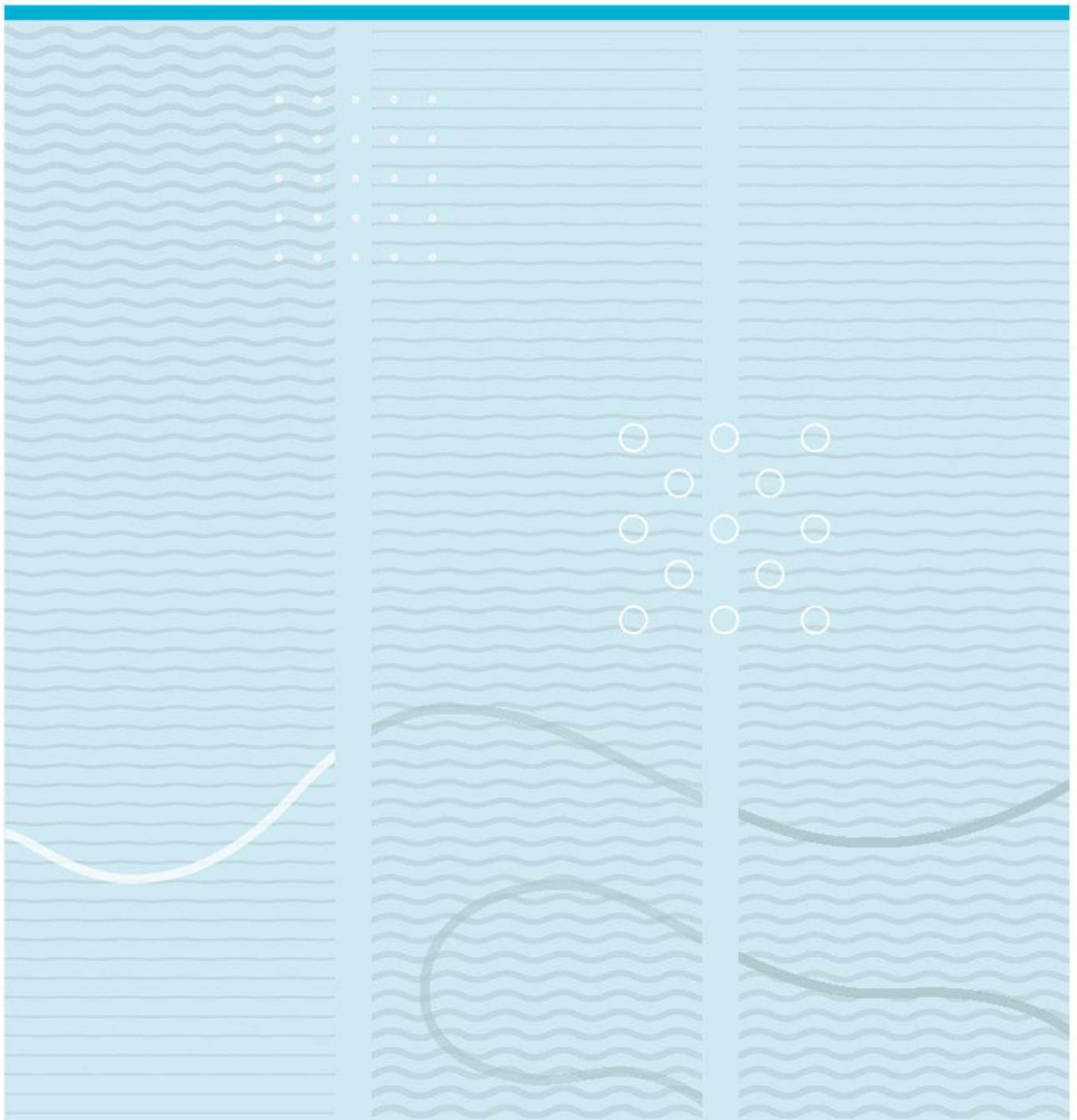


Therese Yvonne Agerup

Et sosiologisk perspektiv på rapporten «Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp» og Stoltenbergutvalgets mandat



Universitetet i Sørøst-Norge
USN Handelshøyskolen
Institutt for økonomi, historie og samfunnsvitenskap
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 Therese Yvonne Agerup

Denne avhandlingen representerer 50 studiepoeng

Sammendrag

I denne oppgaven brukes et overordnet sosiologisk perspektiv på rapporten «Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp» (NOU 2019: 3) og Stoltenbergutvalgets mandat for denne utredningen.

Perspektivet kommer frem i tre innfallsvinklinger til kasuset. I den første delen beskrives kasuset, og opptakten til det og hvilken kontekst det eksisterer i. Vi ser på samfunnet og samfunnsutviklingen mandatet oppstår i, som for eksempel demokratiseringen av utdanning og at skolen blir mer samlet og standardisert. Oppmerksomhet om ulikhet og likestilling øker, samtidig vi får en målstyringsorientering. Vi sammenligner hvordan rapporten fremstår sammenlignet med tidligere teori. Vi finner for eksempel en større dreining mot biologiske perspektiver.

I andre delen er det samfunnsutviklingens påvirkning på forskning generelt og på NOU 2019: 3 spesielt som diskuteres. Det er debatt om utdanningsforskning og om ny forskningsbasert undervisningspraksis. Vi ser på standardisering, avvik og konsekvenser av måling, og på tidlig innsats. Analysen problematiserer begrensninger ved registerdata, binære variabler og målinger og problematiserer skadevirkninger av kategorisering og forskningsformidling. I tredje del går vi igjennom mandatet og utvalgets antagelser om konsekvensene av skoleprestasjoner for skole- og livsløp. Gjennomgangen viste at lave skoleprestasjoner har uheldige konsekvenser, men kanskje ikke i den grad som blir presentert i kasus. I dag er det jentene som taper mest på lave skoleprestasjoner på sikt, bekymringen for frafall og gutter generelt virker overdrevet. I alle disse delene gjøres forsøk på å knytte kasuset opp mot metaperspektiver og vi forsøker å se på det Jürgen Habermas (1929-) kaller «det demokratiske maktkretsløpet» i kasuset. Vi finner at debatten som førte til nedsettelsen av utvalget foregikk i en begrenset offentlighet, og påvirket utvalgets mandat og rapport. Det sosiologiske perspektivet på kasuset bidrar til en bredere forståelse av problemet utvalget har utredet og det konkluderes derfor med at er nyttig med sosiologisk analyse av offentlige utredninger før de blir grunnlag for videre utprøvinger og politikk.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	5
Forord	7
1. Innledning, problemstilling, vitenskapsfilosofi og metode	9
1.1. Innledning	9
1.2. Vitenskapsfilosofisk begrunnelse for valg av oppgave	9
1.3. Problemstilling og operasjonalisering	12
1.4. Metode	14
2. Presentasjon av kasus	17
2.1. Den utløsende årsak til nedsettelsen av Stoltenbergutvalget	17
2.2. Stoltenbergutvalgets mandat	17
2.3. NOU 2019: 3	20
3. Skolens historiske fremvekst og synet på skolens rolle	21
3.1. Utdanningsekspløsjon og utdanningens demokratisering	21
3.2. Reformen, standardisering og strukturendringer	23
3.3. Skolens rolle som oppdrager og frykten for ordensproblemer	24
3.4. Fellesskolen	25
3.5. Skolens rolle i det sosialdemokratiske prosjektet	26
4. Tidsånd og samfunnsutvikling	28
4.1. Populære og forenklede forestillinger om samfunnsutviklingen	28
4.2. Globalisering og økt målstyring	29
4.3. Likestillingens backlash	31
4.4. Guttedebatten	32
5. Syn på prestasjonsforskjeller i skolen før og nå	34
5.1. Teoriendringer	34
5.2. «Verdi», «kultur»- og «sosial posisjon» teorier	35
5.3. Sosial posisjon og primær- og sekundæreffekt	37
5.4. Forskjeller mellom skoler og undervisningspraksis	38
5.5. Biologiske forklaringer	39
5.6. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og vårt kasus	41
6. Forskning og politikk – endringer og problematiske sider	50
6.1 Utfallforskning og risikoperspektiver	50

6.2. Tester, målinger og «PISA-sjokket»	51
6.3. Generell kritikk av testene	55
6.4. Registerdata	56
6.5. NOU 2019: 3 og forløpsdata	57
6.6. Problemet med binære variabler	59
6.7. Formidling av resultater fra forskningen	61
6.8. Tidlig innsats	62
6.9. Avvik og standardisering	64
6.10. Eleven som fremtidig produktiv samfunnsborger	67
7. Hvilke konsekvenser har skoleprestasjoner for livsløpet?	68
7.1. Videregående- og høyere utdanning	69
7.1.1. Frafall generelt	69
7.1.2. Nedgang i frafall siden 2013	71
7.1.3. Frafall i internasjonal sammenheng	73
7.1.4. Er frafall et gutteproblem?	74
7.1.5. Overgangen til høyere utdanning	79
7.2. Arbeidsliv, ledighet og trygd	82
7.2.1. Norsk arbeidsliv og generell ledighet	82
7.2.2. Prekariatet og midlertidig ansatte	83
7.2.3. Kommer de ufaglærte i jobb?	84
7.2.4. NEET – Ungdom utenfor utdanning og arbeid	85
7.2.5. Framskrivninger av arbeidsstyrken og sysselsettingen	86
7.2.6. Kvinner og menn i arbeidslivet	89
7.2.7. Automatisering	89
7.2.8. Trygd og sykdom	90
7.2.9. Oppsummering om arbeidslivet, ledighet og trygd	92
7.3. Andre konsekvenser for livsløpet av skoleprestasjoner	94
7.3.1. Konsekvenser for pardanning og barnløshet	94
7.3.2. Selvmord, kriminalitet og kjønn	96
8. Konklusjon og avslutning	97
9. Kilder	103
9.1. Referanseliste	103
9.2. Oversikt over figurer, tabeller og bilde brukt i oppgaven	112
9.3. Vedlegg	113

Forord

Takk til min veileder, professor Jens B. Grøgaard, for tilgjengelighet, tålmodighet og ekspertise, til min far, Per H. Aakvik, for støtte og hjelp med korrektur, til min datter, Anne May Aakvik Agerup, for artikkel og motivasjon, og til Rune Åkvik Nilsen, Gunnar C. Aakvaag og Gry Cecilie Lund for inspirasjon.

Nøtterøy, 13.09.2020

Therese Yvonne Agerup

1. Innledning, problemstilling, vitenskapsfilosofi og metode

1.1. Innledning

I denne oppgaven vil jeg forsøke å få et overordnet sosiologisk perspektiv på rapporten «Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp» (Norges offentlige utredninger nr. 2019: 3, eller NOU 2019: 3) og Stoltenbergutvalgets mandat for denne utredningen.

Siden 80-tallet har vi hatt en utvikling med raskere vekst i globaliseringen og en økende oppmerksomhet om dens konsekvenser. Denne utviklingen har ført til bekymring for velferdsstatens bærekraft og et økt behov for kontroll og målstyring. Likestilling og kvinners inntog i arbeidslivet er sammenfallende med dette. Den demokratiske utviklingen i utdanning og utdanningsekspløsjonen har gitt en stadig økende oppmerksomhet om ulikhetene som eksisterer i utdanning. Samfunnsutviklingen reflekteres i skolepolitikken, i offentlig diskurs og i forskningen på barn og unge. Ulikhet i utdanning som tema kan beskrives som en av sosiologiens front-disipliner, med en lang tradisjon. Stoltenbergutvalgets utredning, og mandatet for utvalget, er et av de nyeste eksempler på hvordan vi i Norge forsøker å utjevne ulikhet i utdanning, og eksempelet har store ringvirkninger og betydning for politikk, holdninger og forskning akkurat nå. Offentlige utredninger blir påvirket av tidsånden, trender i forskningen og politiske føringer. Ofte blir statistikk om skoleprestasjoner og frafall presentert løsrevet fra historiske linjer og strukturelt perspektiv. Det er viktig for oss alle at kunnskapsgrunnlaget, som skolepolitikken blir utformet på, blir kritisk analysert og sees i sammenheng. Målet med denne oppgaven er å få et bredere og mer informert perspektiv på utvalgets mandat og utredning.

1.3. Vitenskapsfilosofisk begrunnelse for valg av oppgave

I en artikkel i tidsskriftet Sosiologen.no om sosiologen Charles Wright Mills (1916-1962) og idealet som Mills kaller 'den sosiologiske fantasi' (Nilsen 2020), forklares det at Mills mente at sosiologer skulle ha et makroblick på samfunnet, biografier og en forståelse av verdenshistorie og ha evnen til å bruke dette i komparative sammenligninger av forskjellige kulturer og epoker, for så å stille helhetlige samtidsdiagnoser. Dette kan oppfattes som en utopisk ambisjon som er for lite knyttet

til empiriske data og mikroperspektiver, og dessuten er jo sosiologen selv et produkt av sin tid, kultur, posisjon og biografi. De fleste sosiologer i Norge i dag sysler heller med 'bindestreks-sosiologi' og det er ikke så lett å umiddelbart få øye på den konkrete praktiske nytten av Mills ideal. Det spesielle med sosiologifagets fremvekst og klassiske kanon er likevel de store perspektivene på samfunnet og dets strukturer. Sosiologien vil finne de overordnede betingelsene for våre liv, som vi ikke får øye på uten å tre ut av våre tidsspesifikke, personlige og kulturelle blikk. Sosiologer bør derfor forsøke å sette eksplanandum (det som skal forklares) inn i historisk og samfunnsmessig sammenheng, og bedrive komparative analyser i tillegg til spesifikke empiriske analyser.

Den kritiske tradisjonen i sosiologi forsøker å avdekke slike skjulte fordommer som gjør det vanskelig å ta til seg ny og frigjørende kunnskap (Collins 1994, s.4-109). Ved å kritisk granske våre «sannheter» ønsker man å avsløre undertrykkende mekanismer som konserverer og reproducerer makt i samfunnet. Under slike paradigmeanalyser ligger en antagelse om at vi konstruerer virkeligheten, og at vi *er* historiene vi forteller. Når vi ser oss selv i dette perspektivet, nærmer vi oss konstruktivistiske forklaringsmodeller (Ricoeur 1988). Det at virkeligheten er konstruert, er en postmoderne tanke.

Postmodernisme er et begrep som kan passe i diskusjon om arkitektur, men det blir feil å overføre det til vitenskapen. Et postmoderne relativistisk syn er både upraktisk og virkelighetsfjernt, og det bryter ned den vitenskapelige jakt på det objektive og sanne og det moderne opplysningsprosjektet. Likevel kan vi vanskelig avsløre det som ligger skjult for oss om vi ikke bruker slike utgangspunkt som en tankeøvelse for å forsøke å løsrive oss fra våre egne fordommer. Når vi så har «ristet på boksen» og kastet om på etablerte fakta, så må vi forsøke å pusle bitene sammen igjen og forsøke å se sammenhengene som virker mest sannsynlige og som passer best overens med empirien. Jeg er ingen postmoderne relativist, men jeg ser på postmoderne relativisme som en metode for å bekjempe egne «dødvinkler» og generere hypoteser om virkeligheten. At vitenskapens «sannheter» endrer seg, er heller et uttrykk for revisjon og nye oppdagelser, enn for relativisme.

Med dette i bakhodet har jeg forsøkt å finne en problemstilling som kunne gi meg konkrete, empirinære og praktiske tilnærminger til et samfunnsfenomen, og som også kunne knyttes opp mot samtidsdiagnostiske perspektiver og teoretiske, store overblikk. Bindeleddet mellom teori og empiri fant jeg ved å bruke et kasus som er svært

dagsaktuelt, og som også gir rom for å studere en samfunnsutvikling på et høyere, teoretisk plan. Flyvbjerg (2001, s. 42) skriver at teorier i samfunnsvitenskapen ikke kan løsrives fra konteksten i de forskjellige situasjonene de beskriver, siden enhver situasjon og aktør er unik. Å studere et tilfelle av et fenomen er derfor en måte å nærme seg det generelle på, via det unike. Jeg har lenge hatt interesse for temaet i kasuset og hadde en del forkunnskap, og jeg var derfor ganske trygg på at kasuset var en god representant for det teoretiske jeg ønsker å forstå. Kasuset som velges blir det Flyvbjerg (2001, s.79) betegner som «Paradigmatic», eller et paradigmebeskrivende eksempel (min oversettelse). Kasuset brukes for å kaste lys over generelle tendenser, og generelle teorier om samfunnsutviklingen brukes for å diskutere kasuset.

Kasuset som brukes viser en prosess hvor en forskjell mellom to grupper i samfunnet kommer frem av statistisk måling, en måling som er et resultat av synet på samfunnsutviklingen. Forskjellen oppfattes som urettferdig og problematisk. Oppdagelsen debatteres av de som deltar i «den borgerlige offentlighet», som Habermas kaller det. Dette er en offentlighet som kun er tilgjengelig for deler av befolkningen, og som er formet av tidsånd, samfunn og kultur (Habermas 2002). I kasuset gjelder dette spesielt de som har deltatt i en debatt i Aftenposten og Morgenbladet. Denne bestemte delen av opinionen påvirker politikere til å bestille forskning, utforme problemstillinger og styre forskningsmidler, som igjen kan hjelpe politikerne å utforme politikk som kan minske forskjellen. Hvis tiltakene fører til at forskjellen minker kan dette gi politikerne større legitimitet i opinionen og det kan oppfattes som en utvikling mot en mer rettferdig fordeling i samfunnet. Prosessen er et eksempel på det Habermas kaller et demokratisk maktkretsløp (Aakvaag 2020).

I denne oppgaven problematiserer vi denne prosessen og spør blant annet om debatten i samfunnet og det politiske behovet for forskning også kan påvirke forskningen og institusjonene negativt. Samfunnsdebatten kan være unyansert, kontekstløs, uinformert og den kan være preget av subjektivitet og særinteresser. Politikerne kan mangle kompetansen og kunnskapen for å stille de beste forskningsspørsmålene. Utvalget som nedsettes kan mangle nødvendig kunnskap og midlene for å innhente dette. Balansen mellom vitenskapens autonomi og det politiske behovet for vitenskapelig informerte verktøy for styring som er i tråd med velgernes ønsker er vanskelig, som kasuset viser.

NOU 2019: 3 omhandler kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, med fokus på gutteproblemer. Analysen problemstillingen legger opp til, er ikke ment som argumenter mot å diskutere gutteproblemer eller mot å iverksette forskning basert på politiske behov. Analysen er heller et forsøk på å nyansere og utfylle bildet, slik at politikken og debatten blir mer informert.

1.2. Problemstilling og operasjonalisering

Problemstillingen for denne masteroppgaven er:

- *Hvordan kan vi forstå NOU 2019: 3 og Stoltenbergutvalgets mandat i et sosiologisk perspektiv?*

En av hovedutfordringene ved en slik oppgave er å strukturere innholdet tematisk, og å innsnevre og operasjonalisere problemstilling og innhold, slik at vi får en forståelse som ikke blir for diffus og generell. Kasuset hjelper oss å definere hva som faller innenfor og utenfor problemstillingen. Likevel er valgene basert på en tolkning av hva som er relevant, og de blir avgrenset av oppgavens rammer. Disse rammene begrenser også innholdet på en slik måte at beskrivelsene ofte ikke kan bli helt utfyllende og det er i stedet hovedtendenser som skal hjelpe oss til å forstå resonnetet som presenteres.

Problemstillingen sier at det skal brukes sosiologisk teori og metode for å få et perspektiv på både ‘Stoltenbergutvalgets mandat’ og ‘NOU 2019: 3’. Hvis vi operasjonaliserer problemstillingen, og bryter den ned til en mer håndgripelig oppgave, betyr dette at vi først må beskrive konkret hva NOU 2019: 3 og dets mandat er. Dette gjøres i kapittel 2 med en beskrivelse av de utløsende årsaker til nedsettelsen av utvalget, og en kort beskrivelse av mandatet og av innholdet i NOU 2019: 3.

Et ‘sosiologisk perspektiv’ er en diffus formulering. Sosiologi handler om å forstå samfunnet, og i vår sammenheng vil det si å forstå det samfunnet kasuset har blitt til i (som er relevant i vår fremstilling). Et ‘perspektiv’ er et begrep som Store norske leksikon (Greve 2018, 20. februar) sier kommer av latin med betydningen ‘se igjennom’ eller ‘se inn i’. Å ha et perspektiv betyr å plassere noe i forhold til noe annet, for å få en større oversikt, eller å sette noe inn i en kontekst.

Setter vi mandatet og rapporten inn i en større sosiologisk kontekst, kan dette bety flere ting. Vi har her valgt tre innfallsvinkler til kontekst. Disse valgene kommer vi nærmere inn på i metoddelen, mens vi her kun skal nøye oss med å angi hvilke valg som er tatt.

I det første valget forsøker vi oss på tre historiske blikk for å fange konteksten. I kapittel 3 går vi kort igjennom norsk skolehistorie og synet på skolens rolle i samfunnet. I kapittel 4 ser vi på samfunnsutviklingen og tidsånden som har betydning for vårt kasus. I kapittel 5 ser vi på hvordan teoretiske og politiske vurderinger av gruppeforskjeller i skoleprestasjoner har vært, og hvordan de har endret seg. Vi forsøker å plassere utvalgets arbeid og vurderinger inn i dette landskapet, slik at vi kan vurdere hvordan kasuset fremstår sammenlignet med annen forskning.

I det andre valget av kontekst, i kapittel 6, forsøker vi å forstå hvordan utvalgets metoder og problemløsninger relaterer til skoleforskningens utvikling generelt. Samfunnsutviklingen har resultert i et behov for kontroll, standardisering og målstyring som har endret forskningen, skolestrukturen og skolepolitikken fra 1980- og 1990-tallet. Hvilke tilsiktede og utilsiktede konsekvenser kan endringene og måten å skaffe kunnskap på ha og hvilke innvendinger mot denne utviklingen finnes? Mandatets og rapportens «måte» problematiseres og settes i kontekst.

I tredje del, i kapittel 7, diskuterer vi hvilket verdensbilde som blir presentert i mandatet og rapporten. Både i mandatet og rapporten antas det en del konsekvenser som dårlige skoleprestasjoner kan ha for livsløpet. I dette kontekstvalget går vi dypere inn i antagelser og prediksjoner og sammenligner disse med empiri og andre syn og hypoteser. Vi ser i denne delen på konsekvensene av lave skoleprestasjoner for videregående løp, for deltagelse i arbeidslivet og for helse, trygd, familiedannelse, selvmord og kriminalitet, og på hvordan dette faller ut for gutter sammenlignet med jenter.

Til slutt kommer en avsluttende del i kapittel 8, hvor vi oppsummerer hvilket hovedbilde analysen konkret har vist oss om kasuset, og om den innsikten kan generaliseres og gi mer forståelse for en generell utvikling. Vi vil forsøke å vurdere nytten av en slik analyse i en mer fagteoretisk sammenheng og diskutere om de vitenskapsfilosofiske målene med oppgaven blir nådd.

1.4. Metode

Etter en grundig gjennomgang av kasus og en mengde utvalgt litteratur, og kilder i kildene, satte jeg opp en løs disposisjon som er blitt endret en del underveis. En abduktiv tilnæringsmåte er fornuftig når man står ovenfor et litt ukjent fenomen som kan ha mange forklaringer. Abduksjon er en metode hvor man konstaterer et fenomen og har noe kunnskap innledende, for så å lete etter alle mulig tenkelige forklaringer på fenomenet, før man faller ned på forklaringen(e) som best stemmer overens med empirien. Utgangspunktet er en kvalifisert gjetning om sakskomplekset og en antagelse om at Stoltenbergutvalgets mandat og utvalgets rapport er et godt kasus for å representere dette. En fare ved en slik fremgangsmåte er at man leter opp forklaringer som styrker teoriene man startet med. Dette har jeg forsøkt å imøtegå ved å vektlegge kontekstbeskrivelser, og ved å stille spørsmål ved de grunnleggende «sannheter» vi har om for eksempel den norske skolen.

I operasjonaliseringen deles oppgaven inn i tre deler som alle omhandler en type kontekst. I den første delen, i kapittel 2, blir vi presentert for kasuset med en beskrivelse av dets utløsende årsak, og en nærmest teknisk beskrivelse av hva kasuset er. Man kan vanskelig vite hva noe er uten å se det i forhold til noe annet, og derfor er det valgt å fokusere på historiske- og samtidige forhold i denne delen. I den vitenskapsfilosofiske begrunnelsen for oppgaven, snakket vi om å bruke unike eksempler som inngang til de større, generelle bildene, og i NOU 2019: 3 har de med en del om den historiske bakgrunnen for den norske skolen. Vi har også med en del norsk skolehistorie i denne oppgaven, både fordi det hjelper leseren med sammenheng og fordi det i denne delen etableres noen konsepter om den norske fellesskolens fremvekst og om klassekamp og den norske bevisstheten om ulikhet. Den historiske delen i rapporten og i denne oppgaven har mange fellestrekk, men de skiller seg ved en noe ulik vektlegging, for å gi noen «knagger» for den videre fremstillingen. Spesielt gjelder dette fremhevelse av arbeiderbevegelsens rolle og standardiseringen fra 90-tallet. Etter dette fortsetter vi i oppgaven utover beskrivelsene av skolen historisk i NOU 2019: 3, ved å gå inn i en del betraktninger om synet på skolens rolle, og mentaliteten i Norge. Norge er jo et unikt land og vår historie former vårt syn på hva skolen skal være og kan forklare hvorfor vi er så opptatt av felleskap og ulikhet i skolen. Samtidig blir vi påvirket av samfunnsutviklingen i resten av verden og vi forsøkes å få et oversiktsbilde av samfunnsendringer som gjelder den nye moderniteten, med globalisering,

målstyringsorientering, reaksjoner på likestillingen og debatten om gutters problemer i det moderne, som antas å prege oss og som er relevant for problemstillingen. Til slutt i denne delen, i kapittel 5, forsøker vi å få et tak på endringer i synet på prestasjonsforskjeller, ved å sammenstille mandatet og rapportens bruk av teorier og forklaringer med tidligere forskning.

Den neste delen, i kapittel 6, handler konteksten om hvordan utvalgets mandat, metoder og problemløsninger relaterer til skolepolitikk og forskningens utvikling generelt. I litteraturgjennomgangen kom det frem en del kritikk av problemstillingen utvalget skulle løse, kritiske perspektiver på hvordan skoleforskningen har endret seg og debatt om konsekvensene av endringene. Noe av denne kritikken adresseres som spørsmål utvalget har merket seg og tatt stilling til i rapporten, men de kritiske perspektivene som finnes i litteraturen går utover dette. I litteraturen som er gjennomgått problematiseres en del momenter på et dypere nivå enn det utvalget har anledning til (eller har valgt å gjøre), og det kommer også frem aspekter utvalget ikke berører, eller som befinner seg på et metanivå som handler om forskningen generelt. Vi har jo snakket om å bruke unike eksempler som inngang til metaperspektiver, og det forsøker vi å gjennomføre flere steder i denne delen, ved å også få tak i hva metoder betyr for konklusjonene vi kommer frem til og ved å diskutere hvilke konsekvenser metoder kan ha. For å forstå disse relasjonene er kapittel 6 viet til denne konteksten, og til diskusjon mellom noen av forskjellige posisjoner og ulike syn som finnes.

I det tredje kontekstvalget, i kapittel 7, ser vi på noen premisser, eller antagelser, som vi finner i mandatet og i rapporten, som blir lite problematisert. Litteraturgjennomgangen tydeliggjorde at det var flere oppfatninger om hva konsekvenser av skoleprestasjoner for livsløpet kunne være i kasuset, som både virket unyanserte, misforstått og til og med feilinformerende. Spesielt gjaldt dette hvordan gutter og jenter rammes av lave skoleprestasjoner på sikt, hvordan frafall fremstilles og hvordan skoleprestasjoner blir knyttet til andre problemer, som særlig rammer menn. I mandatet bes utvalget eksplisitt om å se bort ifra utfall, eller å behandle utfall som en sekundær prioritet. Dette er dypt problematisk fordi problemer kan oppfattes som større og annerledes enn de i realiteten er, og andre, større problemer kan oversees eller misforstås. Et sosiologisk perspektiv bør derfor inneholde en sammenstilling av oppfattede konsekvenser og premisser, med en granskning av empirisk virkelighet. Dette er en type «avsløring» som har røtter i

sosiologiens kritiske tradisjon, og som i denne oppgaven er det kontekstvalget som virker som det mest relevante for å kunne si noe om kasusets betydning. Kapittel 7 omhandler derfor det som mandatet og rapporten sier om skoleprestasjoners betydning for livsløpet, sammenlignet med det vi finner i litteraturen og statistikken om det samme.

Vi har i alle delene en underliggende oppmerksomhet om forholdet mellom opinion, politikk og forskning. Dette maktkretsløpet er ofte ikke så tydelig på overflaten, men det er viktig for å forstå kasuset og dets betydning, både direkte og indirekte. Påvirkninger fra delene i maktkretsløpet viser seg i for eksempel arbeiderbevegelsens påvirkning på skolen, tidsåndens påvirkning på forskning, og ikke minst i bakgrunnen for mandatet og rapportens tilblivelse, og i forfatterne av mandatet og utvalgets bekymring for gutters problemer og prestasjoner. Hvis vi kan få innsikt i manifeste og latente konsekvenser kasuset kan ha for andre deler av maktkretsløpet, så kan vi få en bedre forståelse for at fenomener i dette kretsløpet ikke oppstår i «tomt rom». Rapporten, og bestillingen av den, kan ha ringvirkninger vi ikke har oversikt over, og de bør ikke oppfattes som naturgitte og kun nøytrale utspill.

Det som beskrives er enkelte tendenser og eksempler for å illustrere større sammenhenger, og det er ikke et mål i denne oppgaven å gi et helt og utfyllende bilde av virkeligheten. I analysen har også forskjellige sider ved mandatet og rapporten fått ulik oppmerksomhet. For eksempel er tiltakene utvalget anbefaler viet mindre plass, enn oppfatninger utvalget har om konsekvenser av skoleprestasjoner. Denne skjønnsmessige fordelingen er hovedsakelig bestemt ut ifra min fagkunnskap, oppgavens rammer, temaenes oppfattede relevans og oppgavens misjon jf. problemstillingen.

2. Presentasjon av kasus

2.1. Den utløsende årsak til nedsettelsen av Stoltenbergutvalget

Resultater fra diverse statistiske målinger de siste årene viser at jenter gjør det bedre enn gutter på skolen. Den 10. februar 2017 skrev lege og direktør av folkehelseinstituttet Camilla Stoltenberg en kommentar i avisen Morgenbladet med tittelen «Vi har skapt et nytt kjønnsgap før vi har rukket å kvitte oss med det gamle» (Stoltenberg, 2017). Hun skriver blant annet at etter at jentene fikk sjanselikhhet i utdanning så har guttene sakkert akterut og blitt tapere i utdanningssystemet og i samfunnet. Stoltenberg forklarer at guttene er i mindretall i høyere utdanning, spesielt på prestisjestudiene som det er vanskelig å komme inn på, og at de nå også er i mindretall blant de som tar doktorgrad. Guttene er i mindretall på videregående studieretninger som har høye karakterkrav og de er overrepresentert i statistikken for frafall i videregående. Hun skriver videre at dette ikke er hennes fagfelt, men at hun ser på dette som meget alvorlig. Stoltenberg spekulerer i om dette kan skyldes at gutter blir senere biologisk modne og påpeker at i Danmark, som har en mer fleksibel skolestart, er det mindre kjønnsforskjeller i prestasjoner enn i andre europeiske land. I løpet av våren 2017 ble innlegget debattert videre, hovedsakelig i avisen Aftenposten, og debatten ble etterpå omtalt som «guttdebatten». I denne oppgaven betegner begrepet «guttdebatten» i snever forstand denne debatten, men den faller inn under en skiftende debatt om gutter som vi kan spore helt tilbake til 1800-tallet. Jeg vil komme tilbake til dette senere i oppgaven.

Kunnskapsdepartementet nedsatte så 17. januar 2018 et utvalg for å utrede saken, «Ekspertutvalget om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner» eller «Stoltenbergutvalget», under ledelse av Camilla Stoltenberg. Utredningen ble bestilt av daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen og videreført av ny kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner, begge ministerne fra partiet Høyre.

2.2. Stoltenbergutvalgets mandat

Nedsettelsen av et utvalg for å kartlegge en offentlig diskutert bekymring er et typisk eksempel på at offentlig diskurs i spesielt fremtredende fora (Morgenbladet og Aftenposten) skaper et politisk ønske om vitenskapelig oversikt og kontroll for å kunne møte samfunnets bekymring, eller hypotese, med tiltak. Det er jo slik at vitenskapelige

resultater, som for eksempel måling av karakterforskjeller, påvirker det offentlige ordskiftet, men påvirkningen går også andre veien, noe dette eksempelet illustrerer. Vitenskap og politikk påvirkes av hverandre i en vekselvirkning, og ideelt sett burde forskningen være uavhengig og tjene til en opplyst politikk, men ofte er det politiske behov og styring av midler som setter premisser for forskning. I «Mandat for ekspertutvalg om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner» (Kunnskapsdepartementet 2017) settes premisser for hvordan vi skal forstå virkeligheten, og vi får beskrevet hva som er et problem og hvorfor dette fenomenet oppfattes problematisk. Det er et paradoks at vi er avhengig av at våre politikere kan be om vitenskapelig hjelp for å løse samfunnsutfordringer samtidig som politiske føringer for forskningen begrenser forskningens uavhengighet og objektivitet. Som man spør får man svar heter det og når politikere utformer problemstillinger for forskning, så blir problemstillingen begrenset av politiske hensyn, som for eksempel hensyn til opinionen. Offentlige utredninger i demokratiske samfunn kan derfor forstås som uttrykk for samfunnets behov, tidsånd og selvforståelse, men også som en refleksjon av den til enhver tid regjerende elitens behov. I mandatet står det at:

Formålet med utvalgets arbeid skal være å bygge et nyansert og balansert kunnskapsgrunnlag om hvorfor kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppstår. Utvalgets arbeid skal gi lokale og nasjonale myndigheter et bedre grunnlag for å velge de mest effektive virkemidler og tiltak for å motvirke uheldige kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. (Kunnskapsdepartementet 2017, s.1).

Utvalgets arbeid skal altså først og fremst være et verktøy som myndighetene kan bruke for å utjevne kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner. Kunnskapsdepartementet forklarer at bakgrunnen for utredningen er eksisterende forskjeller mellom kjønnes prestasjoner i skolen, noe som igjen har betydning for livsløp og opptak på enkelte studier med høye inntakskrav. I utvalgets mandat står det: «Den overordnede utfordringen ... er det faktum at gutter er overrepresentert på flere negative statistikker, f.eks. enkeltvedtak om spesialundervisning, frafall og prestasjoner på de laveste ferdighetsnivåene». (Kunnskapsdepartementet 2017, s.1). Det står også i mandatet at dette bildet ikke er entydig. De målte forskjellene varierer mellom ulike målinger, de varierer med alder og fag, og det er usikkert hvor lenge forskjellene varer ut over grunnskolen. Likevel fremheves det at ved avsluttet grunnskole er kjønnsforskjellene tydelige.

Ved slutten av grunnskolen får jenter bedre karakter i alle fag, bortsett fra i kroppsøving, hvor gutter gjør det bedre. I matematikk er forskjellene mindre enn i de andre fagene. Ferske tall fra Statistisk sentralbyrå [SSB] (2020, 11. februar) viser at jenter har i gjennomsnitt 0,3 karakterpoeng høyere standpunktkarakter i matematikk og 0,5 karakterpoeng bedre i naturfag ved avsluttet grunnskole. Forskjellen mellom jenter og gutter ved skriftlig eksamen i matematikk er kun 0,1 karakterpoeng. Til muntlig eksamen er forskjellen på 0,3 i matematikk og 0,4 i naturfag. Men guttene skårer i snitt 2 skalapoeng høyere enn jentene på nasjonale prøver i regning i 5. og 8. klasse og 3 skalapoeng høyere i 9. klasse. I standpunktkarakter i både skriftlig og muntlig engelsk har jentene 0,4 karakterpoeng bedre resultater enn guttene, men ved eksamen er forskjellen litt mindre med henholdsvis 0,3 og 0,2 karakterpoeng forskjell. Det er i norsk (både i hovedmål og sidemål, muntlig og skriftlig) at forskjellene er størst med en forskjell på 0,6 karakterpoeng ved eksamen og 0,7 karakterpoeng i skriftlig hoved- og sidemål og 0,6 karakterpoeng i norsk muntlig. (SSB 2019, 27. august). Guttene får altså litt bedre eksamenskarakterer enn standpunktkarakterer. Eksamensresultater er basert på et utvalg, og det er ikke alltid slik at gjennomsnittsforskjellene i standpunktkarakterer og eksamenskarakterer refererer til de sanne eierne. I en NIFU-rapport fra 2010 (Opheim m.fl. 2010, s. 135) sammenlignet de standpunktkarakterer med eksamenskarakterer kun i gruppen som var trukket ut til eksamen, og de fant veldig små forskjeller. Forskjellene ser annerledes ut (spesielt i matematikk) ved andre målinger, og forskjellen mellom karakterer og skår på nasjonale prøver er interessant.

