

Mediebilder av en kjønnnet skole

- *En analyse av tre avisartiklers fremstilling av kjønnsrelatert karaktervariasjon, med vekt på stemmer, orkestrering og topikk*

Helga Øvsthus Tønder



Masteroppgave ved Det humanistiske fakultet,
Institutt for lingvistiske og nordiske studier

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2009

Det finnes ikke noe ståsted utenfor makten der makten kan kritiseres fra

Jegerstedt/Mortensen 2008

SAMMENDRAG

I denne oppgaven analyserer jeg tre avisartikler fra dagspressen, som alle handler om gutter som gjør det dårligere på skolen enn jenter. Jeg forhandler om sannhetsverdien i journalistikken ved å belyse hvordan journalistenes valg, både med hensyn til strukturering av tekstene og hvilke aktører som er invitert inn i dem, påvirker vår oppfatning av saken.

Artiklene jeg analyserer tar alle utgangspunkt i hver sin kvantitative undersøkelse av karakteroppgjør, som kommenteres av aktører med ulik bakgrunn. Dette gir inntrykk av at artiklene presenterer en bred drøfting av saken, hvilket jeg mener å vise at ikke er tilfelle. I stedet ser vi at aktørenes ytringer forholder seg homogent både til hverandre og til den journalistiske stemmens framvisning og tolkning av den kjønnsrelaterte karaktervariasjonen. Dette kan føre til at lesere uten spesiell kjennskap til saken vil oppleve at det er bred enighet om årsaksforklaringene som presenteres. Denne oppfatningen står i kontrast til det faglige meningsmangfoldet rundt både kjønn og skole, som jeg også gjør rede for i oppgaven.

Kjønn står i sentrum for alle aktørenes årsaksforklaringer. Forholdet mellom jenter og gutter beskrives gjennom den generelle toposen *motsetning*. Dette er med på å dikotomisere forholdet mellom kjønnene, en kontrast som overføres til forholdet mellom gutter og skolen ved at aktørene gjennomgående formidler at jentene og skolen deler de samme verdiene. Journalistene har valgt å framheve forholdet mellom gutter og skolen som et konfliktmoment, ved å beskrive skolen som urettferdig for guttene. Dette skjer blant annet gjennom at karakteroppgjøret blir metaforisert som en konkurranse. Konkurransemetaforen antyder at guttene ikke presterer like godt som jentene fordi de ikke har like gode vilkår.

I løpet av analysene synliggjør jeg mønstre i tekstenes indre strukturer, og hvordan oppbygningen av tekstene former meningsinnholdet. På slutten av hver analyse, og i oppgavens diskusjonskapittel, foretar jeg en lesning av artiklene med utgangspunkt i disse funnene. Jeg tar i bruk abduktiv metode, og hypotesene jeg fremmer om tekstene vil på den måten være etterprøvbare på grunn av analysenes oppbygning.

FORORD

Mange fortjener takk i forbindelse med oppgaven, og det skal de få:

Professor Kjell Lars Berge skal ha takk for veiledning med skarpt faglig blikk, og givende undervisning og samtaler. Takk også til min biveileder, førsteamanuensis ved BI, Nydalen, Berit von der Lippe, for engasjerte og engasjerende samtaler og givende perspektiver.

Jeg vil også takke Thomas, som kan gjøre gråstein til gull, Sonja, som ser, Bjørg og Hilde, mine medsammensvorne, søster Mary, som har korrekturlest, og sist men ikke minst, resten av familien min, som har oppmuntret meg på alle mulige måter.

Helga Øvsthus Tønder,

Oslo, desember 2009

INNHOLD

1. Innledning	11
1.1 Problemstilling	12
1.1.1 Noen avgrensninger	12
1.2 Kjønn og skole i media	13
1.3 Verktøy til analysene	13
1.4 Den viktigste litteraturen	14
1.5 Å velge artikler	14
1.6 Oppbygning av oppgaven	15
2. Teori og metode	17
2.1 Språklig tilnærming. Dialogisme, stemmer og tekstlige nivåer	17
2.2 Analysene på mikronivå	18
2.2.1 Skjema	18
2.2.2 Ramme	20
2.2.3 Hierarkisk struktur	21
2.3 Analysene på makronivå	21
2.3.1 Topos	21
2.3.2 Faktiske og mulige aktører og tematikk	22
2.3.3 Metafor	22
2.3.4 Lesning av artiklene	23
3. Bakgrunn om skole og kjønn	25
3.1 Omtale av kjønn og karakteroppnåelse	25
3.1.1 Klasseromsforskningen	25
3.1.2 Pedagogisk faglitteratur	27
3.1.3 Feministisk faglitteratur	30
3.1.4 Statsmaktens utredninger og rapporter	31
3.2 Hva er kjønn og hvordan skal skolen forholde seg til det?	32
3.3 Kjønn i forskningen	32
3.3.1 Sosialt konstruerte kjønnsforskjeller	32
3.3.2 Biologiske kjønnsforskjeller	33
3.4 Den dikotomiske kjønnsforståelsen	34
3.5 Topikken	35
4. Inn i tekstene	37
4.1 ”- Skolen må bli mer maskulin”	37
4.1.1 Skjemaanalyse av ”- Skolen må bli mer maskulin”	37
4.1.2 Artikkelens rammestruktur	43
4.1.3 Teksthierarkiet	45
4.1.4 Stemmene i teksten	46
4.1.5 Aktørenes tematiske fokus og mulige alternativer	53
4.1.6 Stemmene som ikke er til stede i teksten	55
4.1.7 Teksttype	55
4.1.8 Meningspotensialet i teksten	56
4.1.9 Metaforikk	57
4.1.10 En lesning av ”- Skolen må bli mer maskulin”	58
4.2 ”Gutta ligger etter på karakterkortet”	61
4.2.1 Skjemaanalyse av ”Gutta ligger etter på karakterkortet”	61
4.2.2 Artikkelens rammestruktur	65
4.2.3 Teksthierarkiet	67

4.2.4	Stemmene i teksten.....	68
4.2.5	Aktørenes tematiske fokus og mulige alternativer	73
4.2.6	Stemmene som ikke er til stede i teksten	75
4.2.7	Teksttype	75
4.2.8	Metaforikk	75
4.2.9	En lesning av ”Gutta ligger etter på karakterkortet”	76
4.3	”- <i>Gutter er late</i> ”	80
4.3.1	Skjemaanalyse av ”- <i>Gutter er late</i> ”	80
4.3.2	Artikkelens rammestruktur	86
4.3.3	Teksthierarkiet.....	88
4.3.4	Stemmene i teksten.....	90
4.3.5	Aktørenes tematiske fokus og mulige alternativer	96
4.3.6	Stemmene som ikke er til stede i teksten	98
4.3.7	Teksttype	99
4.3.8	Meningspotensialet i teksten	99
4.3.9	Metaforikk.....	100
4.3.10	En lesning av ”- <i>Gutter er late</i> ”	100
5.	På jakt etter ideologiske mønstre. En diskusjon	103
5.1	De forklede deskriptive tekstene	103
5.2	Framstilling og posisjonering av undersøkelser og de journalistiske stemmene.....	103
5.2.1	De journalistiske stemmenes felles topikk	106
5.2.2	De eksterne stemmene.....	107
5.3	Kjønn og skole i årsaksforklaringene	113
5.4	Metaforikk	115
5.5	En liten oppsummering.....	118
6.	Vreng en tekst og se hva du finner. Analysens potensial.....	121
7.	Litteratur.....	123
8.	Vedlegg	127
	Vedlegg 1a.....	127
	Vedlegg 1b	128
	Vedlegg 2	129
	Vedlegg 3	130

