnsforskjellene relativt små på landsbasis, men de ser ut til å øke utover i skoleløpet og over i ungdomsskolen (Grøgård, 2012). Den største kjønnsforskjellen ser vi i lesing, der jentene er best resultater over tid (Grøgård, 2012). I internasjonale studier som PIRLS (Progress in reading literacy Study), viser det seg at Norge har hatt betydelig framgang i leseresultater fra 2011 til 2016 på 4. og 5. trinn. Samtidig har kjønnsforskjellene økt; til fordel for jentene, i denne ferdigheten gjennom perioden (Gabrielsen, 2017).

I Norge har vi ikke karakterer i barneskolen. På grunn av dette er det vanskelig å sammenlikne karakterer av gutter og jenter i Norge med elever i andre land. Vi har allikevel standardiserte prøver, deriblant nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk. Lesing er en ferdighet, og slik sett bare en del av norskfaget. Dette er kanskje den viktigste ferdigheten av de fem, fordi den ligger til grunn for alt hva man skal lære seg av andre ferdigheter og fag. Leser man dårlig, er det også vanskelig å ta inn annen læring og fag; og motsatt.

I denne artikkelen er det valgt å se på kjønnsforskjeller hovedsakelig ut fra følgende faktorer; kjønnsforskjeller ut i fra elevbakgrunn og foresattes (mors) utdanningsnivå, kjønnsforskjeller ut i fra læringsmiljø og sosiale ferdigheter, kjønnsforskjeller i spesialundervisning og kjønnsforskjeller ut ifra hvordan lærere vurderer elever.

Man ser mønstre av gjennomsnittlige kjønnsforskjeller i skolekarakter satt av elevenes egne lærere. Standardiserte tester viser også stabile kjønnsforskjeller over tid, der jenter gjør det bedre i lesing enn guttene (NOU, 2019:3). Nasjonale prøver i Norge viser at kjønnsforskjellene ikke er store til å begynne med, men de viser en gradvis økning utover i grunnskolen i lesing. Kjønnsforskjellene er altså størst på ungdomstrinnet. Selv om denne kjønnsforskjellen øker gjennom grunnskoleløpet, er de til stede allerede før de begynner på skolen. Jenter i 3-årsalderen har noe bedre språkforståelse enn jevnaldrende gutter (NOU, 2019:3)

Kjønnsforskjeller i lesing ut i fra foresattes utdanningsnivå

Det er en klar sammenheng i Norge mellom barnas skoleprestasjoner og foreldrenes utdanningsbakgrunn (NOU, 2019:3) Elever som har foreldre med høyere utdanning gjør det bedre på skolen enn barn som har foreldre med lav utdanning. Kjønnsforskjellene er i Norge,

ulikt USA og en del OECD-land, er like store om foreldrene har lav eller høy utdanning. Kjønnforskjellen er stabil på tvers av elevgrupper med ulik foreldrebakgrunn. I en studie fra 2015 sammenliknet man sammenhengen mellom kjønnforskjeller i standardiserte tester og elevbakgrunn i Norge og andre land (NOU, 2019:3). Her fant man ingen klar sammenheng mellom individuell sosioøkonomisk status og kjønnforskjeller i lesing (og naturfag). Altså ingen sammenhenger mellom kjønnforskjeller og foreldrenes utdanning. Imidlertid fant man i den samme studien at sammensetningen av elevens sosioøkonomiske bakgrunn på skolen er viktig for kjønnforskjeller i lesing. Norge var det eneste nordiske landet der dette var signifikant. (NOU, 2019:3) Dette betyr at kjønnforskjeller i skoleprestasjoner i Norge er mer stabile på tvers av ulike sosiale grupper enn i andre land.

Kjønnforskjeller i forbindelse med læringsmiljøet og sosiale ferdigheter

Alle skoler plikter å ha et trygt og inkluderende læringsmiljø for alle barn og unge (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtidig forventes det at elever skal klare å regulere sine egne følelser og ha kontroll på hvordan de reagerer. Generelt handler dette om å nå sine mål gjennom å ha utholdenhet, motivasjon og konsentrasjon, samt å ha kontroll på sine følelser og reaksjoner. Man skal kunne samarbeide, vise omsorg og ha respekt for andre mennesker. Dette kaller man sosiale ferdigheter. Tidligere så man på disse som stabile, men senere har forskere blitt enige om at disse ferdighetene kan læres og utvikles (Cunha, 2007). Studier viser også at det kan være kjønnforskjeller i utviklingen av sosiale ferdigheter. Guttene blir oftest vurdert til å vise problematferd, mens jentene derimot blir vurdert til å ha høyest sosial kompetanse (Gresham & Elliot, 1990). Studier peker på at gutter lager mer bråk og uro enn jentene, og lar seg lett distrahere (Buckman, 2008). Videre kan det se ut til at gutter lar seg provosere av jevnaldrende i større grad enn jenter i skolen; guttene utagerer med sinne mens jentene stort sett blir lei seg og uttrykker seg i gråt (Burgess, 2006).

Det er gjennomført internasjonale studier der lærere har blitt bedt om å gi uttrykk for hvilke sosiale ferdigheter de mener er viktigst for elevenes skolefaglige prestasjoner i rangert rekkefølge. De tre ferdighetene lærerne rangerer høyest er: *kunne følge lærerens beskjeder og instruksjoner, være oppmerksom når læreren underviser samt klare å kontrollere temperamentet sitt i konflikter* (Lane, 2004). Diprete (2006) argumenterer for at jenter har de beste ferdighetene på dette området gjennom hele grunnskolen. I Norge rapporterer Stoltenberg-utvalget (NOU, 2019:3) om at det er vanligere at gutter rapporterer om konflikter

enn jentene. I 2010 var det dobbelt så mange gutter som jenter som rapporterte om at de hadde hatt en voldsom konflikt med lærer (NOU, 2019:3).

Diprete (2012) viser til at det er sterke sammenhenger mellom sosiale ferdigheter og skoleprestasjoner. Enkelte hevder at de har funnet at de sosiale ferdighetene har mer å si enn de skolefaglige ferdighetene på 3. trinn når man skal forutsi de skolefaglige ferdighetene på 8. trinn (Caprara, 2000). Videre har man funnet at elever med lave leseferdigheter og høye sosiale ferdigheter mot slutten av barnehagen, leser bedre på 5. trinn enn elever med like gode leseferdigheter og lavere sosiale ferdigheter (Cooper, 2014). Forskning viser at sosial og emosjonell læring har betydning for akademiske ferdigheter, og er viktig for elevenes læring (Zins, 2007). Samtidig viser empirien at sosial og emosjonell læring reduserer forekomsten av uønsket atferd i skolen (Weissberg, 2004)

Kjønnsforskjeller i hvordan lærere vurderer skolefaglige ferdigheter

I det norske skolesystemet går elever i obligatorisk skole fra det året de fyller seks til det året til fyller 16 år. På barnetrinnet blir de vurdert faglig og sosialt, men uten karakterer. All vurdering er subjektiv; bortsett fra nasjonale prøver på 5. trinn. På ungdomstrinnet møter elevene karakterer i form av standpunkt karakterer. Disse karakterene skal gi uttrykk for – på en skala fra 1-6 – hvordan den enkelte elev ligger an rent faglig i faget. Denne vurderingen er også subjektiv. Først på 10. trinn får elevene er objektiv vurdering med karakter av ekstern sensor på eksamen. Læreres vurderingsarbeid blir ansett som en av de vanskeligste oppgavene i læreryrket (Alm, 2015). I følge norsk lovverk (Kunnskapsdepartementet, 2019) skal karakterer i de skriftlige fagene kun reflektere elevens kompetanse og ferdigheter i disse fagene. Det sosiale; som oppførsel, atferd, arbeidsinnsats osv. skal ikke være med i vurderingen. Flere studier tyder på at dette ikke alltid er tilfelle (Lekholm, 2008b) Det viser seg at også andre faktorer, som sosiale ferdigheter, tas med i karaktersettingen (Malecki, 2002). Forskningen dokumenterer også at det er større kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter når lærerne vurderer subjektivt enn ved objektiv karaktersetting (Cornwell, 2013; Lekholm, 2008a; Voyer, 2014).

Elevundersøkelsen viser at ved de fleste skoler i Norge er det små forskjeller mellom kjønnene i hvordan de opplever støtte fra foresatte og lærere (Elevundersøkelsen, 2020). Når man kommer til faktorene som omhandler konflikter i læringsmiljøet, finner man større forskjeller mellom kjønnene (Elevundersøkelsen, 2020).

I undersøkelser der man ber lærere om å vurdere sine elevers sosiale ferdigheter, blir jentene som regel vurdert høyest. Gutter blir oftere vurdert til å vise problematferd. Diprete (2006) hevder at sammenliknet med gutter, blir jenter vurdert høyest både når det gjelder selvkontroll, selvregulering og selvdisciplin. Når det gjelder motivasjon og arbeidsinnsats blir også jentene vurdert høyest. Man tenker at dette kan noe å gjøre med hvordan jenter og gutter er forskjellige i hvordan de tar imot sosial informasjon (Gresham & Elliot, 1990). Gutter har en mye større tendens til å vise aggressiv respons enn jenter, der jenter ofte reagerer på andre måter som ved gråt etc. (Burgess, 2006)

Kjønnsforskjeller i spesialundervisning

Spesialundervisning er ikke noe som blir gjennomgått dyptpløyende i denne artikkelen, men i og med at kjønnsforskjellene også her er tilstede blir det berørt.

Alle barn i grunnskolepliktig alder har krav på spesialpedagogisk hjelp dersom de ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette skjer ved at etter at spesialpedagogisk tjeneste har undersøkt behovet, fattes det enkeltvedtak om spesialundervisning. Dette kan dreie seg om forskjellige funksjonsnedsettelse, lærevansker eller atferdsproblemer. Det er store kjønnsforskjeller i norsk grunnskole når det gjelder spesialundervisning. Det er langt flere gutter enn jenter som mottar dette; opp imot det dobbelte. I skoleåret 2017/2018 var det 10% gutter og 5% jenter som mottok dette.

Andelen enkeltvedtak som gjelder spesialundervisning har økt fra rundt 6% på starten av 1990-taller til rundt 8% midt på 2000-tallet. Her har det ligget stabilt siden. Rundt 70% av alle enkeltvedtak er rettet mot gutter.

Man mener det er godt dokumentert at gutter kommer totalt sett dårligere ut av dagens grunnskoleopplæring enn jentene. Gutter får svakere karakterer, og får således dårligere forutsetninger for videre, høyere utdanning. Samtidig vet man at 70% av all spesialundervisning gjelder gutter (NOU, 2019:3). Dette tyder på at jentene klarer å tilpasse seg den norske skolen bedre enn guttene. Samtidig klarer ikke skolen å tilpasse undervisningen så den også favner guttene.

Metode og design

Formålet med artikkelen er å se på kjønnsforskjeller i leseferdigheter i Hedmark, og eventuelle årsaker og sammenhenger.

I dette kapitlet blir det kort gjort rede for metodevalg og design, utvalg, måleinstrument, validitet og reliabilitet.

Denne delen av artikkelen bygger på data som både er samlet inn gjennom spørreundersøkelser, samt data fra Nasjonale prøver i Hedmark (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Førstnevnte er et FoU-prosjekt ved Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning (Sepu) ved Høgskolen i Innlandet, kalt *Kultur for læring*. Prosjektet ble i Hedmark startet i 2016. Alle kommuner i fylket forpliktet seg til å delta, med mål om å få til en bedring i faglige resultater i hver enkelt kommune. Prosjektet skulle vare i minst 4 år. Data ble samlet inn gjennom bruk av elektroniske spørreundersøkelser høsten 2016 (t1), 2018 (t2) og 2020 (t3). Spørreundersøkelsene skulle bl.a. gi skolene et innblikk i hvordan elevene hadde det på skolen, og hvordan de trivdes med fagene, lærere og støtte hjemmefra. Undersøkelsene skulle gi skolene datagrunnlag for å sette inn tiltak på områder de trengte å utvikle seg på.

Nasjonale prøver i lesing gjennomføres hvert år, og i artikkelen presenteres resultater i lesing i Hedmark de siste årene. Nasjonale prøver gjennomføres digitalt for alle elever hver høst, og det er Udir (Utdanningsdirektoratet, 2021b) som er ansvarlig for gjennomføring.

Slik sett er alle data i artikkelen sekundærdata; et allerede ferdig innsamlet datamateriale med god svarprosent. En av fordelene ved å bruke sekundærdata, er at måleinstrumentene som blir brukt er utviklet av erfarne forskere, og man kan sammenlikne data over tid (Heath, 2009).

Utvalg

Det skilles mellom utvalg i Kultur for læring og Nasjonale prøver. Utvalget er større for elever på nasjonale prøver enn i Kfl. Det blir her redegjort for

Kultur for læring (t3)

Alle elever, lærere og foresatte i hele Hedmark ble invitert til å delta i undersøkelsen, Kultur for læring. I denne artikkelen er utvalget begrenset til kun elevundersøkelsen og svar fra kontaktlærere i spørreundersøkelsene i Kultur for læring på 5. trinn i 2020 (t3). I og med at Hedmark er (var) et geografisk forholdsvis stort fylke, vet man at datamaterialet omhandler

alt fra små fådelte skoler til større byskoler. På 5. trinn høsten 2020 var det 1714 elever med sine kontaktlærere som besvarte spørsmålene på undersøkelsen. Svarprosenten var på 86,7% totalt.

Nasjonale prøver

Alle elever i hele landet, med noen få unntak, har gjennomført nasjonal prøve i lesing, og man vet at besvarelsesprosent er høy da det er strenge kriterier for å få fritak for nasjonale prøver. Det er verdt å bemerke at alle besvarelser her er objektivt vurdert, slik at man med sikkerhet kan si at nivået på leseferdigheten er slik resultatene sier akkurat den dagen de ble gjennomført. Det er i artikkelen sett på resultater i lesing, nasjonale prøver, i årene 2017 – 2020. I 2020 måtte man se til Innlandet. (Hedmark og Oppland).

Måleinstrumenter

Kultur for læring t3

Datamaterialet i Kultur for læring (t3) er samlet inn gjennom flere måleinstrumenter via flere informantgrupper. I denne artikkelen blir informantgruppe-svar belyst når det gjelder elever og kontaktlærere. Kontaktlærere har vurdert hver enkelt av sine elever når det gjelder sosiale ferdigheter, skolefaglige ferdigheter i norsk og matematikk, motivasjon og arbeidsinnsats. Elevene har rangert sine besvarelser ut i fra utsagn innenfor temaer som relasjon til lærer, støtte hjemmefra, atferd og norsk- og matematikkfag.

Lærervurderte variabler/skolefaglige prestasjoner:

Elevenes kontaktlærere vurderte sine elevers skolefaglige prestasjoner i flere fag, men vi belyser hovedsakelig norskfaget i denne artikkelen. Senter for praksisrettet Utdanningsforskning (Sepu) har laget en skala som går fra 1 -6. Her indikerer 1 svært lav kompetanse og 6 svært høy kompetanse. Spørsmål eller utsagn som lærerne skulle svare på/vurdere var foruten å vurdere lese- og regneferdigheter, utsagn som gikk på bl.a. arbeidsinnsats, motivasjon, empati, selvkontroll og tilpasning til skolens normer. Eksempler kan være: *er oppmerksom når du underviser, lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort, følger dine beskjeder og instruksjoner, forholder seg rolig når han/hun blir ertet.*

Elevvurderte variabler/Faglig trivsel: Dette er elevenes egne utsagn når det gjelder motivasjon og holdninger til skolen. Her går skalaen fra 1 til 4, og svarene baserer seg på fire utsagn. Her dreide utsagnene seg om faglig og sosial trivsel, undervisnings- og læringshemmende atferd, sosial isolasjon og utagerende atferd/alvorlige atferdsproblemer. Eksempler på utsagn som elevene skulle vurdere: *jeg sloss med andre elever på skolen, jeg er alene på skolen, jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille, jeg liker meg godt i klassen, jeg liker godt å lese.*

Nasjonale prøver

Ved nasjonale prøver blir elevene kun prøvd i ulike lesetekster med forskjellig vanskelighetsgrad og innhold. De blir prøvd i hvor langt de har kommet i sin leseforståelse og kunne tolke ulike tekster og lese-sjangre. Udir: *Formålet med nasjonale prøver er å gi skolen kunnskap om elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Informasjonen fra prøvene skal danne grunnlag for undervisvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivåer i skolesystemet (Utdanningsdirektoratet, 2021a)*

Variabler: Besvarelsene vurderes på en skala fra 1 til 3. De elevene som befinner seg i prøvegruppe 1, vurderes til å ha lav kompetanse i lesing. I prøvegruppe 2 til middels, og i prøvegruppe 3 til høy kompetanse. Tekster og temaer for disse forandres fra år til år, men de er laget for å vurdere i hvilken grad elevene har nådd sine kompetansemål i lesing ved utgangen av 4. trinn.

Validitet og reliabilitet

Validitet er uttrykk for om en undersøkelse eller et forskningsarbeid er gyldig, eller om i hvilken grad slutningene man tar ut ifra data gir svar på problemstillingen. Det opereres med flere typer validitet; statistisk validitet, begrepsvaliditet, indre- og ytre validitet. Hver av dem sier noe om hva som kan bidra til at man vanskelig kan oppnå valide svar eller slutninger (Shadish, 2002)

Statistisk validitet handler om hvor sterk samvariasjonen mellom forventet årsak/virkning og slutningene vi trekker er (Shadish, 2002). Indre validitet handler om det er en relasjon mellom avhengige og uavhengige variabler; altså hvor sikker man kan være på om de uavhengige variablene har innflytelse på den avhengige. For å diskutere indre validitet kan man bruke bl.a. rasjonell argumentasjon som verktøy. Begrepsvaliditet handler om slutningene man trekker

fra de forskjellige indikatorene. I data fra Kfl som artikkelen blant annet baserer seg på, forsøker man å måle ulike begreper gjennom et utsagn som stilles til elever og lærere; F.eks. *Jeg trives med norskundervisningen*. Utsagnet ligger under begrepet *Faglig trivsel*. Utsagnet belyser en side av begrepet, og utsagnene under begrepet skaper til sammen en skala. Flere utsagn gir større pålitelighet (Crocker, 1986)

Reliabilitet knytter seg til selve dataene som benyttes i undersøkelsen. Dette gjelder både hvilke data som brukes, hvordan de er samlet inn og hvordan de bearbeides.

Resultater

I denne delen tar man for seg kjønnsforskjeller i lesing i Hedmark. Det vil bli brukt data fra Kultur for læring (Sepu), t3, 5. trinn som ble gjennomført høsten 2020. I tillegg vil man se på resultater i lesing i Hedmark på Nasjonale prøver, Udir. Vi ser på kjønnsforskjeller ut i fra elevbakgrunn, foresattes utdanningsnivå, læringsmiljø, sosiale ferdigheter og kontaktlærers vurdering av leseferdighet.