I snitt er karakterforskjellene på ca. 4-5 grunnskolepoeng (NOU 2019: 3 2019, s. 13), eller nesten en halv karakter (0,45 i hvert av 10 fag) på en skala som løper fra 1-6 ved utgangen av grunnskolen. Klassegapet er over dobbelt så stort, med hele 11,1 grunnskolepoengs forskjell mellom de fra lavest til øverst bakgrunn (Vogt 2018, s.179). Kjønnforskjellene er noe mindre på videregående (Nielsen og Henningsen 2018, s.9), men det er vanskeligere å sammenligne resultatene fordi det er stor kjønnsdeling og ulike evalueringsregimer i ulike utdanningsprogrammer, men jentene gjør det statistisk bedre også her.

I mandatet står det at tidligere forskning har sett på forklaringer som ligger utenfor skolen, som sosioøkonomisk status, men at nyere forskning nå viser at det er ting ved

selve skolen og undervisningen som kan forklare prestasjonsforskjellene. Utvalgets oppdrag beskrives så i mer detalj. Det skal systematisk samle inn kunnskap og lage en oversikt over eksisterende norsk og internasjonal forskning på området, utrede om det er forhold ved norsk skole eller samfunn som bidrar til kjønnsforskjellene og undersøke om kjønnsforskjellene slår ulikt ut i bestemte grupper (som blant innvandrere eller elever som får spesialundervisning). Utvalget skal komme frem til konkrete tiltak og prøveprosjekter for å utjevne forskjellene. Tiltakene bør primært være basert på å påvirke kjønnsforskjellene, men utvalget kan også foreslå kompensatoriske tiltak, forklares det i mandatet.

«Arbeidet skal avgrenses til å gjelde barnehagen, opplæringsløpet fra 1.-13.trinn i skolen samt konsekvenser av kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner for deltagelse i høyere utdanning.» (Kunnskapsdepartementet 2017, s.3). Utvalget skal undersøke konsekvensene for deltagelse i høyere utdanning, men dette skal være en sekundær problemstilling. Barnehagen fremheves som viktig for barns utvikling og skoleprestasjoner, og utvalget bes derfor om å undersøke barnehagens pedagogiske arbeid.

Det står videre at det er betydelige kjønnsforskjeller i frafall og at «utvalget kan se på dette temaet som en utfallsvariabel av forskjeller i skoleprestasjoner, men frafallsproblematikk som sådan bør ikke bli en primær eller for dominerende tematikk i utvalgets arbeid» (Kunnskapsdepartementet 2017, s.2). Arbeidet skulle løpe fra høsten 2017 frem til februar 2019, altså over ca. et og et halvt år (Mandatet kan leses i sin helhet i vedlegg 1).

2.3. NOU 2019: 3

Den 4. februar 2019 leverte Stoltenbergutvalget den ferdige utredningen «Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp» (eller NOU 2019: 3) til kunnskapsdepartementet. De leverte en rapport hvor de redegjør for sin forståelse av mandatet og de gir en bredere situasjonsbeskrivelse. De forteller om vanskeligheter med å innhente kunnskapsgrunnlaget og om behovet for mer forskning og kartlegging. De presenterer et bredt spekter av nasjonal og internasjonal forskning og deler dette inn i områder som mulige biologiske forklaringer, sosiale forklaringer, forklaringer som ligger i undervisning og skole og andre mulige påvirkninger. De presenterer til slutt en

rekke tiltak og pilotprosjekter som kan utprøves og forskes mer på. Utredningen fikk stor oppmerksomhet i media og vekket mye debatt.

3. Skolens historiske fremvekst og synet på skolens rolle

3.1. Utdanningseksplasjon og utdanningens demokratisering

Innføringen av folkeskolen i 1889, med obligatorisk syv års grunnskole, var bakgrunnen for den første utdanningseksplasjonen i Norge. Skolen var opprinnelig kirkens metode for å spre bibelkunnskap, men den ble mer sekulær og allmenn med demokratisering utover 1800-tallet og folkeskoleloven av 1889 (Tønnessen 2011). Med industrialisering og urbanisering oppstod det et behov for en kollektiv ensretting av arbeidere og skolen skulle være samfunnsbyggende og bedrive folkeopplysning. Skolen skulle ha en nasjonsbyggende effekt. Man så på skolen som en oppdragende institusjon som kunne skape moralske borgere, som ikke henfalt til alkoholisme og andre samfunnsødeleggende aktiviteter. Det var formelt lik adgang til utdanning (formallikhet), men reelt sett var det de bemedlede som tok utdanning ut over syvårig (eller 3-4 år på landsbygda) folkeskole (Hernes 1974). Det ble også tydelig når barn fra alle lag møttes i samme klasserom at det var urettferdig at videre utdanning var forbeholdt rike barn, selv om de presterte dårligere enn fattige barn i samme klasse. Forskjellsbehandling av de sosiale klassene ble tydelig med enhetsskolen og i tiden før annen verdenskrig ble det klart for arbeiderbevegelsen at staten skulle gi økonomisk støtte til de som ikke kunne betale for utdanning selv. Med en meritokratisk seleksjon av talent skulle de beste fra alle samfunnslag få mer utdanning uansett økonomisk situasjon, og de beste skulle støttes med mer ressurser dess lengre i løpet de kom (kompetanselikhet). Alle ville på denne måten kunne delta i konkurransen, og systemet ble oppfattet som så rettferdig at hvis man hadde talent og ikke tok videre utdanning, så ble dette oppfattet som et individuelt valg. Slik ville klasseforskjellene bli borte, og alle ville få en rettferdig sjanse basert på ens karakterstyrke og evner. I tillegg var en bedre utdannet befolkning ønskelig i en nasjonaløkonomisk sammenheng og statlig støtte til utdanning var en lønnsom investering som ga humankapital.

Neste ekspansjonsbølge kom i etterkrigstiden (NOU 2019: 3, s. 35). Etter 1945 skjedde det en kraftig skoleutbygging og utdanningen ble utvidet i lengde og med nye fag og nye linjer for å modernisere, skape økonomisk vekst og for å skape sosial utjevning. Statens lånekasse ble opprettet i 1947, og etter hvert kom det andre støtteordninger, som stipender og gratis skolemateriell. Store barnekull økte elevmassen og i 1959 kom en ny lov om folkeskolen hvor forskjellen mellom skoler på landet og i byen ble fjernet, det ble bygget ut nye storskoler. I 1969 ble niårig skolegang obligatorisk. Undersøkelser på 60-tallet viste at det var langt flere ungdom fra høyere lag som valgte videregående utdanning, og ved å utvide antall studieplasser fikk man flere arbeiderklasseungdommer inn i videregående. Likevel var ulikheten i utdanningslengde mellom de sosiale lagene stor og tydelig. Utdanning ble også brukt som et middel mot ungdomsledighet (Vogt 2008, s. 520). Siden 70-tallet har det vært en nedgang i sysselsetting for ufaglærte. Yrkesskoleutdanningene ble utbygget, standardisert og samlet under en struktur. I løpet av 60-tallet fikk vi videregående allmenndannende skoler og i 1974 kom loven om videregående skole som fjernet skillet mellom praktiske og teoretiske fag, og gymnas, yrkesskole og handelsskole ble alle «videregående utdannelse». Lik fagplan for gutter og jenter kom først med Mønsterplanen i 1974, og rett til videregående utdanning kom ikke før i 1994 (Reform 94).

Fra slutten av 1960-tallet skjedde en omfattende utbygging av høyskoler i distriktene og i 1978 ble mange profesjonsutdanninger som sykepleier-, lærer- og førskolelærerutdanninger høyskoleutdanninger, som et middel for sosial utjevning. Dette skjedde ikke i samme grad med mannsdominerte yrkesutdanninger og fagskoleutdanninger, slik at det ble flyttet mange flere kvinner enn menn over i høyere utdanning, men også noen tekniske fagskoler ble omgjort til ingeniørutdanninger på høyskolenivå (Tønnessen 2004 i NOU 2019 :3, s. 36). I Hernes sin rapport «Med viten og vilje» (NOU 1988:28) ble det pekt på at studenttallet var i vekst, at det var svært mange høyskoler med lavt studenttall og at kvaliteten på skolene led av dette. Derfor ble det på begynnelsen av 90-tallet en reduksjon i antallet høyskoler fra over 200 til 26 regionale høyskolesentre. Høyskolene gjennomgikk en kvalitetsreform og vi fikk en felles lov for høyere utdanning.

Fra kvinner kom i flertall i høyere utdanning på slutten av 1980-tallet, har kvinneandelen gradvis økt til den fra omtrent år 2000 har stabilisert seg (Nielsen og

Henningsen 2018, s.14). I dag er det rundt 57 prosent kvinner på universitetene og 65 prosent på de statlige høyskolene. Kjønnforskjellen ser ut til å være stabil selv om flere tar høyere utdanning. I høyere utdanning er det kjønnsstereotypisk fordeling på linje med fordelingen i videregående. Det er dobbelt så mange kvinnelige som mannlige søkere til medisin, jus og psykologi viser tall fra Samordna opptak fra 2017, og kvinner og menn kommer inn i like stor grad, relativt til søkermassen.

3.2. Reform, standardisering og strukturendringer

Både ungdomsledighet på 70-tallet og generell ledighet på begynnelsen av 1990-tallet, rammet spesielt ufaglært ungdom hardt. Ekspansjon i videregående opplæring har vært et av virkemidlene som har blitt brukt mot slik ledighet. Reform 94 var en stor reform som ble iverksatt skoleåret 1994-95. Den bestemte at alle som hadde fullført grunnskolen våren 1994 eller senere fikk rett til tre år med videregående opplæring (Tønnessen 2004). Elevene kunne velge mellom tre studiespesialiserende retninger og ti yrkesfaglige retninger. En rekke utdanningsløp (og spesielt yrkesfagene) som tidligere hadde mange variasjoner i lengde og måter gjennomføringen ble utført på, ble tilpasset studieforbereende programmer. Utdanning ble standardisert etter skiller basert på alder og frafall ble etter hvert (1999) definert som andelen som ikke hadde fullført i løpet av fem år. Standarden på fem år ble formet etter det man regnet for å være normert tid for å gjennomføre det tidligere gymnaset, og tok mindre hensyn til yrkesfagenes tradisjonelt sett ofte lengre løp. Denne standardiseringen ga helt nye muligheter for å måle frafall, og med tilgangen på statistiske data økte oppmerksomheten om frafall. Vogt skriver at vi har eksempler fra andre land på at bekymring for frafall ofte følger av en ekspansjon i utdanningssystemet. Dette ser også ut til å stemme med norsk virkelighet, hvor bekymringen for frafall øker markant med innføringen av Reform 94 (Vogt 2017 s.112). Det ble innført mer teori på yrkesfagene som fikk en struktur med først to års skole og så to år lære og praksis.

I 1997 fikk vi Reform 97 med skolestart for 6-åringer og 10-årig grunnskole. Med tidligere skolestart ble det også innført en kommunal plikt til å tilby skolefritidsordning utenom skoletiden (eller SFO). Retten til barnehageplass kom først i 2009, men fra utbyggingen startet når kvinner gjorde inntog i arbeidslivet, har tilbudet vokst til å inkludere flertallet av norske barn. Barna begynner i mange tilfeller før de har fylt et år og de er nå i barnehagen flere timer per dag enn noen gang. Timene barna er i

barnehagen er ikke lengre bare barnepass, men de skal fylles med pedagogisk innhold og «... i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (rammeplanen) i 1996 fastsatte staten at barn skulle få erfaringer med fem fagområder, blant annet språk, tekst og kommunikasjon.» (NOU 2019: 3, s.36). Slik er barndommen blitt institusjonalisert og standardisert og i tråd med Hernes og Knudsens (1976) råd om å motvirke ulikhet tidlig, fylles tiden før grunnskolen med stadig mer felles dannende innhold.

Kunnskapsløftet ble innført i 2006 og var en reform som blant annet ga elevene klarere mål for læring og ferdigheter med nye læreplaner i alle fag. Det ble satt mål for å kunne formulere seg skriftlig og muntlig, for regning og digital kompetanse. Nasjonale prøver i basisfagene (norsk, engelsk og regning) ble innført og resultatene ble publisert på nettstedet Skoleporten.no. (Kunnskapsdepartementet 2019, 23. april). Kvaliteten skulle heves og de grunnleggende ferdighetene styrkes. Lese- og skriveopplæring skulle vektlegges mer og tidligere i 1. og 2. klasse. Blant annet skulle teknologi og design få tverrfaglig oppmerksomhet. Et fremmedspråk ved siden av engelsk ble obligatorisk i ungdomsskolen. Flinke elever skulle få lov til å forsøke seg på pensum fra videregående, og skolen skulle kunne bruke 25% av tiden i de forskjellige fagene for å styrke individuell opplæring. Slik tilpasset opplæring med flere mulige arbeidsmåter skulle ivareta elevenes individuelle evner, talent og lærelyst under en overordnet mer generell ramme kalt «læringsplakaten» og læreplanene, derfor skulle også lærernes kompetanse heves i «Kompetanseløftet». I videregående ble fagsammensettingen endret og 15 «studieretninger» ble til 12 «studieprogrammer» (9 yrkesfaglige og 3 studieforberedende). (Kunnskapsløftet 2014, 9. april).

3.3. Skolen rolle som oppdrager og frykten for ordensproblemer

Skolen skal først og fremst tilføre elevene kunnskap og rangere individenes evne og vilje til å tilegne seg kunnskapen (Grøgaard 1993), men skolen har også et viktig samfunnsoppdrag innleder Grøgaard. Ofte tenkes det at samfunnsproblemer har rot i en dårlig skole som ikke skaper gode nok borgere. Slik «utdanningspanikk», som Vogt kaller det, har vi sett siden 1800-tallet (Vogt 2017). Man har bekymret seg for arbeiderklasseungdom og spesielt gutter fra arbeiderklassen. De har blitt sett på som en trussel mot samfunnsordenen i tider med omveltninger i samfunnet. Man har fryktet rebelsk ungdom, «dropouts» og de som ikke fulgte den «normale» veien i overgang fra utdanning til arbeid.

En konservativ bekymring for rebelsk eller ukontrollert ungdom bunner i en frykt for kaos, opprør og destruktiv samfunnsnedbrytning. Et eksempel på hvordan slik frykt kan føre til ekstrem konformitet finner vi i Kina¹. Med den sosialistiske revolusjonen i 1949 ble utdanningen allmenn (selv om det var uenighet om skolekunnskapens nytte) og skolene ble sett på som instrument for å skape konforme og lydige sosialistiske borgere og førte dermed til ytterligere ensretting. Kinas myndigheter har nå iverksatt omfattende reformer i det kinesiske skolevesenet for å bøte på mangel på innovasjon og kreativitet i møte med internasjonal konkurranse (Tatlow 2019, 14. februar). Skolen har altså fått et ansvar for samfunnsorden og samfunnsbygging helt siden den allmenne skolen ble innført, og i mange kulturer. I Norge kommer dette til uttrykk i skolens samfunnsmandat som står beskrevet i rammeplanen for barnehagen og læreplanverket i grunnopplæringen. Her står det blant annet beskrevet at skolen skal ivareta individets interesser og muligheter i samfunnet, men også at skolen har ansvar for å levere borgere med verdier og holdninger som støtter opp om velferdsstaten og demokratiet.

3.4. Fellesskolen

Det er opplæringsplikt (også kalt skoleplikt) i Norge og alle barn som oppholder seg mer enn tre måneder i landet har rett og plikt til tiårig grunnopplæring fra det kalenderåret barnet har fylt seks år (Opplæringsplikt 2020, 21. april). Dette kan skje i offentlig skole, ved hjemmeundervisning som kommunen har tilsyn med, eller i privat grunnskole som er godkjent etter friskoleloven, eller opplæringsloven. Det er politisk uenighet om de private grunn- og videregående skolene og rammene for private skoler skifter derfor som regel med regjeringene.

En løsning for å skape mer mangfold *innenfor* fellesskolen er ønskelig. I Kunnskapsløftet kommer dette frem med begrepet *tilpasset opplæring* som med flere mulige arbeidsmåter skulle ivareta elevenes individuelle evner, talent og lærelyst under en overordnet mer generell ramme kalt Læringsplakaten og læreplanene og skolen skulle kunne bruke 25 prosent av tiden i de forskjellige fagene for å styrke individuell opplæring. Utvalget viser til Jenssen & Lillejord (2009), Telhaug (1994) og Tønnessen

¹ Andre ting som har påvirket konformiteten hos kineserne er Konfutses ideer om harmoni, og Taipingopprøret, et bondeopprør inspirert av vestlig kristen misjonering, (Taiping Rebellion u.å.) som førte til en frykt for fremmed påvirkning.

(2004) og skriver at «Tilpasset opplæring ble i 1975 lovfestet som prinsipp for alle elever i skolen. En statlig spesialpedagogisk tjeneste og kommunale pedagogisk-psykologiske tjenester skulle understøtte skoletilbudet for elever med spesialundervisning» (NOU 2019: 3, s.36). I løpet av 70- og 80-tallet ble det mer oppmerksomhet om integrering og inkludering i skolen, og frem mot 1990 ble de statlige spesialskolene gradvis omorganisert, før de ble nedlagt eller ble overført til kommuner og fylkeskommuner i 1992 (Utdanningsforbundet 2012, 21. september). Mange av disse skolene ble rene kompetansesentre som skulle bistå lokale skoler. Spesialundervisning ble en individuell rettighet i 1998. I 2004 kom stortingsmeldingen «Kultur for læring» som uttalte et ønske om å redusere antall vedtak om spesialundervisning gjennom å styrke den tilpassede opplæringen i den ordinære skolen. Meldingen dannet grunnlaget for Kunnskapsløftet og en evaluering i 2009 viste at vedtak om spesialundervisning økte kraftig etter innføring av reformen. Det har vært en økning i antall spesialgrupper og spesialklasser i den vanlige skolen, mens antallet elever i egne spesialskoler har ligget jevnt.

3.5. Skolens rolle i det sosialdemokratiske prosjektet

Den første allmenne utdannelsen var ikke lik for alle. Det var forskjellige skoler og utdannelser for forskjellige samfunnsklasser, og mulighetene var også bestemt ut ifra kjønn og bosted (land/by). Skolen skulle etter hvert bli sett på som et instrument for mobilitet og sosial utjevning, og demokratiseringen av utdanning har vært svært viktig for arbeiderbevegelsen, selv om det var klasse- og kjønnsforskjeller i fag, skoler og i undervisningsmengde og lengde til langt inn i siste del av 1900-tallet. Vogt skriver at da ungdomsledigheten i mange land steg på 70-tallet dreide nesten all ungdomsforskning seg om overgang fra utdanning til arbeid for arbeiderklasseungdom, og om moralsk panikk for «opprørske, bøllete, småkriminelle unge menn (mods, hippier, pøbler, punkere og hooligans)» (Vogt 2017, s. 112).

I Gudmund Hernes' artikkel «Om ulikhetens reproduksjon» (Hernes 1974) forklarer Hernes hvordan det er et paradoks at institusjoner som er ment å virke omfordelende og utjevne, som skolen, faktisk opprettholder og produserer ulikhet. Endringen fra at skolen formelt var åpen for alle (formallikhet) på slutten av 1800-tallet, til at staten gjør utdanning økonomisk tilgjengelig for alle etter andre verdenskrig (kompetanselikhet), var forventet å være sosialt utjevne. Det var en allmenn oppfatning om at

skolesystemet var blitt svært rettferdig. Det ble akseptert at «skoletaperne» ikke oppnådde de samme godene som de som var skoleflinke, og ordningen opprettholdt derfor klasseskiller. Når arbeiderklassen tidligere var utestengt fra utdanning, hadde den et system den kunne slåss mot, men med den nye ordningen kunne man kun takke seg selv for sin status.

I 1976 kom Gudmund Hernes og Knud Knudsen med rapporten «Utdanning og ulikhet» (Hernes og Knudsen 1976). Den fastslo at utdanning reproducerer ulikhet. Status går i arv og barn av høyt utdannede er fremdeles de som i størst grad tar videre utdanning og som igjen belønnes med høyere lønn og posisjoner i samfunnet. Optimismen om at skolen kunne utjevne sosiale forskjeller, slik sosialdemokratisk skolepolitikk om «enhetsskolen» siden midt på 30-tallet hadde bygget på, ble svekket. Hernes og Knudsen forklarer i rapporten at den offentlige innsatsen for sosial utjevning antagelig kommer for sent og at det antagelig vil ha større effekt om barn starter tidligere i grunnskolen (Utdanningsforbundet 2018, 21. september). Ulikheten var altså noe som alt var etablert de sju årene før barna begynte på skolen og årsaker til ulikhet lå utenfor skolen. Det kommer så diskusjon om og utprøving av ulike modeller for fordeling av ressurser på elevene. Når det er flest elever fra de øvre lag som tar lengre utdanning, og som dermed får mer støtte av staten siden pengene følger brukeren, så betyr det i realiteten at foreldre fra arbeiderklassen subsidierer de som er bedre økonomisk stilt over skatteseddelen. Hvis alle får en fast mengde økonomisk støtte uansett utdanningslengde (ressurslikhet), så vil alle løftes, men eksisterende forskjeller vil vedvare og det gir ingen sosial utjevning. En løsning kunne være å kompensere for mangler slik at alle ender likt uansett utgangspunkt (resultatlikhet), men dette er en sosialistisk utopi som også vil redusere elevenes insentiver til å prestere. Man kommer etter hvert frem til en løsning hvor man kompenserer *noe* for ulikheter og målet blir at man ikke skal kunne forutsi elevens status basert på foreldrenes status (sjanselighet). Sjanselighet er nok også et ideal vi bare kan strekke oss etter, for statistikken viser at vi fremdeles med høy sannsynlighet kan forutsi elevens status på bakgrunn av foreldrenes, selv om mobiliteten aldri har vært større.

I dag er ikke klassebegrepet like mye i bruk og vi har i stedet fått begreper som sosial eksklusjon og marginalisering. Mange tenker seg nå at det ikke lenger er de store klasseforskjellene, men at vi alle tilhører en slags middelklasse og at vi har full

likestilling. Den tradisjonelle arbeiderklassen er ikke lenger en tydelig gruppe, og det er enklere å forholde seg til begrep som *sosial ekskludering* fremfor *fattigdom* i eget samfunn. Vogt (2008, s.532) skriver: «meritokratisering av klasseforskjeller gjennom demokratisering av utdanningssystemet ville gjøre mislykkethet til et mer personlig anliggende». Industrierker og tradisjonelle arbeideryrker forsvinner (de eksporteres eller fylles med utenlandsk arbeidskraft) og kjennetegnene man forbinder med begrepet *arbeider* er ikke noe man nødvendigvis kjenner seg igjen i og identifiserer seg med hvis man jobber i for eksempel varehandel. Det *føles* som at det mer er individuelle valg som gjør at man havner i topp- eller bunnsjiktet av økonomien, både for egen del, men også når man vurderer andres posisjon. Når vi likevel ser reproduksjon i status og tydelige kjønnsmonstre i videregående løp og arbeidsliv, er det derfor kanskje lettere å se etter biologiske forklaringer enn strukturelle forskjeller vi ikke ser så godt på overflaten. Den tyske sosiologen Ulrich Beck (1944-2015) sier at vi lever «hinsides klasse og stand». I fraværet av tilskrevet posisjon og klare forventninger fra omgivelsene, må individet selv ta ansvar for å forme sitt livsløp og identitet. Det blir *dømt* til å velge (Aakvaag 2008, s. 269-270). Når det tilsynelatende ser ut til at samfunnet har lagt alt til rette for at man kan «leve sitt beste liv», så blir skammen, skylden og utenforskapet over manglende sosial og økonomisk posisjon desto større. Ikke bare gjelder dette for individets selvfølelse og for hvordan vi dømmer andre, men det har også stor betydning for hvordan vi viser oss selv til andre og dermed for vårt felles verdensbilde. Sosiale medier og en høy grad av mediert virkelighet generelt forsterker dette og diskrepansen mellom «glansbildene» som folk fremstiller i det offentlige og reelle sosiale posisjoner, blir spesielt tydelige og store. Dette gjør det vanskeligere å snakke om individuelle utfordringer og klassebakgrunn, og det kan kanskje være med på å styrke tendensen vi ser til identitetspolitikk.

4. Tidsånd og samfunnsutvikling

4.1. Populære og forenkledte forestillinger om samfunnsutviklingen

Vi finner bestemte oppfatninger om virkeligheten i Stoltenbergutvalgets mandat og i rapporten utvalget har utarbeidet. Disse oppfatningene setter premisser for forståelse og handling. Det fortelles om et stadig vanskeligere arbeidsmarked, om bekymring for

fracfall, om dårlige skoleprestasjoner som har store konsekvenser for liv og samfunn, om en økende mengde av gutter som faller utenfor samfunnet, og om behov for tidlig inngripen og politiske tiltak i skolen. Det å stille presise spørsmål kan oppfattes som en politisk handling når spørsmålene stilles av makthavere.

Det snakkes ofte om at vi går fra å være et industrisamfunn til å bli et servicesamfunn, et kunnskapssamfunn eller et informasjonssamfunn. Paradigmene har stor tilslutning og spredning i kulturen (Vogt 2016). Etter de store fortellingene om moderniteten i industrisamfunnet hadde vi en periode med mye mellomnivå-teori og spesialiserte retninger i samfunnsvitenskapen. Med raske samfunnsendringer fra 60- og 70-tallet ble det et behov for oversikt og revidering av gamle samfunnssyn. Det vokser frem mange store fortellinger om samtiden, eller samtidsdiagnoser (Aakvaag 2008, s. 259)². Samtidsdiagnoser er ofte upresise og kan bli for tendensiøse ved at de både over- eller underspiller tendenser. Begreper som *kunnskapssamfunn* lekker likevel ut i kulturen og kan forme både opinion og politikk. Vi skal i det videre se litt på hvordan slike overordnede forestillinger spiller inn i politikk, forskning og i synet på skolen.

4.2. Globalisering og økt målstyring

På 80- og 90-tallet ble man mer opptatt av globaliseringens konsekvenser. Nedleggelse og flytting av industri førte til en frykt for arbeidsledighet og bekymring for velferdsstaten. Etter at ny-liberalismen har vunnet grunn fra 80-tallet har vi på alle samfunnsområder sett en dreining mot individualistiske forklaringer på ting som tidligere ble tilskrevet strukturelle forhold. Man har søkt å drive staten mer som en forretningsvirksomhet for å maksimere effektivitet i møte med globaliseringens utfordringer. En ideologi som søker at samfunnet blir mer styrt etter markedsøkonomiske prinsipper skal ifølge tilhengere føre til mer individuell frihet, samtidig som markeds konkurransen gjør oss bedre. Sosiologen Jürgen Habermas er en av de som har advart mot denne utviklingen (Habermas 1982). Han hevder at

² Aakvaag sier at samtidsdiagnoser handler om den nye moderniteten, markert med boken «The Coming of Post-Industrial Society» av Daniel Bell, som utkom alt i 1973 (Aakvaag 2008, s. 259). Aakvaag mener at samtidsdiagnoser, hvis de skal gi et mer helhetlig bilde av det postmoderne samfunn, må utfylles med et institusjonelt perspektiv, siden dette ofte er litt fraværende i samtidsdiagnosene og det kan bli for stor vekt på endring på bekostning av kontinuitet. (Aakvaag 2008, s.343). Daniel Bells samtidsdiagnose om det postindustrielle samfunn forteller noe om tendenser til et servicesamfunn, informasjonssamfunn eller et kunnskapssamfunn, men begrepene er overdrivelser som kun forteller om en liten bit av samfunnsbildet. Behovet for brød forsvinner ikke selv om mange blir frisører eller programmerere.

subsystemene makt og penger koloniserer livsverdenen vår og korrupperer våre overordnede verdier. Sagt med litt andre ord mener han at verdier som vi ikke kan sette en prislapp på og som vi bør beskytte mot konkurransetankegang og maktkamp, for eksempel verdighet og solidaritet, blir svekket under kapitalismens innflytelse og markedstankegang. I Norge har vi også hatt og har en politisk kamp om hvor grensene for markedstankegangen skal gå. Vi har privatisert mange tjenester i velferden og omgjort sykehusene våre til helseforetak, med større søkelys på bunnlinje og effektivitet. Nå står antagelig høyere utdanning for tur og man snakker om universitetene som *foretak*.

Også på venstresiden i politikken har det vært en dreining mot målstyring og individuelle muligheter fremfor kollektive løsninger. Den innflytelsesrike sosiologen og politiske tenkeren Anthony Giddens skrev i 1998 om «Den tredje vei» (Giddens, Blair, og Anderssen 1999) som en ny retning arbeiderbevegelsen måtte ta for at sosialdemokratiene skulle overleve i globaliseringens tidsalder. Denne nye retningen oppsummerte tanker han hadde kommet til gjennom 90-tallet og baserte seg blant annet på å gjøre arbeiderene mer i stand til å ivareta seg selv i møte med ledighet, gjennom utdanning og etterutdanning, slik at de ble mer fleksible og selvforsørgende. Slik ville de også bli mindre avhengige av kollektive løsninger som stadig ble mer svekket. Vi har blitt mer urbane, organiseringsgraden i samfunnet har gått ned og arbeidsstyrken skal være mest mulig fleksibel. Det har altså vært en dreining fra gamle sosialistiske idealer mot mer individuelle løsninger. Denne politikken har vi også sett i Norge, hvor Giddens har hatt stor innflytelse på Arbeiderpartiets politikk. For eksempel skulle Reform 94 sikre alle utdanning utover ungdomsskolen, forslag til NAV reformen kom alt i 2001 og den ble innført i 2006 og «arbeidslinja» har vært førende for både venstre- og høyresiden i politikken siden 90-tallet. I skolen har målstyringen ført til mer evaluering av både elevprestasjoner og lærere. Internasjonale målinger av prestasjoner ga grunnlag for å sammenligne skoler i Norge med utenlandske skoler og vi begynte en tilpasning av norsk skolestruktur for å passe inn i for eksempel OECDs målestándarder, som PISA undersøkelsene. Læreplanreformene på 90-tallet og Kunnskapsløftet på 2000-tallet reflekterer en offentlig diskusjon om kvaliteten i den norske skolen og hvordan den fremstår i internasjonale målinger.

4.3. Likestillingens backlash

Vogt forteller om hvordan diskursen rundt gutters problemer i seg selv er problematisk (Vogt 2018). Utover 1990-tallet vokste det frem en større oppmerksomhet om gutters og menns problemer, delvis som en reaksjon på likestillingen. Jenters deltagelse i utdanning og arbeidsliv ga liv til en forestilling om at den ukvalifiserte mannen nå ble skviset ut av kvalifiserte kvinner og dermed ble tapere i moderniteten (Vogt 2018, s.185). Man fryktet at nedleggelse av industriarbeidsplasser ville gi massearbeidsledighet og man fryktet for en feminisering av skole og samfunn hvor det maskuline ville bli vanskelig. Internasjonalt kom det mye litteratur om de nye negative forutsetningene for menn, som boken «Stiffed: The Betrayal of the American Man» av Susan Faludi (1999). Vogt skriver at backlash-diskusjonen i Norge for eksempel kan sees i Helga Hernes bok «Welfare State and Woman Power: Essays in State Feminism» (1987), hvor hun forklarte at *kvinnevennlige* velferdsstater, var i ferd med å bli *guttefiendtlige samfunn*, som også Raundalen (1998) peker på. Vogt illustrerer sitt poeng videre med at Døving (2006, 14. oktober) hevder at menn stadig oftere blir sett på som ofre når det snakkes om likestilling, og at det i en analyse av avistekster fra 2007-2011 som Sørensen (2014, s. 242) utførte, hevdes at *statsfeministisk dominans* får skylden for undertrykking av menn. Når vi i dag ser oppslag om menns problemer i denne sammenhengen, så bekrefter det en allerede etablert forestilling om at likestilling og kunnskapssamfunnet har gått på bekostning av mannen. Utviklingen sees som et null-sum-spill og man kan få inntrykk av at det foregår en kjønnskamp. Vogt (2008) skriver at frafall fra videregående stadig oftere betegnes som *elever som velger bort* og at man slik individualiserer problemer. I stedet for å forklare frafall med mangel på læreplasser og et kjønnsdelt arbeidsmarked, forklares det med gutters problemer med nye undervisningsformer og mer teori, biologiske disposisjoner og problemer med å tilpasse seg moderniteten. Mange forteller om *maskulinitet i krise* og forklarer gutters frafall med å peke på et maskulinitetsproblem. Vogt viser til forskning av Frønes & Brusdal (2000) og Pedersen (1999) og skriver:

I norsk forskning har ikke fokus på maskulinitet vært særlig sterkt, men også her har kjønnsrolleforklaringer på gutters underyting i utdanningssystemet vært fremtredende. Særlig kjønnsrollene til gutter med arbeiderbakgrunn har blitt trukket frem som utdaterte... Kjønnsrolleforklaringer på gutters underyting i

utdanningssystemet gjøres med bakgrunn i teoretiske debatter i internasjonal forskning. (Vogt 2008, s.518).

Likestillingens backlash påvirker altså synet på kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner.

4.4. Guttedebatten

Debatten om gutters skoleprestasjoner sammenlignet med jentenes prestasjoner er ikke ny og har dukket opp med jevne mellomrom siden slutten av 1990-årene i Norge. Hvert år når eksamens- og testresultater offentliggjøres, får kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner oppmerksomhet. Forsideoppslag og store overskrifter gir et inntrykk av at dette er nytt og dramatisk. «Analysene og advarslene om at gutter holder på å bli likestillingens tapere er velkjente, men de forholder seg sjelden til den omfattende forskningen om jenter og gutter i skolen og om menns og kvinners overgang fra utdanning til jobb som er kommet til i løpet av de siste 20 årene», hevder Nielsen og Henningsen (2018, s. 7) .

Camilla Stoltenbergs kronikk «Vi har skapt et nytt kjønnsgap før vi har rukket å kvitte oss med det gamle», som stod i Morgenbladet 10.02.2017, førte til en lang og tilspisset debatt i Aftenposten våren 2017. Kjønnsforskeren Harriet Bjerrum Nielsen skrev en kommentar til Stoltenbergs debattinnlegg, og om guttedebatten generelt, som var utløsende for den videre debatten. Hennes innlegg fikk mest negativ respons. Debattantene var stort sett fra profesjoner uten ekspertise på fagfeltene Stoltenberg og Nielsen skriver om og diskuterer blant annet tidlig skolestart, om det foregår en «feminisering» av skolen eller en «modernisering» av skolen, om lærerne som rollemodeller og om lærerne har en diskriminerende vurderingspraksis. Diskusjonen går videre om gutters modning og biologi versus sosiale forhold og strukturer, om likestilling, standpunktskarakterer versus eksamenskarakterer, kjønnsbalanse i høyere utdanning og oppmerksomhet om gutters problemer i forskningen og media. Debatten gir inntrykk av å være preget av ideologi, misforståelser og personangrep. Det vises til forskning, men også til anekdoter og personlige opplevelser, og kommunikasjonen virker til tider ganske følelsesladet. Ordvekslingen berører likevel mange av de tingene som omtales og behandles i Stoltenbergutvalgets mandat og i NOU 2019: 3 og gir et bilde av den større debatten om gutteproblemer som har pågått i samfunnet over lang tid.

Bilde 1.