1. INNLEDNING

Den 12. november 2009 ble frilansjournalist Pål Refsdal sluppet fri, etter en uke som gissel hos en lokal Talibangruppe i Kunarprovinsen i Afghanistan. Ingen av oss hadde hørt om at en norsk journalist var tatt til fange, fordi ingen medier, utenom de afghanske, hadde omtalt saken. Utenriksdepartementet (UD) hadde bedt mediene legge lokk på saken for ikke å komplisere saksgangen (Helljesen 2009). Først da Refsdal var kommet i sikkerhet, gikk myndighetene og mediene ut med opplysningene, men da var det ikke bare hva som hadde hendt med journalist Refsdal, som kom i fokus. Da vi åpnet avisene våre morgenen 13. november, fant vi også forklaringer og refleksjoner fra redaktører og journalister om vurderingene de hadde gjort angående hemmeligholdet av saken. Dagsavisens Kaja Storvik publiserte sitt bidrag under overskriften ”Da alle tidde” med ingressen: ”Hva gjør du når du sitter med et liv i den ene hånden og pennen i den andre?” (Storvik 2009). Med andre ord var Refsdal-saken for henne en fortelling om livreddende taushet, og dødelig tale. Bildet av mediemakten, slik det males her, er interessant både som en oppvisning av medias makt i samfunnet – UD ba pressen om å holde tett om Refsdal for å øke sjansene hans for å komme seg ut av gisselsituasjonen i live –, men også av medias bevissthet om egen makt. Mediedekningen – og ikke-dekningen – av kidnappingen demonstrerte noe viktig om mediene våre: Hvor øredøvende stille det blir når de tier.

Den 12. november 2009 ble jeg minnet på hva som var utgangspunktet mitt for denne oppgaven: Jeg ble minnet på hvor viktig media er for min tilgang til verden, og det og de som er i den. Medias definisjonsmakt handler like mye om taushet som om tale: Når noen løftes fram i lyset, står andre i fare for å havne i bakgrunnen.

Denne oppgaven har blitt til innenfor den tematiske rammen ”kjønn og skole”. Etter utallige søk og gjennomlesninger av artikler og annet avisstoff som skulle gi meg oversikt over avisomtalen av feltet, begynte jeg å kjenne igjen navn, fraser og nøkkelord. Jeg begynte også å se at det ikke oppstod store kontroverser når de ulike aktørene i avisdebattene ble konfrontert med undersøkelser som viste at norske skolegutter får lavere karakterer enn jentene. Forklaringene deres hadde ofte å gjøre med forskjellen mellom gutter og jenter, og det var dette som fikk meg til å følge saken videre, fordi jeg visste at det finnes et mangfold av meninger om dette, som ikke kom til syne i de fleste av disse tekstene.

Media er for de fleste av oss inngangsporten til de delene av verden som vi ikke kan så mye om. Hvordan media omtaler en sak påvirker derfor ofte måten vi forstår den. Oppfatningen vår farges av ulike faktorer: Hva som presenteres som viktig i en sak, hvilke eksterne aktører som får uttale seg, hvilket syn disse formidler og hvordan dette synet blir vurdert. Informasjon

som blir valgt ut for å beskrive en sak, eksperter som uttaler seg, negative eller positive fortegn, - Alt dette er med på å skape et virkelighetsbilde.

Vår kritiske sans er viktig i møtet med verden og mediene, og det er ikke slik at vi som publikum er ukritiske og sluker rått alt det som media serverer oss. Evnen til å være kritisk forutsetter likevel et sett av referansepunkter som man kan veie ny informasjon opp mot. I så måte er det å lese om gutter og jenters situasjon i den norske skolen for de fleste en annen øvelse enn å se en reportasje om Taliban i Afghanistan. Alle har et forhold til skolen, hva den er, hvordan det er der og hva som bør foregå der. De aller fleste har gått på skole, hatt lærere de har elsket og hatet, og fag de har likt eller helst vil glemme. Mange har, eller kjenner, barn som går, skal begynne eller har gått på skolen. Når mediene omtaler denne sfæren som vi kjenner så godt til, så opplever vi enten at den bekrefter vår oppfatning av skolen, eller utfordrer den med ny informasjon og nye innsikter. Media har potensiell makt i framstillingen av ethvert emne. Det er denne makten, som jeg mener fører med seg ansvar, som gjør at jeg vil gå dekingen av skolesaken nærmere etter i sømmene.

1.1 PROBLEMSTILLING

Denne oppgaven inngår i prosjektet "Gender in the Deliberative Public Sphere", under ledelse av førsteamanuensis ved Handelshøyskolen BI, Berit von der Lippe, og støttet av Norsk Forskningsråd. "Kjønn og retorikk i media" har vært den overordnede rammen for oppgaven. Jeg ville undersøke en sak der kjønnspektivet var villet, og karakterdebatten ble interessant, fordi den eksplisitt sammenstiller temaene skole og kjønn. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å ta for meg tre avisartikler om temaet og undersøkt hvordan temaet "kjønnsforskjeller i karakteroppnåelse i skolen" er retorisk og tekstlig komponert i disse. Jeg har stilt to overordnede spørsmål: 1) hvilke aktører (og dermed perspektiver) inviteres inn i tekstene, og 2) hvilket inntrykk skaper dette av saken? For å svare på spørsmålene har jeg analysert tekstene på mikro- og makronivå, og hovedsakelig sett på følgende tekstlige trekk: Stemmene i teksten – dvs. de eksterne aktørene slik de er fremstilt i teksten –, hvordan disse stemmene er orkestrert og hvilke topoi de tar utgangspunkt i når de uttaler seg om saken. Oppgaven har fått tittelen: *Mediebilder av en kjønnnet skole. - En analyse av tre avisartiklers fremstilling av kjønnsrelatert karaktervariasjon, med vekt på stemmer, orkestrering og topikk.*

1.1.1 NOEN AVGRENSNINGER

Avgrensning kommer man ikke utenom, heller ikke i en oppgave som til dels handler om valg av fokus og kildeutvalg. Som oppgavens undertittel tilsier, har jeg vært nødt til å avgrense både omfang og analysefokus. Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ analyse fordi dette har tillatt meg å gå nærmere inn på tekstene på detaljplan. Det begrenser muligheten min til å uttale meg om saksdekingen av "kjønn og utdanning" som helhet, men tillater meg å gå i detalj og

undersøke elementer i tekstene, som ikke ville fått plass i en kvantitativ analyse. Jeg har også valgt å kun analysere artiklenes verbaltekst, uten å gå inn på originaltekstens utforming og bildebruk, med unntak av noen få steder der dette har vært av særlig relevans for stemmeanalysene.

Artiklene jeg har valgt å bruke, er hentet fra tre ulike aviser med forholdsvis ulik profil: Dagbladet, Dagsavisen og Aftenposten. En vurdering av betydningen av saksdekning og profil i avisene kunne også ha inngått i analysen, men dette hadde krevd en grundig studie av de ulike avisenes profil, og har ikke vært mulig innenfor denne oppgavens gitte omfang.

1.2 KJØNN OG SKOLE I MEDIA

TIMSS, Pisa, PIRLS, nasjonale prøver – dette er bare noen av undersøkelsene som blir gjort for å måle norske skoleelever ferdigheter innenfor ett eller flere felt i skoleopplæringen. Media oppdaterer oss jevnlig om hvordan norske elever ligger an ferdighetsmessig i forhold til internasjonal standard, men også fra landsdel til landsdel, by i forhold til land, fra fylke til fylke, fra skole til skole, og fra jente til gutt. Artiklene jeg ser på har valgt å vise fram kjønnsforskjeller. Det er ofte gjennom undersøkelser som dette at skolen blir aktuell for omtale, og artiklene i utvalget mitt er ikke noen unntak. Vi finner ikke noen dominerende og store debatter om kjønn og skole i 2007-perioden, men mer sporadisk omtale av flere mindre undersøkelser. I de trykte mediene ble disse omtalt både gjennom artikler, debattinnlegg, kommentarer og kronikker. Den mest synlige omtalen er den som uttrykker bekymring over utviklingen av skolen. Når det gjelder kjønnsforskjeller i karakteroppnåelse, er typiske overskrifter: ”Gutter er skoletapere” (Viksmo-Slettan 2007), ”Femiskole og dumme gutter” (Sande 2007) og ”Jentenes skole” (Beck 2007). Fokuset er som vi ser rettet mot guttenes karakterer, og at disse er lavere enn jentenes. Dette gjelder også de artiklene jeg skal analysere senere i oppgaven.