Nasjonale prøver i lesing generelt

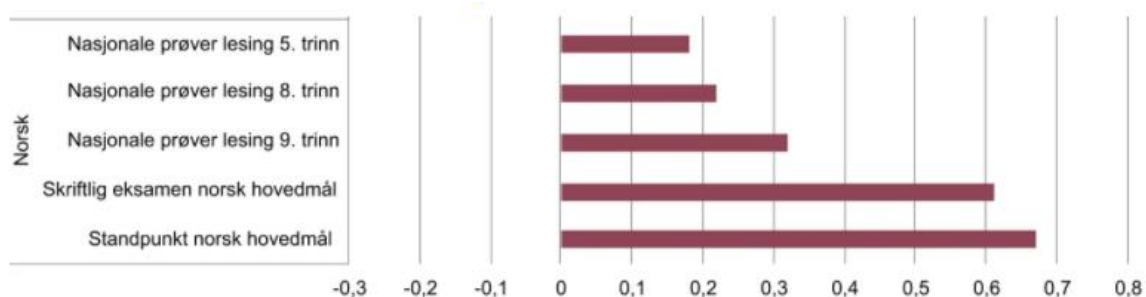
Standardavvik: (Cohen, 1988). Forskere bruker standardavvik når de skal finne ut forskjellen mellom to grupper eller kohorter. De leter da etter effektstørrelsen. En effektstørrelse er en måte å kvantifisere forskjellen mellom to grupper (Cohen, 1988). Det handler om å komme fram til en standardisert uttrykk på forskjellen mellom to målinger eller grupper. Når man skal finne forskjellen mellom jenter og gutter i en måling – uttrykt i standardavvik – bruker man (som regel) Jacob Cohens formel:

$$d = \text{Gjennomsnitt gutt} - \text{Gjennomsnitt jente}$$

Totalt gjennomsnittlig standardavvik

For igjen å si noe om *effektstørrelsen* man kommer fram til når man bruker formelen, har man noen forslag fra Cohen: Liten: $d=0,2$. Mellomstor: $d=0,5$. Stor: $d=0,8$ (Cohen, 1988)

Tabell 1: Kjønnsforskjeller i lesing (jenter - gutter i standardavvik. Kilde: (Stoltenberg, 2019)



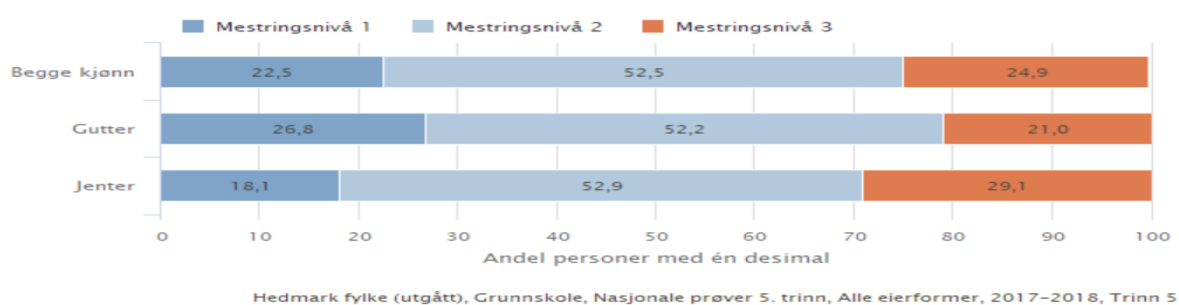
Figuren viser resultater i nasjonale prøver i lesing i 2017 uttrykt i standardavvik. Forskjellen er liten uttrykt i standardavvik (d) på 5. trinn, der avviket er på litt under 0,2 i standardavvik. Avviket blir ikke stort før det nærmer seg 0,8 (Cohen, 1988); noe det gjør i Norge når vi nærmer oss slutten av ungdomstrinnet.

PISA-undersøkelser viser også at gutter gjør det svakere på oppgaver med lange prosatekster, mens de gjør det bedre på digital tekst. For jenter ser ikke dette ut til å ha noen innvirkning. Gutter har en tendens til å ikke ville svare på utfyllende oppgaver skriftlig, og hopper ofte over disse. De er mer fornøyd med flervalgsoppgaver (NOU, 2019:3).

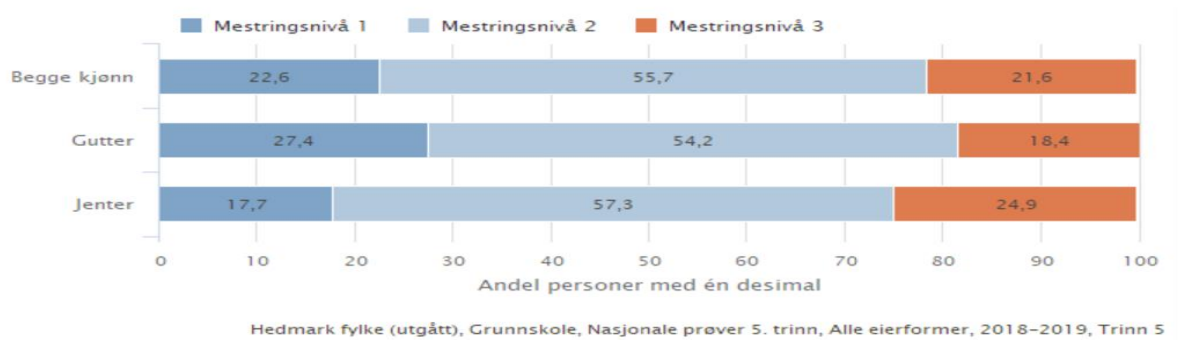
Kjønnsforskjeller i lesing i Hedmark

Det er, som tidligere beskrevet, forskjeller på kjønn når det gjelder læringsutbytte i skolen; både i Norge og andre land. Her vil det pekes på hvordan det ligger an i Hedmark når det gjelder ferdigheten lesing. Data fra Nasjonale prøver de siste årene bekrefter delvis den forskningen som er redegjort for tidligere i artikkelen.

Tabell 2: Nasjonale prøver i Hedmark, 5. trinn, 2017
(Utdanningsdirektoratet, 2021c)



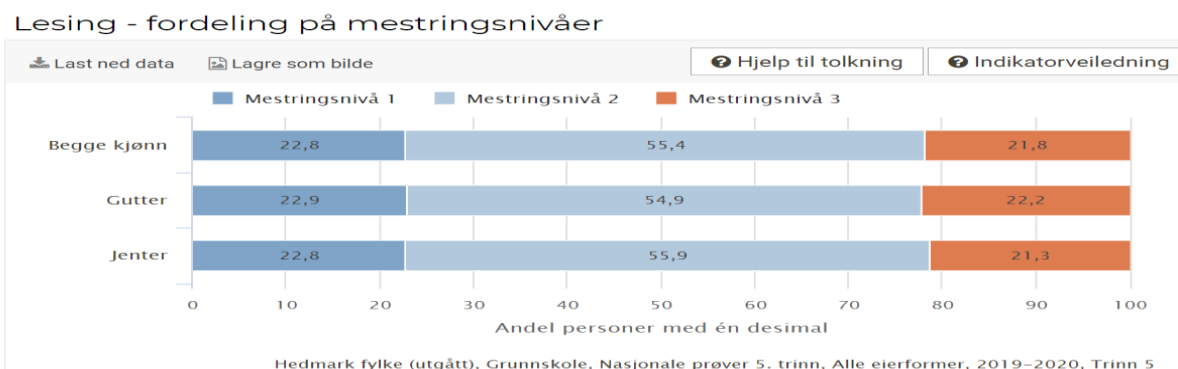
Tabell 3: Nasjonale prøver i Hedmark, 5. trinn, 2018
(Utdanningsdirektoratet, 2021c)



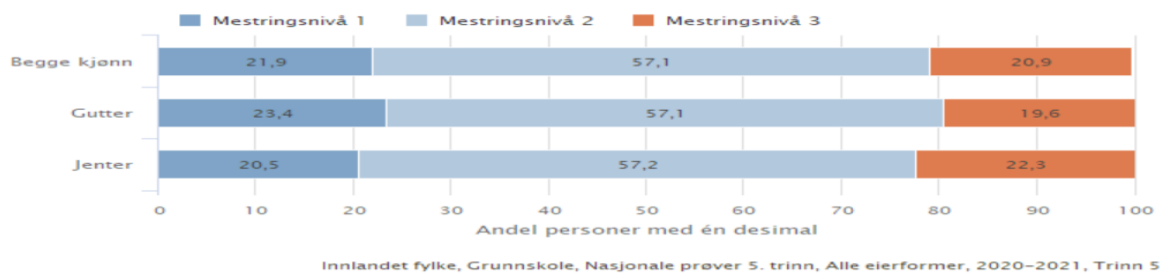
I 2017 og 2018 ligger jentene godt over guttene i leseresultater på nasjonale prøver i lesing, 5. trinn i Hedmark. Hvis vi ser spesielt på prøvegruppe 1 og prøvegruppe 3 så er forskjellen stor mellom jenter og gutter i lesing. Disse to årene er det alarmerende at det er 27% gutter i prøvegruppe 1, og så få som 18% i prøvegruppe 3. Hos jentene, derimot, er dette nesten snudd på hodet. Det er kun 17% av dem i prøvegruppe 1, og nesten 25% i prøvegruppe 3; som altså er de beste leserne.

Når vi kommer til resultatene fra 2019 (Hedmark) og 2020 (Innlandet) ser bildet bedre ut for guttenes del.

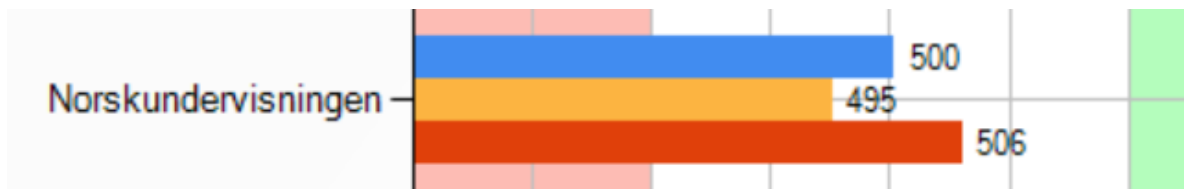
Tabell 4: Nasjonale prøver i Hedmark, 5. trinn, 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2021c)



Tabell 5: Nasjonale prøver i Innlandet, 5. trinn, 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2021c)

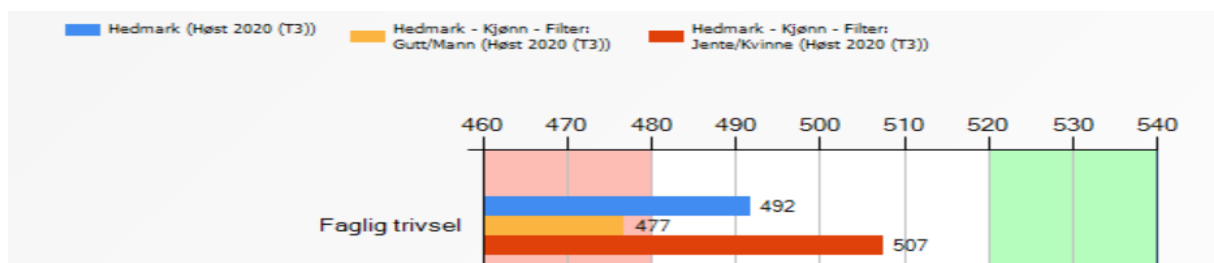


Tabell 6: Norskundervisningen, 5. trinn, Kultur for læring elevundersøkelsen 2020, Hedmark (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020)



I 2019, for Hedmarks del, ser forskjellen i leseresultater mellom gutter og jenter ut til å være forsvunnet helt. Guttene scorer litt bedre enn jentene i lesing i Hedmark på 5. trinn Hvis vi samtidig ser på indikatorene faglig trivsel og norskundervisningen i Kfl, t3, 2020 i Hedmark, så finner vi også her betydelige forskjeller.

Tabell 7: Faglig trivsel, 5. trinn, Kultur for læring elevundersøkelsen 2020, Hedmark (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020)



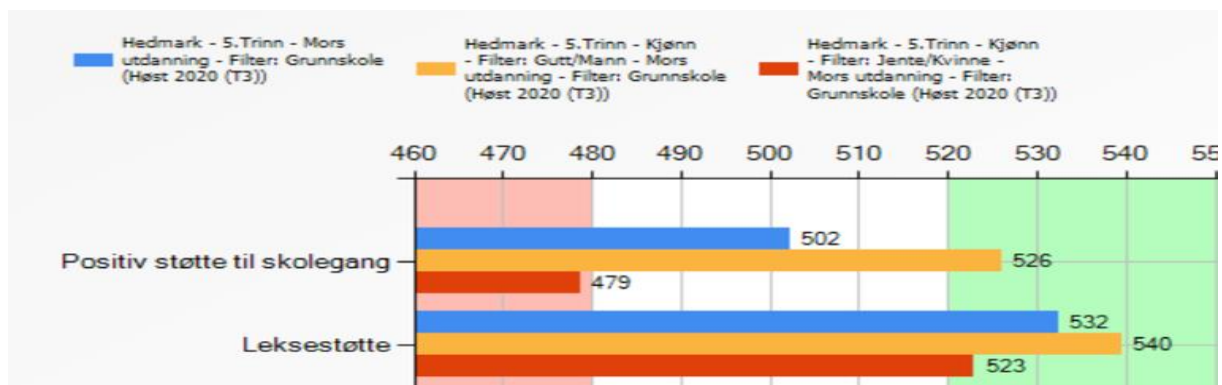
Statistikkene her laget ut fra en 500 poengs skala, der 500 er et gjennomsnitt. Ett standardavvik her er 100 poeng, og man sier at 40 poeng på skalaen tilsvarer ca. ett skoleår når man måler faglige prestasjoner. Når vi ser på den faglige trivselen, så tyder den på at guttene ikke har det

noe greit på skolen i timene. De ligger godt under 500 poeng; 30 poeng bak jentene. Jentene derimot, ligger over 500 poeng, og sier dermed at de har det fint med fagene. Den samme tendensen ser vi når det gjelder elevenes syn på norskundervisningen, selv om forskjellen her ikke er så stor. Jentene trives godt med norskundervisningen også. Guttene derimot har her hevet den faglige trivselen, og har det bedre i norsktimene.

Kjønnsforskjeller ut i fra elevbakgrunn og mors utdanningsnivå – Hedmark

Her gis det et innblikk i hvordan elevene opplever at de får støtte og hjelp fra sine foresatte ut i fra hvilken utdanning mor har. Man kunne sikkert tatt med begge foresattes utdanning, men ifølge skoleforsker Thomas Nordahl er det mors utdanningsnivå som har størst betydning for hvordan barna gjør det på skolen (Bourdieu; Nordahl, Nov 20). Det blir også belyst data fra Kultur for læring i Hedmark, høst 2020 (t3). I den første figuren er elevsvar på 5. trinn fra elever der mor kun har grunnskole som høyeste utdanning.

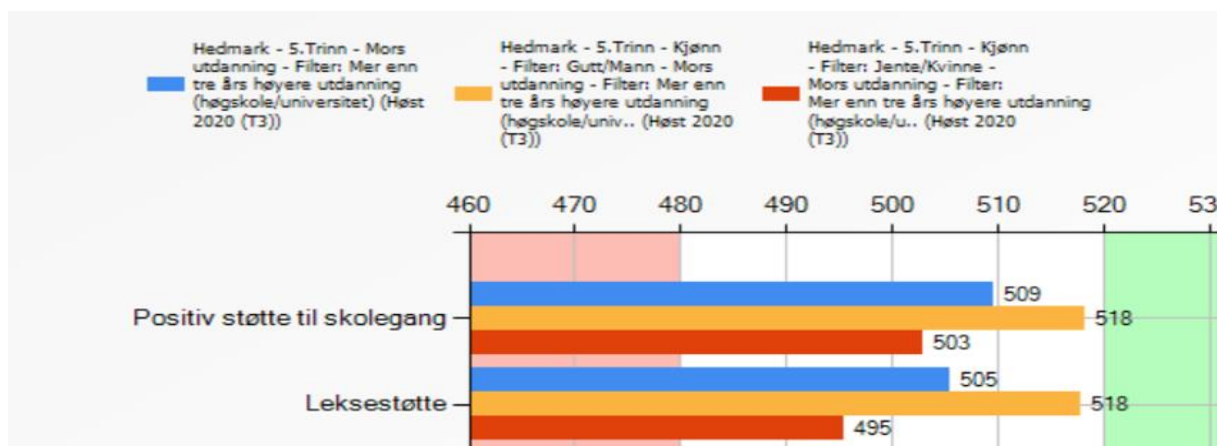
Tabell 8: Støtte til skolegang og leksestøtte, 5. trinn, Kultur for læring t3, Hedmark (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020)



Her ser vi at elever av begge kjønn finner det veldig positivt med leksestøtten de opplever å få hjemme. Snittet er høyt, godt over 500 på denne skalaen, for begge kjønn. Når vi ser på positiv støtte til skolegang, finner vi at jentene på 5. trinn opplever i langt mindre grad enn guttene å få positiv støtte til skolegang.

Når vi videre ser på den samme skalaen for elever der mor har 3 år eller mer med høyere utdanning, ser den slik ut.