- 10. februar skrev Camilla Stoltenberg i Morgenbladet: **Vi har skapt et nytt kjønnsgap før vi har rukket å kvitte oss med det gamle**
- 24. februar har kjønnsforsker Harriet Bjerrum Nielsen en kronikk her i Aftenposten: **Når gutter fremstilles som «tapere», ringer alarmklokkene langt høyere enn når jenter er «taperne»**
- 27. februar svarer økonomiprofessor Einar Lie henne: **Det er forskjell på forskjeller**
- 1. mars skriver lagdommer Rune Bård Hansen: **Guttene er i dagens skole ofre for strukturell kjønnsdiskriminering**
- 1. mars får Einar lie svar av Harriet Bjerrum Nielsen: **Bildet av gutter som i mengdevis utestenges fra universiteter og høyskoler er rett og slett feil**
- 1. mars skriver også Aftenpostens spaltist, Anki Gerhardsen: **Det går alvorlig dårlig med guttene våre**
- 2. mars følger Einar Lie opp med et nytt innlegg: **Harriet Bjerrum Nielsen skriver at forskjellen mellom gutter og jenters grunnskolekarakterer er «ganske liten». Men det er den ikke**
- 2. mars gir Harriet Bjerrum et svar til Rune Bård Hansen: **Feillesinger og løse antagelser i guttedebatten**
- 3. mars spør hun: **Hva mener du egentlig, Einar Lie?**
- 6. mars skriver samfunnsforsker Mari Teigen i Kort sagt-spalten: **Kun 40 % av studentene er menn. Kvinnerepresentasjonen i politikken har vært på nær 40 % i mer enn to tiår. Det er en likestillingssuksess.**
- 7. mars skriver professor Dag Øistein Endsjø (Kort sagt): **Bjerrum Nielsen, du er vel ikke bare en god gammeldags kjønnsjåvinist?**
- 8. mars svarer Einar Lie (Kort sagt): **Nielsen forholder seg knapt til til det jeg skrev**
- 9. mars: Bjerrum Nielsen Svarer Lie og Endsjø: **En oversett årsak til guttenes karakterproblem**
- 10. mars. Rune Bård Hansen (Kort sagt): **Nielsen bagatelliserer guttenes situasjon.**

Bildet viser Aftenpostens egen oversikt over hovedinnleggene i 'guttedebatten' som løp i avisen våren 2017, som fulgte etter Camilla Stoltenbergs kronikk «Vi har skapt et nytt kjønnsgap før vi har rukket å kvitte oss med det gamle», som stod i Morgenbladet 10.02.2017.

Bildet 1 er en faksimile fra Aftenpostens nettutgave den 26.03.2017, under kronikken «Guttedebatten: Enkeltfaktorer kan sjelden forklare komplekse sammenhenger», skrevet av Harriet Bjerrum Nielsen (Aftenposten 2017, 26. mars). Bildet er av avisens egen oversikt over «Guttedebatten» som løp i avisen våren 2017.

Oversikten på bildet over og Niensens kronikk er tilgjengelig (pr.18.02.2020) på <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/8aAww/guttedebatten-enkeltfaktorer-kan-sjelden-forklare-komplekse-sammenhenger-harriet-bjerrum-nielsen>

En sammenligning av kjønn på forskjellige områder kan fort bli til en stråmannsargumentasjon for mer komplekse sammenhenger og kamuflere for eksempel klasseperspektiver. Kjønnsgroppene stilt opp mot hverandre kan gi et bilde av to konkurrerende grupper som er i kamp om et knapt gode, i et null-sum-spill. Vi så et eksempel på en slik reaksjon etter at Stoltenbergutvalget kom med sin rapport og NRK (Norsk rikskringkasting) sendte Brennpunktdokumentaren «Kjønnskampen» (NRK1, Gander og Omvik 2019, 8. mai, kl. 21:20), som gir et tilspisset og tabloid bilde av rapporten. NRK skriver i sin omtale av programmet på avspillingssiden at «Kjønnskampen hardner til. Kjente kvinner kaller menn sutrete og usexy, og får applaus når de sier de hater menn. Maskuliniteten er under angrep, sier den verdenskjente psykologen Jordan B. Peterson, og gutta flokker seg rundt ham. Hva skjer i likestillingslandet Norge?».

5. Syn på prestasjonsforskjeller i skolen før og nå

5.1. Teoriendringer

I Stoltenbergutvalgets mandat forklares det at man tidligere har sett på klasseforklaringer, som sosioøkonomisk status, for å forklare prestasjonsforskjeller (uavhengig av kjønn), men at det er ting ved selve skolen og undervisningen som kan forklare forskjellene ifølge nyere forskning. (Kunnskapsdepartementet 2017, s.1). Ulikhet i utdanning har hovedsakelig blitt sett på som et problem som berører forskjeller mellom sosiale klasser. Økonomi og tilgang er opplagte begrensninger for å ta høyere utdanning, men opprettelsen av lånekassen og andre støtteordninger har gjort det teoretisk mulig for alle å ta mer utdanning. Det har også blitt behov for flere med mer utdanning etter hvert som arbeidsoppgavene i samfunnet har blitt mer spesialisert. Likevel er skoleprestasjoner også i dag avhengig av kjønn, sosial klasse og bosted, selv om de formelle mulighetene tilsynelatende virker like. Det er i snitt 11 grunnskolepoeng forskjell mellom de som har lavest sosioøkonomisk bakgrunn til de som kommer fra de øverste sosiale lagene (Vogt 2018, s.179). Blant frafallselevne er det 51 prosent av elevene med foreldre uten utdanning utover videregående skole som faller fra, mens kun 12 prosent av elevene har frafall hvis foreldre har lengere, høyere utdanning (Nielsen og Henningsen 2018, s.12). Hvordan kan det ha seg at det er så store forskjeller mellom de

sosiale lagene når mulighetene formelt sett er like? Dette er blitt forklart på flere måter og vi skal videre se på noen teoretiske hovedretninger.

5.2. «Verdi», «kultur»- og «sosial posisjon» teorier

Boudon (1974) deler teorier om sosial ulikhet i utdanningsnivå inn i tre teoretiske retninger - «Verdi», «kultur»- og «sosial posisjon» teorier (Hansen 1986). Ofte har forskere en forståelse som bygger på kombinasjoner av disse teoriene.

«Verdiforklaringer», som dukket opp på 50-tallet, viser til at arbeiderklassen velger tradisjonelt og verdsetter utdanning annerledes enn middel- og overklasse. Arbeiderbarn kan ha et ønske om tidligere uttelling og være mindre opptatt av at utdanning gir høyere lønn og status på sikt. De kan være mer opptatt av å skaffe seg trygt yrke, og ha en oppfatning om at det i stor grad er kontakter og flaks eller uflaks hvor man havner, mens middel- og overklasse er mer opptatt av selvrealisering, og ser høyere utdanning som nøkkelen til suksess i arbeidslivet. De blir mer opptatt av hardt arbeid for å levere gode skoleprestasjoner. «At særlig gutter fra marginaliserte posisjoner har hatt en tendens til å utvikle anti-skoleholdninger som en kompensasjon for manglende skoleprestasjoner, har vært i søkelyset i ungdomsforskningen over lengre tid» sier Bakken (2008, s. 86). Blant gutter fra lavere sosioøkonomiske sjikt kan det bli oppfattet som maskulint og kult å gi blaffen i skolen. «På engelsk omtales denne atferden for «laddish» og innebærer blant annet å gjøre minst mulig skolearbeid og mest mulig for å sabotere undervisningen.» (Bakken 2008, s. 86). Denne motstanden Bakken refererer til, som han henter fra Willis (1977), forstås som arbeiderklassens motreaksjon mot middelklassemaktt. Den er beslektet med det vi i dag ser, når «folk flest» avviser finkultur til fordel for danseband og kioskkromaner. Barn av akademikere vurderer dessuten at høyere utdanning er aktuelt for dem selv om de kun har middels skoleprestasjoner, mens barn av arbeiderforeldre ikke vurderer å ta høyere utdanning med mindre de er blant de mest skoleflinke i sitt kull (Grøgaard 1993, s.16). Dette kan forklares med at det er en kostnad for en fra middelklassen å velge en yrkesutdanning, fordi dette medfører tap av status og et middelklassebarn har mer støtte fra familie og omgangskrets som veier opp for manglende evner. For en fra arbeiderklassen er det å velge mer utdanning en statusøkning, men fordi de ikke har så mye støtte fra miljøet rundt, blir det bare de flinkeste som velger dette. En fra arbeiderklassen er også mer tilbøyelig til å velge tekniske fagutdanninger fremfor teoretiske retninger hvis de har anlegg for tekniske/praktiske fag, selv om de presterer godt også teoretisk. Det kan

dermed se ut til at elevene velger det kjente og det de tror de best mestrer best, ut ifra hvilket sosiale lag de har bakgrunn fra. Kanskje påvirkes arbeiderbarna også av den tydelige, umiddelbare praktiske nytten av et praktisk fag, fordi nytten av teoretiske fag virker mer skjult og usikkert om man ikke har erfart at teoretiske fag har nytte og verdi hjemme i oppveksten og i nærmiljøet. Hansen (1986) mener verdiforklaringen kanskje gir et for enkelt bilde og at sosiale omstendigheter kanskje kan forklare noe om hvilke sektorer man velger, men at det innenfor disse sektorene finnes hierarkier, og at verdiforklaringen ikke så godt forklarer hvorfor man havner på forskjellig nivå innen disse hierarkiene. En problematisk side ved verdiforklaringen blir derfor at man ser på ungdom fra arbeiderklassen som mindre rasjonelle enn ungdom fra middelklassen. Grøgaard (1993) forklarer at det er rasjonelt å velge noe man oppfatter at man er god på og spesialisere dette, men oppfatninger om egne kognitive evner blir påvirket av sosial bakgrunn. Arbeiderklasseungdom er mer tilbøyelige til å velge tekniske/ praktiske fag hvis de har anlegg for dette, selv om de presterer høyt i teoretiske fag. Støtte eller mangel på støtte fra omgivelsene gjør utdanningsvalg til en ulik kostnad for ulike sosiale grupper. Fra et arbeiderklasseståsted er det ikke nødvendigvis mindre rasjonelt å velge lavere utdanning.

«Kulturforklaringer» peker på at kulturene innad i de forskjellige klassene kan gi ulike forutsetninger for å mestre skolen, som for eksempel det at barn som vokser opp i et hjem med mye bøker og samtaler om akademiske/ teoretiske temaer, har en bedre forutsetning for å lese og forstå teori. I denne forklaringsmodellen er det altså mangler ved arbeiderklassens kultur, eller at denne kulturen er annerledes enn middelklassens kultur (som er mer tilpasset skolen), som forklarer prestasjonsforskjeller. I denne teoritradisjonen er det altså primæreffekten som har størst påvirkning. Hansen (1986, s.12) forklarer at det empiriske grunnlaget i Norge viser at kulturforklaringen er utilstrekkelig. Selv om prestasjonsnivået holdes likt er det sosial skjevfordeling i hvem som faller fra og i hvem som velger høyere utdanning. Mangelhypoteser kan kanskje forklare ytterpunktene i fordelingen, som de som kommer fra de aller svakeste posisjonene ender med lav utdanning, eller at barn av eliten ofte ender med høy utdanning, men det er en stor majoritet i midten som ikke så godt kan forklares med kulturteorier.

5.3. Sosial posisjon og primær- og sekundæreffekter

Flere utdanningsforskere (for eksempel Grøgaard, 1993 og Hansen, 1986) snakker om begrepene som sosiologen Raymond Boudon (1934-2013) kalte primær- og sekundær effekt på utdanning. Grøgaard (1993, s.14) viser til at Boudon (1974, s.74) kaller prestasjonsnivået for «primæreffekten av sosial bakgrunn på ungdommenes utbytte av utdanning, og han tar det for gitt at disse forskjellene oppstår meget tidlig i oppveksten». Primæreffekten er altså den direkte betydningen av bakgrunn på hva eleven klarer å prestere. Sekundæreffekten er en sosial effekt på valgene eleven foretar, og utdanningsvalg varierer mellom ulike sosiale grupper. Et utdanningsløp har noen «brekkpunkter» hvor eleven velger veien videre, som ved overgang til videregående, eller når man velger, eller ikke velger å ta høyere utdanning. Ved hver overgang hvor eleven velger en vei videre, så er det noen elever som velger bort videre utdanning, eller velger bort utdanning med høyere status. Denne effekten er skjevt sosialt fordelt slik at et høyt antall valgsituasjoner påvirker ungdom med lav sosial status mer negativt enn ungdom med høy sosial status. Primæreffekten har størst betydning tidlig i skoleløpet, når barn fra lavere sosiale lag i større grad faller fra eller presterer dårligere, mens sekundæreffekten får mer betydning når man velger videre utdanning.

«Sosial posisjon»-teori vektlegger elevenes rasjonelle vurdering av kostnader og nytte av ulike valg. Disse valgene kan dreie seg om opprettholdelse av status eller statusøking, om å beholde venner, forventninger fra familie, og økonomiske kostnader og gevinster. For eksempel kan det være en stor sosial kostnad ved å foreta en klassereise hvor man beveger seg fra et miljø hvor man passer inn og har mange venner, til et miljø hvor man ikke helt finner sin plass. De fleste ønsker å minst nå opp til sine foreldres utdanningsnivå, eller høyere. Prestasjonsnivået kan spille inn på hvor enkelt man oppfatter at man kan gjennomføre en bestemt utdanning. Sekundæreffekten slår inn i vurderingene slik at det skjer en systematisk sosial seleksjon. Hansen hevder at empirien gir mest støtte til posisjonsforklaringen, selv om mange norske forfattere har vært glad i verdi- og kulturforklaringer. Hun sier dette kan komme av at dette har vært internasjonal trend i utdanningsforskning, som har påvirket norske forskere. Oppfatningen om at sosiale utdanningsforskjeller oppstår veldig tidlig er ifølge Hansen også et utslag av denne internasjonale påvirkningen. Hun forklarer at det er særtrekk ved Norge som gjør at forskning fra for eksempel England, Frankrike og USA ikke er overførbart, som at Norge er et homogent og egalitært samfunn med en fellesskole, og at

vi ikke har like store klasseforskjeller. Hun sier mye av den norske litteraturen på området har et for tynt kunnskapsgrunnlag som ofte baserer seg på *en* bestemt studie av førskolebarn, og som ikke problematiseres. Hansen konkluderer med at sosial posisjonsteorien kanskje passer bedre i Norge hvor vi er mer kulturelt og sosialt like, men det er vanskelig å se hvordan teorien kan forklare de 11 poengene forskjell i grunnskolekarakter som er mellom ytterpunktene i sosial bakgrunn.

Hansen og andre skrev om disse teoriene på 80-tallet, og etter hvert er det kommet nyere bidrag til hvordan ulikheten i skolen skal forstås, som både bruker elementer fra verdi-, kultur- og posisjonsforklaringene, men som også drar inn nye elementer. Helland (2007) sier noen av disse forklaringene ble mer rendyrket utilitaristiske, og noen finner nye bevis for at verdier eller kultur spiller en større rolle. Helland heller mot Boudons posisjonsforklaring, men han drar også inn kultur- og verdiforklaringer. Han sier de sosiale forskjellene i prestasjonsnivå kan tilskrives tre forhold og kombinasjoner av disse. Disse er sosiale forskjeller i evner og kunnskap, sosiale forskjeller i motivasjon og arbeidsinnsats, og sosiale forskjeller i lærer eller sensorers vurderinger (Helland 2007, s.64). Han tilfører altså en dimensjon for diskriminerende vurderingspraksis under kulturforklaringer. Det er mye litteratur som utforsker prestasjonsforskjeller med rot i sosiale og kulturelle klasseforskjeller, som har vært den tradisjonelle måten sosiologer har tilnærmet seg ulikhet i utdanning, men i denne fremstillingen skal vi ikke bruke mer plass på dette.

5.4. Forskjeller mellom skoler og undervisningspraksis

Som Stoltenbergutvalgets mandat påpeker er det forskjeller mellom skoler og undervisningsopplegg som kan forklare noe av ulikheten i skoleprestasjoner. Undervisningsformene har endret seg med økt vekt på samarbeid, relasjoner, prosesser og ansvar for egen læring. Dette kan kanskje passe mer for jenter, enn for gutter. Spesielt viser mer tradisjonell undervisning, med en tydelig lærer og lærerstyrt undervisning, en utjevne effekt på kjønnsforskjellene (Opheim, Grøgaard & Næss 2010, s. 186). En rapport fra 2011 (Nordahl, Løken og Knudsmoen mfl. 2011) studerte kjennetegn ved skoler med små kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. De så etter organisatoriske og innholdsmessige kjennetegn ved skoler, og kjennetegn ved undervisningen og læringsmiljøet i klassene som hadde små forskjeller. Disse skolene var ikke spesielt opptatt av kjønnsforskjeller, det var heller den pedagogikken som ble

praktisert som forklarte de små forskjellene. Alle elevene ble møtt med tydelige forventninger fra lærere, og elevene måtte også uttrykke at de forstod hva som ble forventet. Dette så ut til å spesielt være bra for guttene, og lærerne fikk også mer autoritet av denne praksisen. Ved disse skolene var det også sterke klassefelleskap, mye lærerstyrt undervisning av hele klassen fremfor individualisert undervisning (med mye egenarbeid og ansvar for egen læring), og nivåddifferensiering. Lærerne fremstod som tydelige ledere, men de la også vekt på gode relasjoner med elevene, og de ga mye anerkjennelse. Videre ble lesing spesielt vektlagt. Flere av skolene hadde også en bevisst praksis med å ansette flere mannlige lærere, og forfatterne stiller seg spørsmålet om en maskulin tydelighet bør vektlegges mer på lærerstudiet. De tenker seg at mange kvinnelige lærere kanskje kjenner seg utrygge med den tydeligheten som gutteelever trenger for å kjenne seg trygge, og som skaper et godt felleskap for både gutter og jenter.

5.5. Biologiske forklaringer

Man har tidligere tenkt at prestasjonsforskjellene mellom de ulike sosiale lagene var genetiske og ble forsterket av ekteskapsmønster (at man giftet seg innenfor sin stand). Det har vært mye diskusjon rundt måling av medfødte evner (IQ), som noen mener kun demonstrerer sosial klassetilhørighet og kultur, mens andre definerer meritter som en kombinasjon av evner og innsatts, og at klasse og kultur har betydning for begge deler. Studier av søsken og tvillinger konkluderer med at evner er en kombinasjon av arv og miljø, forklarer Helland (2007, s.65) og viser blant annet til Neisser mfl. (1996, s. 86). Også Hernes påpeker tidlig at under halvparten av forskjellene i intelligenstester kan tilskrives biologiske forskjeller alene (Hernes 1974, s.244). Hernes sier at noen av forskjellene i evner fastlegges så tidlig som i tre-års alder, slik at skolen må tidligere inn for å kompensere siden små forskjeller vokser eksponentielt gjennom skoleløpet. Men disse forskjellene er altså ikke genetiske for Hernes, men dreier seg om miljøet for å lære å lære (som motivasjon og mottagerevne). Miljøet er blant annet foreldre, venner, bosted (både geografisk og arkitekturen man har rundt seg), tilgang til helsehjelp, leksehjelp, kultur, økonomi og lignende.

Også i dag spiller biologiske forklaringer en rolle når man vil forklare prestasjonsforskjeller, som vi ser av NOU 2019:3 og dets mandat. Nå er det ikke genetiske forskjeller mellom klassene, men den biologiske variabelen kjønn som skal

forklare forskjeller. Krumsvik (2019) forteller at biologiske forskjeller i planmessighet har like stor betydning for kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner som IQ. Undersøkelsen Ungdata fra 2019 (Bakken 2019, s. 32) viser at jenter bruker mye mer tid på lekser enn gutter, og de opplever også mer stress forbundet med skolearbeid og prestasjoner. Jenter viser en større selvregulering og sosial tilpasning, mens gutter kanskje er mer instrumentelle. Kan dette gi grunnlag for en hypotese om at gutter kan ha nytte av å arbeide med å tydeliggjøre personlige grunner for seg selv om hvorfor det kan lønne seg å prestere og legge inn mer arbeidsinnsats også i det jevne løp? En studie publisert i 2015 (Schippers, Scheepers, & Peterson 2015) viser resultater som tyder på dette. Studien handlet om gutters og minoritetsungdoms prestasjoner i skolen, og hvordan disse hadde blitt hevet til jenters prestasjonsnivå ved øvelse i målsetting og selvrefleksjon. Som vi snakket om over, så viste studier av skoler med små kjønnsforskjeller at det på disse skolene ble praktisert en veldig tydelig kommunikasjon mellom lærer og elev om hvilke forventninger man hadde til eleven og at eleven tydelig måtte vise en forståelse av dette. Kanskje er dette uttrykk for de samme mekanismene som studien fra 2015 demonstrerte. Mange studier og naturlige eksperimenter viser at gutter kan ha fordel av høyprestasjonsvurderinger og gjør det bedre i eksamenssituasjoner enn i prestasjonsvurderinger som går over lang tid, som mappevurderinger og standpunkt karakterer reflekterer (bla. Machin & McNally 2006). Men vi har både historisk og nå andre forventninger til gutter enn til jenter. Hva som er biologisk og hva som kommer av miljøpåvirkninger, er vanskelig å si. Grøgaard og Arnesen (2016) har undersøkt det som kalles modningshypotesen, om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner skyldes at jenters og gutters kognitive ferdigheter modnes i ulik takt. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner er små og har liten betydning frem til barna når 10-års alder, men forskjellene skyter deretter fart og når en topp ved 15-16-års alder. Hvis modningshypotesen stemmer, vil man se at kjønnsforskjeller i prestasjoner reduseres etter grunnskolen. De undersøkte prestasjonsnivåene (målt med nasjonale prøver og standpunkt karakterer) fra 5. trinn på barneskolen til første året på videregående. De fant ikke empiriske bevis for at jenter har noe høyere IQ av betydning enn gutter (IQ og kognitiv modning er koblet til fysisk modning). De kan heller ikke avvise at ulik modning forårsaker slike ulikheter. De finner at ulike valg av studieprogram fører til at gutter ser ut til å ha en bedre progresjon på videregående, slik at det kan se ut som om gutter tar jentene igjen. Men denne progresjonen kommer av ulik vurderingspraksis mellom utdanningsprogrammene og at yrkesfag gir «snillere»

karakterer enn studiespesialisering og siden det er flest gutter på yrkesfag, ser det tilsynelatende ut som at gutter bedrer sine prestasjoner (Grøgaard og Arnesen mangler datagrunnlag for å si at sosial modning hos jentene kan føre til at jentene lettere tilpasser seg skolen, selv om dette nok kan stemme). Vi skal komme tilbake til prestasjonsmålinger og alder senere, for det er målinger som viser at gutter tar igjen jenter med god margin i voksen alder.

5.6. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og vårt kasus

Det at jenter presterer bedre enn gutter på skolen er ikke nytt og jenter har fått bedre karakterer enn gutter i alle fall siden første del av 1900-tallet, spesielt i språkfag, og jenter har bedre karakterer enn gutter over hele verden (Nielsen og Henningsen 2018, NOU 2019: 3, s.12). Endringer i sammenhengen mellom kjønn og karakterer på 2000-tallet, er små. Som Stoltenbergutvalgets mandat sier, så har det ikke vært så mye oppmerksomhet om kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner, men noe har det jo vært som vi har vært inne på ovenfor, kanskje spesielt de siste 20 årene. Vi skal se litt på hvilke forklaringer utvalget har med i kunnskapsgrunnlaget og hvilken tradisjon av forklaringer disse kan plasseres i. Kunnskapsgrunnlaget er for stort til å analyseres i detalj her, så dette er kun et overfladisk blick for å forstå utvalgets tilnærming sammenlignet med tradisjonelle måter å forstå ulikhet i utdanning (som vi har sett litt på ovenfor).

For å innhente kunnskapsgrunnlaget allierte utvalget seg med forskningsinstitusjonen NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning). NIFU vurderte så at det var flere begrensninger ved oversikten de produserte for utvalget (NOU 2019, s.73). Tidsfristen for utvalgets arbeid gjorde det umulig å gi en full systematisk kunnskapsoversikt og det ble derfor valgt et hurtigformat litteratursøk med begrensninger for språk, publiserings-år, datakilder og utvalg, vurdering og syntese av relevante studier. Problemstillingen i mandatet tilfredsstilte etter NIFUs vurdering ikke kravene til en spissformulert problemstilling og gjorde det derfor vanskelig å fange opp alle relevante studier. Det er også mange studier som indirekte undersøker årsaker og tiltak for gutter og jenters skoleprestasjoner som ikke kommer med fordi de har en annen hovedproblemstilling. NIFU sier derfor at kunnskapsgrunnlaget de leverer er systematisk, men ikke uttømmende. For å bøte på mangler ved kunnskapsgrunnlaget valgte derfor utvalget å ta med noen andre empiriske studier som fremstod som sentrale

for problemstillingen og de skriver at de har valgt å prioritere empiriske studier som kan identifisere årsaker eller effekter. Kanskje det er utvalgsleder Stoltenbergs bakgrunn som medisiner som kommer frem når utvalget skriver at eksperimenter er gullstandarden for å identifisere årsaker og effekter av tiltak. «Ved å fordele barn eller elever tilfeldig enten i en tiltaksgruppe eller kontrollgruppe, er det mulig å si med stor grad av sikkerhet om tiltaket har en effekt eller ikke» skriver utvalget, men de erkjenner at det ikke er sikkert alle årsaker og effekter kommer frem ved slike eksperimenter, slik at de også har med noen observasjonsstudier som fokuserer på årsaker og effekter.

Utvalget sier kunnskapsgrunnlaget om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner er svakt, fordi dette har vært lite forsket på og fordi det mangler systemer for å samle inn forløpsdata, som er relevant for slik forskning. Det er behov for langt mer kunnskap, forskning og utprøving og selv om de gir forslag til tiltak, sier de at disse må utredes mer og prøves ut før de kan implementeres. Fra et sosiologisk utsiktspunkt er det verd å kommentere at oversikten under viser at utvalget berører mange problemstillinger, som ikke ofte blir berørt i sosiologiske fremstillinger, eller som kanskje fremstår som noe «unorske». Slik sett er utvalgets gjennomgang kanskje et «friskt pust», som ikke tar noe som selvfølgelig. Og sett utenifra, for eksempel fra en politikers ståsted, kan det tenkes at dette styrker kunnskapsgrunnlagets autoritet. Utvalget følger sitt mandat, mens vi i denne oppgaven forsøker å ha et metasyn på både mandatet og rapporten. Det er begrenset hvor detaljert vi i denne fremstillingen kan gå inn i kunnskapsgrunnlaget. For å få et bilde av hva utvalget presenterer og hvordan de deler det inn, har vi under tatt med en oversikt over overskriftene de har brukt. Oversikten på neste side er beskrivende for deres fremgangsmåte og forståelse av årsaker til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner.

Utvalget deler kunnskapsgrunnlaget for årsakene til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner inn i:

1. Forskjeller og årsaker på individnivå

Herunder kognitive evner og generell kognitiv funksjon, romforståelse, personlighet og selvregulering, forventninger til elevrollen, kjønnstypiske preferanser og interesser, fysisk aktivitet, psykisk helse, eksternaliserende vansker og lidelser, internaliserende vansker og lidelser, biologiske faktorer, genetik, hjernen, fysisk modning og pubertet.

2. Årsaker i familien og på arbeidsmarkedet

Herunder årsaker i familie og oppvekst: familiens inntekt, foreldrenes utdanning, foreldretid og mors sysselsetting, foreldrenes involvering, familiestruktur og fravær av far, søskenflokk, foreldrenes helse, nabolag og oppvekstmiljø.

Årsaker på arbeidsmarkedet: forventninger til høyere utdanning og yrke, kvinners inntog på arbeidsmarkedet, avkastning av høyere utdanning, signaleffekt av høyere utdanning, kjønnsstradisjonelle utdannings- og yrkesvalg

3. Årsaker i barnehagen

Herunder deltagelse i universelle barnehagetilbud, spesialpedagogisk hjelp, kvalitet i barnehagen, pedagogisk innhold, førskoletilbud, overgangen fra barnehage til skole, kjønnsroller i barnehagen

4. Årsaker i grunnopplæringen

Herunder organisering av barns hverdag, alder ved skolestart, undervisningstid, timetall i undervisningsfag, oppstartstidspunkt om morgenen, utenom skoletiden, gruppering av elever etter ferdighetsnivå og kjønn, gruppering etter ferdighetsnivå, innenfor skoler: nivådeling, gruppering etter ferdighetsnivå mellom skoler eller utdanningsløp, indirekte gruppering etter ferdighetsnivå: fritt skolevalg, gruppering av elever etter kjønn, særskilte tiltak for svakt presterende elever, repetisjon av et skoleår, et ekstra skoleår, tilleggs- og intensivundervisning, spesialundervisning, skolekvalitet, lærertetthet, lærerkvalitet – kjennetegn ved læreren, vurderingsform, undervisningspraksis, bruk av teknologiske hjelpemidler, det psykososiale miljøet, forebyggende og helsefremmende tiltak, flerfaglig kompetanse og samarbeid i skolen.

Hver del avsluttes med et oppsummerende avsnitt og drøfting (NOU 2019:3, s. 5-6 og s. 71-158).

Som vi ser av oversikten, har utvalget delt kunnskapen inn etter plass i et system som går fra mikronivå til makronivå, eller fra perspektiver på aktør, til perspektiver på struktur. Den første delen om «forskjeller og årsaker på individnivå» er preget av medisinske, psykologiske og biologiske perspektiver, men utvalget sier også at individuelle årsaker er et produkt av både arv, biologi og miljø. Utvalgets leder Camilla Stoltenberg, er som nevnt medisiniker, og hun har tidligere vært involvert i forskning på adferdsproblemer, som ADHD. Det kan være at hennes bakgrunn har hatt betydning for at biologiske og genetiske perspektiver har fått en fremtredende plass i presentasjonen av kunnskapsgrunnlaget. Utvalget skriver at det er mange forskjeller mellom jenter og gutter på individnivå, blant annet kognitive ulikheter, forskjeller i personlighet som påvirker slikt som selvregulering, forskjeller i adferdsproblemer og psykisk helse, ulik påvirkning fra kjønnsrollemønstre og ulik fysisk modning som påvirker skoleprestasjonene. Utvalget skriver at disse forskjellen antagelig kan forklare store deler av prestasjonsforskjellene mellom kjønnene, men at det mangler forskning på akkurat denne problemstillingen. De skriver følgende:

Da Lånekassen ble opprettet fikk flere mulighet til å ta høyere utdanning, uavhengig av deres sosiale bakgrunn. Dette gjorde at variasjon i gener fikk en større relativ betydning for oppnådd utdanning (Heath mfl., 1985). I nyere studier forklarer genetisk variasjon om lag 60 prosent av variasjonen i oppnådd utdanning i Norge (Tambs mfl., 2012). En internasjonal metaanalyse viser at genetisk variasjon jevnt over har mer å si for menns utdanning enn for kvinners utdanning (Branigan, McCallum & Freese, 2013). For kvinner har sosial bakgrunn fremdeles mer å si enn for menn, ifølge metaanalysen. (NOU 2019:3, s. 87-88) (Referansene i sitatet er listet i denne oppgavens litteraturliste.)

Videre skriver de at noe forskning sier at gener også kan forklare mye av miljøet barna vokser opp i, fordi foreldrenes gener påvirker for eksempel hvor mange bøker hjemmet har og hvor mye leksehjelp foreldrene gir. Dette såkalte 'nature of nurture' viser da samspillet mellom gener og miljø. En sosiologisk tolkning av et slikt samspill vil i stedet være 'nurture of nature', og en forståelse av denne mekanismen som en sosial påvirkning på gener. Utvalget oppsummerer at «det er en sterk sammenheng mellom generelt kognitivt evnenivå og skoleprestasjoner, men ettersom generelt kognitivt

evnenivå er omtrent det samme hos gutter og jenter kan ikke dette i seg selv forklare kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner» (NOU 2019:3, s. 93). De skriver at siden kjønnsforskjellene i skolen er ganske like på tvers av mange land og kulturer, sosiale lag og over tid, så kan det virke som at årsakene ligger utenfor skolen. Her er utvalget på linje med Gudmund Hernes (1974) som mente størsteparten av ulikheten mellom elever ble skapt de sju årene (som det var den gangen) før barna begynte i skolen, selv om Hernes da snakket om ulikhet generelt og ikke mellom kjønnene, og ikke biologisk. Utvalget skriver også at kjønnsforskjellene som regel er små, og ofte bare har betydning i ytterkantene av fordelingene, men at selv små forskjeller kan ha stor betydning statistisk sett. Denne første delen av kunnskapsgrunnlaget, som også greier ut om hjernens synapser og lignende, er altså sterkt dominert av naturvitenskapelig forskning, og kjønn er jo en biologisk markør.

Det er betenkelig at utvalget viser til forskning som sier at oppnådd utdanning i hovedsak er genetisk betinget med så mye som 60 prosent. Det er ulike posisjoner til denne forklaringen. Mange forskere, for eksempel Herrnstein og Murray (1994), mener at det skjer en seleksjon av evner til overklassen. Dette vil så forsterkes av homogami, som er en tidlig forklaring (fra slutten av 1800-tallet) som sa at de øvre lag hadde bedre gener fordi de giftet seg innenfor sin stand og dermed «toppet laget» i de rikes genbasseng. Dette vil da kunne forklare korrelasjonene vi finner mellom klasse og ulikhet i skoleprestasjoner og IQ. Mot dette kan man innvende at utdanning ikke har vært likt tilgjengelig for alle særlig lenge (og mange steder i verden er utdanning fremdeles et spørsmål om penger), og de fleste samfunn har hatt lite mobilitet frem til i dag, (og det er heller ikke en slik seleksjon av mindre begavede fra overklassen til arbeiderklassen i særlig grad), slik at en slik genetisk seleksjon av evner og IQ oppover i det sosiale hierarkiet, i stor skala, virker mindre sannsynlig på grunn av tidsperspektivet. Homogami (å gifte seg innenfor sin stand), ikke er det samme som å gifte seg med *evnerike* innenfor sin stand og en snever overklasse kan kanskje tilby mindre genetisk variasjon og færre genetisk evnerike enn en stor arbeiderklasse. Det kan i stedet være andre forklaringer på forskjeller i IQ og prestasjonsforskjeller, som at det som egentlig måles er klasse, og slikt som etniske kulturforskjeller (kulturforklaringer), fordi testene er tilpasset den vestlige overklassens definisjon av intelligens. Det er ikke sikkert standard IQ tester måler annet enn *en* form for intelligens, og Gardner (1983) mener det er mange former for intelligens som tradisjonelle IQ-tester ikke måler. Man kan trene på

IQ-tester og slik få et bedre resultat, og tilgang på undervisningsstøtte og kultur for positive skoleholdninger, voksenkontakt, mange skolebytter og lignende (verdiforklaringer og kulturforklaringer) påvirker prestasjoner. Selv om vi har Lånekassen, fører ikke det nødvendigvis reelle like økonomiske muligheter til å ta utdanning. I dag må de fleste studenter jobbe ved siden av studier, mens noen er så heldige at de får mer støtte hjemmefra i form av for eksempel penger eller gratis bolig. Mange vil også av økonomisk nødvendighet velge å gå raskt inn i arbeidslivet på heltid, og justerer kanskje sin skoleinnsats etter dette (sosial posisjonsforklaring). Man kan undervurdere sine evner fordi man får dårlige resultater, og justere sine ambisjoner og innsats etter dette, som igjen bekrefter oppfattet evnenivå. Dårlig økonomi kan ha et negativt samspill med gener, slik at påvirkningen ikke kan forklares genetisk, men sosialt. Stress, kosthold, omgivelser, tid, tilgang på helsetjenester, relativ deprivasjon og annet, kan påvirke evne, motivasjon og mulighet til å lære (Elstad og Sosial- og helsedirektoratet 2005). En motposisjon mot sterke biologiske forklaringer vil derfor være at gener og arv selvsagt har betydning for evner og mulighet til å ta utdanning, men at gener bare forklarer en mindre del av skoleprestasjoner, og lite av *klasseforskjeller* i skoleprestasjoner og i oppnådd utdanning. Den biologiske tilnærmingen fritar i stor grad samfunn og struktur fra å være medvirkende årsaker til ulikhet, samtidig som individet i denne forståelsen blir deterministisk fanget av sine biologiske disposisjoner og sitt arvede miljø. Utvalget skriver senere i rapporten at det er klasseforskjeller i utdanning, men de påpeker også at disse rammer gutter hardere enn jenter.