1.3 VERKTØY TIL ANALYSENE

Oppgaven min fokuserer på tekstlig og retorisk analyse, og jeg har valgt å gjennomføre analysene med utgangspunkt i tre avisartikler. Studien befinner seg mellom medie-, kjønn-, tekst- og retorikkforskningen. Jeg forstår språket som dialogisk i Bakhtinsk forstand, og har valgt å kombinere analyseverktøy fra ulike felt til å hjelpe meg med å ”åpne” tekstene. I analysen av tekstene har jeg gått til tekstforskningen og sett på teksttyper, rammer, hierarkisk struktur og stemmer. Videre har jeg gått inn på hva som danner utgangspunktet for aktørenes ytringer. Her har jeg tatt i bruk retorikkens toposteori, som har gitt meg en innfallsvinkel og begreper til å undersøke hvilke topoi som finnes i artiklene, og hvordan de brukes. I den forbindelse har jeg også sett på metaforene i tekstene. Videre har praktisk teori fra det journalistiske feltet har vært viktig, for å belyse hvordan konvensjonene artiklene er skapt

innenfor også er med på å forme artiklene. Jeg gjør en grundigere beskrivelse av analyseverktøyet og det teoretiske fundamentet for oppgaven i kapittel 2: ”Teori og metode”.

Jeg har valgt å hovedsakelig se på faglitteratur som omtaler ”kjønn og skole” i sammenheng, når jeg har undersøkt grunnlaget for artiklene, i stedet for kjønnteori og skoleforskning separat. Dette skriver jeg mer om i kapittel 3: ”Bakgrunn om skole og kjønn”.

1.4 DEN VIKTIGSTE LITTERATUREN

I arbeidet med oppgaven har jeg hatt spesiell nytte av et utvalg sentrale kilder fra de aktuelle fagfeltene. Det har de siste årene blitt gjort flere interessante studier av avistekster, og Aslaug Veums’ doktoravhandling *Avisas andlet. Førstesida som diskurs. Dagbladet 1925-1995* (2008) og Yngve Benestad Hågvar *Hele folkets diskurs. En kritisk diskursanalyse av den gode VG-sak* (2003) har vært nøkkerverk for meg når det gjelder medietekstanalyse. I tillegg har Kjell Lars Berges *Tekstnormers diakroni. Noen idéer til en sosioteknologisk teori om tekstnormendring* (1990) og ”Hvor er makten i teksten?” (2003) vist meg nyttige analysemodeller, som jeg vil komme nærmere inn på i kapitlet ”Teori og metode”. Når det gjelder toposteori har jeg hatt stor nytte av Jonas Gabrielsens’ gjennomgang av viktige deler av fetet i *Topik. Ekskursjoner i den retoriske toposlære* (2008), og Berit von der Lippes *Metaforens potens* (1999) har gitt meg viktig innsikt i forhold til sentral metafor-teori.

Det har meg bekjent ikke vært gjort arbeider som har sett spesielt på mediedekningen av ”kjønn og skole” her til lands. Senter for tverrfaglig kjønnsforskning (STK) skal i perioden 2008 til 2010 arbeide med paraplyprosjektet ”Nye kjønn, andre krav? Likestillingens barn i skole og familie”. Hege Elisabeth Løvbak, student ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo, er tilknyttet prosjektet med masteroppgaven *Kjønn i skolen - en kritisk diskursanalyse av avisdebatter omkring kjønn i skolen fra 1987 til 2007*, men denne er ennå ikke publisert. (Senter for tverrfaglig kjønnsforskning 2009) Jeg har valgt å se på det store tekstmaterialet som finnes om jenter og gutter i skolen fra et fagperspektiv, og latt et utvalg av herfra danne en bakgrunn for artikkelanalysene mine senere i oppgaven. Tekstene omhandler ulike aspekter ved barn og unges liv innenfor skolen, og jeg ser spesielt på Harriet Bjerrum Nielsens oversikt over klasseromsforskningen som er gjort i Norge (Bjerrum Nielsen 2000). Jeg er også innom offentlige rapporter og norsk og utenlandsk faglitteratur om ”kjønn og skole”, som tar for seg mulige årsaker til at guttene får lavere karakterer enn jentene i skolen.

1.5 Å VELGE ARTIKLER

Jeg har valgt å foreta en kvalitativ analyse av tre avisartikler som alle handler om ”kjønn og karakteroppnåelse”. Dette har gitt meg mulighet til å gå inn i tekstene på segmentnivå, og

undersøke og vise fram meningsdannelsen i artiklene i detalj. For å kunne gjøre dette på en grundig måte innenfor de gitte rammene for oppgavens lengde, har jeg altså begrenset meg til tre artikler, valgt ut fra disse kriteriene: Etter omfattende søk på Retrievers søketjeneste "A-tekst" på søkeord som "kjønn* AND skole*", og "gutt* AND skole*" fant jeg fram til et forholdsvis stort utvalg av tekster. Jeg avgrenset meg videre til tekster som handlet spesifikt om "kjønn og karakteroppnåelse", og som var publisert i de riksdekkende dagsavisene i løpet av 2007¹. Denne avgrensingen var relevant for å finne fram til saker som tok for seg temaet på nasjonalt nivå, siden jeg ville se omtale av saken på generelt grunnlag. Fordi jeg har hatt spesiell interesse av å se på aktørutvalget i tekstene, så ble det naturlig å avgrense til artikler, og da de som inkluderte mer enn én ekstern aktør inn i saksomtalen. De tre utvalgte artiklene fra henholdsvis Dagbladet, Dagsavisen og Aftenposten, er variert i måten de har valgt å omtale saken på, og hvilke eksterne aktører som har fått uttale seg.

1.6 OPPBYGNING AV OPPGAVEN

Oppgaven er delt inn i seks deler. Etter denne innledningen kommer kapittel 2: "Teori og metode", hvor jeg går nærmere inn på det teoretiske fundamentet for oppgaven, og beskriver verktøyene jeg tar i bruk for å lese og analysere avisartiklene. I kapittel 3: "Bakgrunn om skole og kjønn" går jeg nærmere inn på et utvalg av litteratur som handler om gutter og jenter i skolen, for å vise fram noen forskjellige måter å forstå kjønnsforskjeller i karakteroppnåelse. Kapitlet vil danne bakgrunn for analysene som jeg viser i kapittel 4: "Inn i tekstene". I denne delen analyserer jeg tre artikler, alle etter den samme analysemodellen. Jeg vil belyse hvordan saken er formidlet i artiklene, både i form og innhold. Disse tre analysene vil så lede ut til kapittel 5: "På jakt etter ideologiske mønstre. En diskusjon", hvor jeg skal diskutere de mest sentrale funnene jeg har gjort i artiklene. I kapittel 6: "Vreng en tekst og se hva du finner. Analysens potensial", vil jeg avslutningsvis diskutere hvorvidt måten jeg har valgt å nærme meg disse medietekstene kan være en mulig måte å gå i dybden på andre tekster.

¹ Jeg begynte litteratursøkene mine i 2008. Jeg ville se på artikler som var skrevet i nær fortid, og innenfor en konkret tidsperiode, og det var derfor naturlig å avgrense søket til artikler publisert i 2007.