Tabell 9: Støtte til skolegang og leksestøtte, Kultur for læring t3, 5. trinn Hedmark (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020)



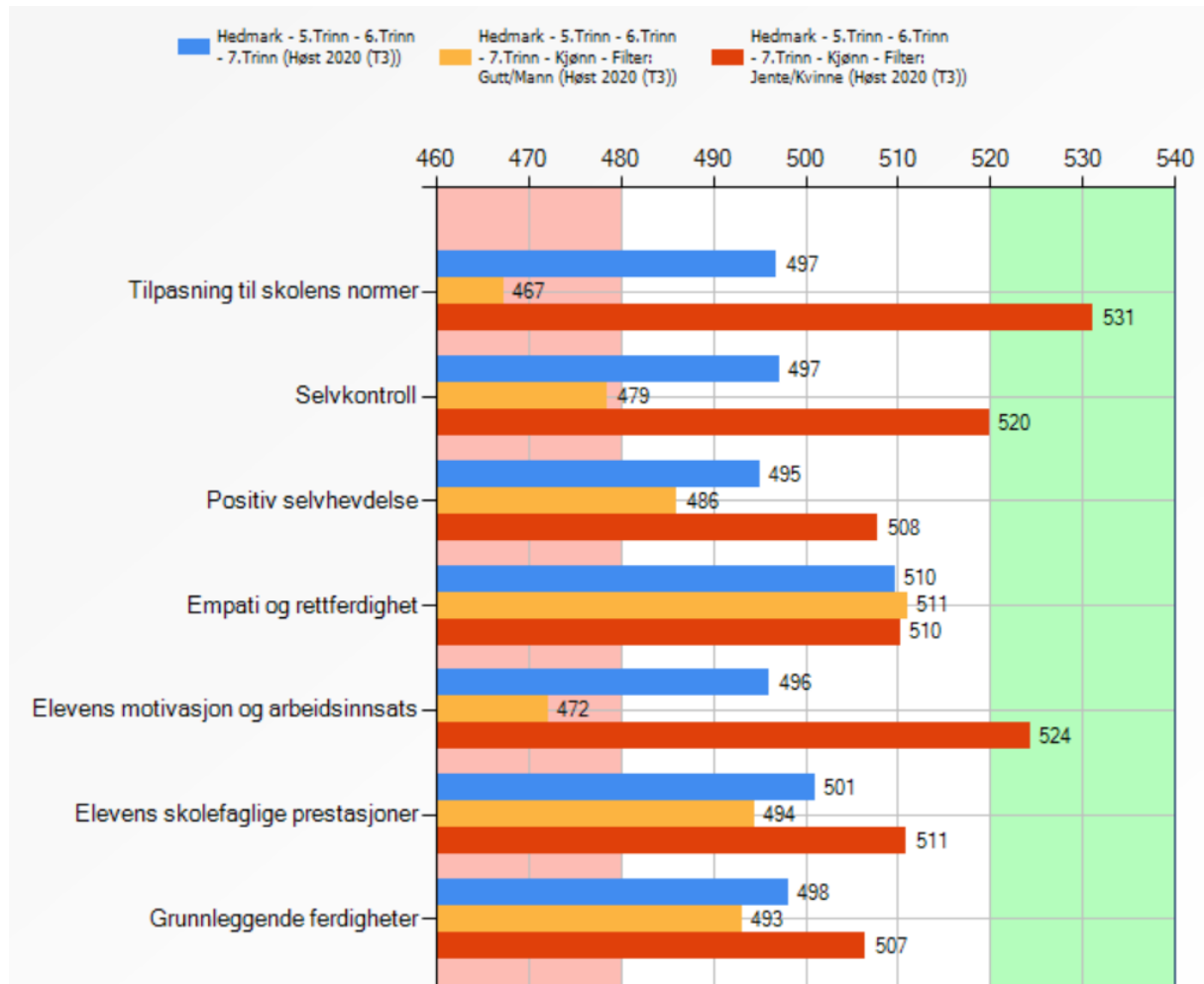
Her ser vi at guttene opplever i høy grad å ha positiv støtte til skolegangen sin, samt det samme når det gjelder leksestøtten. Jentene derimot finner de får mindre positiv støtte til skolegang. De ligger 15 poeng under guttene. Når det gjelder om de opplever leksestøtte, så har denne falt for denne gruppen til 495 poeng; som også ligger under guttene. Bildene i de to gruppene er noe av de samme; det er forskjell mellom jenter og gutter, og guttene opplever mest og best støtte hjemmefra. Videre kan det se ut som foresatte med høyere utdanning er mer like i hjelp og støtte til sine barn; uavhengig av kjønn, enn foresatte med lav utdanning, som ser ut til å «favorisere» eller være mer opptatt av guttene.

Kjønnsforskjeller i kontaktlærers vurdering av elevene – Hedmark

Gutters underprestering i skolen har blitt forklart med at skolen de siste ti-årene har blitt feminisert; både i forhold til skolekultur og til at det har blitt mye færre mannlige lærere i skolen (Cornwell, 2013; Lekholm, 2008a; Voyer, 2014). For 35 år siden var det over 40% mannlige lærere i skolen (Einarsen K., 1997) I dag er dette tallet sunket betraktelig til ca. 25% (Utdanningsdirektoratet, 2020). Man anser at den økt andelen kvinnelige lærere vil gi jenter et fortrinn ved at de har flere rollemodeller å identifisere seg med, og at de feminine verdiene i skolen passer guttene dårligere (A. Bakken, 2008). Forskere mener også å ha funnet at lærere vurderer gutter strengere enn jenter; noe som kanskje kan settes i sammenheng med at guttene ikke har like lett for å innordne seg skolen normer og regler (Cornwell, 2013; Lekholm, 2008a; Voyer, 2014).

I dette avsnittet sees det på hvordan lærere i Hedmark bedømmer gutter og jenter. Data er hentet fra Kultur for læring, t3, 2020, for Hedmark fylke. (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020)

Tabell 10: Kontaktlærers vurdering av elever, Kultur for læring, 2020, t3, 5. trinn Hedmark (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020)



Den samme 500 poengs skalaen er brukt som tidligere i artikkelen. Den blå søylen uttrykker gjennomsnitt for alle elever på mellomtrinnet i Hedmark. De gule søylene representerer kontaktlærers vurdering av gutter, og de røde for jenter. På indikatorene «tilpasning til skolens normer» og «selvkontroll» er det en stor avstand mellom gutter og jenter. Jentene ligger mer enn 60 poeng over guttene, og mer enn 40 poeng over guttene i «selvkontroll». Noe av det samme finner vi når det gjelder indikatoren «elevens motivasjon og arbeidsinnsats». Her ligger også guttene mer enn 50 poeng under jentene. Også når det gjelder «skolefaglige prestasjoner» og «grunnleggende ferdigheter» blir guttene vurdert som betydelig svakere enn

jentene. Her er ikke forskjellen like stor som på de tidligere nevnte indikatorene, men allikevel betydelig. Den eneste indikatoren i kontaktlærer-svarene der jenter og gutter blir vurdert ganske likt er «empati og rettferdighet». Ellers går vurderingene fra kontaktlærere i Hedmark kun i jentenes favør.

Tabell 11: Grunnleggende ferdigheter; antall og snitt fordelt på vurdering fra 1-6, kontaktlærer, 5. trinn Hedmark (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020)

	1	2	3	4	5	6	Snitt
Elevens leseferdigheter er:							
Hedmark - 5.Trinn - Kjønn - Filter: Gutt/Mann (Høst 2020 (T3))	33	89	207	244	225	90	3,91
Hedmark - 5.Trinn - Kjønn - Filter: Jente/Kvinne (Høst 2020 (T3))	15	72	147	244	254	94	4,13

I denne statistikken finner man de samme resultatene som nevnt over, men benevnt på en annen måte. Her har lærere vurdert gutters og jenters leseferdigheter på en skala fra 1-6. Jentene er vurdert til å ligge en del over guttene i snitt. Jentene er absolutt mest representert i den øvre del av skalaen.

I neste statistikk er lærervurderingene oppgitt i prosent med standardavvik. Hvis vi bruker Cohens formel blir regnestykket slik: $d = 4,13 - 3,91 = 0,17$.

1,24

Dersom standardavviket er lite (under ,2) er effektstørrelsen liten (Cohen, 1988). Dette stemmer også overens med forskjellene ved nasjonale prøver nevnt tidligere.

Tabell 12: Prosent og standardavvik fordelt på vurdering fra 1-6, kontaktlærer, Kfl t3, 5. trinn (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020)

	1	2	3	4	5	6	Std. avvik
Elevens leseferdigheter er:							
Hedmark - 5.Trinn - Kjønn - Filter: Gutt/Mann (Høst 2020 (T3))_2	3,72%	10,02%	23,31%	27,48%	25,34%	10,14%	1,27
Hedmark - 5.Trinn - Kjønn - Filter: Jente/Kvinne (Høst 2020 (T3))_2	1,82%	8,72%	17,80%	29,54%	30,75%	11,38%	1,20

Drøfting og konklusjon

Stoltenberg-rapporten (NOU, 2019:3) sier at spesielt i lesing er jentene bedre enn guttene. De har bedre språkforståelse allerede fra barnehagealder, og skårer bedre på nasjonale prøver i lesing. Forskjellene er ikke så store på barnetrinnet (5. trinn), men de ser ut til å øke utover i skoleløpet (NOU, 2019:3). Vi viser her til funn i forskjeller og likheter mellom kjønnene i lesing på 5. trinn i Hedmark, og drøfter disse ut fra enkelte faktorer opp mot teori og empiri vist til tidligere i artikkelen.

Nasjonale prøver og faglig trivsel (t 3)

For Hedmark fylkes del skårer jentene bedre enn guttene på nasjonale prøver på 5. trinn: spesielt i 2017 og 2018. I 2019 var guttene litt bedre enn jentene, mens i 2020 (Innlandet) var jentene igjen best. I 2020 var forskjellen ikke så stor som i årene 2017 og 2018. Totalt sett er jentene best i lesing i Hedmark i disse årene. Jentene skårer betydelig bedre enn guttene i 2017 og 2018, spesielt når vi ser på forskjell mellom kjønnene i andel elever i prøvegruppe 3 – altså de beste leserne. (Figur 1 og 2). Vi kan her trekke inn teorien til Bordieu & Passeron (1977) om at selve skolesystemet kan bidra til kjønnsforskjeller gjennom etablert praksis som

favoriserer elevgrupper. Dette stemmer også med empirien som, uten unntak, sier at jenter presterer bedre enn gutter i alle fag; unntatt kroppsøving (Backe-Hansen et al., 2015; Legewie, 2012; NOU, 2019:3). Vi ser en bedring, eller mindre kjønnsforskjell, i 2019 og 2020, enn i 2017 og 2018. Slik sett går det i riktig retning når det gjelder kjønnsforskjeller i lesing i Hedmark.

Når vi ser på den faglige trivselen til elevene i Kultur for læring, t3, viser den at guttene trives langt dårligere faglig enn jentene. Jentene er mer fornøyde. Nielsen (2000) viser til en jentekultur i skolen i form av samarbeid og gruppearbeid. Videre viser Hjorth (1984) til at jentene er mer opptatte av å forholde seg til andre mennesker. Dette kan sannsynligvis ha noe med guttenes «mistrivsel» i fagene å gjøre. Forskningen viser også til at skolen og lærerpraksisen de siste årene har blitt feminisert; fått flere feminine verdier og at lærerpraksis i stor grad er best rettet mot jenter (A. Bakken, 2008). I tillegg er det et faktum at guttene har fått adskillig færre rollemodeller ved at færre mannlige lærere jobber i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan være faktorer som spiller i negativt for guttene, og motsatt positivt for jentene, når det gjelder faglige trivsel.

Foresattes (mors) utdanningsnivå

Dersom vi ser på elever der mor kun har grunnskoleutdanning, kontra elever der mor har 3 år høyere utdanning, finner vi at begge kjønn på 5. trinn er fornøyd med leksestøtten de får hjemme. Guttene er litt mer fornøyd enn jentene. Når det kommer til positiv støtte til skolegang for den samme elevgruppen der mor kun har grunnskole, er guttene mye mer fornøyd enn jentene; nesten 50 skala-poeng. Hvis man forutsetter at positiv støtte kan være omtrent det samme som forventninger hjemmefra, så finner man i teorien at forventningene kan påvirke alle faktorer for påvirker læringen (Cleary, 2004). Hedmark Fylke er et fylke der primærnæringene jord- og skogbruk har stått sterkt. Synet på skole- og utdanning har tradisjonelt ikke stått så sterkt på bygdene som i de større byene. Helt til på 1970-tallet var det vanlig at det var hovedsakelig guttene som skulle ta utdanning (NOU, 2019:3). Kan det være at det henger igjen noen gamle holdninger hos mødre med lav utdanning (grunnskole) i Hedmark? Eller kan dette også henge sammen med at jentene blir mer overlatt til seg sjøl med skolearbeidet sitt, fordi de generelt sett er mer plikttoppfyllende enn guttene? På 70-tallet mente man jo at kjønnsforklaringer kunne forklares gjennom teorier om biologiske forskjeller på mann og kvinne (Dillabough, 2006). Nielsen påstår i sin bok «Inn i klasserommet» (2000) at det gammeldagse kjønnsrollemønsteret avspeilet seg ved at guttene ble favorisert i skolen

generelt. Man kan her ha grunnlag for å påstå at skolen da var mer tilpasset gutter, på samme måte som den er mer tilpasset jenter i dag.

Utdanningsnivået generelt er lavere i Hedmark enn gjennomsnittet i landet (Statistisk-Sentralbyrå, 2019). Slik sett stemmer ikke forskningen som Stoltenberg-rapporten viser til (2019) med resultatene fra Hedmark. Denne sier at det er klar sammenheng mellom skolefaglige prestasjoner – herunder lesing - og foreldrenes utdanningsnivå. Hedmark holder seg godt i forhold til gjennomsnittet i landet i lesing på 5. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2021c)

Læringsmiljø og sosiale ferdigheter

Når man ser på den *faglige trivselen* til elevene i Kfl, t3, (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020), viser denne at guttene trives langt dårligere enn jentene i Hedmark. Man kan med sikkerhet si at de kjeder seg i fagene på skolen. Jentene er mer enn fornøyde. Jentene skårer den faglige trivselen hele 30 skal-poeng mer enn guttene. Den samme tendensen ser vi når det gjelder *elevenes syn på norskundervisningen* i samme undersøkelse (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020), om enn med litt mindre forskjell.

Skole - eller klassesystemet, i seg selv kan bidra til kjønnsforskjeller i læring, dersom praksis favoriserer elevgruppen (Bordieu, 1977). Dersom man har et system, eller miljø, der guttene kjeder seg i timene i timene, gir dette seg også utslag i de skolefaglige prestasjonene; herunder lesing. Fra måloppnåelses-teorien kjenner vi at elevenes grunner til å arbeide med fagene gir seg utslag i den atferden de viser i læringssituasjonen (Ames, 1992). Behaviorismen hevdet i teorien om læring, at den kun styres av ytre påvirkning (Ormrod, 2008). Sett i lys av dette vil elever som både har liten faglig trivsel, slik guttene i Hedmark sier de har (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020). De vil i så måte kunne påvirkes negativt av sine omgivelser; faget og læreren, som igjen kan gi dårlig utslag i faglige prestasjoner. I empirien finner vi at man tidligere så på sosiale ferdigheter som stabile, noe man i ettertid har blitt enige om at kan læres og utvikles (Cunha, 2007). Forskning viser også at guttene oftest blir vurdert til å vise problematferd, mens jentene har den høyeste sosiale kompetansen (Gresham & Elliot, 1990). Dette at guttene trives dårlige med fagene kan slik sett ikke bare ha med faget i seg selv å gjøre, men med andre faktorer som læringsmiljøet i klassen, relasjoner til medelever og voksne og kanskje den pedagogiske praksisen. Den pedagogiske praksisen har blitt feminisert (A. Bakken, 2008), og at de kjeder seg gir seg da muligens utslag i at de blir vurdert til å ha lavere sosial kompetanse, og derfor lærer og trives dårligere med fagene enn jentene.

Læreres vurderinger av skolefaglige ferdigheter

Når vi ser på subjektiv vurdering i Hedmark (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020), viser den at kontaktlærerne i Hedmark vurderer jentene til å være klart bedre enn guttene. Det er klart flere gutter enn jenter i nedre del av skalaen, og motsatt i den øvre del av skalaen. Slik sett skulle de reelle resultatene fra nasjonale prøver (Innlandet) vise noe av det samme. Det gjør de ikke. I 2019 var guttene flinkere i lesing enn jentene i Hedmark, og i 2020 – i Innlandet – var jentene ubetydelig bedre. Med bakgrunn i disse funnene, kan man anta at gutter blir vurdert strengere enn jenter i lesing av sine kontaktlærere i Hedmark. Vi har allerede vist til feminisering av skolen som en mulig forklaring til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Guttene har blitt ansett som ofre i denne prosessen, og arbeidsformer som samtale og dialog passer guttene dårlig (Epstein, 1998). Dette stemmer jo ikke overens med funnene over. Forskere har avdekket, i større empiriske undersøkelser, at jentene er flinkere enn guttene i lesing. Dette gjør seg gjeldende spesielt når vurderingen er subjektiv (Cornwell, 2013; Lekholm, 2008a; Voyer, 2014). Man kan, etter å ha sett på resultatene fra Hedmark, si at dette for det meste stemmer. Lærerne vurderer guttene strengest; noe som kommer fram i lærersvarene i Kfl (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020). Når vi ser på resultatene fra nasjonale prøver, så er derimot ikke forskjellene så store. Objektiv vurdering gir altså positivt utslag for guttene i Hedmark. Dette finner vi også i empirien (Cornwell, 2013; Lekholm, 2008a; Voyer, 2014). I lærerundersøkelsen i Kfl, t3 ((Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020) finner vi at på alt som gjelder det sosiale, unntatt rettferdighet og empati, blir guttene vurdert med lavere skåre enn jentene. Vi vet at de tre ferdighetene som lærere rangerer høyest er; *kunne følge lærerens instruksjoner., være oppmerksom når lærer underviser og klare å kontrollere temperamentet sitt i konflikter* (Lane, 2004). Det kan være at lærere tar med sosiale ferdigheter i karaktersetningen når de vurderer elevenes faglige prestasjoner, slik Malecki (2002) hevder. Dette bekreftes også, for Norges del, av forskere som Thomas Nordahl (NRK, 2019).

Man kan vanskelig konkludere med annet enn hva forskningen allerede har vist oss i denne artikkelen. Jentene er bedre enn guttene i lesing, spesielt når vurderingen er subjektiv. Kjønnsforskjellene er ikke så store når vurderingen er objektiv (Cornwell, 2013; Lekholm, 2008a; Voyer, 2014). Det kan derfor se ut til at lærere vurderer guttene, jevnt over, strengere

enn jentene; kanskje med bakgrunn i det vi kaller feminiseringen av skolen (H. Nielsen, 2000). Det kan se ut til at guttene var en lite hakk bedre enn jentene i Hedmark i 2019. For Innlandets del i 2020 gikk leseferdighetene så vidt i jentenes favør i 2020. (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Her skiller Hedmark seg litt fra tendensen i resten av landet med gledelige resultater for guttene. Man kan håpe på at dette er en trend som vil fortsette i årene som kommer. Man kan også ha tro på at vurderingspraksis hos lærere vil forandre seg til å bli mer lik for kjønnene, slik at vi blir kvitt den antatte forskjellbehandlingen som er poengtert i artikkelen.