I del to om «årsaker i familien og på arbeidsmarkedet» fortsetter utvalget med å gjennomgå andre årsaksforklaringer som ser på sosiale og strukturelle forhold. Utvalget skriver at «teoretisk skiller det gjerne mellom familiens økonomiske, kulturelle og sosiale kapital» (NOU 2019:3, s. 94). De benytter kulturforklaringer og blant annet Bourdieus (1930-2002) teorier for å forklare at kulturen i hjemmene kan variere og gjøre barn fra lavere klasser mindre rustet til å mestre skolens kultur. De bruker også en blanding av verdi- og posisjonsforklaringer og viser til Beckers (1930-2014) humankapitalteori og hvordan foreldre med høy utdanning ser nytten av å investere i barnas utdanning. De nevner igjen at biologiske og genetiske faktorer samspiller med og uttrykkes gjennom miljøet, ved 'nature of nurture' mekanismer. Utvalget finner ikke at lav inntekt har negativ påvirkning på skoleprestasjoner i Norge, men at foreldrenes

utdanningsnivå har sterk sammenheng med barnas prestasjoner. Dette skal være fordi barna har nedarvede evner og gode (eventuelt mangel på) ressurser hjemme, altså en blanding av biologisk- og kulturforklaring. Utvalget viser til sprikende forskningsresultater og konkluderer med at *kjønnsforskjellene* i skolen ikke blir påvirket av foreldrenes utdanning. Samtidig sier de også at sosiale forskjeller rammer gutter ekstra hardt. De har funnet at gutter kan ha fordel av å være de første årene hjemme med en mor med høy utdanning, og noen lignende funn, som i all hovedsak er kulturforklaringer. Nabolag, og mangel på far påvirker gutter fra arbeiderklassen mer enn andre viser forskning fra spesielt USA, men amerikanske forhold kan ikke automatisk overføres til Norge, som utvalget poengterer.

Om årsaker til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner som kan finnes i arbeidslivets strukturer sier utvalget at kvinner har økt sysselsettingen fra 70-tallet og utover, som et resultat av blant annet teknologiske nyvinninger (som vaskemaskiner), og ved hjelp av muligheter for familieplanlegging (som tilgang til prevensjon). Også økt kapasitet i utdanningsinstitusjoner, etterspørsel på arbeidsmarkedet, og tilrettelegging for å kunne kombinere jobb og barn har økt sysselsettingen av kvinner. Utvalget finner ikke at det er belegg for å si at kvinners inntog på arbeidsmarkedet kan forklare kjønnsforskjellene i oppnådd utdanningsnivå.

Forventninger til hvilken utdanning eleven vil oppnå og til fremtidig yrke ser ut til å påvirke prestasjonene noe, og dette virker sterkest på ungdomsskoleelever. Utvalget forklarer at det her er flere faktorer som spiller inn, som kjønnsstradisjonelle valg og sosioøkonomisk status. Sosial posisjon-forklaringer vurderes fordi jenter ser ut til å ha høyere økonomisk og ikke-økonomisk avkastning av høyere utdanning, og de vet noe mer om forskjellig lønnspremie av ulike yrker. Det foregår fremdeles kjønnsdiskriminering på arbeidsmarkedet og det kan være at jenter derfor vurderer signaleffekten av utdanning høyere enn gutter. I land med mindre likestilling og tilrettelegging av arbeidslivet for kvinner, velger flere kvinner STEM-fag (Science, Technology, Engineering og Mathematics). Dette forklares med at det i disse fagene er mer likestilling, og graden man innehar blir vurdert høyere enn kjønn, relativt til slike vurderinger i andre fag. I land som Norge, hvor det er høy grad av likestilling og velferdsgoder som fungerer som sikkerhetsnett, så vil mange kvinner velge mer selvrealiserende fag i tråd med sin ønskede identitet slik at valgene lettere kan påvirkes

av normer og kjønnsrollemønstre, altså blir valgene mer preget av verdivurderinger. Utvalget finner at jenter og gutter med omtrent likt antall grunnskolepoeng fullfører videregående i lik grad, og at prestasjoner fra ungdomskolen samvarierer med utdanningsforventninger og oppnådd utdanning. Jenter kan ha lettere for å gjennomføre utdanning fordi de er mer planmessige. Flere jenter bytter fra yrkesfag til studiespesialisering og oppnår studiekompetanse. Gutters bortvalg (eller frafall) ser ut til å påvirkes av konjunktursvingninger i det lokale arbeidsmarkedet mer enn hos jenter. Dessuten er det langt flere kvinner i det offentlige enn i det private arbeidsmarkedet, og stillinger i det offentlige krever ofte mer formell kompetanse. Mange av yrkene i det offentlige kan være en forlengelse av tradisjonelle «kvinneoppgaver» før 1970-tallet, og disse yrkene ble hevet til høyskole- og universitetsutdanninger på 70- og 80-tallet i større grad enn mange mer typiske gutteutdanninger. Utvalget sier om funnene at de ikke finner årsaksforklaringer i særlig grad, men samvariasjon, og at det mangler forskning på norske forhold.

Utvalget fortsetter i de neste to delene med å se etter årsaker til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner i barnehagen og i grunnskolen. Det er som nevnt ikke anledning til å gjennomgå kunnskapsgrunnlaget i detalj her, men vi kan trekke frem noen punkter, og noen av disse har relevans også videre i denne fremstillingen. Utvalget forklarer at forskjeller finnes helt ned i 1-2 års alder, men at det er usikkert om dette skyldes biologi, eller forskjellig behandling av gutter og jenter. De skriver at barnehagen er en læringsarena, men at barnehagen har et bredere samfunnsmandat, og at barndom har en egenverdi. «Forskning viser at tidlig barndom er en viktig periode for å motvirke uheldige forskjeller – tidlig innsats har større effekt enn kompensierende tiltak senere» skriver utvalget (NOU 2019:3, s. 125). Barnehagen har positiv effekt på senere løp, spesielt for «svakt presterende barn, barn med lavt utdannede mødre, med minoritetsbakgrunn eller fra lavinntektshjem». Men forskningen utvalget studerte viste varierende funn og ikke ga noe klart belegg for at barnehage minsker kognitive kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Likevel kan mer styrt, pedagogisk innhold fremfor frilek siste året i barnehagen gjøre spesielt guttene mer klar for skolestart, skriver utvalget.

Det er kjønnsforskjeller alt før barna starter i skolen, men disse er veldig små i forhold til forskjellene som måles senere. Det kan altså være ting ved organisering av skolen og

undervisningen som forsterker kjønnsforskjellene. Utvalget ser på tiden barna er i skolen, som alder ved skolestart, lengre undervisningstid, senere oppstart om morgenen, bedre innhold i SFO, et ekstra år, intensivundervisning og lignende. Ekstra tid fører til bedre resultater for både gutter og jenter. De finner at tiden brukt *utenfor* skolen kan ha utjevne effekt på kjønnsforskjeller, siden jenter gjør mer lekser. Gutter kan ha behov for tydeligere rammer, mer tid gjennom skoleåret og bedre foreldreoppfølging. Individuelle egenskaper ved læreren trekkes frem som spesielt viktig, og her er det lærerens kognitive evner som utgjør en forskjell, og ikke lærertetthet, kjønn og lignende som gjør utslag. Dette er i tråd med annen forskning vi har vært inne på, og utvalget skriver om viktigheten av tydelig ledelse og lærerstyrt undervisning. De har funnet at spesialundervisning utenfor klassen ikke er særlig heldig fordi kvaliteten er for dårlig, og stigmatisering uheldig. Likevel finner de positive effekter av forskjellig differensiering og ekstraundervisning innenfor samme klasse eller gruppe. Det psykosomatiske miljøet er spesielt viktig for gutters prestasjoner og tilgang på et flerfaglig team med helsekompetanse som i større grad når guttene kan være viktig for å bedre deres prestasjoner. Dette gjelder spesielt om dette teamet ikke individualiserer årsaker for mye, men i stedet jobber med strukturer. Utvalget finner mye ved selve skolen og undervisningen som kan utjevne kjønnsforskjellene, og støtter dermed opp om teksten i utvalgets mandat som nettopp nevner at det nok er oversette årsaker i skolen som man skulle studert nærmere.

De mulige forklaringene som gis i kunnskapsgrunnlaget om individuelle-, familiebakgrunn-, og arbeidsmarkedsårsaker en kombinasjon av sosial posisjon- forklaring om kost, nytte og diskriminering, verdivurderinger om normer og selvrealisering, biologiske antagelser om planmessighet og evner, og kulturforklaringer om prestasjonsnivå og muligheter. De velger altså forklaringer som er en god blanding av de teoretiske retningene som tidligere har blitt brukt for å forklare forskjeller i utdanning, men med en sterkere vektlegging av biologiske perspektiver. Årsaker i barnehagen preges av et fokus på tidlig innsats og årsaker utvalget finner i skolen, er særlig rettet mot lærerroller, undervisningspraksis og bedre inkludering av elever. Den innhentede oversikten over kunnskap fremstår som svært systematisk, bred, internasjonal og drøftende. Hovedbildet er et behov for mer kunnskap.

6. Forskning og politikk – endringer og problematiske sider

6.1 Utfallforskning og risikoperspektiver

I takt med mer målstyringsfokus, har forskningen på skoleprestasjoner og frafall endret karakter og gått fra å ha søkelys på struktur, institusjon og historie, til å ha mer fokus på individuelle utfall i livsløpet og risikoperspektiver, som sannsynligheten for at frafallende elever vil bli trygdemottagere. Oppmerksomhet på marginalisering og sosial ulikhet har økt generelt, og prestasjonsforskjeller og frafall rammer sosialt skjevt og er en del av dette bildet. I samme periode som bekymringen for skoleprestasjoner og frafallstall øker, så øker også bekymringen for andre vanskeligheter hos ungdom, som lese- og skrivevansker, psykiske problemer, minoritetsbakgrunn, funksjonsnedsettelse, kjønn og klasse, og det er en generell uro for hvordan disse tingene slår ut i skolen (Vogt 2017, s.113).

Ungdomsforskningen på 90-tallet rettet oppmerksomheten mot 'risiko' for uheldige utfall. I mediene snakket man med overdrivelser og frykt om barn- og unges risiko, og hvilke grupper av disse som kunne være særlig utsatt for uheldig utvikling av livsløp, eller «risikoungdommer» (eller i internasjonal litteratur, «youth at risk»). Å definere noen barn og ungdom inn i grupper man regner for å ha høyere risiko for problemer, er i utgangspunktet problematisk (Follesø 2015). Politikerne var avhengig av «svartmalingen» i den offentlige samtalen for å allokere ressurser til økt satsing på barn og tenåringer, forklarer Vogt (2018). Vogt skriver at «I Norge har særlig *registerbasert* (min utheving) forskning, som viser statistiske sammenhenger mellom frafall og uheldige utfall senere i livsløpet, preget det offentlige ordskiftet» (Vogt 2017, s. 105).

I mandatet for Stoltenbergutvalget står det «Frafall i videregående opplæring er ett punkt der det er betydelige kjønnsforskjeller... Utvalget kan se på dette temaet som en *utfallsvariabel av forskjeller i skoleprestasjoner* (min utheving), men frafallsproblematikk som sådan bør ikke bli en primær eller for dominerende tematikk i utvalgets arbeid.» (Kunnskapsdepartementet 2017, s.2). Mandatet og utvalget fastslår altså at frafall er resultatet av skoleprestasjoner, men de ønsker ikke å problematisere denne forbindelsen, eller frafall ytterligere. De har valgt å prioritere empiriske studier, som kan identifisere *årsaker eller effekter* (min utheving), selv om de har tatt med

enkelte observasjonsstudier. I dette ligger det a priori antagelser om årsaksforhold, og både mandatet og utvalgets forståelse av det bygger på premisser om at det er en direkte forbindelse mellom gutters skoleprestasjoner og senere problemer.

Politisk retorikk for å skaffe økonomiske midler til barn og unge, risikoperspektiver og utfallsforskning, statistisk samvariasjon og en generell uro bidrar altså til at skoleprestasjoner blir koblet til veldig mange andre problemer, og har bidratt til at bekymringen for skoleprestasjoner og frafall har hatt slik eksplosiv vekst. Disse koblingene er ikke usanne, men de kan være unyanserte.

6.2. Tester, målinger og «PISA-sjokket»

PISA er en internasjonal kartlegging av 15-åringers kompetanse hovedsakelig i lesing, matematikk og naturfag, i regi av OECD. Testen skal ifølge OECD undersøke om elevene er forberedt på fremtidens utfordringer, om de resonerer godt og om de kommuniserer godt, og om de er i stand til å lære hele livet (Sjøberg 2019, 19. desember). Testen ble gjort første gang i 2000, og utføres hvert tredje år. Norges resultater har hele tiden ligget nær gjennomsnittet i OECD på alle områder. Vi hadde en tilbakegang i 2018 i lesing, men lå fortsatt over OECD gjennomsnittet, som også hadde gått litt tilbake. Testene viser at jenter er bedre enn gutter i lesing (som i resten av verden) og det er bekymringsvekkende at hver fjerde gutt ligger under kritisk grense for å kunne delta i jobb og videre utdanning. Kjønnforskjellene er små i matematikk og naturfag. I PISA undersøkelsen fra 2018 er det Qatar som har størst kjønnforskjeller i skoleprestasjoner, mens Finland ligger som nr. 5, Norge som nr. 10, Sverige som nr. 23 og Danmark som nr. 37. Av disse landene har Finland det høyeste prestasjonsnivået (og ligger godt over gjennomsnittet i OECD), etterfulgt av Sverige (som også ligger over gjennomsnittet i OECD). Norge og Danmark ligger på gjennomsnittet i OECD (i Norge ligger gutter litt under og jenter litt over gjennomsnittet i lesing og naturfag, men over snittet i matematikk, i Danmark ligger begge kjønn over gjennomsnittet i matematikk og lesing, men under i naturfag). Qatar har det laveste prestasjonsnivået av landene med størst kjønnforskjeller (men ligger på OECD gjennomsnittet i alle fag, og med begge kjønn). (OECD 2019, s. 26). Norden har små forskjeller mellom skolene sammenlignet med verden, men i Sverige øker forskjellene. I alle land viser testresultatene en klar sammenheng mellom prestasjoner og sosioøkonomisk status (basert på elevenes selvrapportering), men forskjellene er mindre i nordiske land enn i resten av verden,

men Norge ligger rundt gjennomsnittet i OECD. Elever med utfordringer som lærevansker, funksjonshemminger eller språkvansker kan fritas, og Norge og Sverige er de landene som fritar flest elever. Andelen fritatte har økt med årene (fra 1,9 prosent i 2000 til 6,6 prosent i 2018).

PISA-undersøkelsene har stor innvirkning på skolepolitikk, og når resultatene fra den første undersøkelsen kom i 2001 hadde Kristin Clemet fra partiet Høyre akkurat blitt skole- og utdanningsminister. Resultatene var dårligere enn forventet og fremkalte det som er blitt kalt «PISA-sjokket». Clemet innførte nasjonale prøver for å få bedre kontroll med norske skoleprestasjoner. PISA-resultatene lå også til grunn for skolereformen «Kunnskapsløftet», som ble vedtatt i 2004. De første nasjonale prøvene ble gjennomført våren 2004. Politikken er senere blitt videreført av den rød-grønne regjeringen (2005-2013), og det har vært politisk konsensus om reformene.

Norge deltar også i andre innflytelsesrike internasjonale målinger som PIAAC (en slags PISA for voksne), TIMSS (som måler undervisning i matematikk og naturfag, og som Norge fra 2015 utfører i 5. og 9. klasse) og PIRLS (som tester elevers leseforståelse i 4. og 5. klasse hvert femte år, fra 2001). PIRLS viser at Norge ligger godt over gjennomsnitt med en fremgang siden 2006, og ligger ganske likt med de andre nordiske landene. Jenter gjør det betydelig bedre enn guttene i lesing (Sjøberg 2018, 18. mai). Resultatene fra TIMSS viser at norske 5. klassinger gjør det meget godt i matematikk, mens 9. klassingene gjør det mer gjennomsnittlig. I naturfag ligger vi litt under gjennomsnittet, og rapporten forklarer at Norge har mindre timeantall i naturfag enn de fleste andre land. Rapporten sier det er høy grad av trygghet, orden og trivsel i norsk skole, og at det er sammenheng mellom gode lærere og læringsutbytte. Denne undersøkelsen kartlegger også lærernes kompetanse, bakgrunn, trivsel og holdninger og sier derfor mer om selve skolemiljøet og undervisningsforhold (Sjøberg 2020, 31. januar).

PIAAC tester voksne i alderen 16 til 65 år i lesing, regning og digitale ferdigheter og er den største internasjonale datainnsamlingen over voksnes ferdigheter. Derfor kan denne testen fortelle oss mer om hvordan det går med folk etter endt utdanning. I 2013 viste resultatene at menn var signifikant bedre enn kvinner i alle de tre ferdighetene. I regning var forskjellen relativt stor, mens den var minst i lesing. Blant kvinner og menn som

jobbet fulltid, var forskjellen i leseferdigheter borte (Størset 2019, 19. desember). Kjønnforskjellene endrer seg mellom generasjonene. Blant de under 35 år var kjønnforskjellene mindre klare, og det var ingen forskjell i digital kompetanse. Bildet endres altså i guttenes favør, men prestasjoner blir påvirket av tilknytning til arbeidsmarkedet.

De nasjonale prøvene er obligatoriske prøver som gir informasjon om ferdigheter i lesing, regning og engelsk. (Utdanningsdirektoratet 2019, 20. november). Ferdighetene som måles er definert på en annen måte enn karakterer og måles på en egen skala. Prøvene skal gi grunnlag for undervisvurderinger og kvalitetsutvikling. De gjennomføres på 5., 8. og 9. trinn og kartlegger de mer grunnleggende ferdighetene man trenger for å mestre skolen. Resultatene skal hjelpe både elever, lærere, skoler, forskere og nasjonale myndigheter med å finne svakheter og forbedringsmuligheter, og de er ikke anonyme. Testene blir utformet av akademiske fagmiljø etter rammeplaner fra Utdanningsdirektoratet, og det legges mye arbeid i utformingen. Disse prøvene er å anse som hjelpemidler for undervisningen og ikke som vurderinger av elevenes prestasjoner. Elever med spesielle utfordringer kan fritas eller få tilrettelegging. Resultater på individnivå blir tilgjengelig for elev, lærer, skole og Utdanningsdirektoratet, mens anonymiserte data blir publisert på nettstedet Skoleporten, Statistikkportalen og i media. Eksempelet som vises i tabell 1 viser hvordan Nasjonale prøver måler noe annet enn karakterer, og derfor er resultatene fra nasjonale prøver annerledes enn resultater man får fra rene karaktermålinger.

Tabell 1. Andel elever som skårer på laveste mestringsnivå på nasjonale prøver på 5. trinn, etter kjønn, innvandringsbakgrunn og foreldres utdanningsnivå (SSB 2020, 27. januar).

Andel elever som skårer på laveste mestringsnivå på nasjonale prøver 5. trinn, etter kjønn, innvandringsbakgrunn og foreldres utdanningsnivå.			
	2019		
	Andel elever som skårer på laveste mestringsnivå.		
	Engelsk 5 trinn.	Lesing 5 trinn.	Regning 5 trinn.
Alle elever	24,7	23	23,8
Kjønn			
Gutter	22,9	24,1	21
Jenter	26,5	21,9	26,7
Innvandringsbakgrunn			
Innvandrere	26,9	39,8	39,3
Norskfødte med innvandrerforeldre	18,9	32,7	34,2
Den øvrige befolkningen	25,2	20,6	21,4
Foreldres utdanningsnivå			
Mor/far har ikke universitets- eller høyskoleutdanning	29,9	33	34,8
Mor/far har universitets- eller høyskoleutdanning	21,5	16,4	16,7

Kilde: Statistisk Sentralbyrå, (SSB 2020, 27. januar). hentet 01.04.2020.

Tabell tilgjengelig på <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov>

Tabell 1 viser andelen elever som skårer på det laveste ferdighetsnivået under nasjonale prøver for 5. trinn i 2019. Tabellen viser blant annet at jenter gjør det en god del dårligere enn gutter i engelsk (3,6 skalapoeng) og regning (5,7 skalapoeng), mens gutter gjør det noe dårligere enn jenter i lesing (2,2 skalapoeng) på 5. trinnet. Tabellen viser også at en mye større del av innvandrere enn den øvrige befolkningen skårer på de laveste ferdighetsnivåene, mest i lesing (19,2 skalapoeng) og regning (17,9). I engelsk er forskjellene på innvandrere og den øvrige befolkningen små (1,7 skalapoeng). Forskjellene minsker når man måler mellom andregenerasjons innvandrere og den øvrige befolkningen, selv om forskjellene fortsatt er store i ferdighetene lesing og regning. I engelsk gjør barn av innvandrere det derimot mye bedre enn øvrige barn. Vi ser videre at foreldrenes utdanning har mye å si, omtrent like mye som innvandringsstatus. Forskjellene mellom barn av foreldre som har universitets- eller høyskoleutdanning og barn av foreldre uten høyere utdanning er store i alle ferdighetene

(18,1 skalapoeng i regning, 8,4 skalapoeng i engelsk og 16,6 skalapoeng i lesing). Måling av ferdigheter, som definert i Nasjonale prøver, viser altså andre resultater enn målinger av mestringsnivå på 5. trinn, og at sosioøkonomisk status har langt større betydning enn kjønn for dette.

Det foretas også andre målinger i skolen, som surveyundersøkelsen Ungdata som gjennomføres på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Ungdataundersøkelsene er et frivillig tilbud for kommunene og elevene, som finansieres gjennom Helsedirektoratet (Ungdatasenteret 2016, 10. august).³ Resultatene fra Ungdata brukes som kunnskapsgrunnlag i forebyggende ungdomsarbeid, politikktutvikling og til forskning og undervisning. Undersøkelsene foretas anonymt og elektronisk i skoletiden, og består av spørsmål om forholdet til foreldre og venner, om skolearbeid og trivsel, fritidsaktiviteter og mediebruk, utdanning og framtidsplaner, helse og levevaner, rusmiddelbruk og atferdsproblemer. Andre undersøkelser er Elevundersøkelsen (som er en anonym brukerundersøkelse om læringsmiljøet i grunnsopplæringen), foreldre-, lærebedrift og lærerundersøkelser (som er anonyme brukerundersøkelser i grunnsopplæringen), Foreldreundersøkelsen i barnehagen (som er en anonym brukerundersøkelse), kartleggingsprøver (som identifiserer elever med behov for ekstra støtte i grunnleggende ferdigheter, og som gjennomføres på forskjellige trinn de første årene på grunnskolen i lesing, regning, engelsk og digitale ferdigheter), og ellers noe statistikkrapportering fra institusjonene (barnehagene og skolene). Ved siden av dette kommer elevenes karakterer på prøver, eksamener og standpunktkarakterer (NOU 2019: 3, s.168).

6.3. Generell kritikk av testene

Flere kartlegginger og målinger skaper mer data. Disse dataene er i seg selv et resultat av de teorier man har på forhånd, og det ligger det teoretiske valg bak dataene i utforming av spørsmål, utvalg og gjennomføringsmåte. Mønstergjenkjenning, teoretisering og generalisering i dataanalyse er avhengig av tolkning og kategorisering. Når vi med tester skaper nye data, må vi ha dette i bakhodet, slik at vi ikke skaper kunstige «kart» som egentlig ikke passer med terrenget. Samvariasjon kan føre til at vi

³ Velferdsforskningsinstituttet NOVA ved OsloMet – storbyuniversitetet har ansvar for gjennomføringen i samarbeid med landets sju regionale kompetansesentre innen rusfeltet, og NOVA har også det overordnede faglige, etiske og juridiske ansvaret for å undersøkelene.

antar spuriøse forbindelser, og kategorisering kan skape kunstig avvik, eller skjule andre mønster. Binære variabler som 'kjønn' kan for eksempel skjule årsaker som ligger i sosial ulikhet, og når gruppen for 'frafall, eller 'elever med spesielle behov' blir så stor som vi ser, er det grunn til å stille spørsmål ved hva vi definerer som avvik fra det normale. Det er ikke sikkert testen måler det vi ønsker å måle (definisjonsvaliditeten), fordi det er vanskelig å måle evner og generell kunnskap gjennom spesifikke spørsmål og testsvar som er løsrevet fra kontekst og mer informasjon om respondenten (eleven).

PISA har blitt debattert mye i mange land, og det er nå mye faglitteratur om undersøkelsene. Der kommer det frem en del kritikk av undersøkelsens metode og databehandling, faglige innhold og språklige tilpasning til landene som deltar. PISA gir råd om hvilken skolepolitikk landene bør gjennomføre og de blir kritisert for å ha for stor innflytelse, og at de formulerer det som blir sett som ideologiske føringer for innhold og mål for skoler (Sjøberg 2019, 19. desember). Dessuten kan undervisningen tilpasses for å gjøre det bra på tester, og da gir ikke resultat oss informasjon om andre forhold ved elevenes kunnskap og evner, eller om kvalitet på skole og utdanning. Elevenes svar kan også være påvirket av veldig mange faktorer som ikke lar seg måle, og er kun et øyeblikksbilde med begrenset informasjon. I Norge, som fritar mange elever fra testene, er det heller ikke sikkert at utvalget er representativt sammenlignet med andre land.

6.4. Registerdata

En svakhet ved registerbasert forskning er at statistiske sammenhenger er oversiktsblikk som ikke ser forholdene «på bakken», og registerdata viser ofte kortsiktige perspektiver, selv om vi i Norge har så gode registre at vi kan følge folk omtrent gjennom hele livet. Utvalget tar til orde for en database med forløpsdata som kan følge individer gjennom hele skoleløpet og inn i voksenlivet, og dette virker jo fornuftig veid opp mot å konkludere kun basert på for eksempel tverrsnittsdata.

Et eksempel på utfallsforskning som er basert på registerdata finner vi i en rapport om fremtidens kompetansebehov fra 2019. «Resultater fra grunnskolen er den mest fremtredende forklaringsfaktoren for sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring.» (NOU 2019:2. s.99). I rapporten står det at en økning i gjennomsnittskarakteren med ett karakterpoeng øker sannsynligheten for å fullføre

videregående med nesten 30 prosentpoeng. Dette bygges på en rapport fra Senter for økonomisk forskning [SØF], ved NTNU, som undersøker elever som startet videregående opplæring i 2002 (Falch mfl., 2010). SØF-rapporten slår fast at frafallet er langt høyere på yrkesfag enn på studiespesialisering og det står: «Denne forskjellen mellom studieretninger forsvinner i stor grad når det kontrolleres for elevenes karakternivå fra grunnskolen. Det er altså svake faglige forutsetninger blant elevene, snarere enn spesielle trekk ved de yrkesfaglige studieretningene, som forklarer det høye frafallet» (Falch mfl. 2010, s.2). Det konkluderes også med at «Fullføring av videregående opplæring har gunstige effekter på arbeidsmarkedstilknytningen. Fullføring reduserer sannsynligheten for å være arbeidssøker, mottaker av offentlig stønad og komme i fengsel.» (Falch mfl., 2010, s.6). Rapporten kan oppsummeres med at grunnskolekarakterer har stor påvirkning langt inn i 20-årene på en rekke områder. Det er selvsagt verdifullt med slike grundige, statistiske kartlegginger, og studien tar høyde for alternative forklaringer. Vi kan slå fast at grunnskolekarakterer forutsier graden av fullføring av videregående opplæring på et generelt nivå, med høy sannsynlighet.

6.5. NOU 2019: 3 og forløpsdata

Det gjennomføres altså flere målinger, tester og kartlegginger i grunnskolen og i videregående opplæring. I NOU 2019: 3 tar utvalget til orde for å opprette et nasjonalt register for forløpsdata i barnehage og grunnopplæring. Forløpsdata gjør det mulig å måle læring og utvikling hos enkeltpersoner over tid ved hjelp av ulike målepunkter i opplæringsløpet og livsløpet (NOU 2019: 3, s. 167). De ser for seg at data som innhentes skal samles i en nasjonal database slik at forskere kan undersøke om endringer skyldes endringer i skolen, eller endringer mellom kohortene. Dagens tversnittundersøkelser gir bare informasjon om elevenes læring fra 5. tinn og oppover, og utvalget regner med at kjønnsforskjeller oppstår langt tidligere enn dette. Forløpsdata vil også kunne si mye om skolens bidrag til læring (skolebidragsindikatorer), og effekten av for eksempel spesialundervisning og om hvordan skolen påvirker livsløpet. Forløpsdata, som tar hensyn til for eksempel elevens SØS-status og spesialundervisning, vil gi større bredde i kunnskapen enn det kun karakterer og enkelte ferdighetstester gir. I dag samles det inn noe forløpsdata (som den enkelte elevs karakterer over tid), men dette ligger lokalt og er mangelfullt og dekker ikke samfunnets kunnskapsbehov, mener utvalget. Kombinasjon av forløpsdata og andre undersøkelser

vil kunne fange opp marginaliserte grupper som fort faller ut av målinger. Forløpsdata vil kunne gi informasjon om effekter av tiltak (og kunne gi grunnlag for «naturlige eksperimenter»). Ved å koble forløpsdata til opplysninger om helse (fra for eksempel helsestasjon), livsløp og lignende, vil vi også kunne få bedre informasjon om de biologiske betingelsene, kognitiv utvikling og sosial påvirkning av norsk skole. Utvalget ser også nytten av å samle kunnskap de mener ligger fragmentert og derfor er utilgjengelig i dag, slik at informasjonen blir mer «forskbar». Utvalget ser utfordringene med personvern ved slik innsamling av data, og de diskuterer mulige måter for hvordan en slik nasjonal kunnskapsbank kan la seg gjennomføre. Det nevner også at kartlegging av helse og mental utvikling kan skape en trangere definisjon av «normal», og skape sykeliggjøring av naturlig variasjon og nye grupper som faller utenfor. Utvalget mener også at bedre data kan gi offentlig debatt om normalitetsbegrepene og utvide normalitetsdefinisjonene. Utvalget mener dessuten at slike data kan vise hvordan man bedre kan utnytte ressursene til for eksempel spesialundervisning. Utvalget vil ha færre, men bredere kartlegginger av barna helt ned i 4 års alder, med kartlegging av sosiale, emosjonelle og kognitive ferdigheter (som nummerforståelse og selvregulering) (NOU 2019: 3, s.171). Utvalget skriver: «Formålet er ikke å måle barns personlighetstrekk eller egenskaper, men sosiale og emosjonelle ferdigheter som er formbare og viktige for senere utvikling og læring. Kartleggingen skal heller ikke brukes til å kategorisere eller diagnostisere barn på individnivå» (NOU 2019: 3, s. 172). De ønsker at denne kartleggingen skal erstatte lokale kartlegginger (og kartleggingsprøvene o.l.) og slik skape et helhetlig kunnskapsgrunnlag. De nevner at slik kartlegging kan skape uheldig målfokus i barnehage og skole, og mener derfor at gjennomføringsplikten bør ligge hos kommunene og ikke hos barnehagene og skolene. De vil også endre Elevundersøkelsen. Utvalget ønsker å gjøre den kortere, mer forskningsbasert og identifiserbar på individnivå (eller personentydig). De vil innføre Nasjonale prøver i lesing og regning på 3. trinn, og skriving på 8. trinn i grunnskolen. Dette betyr jo at elevene får flere tester å forholde seg til, men utvalget mener det er mange andre prøver elevene utsettes for, som i større grad gir skolestress.⁴ Generelt anbefaler de at utvidelsene av Nasjonale prøver kombineres med «å nedskalere andre elementer i vurderingssystemet» (NOU 2019:3, s.174).⁵

⁴ Likevel tenker de at kartleggingsprøven i lesing på 3. trinn kan bli frivillig, og at nasjonale prøver i lesing og regning på 9. trinn kan være utvalgsundersøkelser.

⁵ Noen utvalgsmedlemmer har dissidens, og mener enten at nasjonale prøver på 9.trinn skal beholdes som i dag, eller avvikes helt med tanke på elevbelastning.

Kunnskapen vi kan få fra forløpsdata er helt uovertruffen, og gir muligheter for forskning og evaluering på et mye høyere nivå enn kun tverrsnittdata, men det er åpenbare utfordringer knyttet til personvern ved innhenting, lagring og bruk av forløpsdata. Registeret Stoltenbergutvalget ønsker å opprette er et register på nasjonalt nivå, med personentydige data om helse, sosiale og emosjonelle ferdigheter, med kognitive vurderinger (som behov for spesialundervisning, karakterer, nummerforståelse o.l.), informasjon om adferdsproblemer, sosioøkonomisk bakgrunn og lignende, fra barnet er fire år til individet går ut av videregående (og slik det fremkommer av det utvalget skriver, også videre i livet), med opplysninger om arbeid, helse og status. Det er rimelig å stille spørsmål om hvem skal ha tilgang til dette, og om hvem skal bestemme hva som er relevant informasjon og lignende vurderinger. Grenser som settes for bruk av slike opplysninger kan endres. Vi kan heller ikke garantere for sikkerheten ennå, siden vi stadig opplever sikkerhetsbrudd på selv våre strengest bevoktede digitale data. Selv om personvernet blir ivaretatt, er det ganske mange andre spørsmål som melder seg ved dette. Det er etisk betenkelig at myndighetene skal måle og kategorisere gjenkjennelige enkeltindivider på alle disse svært personlige områdene, helt fra de er 4 år til langt inn i voksenlivet. Sensitiv informasjon om oppvekst, helse, ferdigheter og bakgrunn skal altså ligge i et statlig, digitalt arkiv. Det kan oppleves krenkende for individet å bli kartlagt slik, og kanskje kan data i arkivet kunne påvirke individets og andres vurderinger av ens muligheter, slik at man kan bli fanget, eller begrenset av sin biografi.

6.6. Problemet med binære variabler

Grove forenklinger går på bekostning av dybde og nøyaktige detaljer, og er en etisk utfordring. En overfokusering på kjønn, som jo er en enkel måte å kategorisere på, kan føre til at andre inndelinger (som sosial klasse og etnisitet) mister oppmerksomhet. Ser man bare kjønn, kan man bli blind for statusforskjeller, og bidra til at disse økes. Gutter som gjør det bra på skolen, og jenter som gjør det dårlig, blir fort glemt. Det er jo faktisk også en fjerdedel av jentene som faller fra (av de som begynte på videregående i 2011 hadde 32 prosent av guttene og 22 prosent av jentene falt av etter fem år) (Henningsen og Nielsen 2018, s.12). Vi kan lese i Stoltenbergutvalgets mandat at «gutter topper negative statistikker». Denne retorikken får det til å virke som om gutter med ulike problemer er en homogen, statisk gruppe. «Eksempler på at gutter kan ha

ulike typer av problemer, er at lesevansker ikke har samme årsaker som kriminalitet og selvmord (gutter toppe alle tre statistikker), eller at de guttene som dropper ut av yrkesfaglige linjer på videregående skole, har en annen problematikk enn de guttene som ikke kommer inn på medisinstudiet» skriver Henningsen og Nielsen (2018, s.22). Det finnes svært forskjellige problemer i undergrupper i gruppene, som ikke kan løses med samme virkemidler. Dessuten kan man ved en dikotomisk inndeling fort se problemene for gruppene som et null-sum-spill, eller overse den ene gruppens problemer fordi den andre gruppen har det verre.

I NOU 2019: 3 forklares det at fordi kjønn deles i to grupper, så må man dele sosioøkonomisk bakgrunn inn i to grupper, høy og lav, for å foreta en sammenligning av styrken i påvirkning. Når de foretar denne forenklingen viser statistikken at «Elever med foreldre som har høyere utdanning, oppnådde i 2018 i gjennomsnitt 5,9 grunnskolepoeng mer enn elever som har foreldre uten høyere utdanning» (NOU 2019:3, s.13). Kjønnforskjellene mellom gutter og jenter er 4,6 grunnskolepoeng, altså litt mindre. Hvis man ikke foretar denne forenklingen finner man at det er nesten 12 grunnskolepoeng statistisk forskjell mellom gruppen hvor begge foreldre kun har grunnskole, og gruppen hvor begge foreldrene har lang høyere utdanning. Gruppene som har de høyeste utslagene på statuspåvirkning befinner seg i ytterkant av fordelingen, og omfatter ca. 20-30 % av elevene, mens kjønn omfatter alle elevene. Om man sammenligner statusutslagene hos de ca. 70 % i midten av fordelingen med kjønnforskjellene, blir statusutslagene mindre (ca. 4 % i 10 klasse) og da gir kjønnforskjellene faktisk større utslag enn statusforskjeller. Utvalget kommer frem til at gutter som har foreldre med lav utdanning, har en dobbelt ulempe og sier at dette bør utredes nærmere. Det er likevel ikke sikkert at det er statistisk samspill mellom kjønn og status, så dette kan være feil.