2. TEORI OG METODE

Det viktigste for meg i arbeidet med å analysere avisartiklene har vært å lage et verktøy som gjør det mulig å gå i møte med tekstene og samtidig gi dem *motstand*. Jeg har kommet fram til en kombinasjon av flere verktøy for å kunne gjøre dette, både på mikro- og makronivå. Jeg har analysert artiklene segment for segment, i et skjema som viser: Hvilken *funksjon* segmentene har, hvilke *stemmer* som finnes i teksten, og hvordan de er *framstilt*. Jeg har også analysert de *hierarkiske strukturene* og *rammestrukturene* i tekstene. Med dette som bakgrunn har jeg løftet blikket og undersøkt de ulike argumentene og påstandene om kjønn og prestasjon i den norske skolen i dag, og hvor de er hentet fra (topos). Som en forlengelse av dette toposperspektivet har jeg også undersøkt de rådende metaforene i saksomtalen. Analysene utvendiggjør strukturene i tekstene, og analyseoppstillingen er en viktig forutsetning for å skape en troverdig – og etterprøvbar – kvalitativ metodestrategi.

Jeg vil i det følgende kapitlet gå nærmere inn på det teoretiske fundamentet for analysene, og hvordan jeg har foretatt dem.

2.1 SPRÅKLIG TILNÆRMING. DIALOGISME, STEMME OG TEKSTLIGE NIVÅER

Jeg forstår som nevnt språk som dialogisk, og det er dette som danner utgangspunktet for måten jeg har valgt å analysere artiklene i denne oppgaven. Jeg orienterer meg mot den Bakhtinske tradisjonen som fokuserer på hvordan mening blir til gjennom samhandling: ”alle tekster og ytringar står fram som komplekse samanvevingar av ei mengd ulike *stemmer*” (Veum 2008:16). Bakhtin mener at en hver ytring aldri kan unndra seg sin kontekst:

Alle som talar er sjølve i større eller mindre grad svarande: for han er ikkje den første som talar, ikkje den første som uroar universets evige togn, og han føreset ikkje berre eksistensen av føregåande ytringar – sine egne og framande – som hans ytring relaterer seg til på den eine eller andre måten (stør seg på, polemiserer mot, eller berre føreset som allereie kjende for lyttaren). (Bakhtin 1998:11)

En slik språkforståelse gjør det relevant å undersøke de ulike aktørene i en tekst som *stemmer*, og hvordan disse er posisjonert og virker i forhold til hverandre (Veum 2008:102). Å forstå språket som samhandling fanger opp mye av det særegne ved medietekster, der det som regel er flere stemmer som er aktive i meningsdannelsen. Medietekster forholder seg til den utenomtekstlige verden og dette gjør det viktig å understreke forskjellen på en empirisk tekstprodusent og en tekstlig deltager. Vi kan da skille mellom et *tekstinternt*- og et *teksteksternt nivå*. Dette for å understreke at en aktør slik den manifesterer seg i en tekst ikke er et direkte uttrykk av aktøren selv, men et resultat av samhandlingen med andre aktører i teksten. (Veum 2008: 101).

Det er nettopp for å fange opp dette dialogiske i tekstene at jeg har valgt å analysere artiklene i en bevegelse fra mikro til makronivå, med de metodene jeg snart skal beskrive. Gjennom analysen vil jeg forsøke å vise hvordan mening dannes i hver tekst som et hele.

2.2 ANALYSENE PÅ MIKRONIVÅ

Jeg vil først gå gjennom verktøyene jeg har brukt for å analysere tekstene på mikronivå. Disse analysene er gjort i et skjema som utgjør begynnelsen av hver analyse. Videre i dette kapitlet beskriver jeg dette skjemaet, kategoriseringene som finnes der, og hvordan jeg har gått fram for å analysere teksten på segmentnivå.

2.2.1 SKJEMA

Artiklene er først analysert i skjema, som viser teksten delt inn i segmenter. Disse er markert med hvilken funksjon segmentet har, avsender av ytringen og hvordan den er framstilt. Jeg bruker dette skjemaet for å få en tydelig oversikt over hvilke stemmer som finnes i tekstene, hvordan de forholder seg til hverandre og hvordan de er framstilt. Der det finnes ulike tolkningsmuligheter gjør jeg rede for disse i fotnoter tilknyttet det aktuelle segmentet.

SEGMENT

Segmentene er de minste meningsbærende enhetene i teksten. Disse er nummerert og klassifisert med de verktøyene jeg kommer inn på i de neste avsnittene. Segmentene som siteres i analysene er merket med det tilhørende nummeret til venstre i skjemaet.

FUNKSJON

I den første delen av analysen har jeg tatt utgangspunkt i Kjell Lars Berges fire funksjonstyper, som han beskriver i *Tekstnormers diakroni. Noen idéer til en sosiotekstologisk teori om tekstnormendring* (1990). Funksjonene betegner relasjonen én meningsenhet har til en annen, og jeg har tatt disse i bruk for å kunne beskrive hvilken type tekster de ulike artiklene er. Hvilken funksjon som er dominerende i teksten som helhet forteller oss hvilken teksttype artikkelen er.

De fire funksjonene kalles addisjon, kontrast, implikativitet og temporalitet. I en tekst der den dominante funksjonen er addisjon, er teksttypen deskriptiv, er teksten dominert av kontrasterende meningsenheter er den argumentativ, er det flest implikative meningsenheter er teksten eksplikativ, og er den dominert av temporalitet, er teksten narrativ. (Berge 1990:83) Jeg har brukt disse kategoriseringene for å beskrive hva formålet med teksten er, i forhold til hva teksten ”gir inntrykk av å gjøre”. For eksempel vil en argumenterende tekst formidle sitt innhold ved å kontrastere, mens en narrativ tekst vil fokusere på tid og handlingsforløp.

Under har jeg kort beskrevet hva som kjennetegner de ulike funksjonene, for å vise hvordan jeg har kategorisert segmentene i teksten:

- Funksjonstypen addisjon kalles også en og-relasjon. Her blir det gitt ny informasjon uavhengig av rom- og tidsdimensjon. (Berge 1990:83)
- Funksjonstypen kontrast kalles også en men-relasjon. Den gjenkjennes ved at dens betydning ikke stemmer overens, men skiller fra hverandre to meningsenheter. Denne funksjonstypen søker konklusjon. (Berge 1990:83)
- Funksjonstypen temporalitet kalles også en så-relasjon. Den denoterer en romdimensjon i et bestemt tidsrom. (Berge 1990:83)
- Funksjonstypen implikativitet kalles også en fordi-relasjon. Den er avhengig av og legger til informasjon til en annen meningsenhet (Berge 1990:83)

I kolonnen ”Funksjon” i skjemaet, har jeg i tillegg til å markere funksjonstyper markert hva slags segment det aktuelle segmentet forholder seg til, og om det eventuelt er utledet fra et annet sted i teksten. De segmentene som er overskrifter og underoverskrifter, har jeg markert som dette, uten funksjonstype, fordi deres relasjon til den løpende teksten ikke er relevant i forhold til disse kategoriene.

STEMME

I den siste kolonnen i skjemaene, har jeg markert hvilken aktør som er aktiv i tekstdelen. Jeg kaller den ”stemme”, for å markere at dette er aktøren slik den er *framstilt* i teksten. Det er viktig å merke seg også i resten av analysene, at selv om jeg markerer aktørene med navn, er det ikke riktig å forstå dem som ”direkte avsender”. Ytringene er klippet og tilpasset slik at de skal passe inn i artikkelens profil, og både framstillingen og koteeksten påvirker hvordan vi oppfatter aktørens utsagn. Journalisten setter for eksempel ofte aktørene i dialog med hverandre i teksten, uten at de nødvendigvis selv har forholdt seg til hverandres ytringer. I delen av analysene jeg har kalt ”Stemmene i teksten”, skal jeg vise hvordan aktørene blir framstilt. Jeg peker da både på hvordan de er aktualisert og hvordan de journalistiske stemmene har valgt å framstille dem. Jeg går også til ramme- og hierarkistrukturere i tekstene for å vise hvordan stemmene er orkestret. Med dette mener jeg å tydeliggjøre maktforholdene i teksten. Dette vil være sentralt når jeg videre i analysen går inn på hvordan saken i sin helhet framstilles.