Litteraturliste

- Alm, F. C., G. (2015). Teachers' Experiences of Unfair Grading. *Educational Assessment*, 20.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*.
- Andersson-Bakken, B. A. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. Retrieved from <https://journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/3669>
- Opplæringslovens og barnehagelovens formålsbestemmelser. Utdanning, likestilling av stereotype kjønnsforskjeller, (2012).
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K., & L., H. (2015). Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoppsummering (NOVA).
- Bakken, A. (2008). Er kjønnforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 8. Retrieved from <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1090>
- Bakken, A., & Danielsen, K. (2011). Gode skoler – gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler. Oslo: NOVA. (Rapport 10/11). Retrieved from <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/gode-skolar---gode-for-alle.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Sosiale grunnlag for tanke og handling: En sosial kognitiv teori.*: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Selv-efficacy: the exercise of control.* New York: W. H. Freeman Co Ltd.
- Bourdieu, P. P., J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture (Vol 5)*. London: Sage.
- Borg, E. (2014). Ph-d: Beyond a dual understanding of gender differences in school achievement. A study of the gender gap among youth in Oslo secondary schools. Retrieved from <http://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/arrangementer/disputaser/host-2014/sammendragdisputaser-Host2014/SammendragElinBorgNorsk.html>
- Bourdieu; Nordahl, T. (Nov 20). [Forelesningsnotater].
- Bratsberg, B., Røde, K. & Raaum O. (2011). Yrkesdeltaking på lang sikt blant ulike innvandrergupper i Norge. . *Stiftelsen Frischsenteret for samfunnøkonomisk forskning (Rapport 1, 2011)*. Retrieved from https://www.frisch.uio.no/publikasjoner/pdf/rapp11_01.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development.* . Cambridge: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (2006). *The bioecological model of human development* Retrieved from New York:
- Buckman, C., DiPrete, T. a. & McDaniel. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*.
- Burgess, K. B., Wojskawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L. % Booth-LaForce. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter? *Child Development*, 77. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3800105/>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C, Bandura, A & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11.
- Cleary, T. J. Z., B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance selv-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*. Retrieved from https://knilt.arcc.albany.edu/images/7/74/Cleary_and_zimmerman.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for tje behavioral sciences*. . England: Routledge.
- Cooper, B. R., Moore, J E., Powers, C. J., Cleveland, M & Greenberg, M. T (2014). Patterns of early reading and social skills associated with academic success in elementary school. *Early Education and Development*, 25.
- Cornwell, C. M., Mustard, D. B. & Parys, J. V. (2013). Noncognitive skills and the gender disparities in test scores and teacher assessments: Evidence form primary school. *Journal of Human Resources*, 48.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An intergrative review. *Annual review of psychology*.
- Crocker, L. A., J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Texas: Holt, Rinehart and Winston. .
- Cunha, F. H., J. . (2007). The technology of skill formation. *The America Economic Review*, 97. Retrieved from http://jenni.uchicago.edu/papers/Cunha-Heckman_AER_v97n2_2007.pdf
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dillabough, J.-A. (2006). *Education feminism(s), gender theory and social thought: Illuminating moments and critical impasses*. *The SAGE handbook of gender and Education*. London: Sage.
- Diprete, T. B., C. (2006). Gender-specific trends in the value of education and the emerging gender gap in college completion. *Demography*, 43.
- Diprete, T. J., J. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*.
- Dreyer I; Traavik, H. (2005). Les for livet. *Forskning.no - Høgskolen i Bergen*. Retrieved from <https://forskning.no/sprak-skole-og-utdanning-hogskolen-i-bergen/les-for-livet/1044135>
- Einarsen K., J. D., U. . (1997). Utdanningsstatistikk i grunnskolar 1. september 1996. Retrieved from https://www.ssb.no/a/histstat/nos/nos_c418.pdf
- Elevundersøkelsen. (2020). Retrieved from <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoeelsen/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&trinn=7&sammenstilling=1&fordeling=2>
- Elstad, E., & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Epstein, A., McGregor, H., A. & Maw, J. . (1998). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. . Buckingham: Open University Press.

- Federici, R. A. S., E.M (2016). Relations between classroom goal structures and students' goal orientations in mathematics classes: When is a mastery goal structure adaptive? *Sosial Psychology of Education: An International study*.
- forskning.no. (2015). Skriver raskere, men husker dårligere med nettbrett. Retrieved from <https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning-informasjonsteknologi/skriver-raskere-men-husker-darligere-med-nettbrett/454072>
- Gabrielsen, E. H., J. B. . (2017). Hovedresultater fra PIRLS i Norden. i E. Gabrielsen (Red.). *Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv (s. 32-49)*. Retrieved from <https://www.idunn.no/klar-framgang/2-hovedresultater-fra-pir-2016-i-norden>
- Gilje, N. G., H. . (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). Social skills rating system: Manual. *American Guidance Service*.
- Grøgaard, J. B. (2012). *Hva kjennetegner barneskoler som oppnår høy skår på nasjonale prøver? : delrapport 5 fra prosjektet "Ressurser og resultater i grunnopplæringen"*. Retrieved from <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/hva-kjennetegner-barneskoler-som-oppnar-hoy-skar-pa-nasjonale-prover.pdf>
- Gustavsen, A. M. (2018). Ph.d.- avhandling; Kjønnforskjeller i sosiale og skolefaglige prestasjoner.
- Hattie, J. (2014). *Synlig Læring* (I. C. Goveia, Trans.): Cappelen Damm Akademisk.
- Hausmann, R., Tyson K.D & Zahidi, S. . (2012). The global gender gap report.
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E & Ireland E. . (2009). *Researching young people's lives*. Los Angeles: Sage.
- Hjort, K. (1984). *Pigepedagogikk? Pigerne ved overgangen fra folkeskolen til gymnasiet*. . København: Nordisk forlag.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologists* 60: 581-592.
- Imsen, G. (2000). *Perspektiver på kjønn og likestilling. I G. Imsen (Red), Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Kaplan, A., Gheen, M & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Opplæringslova og forskrifter med forarbeid og tolkninger*. Pedlex
- Lane, K. I., Givner, C. c. & Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behaviour: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *Journal of Special Education*, 38. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/249834032_Teacher_Expectations_of_Student_Behavior_Social_Skills_Necessary_for_Success_in_Elementary_School_Classrooms
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode (2. utgave)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Legewie, J. D., T. A. (2012). School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review*, 77(3), s. 463–485. doi: 10.1177/0003122412440802. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0003122412440802>
- Lekholm, A. K. (2008a). Effects of school characteristics on grades in compulsory school. *Scandinavian journal of educational research*, 55.
- Lekholm, A. K. (2008b). Grades and grade assignment: effect of student and school characteristics. (Doktorgradsavhandling). Retrieved from

- <https://gupea.ub.gu.se//handle/2077/18673>.
<https://gupea.ub.gu.se//handle/2077/18673>
- Leksikon, S. N. (2022). <https://snl.no/>.
- LK20. (2020). Læreplanverket for det 10-årige grunnskolen. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Malecki, C. K. E., S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *Shool Psychology Quarterly*, 17.
- Nielsen, H. (2000). *Inn i klasserommet*: Gyldendal Akademiske.
- Nielsen, H. (2000). *Inn i klasserommet. I G. Imsen (Red.) Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nielsen, H. B. (2000). *Inn i klasserommet - Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Nielsen, H. B. (2000). *Inn i klasserommet - Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Nielsen, H. B. (2014). "Nye jenter? Kjønnede læringsmønstre i nye kontekster?" I Nielsen, B.H. (red.): *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* Universitetsforlaget. Retrieved from <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/kjonn-og-likestilling-i-barnehage-og-skole---et-forsomt-felt/>
- Nordahl, T. (2014). Foreldrenes deltakelse og involvering i elevenes skolegang. *Sepu*. Retrieved from <https://ez.inn.no/prosjektsider/sepu/nyheter/foreldrenes-deltagelse-og-involvering-i-elevenes-skolegang>
- NOU. (2019:3). *Stoltenbergrapporten. Nye sjanser - bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og skoleløp*. Retrieved from [Regjeringen.no: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/)
- NOU. (2019:19). *Jenterom, gutterom og mulighetsrom— Likestillingsutfordringer blant barn og unge*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-19/id2677658/?ch=3>
- (2019, 05092019). [Television series episode]. In NRK (Executive producer), *Brennpunkt, Kjønnkampen*.
- OECD. (2015). The ABC in gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence, PISA. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-gender-eng.pdf>
- Ogden, T. (2018). *Dette vet vi om - Anvendelse av forskningsbasert kunnskap* (T. H. Nordahl, O, Trans.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ormrod, J. E. (2008). *Human learning; Menneskelig læring*: Pearson Education, USA.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, J. A. S. M. (2021). Analyse og bruk av nasjonale prøver i lesing. Retrieved from <https://www.statsforvalteren.no/siteassets/fm-innlandet/02-barnehage-og-opplaring/barnehage/pp-fra-konferanser/nasjonale-prover-i-lesing---ils.pdf>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. . (2008). *Motivation in education : Theory, research, and applications*: Pearson Education Limited.
- Senter for praksisrettet utdanningsforskning, S. H. i. I. (2020). Kartleggingsresultater Retrieved from <https://e.sepu.no/>
- Shadish, W. R. C., T. D & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalixes causal inference*. Boston: Houghton Mifflin. .
- Skaalvik, E. M. S., S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk-Sentralbyrå. (2019). Utdanningsnivå i befolkningen. Retrieved from <https://www.ssb.no/utniv/>

- Statistisk-Sentralbyrå. (2020). Ingen tegn til mindre kjønnsforskjeller i grunnskolepoeng. Retrieved from <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/ingen-tegn-til-mindre-kjonnsforskjeller-i-grunnskolepoeng>
- Tetzchner, S. v. (2020). *Utviklingspsykologi 2. utgave*. Oslo: Gyldendal.
- Thagård, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder. 5. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tømte, C. E. B., M.; Wollscheid, S.; Vennerød-Disen, F. F. (2019). Hvorfor skal vi ha nettbrett i skolen. Fire forskere på digital læring. Retrieved from <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/P9mPE7/hvor-for-skal-vi-ha-nettbrett-i-skolen-fire-forskere-paa-digital-laeri>
- Urduan, T. S., E (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships and competence beliefs. . *Journal of School Psychology*.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *LK06*. Oslo: Udir.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Andel mannlige grunnskolelærere. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/ansatte-i-barnehager-og-skoler/larere-i-grunnskolen-etter-kjonn-alder-og-innvandrerbakgrunn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). Hva er nasjonale prøver? Retrieved from <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/hva-er-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). Nasjonale prøver. Retrieved from <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). Skoleporten. Retrieved from <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/læringsresultater/nasjonale-prover-5-trinn/hedmark-fylke?periode=2019-2020&orgaggr=a&sammenstilling=1&fordeling=5>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Udir.no - tall og forskning. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Veiteberg, J. b., Kirke-, u.-o. f., & læremiddelsenter, N. (1996). *Læreplanverket for den tiårige grunnskolen* (Vol. 343 s). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Voyer, D. V., S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement; A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140.
- Weissberg, R. P. O. B., M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*.
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R & Wahlberg, H. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. . *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17.
- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

3. Artikkel 2 – Kjønnforskjeller i lesing – et case-studie

Innledning

Et overordnet mål i Norge, er at alle barn og unge gjennom sitt utdanningsløp skal få realisert sine potensial hva læring angår. De skal lære de faglige kunnskaper og ferdigheter som de vil trenge i videre utdanning og arbeid. For å nå disse målene er det flere faktorer som blir viktige. De må trives i skolemiljøet, treffe lærere som ser og anerkjenner den enkelte, ha foresatte som følger opp deres utvikling og læring, og sist – men ikke minst – ha venner.

Det overordnede temaet for denne artikkelen er kjønnforskjeller i ferdigheten lesing i Hedmark. Formålet med artikkelen er å bruke en case-skole i Hedmark, der leseferdighetene er gode og kjønnforskjellene er små, og prøve å belyse og forstå hvordan og hvorfor de opplever dette læringsutbyttet over tid.

Norge er rangert som ett av verdens fremste land når det kommer til likestilling (Hausmann, 2012). De aller fleste studier viser at jenter presterer bedre skolefaglig enn gutter gjennom skoleløpet (Backe-Hansen et al., 2015; Legewie, 2012). NOU-rapporten NOU 2019:3; bekrefter det samme; med unntak av kroppsøvningsfaget (NOU, 2019:3)

Forskning de siste 20 årene viser at barn og unge ofte ikke får realisert sine potensial; de går ut av den norske grunnskolen uten faglig forutsetninger for å gjennomføre videregående utdanning eller søke seg inn i arbeidsmarkedet. De fleste av disse er gutter (NOU, 2019:3). Det er dog ikke slik at alle jenter lykkes, mens guttene mislykkes. Det er store forskjeller både mellom jenter og mellom gutter (Borg, 2014). På tross av dette er kjønnforskjellene i skolefaglige prestasjoner i norsk skole betydelig høyere enn gjennomsnittet for OECD-landene (OECD, 2015)

I denne artikkelen er det først og fremst kjønnforskjeller i ferdigheten lesing vi ser etter, og det ser ut til at den norske skolen har en for stor andel av elever som har problemer med å lære seg denne ferdigheten godt nok (NOU, 2019:3). I tillegg har man en stor andel elever som ikke har en atferd som samsvarer med den norske skoles verdier og forventninger.

Problemstilling

Det er med bakgrunn i dette interessant å se på en skole der kjønnsforskjellene er relativt små, og der leseresultatene er gode på nasjonale prøver over tid. Leseresultatene i Hedmark skiller seg ikke fra resten av landet; jentene skårer jevnt over bedre enn guttene på nasjonale prøver på 5. trinn over tid, og dette forsterkes videre i utdanningsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2022)

Problemstillingen i denne artikkelen er:

- ***Hvilke kjennetegn finner vi ved en skole der det er små kjønnsforskjeller i lesing, og der resultatene på nasjonale prøver på 5. trinn er høye over tid?***

For å belyse dette spørsmålet er det funnet fram til en skole i Hedmark der læringsutbyttet i lesing – målt på nasjonale prøver, 5. trinn - er høyt over tid, og der kjønnsforskjellene er relativt små.

Det er ønskelig, og å håpe på, å finne fram til noen kjennetegn ved en slik skole. Hvilke tiltak har de satt i gang; både hos ledelse, organisatorisk og ute i klassene, som gjør leseopplæringen god – og læringsutbyttet godt - både for gutter og jenter på småtrinnet?

Teoretisk grunnlag

Det er spesielt blant guttene vi finner mange elever som ikke når sitt faglige potensiale. I Norge generelt, og i Hedmark spesielt, er dette et faktum spesielt i lesing. Stoltenberg-rapporten (NOU, 2019:3), og data fra nasjonale prøver i årene 2017 – 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2021b) slår dette fast. Det finnes lite forskning på *hvorfor* guttene lykkes dårligere enn jentene i skolen i dag. Det er derfor interessant å se på kjennetegn ved skoler som opplever det motsatte; at guttene lykkes bedre i ferdigheten lesing, og hvor kjønnsforskjellene er små.

Jentene har bedre utbytte av opplæringen i alle fag enn guttene (NOU, 2019:3), bortsett fra i faget kroppsøving. Det er også langt flere gutter enn jenter som mottar spesialundervisning i grunnskolen. Skoleåret 2019/2020 var det ca. 49 000 elever som mottok spesialundervisning i norsk skole. 70% av disse var gutter (Utdanningsdirektoratet, 2022). Spesialundervisning skal kun gis i de tilfeller der eleven(e) ikke har tilstrekkelig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Det er langt flere gutter enn jenter som har lærings- og atferdsproblemer,

som ofte forklares av forskjellige faktorer som relasjoner mellom jevnaldrende, relasjon mellom lærer og elev, klasseledelse og trivsel (Hattie, 2014).

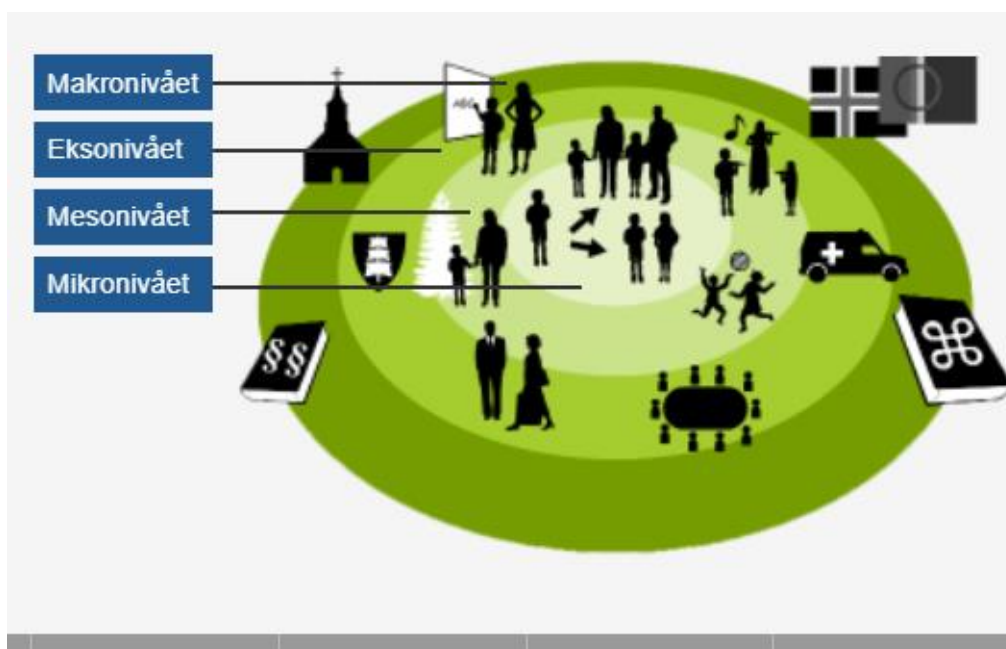
Det kan nå synes som om det hovedsakelig er guttene som skaper utfordringer i skolen når man ser på det sosiale- og på læringsutbyttet. Guttene blir oftest vurdert til å vise problematferd i skolen, mens jentene blir vurdert til å ha høyest kompetanse (Gresham & Elliot, 1990). Studier sier at gutter lager mer bråk og uro enn jentene, og lar seg lett distrahere (Buckman, 2008)

I forskningslitteraturen blir guttene ofte framstilt som den tapende part i forhold til jentene i utdanningsløpet (Backe-Hansen et al., 2015). Lesing er en av de tre ferdighetene som skiller seg klart ut, der jentene er flinke. De to andre ferdighetene er skriveferdigheter og språkfag (Nielsen, 2014).

Teoretiske tilnærminger til læring

Urie Bronfenbrenner (U. Bronfenbrenner, 2006) er en av mange systemteoretikere. Han mener at mennesket verken kan forstås som biologi eller miljø alene. Han har laget en utviklingsøkologisk modell som forklarer utvikling og vekst som en gjensidig påvirkningsprosess mellom individ og miljø. Her inngår barn og unge i forskjellige kulturelle og sosiale sammenhenger – eller systemer - som de påvirker og påvirkes av (U. Bronfenbrenner, 2006). Barn deltar i forskjellige sosiale sammenhenger hver dag, som f.eks. skole, hjem, fritid. De vil tilpasse seg det systemet de til enhver tid deltar i, fordi de forskjellige systemene vil ha forskjellige krav til hva slags atferd som er forventet.