Vogt (2018, s.179) skriver at kjønnforskjellene i skoleprestasjoner siden begynnelsen av 2000-tallet har ligget stabilt, men forskjellene mellom de med lav og høy sosioøkonomisk bakgrunn øker. Vi ønsker oss ikke tilbake til tiden da vi ikke skulle regne med kjønn som variabel, men det at kjønnsdikotomien umiddelbart viser en diskrepans mellom kjønnene betyr ikke at vi skal se på kjønn som hovedforklaringen på dårlige skoleprestasjoner. Vi bør heller kanskje undersøke samspillet mellom sosial bakgrunn og kjønn nærmere. Ser man på midtsjiktet i målingene, altså blant jenter og

gutter med foreldre der foreldrene har videregående utdanning, eller minst en av foreldrene har kort høy utdanning, så er kjønnsforskjellen stort sett langt mindre. Slik kan binære gjennomsnittstall villedende fremfor å oppklare. Noe av det samme blir tilfellet når man ser at av de ca. 8 prosentene av grunnskoleelever som mottar spesialundervisning, så er 70 prosent gutter. Det blir galt å slutte fra dette at gutter generelt har skoleproblemer, fordi et fenomen i en liten underpopulasjon i en gruppe er en dårlig representasjon av hele gruppen.

6.7. Formidling av resultater fra forskningen

Resultatene av alle testene tolkes ikke bare av forskerne. I offentligheten og i media kan tallene ofte misforstås og misbrukes. Vi fikk en debatt etter at testresultater viste at guttene fikk bedre resultater på anonyme eksamener enn i standpunktkarakterer, og dette ble for eksempel forstått i flere medier som at lærerne systematisk nedvurderte guttene, fordi skolen er blitt feminisert. Utvalget avviser slike hypoteser (NOU 2019:3, s.146-147). På de skolene hvor det er en overvekt av kvinnelige lærere, så gjør både gutter og jenter det bedre. Det blir også feil å kalle endringene i undervisningsopplegg for en feminisering av skolen. Økt vekt på samarbeid, relasjoner, prosesser og ansvar for egen læring kan heller kalles en modernisering som følger et endret arbeidsliv. Dette kan kanskje passe mer for jenter, enn for gutter. Sammenhengene er altså som regel mer komplekse enn det som kommer frem i media. «Sensasjonelle» funn kan påvirke den politiske agendaen, og forskningsspørsmålene kan bli mer politisk motivert enn kunnskapsbaserte.

God forskningsformidling vil alltid være en utfordring og et tungt ansvar både for forskere og formidlere (som mediene). Dette blir stadig vanskeligere i vår nye virkelighet, med «falske nyheter», overfladisk «fast-food» konsumering av kunnskap (med større vekt på å finne enn å inneha kunnskap) og en fragmentering av offentligheten. Det kan virke som at dette problemet har fått større oppmerksomhet de senere årene, og det er positivt at forskere kommer ut av sine «elfenbenstårn» og blir en større del av det offentlige ordskiftet. Det er en forutsetning for et velfungerende demokrati at vi har en offentlighet som også slipper de «ukvalifiserte» til, ifølge Jürgen Habermas (f.1929-), og det fremstår som viktigere enn noen gang å lære elever god kildekritikk i skolen, og en bred og god allmennutdanning bør ikke komme sekundært til metoder for å finne kunnskap.

6.8. Tidlig innsats

Tidlig innsatts er blitt en rådende strategi for å motvirke problemer i skolen. Tidlig innsatts sees som et verktøy i økonomisk politikk, for å motvirke negative trender for velferdsstaten. Begrepet er litt diffust, men har blitt flittig brukt i politikk, stortingsmeldinger og utredninger de siste 10-15 årene (Kaurel 2018). Begrepet blir brukt tverrpolitisk og med 'tidlig innsats' kan man maksimere effekten av tiltak i en markedsliberalistisk tankegang, og sørge for sosial utjevning i en sosialistisk tankegang.

Å hindre en problematisk utvikling så tidlig som mulig (å tenke «upstream»), og forsøke å behandle årsaker i stedet for bare symptomer, er selvsagt en god tanke. Det er likevel ikke bare slik at jo tidligere i et løp man kan finne og gripe inn i uregelmessigheter, jo bedre vil utviklingen bli. Det kan være vanskelig å forutsi hvilke effekter inngripen kan ha på sikt (som at man stempler noe som et problem), og det er ikke nødvendigvis en sammenheng mellom økende nytte og økende tid. Et tiltak kan også ha en effekt som minskes, eller endres med tiden. Det er også vanskelig å finne årsaksforhold mellom fenomener, selv om de samvarierer i statistikken. Likevel ser det ut til å være bred enighet om at jo tidligere tiltak iverksettes, jo bedre er det. Begrepet har blitt nærmest selvforklarende og rettferdiggjør seg selv.

Koblingen mellom de unge og velferdsstatens problemer tiltar utover 2000-tallet. Vogt skriver om dette «... I tillegg har fokus på 'sosial investering' fått økt betydning i politisk tenkning om velferdsstatsutvikling utover 2000-tallet» (Vogt 2018, s. 185) og viser til litteratur av Midtbøen og Teigen (2013) og Morel, Palier og Palme (2012). Han sier at Kvist (2015) viser at i denne tankegangen er det slik at statens utbytte av tiltak øker jo tidligere i livsløpet tiltakene iverksettes. Derfor har man jobbet for å få øye på problemer så tidlig som mulig, og ved hjelp av risikoanalyser har man forsøkt å finne hvilke problemer, eller utfall dette kan føre til senere i løpet. Dette har ført til en utbredt tankegang om at 'innsatsen mot frafall starter i barnehagen' sier Vogt med henvisning til Hauglie (2013) (Vogt 2018, s.185-186). I den tidligere nevnte rapporten om fremtidens kompetansebehov (NOU 2019: 2, s. 99), forklares det at «tidlig innsats» er viktig for å utvikle et bredt spekter av kompetanser inkludert de grunnleggende ferdighetene, men også sosiale og emosjonelle ferdigheter. Sosial kompetanse og lærelyst starter alt barnehagen, og læring er en selvforsterkende prosess. 'Tidlig innsatts' kan sies å stå i motsetning til en «vente-og-se»-holdning, som tidligere har preget utdanning og

pedagogikk. Lærere har ofte sett på ujevnheter i barnas prestasjonsforskjeller og kompetanse som et utslag av ulik fart i utvikling og modning. Derfor har det oppstått en kløft mellom de som mener at den som er nærmest det individuelle barnet (læreren) best kan forstå barnets behov, og de som mener dette nærmest bare er ideologi og synsing, uten vitenskapelig fundament, og at statistiske data på gruppenivå bedre representerer barna behov og gir best grunnlag for politisk styrte strukturendringer.

Professor og skolehistoriker ved OsloMet Kim Gunnar Helvig mener det har skjedd en omveltning i skolepolitikken fra rundt år 2000 (Fladberg 2020, 07. februar). Han sier at med kompetansehevingen for lærere, som i forbindelse med Kunnskapsløftet skulle gjøre lærerne bedre i stand til å ivareta kvalitet og tilpasset opplæring, så fulgte det med en stor mengde midler. Rundt årtusenskiftet ble det årlig brukt 300-400 millioner årlig på kompetanseheving, mens det i 2015 var satt av over to milliarder til dette. Dette har ifølge Helvig, ført til at det har utviklet seg miljøer i høyskole- og universitetssektoren, som har spesialisert seg på å levere den kvalitetsutviklingen skolepolitikkerne har ønsket, og som gir bedre resultater på PISA-testen, nasjonale prøver og øker skolebidragsindikatoren. Han mener den nye kompetansen lærerne gjennom dette har fått og får endrer skolen drastisk, og han er skeptisk til at denne endringen skjer på bakgrunn av forskning og rammer skapt av samfunnsvitere, økonomer og jurister, mens lærere og pedagoger har fått en mindre rolle, eller er blitt helt borte i utviklingen av skolepolitikk.⁶ Helvig kaller det «en overgang fra en lærerstyrt til en byråkratstyrt skole». Han sier «Clemet var opptatt av at skolen skulle styres på resultater. Utover 2000-tallet begynte man derfor å etterspørre forskningsmiljøer med kompetanse på måling og kartlegging.» (Fladberg 2020, 07. februar). Denne kontroversen preger dagens ordskifte mellom for eksempel Utdanningsforbundet på den ene siden, og representanter for forskningsmiljøene som er involvert i endringene på den andre. «Vi leverer forskningsbasert kunnskap, analyseverktøy og data som skal gjøre skolene og lærerne i stand til å treffe egne valg om undervisningen til beste for elevene», sier Thomas Nordahl, leder av Senter for praksisrettet utdanningsforskning ved Høgskolen i Innlandet (Fladberg 2020, 07. februar). Han sier politikernes ønsker om resultater ikke

⁶ Max Weber (1864-1920) uttrykte slik bekymring allerede tidlig på 1900-tallet. Han forklarer hvordan byråkrati og kapitalistisk tankegang vil gripe inn i alle deler av livet, også utdanning og forskning, og oppsummerer problemene ved dette i begrepet «rasjonalitetens jernbur» (Weber 2010).

har innvirkning på deres forskning og utvikling av kompetansehevende opplæring for lærerne. I skrivende stund raser denne debatten i mediene.⁷

6.9. Avvik og standardisering

Ved å standardisere utdanning, og å måle prestasjoner, så kategoriserer vi elevene. Noen elever kommer nederst på målingene, noen skoler kommer dårligst ut og det blir konkurranse på nye områder. Konkurranse gir insentiver til å prestere bedre, og får oss til å strekke oss mot idealer, men standardiseringsprosesser skaper også mer avvik og en trangere «normal». Det er vel slik, at vi med den standardiserte fellesskolen godtar at en del av elevene vil falle utenfor, og at dette sees på som et akseptabelt «offer» for fellesskapets beste. Veldig mange ulike skoleløsninger ville gjort det vanskelig å kvalitetssikre undervisningen, og det kan ramme sosialt og kulturelt urettferdig. Det er vanskelig å kategorisere barn i utvikling. Noen er tidlig ute og andre bruker lengre tid, og forskjellige sider ved individet kan modnes i ulikt tempo.⁸ Avgjørende valg om hvilken pedagogikk eller skoleløsning som er best for det enkelte barn er vanskelig.

Siden 70-tallet har det vært en gradvis overgang fra spesialskoler til tilpassing innenfor ordinære skoler, i tråd med at vi ideologisk har ønsket mer inkludering og integrering (Utdanningsforbundet 2012, 21. september). De tidligere spesialskolene kan ha virket stigmatiserende, men de kan også ha gitt den enkelte elev et annet «univers» hvor elevgruppen eleven sammenlignet seg med ikke var så ulik eleven selv, og derfor virket mindre ekskluderende og mer validerende i det daglige. Slike skoler hadde også mulighet for å ha spesielt tilpasset kompetanse og kompetansemiljø, som vanlig skole ikke har. Elevene kan ha opplevet mer mestringfølelse og følt seg mer «normal», enn elever med utfordringer som går på vanlig skole i dag. Samtidig kan det at elevene går på vanlig skole bidra til at eleven presterer bedre, blir mer inkludert i et større fellesskap, og føler seg mer normal og mindre stigmatisert i det større bilde. Opplæringsloven sier at man til vanlig ikke skal skille ut grupper basert på faglig nivå

⁷ Sosiologen William Bruce Cameron sa: "It would be nice if all of the data which sociologists require could be enumerated because then we could run them through IBM machines and draw charts as the economists do. However, not everything that can be counted counts, and not everything that counts can be counted" (Cameron 1963, s. 13). Derfor er det viktig med metodemangfold (metodetriangulering).

⁸ I psykologien er dette svært uttalt, ved at flertallet av diagnoser ikke kan settes før en pasient har fylt 18 år.

(NOU 2019: 3, s. 215), men man kan tvangsflytte en elev hvis elevens tilstedeværelse er en betydelig ulempe for de andre elevene i gruppen.

I Stoltenbergutvalgets mandat legges det vekt på at gutter er overrepresentert blant de som får spesialundervisning, og at dette er et problem. Nær 70 prosent av de som får spesialundervisning i grunnskolen er gutter (NOU 2019: 3, s.11), og det er flest gutter som faller fra i videregående. Mandatet forteller altså at det er mer avvik i en av gruppene i skolen, og at dette må behandles slik at gruppene blir mer like. Avviket bør fordeles likt mellom kjønnene fordi vi oppfatter at dette er mest rettferdig. Vi kan tenke oss at skolen for eksempel kunne skreddersy skoleløsninger basert på antagelser om at biologiske forskjeller mellom gutter og jenter gir behov for ulik undervisning for kjønnsgruppene, slik det er i mange land. Man kan se for seg at man i slike løsninger for eksempel forsøker å heve status for tekniske og praktiske fag i guttegruppen. I NOU 2019: 3 (s.215) står det at kunnskapsgrunnlaget viser en positiv effekt av kjønnsdeling i undervisningen på skoleprestasjoner, men at data om dette er hentet fra land med andre kjønnsrollemønstre. Det er stor variasjon innenfor kjønnsgruppene, og en gutte- og jente inndeling speiler ikke mangfoldet blant elevene. Det er neppe politisk vilje til å segregere kjønnene i skolen i Norge, og det strider mot allmenne, norske verdier. Skolen skal speile samfunnet, og samfunnet er kjønnsblandet. Mønsterplanen fra 1974, som innførte en lik fagplan for gutter og jenter, er en viktig pilar for likestilling og i opplæringsloven står det at «Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.» (NOU 2019:3, s.215). Det kan gjøres unntak for undervisning som kan virke integritetskrenkende, som for eksempel svømmeundervisning eller livsynundervisning. 22 prosent av norske grunnskoler har en eller annen form for kjønnsdelt kroppsundervisning, som de begrunner med at flere jenter da deltar, og med at det er forskjeller fysisk og i psykisk i adferd, interesser og behov mellom kjønnene. Stoltenbergutvalget foreslår å utrede om det er behov for å presisere vilkår i opplæringsloven for å «motvirke omfattende former for differensiering av elever etter kjønn og faglig nivå». De skriver at det å skille ut grupper etter faglig nivå fort kan virke negativt på de svakeste. De kan bli værende i de svakeste gruppene, fordi de stigmatiseres og mister incentiver for å forbedre sine prestasjoner. Men de forklarer også at det er svake positive effekter av noe differensiering innenfor samme klasse og gruppe, men at slike tiltak bør tidsavgrensnes og evalueres jevnlig, og at det bør være en høy terskel for slike inndelinger.

Som Thomas-teoremet sier: «Hvis mennesker definerer situasjoner som virkelige, så blir de virkelige i sine konsekvenser» (Thomas og Thomas 1928, s.571-572). Målinger hjelper oss med å identifisere de som sliter, slik at vi kan hjelpe de svakeste elevene. Samtidig stempler vi disse elevene, og ifølge stempelingsteori kan det å betegne noen som avvikere føre til at den som blir kategorisert internaliserer betegnelsen og lever opp til forventningene om å være avviker (Lundal og Tjora 2018, 20. februar). Det kan bli en selvoppfyllende profeti. Å bli definert inn i en avvikende gruppe kan også være stigmatiserende på andre måter. Begrunnet, eller ubegrunnet frykt for elementer ved avvikende grupper, kan fort spres (for eksempel via medier) og skape en ‘moralsk panikk’, eller fordommer og diskriminering. Vogt skriver:

I stedet for å snakke om at unge «faller utenfor», vil det være mer presist å si at de unge mennesker det her er snakk om, «skyves ut» av institusjoner som er designet for å utvikle og fremelske bare en brøkdel av det menneskelige mangfold av evner og muligheter. Med gode hensikter bidrar også samfunnsforskere til å knekke de som ikke presterer godt i skolen, ved å formidle selvoppfyllende myter og profetier om at de er og vil forbli ubrukelige om de ikke holder ut stadig lenger på skolebenken. (Vogt 2020, s.81)

Konsekvensen av kobling mellom karakterer og biologisk kjønn kan gjøre at problemer som kan skyldes livserfaringer og sosioøkonomisk bakgrunn, kan sees på som medfødte egenskaper (evner og kjønn) ved individet. Når Stoltenbergutvalgets mandat peker ut ‘gutter’ som gruppe, så er det ikke bare unyansert – det er en urettferdig og skadelig stempeling av halve befolkningen basert på en biologisk kategori. Vi skal ikke se bort ifra kjønn, men kjønn bør ikke være hovedforklaring på et problem, akkurat som evner ikke utelukkende bør sees som et resultat av gener.

Man kan skape kunstige problemer og avvik ved å definere noe som problematisk. For eksempel foregår det en debatt om Ungdata-undersøkelsene og måling av unges psykiske helse, som utgjør ca. 5 prosent av spørreskjemaet elevene skal fylle ut (Hjelseth og Skauge 2020, 27. februar). Debatten er om selve det å spørre elevene får elevene til å kjenne «for mye etter», og slik skaper psykiske problemer. Det kan tenkes at en negativ vinkling på følelser sykeliggjør normale opplevelser og reaksjoner. Man

må være varsom i formuleringer i slike målinger, og vi vet ikke helt konsekvensen av slik inngripen. Vi har tidligere snakket om 'tidlig innsats', som kan starte alt i barnehagen. Vi vet ikke om slik inngripen kan ha negative, utilsiktede konsekvenser på sikt.

Standardisering kan skape mer avvik på andre måter. Vi ser det for eksempel med endring av modellen for yrkesfag. Vogt viser til Grøgaards (2006, s. 226) betegnelse «alternativet som forsvant» om denne standardiseringen. Standarden ble to år med skole, før to år med opplæring i bedrift. Med det ble alternativet med å søke lærlingplass rett etter ungdomsskolen borte. Dermed ble noe som tidligere hadde vært «normalt», sett på som avvik (Vogt 2008, s. 521). I dag blir andre veier til yrkeslivet enn standardmodellen betegnet som «alternative» eller «kompensatoriske» løp. Et annet eksempel er den formelle forventning om at fagbrevet skal tas på kortere tid, etter studiespesialiseringmodellen. De løpene som ikke fullføres på de normerte 5 årene blir nå regnet som frafall i statistikken, selv om de i realiteten gjennomføres med suksess om man måler noen år senere.

Usikre barn og ungdom som ennå ikke har funnet sin identitet, søker sosial validering. Det å ikke «være som alle andre» er spesielt skadelig for de unge. Gode intensjoner om at «alle skal med», og konformiteten som er nødvendig for å inkludere flest mulig, kan gå utover kreativitet, innovasjon, talent og det unike barnets utvikling. Det rammer både svake og uvanlig sterke elever. Samtidig skaper fellesskolen en ønsket kollektiv ensretting, og styrker det norske verdifellesskapet.

6.10. Eleven som fremtidig produktiv samfunnsborger

Flere målinger, tester og reformer i skolen har de siste 30 årene også skapt debatt om det menneskesynet vi har på elevene, og om synet på skolens rolle i oppvekst og samfunn. Idealet om barndommens egenverdi kan fremstå som en sekundær prioritet i den nyliberalistiske tankegangen om å effektivisere. Kartleggingen tar tid og fokus fra annen undervisning, og undervisningen kan bli for konsentrert om å gjøre det bra på målinger. Gode intensjoner om å utjevne forskjeller har ført til at det allerede i barnehagen arbeides med matematikk og fag, og barna skal lære å lese på halve tiden av det som tidligere ble avsatt til å knekke lesekoden. Nielsen mener at «jo strengere krav som stilles i skolen til å sitte stille og til å kontrollere egen atferd og jobbe med

abstrakte ting, jo mer slår barnas modenhet og deres hjemmebakgrunn gjennom» (Jakobsen 2018, 28. august, 11. avsnitt). Nielsen sier evaluering av Kunnskapsløftet tyder på at reformen ikke har gjort de sosiale forskjellene mindre, og hun tror reformen i stedet kommer til å øke klasseforskjellene. Hun peker på at studier viser at elevene ikke kan mer nå etter ti års skolegang, enn det de kunne før med bare ni år på grunnskolen. Ensidige mål om karakterer og fullføring tar ikke hensyn til andre verdier ved skolen. Et samfunnsøkonomisk perspektiv skyver bort at dette er unge mennesker i utvikling, og at de ikke er bare er «råvarer» til foredling for å produsere velferdsstatens økonomiske bærekraft. Det er belastende for individet å bli målt og stemplet som god eller dårlig for samfunnet i et så ensidig perspektiv, og det er betenkelig at så store deler av elevmassen blir betegnet som avvikende i løpet av skoleløpet.

7. Hvilke konsekvenser har skoleprestasjoner for livsløpet?

Både i NOU 2019: 3 og i dets mandat, forklares det at kjønnsforskjellene i utdanning antagelig har vesentlige konsekvenser senere i livsløpet. «Utvalget har også beskrevet sannsynlige konsekvenser av utdanning for deltagelse i arbeidslivet, helse og levekår, kriminalitet, familiestiftelse og helse» (NOU 2019: 3, s.29). Men de forklarer også at «Sammenhengene mellom utdanning, yrkesdeltagelse, familiestiftelse, helse og kriminalitet er kompliserte, og det er begrenset kunnskap om årsaksforholdene» (NOU 2019:3, s. 69). De skriver at det har «oppstått en form for utenforskap for en stor gruppe menn som trolig er knyttet til utdanningsnivå. Menn har lavere forventet levealder enn kvinner på alle utdanningsnivåer, og levealdersforskjellene mellom menn med lav og høy utdanning er store. Menn med lav utdanning er overrepresentert blant de som ikke lever i parforhold og som ikke får barn» (NOU 2019: 3, s. 70).

Man kan ikke konkludere med at menns overrepresentasjon i for eksempel kriminalitets- og selvmordsstatistikker skyldes prestasjoner i utdanningsløp eller skolens utvikling. Menn har alltid toppet disse statistikkene. Forskjellene i forventet levealder, som knyttes til høy og lav utdanning, er jo en sosioøkonomisk forskjell, og at menn med lav utdanning i mindre grad har barn og lever i parforhold er ikke noe som kan knyttes *direkte* til skoleprestasjoner. Det er mange andre faktorer som bidrar til dette, som arbeidsmarkedsforhold (som konjunktursvingninger, og kjønnsdeling mellom sentrum og periferi) og menns preferanser for antall barn. Det har alltid vært

flere barnløse blant menn, og også kvinner får færre barn enn tidligere. Vi skal i det videre problematisere beskrivelser av konsekvensene av skoleprestasjoner for livsløpet, i mandatet og i NOU 2019: 3.

7.1. Videregående- og høyere utdanning

7.1.1. Frafall generelt

Frafall antas å være en utløsende faktor for uheldige konsekvenser senere i livet, og det er samvariasjon mellom lave skoleprestasjoner og frafall statistisk sett.

I mandatet står det om utvalgets oppdrag at «Den overordnede utfordringen som utvalget skal utrede er det faktum at gutter er overrepresentert på flere negative statistikker, f.eks. enkeltvedtak om spesialundervisning, frafall og prestasjoner på de laveste ferdighetsnivåene» (Kunnskapsdepartementet 2017). Siden frafall forstås som et gutteproblem skal vi se på bildet av frafall generelt, og for gutter spesielt.

«Fem år etter påbegynt videregående opplæring er det rundt 30 prosent av guttene og 20 prosent av jentene som ikke har fullført» (NOU 2019: 3, s. 11). Tabell 2 (SSB 2020, 02. februar) viser en oversikt over gjennomføringen av videregående på 5 år, fordelt på kjønn og utdanningsprogram, og vi kan se andelen og endringer i løpet av 1 år, i prosent. Vi ser også endringer fra det første kullet etter Reform 94 (som startet i 1994 og var ferdig i 1999), til kullet som startet i 2013 (og gikk ut i 2018), i prosent.

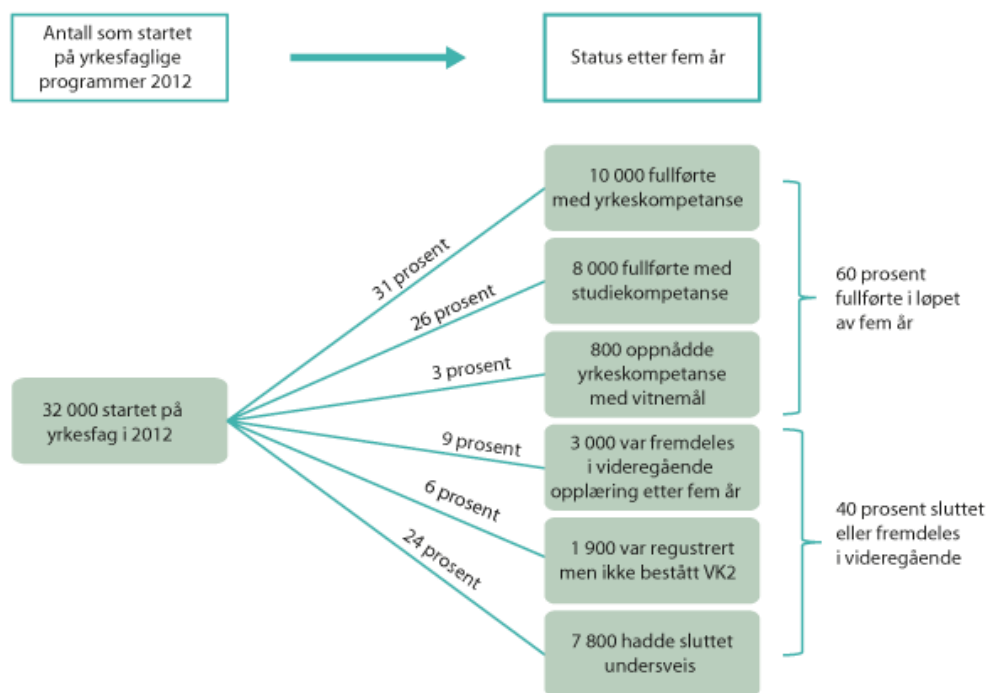
Tabell 2. Fullført videregående på 5 år, fordelt på kjønn og utdanningsprogram 2013-2018.

Elever som startet i vg1 for første gang angitt høst, og andelen som har fullført med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år				
	2013-2018		Endring i prosentpoeng	
	I alt	Andel som har fullført videregående opplæring i løpet av fem år	2012-2017 – 2013-2018	1994-1999 – 2013-2018
I alt	65 433	75	0,3	6,9
Menn	33 751	70	-0,2	9,6
Kvinner	31 682	81	0,7	4,1
Studieforberedende utdanningsprogram	34 643	88	0,0	5,4
Menn	15 536	84	-0,1	4,9
Kvinner	19 107	90	0,1	5,6
Yrkesfaglig utdanningsprogram	30 790	62	0,0	10,7
Menn	18 215	59	-0,5	17,1
Kvinner	12 575	65	0,7	2,5

Tabell 2. Fullført videregående på 5 år, fordelt på kjønn og utdanningsprogram (SSB 2020, 02. februar)
Kilde: Statistisk Sentralbyrå, tabell tilgjengelig på <https://www.ssb.no/vgogjen>

Vi kan lese av tabell 2 at gutter har 9 prosentpoeng lavere gjennomføring av videregående i forhold til jenter totalt sett. På studieforberedende er gjennomføringen 26 prosentpoeng høyere enn på yrkesfag. Forskjellen mellom gutter og jenter er lik på utdanningsprogrammene, 6 prosentpoeng. Slik har det ikke alltid vært. Vi ser en oppsiktsvekkende økning i gjennomføringen av yrkesfag, fra det første kullet som gjennomførte etter Reform 94, til kullet som startet høsten 2013, og denne økningen gjelder guttene. Jentene har også en svak oppgang i fullføring av yrkesfag, men denne er langt lavere i perioden enn de andre gruppene av både jenter og gutter i begge utdanningsprogrammene.

Figur 1. Fullføring på yrkesfaglig retning, fordeling på status etter fem år. Elever som startet i videregående opplæring i 2012. (NOU 2019:2, s. 104)



Figur 1 (figur 7.6 i originalteksten). Fullføring på yrkesfaglig retning, fordeling på status etter fem år. Elever som startet i videregående opplæring i 2012. Originalkilde: SSBs kildetabell 08777. (NOU 2019:2, s. 104).

Figur 1 viser status for de som startet på yrkesfag i 2012 fem år senere. Figuren viser at av de 32 000 elevene som startet, har 60 prosent fullført løpet, mens 9 prosent fremdeles er i opplæring, 6 prosent har ikke bestått fagprøven, og 24 prosent har sluttet underveis. Det er disse 24 prosentene som bekymrer oss, og som det i mandatet sies at kan sees på som et utfall av dårlige skoleprestasjoner i grunnskolen. Vi skal komme tilbake til denne bekymringen senere i oppgaven.

7.1.2. Nedgang i frafall siden 2013

Fem år etter Reform 94, fant man at målet om at 90 prosent av elevene skulle ha fullført innen fem år, ikke var nådd med det første kullet elever. Kun sytti prosent hadde gjennomført, og dette tallet har vært stabilt etterpå (ca. 68-72%), skriver Vogt (2017). De siste målingene viser at det nå kun er en av fire som regnes som falt fra, og det har vært en nedgang i frafall de siste 5-6 årene. I Stortingsmelding nr. 6 for 2019-2020 står det at blant dem som startet videregående opplæring i 2013, hadde 75,3 prosent fullført i løpet av fem år. Innen ti år etter oppstart er det cirka 1 av 5 som ikke har oppnådd yrkes- eller studiekompetanse i Norge (Utdanningsdirektoratet 2015). For 2007-kullet var

frafallsprosenten 30,8 etter fem år, og 20,9 prosent etter ti år. Hvis vi igjen hadde målt om noen år, ville frafallet antagelig vært enda mindre (SSB 2018, 29. mai). I Stortingsmeldingen står det at «Andelen som fullfører har økt mest blant elever med lavt utdannede foreldre, elever med dårlige karakterer fra grunnskolen og elever med innvandrerbakgrunn» (Kunnskapsdepartementet 2019, s.18). Mandatet for NOU 2019: 3 tar altså utgangspunkt i statistiske forskjeller, som blir mye mindre om de måles noen år senere.

Kunnskapsdepartementet peker på reformen Kunnskapsløftet som kom i 2006, og det at elevene kan skifte retning inne i studieløpet, som mulige årsaker. Dessuten kan elever på yrkesfag oppnå studiekompetanse med et år ekstra påbygging. «Av alle elever som startet i videregående opplæring høsten 2013, oppnådde 58 prosent studiekompetanse og 17 prosent yrkeskompetanse», skriver Kunnskapsdepartementet i en pressemelding (Kunnskapsdepartementet 2019, 13. juni). Man kan anta at den generelle satsningen på basisfag og basiskunnskap i grunnskolen har gjort flere elever i stand til å henge med på undervisning og å gjennomføre med færre kunnskapshull, slik at de mestrer videregående bedre.

En annen viktig årsak er nok «Samfunnskontrakten» som kom i 2012, som ga flere læreplasser. Siden da har både det totale antallet lærlinger og antallet nye lærlinger økt med henholdsvis 19 og 21 prosent» (Utdanningsdirektoratet 2019, 22.november). Med Samfunnskontrakten innførtes også muligheten Alternativt VG3, som er en reform som garanterer at de som er kvalifisert, men ikke får læreplass får en tilsvarende opplæring som fører til fagbrev i skolens regi uten lønn.⁹ Dette skaper en trygghet som vi kan anta spiller inn i økningen av elever på yrkesfag, og i synkende frafallstall. «Antall elever som får fagbrev etter Alternativt Vg3 i skole har hatt en stor økning på 82 prosent, fra 573 i 2011-12 til 1042 i 2017-18» skriver Utdanningsdirektoratet (2019, 22. november).

Det har kommet en ny bachelor i byggeplassledelse som krever yrkesfaglig praksis for å søke, og en ny lov om høyere yrkesfaglige utdanninger kom våren 2018, som gir fagskolene mulighet til å søke om å få et tredje år slik at utdanningen kan sidestilles

⁹ 72 % av lærlingene er gutter. I 2017-2018 fikk 93 prosent av de som tok svenneprøven karakteren bestått eller bestått meget godt. Det har også vært en stor vekst i antall fag eller svennebrev etter Alternativt Vg3 (19%) (Utdanningsdirektoratet 2019, 22. november).

med bachelor. I 2018 ble opplæringsloven endret slik at etter ett år i jobb kan arbeidstager og arbeidsgiver søke fylkeskommunen å lage en opplæringsavtale som fører til fagbrev. Tidligere måtte man enten ha fullført læretiden som lærling, eller ha minimum fem års heltidspraksis i faget for å melde seg opp til fagprøven. Dette berører rundt 500.000 arbeidstagere.

7.1.3. Frafall i internasjonal sammenheng

Definisjonsrammene for frafall, som resulterer i at vi ser på en tredjedel av vår ungdom som et bekymringsverdig problem, har vært lite debattert. Denne defineringen kan sees som et resultat av ønsket målstyring på 90-tallet, og en tilpasning til OECDs indikatorbehov for standardiserte rapporter (Vogt 2017). Vogt kaller det et paradoks at vi er raskere til å bestemme frafall enn andre land, samtidig som vi har uvanlig høy gjennomsnittlig alder for fullføring av yrkesopplæring. Gjennomsnittsalderen er nå 27 år (SSB 2017, 13. september). Til sammenligning er snittalderen for gjennomføring av studieforbereende 21 år.

Det er andre definisjoner av frafall i andre land, og det er vanskelig å sammenligne landene, fordi det er så mange forskjellige utdanningsløpsvarianter i forskjellige land. EU definerer alle i aldersspennet 18–24 år som ikke har fullført mer enn ungdomsskolen som frafall, med mindre de fortsatt befinner seg under utdanning. OECD måler andelen som har fullført videregående i alderen 25–34 år (Vogt 2017). Markussen (2011) forklarer at man i Norge regner det som frafall når man fem år etter å ha begynt (seks år for yrkesfag), har gått mindre enn tre år, og ikke lenger *er* i videregående (ved 21 års alder), mens danskene avgrenser frafall med de som ikke har *bestått* videregående opplæring 25 år etter avsluttet grunnskole, og dette reduserer kjønnsforskjellene og frafallsprosenten betraktelig. SSB bruker i en artikkel om frafall i internasjonal sammenheng, tall fra 2014 (OECD 2017), som viser at kun 38 prosent av elevene i Norge gjennomfører yrkesfag i løpet av normert tid. SSB skriver:

Tilsvarende tall for Sverige er 67 prosent og 65 prosent for Finland.

Gjennomsnittet for OECD-landene med tilgjengelige data er på 58 prosent

To år etter normert tid har imidlertid 63 prosent av samme årskull gjennomført, mot et gjennomsnitt på 69 prosent. Dermed ligger Norge fremdeles noe under

gjennomsnittet, men forskjellen er ikke på langt nær like stor som etter normert tid. (SSB 2017, 13. september)

Vogt skriver at det er vanskelig å sammenligne for eksempel Sverige med Norge, fordi yrkesfag i Sverige foregår i skole, med kun korte utplasseringer i bedrift, og gjennomsnittsalderen for fullføring er 19 år. I det norske og danske systemet har man derimot en læretid på 2-4 år etter 2 år på skole, og gjennomsnittet for fullføring er 27 år, som er fem år mer enn OECD-gjennomsnittet, ifølge SSB. I noen land er yrkesutdanning 1 år, i andre 5 år, og i noen land begynner man når man er 14 år, mens man i andre er rundt 16 år når man starter videregående. OECD har lenge jobbet for en standardisering slik at forholdene kan sammenlignes.