FRAMSTILLING

I forbindelse med stemmene i teksten har jeg også markert hvordan de er framstilt: direkte, indirekte, eller homofont. Direkte framstilling er en ordrett gjengivelse av en ytring

(Berulfsen/Gundersen 2007:105), indirekte framstilling er når en annens ytringer blir gjengitt i 3. person (Berulfsen/Gundersen 2007:198), mens homofon framstilling er ”en form for flerstemmighet hvor én stemme (melodistemmen) er den ledende mens de andre stemmene akkompagnerer” (Tønnesson 2002:221). I de homofont framstilte ytringene har jeg plassert den aktøren som er melodistemmen, først i skjemaet. Kategoriseringen viser om aktørene har selvstendige stemmer i teksten, eller om de er styrt av den journalistiske stemmen, som videre kan være til nytte i analysen av artikkelen som helhet.

Det er stor forskjell på hvordan de eksterne stemmene og den journalistiske stemmen i en artikkel viser seg. De eksterne stemmene er eksplisitt til stede i kraft av å bli referert med navn og markerte sitater. De eksterne stemmene er prisgitt den journalistiske stemmens framstilling av dem i forhold til hvilke sitater som blir satt inn i teksten, hvordan de formuleres, hvem de blir plassert i forhold til, hvilken overskrift de står under, og så videre. Leserens inntrykk av de eksterne aktørene formes også av hvordan den journalistiske stemmen beskriver dem, titulerer dem og hvordan de er projisert². Det vil si hvordan den journalistiske stemmen sammenstiller ytringene deres med for eksempel ”sier”, ”mener”, ”tenker”, ”lurer”, ”påstår” eller lignende. Den journalistiske stemmen er den som står for framstillingen av de eksterne stemmene, men er på sin side mer skjult i teksten. Den viser seg, som sagt, i framstillingen av de eksterne stemmene, i tillegg til at den ofte har melodistemmen i formidlingen av sentral informasjon (som å gjengi tall fra en rapport). At den journalistiske stemmen har denne rollen er naturlig for sjangeren (Wale 1997:9), og vi som lesere vil normalt ikke legge merke til hvordan den journalistiske stemmen opptrer i teksten. I beskrivelsen av den journalistiske stemmen og de eksterne aktørene, ser vi at disse har to veldig forskjellige roller i teksten. Den journalistiske stemmen er i en konstant rolle som fortolker, mens eksterne aktører og kilder blir fortolket: ”Journalistikk er først og fremst å formidle. Journalisten skal få tak i informasjonen, sortere og redigere dem, og formidle dem videre i forståelig form” (Wale 1997:9). Måten informasjonen og aktørene i en artikkel blir framstilt, reflekterer et verdihierarki som rangerer stemmer etter rekkefølge og innflytelse i teksten. Dette vil jeg belyse ved hjelp av et utvalg modeller, som jeg vil presenterer under.

2.2.2 RAMME

Det andre leddet i artikkelanalysene er å se på hvilke kontekster som bygges opp i tekstene. Rammemodellene skal belyse nettopp dette. Erving Goffman (1986) er en av dem som bruker rammebegrepet. Han tar utgangspunkt i at mennesker i enhver situasjon vil stille seg spørsmålet ”Hva er det som foregår her?” (”What is going on here?”) (Goffman 1986:8). I forbindelse med tekstanalyse kan vi også stille dette spørsmålet, og finne en rekke

² Projiseringsbegrepet har jeg hentet fra Eva Maagerø *Språket som mening*. Projisering ”betyr at en setning for eksempel gir uttrykk for at noe er tenkt, og at en annen atskilt setning indikerer hva som er tenkt” (Maagerø 2005:114).

forståelsesrammer. Hver av disse rammene indikerer en kontekst som teksten innenfor er avhengig av for å gi mening. Goffman definerer begrepet ramme³ slik: "I assume that definitions of a situation are built up in accordance with principles of organization which govern events – at least social ones – and our subjective involvement in them" (Goffman 1986:10f). Et eksempel kan være en (vellykket) artikkel. Den vil starte med en overskrift, ingress, og eventuelt begynnelsen av brødteksten, som gir leseren en innføring i hva teksten skal handle om og hva som er de viktigste elementene i teksten. Dette gir leseren en forståelsesramme, som gir den grunnlag for å forstå de ulike delene av teksten. I mine analyser vil rammestrukturene tydeliggjøre hvordan stemmene i teksten er orkestrert, og hvilke stemmer og ytringer som er sentrale.

2.2.3 HIERARKISK STRUKTUR

Det neste leddet i analysene har vært å finne ut hvordan segmentenes meningsinnhold knytter dem til hverandre i en bestemt struktur. Dette er markert i parentes i skjemaanalysen, under kolonnen "Funksjon", og forholdene er visualisert i et strukturtre. Dette tydeliggjør hvilken informasjon de ulike aktørene forholder seg til i sine ytringer. Modellen belyser samtidig orkestreringen av aktørene og hvem som har innflytelse på hvem. Den har mange likhetstrekk med rammemodellen i hvordan informasjonen i teksten er organisert, men den går mer i detalj og har også mulighet til å vise fram sammenhenger som rammemodellen ikke kan belyse.

2.3 ANALYSENE PÅ MAKRONIVÅ

Mens den første delen av analysene fokuserer på tekstenes mikronivå, er den andre halvdelen konsentrert om tekstenes makronivå. Her har jeg fokus på topos og metafor, og tar utgangspunkt i innsiktene fra analysene på mikronivå.

2.3.1 TOPOS

Jeg har valgt å undersøke de ulike tekstaktørens saksfokus ut fra et toposperspektiv. Det vil si at jeg har undersøkt hvilke "steder" innenfor temaene "kjønn" og "utdanning" de har valgt å uttale seg fra, og hvordan de har valgt å legge fram disse ytringene. Jeg har tatt utgangspunkt i et skille mellom "spesifikke topoi" og "generelle topoi", slik det er beskrevet i Jonas Gabrielsens "Topik" (2008).

Gabrielsen tar utgangspunkt i Aristoteles beskrivelse av det praktiske argumentet (Gabrielsen 2008:107), som bygger på to typer premisser som igjen er knyttet til de to typene topoi: De materielle topoiene hjelper retoren med å finne og etablere sakens faktuelle premisser, mens Aristoteles lister over formelle (generelle) topoi er inferentielle muligheter for retoren. Gabrielsen argumenterer for at det finnes et nødvendighetsforhold mellom de to typene topoi,

³ Goffman tar i bruk rammebegrepet til Gregory Bateson (2000) (Goffman 1986:10).

som representerer topikkens *innholdsmessige* (materielle) og *formelle* side (Gabrielsen 2008:84). De materielle og formelle topoi forholder seg henholdsvis til over- og undersetningen i et praktisk argument (Gabrielsen 2008:117).

Aristoteles kaller topikkens to sider for *idia* og *topos*. Det Aristoteles kaller *idia*, kaller Gabrielsen ”de spesifikke topoi” (Gabrielsen 2008:90, min oversettelse). Disse er sjangeravhengige og saksnære, og kan derfor kun brukes i et begrenset antall saker (Gabrielsen 2008:91). En spesifikk *topos* er ikke i seg selv et argument, men en potensiell vinkling på saken, som kan brukes til å danne et argument (Gabrielsen 2008:26). Det Aristoteles kaller *topoi*, kaller Gabrielsen ”de generelle topoi” (Gabrielsen 2008:90). Disse er sjanger- og saksuavhengige (Gabrielsen 2008:91). Jeg har valgt å bruke Gabrielsens begreper i analysen.

Fordi jeg ikke fokuserer på tekstens argumenter i seg selv, har jeg valgt å belyse tekstens topoi uten å ta for meg oppbygningen av de ulike argumentene i detalj. Ved å peke ut hvilke spesifikke topoi som er å finne i tekstene, kan jeg belyse hvor aktørene har ”hentet” standpunktene sine fra. Dette vil tydeliggjøre hvilke perspektiver som får komme til i teksten og hvilke som ikke er inkludert i saksomtalen. Jeg har også sett på hvilke generelle topoi de spesifikke topoiene er framstilt gjennom, og disse er hentet fra Aristoteles ”Gjennomgang av 28 topoi” i Retorikkens andre bok (Aristoteles 2006: 177ff).