Figur 13: Bronfenbrenners modell (Tetzchner, 2020)



Bronfenbrenners biøkologiske modell viser miljøet mennesket vokser opp i – sammensatt i 4 nivåer. (Han la senere til et femte nivå). Disse nivåene er organisert i en rekkefølge basert på hvor mye – eller stor – innvirkning de har på barn (U. Bronfenbrenner, 2006). De sosiale og miljømessige faktorene et barn vokser opp i, vil påvirke barnets utvikling. Denne modellen forklarer, ifølge Bronfenbrenner, hvordan forskjellige faktorer på ulike nivåer har betydning for et menneskes utvikling. Han var opptatt av sammenhengen innad i disse nivåene, og mellom dem. Denne sammenhengen har betydning for barns utvikling (U. Bronfenbrenner, 2006)

På *mikronivået* møter barnet andre barn, og de viktigste arenaene er familien, klassen, venner og fritid. Familieforhold er som preget av bl.a. lek, kjærighet, språklig stimulering og aksept er viktig i møte med andre barn utenfor familien.

På *mesonivået* ser man på hvordan forskjellige arenaer på mikronivået spiller sammen. Barnet tar f.eks. med seg erfaringer hjemmefra og til skolen og tilbake. De ulike arenaene er forskjellige og har forskjellige krav. Barnet kan f.eks. oppleve verdier blant venner, i hjemmet og på skolen som forskjellige, og kan slik sett komme i konflikt med hverandre.

På *Eksonivået* er barnet som regel ikke tilstede selv. Allikevel påvirkes det gjennom f.eks. tiltak fra ppt, bup eller andre. Barnet kan også påvirkes direkte ved at foresatte får veiledning av skole, lærere eller andre instanser.

På *Makronivået* er aldri barnet tilstede selv. Det som skjer på dette nivået påvirker allikevel barnet i stor grad. Dette kan dreie seg om lokale eller nasjonale politiske avgjørelser med hensyn til lærenorm, sfo-tilbud o.l. Vi finner også andre forhold på dette nivået som bl.a. religion og kultur. Forhold i makronivået kan f.eks. påvirke et samfunns oppfatninger av kjønnsroller, som igjen kan bidra aktivt til kjønnsforskjeller i læring. (U. Bronfenbrenner, 2006). Dette kan skje gjennom at f.eks. skolesystemet har en praksis som favoriserer enkelte elevgrupper foran andre (Bourdieu, 1977).

Teori om motivasjon, mål og mestring

Motivasjonsteori kan ha en sammenheng med tematikken i denne artikkelen. Akademisk motivasjon er en av faktorene for elevers skolefaglige prestasjoner (Covington, 2000). Det kan tenkes at jenter og gutter motiveres på forskjellige måter. Motivasjon kan defineres som selve drivkraften til læring (Urdu, 2006). I følge Skaalvik består dette av kognisjon; hva elevene tenker og hvilke mål og forventninger de har, emosjoner og atferd (Skaalvik, 2015). Motivasjon kan forstås som prosessen som setter i gang og opprettholder aktivitet, selv om målene er mer eller mindre bevisste eller ubevisste for elevene. Motivasjon kan ikke observeres, men deres handlinger og utsagn kan gi en indikasjon på deres motivasjon (Schunk, 2008).

Behaviorismen er en teori som mener at læring er forandring av atferd (Ormrod, 2008). De behavioristiske prinsippene baserer seg på at mennesket påvirkes av ytre respons. Psykologen Albert Bandura tok senere utgangspunkt i behavioristenes prinsipper, og utviklet en sosial læringsteori der å skille mellom det å tilegne seg kunnskap og å utføre en handling (Bandura, 1986). I disse teoriene kommer det ikke fram at det er noen biologiske kjønnsforskjeller i utgangspunktet. Bandura mener at elever kan lære; både gjennom egne erfaringer og gjennom erfaring gjennom andre (Bandura, 1997). Mens behaviorismen mente at mennesket styres kun av ytre påvirkninger, mener Bandura at det hverken bare styres av miljøet eller av indre drivkraft. Han mener at all læring skjer i et samspill mellom den som lærer, dennes atferd, samt med miljøet som personen er en del av (Bandura, 1986). Man kan ikke forstå et menneskes atferd isolert. Den må sees i sammenheng med person- og miljøfaktorene personen selv er en del av. Interaksjonen mellom person, atferd og miljø er gjensidig, men ikke nødvendigvis symmetrisk. Den av de tre gjensidige relasjonene som har størst styrke avhenger av situasjon, læringssituasjon og individuelle variasjoner (Bandura, 1986). Teoriens forståelse av kjønnsforskjeller i skolen bygger på biologiske, psykologiske og sosiologiske tilnærminger. Den framhever sosialiseringen i utviklingen av kjønn, og her framheves at barns atferd formes av kulturelle normer i miljøet. Det vil si at miljøet kan ha – eller har – ulike forventninger til gutter og jenter i sosialiseringen. Dette igjen kan føre til at gutter og jenter utvikler forskjellig motivasjon og får forskjellig arbeidsinnsats i skolearbeidet (A. Bakken, 2008).

I skole- og klassesystemet kan bidra til kjønnsforskjeller når det gjelder læring, som igjen henger sammen med problemstillingen i artikkelen. Etablert praksis i klasserommet kan favorisere elevgrupper eller kjønn (Bordieu, 1977). En skoleklasse er et komplekst og dynamisk system, som består av ulike personer og interaksjoner som har stor innvirkning på den enkelte elevs læring og utvikling. En elevs atferd kan forandre seg fra klasse til klasse når

man bytter fag eller gruppe (Kaplan, 2002). Den enkelte elevs posisjon og rolle forandres ved slike overganger eller bytter av sosialt system (U. Bronfenbrenner, 1979). Det er derfor viktig å se på flere faktorer; både på det individuelle og kontekstuelle planet når man studerer sammenhenger eller forskjeller på gutter og jenters faglige læring. Elevenes grunner til å arbeide med fagene på det individuelle planet gir seg utslag i atferden de viser i undervisningssituasjonen (Ames, 1992). Atferden i læringssituasjonen gjenspeiler hvor stor arbeidsinnsatsen blir (Skaalvik, 2015). På det individuelle planet vil en prestasjonsorientert elev være opptatt av å vise hvor flink hun er. (Ames, 1992). Disse såkalt flinke elevene vil lettere gi opp når vanskene melder seg (Skaalvik, 2015). Når det gjelder prestasjonsmotivasjon, vil den offensive eleven være opptatt av å være flinkest i klassen, mens den defensive vil være mest opptatt av å ikke være dårligst (Skaalvik, 2015). Begge kategoriene er opptatt av hvordan de blir vurdert av andre.

På det kontekstuelle planet til målstrukturen i elevgruppen påvirke elevenes målorientering positivt som kjennetegnes ved et godt mestrings- og prestasjonsklima (Federici, 2016). Det at dette klimaet er godt, er lærerens ansvar, og kjennetegnes best ved at det er lov å gjøre feil, samt at elevene verdsettes og får positive tilbakemelding fra lærer (Federici, 2016; Skaalvik, 2015). Klimaet kjennetegnes også ved at elevenes resultater vektlegges av lærere fremfor innsats og utvikling (Skaalvik, 2015)

Forklaringer på kjønnsforskjeller i forskningslitteraturen

Diskusjoner om likestilling har tatt plass i det offentlige ordskiftet siden innføringen av parlamentarismen på 1880-tallet og til i dag. I 2019 ble det laget en NOU-rapport som blant annet innrømmer at barn og unge som gruppe blir viet lite oppmerksomhet i likestillingsarbeidet (NOU, 2019:19)

For å svare ut artikkelens problemstilling er det også viktig å se på hva forskningslitteraturen over tid har ment om kjønnsforskjeller.

Forskningslitteraturens forklaringer på kjønnsforskjeller i forhold til læring har forandret seg; spesielt de siste tre ti-årene av forrige århundre. Det har hovedsakelig blitt sett på tre forklaringer på kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner (H. Nielsen, 2000). På 1970-tallet, som bl.a. inneholdt kvinnekamp, viste forklaringene på kjønnsforskjeller for det meste til at det handlet om kjønnsroller (Imsen, 2000). Kjønnsforskjellene kunne forklares gjennom at man

viste til biologiske forskjeller på mann og kvinne, mer menn hadde mest makt (Dillabough, 2006). Det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret avspeilet seg i skolen; guttene ble favorisert i klasserommet mht. taletid, de hadde høyest forventninger om høyere utdanning og lærebøkene var dominert av det samme. Disse teoriene gjorde at man etter hvert ble klar over at skolen var med på å begrense jenters muligheter (Imsen, 2000)

På 1980-tallet forandret forklaringene på kjønnsforskjeller seg til at gutter og jenters atferd ikke var tillært. Hovedsakelig mente forskningen at barna var aktive i sin egen kjønns sosialisering (Imsen, 2000). Man mente at samarbeid og gruppearbeid passet jenter bedre enn gutter, fordi jenter er sterkere på relasjoner enn gutter. Guttene ble oppfattet som mer selvhevdende og mer opptatt av konkurranse (Hjort, 1984).

På 90-tallet mente forskere at jentene mestret skolen bedre enn guttene. Verdiene i skolen var for feminine; skolens praksis hadde forandre seg i jentenes favør – i motsetning til på 70-tallet. Praksisen inneholdt blant annet dialog og samtale, og dette så det ut til at passet guttene dårligere enn jentene (Epstein, 1998).

I vår tid viser studier at foresatte bruke mer tid på læringsbetonte aktiviteter med sine døtre enn med sine sønner (NOU, 2019:19). I tillegg viser nyere studier at å oppleve aksept er noe av det viktigste for jenters skoleprestasjoner. For guttene er det viktigst å kunne regulere atferd (NOU, 2019:19).

Tidligere forskning og empiri

John Hattie (2014) tar tak i den «erklærte» sannheten om at gutter og jenter har ulike prestasjoner. Ut i fra hans sammenfatning av sine metaanalyser gir han støtte til Janet Hyde (2005) sine påstander om *kjønnslikheter*. Hun mener at gutter og jenter har flest likheter når det gjelder psykologiske variabler, og at gutter og jenter er mer like enn ulike (Hyde, 2005). Hattie stiller spørsmål om hvorfor vi er så opptatte i debatter om kjønnsforskjeller når det gjelder prestasjoner. Han hevder at rapporterte kjønnsforskjeller er relativt små; f.eks. verbale evner (Hattie, 2014). Han mener at samlet sett behøver ikke forskjellene mellom gutter og jenter volde noen stor bekymring. Det er mer variasjon i prestasjoner innenfor kjønnene, enn mellom kjønnene (Hattie, 2014). Hattie's forskning er meget omfattende, og det blir da et tankekors at man har synlige bevis på at påstandene over ikke er riktige; i hvert fall målt i resultater på nasjonale prøver – i Norge.

Norsk og internasjonal forskning for øvrig beskriver en virkelighet der jentene presterer bedre enn guttene i alle fag, unntatt kroppsøving (Backe-Hansen et al., 2015; Legewie, 2012; NOU, 2019:3). Måler man i grunnskolepoeng i perioden 2011 – 2016 ligger jentene i snitt over 4 poeng over guttene, både når det gjelder etnisk norske og minoritetsspråklige elever (Bratsberg, 2011). I 2020 var kjønnsforskjellene størst i norskfaget (Statistisk-Sentralbyrå, 2020). Man ser en utvikling allerede fra 3-årsalderen hvor jentene har en bedre språkforståelse enn jevnaldrende gutter (NOU, 2019:3). På nasjonale prøver på barnetrinnet er kjønnsforskjellene i lesing små; men de der. Videre øker forskjellene utover i skoleløpet og over i ungdomskolen (Grøgård, 2012). Selv om norske elever har hatt betydelig framgang i leseresultater i perioden 2011-2016, har kjønnsforskjellene i ferdigheten økt i den samme perioden.

Ogden (2018) sier at det er et stort sprik mellom forskningsfronten og praksisfeltet i skolen, og at det finnes mer kunnskap om hva som virker enn det som brukes i skolene. I undervisnings- og læringsøye med viser han til en undersøkelse som peker på at tradisjonell undervisning, med høy grad av klasseledelse ga de beste læringsresultatene (Ogden, 2018)

Metode

Vitenskapsteoretisk grunnlag

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for denne artikkelen er samfunnsvitenskapelig (Gilje, 1993). Herunder blir det brukt vitenskapelig skjønn (Gilje, 1993) s. 61; basert på intervjuer med ledelse og pedagoger på en utpekt case-skole. «*Vitenskapen kan sammenliknes med et skip som har et konstant behov for utbedringer og reparasjoner*» (Gilje, 1993)s. 62. Med dette menes at man litt etter litt får ny kunnskap om verden og dens fenomener. Slik er det også med problemstillingen i artikkelen. Det søkes ikke etter absolutte svar på hvorfor en skole skiller seg ut med godt læringsutbytte og små kjønnsforskjeller i lesing, men derimot sees det etter noen fellesnevne eller kjennetegn som skiller seg positivt ut for å forsøke å besvare problemstillingen. Forskere hevder at i humanvitenskapene; herunder samfunnsvitenskapene, er det lettere å forstå fenomener og hendelser etter at de har skjedd. Det er slik sett vanskelig å få til forutsigelser i samfunnsvitenskapene (Gilje, 1993). Hermeneutikken er forståelse og mening av fenomener, menneskelige aktiviteter og resultater av menneskelige aktiviteter. Her

er begrepet forforståelse sentralt, fordi ved fortolkning av et fenomen man ha noen ideer om hva man skal lete etter, hvis ikke vil vi ikke ha noen formening om hva vi skal rette oppmerksomheten mot (Gilje, 1993).

Metode og design

Som tidligere nevnt, viser det meste at norsk og internasjonal forskning at jentene presterer bedre enn gutter i alle fag, unntatt kroppsøving (Backe-Hansen et al., 2015; Legewie, 2012). Det er derfor innledningsvis i dette kapittelet hensiktsmessig å vise kvantitative data fra case-skolen, selv om forskningen i denne artikkelen er av kvalitativ karakter, er det viktig å få fram på hvilken bakgrunn det er funnet fram til skolen, og hvilke resultater og kjønnsforskjeller de har hatt de siste årene.

Figur 14: Nasjonale prøver i lesing, 5. trinn, 2017 – 2020 (Utdanningsdirektoratet 2021b)

2017-18						2018-19						2019-20					
Lesing						Lesing						Lesing					
5. årstrinn						5. årstrinn						5. årstrinn					
Alle eierformer						Alle eierformer						Alle eierformer					
Gutt			Jente			Gutt			Jente			Gutt			Jente		
Skalapoeng	Usikkerhet	Antall elever deltatt	Skalapoeng	Usikkerhet	Antall elever deltatt	Skalapoeng	Usikkerhet	Antall elever deltatt	Skalapoeng	Usikkerhet	Antall elever deltatt	Skalapoeng	Usikkerhet	Antall elever deltatt	Skalapoeng	Usikkerhet	
49	0,1	29 356	51	0,1	28 959	49	0,1	30 224	51	0,1	29 674	50	0,1	30 617	50	0,1	
49	0,6	1 028	51	0,6	974	49	0,6	1 009	51	0,5	966	50	0,6	1 053	50	0,6	
49	1,6	123	50	1,7	119	49	1,5	118	49	1,6	93	52	1,9	114	53	1,7	
53	3,9	26	50	3,9	25	55	4,1	15	48	3,1	18	64	4,1	15	62	2,9	

Figuren viser kronologisk fra øverst til nederst resultater fra landet, Hedmark, gjeldende kommune, og case-skole. Kolonnene er videre fordelt i resultater mellom gutter og jenter. Av dataene ser vi at guttene ved case-skolen ligger over landsgjennomsnitt i lesing, og samtidig scorer de bedre enn gjennomsnittet av jentene ved samme skole. Norsk og internasjonal forskning stemmer altså ikke ved denne skolen. Hverken ved at jentene er flinkere enn guttene, eller ved kjønnsforskjeller i lesing. Dvs. at kjønnsforskjellene er tilstede, men guttene er de beste leserne.

Disse resultatene gjorde det derfor interessant å prøve å finne ut av hvorfor denne skolen kan vise til slike resultater over, og hvilke metoder og virkemidler man bruker for å få dette til.

Designet i artikkelen er et case-studie som er blitt til gjennom temaet «Kjønnsforskjeller i lesing», og problemstillingen «Hvilke kjennetegn finner vi ved en skole der det er små kjønnsforskjeller i lesing, og resultatene på nasjonale prøver (5. trinn) er høye over tid?» I planleggingen av studiet måtte det tas pragmatiske hensyn i vurderingen av forskningsmetode(r). All forskningsaktivitet har begrensninger med hensyn til ressurser (Tjora, 2012). Slik er det også med dette case-studiet. Ressurser som har blitt vurdert er praktisk mulighet for intervjuer, krav til empiri, hvilke ressurser er tilgjengelige og bakgrunnen til den som står bak studiet (Tjora, 2012). På den måten har det blitt brukt sekundærdata i Udir (Utdanningsdirektoratet, 2021b) for å finne fram til en case-skole i Hedmark. Skolen skiller seg positivt ut på nasjonale prøver i lesing over tid, og har relativt små kjønnsforskjeller. Designet er kvalitativt, og metoden som har vært brukt har vært dybde-intervjuer. Med utgangspunkt i problemstillingen i case-studiet, ble det valgt kvalitativ metode, med et utforskende design som framgangsmåte.

Det ble høsten 2021 tatt kontakt med aktuell case-skole, med forespørsel om intervju av ledelse og lærere. Når dette var klargjort, ble det sendt ut aktuelle informasjonsskriv i henhold til gjeldende lovverk; både med hensyn til ren informasjon til informanter, og med intervjuguide. Intervjuer ble gjennomført i februar 2022. Disse besto i ett dybde-intervju med rektor og avdelingsleder, og ett med to lærere på småtrinnet. Et dybde-intervju vil si at man vil studere meninger og holdninger og erfaringer, heller enn å bare få enkle svar på spørsmål fra intervjuguiden. Målet med dette er å skape en situasjon for en fri samtale rundt spesifikke temaer (Tjora, 2012) knyttet til problemstillingen i artikkelen

Datamaterialet ble tatt opp på lydopptak, og fullstendig transkribert i etterkant. Strategien var å gjøre transkripsjon ut av fra hva som var nyttig i forhold til situasjonen og problemstillingen. Utfordringen i denne situasjonen er at man ikke alltid vet hvilket detaljeringsnivå man skal legge seg på. Muntlig språk blir aldri skriftlig (Tjora, 2012).