Norge skiller seg også ut fra andre land i Europa ved at svært mange av de som starter på yrkesfag fullfører studiespesialisering, målt to år etter normert tid. I Norge gjelder dette 21%, men i OECD er dette tallet 4 %. Motsatt vei er det bare 1 % som bytter fra studiespesialisering til yrkesfag, mens det i OECD 6% som gjør dette (SSB 2017, 13. september). Dette kan vel forklares med at det i Norge er mulig å ta et ekstra påbyggingsår for å få studiekompetanse etter fagbrevet. Det er også mange som bytter fra yrkesfag til studiespesialisering underveis, og som blir regnet som frafalne fra yrkesfag, selv om de kun har byttet retning. SSB forklarer at fullføringsgraden kan være lavere i land hvor alle har skoleplass, sammenlignet med land hvor kun de flinkeste kommer inn. De skriver også at Norge kan være bedre på å tilrettelegge for kombinert arbeid og utdanning, samtidig som lønnspremien for utdanning er av de laveste i Europa, med kun to land under oss på statistikken. Det relative lønnsnivået i bunnen er høyt. Dette kan være med på å gi andre insentiver for fullføring, enn i andre land. Norge har også gode programmer for utdanning senere i livsløpet, og utdanning skjer generelt senere i Norge enn i andre land. Vi har også noe av verdens høyeste deltagelse i voksenopplæring. I 2012 var en fjerdedel av de som startet på høyere utdanning over 25 år.

7.1.4. Er frafall et gutteproblem?

Frafall snakkes ofte om som et gutteproblem, men da overser vi at det faktisk også er en fjerdedel jenter som faller fra. Gutters problemer forstås ofte som resultat av skolestruktur, mens jenters problemer relateres til psykisk helse (som «flink-pike-

syndrom»). Men også jenters problemer i skolen burde sees i et strukturelt perspektiv. Bruk av kjønn som variabel fremfor struktur, gjør at man individualiserer årsaker. Man oppfatter gutter som en stor, homogen gruppe og spør ikke hvilke gutter, slik at klasse og etnisitet blir tåkelagt. Debatten er ofte preget av 90-tallets reaksjon på likestillingen og jenters deltagelse i utdanning og arbeidsliv, hvor man fikk en forestilling om at den ukvalifiserte mannen nå ble skviset ut av kvalifiserte kvinner, og dermed ble tapere i overgangen fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn (Vogt 2018, s.185). Vogt har studert kjennetegn ved *studieretningene* der flest faller fra, i stedet for å studere kjennetegn ved *elevene* som faller fra. Han sier frafallet i stor grad skyldes mangel på læreplasser og at det blir misvisende å forstå frafallet som et resultat av individuelle handlingsmønstre hos elevene. Elever *velger* ikke nødvendigvis bort, men faller fra av mange årsaker, og vektleggingen av valg hviler på en middelklasseforståelse av betydningen av klasse i et samfunn hvor mange har en oppfatning om at klasseforskjeller i muligheter er visket ut.

Han skriver at «i de mannsdominerte yrkesfagene, hvor frafallet er aller høyest, har dårlig tilgang på læreplasser vært et særlig stort problem» og viser til at Høst, Skålholt, Reiling & Gjerustad (2014:77) forteller at «i de kvinne­dominerte fagene har det i økende grad vært mangel på søkere snarere enn mangel på læreplasser som har vært problemet» (Vogt 2017, s.108). De mannsdominerte yrkesfagene er også i større grad utsatt for økonomiske svingninger, slik at nedgangstider påvirker tilgangen på læreplasser og muligheten til fast jobb etter hvert. De fleste som faller av i yrkesfagene gjør dette mellom år to og tre i løpet, altså når elevene skal over i lære, og når elevene først har fått læreplass finner man ingen kjønnsforskjell i frafallet, forklarer Vogt og viser til forskning av Markussen mfl. (Markussen, Lødding, Sandberg og Vibe 2006, s.168) (Vogt 2008, s.523). Arbeidsgivere selekterer antagelig hovedsakelig etter to kriterier – karakterer og fravær. Det er altså de svakeste elevene som ikke får læreplass, og sosiale forhold påvirker disse variablene sterkere enn kjønn. NOU 2019:3 forklarer at «dersom ytterpunktene i foreldrenes utdanningsnivå sammenlignes – der begge foreldrene kun har grunnskole eller begge foreldrene har lang høyere utdanning – er forskjellen mellom elevene nesten 12 grunnskolepoeng» (NOU 2019:3, s.13). Vogt (2008) skriver:

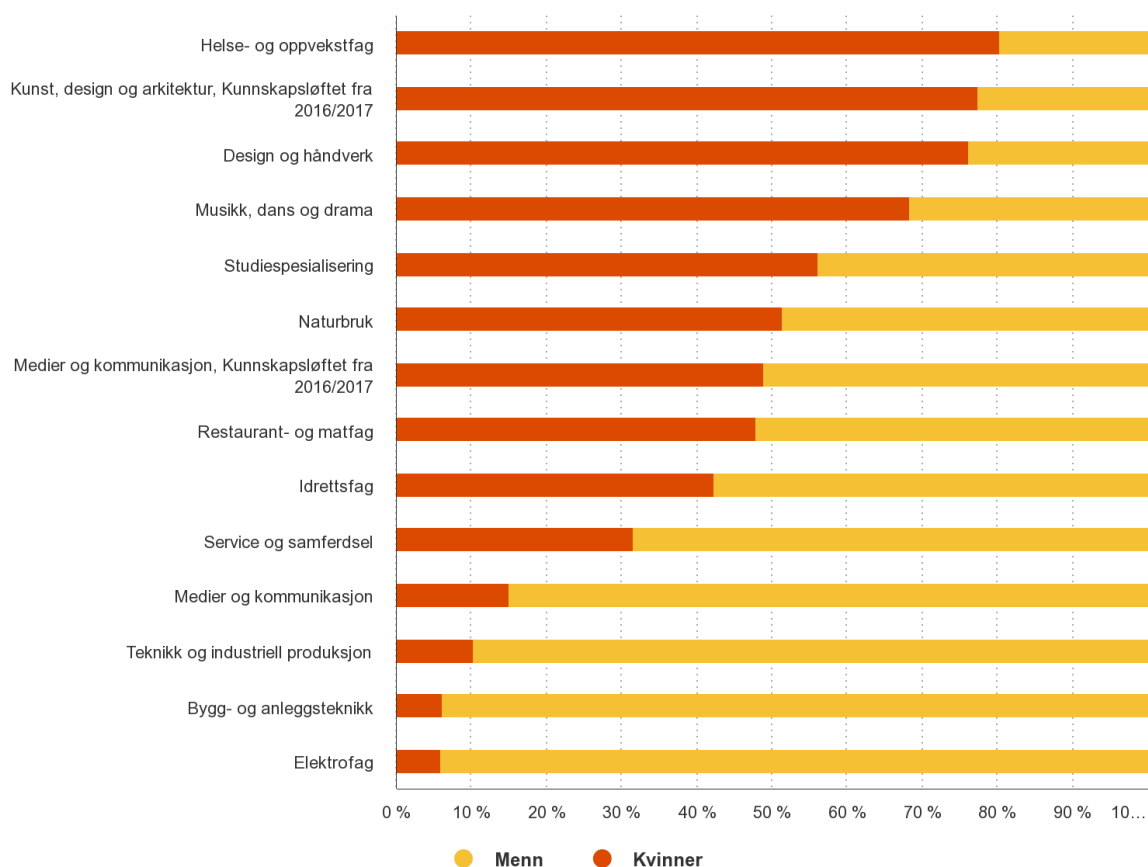
På yrkesfag hadde om lag 70 prosent av elevene foreldre med videregående som høyeste fullførte utdanning. På allmennfag gjaldt dette 44 prosent av elevene. Dette illustrerer mer generelle mønster for klassemessig seleksjon til allmennfaglig og yrkesfaglig videregående. (s. 525)

Noe av Reform 94-kritikken antydte at yrkesfagenes økte teorimengde særlig gikk ut over «svake elever», og det var implisitt at dette hadde skjeve konsekvenser i forhold til sosial bakgrunn. Slik kritikk ble siden avløst av det som [i denne artikkelen] er kalt for kjønnsproblemtolkninger av frafall, uten at det empiriske grunnlaget for mer klasserelevant fortolkning forsvant. (s.533)

Det er et behov for å nyansere debatten og også vise hvor stor stabilitet det har vært i frafall helt siden Reform-94, mener Vogt. Frafallet har vært relativt stabilt også blant gutter i denne perioden. Siden søkerne til yrkesfag har hatt en overvekt av gutter er det ikke så vanskelig å forklare store deler av guttenes høyere frafall, siden det har vært vanskeligere å gjennomføre yrkesfag enn studieforbereende fordi det har manglet læreplasser. «Gutter slutter mest, men ikke fordi de er gutter», som Vogt sier (2008, s.535). Man kan sammenfatte dette med at en stor del av frafallet har med påvirkning fra det kjønnsdelte arbeidsmarkedet å gjøre, fordi gutter og jenter velger forskjellig utdanning, og utdannelsen gutter velger i større grad er utsatt for strukturelle hindringer for gjennomføring. Likevel kommer gutter som ikke fullfører raskere i jobb enn jentene, og selv om gutter har vanskeligere med å skaffe seg praksisplass under utdanningsløpet (antagelig på grunn av at gutter har høyere fravær og lavere karakterer enn jentene, og at det er færre plasser i de typiske gutteyrkene, enn i jenteyrkene) fører plassen oftere til fast jobb etterpå. Frafall kan derfor sies å ramme jentene hardere på sikt.

Figur 2. Kjønnssfordelingen i videregående

Kjønnssfordeling i ulike utdanningsprogram. 2018



Kilde: SSB, Videregående opplæring og annen videregående utdanning, tabell 06382

Figur 2. Kjønnssfordelingen i videregående (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet 2019, 08. april). Tilgjengelig på https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Kjonnslikestilling/Utdanning_og_kjonn/Utdanningsvalg/ (Original kilde som brukes av Bufdir er SSBs tabell 06382)

Figur 2 (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet 2019, 08. april)

viser kjønnssfordelingen i videregående i 2018. Kjønnssfordelingen har vært ganske stabil siden midten av 90-tallet. Det er litt flere jenter enn gutter på studiespesialiserende program. I disse klassene var det i 1995 54,6 prosent jenter mot 45,4 prosent gutter, mens det i 2016 var 55,8 prosent jenter mot 44,2 prosent gutter.

På yrkesfag velger elevene fremdeles svært tradisjonelt. Blant elektro-fag-elevne var det 2,7 prosent jenter i 1996 og på 4,5 prosent 2016. På teknikk- og industriproduksjon har jenteandelen enkelte år kommet opp mot 10 prosent, mens den i 2016 igjen hadde falt til 8,3. På design- og håndverk har gutte-andelen falt fra 19,5 i 1996 til 17 prosent i 2016. Helse- og oppvekstfag er unntaket. Der har gutteandelen gått fra 9 prosent i 1996 til 16,2 i 2016. På restaurant- og matfag er kjønnssfordelingen omtrent 50/50, på service og samferdsel har det blitt flere gutter og en økning fra 33,3 prosent i 1995 til 62,5 i

2016. På idrettsfag er ca. seks av ti gutter. På naturbruk, hvor det tidligere var svak overvekt av gutter, har jenteandelen gått opp og var på 56,2 prosent jenter og 43,8 prosent gutter i 2016. På medier og kommunikasjon, som fra høsten 2016 ble et studieforberedende program, er det ganske lik kjønnsfordeling med en liten overvekt av jenter de fleste år. (Schjønberg 2018, s.16-17). En av fire yrkesfagelever oppnår studiekompetanse i løpet av fem år. Dette er mer vanlig for elever som startet på naturbruk, helse- og oppvekstfag og service og samferdsel, i tillegg til elever som startet på medier og kommunikasjon (SSB 2019, 13. juni).

Store deler av samfunnet er endret fra arbeiderklasse til middelklasse, med påfølgende distansering til arbeiderklassekultur og fysiske yrker i industri, håndverk- og primærnæring. Gamle klassefordommer har skapt et omdømmeproblem for yrkesfagene, som domineres av ungdom fra de sosioøkonomisk sett lavere lagene av befolkningen. Når yrkesfagsløpene har blitt tilpasset studieforberedende løp, så gir det en signaleffekt. Vi er gjennom media og andre offentlige kanaler lenge blitt fortalt at vi trenger et høykompetent, kunnskapsintensivt arbeidsliv, og yrkesfagene blir ofte ikke regnet med i dette, selv om yrkesfagene i aller høyeste grad bærer preg av spesialkompetanse. Det er et lavere karaktersnitt på yrkesfag, og yrkesfag sees som spesielt belastet med frafallsproblemer. En del profesjonsutdanninger (som lærer- og sykepleierutdanning) har blitt høyskoleutdanninger, men mange av håndverksfagene har ikke i samme grad fått denne statushevingen. Tradisjonelle arbeiderklasseyrker og yrker i primærnæringene, hvor man kan klare seg med grunnskole eller videregående, taper status når «alle» skal ha høyere utdanning. Utdanningsveksten driver kravene i arbeidsmarkedet opp, slik at utdanning mer blir et nåløyne som viser gjennomføringsevne fremfor å drives av behovet for fagkunnskap. Det er også en forskjell mellom by og land i hvordan man verdsetter yrkesfagene. I urbane sentrumsstrøk som i Oslo er søkermassen til yrkesfagene mye lavere enn i periferien.

Det kan imidlertid virke som det har skjedd en endring i synet på yrkesfag de senere årene. For første gang på mange år fordeler elevene i kullet som begynner på VG1 seg likt mellom yrkesfaglig og studieforberedende utdanningsprogram, kommer det frem av en pressemelding fra Kunnskapsdepartementet (2018, 26. juli). Det er en endring på 2 prosentpoeng siden 2014. Kanskje er dette en reaksjon på at det går «inflatjon» i høyere utdanning. Når stadig flere ikke får særlig premie av høy utdanning, og utdanningen i

mange tilfeller kun er et mål på gjennomføringsevne, og ikke viser seg å være særlig relevant for yrket man ønsker, så er det forståelig at mange velger vekk studielån og høyere utdanning til fordel for fag- og svennebrev. Disse betraktningene om yrkesfagenes status er kanskje å overdrive betydningen av en 2 prosentpoengs endring.

Oppsummert om frafall kan vi si at det i Norge har vært ganske stabilt gjennom to tiår (og at det har gått ned de siste 5-6 årene), selv om bekymringen for fenomenet har økt kraftig i samme periode. Vogt har gjort søk på ordene 'fracfall' og 'videregående' i mediedatabasen Atekst Retriver og fant at pressedeckningen har blitt mangedoblet fra 1995 til 2016. Flere statistiske sammenligninger viser at bekymringen for frafallet, som har økt så voldsomt de siste årene, er overdrevet og at Norge gjør det relativt bra. Tre av fire fullfører på normert tid, men målt etter ti år har fire av fem fullført. Man kan godt si at normen med å bestemme at løp som ikke er fullført ved 21 års alder er fracfall, er en tilpasning av arbeiderklassens normale løp til middelklassens normale løp, og at fracfallstatistikken ikke reflekterer virkeligheten. Den store kjønnsdelingen på Norges arbeidsmarked påvirker utdanningsvalgene, slik at det har vært en overvekt av gutter på yrkesfag (som er vanskeligere å gjennomføre), og det er flest gutter i lære. Flere læreplasser og Alternativt VG3 har ført til at frafallet har gått ned. Det ser derfor ut til at det er strukturelle forhold ved studieretningene som har ført til høyt fracfall, spesielt blant gutter, og ikke bare skoleprestasjoner.

7.1.5. Overgangen til høyere utdanning

I 2006 var andelen over 16 år som hadde kort eller lang høyere utdanning 25,4 prosent (SSB 2007, 27. august), mens det i 2018 var 34,1 prosent som hadde dette (SSB 2019, 20. juni), altså en økning på ca. ni prosentpoeng. Utvalget skriver «Ifølge SSB vil kjønnsforskjellene i andelen som tar høyere utdanning fortsette å øke. I 2040 kan vi forvente at 61 prosent av menn og 89 prosent av kvinner i arbeidsstyrken vil ha høyere utdanning.» (NOU 2019:3, s. 13). I dag er andelen med høyere utdanning, hos unge voksne i alderen 30–39 år, 57 prosent blant kvinner og 40 prosent blant menn.

Fra kvinner kom i flertall i høyere utdanning på slutten av 1980-tallet, har kvinneandelen gradvis økt, til den fra omtrent år 2000 har stabilisert seg (Nielsen og Henningsen 2018, s.14). Jenter velger i større grad yrker som krever formell kompetanse. I 1978 ble mange typiske jenteutdannelse (som sykepleier-,

førskolelærer-, og lærerutdanning) høyskoleutdanninger, mens dette ikke skjedde i samme grad med mannsdominerte yrkesutdanninger og fagskoleutdanninger. Det er flere jenter som går videre til høyere utdanning på universiteter og høyskoler, mens det er en overvekt av gutter på fagskoler som forutsetter at man har gjennomført videregående, men som ikke blir regnet som høyere utdanning. Antagelig er det også flere gutter som går inn i arbeidslivet etter videregående, og som kombinerer arbeid med videre deltidsstudier, men det er behov for mer forskning om dette.

Kjønnsstereotypiske preferanser kan virke slik at jenter må ha bedre karakterer for å realisere sine fremtidsønsker (yrker som krever høyere utdanning fra studieretninger med høye opptakskrav) og derfor tilpasser sine prestasjoner alt fra ungdomsskolen. Jenter vet at deres skoleprestasjoner har høy påvirkning på deres yrkesliv, og det kan spille inn i deres skoleinnsats på en annen måte enn hos gutter, som klarer seg bedre på arbeidsmarkedet med mindre utdanning (Vogt 2018, s. 182). På universitetene er det færre plasser i forhold til antall søkere på de fagene jenter velger, slik at opptakskravene drives opp. Dette gjelder ikke bare for prestisjefagene medisin, juss og psykologi, men også for de humanistiske- og samfunnsvitenskapelige fagene. Det er flere studieplasser relativt til søkere på de fleste naturvitenskapelige- og tekniske fag og opptakskravene blir derfor lavere. Guttene som søker på tradisjonelle fag kommer stort sett inn, mens de opplever sterkere konkurranse på fagene hvor jenter dominerer. Det er dobbelt så mange kvinnelige som mannlige søkere til medisin, juss og psykologi, viser tall fra Samordna opptak fra 2017, og kvinner og menn kommer inn i like stor grad, relativt til søkermassen. Det er ikke det at menn ikke kommer inn på disse fagene, men at det er færre menn som søker, som er grunnen til at fagene har overvekt av kvinner. Dette handler kanskje ikke om karakterer, men preferanser. Bekymringen for kjønnsbalansen på medisin og psykologi, sett fra pasientens ståsted, er en bekymring som også kan gjelde mange andre fag og det er derfor kanskje andre grunner til oppmerksomheten dette får, som prestisje. Det er for eksempel færre menn blant sykepleiere, enn blant leger (Nielsen og Henningsen 2018, s.15-16). Det er fremdeles en sosial seleksjon til høy utdanning og denne virker sterkere for gutter enn for jenter. Veksten i antall som tar høyere utdanning fører til at belønningen for høy utdanning reduseres, i alle fall for de utdanningene som velges av mange. Høyere utdanning er ellers forbundet med bedre helse og lengre levetid, færre livsstilssykdommer, lavere risikoadferd og større sjanse for parforhold. En bedre og tryggere økonomi gir bedre beskyttelse mot skadelige virkninger av marginalisering og relativ deprivasjon, altså mot fattigdomskonsekvenser

(Elstad og Sosial- og helsedirektoratet 2005). For den store delen av kvinner som tar høyere utdannelse for å arbeide i offentlig sektor, vil ikke virkningen av utdannelsen på helse og økonomi slå særlig annerledes ut enn for menn i det private næringsliv, som kun har videregående. Kvinner ligger generelt litt lavere i lønn, jobber mer deltid og er i tryggere yrker (med mindre fysisk risiko og arbeidsledighet), har mer uhelse, er mer utenfor arbeidslivet og lever litt lengre enn menn. Det trenger derfor ikke ha særlig samfunnskonsekvenser at kvinner tar mer utdanning enn menn.

Et illustrerende eksempel på økende kompetansekrav kan vi finne i SSBs tall for veksten i antall sysselsatte med høyere, lang utdanning i perioden 2008-2013 (SSB 2016, 1. juni). I 2013 utgjorde sysselsatte med lang utdanning 9,9 prosent av alle sysselsatte, som er en liten økning fra 8,1 prosent i 2008, altså en økning på 1,8 prosentpoeng på 5 år. Økningen var 2,6 prosentpoeng for kvinner, fra 6,9 prosent i 2008 til 9,5 prosent i 2013. Tilsvarende økning for menn var kun 1,2 prosentpoeng, fra 9,0 til 10,2 prosent. Mens 39 prosent av de langtidsutdannede var kvinner i 2008, økte andelen til 44 prosent i 2013. I offentlig forvaltning økte samlet sysselsetting med vel 8 prosent, men økningen i sysselsatte med lang utdanning var på 27 prosent. Halvparten av de høyt utdannede kvinnene og en tredjedel av høyt utdannede menn jobber her. Mens det var om lag like mange av hvert kjønn i utdanningsgruppen i forvaltningen i 2008, var 57 prosent kvinner og 43 prosent menn i 2013, og kjønnsbalansen har endret seg drastisk i perioden. Omtrent 8 prosent av høyt utdannede menn jobber i industrien og en stor gruppe jobber innenfor faglig og vitenskapelig tjenesteyting og i IKT-næringene. Under 2 prosent av alle sysselsatte i industrien var kvinner med lang høyere utdanning i 2013. Den tilsvarende andelen for menn var 5 prosent. Det har vært en økning av sysselsatte med lang utdanning i industrien på 25 prosent mellom 2008 til 2013, mens den samlede industrisysselsettingen falt med 7 prosent i samme periode. Det betyr at industrien har blitt mer utdanningsintensiv i perioden. I resten av økonomien var økningen 3 prosent for den samlede sysselsettingen og 13 prosent økning i sysselsatte med lang utdanning. Økningen i andelen av de sysselsatte med høy, lengre utdanning totalt er altså ikke veldig stor i perioden SSB bruker som eksempel (2008-2013), men den er over dobbelt så stor for kvinner som for menn, og økningen er størst i offentlig sektor som også øker antallet sysselsatte generelt i perioden. Vi kan også legge merke til at det foreløpig ser ut til at det er flere som tar lengre utdanning enn sysselsatte med lengre utdanning, og SSB spår at dette vil gjøre premien for høyere utdanning mindre for noen grupper.

7.2. Arbeidsliv, ledighet og trygd

Mange bekymrer seg for at arbeidslivet blir hardere og at globaliseringen fører til økt konkurranse. Industriproduksjon flyttes til lavkostland, teknologi erstatter dyr arbeidskraft og mindre enheter fusjoneres eller overtas av større, som multinasjonale selskaper. Dette skaper en frykt for arbeidsledighet, og en frykt for at de med lav kompetanse skal falle ut av arbeidslivet og bli en byrde for velferdsstaten. Vi lever lenger og får færre barn slik at det stadig blir færre arbeidende som skal forsørge flere utenfor arbeidslivet. Dette ligger under bekymringen i Stoltenbergutvalgets mandat og i NOU 2019: 3. Hvis det stemmer at gutters dårlige skoleprestasjoner fører til frafall, lav utdanning, ledighet og diverse sosiale problemer, så er jo denne bekymringen betimelig.

7.2.1. Norsk arbeidsliv og generell ledighet

Vi har et privat næringsliv preget av svært rasjonalisert drift, med mange oppstarter og konkurser som gir mye svingninger. Vi håndterer dette med et sterkt velferdssystem som sikkerhetsnett, og en offentlig sektor som sysselsetter store deler av arbeidsstyrken. Vi benytter i høy grad teknologi og automatisering og har færrest mulig «dyre» ansatte. Som en følge av dette er vi relativt produktive og effektive på jobb, og arbeidstagerne har generelt høy kompetanse. Dette har gjort at norsk arbeidskraft er dyr opp til ekspertnivå, men ekspertise er rimelig i Norge. Vi har også opparbeidet oss mye penger «på bok», som gir oss et handlingsrom i tider med lavkonjunktur, og vi har ført en politikk hvor vi har lånt penger av vårt fremtidige selv for å holde økonomien i gang. Vi er derfor svært fleksible, og vi ble for eksempel lite rammet av finanskrisen i 2008.

SSBs arbeidskraftundersøkelse viser at per desember 2019 var 3,9 prosent av de mellom 15-74 år i arbeidsstyrken ledige, mens blant de mellom 15-24 år var 10,1 prosent av arbeidsstyrken ledige. Arbeidsstyrken inkluderer heltid, deltid og de som aktivt søker jobb (de siste 4 ukene), og utelater studenter, uføre, førtidspensjonerte, hjemmeværende og noen andre som av ulike grunner ikke er tilgjengelige for arbeid (SSB u.å., a). Totalt er andel av befolkningen mellom 15-74 år som er i arbeid eller er arbeidsledig 70,6 prosent (hele arbeidsstyrken). Det har vært en nedgang i sysselsetningsandelen på ca. 2,7 prosentpoeng siden 2003, som forklares med at vi har fått flere eldre i befolkningen, for ellers har det vært en jevn økning i andelen sysselsatte siden midten av 1990-tallet. Det ventes at alderseffekten (økning i antall eldre i befolkningen) får mindre å si for

sysselsetningsandelen fremover. Det er også flere eldre i arbeid, og de jobber lengre enn tidligere. En stor del av befolkningen i Norge er i arbeid sammenlignet med andre land. Dette kommer av at flere kvinner er yrkesaktive i Norge, og vi har relativt lav arbeidsledighet.

7.2.2. Prekariatet og midlertidig ansatte

Personer fra utsatte grupper, som unge med lite utdanning, innvandrere og personer med nedsatt arbeidsevne, er i større grad utsatt for midlertidighet i arbeidsmarkedet. I 1996 var andelen midlertidig ansatte nær 13 prosent, men den har sunket gradvis og stabiliserte seg på rundt 8 prosent fra 2009. Guy Standings bok «Prekariatet : Den nye farlige klassen» (Standing 2014) fikk mye oppmerksomhet når den kom. Den forteller om hvordan globaliseringen har gitt oss en egen klasse av arbeidere som mangler fast tilknytning til arbeidsmarkedet over tid, og som driver mellom midlertidige ansettelsesforhold og den geografiske plasseringen av arbeidstilbud. De opplever økonomisk utrygghet uten mulighet til å bryte inn i boligmarkedet, eller å legge planer for fremtiden. Denne klassen kan da bidra til politisk urolighet og svekke demokratiet. Dette fenomenet ser vi er økende i Europa (særlig etter finanskrisen og EUs østutvidelse i 2004 og 2007), men i Norge er situasjonen litt annerledes ifølge forsking. I Norge har arbeidsstyrken en bedre tilknytning til arbeidslivet og vi ser ikke de samme økonomiske svingningene blant kjernegruppene i arbeidsmarkedet (Elstad og Heggebø 2019). Fra 2009-2015 er hovedbildet økonomisk stabilitet og litt forbedring, ifølge arbeidslivsforskerne Elstad og Heggebø. Gruppen som likevel regnes til prekariatet i Norge, er på ca. 8 prosent av kjernegruppene i arbeidsstyrken (de mellom 33-55 år), og disse har lav inntekt som også er blitt lavere i perioden 2009-2015. Boliglån er vanskelig å få uten fast stilling. Dessuten kan midlertidighet føre til psykisk stress og uhelse. Det kan gi dårligere arbeidsforhold, fordi man har dårligere stillingsvern, og det er lavere grad av fagorganisering i dette markedet. Man får heller ikke den identitetsskapende rollen en fast stilling kan gi. Regjeringen åpnet for mer midlertidighet i 2015, fordi den mente det ville skape flere jobber og gi flere som stod i utkanten av arbeidsmarkedet en sjanse til sysselsetting. En studie som så på virkningen av regelendringene fant at det ble litt flere midlertidige jobber etter reformen i bransjer med allerede høy midlertidig-andel og i lavtlønnsyrker, og at det var en overvekt av personer fra utsatte grupper (unge med lite utdanning, innvandrere og personer med nedsatt arbeidsevne) i disse jobbene, uten at det hadde økt sysselsettingen i disse

gruppene eller generelt (Strøm, Von Simson og Østbakken 2018). Det var alt høy fleksibilitet i forhold til midlertidig ansatte før reformen, og reformen har ikke endret sysselsettingsbildet. Strøm mfl. konkluderer at reformen har gitt lavere jobbsikkerhet for alle grupper, men de tar forbehold om at reformen kom i en tid da norsk økonomi gikk inn i en nedgangskonjunktur, slik at disse endringene kanskje ville funnet sted uansett.

I 2019 var i gjennomsnitt ca. 8 prosent av sysselsatte i midlertidig jobb. Disse var fordelt med ca. 10 prosent av sysselsatte kvinner og ca. 7 prosent av sysselsatte menn (SSB 2020, 23. januar). Det har sammenheng med at kvinner i større grad arbeider i næringer hvor tidsbegrensede kontrakter er mye utbredt, som overnattings- og serveringsvirksomhet, undervisning og helse- og sosialtjenester. Midlertidighet er vanligst blant ungdom som er nykommere på arbeidsmarkedet, og blant de som kombinerer midlertidige deltidsjobber med utdanning og er generelt vanligere i deltidsjobber. Det er 36,3 prosent av sysselsatte kvinnene som jobber deltid, og det er betydelig mer enn gruppen av menn hvor 14,9 prosent er i deltidsjobb. Bare 3 prosent av sysselsatte over 40 år var midlertidig ansatt i 2016, mens i alderen 15–24 år var andelen 28 prosent og i alderen 25–29 år var det 15 prosent (SSB 2017, 6. september). Blant de i midlertidig ansatte i 2016 var 44 prosent vikarer, 22 prosent ekstrahjelp, 17 prosent i et engasjement eller prosjektansatt, 9 prosent lærlinger eller praktikanter, 1 prosent trainee eller forskningsassistent og 1 prosent var på arbeidsmarkedstiltak, og nesten 60 prosent av disse ønsket seg fast jobb. På grunn av begrensninger i statistikken er det ikke mulig å følge de midlertidig ansatte over flere år, men etter et år i perioden 2015-2016 var nesten halvparten fast ansatt, 30 prosent var fortsatt i en midlertidig jobb, 15 prosent var gått ut av arbeidsstyrken, mens 4 prosent var arbeidsledige. Den høyeste andelen midlertidig ansatte finner vi i privat servicesektor. Det har vært en økning i faste heltidsstillinger de siste årene (som hovedsakelig skyldes flere heltidsansatte i helse- og sosialtjenester), mens andelen i deltid har vært stabil (SSB 2019, 25. juli, b).

7.2.3. Kommer de ufaglærte i jobb?

«I 2006 utgjorde individer med grunnskole som høyest fullførte utdanning 14,8 prosent av alle sysselsatte i aldersgruppen 25–29 år. I 2016 var denne andelen redusert til 13,7 prosent, altså en minimal endring i løpet av et tiår preget av betydelig automatisering, formalisering og digitalisering» skriver Vogt (2018, s.186). På nåværende tidspunkt ser

det ut til at de fleste ufaglærte kommer raskt i jobb, at mange tar utdanning senere og at det fremdeles er stor etterspørsel etter ufaglært ungdom, også i de næringene hvor faglærte tradisjonelt har stått sterkt. Vogt (2017, s. 113) viser til forskning av blant annet Høst og Michelsen (2010) som viser dette. I Norge er det lavere sammenheng mellom utdanning og arbeid enn det er i mange andre land, som i for eksempel i Tyskland, der utdanningen fører mer direkte til en relevant stilling (Vogt 2018, s.181). SSB forklarer at lønnspremien for utdanning utover videregående i Norge er veldig lav sammenlignet med andre land i Europa, og at det kun er to land under oss på statistikken (SSB 2017, 13. september). Dette kan gi et svakere insentiv for å fullføre en yrkesgrad eller å strebe etter bedre prestasjoner, spesielt for de som allerede har en fot i yrkeslivet. Det er også verd å merke seg at av de som dropper ut av videregående, så er kvinnene de som gjennomsnittlig taper mest på dette. Menn får i større grad heltidsstillinger etter frafall fra videregående, og de som fullfører får generelt stillinger med høyere status og lønn sammenlignet med kvinner med tilsvarende fullført utdanning.

Skoleprestationsstatistikk om kjønn presenteres ofte ikke sammen med arbeidslivsstatistikk og kan derfor gi et skjevt bilde av konsekvensene av skoleprestasjoner.

7.2.4. NEET – Ungdom utenfor utdanning og arbeid

I 2017 var det 11 prosent mellom 15-29 år som hverken var i utdanning, tiltak eller arbeid, såkalt NEET (Not in Education, Employment or Training). Av disse var 12 prosent registrert ledige, 21 prosent mottok arbeidsavklaringspenger eller uføretrygd, og 9 prosent mottok andre offentlige ytelser som sosialhjelp eller kontantstøtte. Hele 58 prosent hadde ukjent status, som betyr at de for eksempel har emigrert uten å registrere det, eller forsørges av familien (SSB 2019, 27. februar). Kjønnforskjellene er små. Ifølge SSB har Norge den laveste andelen ungdom som verken er i arbeid eller utdanning i Europa i 2014¹⁰, og i alderen 15-19 år var det bare to prosent, og ingen signifikant forskjell mellom kjønnene før i alderen 25-29 år, og da er det kvinnene som er overrepresentert (SSB 2015, 15. april). Omtrent halvparten i NEET-gruppen er der midlertidig, og er i arbeid eller utdanning etter et år. Av de som hadde NEET-status over tid, var det klar overvekt av unge med helseutfordringer (som mottok AAP eller uføretrygd) og uten videregående utdanning. Fem år etter måletidspunkt hadde 59

¹⁰ Men Sør-Europa har en enorm svart økonomi.

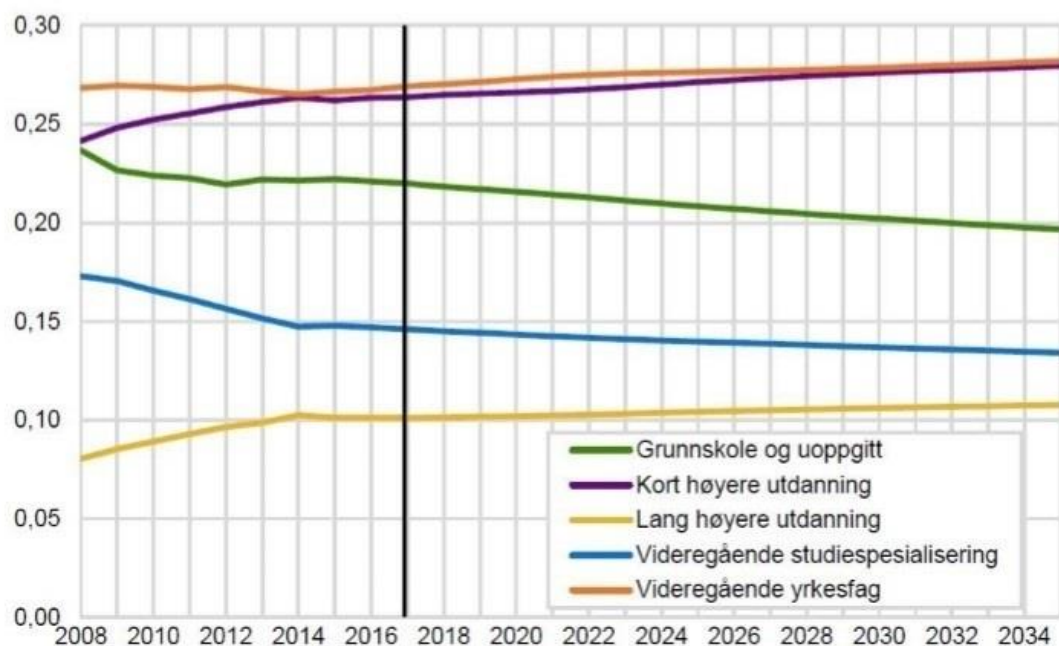
prosent av de med helserelevante problemer uendret status, mens 30 prosent var gått over til arbeid, utdanning eller opplæring (SSB 2019, 27. februar). Blant de som har fullført utdanning på videregående nivå eller høyere, var 62 prosent ute av NEET-gruppen året etter, og etter fem år gjaldt dette 71 prosent. Unge med utdanning på ungdomsskolenivå eller lavere hadde dobbelt så stor sannsynlighet for å fortsatt være utenfor etter fem år. Blant de med lav utdanning var det en overvekt av mottagere av helserelevante ytelser, og helseproblemer er knyttet til langvarig utenforskap.¹¹

7.2.5. Framskrivinger av arbeidsstyrken og sysselsettingen

Stoltenbergutvalget bruker Statistisk Sentralbyrås rapport fra 2018 «Framskrivinger av arbeidsstyrken og sysselsettingen etter utdanning mot 2035» (Cappelen, Dapi, Gjefsen, Sparrman og Stølen 2018) som kilde og premiss (NOU 2019: 3, s. 11) (Civita 2019, 6. februar). Det er derfor grunn til å studere rapporten mer inngående, og utvalgets bruk av den. Utvalget mener basert på framskrivningen at gutters lavere skoleprestasjoner blir et problem på sikt, spesielt for gutters deltagelse i arbeidsstyrken. De skriver «Framskrivinger fra SSB tyder på at arbeidslivet i økende grad vil etterspørre formell kompetanse.... Samtidig tyder framskrivningene på at sysselsettingen i det som i dag er kvinnedominerte næringer, kommer til å vokse, mens sysselsettingen i det som i dag er mannsdominerte næringer, vil avta» (NOU 2019: 3, s. 12). I SSBs rapport er dette bildet mer nyansert (Cappelen, Dapi, Gjefsen, Sparrman og Stølen 2018, s.4-5). Figur 3, som er hentet fra SSBs rapport, viser grafisk deres framskrivinger.