2.3.2 FAKTISKE OG MULIGE AKTØRER OG TEMATIKK

Etter å ha gjennomført de tekstinterne analysene som er beskrevet over, vil jeg se på saksomtalen i artiklene i sammenheng med innsiktene fra forskningen og omtalen av ”skole og kjønn”, som jeg kommer inn på i kapittel 3. Jeg vil undersøke perspektivene i artiklene, og om det finnes *andre* perspektiver på samme tema, som kunne belyst saken på andre måter. Dette gjør jeg for å belyse hvilke valg som er tatt i forhold til vinkling av saken.

Å vise fram valgene som er tatt i framstillingen av ”kjønnsforskjeller i karakteroppnåelse i skolen” er også motivasjonen for det neste leddet i analysene, å se nærmere på aktørutvalget i tekstene. Jeg vil undersøke om det finnes aktører som er synliggjort i tekstene men selv ikke kommer til orde, og diskutere hvorvidt disse kunne brakt inn alternative perspektiver i artiklene.

2.3.3 METAFOR

Metaforene i språket er på mange måter knyttet til topoiene, fordi de peker tilbake til kjente steder i bevisstheten vår. En av de mest sentrale metafor-teoretikerne, Max Black, mener at enhver metaforisk ytring har to atskilte subjekter: Primærsubjektet er det som er metaforisert, og sekundærsubjektet er metaforen. Metaforens sekundære subjekter fungerer som en

assosiasjon til det primære, ofte ved å vise til ”felleplasser”⁴. Metaforen velger ut, understreker, undertrykker og organiserer trekk ved det primære subjektet ved å antyde forklaringer om det, som normalt ville tilfalt det sekundære subjektet. Dette fører til en forflytning av mening fra det sekundære til det primære subjektet. (Black 1962: 44f) Black kritiserer en forståelse av metafor som beskriver metaforen og det metaforiserte som så likt at metaforen kan erstattes eller elimineres (substitusjons- eller sammenlikningsteorien). For Black er forholdet mellom primær- og sekundærsubjektet rikere. Et kjent eksempel fra Black er metaforen ”De fattige er Europas negre”. Den aktiverer våre ideer om ”fattige” og ”negre”, og det skjer en utveksling mellom metaforen og det metaforiserte, og ”Resultatet blir så å si en betydning, som er produsert av denne interaksjonen”. (von der Lippe 2009:34)

Metaforen kan, i Blacksk forstand, fungere både ved å belyse nye sider og sammenhenger ved et fenomen, men kan også komme til å skygge for andre mulige måter å forstå noe på (von der Lippe 2009:35). Undersøker vi metaforene vi, bevisst eller ubevisst, bruker for å beskrive et fenomen, kan dette belyse hvorvidt det dannes ny mening på grunnlag av disse, om verdisystemer kommer tilsyne, og om metaforene, samtidig som de fungerer som supplerende mening, dekker over andre mulige sammenhenger. Metaforer kan fungere på mange måter i en tekst, både ved å utvide, men også forenkle eller forringe det metaforiserte.

Berit von der Lippe har sett på både Black, som jeg nevner her, i tillegg til Ludwig Wittgensteins, metaforsyn. Hun mener å finne at det mest vesentlige for disse er ”å understreke at de endringer som inntreffer med metaforen, først og fremst er endringer i betydningen: Utvidelse av meningens omfang” (von der Lippe 1999:198) Det er nettopp dette jeg vil se etter i artiklene jeg skal analysere, som et supplement til de generelle og spesifikke topoiene i artiklene: Kommuniseres det en *utvidet* mening i tekstene, gjennom metaforene? Jeg begrenser meg her til å se på hvordan metaforene potensielt utvider meningen i artiklene, og eventuelt hvordan de gjør dette. Jeg vil med andre ord undersøke om metaforene viser oss noe *mer* om tenkningen om ”skole og kjønn” som ligger til grunn for tekstene, og/eller blir bygd opp i dem.

2.3.4 LESNING AV ARTIKLENE

Det siste steget i analysene mine er en lesning av hver artikkel, med utgangspunkt i innsiktene jeg har fått i teksten gjennom analyser på både mikro- og makronivå, slik det er beskrevet over. Jeg kaller disse for en *lesning* fordi jeg her overskrider analysens felt. I lesningene vil jeg se om det er mulig å fremme noen påstander om det allmenne innholdet i tekstene, på grunnlag av de observasjonene jeg har gjort i analysens ulike deler. Jeg tar altså i bruk abduksjon som metode. Dette er et alternativ til deduktiv metode (Svennevig 2001:1), der

⁴ Fellesplasser (Black m.fl. kaller dem ”commonplaces”) er en type topoi som den romerske retorikkutdannelsen kalte ”Loci communes”, som betyr ”allmenne sannheter” (Eide 2004:134)

man trekker logiske slutninger fra det generelle til det spesielle (Berulfsen/Gundersen 2007:88), og induktiv metode, der det trekkes slutninger fra det spesielle til det generelle (Berulfsen/Gundersen 2007:199). Abduktiv metode tar utgangspunkt i å overveie ulike detaljerte observasjoner, som gir grunnlag for å danne hypoteser som knytter dem til andre faktiske opplysninger eller regler som vil forklare dem, hvilket involverer å sette dem i sammenheng med en bredere kontekst (Svennevig 2001:2). Gjennom analysemetodene beskrevet i punktene over vil jeg vise fram hvordan tekstene er komponert, hvordan stemmene er orkestret og se på meningsinnholdet i disse, og på denne måten utvendiggjøre de strukturelle trekkene i tekstene. På slutten av hver analyse, og i oppgavens diskusjonskapittel, vil jeg så gjøre en kvalifisert lesning av artiklene, med utgangspunkt i disse funnene. Hypotesene jeg fremmer om teksten vil på den måten være etterprøvbare.

3. BAKGRUNN OM SKOLE OG KJØNN

Avisartiklene jeg skal analysere, handler alle om ”kjønn og karakteroppnåelse i skolen”, en problemstilling som er aktuell innenfor mange ulike felt. Jeg har sett på hva som blir trukket fram som viktig i saken både i klasseromsforskningen, pedagogikken, den feministiske fagkulturen og hos statsmakten, og vil i dette kapitlet introdusere noen perspektiver som jeg anser for å være spesielt relevante i forhold til medieomtalen av saken. Mye av litteraturen på feltet kommenterer kjønn og skole, og lar vurdering (karakterer) være en av kategoriene i omtalen.

Av hensyn til plass blir introduksjonene her svært korte, i forhold til det store tekstkorpuset som finnes. Målet er å se noen hovedlinjer som kan gi en nødvendig bakgrunn for å kunne se både om de ulike aktørene knytter seg til noen av disse feltene, og hvilke felt journalistene har valgt å hente aktører fra. Plasshensynet gjør også at jeg ikke har brukt et bredt kildemateriale, men heller sett på noen representanter som konsentrerer seg om å trekke fram hovedlinjer i feltet.

3.1 OMTALE AV KJØNN OG KARAKTEROPPNÅELSE

Mye av litteraturen på dette feltet omtaler ”skole og kjønn” i sammenheng. Jeg har funnet fire områder som er spesielt relevante for denne oppgaven: klasseromsforskningen, den pedagogiske faglitteraturen, den feministiske faglitteraturen, og til slutt rapporter og utredninger om temaet fra statsmakten. I det følgende skal jeg gå nærmere inn på hovedfokuset til noen utvalgte aktører innenfor hvert av disse feltene⁵.