I analysearbeidet er det brukt en mer generell induktiv tilnærming. En induktiv tilnærming betyr at man går i fra empiri til teori (Leksikon, 2022) Da må virkeligheten stemme overens med teorien. Slik er det også i denne artikkelen. Etter datainnsamling er innsamlede data

transkribert, kodet og sortert. I kodingen av analysedata i artikkelen er det tatt med en variabeltenkning. Det betyr å betrakte empiriske data som består av sorterbare temaer hvor hvert tema har en kvalitativ verdi (Tjora, 2012) i forhold til problemstillingen i artikkelen.

Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet hører man først og fremst om i kvantitative studier. Begrepet reliabilitet viser til nøyaktighet i forskningsprosessen og om undersøkelsen har troverdighet (Larsen, 2017). Utfordringene med hensyn til reliabilitet i kvalitativ forskning er flere (Larsen, 2017). Gjennom dybde-intervjuer vil mellommenneskelige faktorer spille inn; kjenner man intervjuobjektene fra før, og evt. hvilke påvirkning vil det få for klimaet i intervjuene og resultatet? En annen faktor som spiller inn i denne type forskning og datainnsamling, er at forskeren selv er instrumentet i forskningen. Det vil derfor være vanskelig for andre forskere å få nøyaktig samme resultat. I tillegg skal analyse av data omhandle forståelse og tolkning. Dette kan også sees på som en mulig feilkilde. Dette medfører at høy reliabilitet i kvalitativ forskning kan være vanskelig fordi gjentatte målinger kan gi forskjellige fortolkninger og resultat (Larsen, 2017). Med bakgrunn i dette vil reliabiliteten i dette case-studiet være forankret i de intervjuedes meninger og forskerens rolle i arbeidet (Dalen, 2011).

Når det gjelder validitet i kvalitative studier, går dette først og fremst på i hvilken grad resultatene er gyldige, og om de har relevans; om de kan overføres til andre utvalg (Dalen, 2011). Validitet handler om man måler det man i utgangspunktet skulle måle (Ringdal, 2013). Validitet krever at resultatene er gyldige og troverdige. Man kan med andre ord si at forskningen i dette case-studiet er valid dersom det gir klare svar på spørsmålet i problemstillingen. Validiteten kan måles på flere måter i kvalitative studier. Gjennom dybdeintervjuer har man en styrke i å ha mulighet til å forandre retning undervegs (Dalen, 2011), selv om dette ikke har vært aktuelt i dette studiet.

Etiske vurderinger

I denne artikkelen består utvalget av noen få informanter. Selv om det ikke er et veldig sårbart tema det forskes på i dette studiet, har det vært viktig at presentasjonen av dataene har blitt gjort på en slik måte at informantene kan føle seg trygge når det gjelder anonymitet og transparens (Tjora, 2012). Dette gjelder spesielt fordi metoden som har blitt brukt er dybde-intervju; der det har blitt studert holdninger og erfaringer i livsverdenen til informanten (Tjora,

2012). Når det gjelder transparens er det godt som mulig blitt tegnet et bilde av f.eks. hvilke undersøkelser som er gjort, hvilke teorier som har blitt brukt og hvilke problemer som har evt. har oppstått undervegs (Tjora, 2012). Dette blir formidlet så godt som mulig i case-studiet, og målet på dette området er at leseren skal få et så godt innblikk i prosessen at han kan ta stilling til kvaliteten i arbeidet.

Presentasjon av resultater

Presentasjon av case-skole

Case-skolen har inneværende år ca. 220 elever. De årene det har blitt sett på resultatene fra var skolen betydelig større. Som følge av nybygd skole og endring i skolestruktur endret elevtallet seg i 2019 fra 370 elever og ned til under 200. Skolen er flerkulturell, og har over 20 forskjellige språklige minoriteter. Dette til tross hevder de seg betydelig på nasjonale prøver gjennom flere år (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Den er av de beste i fylket og kommunen, og de har ved ett tilfelle vært av de 10 beste skolene i landet i ferdigheten lesing (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Kjønnforskjellene ved skolen er små. Det viser data fra Nou-prosjektet Kultur for læring, som alle kommuner deltok i gjennom undersøkelser i perioden 2016 – 2020 (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020). Med små kjønnforskjeller menes at det er kjønnforskjeller på undersøkelser i Kultur for læring. Skolen skiller seg ut ved at kjønnforskjellene er mindre enn i resten av kommunen, og Hedmark for øvrig. I tillegg scorer guttene høyere totalt sett på de alle fleste målinger i undersøkelsene. (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2020). I tillegg viser resultater fra nasjonale prøver at guttene presterer best i lesing, og kjønnforskjellene er små (Utdanningsdirektoratet, 2021b)

Presentasjon av resultater

Resultatene i dette case-studiet baserer seg på to intervjuer med ansatte ved nevnte case-skole. Det ble gjennomført ett intervju med ledelsen ved skolen; representert ved rektor og avdelingsleder for småtrinn og sfo. Videre ble det gjennomført ett intervju med to kontaktlærere på småtrinnet ved skolen. Begge intervjuene varte i ca. 1 klokke, og ble avholdt på case-skolen.

Etter alt kodearbeid og analyser av intervjuer framsto følgende temaer som gjennomgående i datamaterialet:

- *Fokus på lesing*
- *Spesielle hensyn til gutter/jenter i opplæringen*
- *Variasjon og motivasjon*
- *Bruk av digitale ressurser*
- *Forberedelse til nasjonale prøver*

Fokus på lesing

Selve fokuset på lesing var noe som gjennomsyret begge intervjuene; både med ledelse og lærere. Rektor la fram klare strategier for hvordan de følger opp lærere med hensyn til lesing; hvordan sørger for kursing av lærere, hvilke lærere som har de minste elevene, hvordan de søker etter ny informasjon om hvordan skape bedre lesere ute i klassene og ikke minst hvordan de bruker nasjonale prøver for det et er verdt i den viderekomne leseopplæringen. De samme var det å finne i intervjuet av kontaktlærere på småtrinnet. Kontaktlærere små småtrinnet ble kalt «lærerspesialister» av ledelsen. Rektor var tydelig på at «der finner du de beste lærerne våre». Da intervjuer spurte henne om hva slags spesialister disse er, ga hun følgende svar: «Rett og slett spesialister i begynneropplæring. Å greie den der biten med tilpasset opplæring inn i begynneropplæringen. Begynneropplæringen har forandret seg veldig de siste årene». Videre har ledelsen ved skolen utarbeidet flere dokumenter knyttet til leseopplæring. Det ene dokumentet er en plan for lese-utviklingsarbeid for våren 22, der det går fram når og hvordan profesjonsfellesskapet skal jobbe for å heve leseferdighetene for elever på mellomtrinnet (Vedlegg 1). Det andre dokumentet «Kartleggingsplan tilpasset opplæring» (Vedlegg 2), er en plan for når og hvordan 6. og 7. klasse-elevne; og lærerne, skal jobbe med nasjonale prøver, samt hvordan de skal brukte resultatene av disse i etterkant. Dette har altså kommet fram fordi det har synlige bevis på at de gode leseresultatene på 5. trinn daler fram mot 8. trinn. Ledelsen har fokus på leseopplæring i hele skoleløpet; ikke bare på småtrinnet. Fokuset på lesing og begynneropplæring har høyeste prioritet fra ledelsen ved skolen.

Lærerne kunne fortelle at de har samme timeplan før lunsj hver dag. «På morgenen starter vi med ønske velkommen med en sang, så dag og dato og hva vi skal. Så er det rett på lesing». De forteller videre at de har lesing som regel i første time - da elevene er mest fokuserte - og matematikk i andre time.

Småtrinnet ved skolen defineres som 1., 2. og 3. trinn, og her jobber lærerspesialistene fast. Det byttes lærer etter 3. trinn, og samtidig grupperes elevene på nytt inn i to nye klasser/grupper. Fra ledelsens side, er det ikke bare begynneropplæringen som er viktig. Rektor forteller at etter at skolens avgitte elever hadde dårlige resultater i lesing på nasjonale prøver 8. trinn i fjor, fant de ut at de måtte gjøre noe. Etter kursing av ledelse og pedagoger i «Hvordan bruke resultater fra nasjonale prøver i lesing», er de nå blant annet i gang med satsning også for mellomtrinnslevne. Dette var et kurs høsten 21 som ble arrangert av Statsforvalteren, og kursledere var Morten Skar og Jostein Ryen, som er prosjektledere for henholdsvis Oslo-prøvene og nasjonale prøver lesing. Lærerne bruker nasjonale prøver for 5. trinn også på 6. trinn. 7.-trinnslevne får prøve seg på nasjonale prøver på 8. trinn i midten av skoleåret. Resultatene bruker de for å se hvor i leseprosessen det trengs å øves mer, og hva slags tekster de må jobbe mere med. Videre modelleres leseundervisningen ut fra hva disse resultatene viser.

Foruten dette bruker de, ifølge både ledelsen og lærerne, en «jul-til-jul» lærer for å styrke begynneropplæringen, og styrke elever som faller av tidlig i skoleløpet. Her nevnes spesielt lesekurs. Denne ekstra lærerressursen skal følge trinnet fra jul i 1. klasse til jul i 2. klasse fast. De er alle enige om at ressursen i stor grad har falt bort det siste året grunnet stort lærerfravær i forbindelse med pandemien.

Ledelsen ga uttrykk for at alle elever på 1. trinn skal være ferdig med alfabetet før jul. «De går igjennom to lyder i uka», sa rektor. «Dette gjorde vi ikke før.» Da lærerne ble stilt det samme spørsmålet- om de var ferdig med alle lydene innen jul, kom det noen litt tvetydige svar. «Veldig interessant», sa den ene kontaktlæreren, «fordi det tror jeg ikke ledelsen har oversikt over – kan jeg være så ærlig å si det?» «Det er jo det nye nå da», sa den andre kontaktlæreren. «Det er jo ikke det vi har gjort når vi har hatt de gode resultatene». Den ene kontaktlæreren sier hun nå har gjort dette to ganger. Den første gangen gikk det veldig bra, fordi hun brukte tida etter jul til repetering. Den gangen hadde de heller ikke bøker som passet inn i den metodikken, så da lagde hun og tilpasset alt opplegget selv.

Hun sa: «At du hadde først hele alfabetet en gang – så mistet du noen undervegs, fordi det gikk ganske fort. Så fikk de det en gang til som repetisjon. Det synes jeg fungerte veldig godt». Hun er ikke så godt med det nye læreverket de nå bruker. Hun er av den oppfatning at dette verket går igjennom stoff altfor fort, og legger ikke opp til repetisjon. Begge mente at dette er bra for elevene som tar stoffet fort, men at de svakeste vil falle av enda mer.

Spesielle hensyn til gutter/jenter i opplæringen

Denne iakttagelsen er veldig interessant i forhold til problemstillingen, og overskriften var et direkte spørsmål til både lærere og ledelse. Den ene læreren svarte; uten å tenke seg om: «Vi tenker likt mellom gutter og jenter; stort sett. Det eneste jeg tenker på er at vi må være nøye på at også guttene må utfordres på dette med lesing. Vi tenker at guttene er senere modne, men vi skal ha de samme forventningene og de samme kravene til gutta – sjøl om de kan ha litt mer uro. Og så gjelder det å få noen gutter som blir ivrige på å lese i klassen – som drar resten – som er interessert i lesing. Det gjelder jo både høytlesing og å lese selv da. Videre forteller de at de er nøye på; både på å bruke høytlesing, men også hvilke bøker man «drar» med seg inn i klassen til dette formålet. Hun fortsetter:

«Vi kaller det ikke jente-temaer og gutte-temaer, men det er viktig at det noen ganger er en jente som er i hovedrollen og noen ganger en gutt som er i hovedrollen; hvor det ofte er tøffe jenter – og omsorgsfulle gutter. Det stemmer på tematikken; også i forhold til kjønn, men også i forhold til hva boka handler om».

Ledelsen bekrefter dette i sitt intervju med at:

«Vi har vært veldig bevisst over tid i forhold til utvalg av litteratur blant annet; vi har prøvd det da».

Rektor forteller videre at de egentlig ikke har greid å finne ut hvorfor det er sånn at de har små kjønnsforskjeller og veldig flinke gutter i lesing. Hun har hypoteser om at det er på grunn av lærerne og den typer undervisning de driver; der det er mye tradisjons-lærerstyrt undervisning som gjør at man ikke «slipper unna».

Hun forteller: «Du må gjennomgå de kjedelige tingene, ikke sant – og da må guttene gjøre det også».

Hun understreker at dette bare er synsing. Lærerne mente at Nordlis leseaksjon var fin for å styrke lesesvake gutter. «Men da må læreren være engasjert», utbrøt den ene kontaktlæreren. Dette skoleåret har hun lånt «hundrevis» av elev-lånebøker på hovedbiblioteket i byen, da hun mener utvalget på skolens bibliotek er for dårlig.

«Jeg opplever at de fleste unger i 2. klasse vil ha det kjapt.»

Med det mener hun at så små elever ofte ønsker lettlest-bøker som ikke er så lange, slik at de opplever å bli ferdige med dem kort tid etter at de har løst lesekoden.

Hun fortsetter: «Mengden er så superviktig! At de opplever å bli raskt ferdig med en bok. Spesielt gjelder dette gutta, da.»

Hun ga videre uttrykk for at mange jenter – ikke alle – kan sitte med bøker som er mye lengre, om ikke vanskeligere. Hun slår også et slag for bilde-bøker. Lærere deler ofte ut bilde-bøker og tror at det er enklere, Dette mener hun bestemt er feil.

Hun sier: «Sånn er det ikke, fordi det er ofte mange vanskelige ord og underliggende ting; noe du må hente fram som du ikke greier å lese der».

Ledelsen forteller at de også har ambisjoner om å følge opp spesielt skoleflinke – og også evnerike – elever. Disse får, etter avtale med foresatte og testing av ppt, tilbud om å hospitere opp ett trinn i basisfag (det faget det gjelder) når man mener at det er riktig måte å differensiere på. Derfor ligger også norsk og matematikk likt timeplanlagt på morgenen, slik at man «ikke går glipp av et annet viktig fag», som en av kontaktlærerne uttrykte det. Dette gjelder både gutter og jenter, og for det meste basisfagene norsk og matematikk.

Variasjon og motivasjon

Begrepet variasjon ble ikke belyst i intervjuet med ledelsen, men under lærerintervjuet ble dette lagt så tydelig vekt på at det er naturlig å ta det med i resultat-kapittelet. Motivasjon, derimot, ble nevnt tydelig i begge intervjuene. En av kontaktlærerne sa: «Variasjon! At du varierer måten du gjør ting på i 1. klasse. Skolen har forandret seg veldig de siste årene. Først var det syntesen som var viktig – så gikk vi til det analytiske. Norsk skole er liksom fra den ene sida til den andre sida hele tiden. Jeg har tro på det å ta det beste fra begge metodene – at du bruker den syntetiske metoden, for du må ha lyderingsmetoden i bunn, ikke sant? Men du skal også kunne bruke den analytiske.» De var begge opptatte av at variasjon var viktig, fordi unger lærer forskjellig. Som den ene læreren sa: «Noen lærer bedre ved å gå via helordsmetoden, og så over til syntesen, mens andre lærer fra syntesen over i helord. Det å da kunne variere det og bruke begge to, er viktig i starten, tenker jeg.»

Lærerne forteller at det «drar» med seg foreldrene i lese-arbeidet til elevene. Både lærere og rektor forteller at de setter press på foresatte. I begge intervjuene gis det eksempler på at det har blitt ringt hjem når foresatte ikke tar tak og støtter opp om lesing og leksearbeid hjemme. Den ene læreren mente hun var blitt mer tydelig overfor foresatte gjennom årene. De ble også gitt eksempler på hvordan de hadde forklart foresatte hvordan de skal lese med og for lesesvake elever. De har leselekse til en dag i uka, og skrivelekse til en annen. Det står på ukeplanen at foreldrene skal lese *med* eller *for* sine barn hjemme. Når de går gjennom leseleksen varierer med høytlesing, ekko-lesing, veksel-lesing. De påpeker at de stadig kommer tilbake til variasjon i lesearbeidet.

Lærerne gir uttrykk for at alle elevene blir motiverte når man varierer undervisningen så mye som de gjør; både gutter og jenter. Ett eksempel blir nevnt: En gutt som knekte lesekode sist høst, har med riktig tilpasset lese-støtte kommet så langt at han nå leser høyt i klasserommet. Ytre motivasjon blir også nevnt av lærerne når det forteller om at elevene får være med på å bestille bøker de ønsker å lese på biblioteket på lærerens telefon. Da tar hun (læreren) med seg en og en elev – på fanget – for å finne en bok som passer, og som likner på en bok eleven har lest og likt veldig godt tidligere.

Bruk av digitale ressurser

Til orientering har kommunen 1:1-satsing på læringsbrett fra og med høsten 2021. 1.-3. trinn bruker Ipad, og 4.-10. trinn bruker pc. Ledelsen mener at dette har virket motiverende; spesielt på guttene. Rektor mener at guttene ofte ikke er så glad i å produsere tekster skriftlig med blyant, men at de nå, da de kan gjøre dette digitalt, gjør at de ikke sliter med så mange «demotiverte» elever som tidligere. Hun forteller samtidig at antall elever som opplever skolevegring, har gått ned dette skoleåret etter det digitale løftet.

Lærerne, derimot, hevder at det ble sagt fra Utdanningskontoret i kommunen at 1:1-satsingen på læringsbrett skulle være et supplement; ikke en erstatning. De er av den formening at det har det blitt. De er av en annen oppfatning enn ledelsen når det gjelder hvor mye bøker de har til rådighet. Ledelsen mener det har, og bruker, mye bøker, mens lærerne savner læreverk. I tillegg ser ikke lærerne bare det positive i utstrakt bruk av digitale ressurser.

Den ene læreren uttalte: «Jeg tror noen elever kan skrive seg til lesing, så derfor tror jeg at ved å legge bort det skriftlige og helt gå over til det digitale, så mister du noen elever, og det tror jeg tror jeg gjør at de kan bli dårligere i lesing.»

Hun peker til forskning som sier at noen elever skriver seg til lesing, og noen elever leser seg til lesing. Hun er derfor veldig for at elevene får drive med barneskriking; noe hun har snakket med foreldrene om.

«Til å begynne med skjønner du ikke hva det står der, og da må du si: - kan ikke du lese det som står der for meg? Etter hvert kommer det flere ting inn; da kommer konsonantene, vokalene.»