¹¹ En av forklaringene på veksten av unge uføre kommer av en markant vekst av 18- og 19-åringer som har blitt uføre og av de nye uføre i denne gruppen er «den desidert største diagnosegruppen ««psykisk utviklingshemming, medfødte misdannelser og kromosomavvik», hvor det har vært markante nedganger i dødelighet de siste tiårene» siterer Vogt (2018, s. 183) Brage & Thune (2015, s. 42).

Figur 3. Sysselsetting etter utdanningsnivå, 2008-2035. Historiske data og framskrivinger.



¹ Perioden før 2015 baseres på historiske tall. Perioden 2015 til 2017 baseres på framskrevet sysselsetting etter fem utdanningsnivåer og historiske tall. Perioden etter 2017 baseres kun på framskrivinger.

Kilde: Statistisk sentralbyrå

Figur 3. Sysselsetting etter utdanningsnivå, 2008-2035. Historiske data og framskrivinger. (Cappelen, Å., Dapi, B., Gjefsen, H. M., Sparrman, V. & Stølen, N. M. 2018). Framskrivinger av arbeidsstyrken og sysselsettingen etter utdanning mot 2035 (Rapporter 2018/36). s. 27 (Figur 4.2. i originalteksten). Oslo: Statistisk Sentralbyrå. Copyright 2018 Statistisk Sentralbyrå.

Figur 3 viser framskrevet utdanning som andel av samlet sysselsettingen etter fem utdanningsnivåer. Tallene i figuren framkommer ved å summere tall for hver av de fem gruppene over alle næringene i KVARTS. Andelen sysselsatte med grunnskole og ukjent utdanning har historisk falt relativt kraftig. At den har falt mindre etter 2000-tallet henger sammen med høyere arbeidsinnvandring til Norge etter EU-utvidelsen i 2004, noe som har bidratt til en høyere andel sysselsatte med ukjent utdanning. I følge vår framskriving vil andelen sysselsatte med grunnskole og ukjent utdanning fortsette å falle mot 2035. Det samme gjelder for de med videregående studieforberedende. Andelen for de med lengre utdanning vil derimot øke. (Cappelen, Dapi, Gjefsen, Sparrman og Stølen 2018,s. 27)

Som vi ser av figur 3 og som SSBs rapport forklarer, så er det kanskje ikke så stor grunn til bekymring om sysselsettingen i mannsdominerte næringer. SSB skriver om håndverksfagene:

Framskrivningene viser at veksten i sysselsettingen er høyere enn for arbeidsstyrken for personer med håndverksfag på videregående nivå. Videre ser vi høyere vekst i arbeidsstyrken enn i sysselsettingen for en rekke fag på bachelor- og masternivå. Dette er fag der relativt få vil gå av med pensjon de neste årene, og de nye som kommer inn i arbeidsstyrken vil derfor i liten grad erstatte de som går av med pensjon. (Cappelen, Dapi, Gjefsen, Sparrman og Stølen 2018, s.4-5)

Det vil bli mangel på folk med helse- og omsorgsfag på videregående nivå og den økende andelen med høy utdanning i helse- og omsorgsfag vil fylle disse jobbene. Når andelen med høyere utdanning blir større, vil lønnspremien for disse utdanningene minke. Generelt vil flere ta både korte og lengre høyere utdanninger, og det er alt et økende kompetansekrav. De som går ut av arbeidsmarkedet med kun utdanning på grunn- og videregående nivå, blir erstattet av høyere utdannede i økende grad. Taperne ser ut til å være de som kun har grunnskole og ukjent utdanning (ofte innvandrere), og de som har blitt sluset inn på studieforbereende uten å fortsette til høyere utdanning (og noen av disse burde kanskje være i yrkesskoleløp).

Utvalget bekymret seg for reduksjon i mannsdominerte næringer, som ved siden av næringer som sysselsetter de med håndverksfag, omfatter menn i industri og petroleumsnæring (NOU 2019: 3, s. 12). I SSBs framskrivninger står det «Personer med tekniske og naturvitenskapelige fag på høyere nivå har hittil i stor grad vært ansatt i petroleumsnæringen og industri. Begge disse næringene vil bli mindre enn tidligere ifølge framskrivningene. Utviklingen i privat tjeneste-produksjon bidrar i motsatt retning og trekker sysselsettingsandelen opp for disse gruppene. Samlet ser vi at disse utdanningsgruppene utgjør en stabil andel av sysselsettingen i framskrivningene» (Cappelen, Dapi, Gjefsen, Sparrman og Stølen 2018, s.4-5). Dette gjelder jo også en gruppe med høyere utdanning og neppe de som eventuelt rammes av kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner.

7.2.6. Kvinner og menn i arbeidslivet

Norge har et av verdens mest kjønnsdelte arbeidsmarked. Selv om jenter får bedre skolekarakterer, speiles ikke dette i lønn og arbeidsliv senere. SSBs tall fra 2. kvartal 2019 viser at menn har høyere sysselsettingsgrad (70,2 % for menn mot 65,2 % for kvinner), men menn har litt høyere arbeidsledighet (3,8 % for menn mot 3,1% for kvinner) (SSB 2019, 25. juli, a). Menn er i langt større grad sysselsatt i private næringer med konjunktursvingninger (andelen menn i privat sektor 63 prosent mens andelen kvinner er 37 prosent), og arbeidsledigheten for menn svinger derfor mer enn den gjør for kvinner (i offentlig sektor er 70 prosent kvinner og 30 prosent menn) (SSB 2019, 5. mars). Mer enn halvparten av høyt utdannede kvinner jobber i offentlig forvaltning. Men arbeidsledighet fordelt på kjønn svinger. «I 2013 hadde kvinner mellom 25 og 40 år med kun grunnskole *høyere* ledighet (9,3 prosent) enn menn i samme kategori (7,8 prosent) ..., uten at noen tok dette til inntekt for at *kvinner* med lite utdanning var blitt arbeidsmarkedets tapere» skriver Vogt (2018, s.184), og viser til tall fra SSB, som også kan leses i dag (SSB 2020, 2.juni). Kvinner jobber mer deltid (36,3 prosent kvinner jf. 14,9 prosent menn), har færre lederposisjoner og færre styreverv. Av de som kun har grunnskole, er det langt flere menn enn kvinner som er sysselsatt (SSB 2018, 10. desember). I 2018 var heltidsansatte kvinners gjennomsnittlige månedslønn 88,5 prosent av menns gjennomsnittlige månedslønn (SSB 2019, 4. februar). Gutter som ikke fullfører videregående kommer også raskere i jobb enn jentene, og plassen fører oftere til fast jobb etterpå.

7.2.7. Automatisering

Vi skremmes med automatiseringens konsekvenser og beskrivelser av hvordan gamle yrker blir erstattet med roboter og følges av arbeidsledighet som vil true en velferdsstat under press. Dette er historisk en bekymring som har plaget oss i alle perioder med innovasjon og omstilling. Ludittene på 1800-tallet protesterte mot tekstilmaskiner og den industrielle revolusjonen, som de fryktet ville frata dem arbeidsplasser og makt. Foreløpig har slike omstillinger kun bragt med seg flere arbeidsplasser, om enn ikke de samme som tidligere. Likevel ser vi at det norske arbeidslivet er og blir svært rasjonalisert, fordi arbeidskraften er dyr. Det er vanskelig å vite hvilke typer arbeidskraft vi vil ha behov for i fremtiden, men å utpeke gutter som tapere på dette markedet virker prematurt og feil. Internasjonalt er det studier som viser at automatisering rammer kvinner i like stor grad som menn, men på forskjellig måte

(McKinsey Global Institute 2019). Studiene viser at kvinner dominerer i de yrkene som antagelig bare delvis blir automatisert (som i yrker innen helse og omsorg), mens menn i større grad har yrker som man antar vil rasjonaliseres helt bort.

7.2.8. Trygd og sykdom

I NOU 2019: 3 og dets mandat blir det uttrykket bekymring for at gutter som presterer lavt kan falle ut av arbeidslivet og bli mottagere av offentlig støtte. Vogt (2017) skriver:

Forskningsfunn om at frafall øker sannsynlighet for senere mottak av trygd har skapt et inntrykk av at en stor andel av de i frafallskategorien 'ender på uføretrygd'. I realiteten dreier seg om et lite mindretall.... Ingen blir erklært ufør fordi de ikke har fullført videregående, og det at noen ikke fullfører videregående, kan være av mindre betydning for deres utfordringer senere i livet. (s. 115).

Hvis konsekvensene av lave skoleprestasjoner er frafall, og frafall gir større sjanser for å motta offentlige ytelser, burde dette synes i statistikken over hvem som mottar ytelser nå. «Forskning på det første Reform 94-kullet har dokumentert at bare omlag fire prosent i frafallskategorien mottok uføretrygd (gradert og full) ved 29 års alder», forklarer Vogt (2017, s. 115) og viser til Falch, Johannesen og Strøms forskning (2009, s. 33).

Vi har en høy andel uføre og høyt sykefravær sammenlignet med andre land. Dette kan forklares med at vi også har en høyere andel av befolkningen i arbeid, fordi vi har flere kvinner i arbeid. Norge har et krevende arbeidsliv, blant annet fordi arbeidskraften er dyr og arbeidslivet er svært rasjonalisert. Mye svingninger i de private næringene gjør arbeiderene hyppig avhengig av velferdssystemet i perioder. Med så høy sysselsettingsgrad som vi har, er det mulig at flere av de som jobber har helseproblemer som gir mer sykefravær, enn i de landene hvor disse i stedet holdes utenfor arbeidsstyrken (eller jobber svart). Det kan være vanskelig å være syk på jobb i Norge, fordi det forventes svært høy effektivitet når antall ansatte blir presset til et minimum. Siden sykefraværet skjot fart på 1990-tallet har det fått mye politisk oppmerksomhet, og tiltak som IA-avtalen (om inkluderende arbeidsliv) diskuteres ved hvert valg. Avtalen revideres hvert fjerde år. Det krevende og rasjonaliserte norske arbeidslivet skyver

spesielt de eldre arbeidstagerne i fysisk belastende yrker ut i mer langtidsfravær. Stadig økende levealder ventes å gi en fortsatt økning i antall uføretrygdede (fordi færre dør tidlig). Ifølge YS arbeidslivsbarometer i 2018, oppgir 85 prosent av de utenfor arbeidslivet at det er helsemessige årsaker til at de ikke jobber (Steen, Ellingsen og Nygaard 2018). Videre forklarer undersøkelsen at det er flere med lav utdanning enn med høy, som faller ut av arbeidslivet og har høyt sykefravær. Dette er nok fordi de med lav utdanning ofte havner i mer belastende yrker, har lavere jobbsikkerhet og er lettere å erstatte. Statistikken viser også at uførandelen har gått litt ned i de eldste segmentene, mens andelen unge uføre under 30 år har hatt en bekymringsvekkende økning de siste ti årene fra 2,5 prosent til 4,1 prosent av alle uføre. Noe av dette kan forklares med at det har blitt lavere dødelighet i noen sykdomsgrupper, og at flere overlever lengre med visse belastende tilstander. Uføre har høy dødelighet og rundt 14 prosent dør før de fyller 67 år.

Det var 10,1 prosent uføretrygdede mellom 18-67 år i befolkningen i 2018 (SSB 2019, 5. juli). Fra midten av 90-tallet til midten av 2000-tallet var det en markant økning i antall uføre, men siden har tallet svingt noe opp og ned. Målt i andel av befolkningen, har svingningene det siste tiåret skjedd innenfor et prosentpoengs margin (FAFO 2016, 28. september). Andelen uføre kvinner i befolkningen var på 12,2 prosent første halvår i 2019, mens tilsvarende andel for menn var 8,3 prosent (FAFO 2016, 28. september).

Tall fra NAV viser at det var 4,4 % kvinner som mottok arbeidsavklaringspenger (AAP) fra januar til juni 2019, mot 2,9 prosent menn (NAV 2019, 05 august).

Over tid har uføreandelen økt mer for kvinner enn for menn. Andelen uføre kvinner har aldri være høyere enn den er nå. Som andel av befolkningen var det per juni 2019 flere uføretrygdede kvinner enn menn i alle aldersgrupper over 30 år. For de uføretrygdede mellom 18-24 år var derimot andelen høyere blant menn. Unge uføre kvinner i alderen 25-29 år har nå samme andel som menn i samme aldersgruppe (NAV 2019, 23. august).

Som vi ser av dette er kvinner overrepresentert blant uføre og syke, og faller i større grad også ut av arbeidsmarkedet. De har større belastning av yrke og av omsorgsroller utenfor arbeidet. Differansen mellom kvinner og menns sykefravær har ligget rundt 2,5–3,0 prosentpoeng. Nav forklarer dette med svangerskapsrelaterte problemer, større belastning av helse- og omsorgsrelaterte yrker, andre yrkesbetingelser og stillingsprosenter, at kvinner er mer hjemme med syke barn og har større omsorgsroller

utenfor yrke, og med biologiske forskjeller i sykkelighet og sykdomsadfærd (NAV 2019, 5. september). Generøse velferdsordninger blir også ofte trukket frem som årsak i politiske debatter om offentlige ytelses.

En annen ting som kan være med på å øke antallet uføre er den generelle medikaliseringen i samfunnet. De senere årene har mange naturlige prosesser som har negativ innvirkning på livet, som sorg, død og isolasjon, blitt sett på som noe som kan løses medisinsk. Dermed har man sykkeliggjort mange av livets utfordringer og skapt flere pasienter. Diagnoser har innvirkning på både individets forståelse av seg selv og på samfunnets syn på individer.

At utdanning henger sammen med helse og levealder er naturlig, fordi de fysiske og psykiske belastningene er større i yrker som ikke krever høyere utdanning. Siden kvinner i dag tar mer utdanning enn menn er det derfor lett å konkludere med at likestillingen har gått på bekostning av menn på en slik måte at menn «stenges ute» fra mindre belastende arbeid. Men yrkene kvinner utdanner seg til er ofte svært fysisk belastende selv om de krever mer utdanning. Helse- og omsorgsyrker er for eksempel preget av tunge løft og fysiske belastninger, lave inntekter, skiftarbeid og deltid. Hvis belastningene av slike yrker fører til slitasjeskader og uhelse, så sees ikke dette på som yrkesskader som kan kompenseres av yrkesskadeerstatning, noe yrkesskader som oppstår i industrien utløser. Høyere utdanning gir også lavere lønnspremie for kvinner enn for menn, blant annet fordi tradisjonelle kvinneyrker lønnes av offentlig sektor, og kvinner har lavere gjennomsnittlig årslønn enn menn (SSB 2019, 4. februar). Økonomi henger selvsagt sammen med helse, og lavtlønnsyrker påvirker ikke bare helsen fordi de er fysisk belastende, men også fordi lavere lønn gir mindre mulighet til å kjøpe seg helsefremmende tjenester, mat, sikkerhet og tid. Dessuten er relativ deprivasjon i seg selv helseskadelig (Elstad og Sosial- og helsedirektoratet 2005).

7.2.9. Oppsummering om arbeidslivet, ledighet og trygd

Frykt for globaliseringens konsekvenser, forsvinnende industri, manglende etterspørsel etter ufaglærte på arbeidsmarkedet, og de siste 20 års frykt for et automatisert og kunnskapsintensivt samfunn, som ikke har plass til en stor gruppe praktiske, teorisvake gutter virker overdrevet. Høy utdanning gir ikke automatisk lønns- og statuspremie og lav utdanning gir bare i svært begrenset grad risiko for ledighet og trygd. Ledigheten for

de ufaglærte ser ut til å ramme jenter hardere enn gutter, og den går ned med tiden. Gruppen med lav utdanning som går videre til å motta offentlige ytelser er veldig liten. Det er svært mange unge med helseproblemer i denne gruppen, og det er også sannsynligvis helseutfordringer som er den primære årsaken til lavere skoleprestasjoner i denne gruppen. Halvparten av de som registreres som utenfor arbeid og utdanning er dette bare midlertidig, og for de resterende er det ofte helseproblemer som er et hinder, selv også mange av disse finner en plass i arbeidslivet. Likevel er det en liten vekst i antallet unge uføre som vekker bekymring, men det er ikke gitt at det er skoleprestasjoner som er skyld i dette. Det er en voksende etterspørsel etter faglærte fra både typiske gutte- og jentefag. Det at gruppen uten fagbrev eller høyere utdanning har fått stadig dårligere arbeidsvilkår, får lite oppmerksomhet. Arbeidsinnvandring og sosial dumping presser arbeidsforholdene både i det private og i offentlige prosjekter. Det er sammenheng mellom grunnskolekarakterer og frafall, og frafall har sammenheng med mindre valgmuligheter på det norske, rasjonaliserte arbeidsmarkedet. De som mangler fullført utdanning blir på sikt mer rammet av utenforskap, ledighet, midlertidighet, dårlige arbeidsforhold og helseproblemer som en følge av dette, men kvinner er overrepresentert i denne statistikken. Lavere inntekt og sosial status påvirker levealder, gir en mindre sjanse til å finne partner og få barn. Det kan også gi en høyere risiko for å få problemer med rus og kriminalitet, og slike klasseproblemer ser ut til å ramme flere menn enn kvinner, men det er ikke nødvendigvis lave skoleprestasjoner og frafall som resulterer i dette. Vi kan kanskje heller si at lav sosioøkonomisk bakgrunn gir høyere risiko både for uheldige utfall i livsløpet, og lavere skoleprestasjoner. Alt i alt er det jenter som på sikt har mer uhelse, mindre tilknytning til arbeidsmarkedet, lavere lønn og jobbsikkerhet, slik at gutters skoleprestasjoner kanskje ikke har så mye å si for deres livsløp. I Norge har vi også så høy sysselsetting og så mange kvinner i arbeid, at den høye andelen vi har av folk som mottar offentlige ytelser kanskje er prisen vi må betale for dette. Det kan se ut som at tilrettelegging for arbeidere med mindre arbeidsevne, bedring av arbeidsforhold og arbeidssikkerhet for lavtlønte, tilrettelegging for kvinner og bedring av forhold i typiske kvinneyrker, er de beste virkemidlene for å holde på den store sysselsettingen, og slik sikre velferdsstatens bærekraft.

7.3. Andre konsekvenser for livsløpet av skoleprestasjoner

7.3.1. Konsekvenser for pardanning og barnløshet

Utvalget og andre bekymrer seg for at menn med lavere utdanning forblir ugifte og barnløse. Folkehelseinstituttet skriver «Dei siste tiåra har andelen som ikkje får barn auka dramatisk. I dag er det rundt 15 prosent av 45 år gamle kvinner som ikkje har barn, mens andelen blant menn snart er 25 prosent» (Folkehelseinstituttet [FHI] 2017). På ca. 40 år har andelen barnløse menn ved 45 år økt med ca. 10 prosentpoeng, mens andelen barnløse kvinner har økt ca. 3 prosentpoeng i samme periode (NOU 2019: 3, s. 68). Lav utdanning er hyppigere sammenfallende med barnløshet for menn, mens vi ikke finner slikt mønster for kvinner uten barn.

Det evolusjonpsykologiske bildet er at rikdom og status øker sjansene for reproduksjon hos menn, og at ungdom og skjønnhet gjør det hos kvinner. Siden menn kan få flere barn med ulike partnere uten den samme kostnad som kvinner har ved reproduksjon, så er det større konkurranse om noen populære menn som får barn med flere kvinner, og kvinner velger i større grad partnere med høyere status, siden dette gir utsikter til bedre helse og forhold for å oppdra avkom. Derfor er det også flere menn enn kvinner som ikke reproducerer seg. Slik har det alltid vært og selv om vi nå har endrede samfunn i deler av verden, hvor vi har fått større likestilling og hvor kvinner ikke er avhengige av menn, så henger disse biologiske disposisjonene igjen og former våre partnervalg.

Professor i psykologi Marcel Zentner ved Universität Innsbruck sier at dette er en myte (Zentner 2017). Han forteller at nyere forskning nå viser at partnerpreferansene blant menn og kvinner ser i økende grad like ut, og at de varierer med graden av likestilling i samfunnet. Spørreundersøkelser gjort i ni land viste at jo mindre personlig likestillingsmentalitet menn og kvinner hadde, jo mer valgte de partner ut ifra utseende og alder for mannen, og status for kvinnen. Men det er ikke full likestilling noe sted foreløpig (og det blir neppe full likestilling de neste hundre årene), og derfor vil det fortsette å eksistere mer tradisjonelle partnerpreferanser. Han forklarer også at de rent biologiske forholdene rundt for eksempel amming og fødsel fremdeles vil komme til å påvirke kvinners valg av partner, fordi kvinner selv i et helt likestilt samfunn vil trenge pause fra jobb og derfor velger en partner som kan kompensere for dette. En sterkt utbygget velferdsstat kan minske dette presset. Våre partnervalg er formet av samfunnet og kulturen vår, og det at kvinner velger menn med høyere status enn de selv er en

nedadgående trend i takt med økende grad av likestilling. Så selv om kvinner foretrekker menn med høyere status, så foretas disse valgene innenfor vår kultur og sosiale posisjon, og de er ikke uforanderlige biologiske sannheter. Jo mer likestilling i samfunnet – jo mindre betyr menns status for muligheten til å få barn.

God økonomi og utdanning i befolkningen reduserer antall barn, siden bedre forhold gjør at flere av barna vokser opp. Vi har hatt en kraftig reduksjon i spedbarnsdødelighet etter at vi har fått kontroll med epidemiske sykdommer og færre lever i fattigdom. Fødselstallene er synkende i hele den vestlige verden, men også i utviklingsland er fødselstallene på vei ned etter en omfattende fattigdomsreduksjon og industrialisering. Det er altså færre fødsler både blant menn og kvinner.

En forklaring på menns økende barnløshet er kanskje at utkantstrøkene næringer krever mindre skolekompetanse og er næringer som er dominert av menn. Yrkene kvinner velger krever mer utdanning som de må til byene for å ta, og når de er ferdig utdannet er det vanskelig å få jobb i distriktene. Kvinnene bosetter seg dermed i mer urbane strøk, og det blir større konkurranse om mennene der, slik at noen menn får flere barn med flere kvinner, men en del menn på bygda får ikke sjansen til å reprodusere seg. I en ny studie fra Institutt for samfunnsforskning kommer det frem at menn ønsker seg færre barn enn kvinner (Cools og Strøm 2018). Familier får sjeldnere tre barn, og kvinner ønsker seg det tredje barnet oftere enn menn. I spørreundersøkelsen i studien har menn oftere enn kvinner svart at de opplever et press fra partner for å få flere barn, mens det er flere kvinner enn menn som oppgir at de føler et press fra samfunnet om å få flere barn. At menn har hatt en nedgang i lysten på barn kan også forklares med at mannen deltar mer hjemme og derfor kjenner mer på «tidsklemma» enn tidligere. Rapporten slår fast at det er en sterk positiv sammenheng mellom barnløshet og inntekt både for menn og kvinner på tvers av utdanningsgrupper, og begge kjønn oppgir at fast forhold og jobb er de viktigste premisene for å få det første barnet.

Vi kan uansett si at barnløshet og ugift status er forbundet med dårligere helse og kortere levetid både for menn og kvinner. «Sammenhengene mellom dødelighet, sivilstatus og utdanning kan skyldes at gruppen med høy dødelighet har lavere inntekt, usunne jobbforhold og mindre helsemessig og økonomisk støtte fra en ektefelle» skriver utvalget (NOU 2019: 3). Det er godt kjent at det å ha barn beskytter mot selvmord, og

man kan anta at det også beskytter mot en del risikoadferd. Foreldre lever lenger enn barnløse, selv når man kontrollerer for det å ha en partner, og enslige utgjør 60 prosent av alle som mottar økonomisk sosialhjelp. Vi kan vel si at klasseforskjeller ser ut til å ramme menn hardere enn kvinner, på samme måte som vi kan si at klasseforskjeller i skoleprestasjoner rammer gutter ekstra hardt.

7.3.2. Selvmord, kriminalitet og kjønn

«Sammenhengene mellom utdanning, yrkesdeltagelse, familiestiftelse, helse og kriminalitet er kompliserte, og det er begrenset kunnskap om årsaksforholdene» står det i NOU 2019:3 (s. 69). De sier det har «oppstått en form for utenforskap for en stor gruppe menn som trolig er knyttet til utdanningsnivå».

Hvert år tar 500-600 personer i Norge livet av seg, og dette tallet har hatt en liten nedgang siden 1990 (Folkehelseinstituttet [FHI] 2020, 13.mai). Medianalderen er 47 år. To av tre som begår selvmord er menn, men tre ganger så mange kvinner som menn gjør selvmordsforsøk (Rossow 2009). Rossow forklarer at de omvendte kjønnsforskjellene, altså at flere kvinner har forsøk, mens flere menn fullbyrder selvmord, med metoder. Kvinner bruker ofte «mykere» metoder og overlever derfor oftere, men det har vært en økning i bruk av mer brutale metoder også hos kvinner. Videre utviser menn oftere enn kvinner en voldelig impulsivitet som kan ramme andre, men også de selv. I tillegg søker kvinner oftere enn menn hjelp og støtte for problemer. Mye av det som betegnes som 'selvmordsforsøk' har egentlig ikke sprunget ut av et ønske om å ende livet, men er heller «et selvmordsforsøk som appell om hjelp». Årsaksforklaringer til selvmord varierer med faglig ståsted. Medisinske forklaringer peker på psykisk uhelse, traumer i oppveksten og rus. Samfunnsvitenskapelige forklaringer knytter det opp mot sosioøkonomisk status og utenforskap, spesielt arbeidsledighet. Disse årsakene er ofte to sider av samme sak og det ene kan føre til det andre. Selvmord i familie eller nærmiljø er også en risikofaktor. Dårlige skoleprestasjoner *kan* føre til ledighet, fattigdom og utenforskap, men gutter som har frafall fra videregående klarer seg bedre enn jenter som faller fra. Menn er noe mer utsatt for arbeidsledighet, men er i større grad enn kvinner sysselsatte. Det som ifølge forskningen skiller kjønnes selvmordsrater er altså metoder, voldelig impulsivitet og hjelpesøkende adferd. Derfor blir det galt å nevne kjønnsforskjeller i selvmord og kriminalitet i samme åndedrag som man nevner kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner.

Men vi kan kanskje snakke om selvmordsrater, og i alle fall kriminalitet, som et sosioøkonomisk problem og si at fattigdom er en risikofaktor, sammen med for eksempel kronisk sykdom og andre mer biografiske markører. Og på grunn av andre kjønnsforskjeller i atferd kan selvmord og kriminalitet ramme menn hardere enn kvinner.

8. Konklusjon og avslutning

Hva har analysen vist?

I denne oppgaven brukes et overordnet sosiologisk perspektiv på rapporten NOU 2019: 3 og Stoltenbergutvalgets mandat for denne utredningen.. Perspektivet kommer frem i tre innfallsvinklinger til kasuset. Vi kan gi disse vinklingene de overordnede merkelappene: 1. historiske og samtidige kontekstbeskrivelser av forhold rundt skolen, 2. diskusjon om innholdet i konteksten av utdanningsforskning i dag og 3. diskusjon om beskrivelsene av konsekvenser av skoleprestasjoner for livsløpet i kasuset sammenlignet med empiri og andre posisjoner. I alle disse delene gjøres forsøk på å knytte kasuset opp mot metaperspektiver. I analysen kommer det frem flere ting ved selve eksempelet som kan nyanseres, utdypes og drøftes mer. Vi forsøker oss på en liten oppsummering.

I den første delen, i kapittel 1-5, er det kontekst vi ser på. I kapittel 1, får vi teknisk beskrevet hva kasuset er og hva som var den direkte opptakten til at det ble nedsatt et utvalg. I kapittel 3 og 4, er det kontekst som presenteres. Vi ser på samfunnet og samfunnsutviklingen mandatet oppstår i, som for eksempel demokratiseringen av utdanning og at skolen blir mer samlet og standardisert. Oppmerksomhet om ulikhet og likestilling øker. Utviklingen er preget av globalisering og målstyringsorientering. I kapittel 5 sammenligner vi hvordan rapporten fremstår sammenlignet med tidligere teori. Vi finner for eksempel en større dreining mot biologiske perspektiver. Vi ser at paradigmene blir mer individualistiske de siste 30-40 årene, og at skolen blir mer samlet og standardisert. Ungdomsledighet fører til reformer og et normalt skoleløp blir utvidet i begge ender ved tidligere skolestart og garantert skoleplass i videregående.

I andre delen, i kapittel 6, er det samfunnsutviklingens påvirkning på forskning generelt og på NOU 2019: 3 spesielt, som diskuteres. Det er debatt om utdanningsforskning og

om ny forskningsbasert undervisningspraksis. Analysen problematiserer begrensninger ved registerdata, binære variabler og målinger, og problematiserer skadevirkninger av kategorisering og avvik. PISA-sjokket viste at det var behov for større kartlegging av den norske skolen og det ble tydeligere at basisfagene trengte et løft, samtidig som endringene dette brakte med seg skaper motreaksjoner og debatt om skolens rolle.

Selvsagt er det et stort problem at det er hele 4,5 grunnskolepoeng i gjennomsnittsforskjell mellom gutter og jenter som går ut av grunnskolen. Det er en stor forskjell og det har konsekvenser. I denne oppgaven er dette underforstått og NOU 2019: 3 er en viktig rapport. Når man forenkler statusvariabelen til dikotomien høy eller lav, for å sammenligne effekten med kjønnsvariabelen, går en del informasjon tapt, spesielt for gruppene i ytterkanten av fordelingen. Forenklingen er nødvendig for å sammenligne effektene, fordi det er vanskelig å definere kjønn på en skala (som for eksempel hva som skal inngå i definisjonen av den mest guttete gutten og den mest jentete jenta). Utvalget kommer frem til at kjønnsforskjellene virker ekstra belastende for gutter fra lavstatusgruppa, og vi kan si at status og kjønn virker i samspill. Det er ikke det at vi ikke skal diskutere den statistiske forskjellen mellom gutter og jenter, men vi må ha som utgangspunkt at det er et *samspill* mellom bakenforliggende årsaker og kjønn som skaper forskjellene, og ikke de biologiske forskjellene alene som er problemet. Statistikk og standardisering kan gi skjeve bilder av virkeligheten og breddekunnskap må balanseres med dybdekunnskap. Metodetriangulering med både kvantitative- og kvalitative metoder hjelper oss å «tilpasse kartet til landskapet».

I tredje del, i kapittel 7, går vi igjennom mandatet og utvalgets antagelser om konsekvensene av skoleprestasjoner for skole- og livsløp. Disse premissene blir ikke problematisert i hverken mandatet eller i rapporten og det ble derfor viktig i analysen å gå grundig gjennom konsekvensene av skoleprestasjoner på sikt. Det at det i mandatet ønskes at utvalget konsentrerer seg om forskjellen mellom gutters- og jenters skoleprestasjoner, og ikke om konsekvensen av forskjellene på lengre sikt, er vel et eksempel på dydsetikk fremfor konsekvensetikk. Gjennomgangen viste at lave skoleprestasjoner har uheldige konsekvenser, men kanskje ikke i den grad som blir presentert i kasus, og flere av antagelsene i mandatet og i rapporten kan beskrives som unyanserte. Utvalget sier at «de viktigste konsekvensene av kjønnsforskjellene i utdanning ligger antagelig foran oss i tid, og er derfor usikre og utfordrende å beskrive.

Det er likevel all grunn til å regne med at disse forskjellene vil ha stor betydning for enkeltindivider, og også for den videre utviklingen av det norske samfunnet» (NOU 2019:3, s. 12). I dag er det jentene som taper mest på lave skoleprestasjoner på sikt. Det er vanskelig å forstå hvorfor det i kasuset menes at dette bildet vil snus. Forståelsen av årsakene til frafallstallene virker unyansert, og bekymringen for frafall og gutter generelt virker overdrevet. Vurderingen av at skoleprestasjoner ligger bak andre problemer som spesielt rammer menn (som barnløshet, kriminalitet og selvmord) virker forenklet. Det blir riktigere å presentere at lav sosioøkonomisk status påvirker både skoleprestasjoner og risiko for andre problemer i livet, selv om det er samspill mellom de avhengige variablene. Vogt oppsummerer bildet godt når han skriver:

Det er ikke entydig at gutter dominerer på «de negative statistikkene». Denne formen for fremstilling kan kalles svartmaling. For å forstå dette fenomenet må det analyseres i historisk og sosial kontekst. Gitt alle problemene gutter har i utdanning (dårligere karakterer, mer spesialundervisning, mer frafall etc.), er det påfallende at menn klarer seg bedre i arbeidslivet enn kvinner. Svartmaling av gutter og menn basert kun på utdanningsstatistikk, og generelle oppfatninger av at utdanning nå er blitt avgjørende for hvor en havner, inviterer til dekontekstualiserte forståelser av kjønn. På et arbeidsmarked som er vedvarende kjønnsdelt, særlig blant arbeidere med få formelle kvalifikasjoner, ser utdanning i praksis ut til å utgjøre en ulik ressurs for menn og kvinner: kvinner tar mer, menn klarer seg bedre med mindre. (Vogt 2018, s.188)

Vitenskapsfilosofisk vurdering og de større bildene

Et av de uttalte ønskene med denne oppgaven var å bruke et konkret eksempel som inngang til å si noe den generelle samfunnsutviklingen, og vi ønsket å følge *det demokratiske maktkretsløpet* gjennom eksempelet.

Lærernes kontrovers med utdanningsforskerne er vel dypest sett en ideologisk kamp om menneskesynet. Det bunner i et problem som Jürgen Habermas (1999) forklarte som at markedet koloniserer livsverdenen, eller at markedstankegangen invaderer våre immaterielle verdier, og endrer hvordan vi samarbeider og verdsetter det som ikke kan måles i penger. Vi ønsker å leve i samfunn som *har* kapitalistiske markeder, og ulikhet betyr ikke så mye hvis det utgjør forskjellen mellom hvem som kan kjøpe seg

luksusvarer. Et slikt samfunn gir insentiver til å prestere uten å skade fellesskapet. Hvis selve samfunnet selv *er* kapitalistisk, slik at alt har en pris og alle individer reduseres til summen av sin kapital, vil forskjellen mellom folk bety ulik tilgang på grunnleggende ting som helse, utdanning, trygghet og reell valgfrihet. Slik sett varierer alvorligheten ved ulikhet med samfunnet ulikheten eksisterer i.