3.1.1 KLASSEROMSFORSKNINGEN

Klasseromsstudier ble vanlige på 1970- og 80-tallet, og viste hvordan kjønn var et grunnleggende organiserende prinsipp i skolen, til tross for at kjønnsnøytralitet hadde vært et ideal siden sammenslåingen av gutte- og jenteskolene, fra 1884 til 1950-årene. Forskere, både i og utenfor Norge, fant at kjønnsstypifisering og framvisning av kjønnsstereotyper i skolebøker og klasserom preget skolen. (Bjerrum Nielsen 2000:52f) Fokuset var synliggjøring av jentenes situasjon i skolen. Forskerne så på lærernes opptreden i forhold til barna, og det ble vist store forskjeller i hvordan jenter og gutter ble behandlet. I tillegg til fant man forskjeller mellom kjønnene i klasserommet, både faglig og sosialt. Guttene fikk mer faglig tilbakemelding enn jentene, mens lærerne fokuserte mer på korrekt oppførsel i forhold til

⁵ Det er viktig å merke seg at det er flytende overganger mellom disse feltene, selv om jeg her setter dem opp i ulike kategorier. Det ser ut til at de mest ytterliggående omtalene av saken oftest er å finne i media. Flere av aktørene trekker spesielt fram mediefremstillingen av saken og kritiserer denne (Epstein m.fl. 1998, Bredesen 2003 m.fl.).

jentene. Det ble også stilt høyere faglige krav til guttene. Ulikhetene førte til at forskningsfeltet konkluderte med at jentene var bipersoner i klasserommet. (Bjerrum Nielsen 2000:53) En undersøkelse viste at:

Lavt presterende gutter fikk flere irettesettelser, mens de flinke guttene fikk ”det beste av alt” – dvs. mest ros, mest faglig respons, flere avanserte spørsmål. I denne undersøkelsen fikk de lavt presterende jentene minst oppmerksomhet av alle, mens andre undersøkelser har funnet at det er de flinke jentene som blir mest oversett (Bjerrum Nielsen 2000:54).

Gjennom observasjonene som har blitt gjort i de ulike klasseromsstudiene, er det vanlig å karakterisere jenter som roligere og flinkere til å finne seg til rette i skolens rammer, mens guttene faller ut og bråker når de ikke er interessert i det som foregår. Jentenes atferd endrer seg i begynnelsen av tenårene: De får fortsatt bedre karakterer enn guttene, men blir mindre samarbeidsvillige og mindre interessert i det som foregår i klasserommet (Bjerrum Nielsen 2000:54f).

Bjerrum Nielsen mener at klasseromsforskningens bilder av kjønnsforskjeller i klasserommet er ganske entydig, men at ulike forklaringsmodeller tas i bruk: På 70-tallet stod kjønnsmakten i klasserommet i fokus. Her ble maktforholdet i klasserommet sett på som et resultat av ”det patriarkalske samfunnets kjønnsorden”, og betegner kjønnsforskjellene som noe illegitimt. Forskerne fokuserte på å avdekke maktstrukturer i klasserommet og fant at skolen både i behandling av sine elever og i læremateriellet reproduiserte tradisjonelle kjønnsrollemønstre. I tillegg så de at gutter fikk mer taletid i klassen og mer faglig oppfølging, og jentene lærte med dette å innta en passiv rolle i klasserommet og i forhold til guttene. Forskingen viste også hvordan guttene stod i et overordnet maktforhold til jentene, som ble tolket som et resultat av at begge kjønn var opplært til samfunnets kjønnsnormer. (Bjerrum Nielsen 2000:56f)

På 80-tallet dominerte fokuset på kjønnsidentitet, og forskerne tok ofte utgangspunkt i kjønnsforskjellene (Bjerrum Nielsen 2000:56). Man så tydelige forskjeller mellom gutter og jenter i skolen, både i og utenfor klasserommet: Jentene så ut til å like seg godt i par mens guttene innordnet seg etter større hierarkisk strukturerte grupper. De sosiale preferansene så også ut til å ha innvirkning på hvilke typer faglig orientering de likte: Jentene var opptatt av relasjoner og sosiale forhold både i undervisning og i det private, mens guttene interesserte seg mer når fagene var upersonlige og fokuserte på individuelle prestasjoner og fakta. Samtidig likte ”[j]enter [...] samarbeid og gruppearbeid bedre enn gutter, mens gutter motiveres mer av konkurranse”. (Bjerrum Nielsen 2000:58) Forskjellene i jentene og guttenes sosiale orientering er en mulig forklaring på ”måten de opponerer mot skolen på [i form av] kjønnsstypiske motstandsformer og maktstrategier i forhold til både læreren og medelever” (Bjerrum Nielsen 2000:59). Her blir klassebakgrunn også trukket inn som en sentral faktor, og middelklassekulturen i skolen blir foreslått som årsak til spesielt arbeiderklasseguttenes

utagerende oppførsel (Bjerrum Nielsen 2000:59). Jentenes relasjonelle kompetanse kan være en styrke for dem, siden de kan benytte denne til å manøvrere i skolesystemet og i forholdet til lærerne (Bjerrum Nielsen 2000:60).

Forskerne på 90-tallet tok en ny vending og så på kjønnskonstruksjoner i språk og samhandling. De mente at forskjellene var en språklig illusjon (Bjerrum Nielsen 2000:56):

Tilsynelatende nøytrale begreper som skole, undervisning, kunnskap, barn, utvikling har et kjønn innhold som er med på å gjøre jentene til bipersoner og guttene til hovedpersoner. "Skolen" kan ses som et rom som usynliggjør og marginaliserer jenter fordi det struktureres av en "fortelling" om et "barn" som er rasjonelt, nysgjerrig, undersøkende, lekende, kreativt, morsomt og sjarmerende frekt mot de voksne. (Bjerrum Nielsen 2000:61)

Kulturens forståelse av kjønn blir her oppfattet som begrensende for barns utvikling (Bjerrum Nielsen 2000:60), og skolen er med på å skape og samtidig marginalisere grupper, som jenter og arbeiderklassegutter (Bjerrum Nielsen 2000:62).

De ulike fokusene i de tre tiårenes forskning er ikke helt atskilte, men krysser hverandres spor på ulike måter (Bjerrum Nielsen 2000:56). Det som er interessant, er at de tegner forholdsvis like bilder av hvordan gutter og jenter i skolen er, med passive, stille jenter, og aktive, utagerende gutter. De få nye undersøkelsene som har blitt gjort fra 90-tallet til i dag viser en større variasjon i måten unge utspiller sine kjønn. Spesielt har det kommet til en ny type jenter som har beholdt et typisk feminint relasjonelt fokus, men kombinerer dette med større utadvendthet og aktivitet, ambisjoner og engasjement. (Bjerrum Nielsen 2000:63).

Som vi ser fokuserer klasseromsforskningen på kjønn og skole, men er ikke så opptatt av måloppnåelse. Jeg har allikevel valgt å se på den fordi den gir et innblikk i det som har blitt sett på som sentrale faktorer i skolen når det gjelder kjønn og hvem klasserommet "er for". Klasseromsforskning har også vært med å avsløre en del negative tendenser som det har vært viktig for sektoren å endre.

3.1.2 PEDAGOGISK FAGLITTERATUR

Det jeg her kaller faglitteratur rommer et forholdsvis stort felt av litteratur om kjønn i skolen. Jeg fokuserer på nyere litteratur som har vendt blikket mot guttene. Mange taler for en endring av skolen fordi guttenes situasjon i dag ikke er god nok. En viktig faktor de legger til grunn for denne påstanden er at guttene oppnår lavere karakterer enn jentene i skolen. Siden kritikken og omtalen dreier seg om mange av de samme elementene, har jeg valgt både et britisk og ett norsk bidrag. Disse representerer to ulike tilnæringsmåter til saken.