Hun mener altså at friskrivningen er veldig viktig, og at elevene får maler som gjør at de tidlig kan forme enkle setninger skriftlig. Maler som: «Jeg ser...», og «jeg kan...». Etter det som

kommer fram i intervjuene, blir ikke lærerne oppfattet negative til digitale hjelpemidler. De bruker dem daglig; blant annet i stasjonsundervisning, for blant annet å differensiere og tilpasse opplæringen. De er av den oppfatning av at læringsbrett skal være en tilleggsressurs, og ikke bare erstatte bøker, lesing og skriving.

Forberedelse til nasjonale prøver

Både lærere og ledelse forteller ganske samstemt om at de forbereder seg til nasjonale prøver. Rektor forteller: «Vi snakker veldig tidlig med lærerne på 4. trinn om hva slags type oppgaver som nå kommer. At de får, du vet det er masse eksempeloppgaver på Udir. Og at de får beskjed om å bruke dem gjennom nesten hele året – det gjelder alle basisfagene.»

Hun forteller også at summen for elevene i 4. klasse; nye fag, flere timer, nasjonale prøver, er noe av grunnen til at de bytter kontaktlærer etter 3. trinn. I tillegg vet hun at hun får bruke de beste lærerne i begynneropplæring på de laveste trinnene.

Lærerne er av den samme oppfatningen, men de snakker kun om nasjonale prøver når det gjelder tidspunkt for lærerbytte.

«Det er en idé her – tror vi. Det at vi bytter etter tredje, for før så hadde vi elevene til 4. At det er den læreren som skal ha dem inn mot nasjonale prøver. Så det ble byttet på grunn av det. Argumentasjonen (fra ledelsen) har vært at da har dere samme læreren inn mot nasjonale prøver. Som regel bytter de alle lærerne, og blander ungene på nytt».

Lærerne ønsker å beholde elevene ut 4. trinn som man gjorde før. Dette bekreftes også i intervju med ledelsen.

Den ene kontaktlæreren sier: «At det ikke skal byttes pga. nasjonale prøver. Hva skal vi styre skolen etter? Kompetansemål eller nasjonale prøver?»

Rektor mener at signaleffekten til ledelsen er at den er veldig opptatt av læring. Så fortsetter hun: «Det kan du si at vi er, men det er vel ikke noe som interesserer meg mindre enn resultater. Det er ikke det jeg er så interessert i, men vi må utruste elevene våre best mulig. Vi vet hvilken verden som møter dem, så de MÅ har gode resultater ut ungdomsskolen, tenker jeg.»

Drøfting og konklusjon

Det er i dette case-studiet studert en skole der kjønnsforskjellene er små på nasjonale prøver i lesing på 5. trinn, og der guttene – over tid – presterer best. Dette er det motsatte av hva

forskning viser internasjonale og nasjonalt: Jentene presterer beste i alle fag, og forskjellene ser ut til å bli større utover i skoleløpet (NOU, 2019:3). Det er da aktuelt å se på om funnene i studiet har sammenheng med teorien og empiri.

Fokus på lesing: Den første tilnærmingen uttrykt i forrige kapittel er *fokus på lesing*. Både ledelsen og lærerne ga uttrykk for at dette er den viktigste ferdigheten. Ledelsen uttrykte det blant annet i at det er lærerspesialister; lærere som er spesialister i begynneropplæring, som har ansvaret for det minste barna. Rektor hadde også omdefinert småtrinnet til 1.-3. trinn, blant annet for å trygge at hun hadde de flinkeste lærerne i de minste klassene. Lærerne var ikke helt enige i denne organiseringen, bl.a. grunnet kompetansemål, men hadde innfunnet seg meg det. Slik sett har skolen klare strategier for å sikre god kvalitet i begynneropplæringen. Dette finner vi igjen hos Ogden (2018) som hevder at tradisjonell undervisning av dyktige lærere som praktiserer en sterk klasseledelse gir de beste læringsresultatene.

Alle klasser på skolen begynner dagen med norsk eller lesing. Dette begrunnes med av lærerne med at elevene er mest fokuserte på begynnelsen av dagen, samtidig som mulighetene for hospitering gjøres enklere og usårbare ved at slike elever ikke «mister» et fag.

I følge teorien kan en elevs atferd forandre seg fra klasse til klasse (Kaplan, 2002), når man bytter fag, gruppe eller lærer. Slike overganger forandrer elevens posisjon og rolle (U. Bronfenbrenner, 1979). Ved case-skolen kan dette se ut til å være unngått. Både ved at man har faste lærere de tre første årene, og ved at de er i en og samme gruppe i alle fag. Ved at man går ut ifra, ut i fra intervjuene, at det sosiale er på plass, så får elevene ikke noen mulighet til å forandre sin rolle eller posisjon. Dette gjenspeiles ved at man kan trekke slutningen av trygge elever, når læreren forteller at alle elevene på 2. trinn tør å lese høyt i klassen. I denne klassen er det et godt mestrings- og prestasjonsklima. Et godt mestrings- og prestasjonsklima kjennetegnes ved at det er lov til å gjøre feil, og at elevene verdsettes og får positive, konkrete tilbakemeldinger. Dette finner vi igjen i målorienteringsteorien på det kontekstuelle planet. Her vil klassens målstruktur påvirke den enkelte elevs målorientering positivt når dette klimaet er positivt (Federici, 2016). Det er læreren ansvar at dette klimaet er godt, og det blir gitt godt bilde av at dette stemmer overens med case-skolen.

Motivasjon og variasjon: Det at både lærerne og ledelsen ved skolen er opptatte av motiverte elever finner vi igjen i motivasjonsteorien. Akademisk motivasjon er en av faktorene for elevs skolefaglige prestasjoner (Covington, 2000). Lærere og ledere har litt forskjellige forklaringer på dette fenomenet. Alle mener de har motiverte elever. Ledelsen «synser» når

rektor sier det kan ha noe med at elevene – og spesielt guttene – slipper å gjøre så mye skriftlig ved at de kan gjøre det meste digitalt. Lærerne er opptatte av at elevene ikke får muligheten til å kjede seg ved mye elevaktivitet i lesearbeidet. De kommer tilbake til virkemiddelet variasjon i leseopplæringen, samt å gi ros og positive tilbakemeldinger, slik at elevene får tro på at de mestrer. Dette hører også til i målorienteringsteorien (Federici, 2016). Det er ikke greit å trekke noen slutning her, men det er nærliggende å anta at årsaken til motiverte elever henger mest sammen med lærernes forklaringer. En av de største utfordringene lærere i skolen i dag står overfor, er å motivere elevene. For at læringen i skolen skal bli optimal, er det en forutsetning at elevene er motiverte (Skaalvik, 2015)

Spesiell hensyn; gutter og jenter: Når det gjelder om man tar spesielle hensyn til gutter og jenter i leseopplæringen, svarer lærerne i studiet kontant at de ikke tenker over det i det hele tatt. Litt etter litt kommer det fram at det tas spesielle hensyn ved valg av litteratur; Både for gutter og jenter, og at det er variasjon. Dette gjelder litteratur både med tanke på høytlesing i klassen og utlånsbøker til elevene. I empirien er det en retning som definerer guttenes underprestasjoner med at skolens tenkning og praksis er bedre tilpasset jenter enn gutter (Epstein, 1998). Dette synes ikke å være tilfelle ved case-skolen. Bekymring rundt gutters underprestering har også i teorien blitt koblet til at skolen har blitt feminisert i forhold til skolekultur og lærernes kjønns sammensetning (Einarsen K., 1997). Kjønns sammensetningen kan stemme overens med empirien her, men det ser ikke ut til at dette påvirker guttenes prestasjoner; i hvert fall ikke negativt. Lærerne tilpasser derimot lesestoff; både for gutter og jenter. Slik blir alle elevene sett i leseopplæringen; uansett kjønn.

Bruk av digitale ressurser: Både lærere og ledelse er fornøyde med 1:1-satsingen i kommunen på læringsbrett. Ledelsen ved case-skolen mener det kan ha en motiverende virkning; spesielt på guttene at de får jobbe digitalt. Lærerne er mer opptatte av å ha en fordeling mellom tradisjonelt arbeid med bok og blyant og å jobbe digitalt. De mener at det digitale har blitt en erstatning på bøker, og ikke et supplement som det var men. Det er ikke mye forskning eller teori på feltet når det gjelder læringsutbytte, eller hva som er best. Et nyere studie sier blant annet at jo mer integrert nettbrettet er i klasserommet, jo flere muligheter ser man pedagogisk (Tømte, 2019). Dette finner man igjen i argumentasjonen hos lærerne ved case-skolen. De ser muligheter og begrensninger ved bruk av nettbrettet. I stasjonsundervisningen fungerer det godt; man finner alltid oppgaver innenfor de fleste temaer der man kan bruke app'er som en del av undervisningen. Samtidig er de opptatte av at dette ikke skal være «i stedet for». Samme studie peker på at man må diskutere hvordan man skaper

bevissthet rundt balansen mellom digitale og analoge praksiser (Tømte, 2019). Lærerne ved case-skolen var av denne oppfatningen, og digitale ressurser alene kan ikke forklare gode leseresultater. Det er bare et virkemiddel for andre måter å lære på. Samtidig foregår jo nasjonale prøver på skjerm; det er da viktig at elevene lærer seg teknisk bruk av nettbrettene, og blir vant med å lese på skjerm. Det er tross alt annerledes enn å lese på papir eller i en bok. Den ene læreren var også bekymret over at ved overdreven bruk av det digitale, ville hun «miste» noen elever. Slik sett har hun sikkert rett i at det er pedagogisk lurt å forsvarlig å finne en balansegang mellom digitalt og analogt arbeid for elevene. Samtidig kan rektor i sin synsing om at gutter blir mer motiverte av å jobbe mer digitalt. Et studie viser at særlig gutter kan se ut til å ha stor fordel av å starte skrivetreningen på nettbrett, da finmotorikk utvikler seg senere hos gutter enn hos jenter (forskning.no, 2015). Digitale ferdigheter er en av de fem ferdighetene i Fagfornyelsen's generelle del (LK20, 2020). Det er enighet om at det trengs mer forskning på dette feltet (forskning.no, 2015; Tømte, 2019).

Forberedelse til nasjonale prøver: At ledelsen ved skolen har en klar strategi på at man forbereder seg, og hvordan man gjør det, til nasjonale prøver er det ingen tvil om. Lærerne er innerforstått med dette. Det ser ikke ut til at det full enighet mellom ledelse og pedagoger om alle tiltakene, og hvorfor man gjør dette. Lærerne mener at man må undervise mot kompetansemålene etter 4. trinn for småtrinnets del (LK20, 2020). Ledelsen har fokus på å trygge elever ved overgangen mellom 4. og 5. trinn, samt ha lærerspesialister på de 3. minste trinnene. Sett utenfra behøver det ikke være dissens mellom disse to meningene. Begge i ledelsen pekte på at tekstopp-gaver der elevene kan lete i teksten etter svaret er «ut». Avdelingslederen pekte på det analytiske ved å lese mellom linjene, og at elevene ikke får god nok trening i det. Det er i norsk forskning pekt på oppgavekulturen i norsk skole. Det blir sagt at oppgaver til læreboktekstene ofte er lukkede og reproduserende (Andersson-Bakken, 2016). Videre blir det påpekt at leseren bruker finne-strategier når de skal løse oppgaver ved nasjonale prøver i lesing. Dette gjør de også når oppgavene krever refleksjon og tolkning (Ryen, 2021). Dette stemmer med avdelingslederens påstand, og er en viktig observasjon som ledelse og lærere ved case-skolen er opptatte av.

Å gi noen eksakte konklusjoner på funn som svarer ut problemstilling er det vanskelig å være eksakt på. Intervjuren kan være forutinntatt ved at han tidligere har jobbet ved skolen, og kjenner til flere av strategiene som brukes for å oppnå gode leseresultater. Dette kan sees på en svakhet ved empirien. Det som ser ut til å skille seg tydelig ut ved skolen, er i hovedsak, ledelsens syn og fokus på leseopplæringen. De har en klar strategi på hvilke lærere, med

spesifikk kompetanse som får jobbe med de minste barna. Selv om de møter noe motstand ved sin organisering, later det til at lærerne har innfunnet seg med det. Videre har de en klar plan på; og følger opp lærerne, spesielt på 4. trinn, hva slags tekster det må jobbes spesielt med dette året. Samtidig er de nytenkende, ved at de oppsøker ekspertise, og sørger for at lærere til enhver tid er oppdaterte i begynneropplæringen. De ser mot Oslo, som tradisjonelt har gode resultater i lesing, og sørger for at de og de ansatte er oppdaterte på hvilken metodikk som gjelder og viktig. Dette trykket på leseopplæringen som oppleves fra ledelsens side oppleves som en funn i seg selv. Kursingen som lærerne gjennomgår dette året, var f.eks. kun case-skolen i kommunen som deltok på. Videre ble lærerne oppfattet som dyktige, oppdaterte og ikke minst veldig engasjerte i elevenes leseopplæring. De er oppdaterte på metoder, bruker mange innfallsvinkler og stiller forventninger til både foreldre og elever. Det oppleves gjennom intervjuet at de også er flinke til å motivere elevene til lesing gjennom å variere undervisningen i høy grad. I tillegg bruker de ressurser fra hovedbiblioteket for det det er verdt. Summen av dette; en ledelse som peker ut retning og strategier, og lærerspesialister som holder en høy kvalitet på leseundervisningen resulterer i at elevene ved skolen scorer høyt på nasjonale prøver på 5. trinn. Det underlige er at guttene scorer bedre enn jentene. Lærerne er ikke så opptatte av dette med kjønn, men de er samtidig opptatt av at litteraturen de bruker, presenterer og jobber med ut mot elevene, skal favne begge kjønnene. Det oppleves gjennom de forskjellige intervjuene ikke dissens i det hele tatt når det gjelder synet på lesing i det hele tatt; lesing er for alle ansatte ved skolen ferdighet nummer én, og dette gir positive resultater, nesten fjerner kjønnsforskjeller og guttene blir gode lesere (Gresham & Elliot, 1990).

Litteraturliste

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*.
- Andersson-Bakken, B. A. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. Retrieved from <https://journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/3669>
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K.B., Huang L. (2015). Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoppsummering (NOVA).
- Bakken, A. (2008). Er kjønnforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 8. Retrieved from <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1090>
- Bandura, A. (1986). *Sosiale grunnlag for tanke og handling: En sosial kognitiv teori*.: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Selv-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman Co Ltd.
- Bordieu, P. P., J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture (Vol 5)*. London: Sage.

- Borg, E. (2014). Ph-d: Beyond a dual understanding of gender differences in school achievement. A study of the gender gap among youth in Oslo secondary schools. . Retrieved from <http://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/arrangementer/disputaser/host-2014/sammendragdisputaser-Host2014/SammendragElinBorgNorsk.html>
- Bratsberg, B., Røde, K. & Raaum O. (2011). Yrkesdeltaking på lang sikt blant ulike innvandrergupper i Norge. . *Stiftelsen Frischsenteret for samfunnøkonomisk forskning (Rapport 1, 2011)*. Retrieved from https://www.frisch.uio.no/publikasjoner/pdf/rapp11_01.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. . Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. M., P.A. (2006). The bioecological model of human development
- Buckman, C., DiPrete, T. a. & McDaniel. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dillabough, J.-A. (2006). *Education feminism(s), gender theory and social thought: Illuminating moments and critical impasses. The SAGE handbook of gender and Education*. London: Sage.
- Einarsen K., J. D., U. . (1997). Utdanningsstatistikk i grunnskolar 1. september 1996. Retrieved from https://www.ssb.no/a/histstat/nos/nos_c418.pdf
- Epstein, A., McGregor, H., A. & Maw, J. . (1998). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. . Buckingham: Open University Press.
- Federici, R. A. S., E.M (2016). Relations between classroom goal structures and students' goal orientations in mathematics classes: When is a mastery goal structure adaptive? *Sosial Psychology of Education: An International study*.
- forskning.no. (2015). Skriver raskere, men husker dårligere med nettbrett. Retrieved from <https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning-informasjonsteknologi/skriver-raskere-men-husker-darligere-med-nettbrett/454072>
- Gilje, N. G., H. . (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. . Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøgård, J. B. (2012). *Hva kjennetegner barneskoler som oppnår høy skår på nasjonale prøver? : delrapport 5 fra prosjektet "Ressurser og resultater i grunnopplæringen"*. Retrieved from <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/hva-kjennetegner-barneskoler-som-oppnar-hoy-skar-pa-nasjonale-prover.pdf>
- Hattie, J. (2014). *Synlig Læring* (I. C. Goveia, Trans.): Cappelen Damm Akademisk.
- Hausmann, R., Tyson K.D & Zahidi, S.. (2012). The global gender gap report.
- Hjort, K. (1984). *Pigepedagogikk? Pigerne ved overgangen fra folkeskolen til gymnasiet*. . København: Nordisk forlag.
- Imsen, G. (2000). *Perspektiver på kjønn og likestilling. I G. Imsen (Red), Kjønn og likestilling i grunnskolen*. . Oslo: Gyldendal akademiske.
- Kaplan, A., Gheen, M & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode (2. utgave)*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Legewie, J. D., T. A. (2012). School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review*, 77(3), s. 463–485. doi: 10.1177/0003122412440802. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0003122412440802>
- Leksikon, S. N. (2022). <https://snl.no/>.
- LK20. (2020). Læreplanverket for det 10-årige grunnskolen. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Nielsen, H. B. (2000). *Inn i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Nielsen, H. B. (2014). "Nye jenter? Kjønne læringsmønstre i nye kontekster?" I Nielsen, B.H. (red.): *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* Universitetsforlaget. Retrieved from <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/kjonn-og-likestilling-i-barnehage-og-skole---et-forsomt-felt/>
- NOU. (2019:3). *Stoltenberg rapporten. Nye sjanser - bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og skoleløp*. Retrieved from Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- NOU. (2019:19). *Jenterom, gutterom og mulighetsrom— Likestillingsutfordringer blant barn og unge*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-19/id2677658/?ch=3>
- OECD. (2015). The ABC in gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence, PISA. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-gender-eng.pdf>
- Ogden, T. (2018). *Dette vet vi om - Anvendelse av forskningsbasert kunnskap* (T. H. Nordahl, O. Trans.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ormrod, J. E. (2008). *Human learning; Menneskelig læring*: Pearson Education, USA.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, J. A. S. M. (2021). Analyse og bruk av nasjonale prøver i lesing. Retrieved from <https://www.statsforvalteren.no/siteassets/fm-innlandet/02-barnehage-og-opplaring/barnehage/pp-fra-konferanser/nasjonale-prover-i-lesing---ils.pdf>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. . (2008). *Motivation in education : Theory, research, and applications*: Pearson Education Limited.
- Senter for praksisrettet utdanningsforskning, S. H. i. I. (2020). Kartleggingsresultater Retrieved from <https://e.sepu.no/>
- Skaalvik, E. M. S., S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk-Sentralbyrå. (2020). Ingen tegn til mindre kjønnsforskjeller i grunnskolepoeng. Retrieved from <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/ingen-tegn-til-mindre-kjonnsforskjeller-i-grunnskolepoeng>
- Tetzchner, S. v. (2020). *Utviklingspsykologi 2. utgave*. Oslo: Gyldendal.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tømte, C. E. B., M.; Wollscheid, S.; Vennerød-Disen, F. F. (2019). Hvorfor skal vi ha nettbrett i skolen. Fire forskere på digital læring. Retrieved from <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/P9mPE7/hvorfor-skal-vi-ha-nettbrett-i-skolen-fire-forskere-paa-digital-laeri>
- Urduan, T. S., E (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships and competence beliefs. . *Journal of School Psychology*.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Nasjonale prøver. Retrieved from <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). Udir.no - tall og forskning. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv SND

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kjønnforskjeller i lesing i Hedmark»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av kjønnforskjeller i lesing og hvorfor dette er en klar trend i Hedmark. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Beskrivelse: Intervjuer av ledelse og 2-3 lærere på småtrinnet på din skole for å finne ut av hva som gjøres på skolen som gjør at de skiller seg positivt ut i Hedmark i ferdigheten lesing.