Resultatbasert styring av skolen har det vært konsensus om, både på høyre og venstre side i politikken. Likevel kan vi skape mange uheldige prosesser underveis for å nå målet hvis resultatene er det eneste som teller. For eksempel kan vi få et barn til å lese flere bøker ved å belønne barnet med for eksempel penger, men barnet vil antagelig lese tynnere bøker, og det vil kanskje slutte å lese bøker når skolen er over og det ikke lengre får betalt for å lese. Barnet vil ikke sitte igjen med en lyst til å lese fordi lesing er berikende, utvider horisonten og er verdifullt i seg selv, men vil i stedet se på lesing som en kjedelig oppgave man bør belønnes for. Dessuten vil denne belønningsmodellen som setter kvantitet over kvalitet, belønne de raskeste leserne og skape mer ulikhet. De som blir sittende med mest belønning vil kanskje se på sin suksess som et rettferdig utfall av deres innsatts for å lese så mange bøker, og de kan komme til å se på de med mindre belønning som senere enn de selv, selv om barna har forskjellige forutsetninger for hvilke mengder de klarer å lese (som lesehastighet, lesevaner, muligheter for å lese hjemme og lignende). Konkurransen om de beste karakterene skaper et hierarki som verdsetter mennesker i et veldig ensidig perspektiv. Dette er «meritokratiets forbannelse» om man vil, og det kan skape uheldig individualisme. Vi vet at ulikhet i utdanning i stor grad skapes utenfor skolen. Forskjeller i undervisningspraksis, forskjeller mellom lærere og strukturelle barrierer spiller inn i elevenes prestasjoner og utdanningsløp, og har konsekvenser for livsløpet. Det er likevel ikke gitt at vi skal forsøke å utjevne forskjellene i samfunnet ved å endre skolen, hvis dette kommer i konflikt med barndommens egenverdi og de verdiene som skolen formidler som ikke kan måles i fremtidig økonomisk bærekraft for velferdsstaten. Eller sagt med andre ord – velferdsstatens bærekraft og demokratiet er like mye avhengig av gode, tillitsfulle, kreative og solidariske borgere som lever i et egalitært samfunn med små forskjeller, som det er av borgere som bidrar til statens inntekter. Når dette er sagt er det også viktig at vi husker på at det var et stort behov for mer systematisk forskning og måling i skolen på 80- og 90-tallet og dette behovet vil selvsagt ikke forsvinne.

Det demokratiske maktkretsløpet, som Jürgen Habermas begrepsfester, fungerer bare hvis det foregår i et samfunn hvor den borgerlige offentligheten er totalt åpen og tilgjengelig for alle (Habermas 2002). Vår norske offentlighet påvirkes av trender i tiden, hvilke grupper som har tilgang til og dominerer det offentlige ordskiftet, og av den til enhver tid styrende regjeringens ideologi. Den herredømmefrie dialogen, hvor de beste løsningene vinner frem ved hjelp av kraften i det bedre argument, er en utopi. Guttdebatten i Aftenposten og Morgenbladet er en elitistisk og utilgjengelig diskusjon. Når dette så påvirker hvilke forskningsspørsmål som stilles, og utvelgelsen av hvem som skal besvare dem, så kan vi få forskning som forsterker de rådende samfunnsparadigmene eller som preges av særinteresser. Vi kan da ende opp med et unyansert, uinformert og vinklet kunnskapsgrunnlag for utforming av policy. For å veie opp for uheldige konsekvenser bør kanskje støtte til offentlige utredninger ledsages av midler til fri og kritisk forskning for å analysere utredningene når de foreligger, og før utredningene fører til politikk. Denne oppgavens bidrag til en vurdering av NOU 2019: 3, er jo bare en av mange mulige innfallsvinkler til rapporten, og analyserer kun noen sider ved mandatet og utredningen. Øvelsen har vist oss at det sosiologiske perspektivet på kasuset bidrar til en bredere forståelse av problemet utvalget har utredet, og at det derfor er nyttig å analysere offentlige utredninger før de blir grunnlag for videre utprøvinger og politikk. Vi kan forsøke å generalisere denne innsikten og spørre om det generelt kan antas at det er behov for slik kritisk analyse av offentlige utredninger. Denne masteroppgaven støtter en slik generell antagelse.

Til slutt kan vi ta med en fersk observasjon om kasuset vi har gransket i denne oppgaven. Camilla Stoltenberg sier i Aftenposten 26. august 2020 at hun mener det er «få synlige tegn» til at anbefalingene i NOU-en blir fulgt opp.... Regjeringen har i stor grad overlatt til kommunene å ta ansvar for tiltak mot kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, som for eksempel fleksibel skolestart» (Stoltenberg 2020, 26. august). Hun forteller videre at det kun er to skoler som skal sette i gang forsøk med dette og at dette ikke er nok. Hun synes tiltakene så langt tyder på at man har ikke har innsett alvorret og sier om fleksibel skolestart at «det burde vært prøvd ut i større skala og på en systematisk måte for å få pålitelige svar på om det har noen effekt» (Stoltenberg 2020, 26. august). Det var uenighet i utvalget om spørsmålet om å anbefale fleksibel skolestart, og Stoltenberg var i mindretallsgruppen som var *for* å utrede effekten av dette. Det at det var et mindretall for dette kan jo forklare at regjering og storting ikke

har tatt tak i dette. Observasjonen demonstrerer at kritisk granskning av offentlige utredninger kan bidra til mer gjennomførte avgjørelser som det er større konsensus om, slik at det er større enighet om de politiske virkemidlene som skal utprøves. Da kan eventuelle tiltak og utprøvinger også størst mulig tilsiktet virkning, og at man som Stoltenberg etterlyser i dette tilfellet, kan gjøre forsøk på en systematisk måte som gir mest mulig pålitelig informasjon. Tydeligere konklusjoner kan også forhindre at enkeltaktører forhastet iverksetter tiltak det ikke er god nok kunnskap om, eller at de iverksetter tiltak på en feil eller en dårlig måte.

9. Kilder

9.1. Referanser

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Aakvaag, G. C. (2020, 19. januar). Fra pessimistisk postmodernist til optimistisk opplysnings sosiolog – min vei fra Bauman til Habermas. *Sosiologen.no*. Hentet på <https://sosiologen.no/essay/sosiologiskbokessay/fra-pessimistisk-postmodernist-til-optimistisk-opplysnings-sosiolog-min-vei-fra-bauman-til-habermas/>
- Bakken, A. (2008). Er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus? *Tidsskrift for Ungdomsforskning* 8(1), s. 85–93.
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 9/19). Hentet på <http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2019, 08. april). *Utdanningsvalg og kjønn*. Hentet på https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Kjonnlikestilling/Utdanning_og_kjonn/Utdanningsvalg/
- Borgonovi, F., Pokropek, A., Keslair, F., Gauly, B. & Paccagnella, M. (2017). *Youth in Transition: How Do Some of The Cohorts Participating in PISA Fare in PIAAC?* (OECD Education Working Papers No. 155). Hentet på <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/51479ec2-en.pdf?expires=1583773076&id=id&accname=guest&checksum=D21AC3800A5317A206F9F7D73EFAD4DE>
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality : Changing prospects in Western society* (Wiley series in urban research). New York: Wiley.
- Brage, S. & Thune, O. (2015). Ung uførhet og psykisk sykdom. *Arbeid og velferd* (1), s. 37-49.
- Branigan, A. R., McCallum, K. J. & Freese, J. (2013). Variation in the Heritability of Educational Attainment: An International Meta-Analysis. *Social Forces*, 92(1), s. 109–140.
- Cameron, B. (1963). *Informal Sociology, a casual introduction to sociological thinking*. New York: Random House.
- Cappelen, Å., Dapi, B., Gjefsen, H. M., Sparrman, V. & Stølen, N. M. (2018). *Framskrivinger av arbeidsstyrken og sysselsettingen etter utdanning mot 2035* (Rapporter 2018/36). Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
- Civita (2019, 6. februar). *Civita frokost, Guttene sakker akterut i norsk skole. Deltakelse ved utvalgsmedlem Mats A. Kirkebirkeland og utvalgsleder Camilla Stoltenberg* [Videoklipp]. Hentet på <https://www.civita.no/2019/02/06/guttene-sakker-akterut-i-norsk-skole>
- Collins, R. (Red.) (1994). *Four Sociological Traditions. Selected readings*. Oxford: Oxford University Press.
- Cools, S. & Strøm, M. (2018). *Mellom arbeidsliv og familieliv. Hvilken betydning har arbeidsmarkeds situasjonen for om menn og kvinner velger å få barn?* (Rapport

2018:13, Institutt for samfunnsforskning). Hentet på <https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2560419/Mellom%20arbeidsliv%20og%20familieliv.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Døving, R. (2006, 14. oktober). Mannskamp for likestilling. [Kronikk]. *Aftenpostens nettutgave*. Hentet på <https://www.aftenposten.no/meninger/i/JxgRJ/Mannskamp-for-likestilling>

Elstad, J., & Sosial- og helsedirektoratet. (2005). *Sosioøkonomiske ulikheter i helse : Teorier og forklaringer*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.

Elstad, J., & Heggebø, K. (2019). Et voksende prekariat? Langvarige tilknytninger til arbeidslivet blant kjernegruppene i arbeidsmarkedet. *Søkelys På Arbeidslivet*, 36(3), s.139-157.

FAFO (2016, 28. september). *Tall og fakta om uføre og uføretrygd*. Hentet på <https://www.arbeidslivet.no/Velferd/Sosialpolitikk/Tall-og-fakta-om-ufore-og-uforetrygd/>

Falch, T., Borge, L., Lujala, P., Nyhus, O. H., & Strøm, B. (2010). *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring*. (SØF-rapport nr.03/10). Hentet på <http://docplayer.me/7738730-Sof-rapport-nr-03-10-arsaker-til-og-konsekvenser-av-manglende-fullforing-av-videregaende-opplaering.html>

Falch, T., Johannesen, A. B. & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Oslo: Senter for økonomisk forskning.

Faludi, S. (1999). *Stiffed: The Betrayal of the American Man*. New York: William Morrow.

Fladberg, K. L. (2020, 07. februar). Skolehistoriker: – Det skjer en stille revolusjon i norsk skole. *Dagsavisen.no*. Hentet 07.02.2020 på <https://www.dagsavisen.no/oslo/skolehistoriker-det-skjer-en-stille-revolusjon-i-norsk-skole-1.1660001>

Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter : Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.

Folkehelseinstituttet (2017, 31. oktober). *Markant auke i andelen som er barnlause*. Hentet på <https://www.fhi.no/nyheter/2017/markant-auke-i-barnlausheit-i-noreg/>

Folkehelseinstituttet (2020, 13.mai). Selvmord i Norge. *Folkehelse rapporten – kortversjon: Helsetilstanden i Norge 2018*. Hentet på <https://www.fhi.no/nettpub/hin/kortversjon/kortversjon-2018/>

Follesø, R. (2015). Youth at Risk or Terms at Risk? *Young (Stockholm, Sweden)*, 23(3). New Delhi, India: Sage Publications, s. 240–253.

Frønes, I. & Brusdal, R. (2000). *På sporet av den nye tid: kulturelle varsler for en nær fremtid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind : The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Giddens, A. & Blair, T. (1999). *Den tredje vei : Fornyetelsen av sosialdemokratiet*. Oslo: Pax.

- Greve, K. (2018, 20. februar). Perspektiv. *I Store norske leksikon*. Hentet på <https://snl.no/perspektiv>
- Grøgaard, J. B. (1993). Gutters utdanningsvalg: Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning? : Et forsvar for verdiforklaringen. *Samfunnsspeilet nr.1*(1993), s. 14-20.
- Grøgaard, J. B. (2006). Yrkesutdannede ungdommers overgang til arbeid: jevne overganger og midlertidige avbrudd. Grøgaard, Jens B. & Liv Anne Støren (red.). *Kunnskapssamfunnet tar form: utdanningseksplasjonen og arbeidsmarkedets struktur*. Oslo: Cappelen, s. 225-263.
- Grøgaard, J. B. & Arnesen, C. (2016). Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner: Ulik modning? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 16(2), s. 42-68.
- Habermas, J. (1982). Legitimation crisis. *European Journal of Political Research*, 10(4), s. 341-352.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikasjon, handling, moral og rett*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Habermas, J. (2002). *Borgerlig offentlighet : Dens fremvekst og forfall : Henimot en teori om det borgerlige samfunn*. (Høibraaten, H., Schwabe-Hansen, E., & Øien, J. (overset.) (3. utg. ed., Fakkell)). Oslo: Gyldendal.
- Hagemann, G. (2015, 25. november). Utdanningseksplasjon. *Norges historie: – Fra steinalderen til i dag. Fortalt av fagfolk*. Hentet på <https://www.norgeshistorie.no/velferdsstat-og-vestvending/kommunikasjon-og-kunnskap/1812-utdanningseksplasjon.html>
- Hansen, M. N. (1986). Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er de blitt forklart? Hvordan bør de forklares? *Tidsskrift for samfunnsforskning* (Årg. 27, nr.1), s. 3-28.
- Hauglie, A. (2013). Innsatsen mot frafallstarter i barnehagen. *Aftenpostens nettutgave*. Hentet på <https://www.aftenposten.no/meninger/i/4dMPV/Innsatsen-mot-fracfall-starter-i-barnehagen>.
- Heath, A. C., Berg, K., Eaves, L. J., Solaas, M. H., Corey, L. A., Sundet, J., ... Nance, W. E. (1985). Education policy and the heritability of educational attainment. *Nature*, 314, s. 734-736.
- Hernes, G. (1974). Om ulikhetens reproduksjon : Hvilken rolle spiller skolen? *NAVF: I forskningens lys*. Oslo: Norges almenvitenskapelige forskningsråd, s. 231-251.
- Hernes, G., & Knudsen, K. (1976). *Utdanning og ulikhet*, (Vol. NOU 1976:46, Norges offentlige utredninger (tidsskrift : trykt utg.)). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, H. (1987). *Welfare State and Woman Power: Essays in State Feminism*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Herrnstein, R., & Murray, C. (1994). *The bell curve : Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- Helland, H. (2007). Hvordan forklare forskjeller i prestasjoner og kompetanseoppnåelse? I: Støren, L. A., Helland, H. & Grøgaard, J. B. *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001*. (Rapport 14/2007). Oslo: Nifu Step, s. 56-77.

Hjelseth, A. & Skauge, M. (2020, 27. februar). Ungdata er et forskningsprosjekt, ikke et skoleverktøy! *Khrono*. Hentet 29.02.2020 på <https://khrono.no/ungdata-er-et-forskningsprosjekt-ikke-et-skoleverktoy/465560>

Høst, H. & Michelsen, S. (2010). Ungdom, lærlingordning og overgang til arbeidsmarkedet – endringer fra 1994 til 2008. *Søkelys på arbeidslivet*, 27(3), s. 175–190.

Høst, H., Skålholt, A., Reiling, R. B. & Gjerustad, C. (2014). *Hvorfor blir lærlingordningen annerledes i kommunene enn i privat sektor? Sentrale utfordringer for kommunesektoren i arbeidet med fagopplæring* (Rapport 2014-22). NIFU.

Jakobsen, S. E. (2018, 28. august). Forsker: Skolen i dag skaper flere tapere. *Forskning.no*. Hentet 28. august, 2018 på <https://forskning.no/partner-skole-og-utdanning-barn-og-ungdom/forsker-skolen-i-dag-skaper-flere-tapere/1222776>

Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1).

Kløvstad, K & Schjønberg, W. (2018). Yrkesfagene går under likestillingsradaren. *Yrke : Fagblad Om Yrkesopplæring*. 2(18). Oslo: Utdanningsforbundet, s. 6-15.

Krumsvik, R. (2019). Gutter er gutter. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 36(2), s. 115-132.

Kunnskapsløftet (2014, 9. april). I *Store norske leksikon*. Hentet 7. februar 2020 fra <https://snl.no/Kunnskapsl%C3%B8ftet>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Mandat for ekspertutvalg om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Hentet på <https://www.regjeringen.no/contentassets/74b5d3b82d014845b7603fc135748dc5/mandat-ekspertutvalg-om-kjonnsforskjeller-i-skolen.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2018, 26. juli). *Flere velger yrkesfag*. (Pressemelding nr.: 150 - 18.). Hentet på <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-velger-yrkesfag2/id2607565/>

Kunnskapsdepartementet (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 2019-2020). Hentet på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=2>

Kunnskapsdepartementet (2019, 23.april). *Kunnskapsløftet*. Hentet på <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>

Kunnskapsdepartementet (2019, 13.juni). *Stadig flere fullfører videregående skole*. (Pressemelding nr.: 156 – 19.). Hentet på <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/stadig-flere-fullforer-videregaende-skole/id2654457/>

Kvist, J. (2015). A framework for social investment strategies: Integrating generational, life course and gender perspectives in the EU social investment strategy. *Comparative European Politics*, 13, s. 131-149.

Lundal, S. O. & Tjora, A. (2018, 20. februar). Stigma – samfunnsvitenskap. I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/stigma_-_samfunnsvitenskap

Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* (Rapport 3/2006). Oslo: NIFU.

- Markussen, E. (2011, 01. februar). Frafall i videregående opplæring – i Norge og andre land. *Utdanningsforskning.no*. Hentet på <https://utdanningsforskning.no/artikler/frafall-i-videregaende-opplaring--i-norge-og-andre-land/>
- Midtbøen, A. H. & Teigen, M. (2013). Sosial investering i kjønnslikestilling? – Flerdimensjonale perspektiver på norsk aktiveringspolitikk. *Tidsskrift for kjønnsforskning* (3-4), s. 294-308.
- Morel, N., Palier, B. & Palme, J. (2012). *Towards a Social Investment Welfare State? Ideas, Policies and Challenges*. London: Policy Press.
- Machin, S., & McNally, S. (2006). *Gender and student achievement in English schools*. Centre for the Economics of Education, London School of Economics and Political Science.
- McKinsey Global Institute (2019). *The future of women at work: Transitions in the age of automation*. Hentet på <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/featured%20insights/gender%20equality/the%20future%20of%20women%20at%20work%20transitions%20in%20the%20age%20of%20automation/mgi-the-future-of-women-at-work-full-report-june%202019.ashx>
- NAV (2019, 05 august). *Mottakere av arbeidsavklaringspenger. Alder og kjønn. Tidsserie. Statistikk per juni 2019*. Hentet på <https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Statistikk/AAP+nedsatt+arbeidsevne+og+uforetrygd+-+statistikk/Arbeidsavklaringspenger>
- NAV (2019, 23. august). *Utviklingen i uføretrygd per 30. juni 2019*. Hentet på <https://www.nav.no/no/nav-og-samfunn/statistikk/aap-nedsatt-arbeidsevne-og-uforetrygd-statistikk/uforetrygd/uforetrygd-statistikknnotater>
- NAV (2019, 5. september). *Statistikknnotat, Utviklingen i sykefraværet 2. kvartal 2019*. Hentet på <https://www.nav.no/no/nav-og-samfunn/statistikk/sykefravar-statistikk/relatert-informasjon/arkiv-sykefravaersstatistikk-2.kvartal-2019>
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), s. 77–101.
- Nielsen, H. B. (2017, 26. mars). Guttedebatten: Enkeltfaktorer kan sjelden forklare komplekse sammenhenger. [Kronikk]. *Aftenpostens nettutgave*. Hentet på <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/8aAww/guttedebatten-enkeltfaktorer-kan-sjelden-forklare-komplekse-sammenhenger-harriet-bjerrum-nielsen>
- Nielsen, H. B., & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for Kjønnsforskning*, 42(01-02), s. 6-28.
- Nilsen, R. Å. (2020, 3. januar), Charles Wright Mills og den sosiologiske fantasi: En utopisk nordmanns bekjennelser. *Sosiologen.no*, hentet på <https://sosiologen.no/essay/essay/charles-wright-mills-og-den-sosiologiske-fantasi-en-utopisk-nordmanns-bekjennelser/>
- Nordahl, T., Løken, G., Knudsmoen, H., Aasen, A. M., & Sunnevåg, A. (2011). *Kjennetegnet på skoler med små kjønnsforskjeller*. (Rapport nr.14/ 2011). Høgskolen i Hedmark.
- NOU 1988:28 (1988). *Med viten og vilje*. Hentet på https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007081704023

NOU 2019: 2 (2019). *Fremtidige kompetansebehov II. Utfordringer for kompetansepolitikken*. Hentet på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/>

NOU 2019: 3 (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/sec1>

NRK1 (produsent), Gander, F. (redaktør) & Omvik, O. M. (regi/ research) (2019, 8. mai, kl. 21:20). *Brennpunkt: Kjønnkampen*. [TV-program]. Hentet på <https://tv.nrk.no/serie/brennpunkt/2019/MDDP11000319/avspiller>

OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Hentet på <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-en.pdf?expires=1580739964&id=id&accname=guest&checksum=7AA3954B4C4EE8EC8748698AF82D63DD>

OECD (2019). *PISA 2018 Results, Combined Executive Summaries, Volume I, II & III*, [tabell 11.5 (2/2)]. Hentet på https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf

Opheim, V., Grøgaard, J., & Næss, T. (2010). *De gamle er eldst?: Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnsopplæringen* (Rapport 34/2010). Oslo: NIFU STEP.

Opplæringsplikt (2020, 21. april). I *Store norske leksikon*. Hentet 01.05.2020 på <https://snl.no/oppl%C3%A6ringsplikt>

Pedersen, W. (1999). I randsonen. *Mannsforskning*, s. 43–52.

Raundalen, M. (1998). Et guttefiendtlig samfunn får samfunnsfiendtlig gutteadfærd. I: L. Askland & S. O. Sataøen (red.), *Hva skal vi med menn?* Oslo: Pedagogisk forum, s. 44-51.

Ricoeur, P. (1988). Förklara och förstå. Text – handling – historia. *Från text till handling*. Stockholm: Symposion bokförlag, s. 67-98.

Rossow, I. (2009). Kjønnforskjeller i suicidal atferd. *Norsk Epidemiologi 1999*; 9 (2). Hentet på <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/norepid/article/view/477>

Schippers, M. C., Scheepers, Ad. W. A., & Peterson J. B. (2015). A scalable goal-setting intervention closes both the gender and ethnic minority achievement gap. *Palgrave Communications*, 1(1), Palgrave Communications, 2015-12, Vol.1.

Schjønberg, W. (2018). Guttefag og jentefag lever fortsatt. *Yrke : Fagblad Om Yrkesopplæring*. 2(18). Oslo: Utdanningsforbundet, s. 16-17.

Schjønberg, W. (2018). Utvalg ser på kjønnforskjeller. *Yrke : Fagblad Om Yrkesopplæring*. 2(18). Oslo: Utdanningsforbundet, s. 18-19.

Sjøberg, S. (2018, 18. mai). PIRLS - internasjonal skoletest. I *Store norske leksikon*. Hentet 7. februar 2020 på https://snl.no/PIRLS_-_internasjonal_skoletest

Sjøberg, S. (2019, 19. desember). PISA - internasjonal skoletest. I *Store norske leksikon*. Hentet 7. februar 2020 på https://snl.no/PISA_-_internasjonal_skoletest

Sjøberg, S. (2020, 31. januar). TIMSS. I *Store norske leksikon*. Hentet 7. februar 2020 på <https://snl.no/TIMSS>

Standing, G. (2014). *Prekariatet : Den nye farlige klassen*. Oslo: Res publica.

Statistisk sentralbyrå (u.å., a). *Fakta om Arbeid*. Hentet den 02.03.2020 på <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/faktaside/arbeid>

Statistisk sentralbyrå (2007, 27. august). *Personer 16 år og over; etter høyeste utdanningsnivå (NUS2000), kjønn og bostedsfylke. 2006*. Hentet på <https://www.ssb.no/a/kortnavn/utniv/arkiv/tab-2007-08-27-01.html>

Statistisk sentralbyrå (2015, 15. april). *Ungdom som verken er i arbeid eller utdanning*. Hentet på <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/ungdom-som-verken-er-i-arbeid-eller-utdanning-art>

Statistisk sentralbyrå (2016, 1. juni). *Flere kvinner med lang utdanning i arbeid*. Hentet på <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-kvinner-med-lang-utdanning-i-arbeid>

Statistisk sentralbyrå (2017, 6. september). *Over 200 000 midlertidig ansatte*. Hentet på <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/over-200-000-midlertidig-ansatte>

Statistisk sentralbyrå (2017, 13. september). *Utdanningsindikatorer, OECD. Gjennomføringen av yrkesfag i bunnsjiktet i OECD*. Hentet på <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/gjennomforingen-av-yrkesfag-i-bunnsjiktet-i-oecd>

Statistisk sentralbyrå (2018, 29. mai). *Flere gjennomfører videregående*. Hentet på <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-gjennomforer-videregaende>

Statistisk sentralbyrå (2018, 10. desember). *Norskfødte barn av innvandrere har lavere sysselsetting* [Tabell fra artikkel]. Hentet på <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/norskfodte-barn-av-innvandrere-har-lavere-sysselsetting?tabell=370321>

Statistisk sentralbyrå (2019, 4. februar). *Kvinnens andel av menns lønn*. Hentet på <https://www.ssb.no/befolkning/faktaside/likestilling>

Statistisk sentralbyrå (2019, 27. februar). *Hvordan går det med unge som faller utenfor?* Hentet på <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-unge-som-faller-utenfor>

Statistisk sentralbyrå (2019, 5. mars). *På stedet hvil: Kvinner dominerer offentlig sektor, menn privat sektor*. Hentet på <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/pa-stedet-hvil-kvinner-dominerer-offentlig-sektor-og-menn-privat>

Statistisk sentralbyrå (2019, 13. juni). *1 av 4 yrkesfagelever oppnår studiekompetanse*. Hentet på <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/1-av-4-yrkesfagelever-oppnar-studiekompetanse>

Statistisk sentralbyrå (2019, 20. juni). *Befolkningens utdanningsnivå*. Hentet på <https://www.ssb.no/utniv/>

- Statistisk sentralbyrå (2019, 5. juli). *Uføretrygdede*. Hentet på <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/ufore>
- Statistisk sentralbyrå (2019, 25. juli, a). *Arbeidskraftundersøkelsen. Personer i alderen 15-74 år, etter arbeidsstyrkestatus og kjønn*. Hentet på <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/statistikker/aku/kvartal>
- Statistisk sentralbyrå (2019, 25. juli, b). *Flere heltidsarbeidende*. Hentet på <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/flere-heltidsarbeidende>
- Statistisk sentralbyrå (2019, 27. august). *Karakterer ved avsluttet grunnskole*. Hentet på <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs>
- Statistisk sentralbyrå (2020, 23. januar). *11187: Midlertidig ansatte, etter kjønn, avtalt/vanlig arbeidstid per uke, statistikkvariabel og kvartal 2019* [Datasett]. Hentet på <https://www.ssb.no/statbank/table/11187/tableViewLayout1/>
- Statistisk sentralbyrå (2020, 27. januar). *Nasjonale prøver*. Hentet den på <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov>
- Statistisk sentralbyrå (2020, 02. februar). *Fullført videregående på 5 år, fordelt på kjønn og utdanningsprogram*. Hentet på <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Statistisk sentralbyrå (2020, 11. februar). *Kvinner og realfag. Gode skolerresultater – liten endring i yrkesvalg. Fra serien SSB analyse 2020*. Hentet på <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/gode-skolerresultater-liten-endring-i-yrkesvalg>
- Statistisk sentralbyrå (2020, 09.mars). *12424: Arbeidsstyrkestatus for personer 15-29 år 2008 - 2018* [Datasett]. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/12424>
- Statistisk sentralbyrå (2020, 02.juni). *11155 Arbeidsledige, etter kjønn, alder og utdanningsnivå*. [Datasett]. Hentet på <https://www.ssb.no/statistikbanken/selectvarval/Define.asp?subjectcode=&ProductId=&MainTable=ArbLedigUtdAr&nvl=&PLanguage=0&nyTmpVar=true&CMSSubjectArea= &KortNavnWeb=aku&StatVariant=&checked=true>.
- Steen, A. H., Ellingsen, D. & Nygaard, M. O. (2018). *Norsk arbeidsliv 2018. Innenfor eller utenfor arbeidslivet – et spørsmål om grader*. (YS Arbeidslivsbarometer rapport 2018). Hentet på https://ys.no/wp-content/uploads/2018/08/Arbeidslivsbarometerreport_2018_HIGHRES.pdf
- Stoltenberg, C. (2017, 10. februar). Vi har skapt et nytt kjønns gap før vi har rukket å kvitte oss med det gamle. *Morgenbladet*. Hentet på <https://morgenbladet.no/pafyll/2017/02/camilla-stoltenberg-guttegaeren>
- Stoltenberg, C. (2020, 26. august). Stoltenberg om innsatsen mot kjønnsforskjeller i skolen: – Tiltakene så langt tyder på at man ikke har innsett alvoret. *Aftenpostens nettutgave*. Hentet på <https://www.aftenposten.no/norge/i/wPMK3n/stoltenberg-om-innsatsen-mot-kjoennsforskjeller-i-skolen-tiltakene>
- Strøm, M., Von Simson, K. & Østbakken, K. M. (2018). *Midlertidige Ansettelser Og Grupper Med Svak Tilknytning Til Arbeidslivet*. (Rapport, Institutt for samfunnsforskning 2018:2). Hentet på https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2484817/Rapport_2-18_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Størset, H. (2019, 19. desember). Om guttene gjør det dårligere på skolen, så tar de igjen forspranget rett etterpå. [Kronikk]. *Forskersonen.no*. Hentet på <https://forskersonen.no/arbeid-kjonn-og-samfunn-kronikk/om-guttene-gjor-det-darligere-pa-skolen-sa-tar-de-igjen-forspranget-rett-etterpa/1612076>
- Sørensen, S. Ø. (2014). Fortellinger om feminisme og motforestillinger mot statsfeminisme. En analyse av norske avistekster 2007-2011. *Tidsskrift for kjønnsforskning* (3-4), s. 235-252.
- Taiping Rebellion (u.å.) I *Encyclopædia Britannica*. Hentet på <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/580815/Taiping-Rebellion>
- Tambs, K., Kendler, K. S., Reichborn-Kjennerud, T., Aggen, S. H., Harris, J. R., Neale, M. C., Hettema, J. M., Sundet, J. M., Battaglia, M. & Røysamb, E. (2012). Genetic and environmental contributions to the relationship between education and anxiety disorders – a twin study. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 125(3), s. 203– 212.
- Tatlow, D. K. (2019, 14.februar). Manufacturing creativity and maintaining control – China’s schools struggle to balance innovation and safeguard conformity. I: Claudia Wessling (Red.). *China Monitor Perspectives*. Hentet på https://www.merics.org/sites/default/files/2019-02/190212_merics_ChinaMonitor_Creativity-in-education_A4_en_web_final.pdf
- Thomas, W. & Thomas, D. S. (1928). *The child in America: Behavior problems and programs*. New York: Knopf.
- Tønnessen, L. K. B. (2004). *Norsk utdanningshistorie: en innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Fagbokforlaget.
- Ungdatasenteret (2016, 10. august). *Hva er Ungdata?* Hentet på <http://www.ungdata.no/Om-undersokelsen/Hva-er-Ungdata>
- Utdanningsdirektoratet (2015). Stemmer det at 1 av 3 faller fra videregående opplæring? *Tall og forskning # 1/2015*. Hentet på <http://tallogforskning.udir.no/wp-content/uploads/pdf/stemmer-det-at-1-av-3-faller-fra-videregaende-opplaering.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2017, 4. mai). *Høringsdokument til «Foreløpig fremtidig tilbudsstruktur for videregående opplæring i Innlandet fylkeskommune»*. Hentet på <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/131>
- Utdanningsdirektoratet (2019, 20. november). *Kva er nasjonale prøver?* Hentet på <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet (2019, 22. november). *Statistikk om lærlinger, lærebedrifter og fagbrev*. Hentet på <https://www.udir.no/laerlinger-laerebedrifter-fagbrev>
- Utdanningsdirektoratet (2020, 02. januar). *Yrkesfaglige utdanningsprogram fra høsten 2020*. Hentet på <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/ny-tilbudsstruktur-og-nye-lareplaner-pa-yrkesfag/ny-tilbudsstruktur-i-fag--og-yrkesopplaringen/>
- Utdanningsforbundet (2012, 21. september). Spesialskolenes historie. *Utdanningsnytt.no*. Hentet på <https://www.utoanningsnytt.no/grunnskole/spesialskolenes-historie/199468>
- Utdanningsforbundet (2018, 21. september). Tidlig innsats i utdanningspolitikken – motiver, mål og motsetninger. *Utdanningsforbundet temanotat nr. 2* (18). Hentet

09.02.2020 på <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2018/tidlig-innsats-i-utdanningspolitikken--motiver-mal-og-motsetninger/>

Vogt, K. C. (2008). Er frafall i videregående opplæring et kjønnsproblem? *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 49(4), s. 517-657.

Vogt, K. C. (2016). The post-industrial society: from utopia to ideology. *Work, Employment and Society*, 30(2), London: SAGE journals, s. 366–376.

Vogt, K. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 58(01), s. 105-119.

Vogt, K. (2018). Svartmaling av gutter. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 2(01), s. 177-193.

Vogt, K. C. (2020). Kortsiktighetens pris. *Tidsskrift for samfunnsforskning 1*(20), s. 80–82. Hentet på https://www.idunn.no/tfs/2020/01/kortsiktighetens_pris

Weber, M. (2010). *Makt og byråkrati : Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier* (Fivelsdal, E., & Østerberg, D. (Overset.) (3. utg., 6. oppl. ed., Fakkell). Oslo: Gyldendal akademisk.

Willis, P. (1977). *Learning to labour : How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.

Zentner, M. (2017, 21. desember). Men want beauty, women want wealth, and other unscientific tosh. *Aeon.co*, hentet på <https://aeon.co/ideas/men-want-beauty-women-want-wealth-and-other-unscientific-tosh>

9.2. Oversikt over figurer, tabeller og bilde brukt i oppgaven

Bilde 1, side 33: Bildet 1 er en faksimile fra Aftenpostens nettutgave den 26.03.2017, under kronikken «Guttedebatten: Enkeltfaktorer kan sjelden forklare komplekse sammenhenger», skrevet av Harriet Bjerrum Nielsen (Aftenposten 2017, 26. mars). Bildet er av avisens egen oversikt over «Guttedebatten» som løp i avisen våren 2017. Oversikten på bildet og Niensens kronikk er tilgjengelig (pr.18.02.2020) på <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/8aAww/guttedebatten-enkeltfaktorer-kan-sjelden-forklare-komplekse-sammenhenger-harriet-bjerrum-nielsen>

Tabell 1, side 54: Tabellen viser andel elever som skårer på laveste mestringsnivå på nasjonale prøver på 5. trinn, etter kjønn, innvandringsbakgrunn og foreldres utdanningsnivå. Kilde: Statistisk Sentralbyrå, (2020, 27. januar). Tabell tilgjengelig på <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov>

Tabell 2, side 70: Tabellen viser andelen elever som har fullført videregående på 5 år, fordelt på kjønn og utdanningsprogram 2013-2018. Kilde: Statistisk Sentralbyrå (2020, 02. februar). Tabell tilgjengelig på <https://www.ssb.no/vgogjen>

Figur 1, side 71: Figuren viser fullføring på yrkesfaglig retning, fordeling på status etter fem år. Elever som startet i videregående opplæring i 2012. Kilde: NOU 2019: 2 (2019). *Fremtidige kompetansebehov II. Utfordringer for kompetansepolitikken*. Hentet på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/>, s. 104 (figur 7.6 i originalteksten).

Figur 2, side 77: Figuren viser kjønnsfordelingen i videregående i ulike utdanningsprogram i 2018. Kilde: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2019, 08. april). *Utdanningsvalg og kjønn*. Tilgjengelig på https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Kjonnslikestilling/Utdanning_og_kjonn/Utdanningsvalg/ (Original kilde som brukes av Bufdir er SSBs tabell 06382)

Figur 3, side 87. Figuren viser sysselsetting etter utdanningsnivå, 2008-2035. Historiske data og framskrivinger. Kilde: Cappelen, Å., Dapi, B., Gjefsen, H. M., Sparrman, V. & Stølen, N. M. (2018). *Framskrivinger av arbeidsstyrken og sysselsettingen etter utdanning mot 2035* (Rapporter 2018/36). Oslo: Statistisk Sentralbyrå, s. 27

9.3. Vedlegg

1. Kunnskapsdepartementet (2017). *Mandat for ekspertutvalg om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Hentet på <https://www.regjeringen.no/contentassets/74b5d3b82d014845b7603fc135748dc5/mandat-ekspertutvalg-om-kjonnsforskjeller-i-skolen.pdf> (filen heter Vedlegg 1-Mandat-for-ekspertutvalg-om-kjonnsforskjeller-i-skoleprestasjoner-Therese-Yvonne-Agerup-Master2020-USN)
2. Liste over selvvalgt pensum (filen heter Pensumliste-Tverrfaglig master i samfunnsvitenskap, høst 2020, for Therese Yvonne Agerup)

Antall ord: 34 999 ord, uten sammendrag, innholdsfortegnelse og referanseliste.