Eksempler på spørsmål kan være:

Utvalg 1:

- Hvordan følger ledelsen opp leseopplæringen i klassene på småtrinnet?
- Hvor «tett på» lærerne er ledelsen i forhold til ferdigheten lesing mens elevene befinner seg på småtrinnet
- Hvordan sørger ledelsen for at leseopplæringen som lærerne gjennomfører holder høy kvalitet?
- Hvor ofte og hvordan jobbes det med leseutvikling i skoleutviklingstid?

Utvalg 2:

- Hvordan starter dere leseopplæringen i 1. klasse – metoder?
- Hvordan styrker dere lesesvake elever på småtrinnet?
- Hvordan gjennomfører dere lesing i alle fag?
- Hvordan forbereder dere elevene på nasjonale prøver i lesing?

Informasjon fra intervjuene vil bli brukt i en artikkel som er en del av en masteroppgave i Utdanningsledelse på Høgskolen i Innlandet, Hamar

Opplysningene man blir tildelt, vil etter intensjonen ut i funn som sier noe om hvorfor elever ved deres skole skårer betydelig bedre enn snittet i Hedmark i lesing over tid.

Opplysningene vil ikke bli brukt eller delt med andre enn Høgskolen i Innlandet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet v/ personvernombud@inn.no

og veileder Gro Løken (gro.loken@inn.no) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget som ønskes intervjuet er trukket ut i fra offentlige resultater på nasjonale prøver i Hedmark over tid. Fra ledelsen er det ønskelig at en til to personer stiller til intervju, men det er en nødvendighet at rektor er med i gruppen, da undersøkelsen ønsker å se på skolens resultater i et ledelsesperspektiv.

Utvalgene er som følger:

Utvalg 1: Ledelse v rektor og assisterende rektor ved «Case» skole, da det er viktig for prosjektet og finne ut av ledelsens rolle, og hvordan denne brukes for å oppnå gode leseresultater

Utvalg 2: Alle lærere på småtrinnet inviteres. Blant de som svarer ja, vil det trekkes ut 2-3 lærere til intervju. Det er valgt ut lærere på småtrinnet fordi det er leseresultater etter 4. årstrinn man ser til i undersøkelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som vil bli brukt er intervju.

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer et intervju som vil ta ca. 30-45 minutter for den enkelte.

Det vil bli tatt lydopptak og notater fra intervjuet.

Personlige opplysninger om intervju-objektene som kan bli tatt med er: alder, kjønn, kompetanse i lesing og undervisningserfaring.

Lydopptak vil bli behandlet etter gjeldende regelverk, og både lydopptak og notater vil bli destruert etter bruk – innen 90 dager.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til innsamlet stoff er min veileder ved Høgskolen i Innlandet og Personvernombud ved Høgskolen i Innlandet. Ingen uvedkommende vil få tilgang til Deres personopplysninger. Navn og kontaktopplysninger vil erstattes av koder på egen navneliste. Opptak av intervju vil bli lagret via app som er godkjent av NSD. Denne er kryptert og lagrede data slettes helt fra denne automatisk etter 90 dager.
- Personlige data vil bli oppbevart innelåst like lenge, og vil bli makulert/destruert etter 90 dager

Ingen av deltakerne i prosjektet vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. mai 2022. Opptak vil bli destruert ved prosjektslutt. Personopplysninger kan bli

oppbevart av Høgskolen i Innlandet v personvernombud, i tilfelle behov for etterprøving eller videre undersøkelser. Opplysninger vil i tilfelle bli lagret på ubestemt tid.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet v/personvernombud har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet ved personvernombud (personvernombud@inn.no)
veileder Gro Løken (gro.loken@inn.no) eller student Geir Cato Berggren
(gcb@elverum.kommune.no).
- Vårt personvernombud: Andrew Davidson. E-post: andrew.davidson@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no)
eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gro Helen Løken

(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [Kjønnsforskjeller i lesing i Hedmark], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta
- at Høgskolen Innlandet kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til 1. juni, 2022; hvis aktuelt bruk for etterprøving eller videre forskning ved Høgskolen i Innlandet.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide ledelse

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kjønnsforskjeller i lesing i Hedmark»

Dette er en kort intervju-guide til deg som har takket/vil takke ja til å være med på mitt forskningsprosjekt «Kjønnsforskjeller i lesing i Hedmark». Denne delen av forskningsprosjektet munner ut i en artikkel som igjen er en del av en masteroppgave i Utdanningsledelse ved Høgskolen i Innlandet.

Jeg ønsker å intervju rektor, samt en til fra ledelsen ved din skole. Hensikten er å finne ut hvorfor og hvordan din skole skårer så bra; spesielt blant guttene, på nasjonale prøver i ferdigheten lesing.

Det vanlige i de senere år i Hedmark har vært at leseferdigheten har ligget på eller under landssnitt, og guttene har vært svakere enn jentene. Hos dere er dette ikke tilfelle, og det er derfor jeg har valgt nettopp din skole.

Intervjuet kommer til å foregå på din skole etter nærmere avtale. Det settes av ca. 45 minutter til hvert intervju.

Eksempler på temaer vi kommer innom i intervjuet er begynnende leseopplæring, motivasjon og ivaretagelse av gutter, vurderingspraksis; gutter og jenter, metodikk i ferdigheten lesing og tverrfaglighet, ledelsens ledelse/utvikling av leseopplæringen,

Eksempler på spørsmål som kan bli stilt er:

- Hvordan følger ledelsen opp leseopplæringen i klassene på småtrinnet?
- Hvor «tett på» lærerne er ledelsen i forhold til ferdigheten lesing mens elevene befinner seg på småtrinnet

- Hvordan sørger ledelsen for at leseopplæringen som lærerne gjennomfører holder høy kvalitet?
- Hvor ofte og hvordan jobbes det med leseutvikling og vurderingspraksis i skoleutviklingstid?

Dersom du trenger ytterligere informasjon om selve intervjuet; eller oppgaven som sådan, kan du ta kontakt med undertegnede.

Vennlig hilsen

Gro H. Løken

Veileder HiNN

Student

Gro.loken@inn.no

Vedlegg 3: Intervjuguide lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kjønnsforskjeller i lesing i Hedmark»

Dette er en kort intervju-guide til deg som har takket/vil takke ja til å være med på mitt forskningsprosjekt «Kjønnsforskjeller i lesing i Hedmark». Denne delen av forskningsprosjektet munner ut i en artikkel som igjen er en del av en masteroppgave i Utdanningsledelse ved Høgskolen i Innlandet.

Jeg kommer til å intervju 2-3 lærere som arbeider på småtrinnet ved din skole. Hensikten er å finne ut hvorfor og hvordan din skole skårer så bra; spesielt blant guttene, på nasjonale prøver i ferdigheten lesing.

Det vanlige i de senere år i Hedmark har vært at leseferdigheten har ligget på eller under landssnitt, og guttene har vært svakere enn jentene. Hos dere er dette ikke tilfelle, og det er derfor jeg har valgt nettopp din skole.

Intervjuet kommer til å foregå på din skole i bundet arbeidstid etter avtale med rektor. Det settes av ca. 45 minutter til hvert intervju.

Eksempler på temaer vi kommer innom i intervjuet er begynnende leseopplæring, motivasjon og ivaretagelse av gutter, vurderingspraksis; gutter og jenter, metodikk i ferdigheten lesing og tverrfaglighet.

Eksempler på spørsmål som kan bli stilt er:

- Hvordan starter dere leseopplæringen i 1. klasse – metoder?
- Hvordan styrker dere lesesvake elever/gutter på småtrinnet?
- Hvordan gjennomfører dere lesing i alle fag?
- Hvordan forbereder dere elevene på nasjonale prøver i lesing?
- Hvordan motiverer dere guttene slik at de blir gode lesere?

Dersom du trenger ytterligere informasjon om selve intervjuet; eller oppgaven som sådan, kan du ta kontakt med undertegnede.

Vennlig hilsen

Gro H. Løken

Veileder HiNN

Student

Gro.loken@inn.no

Vedlegg 4: Kartleggingsplan TPO, Case skole, vår 2022

KARTLEGGINGSPLAN FOR 5.-7.TRINN PÅ CASE - SKOLE, nov. 2021

Tilpasset opplæring

Skolen har plikt til å tilpasse opplæringen. Det er ingen individuell rett for den enkelte elev, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. Tilpasset opplæring innebærer at lærerne tar utgangspunkt i elevenes forkunnskaper og hvordan elevene lærer når lærerne [planlegger opplæringen ut fra læreplanen](#). Tilpasset opplæring skal gjennomføres hele skoleuka

Elever med stort læringspotensial

Tilpasset opplæring innebærer også å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial. Dette er elever som lærer raskere og kan tilegne seg mer kompleks kunnskap sammenlignet med jevnaldrende. Begrepet omfatter både de elevene som presterer på et høyt og avansert nivå, og de elevene som har et potensial for å gjøre det.

Spesialundervisning

De elevene som ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte innenfor rammene av det ordinære tilbudet kan ha rett til spesialundervisning. Spesialundervisning er en individuell rett eleven har i de tilfellene han eller hun trenger ekstra tilrettelegging ut over det allmenpedagogiske tilbudet. Kartlegging kan avdekke et behov for spesialundervisning i tillegg til tilpasset opplæring.

Tekst fra; <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Gjennomføring av prøvene

[Man etterstreber å få så lik setting som er vanlig på de nasjonale prøvene i forhold til tid og organisering. Snakke i forkant med elevene at dette er for å sjekke ut hva elevene får til og hva man må jobbe mer med. Forberede elevene som om det var den opprinnelige prøven.](#)

Tidspunkt	Trinn	Kartleggingsform	Hensikt / mål	Organisering av lærerne	Ledelsen
Innen 1. november	5.trinn	<p>Nasjonale prøver 5.trinn lesing</p> <p>Nasjonale prøver 5. trinn, regning</p> <p>Nasjonale prøver 5. trinn, engelsk</p>	<p>HENSIKTEN med nasjonale prøver er å gi skolene kunnskap om elevene sine grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og engelsk.</p> <p>Informasjonen fra prøvene skal danne grunnlag for undervisvurdering og kvalitetsutvikling innenfor kompetansemålene.</p> <ul style="list-style-type: none"> • MÅLET er at lærerne skal bruke resultatene til å følge opp elevene sine i arbeidet med undervgsvurdering og tilpasset opplæring. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiseringen er beskrevet på Udir.no 	<ul style="list-style-type: none"> • Formøte med teamet hvor kriterier og hensikt blir gjennomgått. • Møte i etterkant hvor vi går gjennom resultatene og tiltak.

<p>Innen 1. november</p>	<p>6.trinn</p>	<p>Nasjonale prøver 5.trinn lesing</p> <p>Nasjonale prøver 5. trinn, regning</p> <p>Nasjonale prøver 5. trinn, engelsk</p>	<ul style="list-style-type: none"> • HENSIKTE N er å kartlegge om elevgruppas kompetanse innenfor basisfagene har endret seg i forhold til fjorårets resultat. • MÅLET er at lærerne skal tilpasse, motivere og gjennom elevmedvirkning få oversikt over temaer elevgruppa skal få tilpasset opplæring i. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultatet noteres per gruppe/klasse og etter fag. • Lærerne samler gruppas resultater etter navn, oppgaver med feil svar som påvirker tilpasset opplæring /arbeid med kompetansemål, se mal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formøte med teamet hvor kriterier og hensikt blir gjennomgått. • Møte i etterkant hvor vi går igjennom resultatene og tiltak.
<p>Innen 1. november</p>	<p>7.trinn</p>	<p>Nasjonale prøver 8.trinn lesing</p> <p>Nasjonale prøver 8. trinn, regning</p> <p>Nasjonale prøver 8. trinn, engelsk</p>	<ul style="list-style-type: none"> • HENSIKTE N er å kartlegge områder/temaer innenfor kompetansemålene i basisfagene som elevgrupper trenger tilpasset opplæring i for at forståelsen skal bedres. Det er gruppas resultat som er viktig, ikke det individuelle resultatet. • MÅLET er at lærerne gjennom 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultatet noteres per gruppe/klasse og etter fag. • Lærerne samler gruppas resultater etter navn, oppgaver med feil svar som påvirker tilpasset opplæring /arbeid med kompetansemål, se mal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formøte med teamet hvor kriterier og hensikt blir gjennomgått. • Møte i etterkant hvor vi går igjennom resultatene og tiltak.

			<p>tilpasset opplæring, motivasjon og elevmedvirkning skal motivere elevgruppa til best mulig forståelse innenfor kompetansemålene.</p>		
			<ul style="list-style-type: none"> • Se på årets 8. trinns resultater. Er det noe oppgaver og temaer som går igjen som veldig bra/svakt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sammen med ledelsen ser man på egne resultater opp mot årets 8. trinn sine. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ass. Rektor tar ut resultatene.
Inne juni	1.	Nasjonale prøver 8. trinn, regning, lesing og engelsk	<ul style="list-style-type: none"> • HENSIKTEN er å kartlegge gruppas faglige utvikling i kompetansemålene. • MÅLET er at elevgruppa skal føle mestring og motivasjon innenfor basisfagene. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultatene noteres per gruppe og klasse og etter fag. Dette sees da i sammenheng med høstens resultater. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formøte etter rutinen. • Møte i etterkant hvor vi går gjennom resultatene.

Vedlegg 5: Utviklingstema Case-skole, vår 2022

UTVIKLINGSTEMA LESING VÅR 2022

MÅL :

GJENNOM SAMARBEID SKAL SKOLENS
PROFESJONSFELLESSKAP UTVIKLE EN FELLES FORSTÅELSE
FOR HVORDAN ELEVENE SKAL BLI GODE LESERE.



Innledning

Utgangspunktet for utviklingstemaet er at Case skole har opplevd at elevenes leseferdigheter daler fra 5. til 8. trinn, og at vi tidligere ikke har hatt lesing som et utviklingsområde på skolen.

Målet er at skolens profesjonsfelleskap skal framstå sterkere, tryggere og gjennom samarbeid få et felles blikk på hvordan tilrettelegge for at elevene skal tilegne seg gode leseferdigheter.

Innhold i utviklingsarbeidet

- ✓ Vi vil jobbe med utviklingsarbeidet gjennom:
<https://sprakloyper.uis.no/barnetrinn/mellomtrinn/nasjonale-prover-i-lesing-mellomtrinnet> . Her er det faglige innholdet bygd på forskning, og utviklet av Lesesenteret og Skrivesenteret i Stavanger. Det er gjennomført i samarbeid med ulike kompetansemiljøer ved en rekke universiteter og høyskoler, samt mange barnehager og skoler. Til faginnholdet er det laget diskusjonsoppgaver og forslag til utprøvinger i praksis.
Til hver ressurs finnes det en detaljert instruksjon om hvordan arbeidet kan gjennomføres – «Bruk av pakken»
- ✓ Sammarbeid med Morten Skar fra UIO som er med på å utvikle de nasjonale prøvene. Han lager og prøver ut nasjonale prøver (og andre prøver), og er med på å utvikle innholdet i samarbeid med Lesesenteret i Stavanger
- ✓ Frydenlund skole skal være med på.:
 - Å prøve ut nasjonale prøver lesing 5. trinn 2023
 - Pilotere Osloprøvene på 4. og 7. trinn
 - Nye kartleggingsprøver på 6. trinn
- ✓ Webinar 9. februar for lærere 1.-7.trinn om hensikt, oppbygning og tips på bruk av nasjoanle prøver 5. trinn. Morten Skar har ansvar for webinarret.
- ✓ Oppfølgingsdag med Atea : Veiledet lesing/ IKT
- ✓ Utviklingstid på onsdager settes av til å jobbe med moduler, dele erfaring, reflektere i grupper (IGP)
- ✓ Utvikle et dokument som viser våre grunnleggende prinsipper for lesing.
- ✓ Fousere på veiledet lesing som en metode for å øke leseferdighetene til elevene

	PaLS?	
5 og 6	<p>Onsdag 9. februar fra 1345 til 1615 på Zoom/Teams vil de kjøre et WEBINAR veldig likt det 5. trinn hadde.</p> <p>De ville gjerne ha 2,5 t slik at de kan kjøre noe mer spørsmål og mer retta mot hele 1. – 7. trinn og ikke bare 5. trinn.</p> <p>Vi slipper elevene litt før og forlenger dagen 30 min.</p> <p>I uke 5 og 6 piloterer årets 5. trinn prøven for 2023. Piloten gjennomføres i UDIRs nye prøveplattform, en gjennomføringsløsning som lanseres etter sommeren og skal brukes til eksamen og prøver framover. Har meldt inn 25 elever.</p> <p>I tillegg lager de nye kartleggingsprøver etter ny plan på 6. trinn. Den erstatter den som lå ute tidligere etter Kunnskapsløftet. De skulle vi få ta del i. Nærmere informasjon kommer.</p> <p>Ut fra dette får alle trinn fra 4. -7. trinn noe å teste ut i vår.</p> <p>Vi kan snakke litt om dette neste onsdag!</p>	
7-15	<p>Jobbe med språkløypene samtidig som temaer derfra prøves ut i gruppene.</p> <p>Fokuserer samtidig på konsekvensene av tverrfaglighet</p> <p>IKT og lesing; interne kurs i hvordan bruke verktøyet.</p> <p>I mars blir vi med å piloterer Osloprøven på 4. og 7. trinn. Dette er en prøve som kjøres kun i Oslo kommune.</p>	
15 - 20	Veiledet lesing 1.-7. Informasjon/interne kurs og utprøvelse	