Colin Noble og Wendy Bradford. *Getting it right for boys ...and girls* (2000) har en praktisk tilnærming til gutteproblemet. De tar for seg ulike utfordringer som kan være årsak til guttenes underdyking, og foreslår også praktiske tilnærminger til disse. De argumenterer for at det er viktig å ta tak i guttenes mistilpassethet, siden guttene stjeler oppmerksomhet fra jentene med bråk og ulydighet. Noble og Bradford peker på at gutter og jenter reagerer ulikt når de møter på vanskeligheter i læringssituasjonen:

When they [the boys] are bored, alienated or confused, boys are less ready than the girls to accept their lot, to knuckle down and work steadily towards their D, E or F grade. Conversely, girls' socialisation often depicts life as being a struggle, and that hard work is to be expected. Boys are far more likely to give up, disappear or draw attention by causing chaos. (Noble/Bradford 2000:20).

Det er også viktig å ta tak i guttenes situasjon fordi gutter som gjør det dårlig på skolen står i fare for å havne utenfor samfunnet. De blir underkvalifiserte, får ikke jobb og kan bli samfunnsfiendtlige (Noble/Bradford 2000:14).

Noble og Bradford ser også med skråblikk på skolen og hva den i dag tilbyr elevene:

Whatever the reasons, be they genetic or learned, more girls than boys seem better equipped to slog through the curriculum quagmire. Boys and girls are rewarded for diligence, effort, deadline-keeping, good presentation, organisation and not wasting time. [...] does it properly instruct them about the success of the adult world? Here, school-learned qualities often have to be married to ambition, quick or creative thinking, confidence in one's own judgement and skills, high expectations and occasionally breaking or bending the rules. (Noble/Bradford 2000:5)

Forfatterne trekker skolens idealer i tvil, og stiller spørsmål ved om atferden som belønnes i skolen lærer ungene det som trengs for å klare seg i arbeidslivet. Implisitt kommuniserer de at en skole med flere maskuline verdier ville vært mer hensiktsmessig både i forhold til guttenes mestring i skolen, og i både guttenes og jentenes kommende arbeidsliv. De peker samtidig på det uheldige i at guttene har mindre utviklede kommunikative egenskaper (communication skills), og at dette er viktig å fortsette å vektlegge i dagens skole siden det er sentralt for å være attraktiv på jobbmarkedet. (Noble/Bradford 2000:14)

Noble og Bradford trekker blant annet fram at gutter mangler mannlige forbilder i skolen, som kan vise fram en måte å være mann på som innebærer å arbeide og være bidragsyter i et fellesskap. De mener at mangelen på slike forbilder kan være årsak til at guttene yter mindre og får lavere karakterer enn jentene (Noble/Bradford 2000:78). De mener også at gutter har utviklet en uheldig "anti-swot"-kultur seg imellom, som innebærer at det ikke er sosialt akseptert for gutter å jobbe hardt med skolearbeid, og at dette hemmer dem i læringssituasjonen (Noble/Bradford 2000:15).

Thormod Øia griper saken an på en annen måte i *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur* (2007). Han knytter seg nærmere opp til forskning på feltet, og spør: ”Hva er årsaken til at jentene oppnår bedre karakterer enn gutter i norsk skole?” (Øia 2007:62f). Deretter oppsummerer han ulike teoretikere og forskeres svaralternativer: Noen forklarer karaktergapet med at jenter og gutter modnes ulikt (Øia 2007:63), mens andre argumenterer for at skolen er feminisert og favoriserer jentene. Dette skjer for eksempel fordi de fleste lærerne er kvinner og at skolen ”snakker et språk som ikke korresponderer med gutters hverdag og erfaringsverden” (Øia 2007:63). En beslektet forklaring er at gutters aktive væremåte ikke passer inn i skolens rammer, som heller belønner god oppførsel og evne til å reprodusere kunnskap. Dette er egenskaper som i stor grad er sammenfallende med jenters atferdsmønster (Øia 2007:64). Professor Thomas Nordahl, ungdomsforsker og sosiolog ved Høgskolen i Hedmark, er opptatt av det han ser er en stigende trend: Barn, et stort flertall av disse gutter, blir oftere og oftere diagnostisert med ulike typer atferdsforstyrrelser, og han ser dette som et tegn på systemsvikt i skolen heller enn individsvikt (Nordahl, ref. i Øia 2007:64). Et kulturperspektiv er også trukket fram som en forklaring på guttenes underdytning. Øia spør til dette: ”Er det slik at skolen formidler en feminisert middelklassekultur der grupper av gutter faller utenfor?” (Øia 2007:64f). Menn blir beskrevet som i utkanten av dagens idealer om å være ”kommuniserende, relasjonelle, modne, refleksive og forhandlende” (Øia 2007:66). Mens jentene går vinnende ut av denne kulturkampen, blir guttene stående igjen som marginaliserte og mindre konkurransedyktige. (Øia 2007:66f)

Øia mener å finne to spor ut fra de ulike forklaringene på karakterforskjellene: Det ene peker på skolen som institusjon og at ”jentenes oppførsel og væremåte i større grad [enn guttenes] fremmer læring” (Øia 2007:82). Det andre ”handler om å være i takt eller utakt med de verdiene skolen bygger på” (Øia 2007:82). Han lanserer tre alternative måter å tolke det tallmaterialet vi sitter med om jenter og gutters karakteroppnåelse. En forklarer karakterforskjeller med biologi: jenter er ganske enkelt mer intelligente enn gutter. Øia mener at denne forklaringsmodellen vekker motforestillinger, på lik linje med den andre typen forklaringer som formidler at ”jentene har andre kulturelle verdier og koder enn guttene ” (Øia 2007:82), noe som gjør at de oppnår høyere karakterer. Han påpeker at en slik holdning samtidig impliserer at karakterer skaper verdier som for eksempel positive holdninger til innvandring og homofili, hvilket også virker usannsynlig. Som en tredje mulig forklaring nevner han en oppfatning av at ”det finnes en felles bakenforliggende årsak både til at jentene får bedre karakterer og til at de har andre kulturelle verdier og holdninger til skolen enn guttene”. Også dette vekker motforestillinger fordi det antydes at jentene er dyktigere og mer intelligente enn guttene av natur. (Øia 2007:82) Øia selv, bedyrer at man må ta innover seg at skolens praksis og innhold ikke er kjønnsnøytral, og at guttenes systematisk lave ytelse er en konsekvens av at interessene deres ikke blir tatt hensyn til (Øia 2007:83).

3.1.3 FEMINISTISK FAGLITTERATUR

Den feministiske faglitteraturen forholder seg eksplisitt problematiserende til fokuset på guttenes taperrolle i skolen i dag. Aktørene tar i stor grad utgangspunkt i de rådende forklaringene på kjønnsforskjeller i måloppnåelse i skolen, og kommenterer disse. Et sentralt verk er *Failing Boys. Issues in gender and achievement* (Epstein m.fl. 1998), som sammenfatter et stort antall skribenter som kommenterer ulike aspekter ved saken, med et kritisk blikk. Disse mener at diskursene som rammer inn debattene på feltet er for smale i sin forståelse av både utdanning og kjønn, og at det er lite konstruktivt å skape et motsetningsforhold mellom jenter og gutters skolegang der den ene er taper og den andre er vinner (Epstein m.fl. 1998:4). Flere trekker fram at jenter som får bedre resultater i skolen enn gutter ikke er et nytt fenomen (Epstein m.fl. 1998:5). De trekker fram hvordan man gjennom tidene har forklart underytning ulikt etter kjønn: Når gutter feiler har dette vært på grunn av eksterne årsaker som pedagogikk, metoder, tekster og lærere, mens jenters nederlag forklares med indre årsaker som natur og intellekt (Choen 1998:20).

Epstein, Elwood, Hey og Maw trekker fram tre typer diskurser som de vanligste innen debatten: 1) ”Pity the ‘Poor boys’” – aktørene argumenterer for at menn har tapt terreng for kvinner og spesielt feminister, og vil tilbake til en mer ”naturlig” kjønnsrolledeleing. De skylder ofte kvinnelige lærere for guttenes situasjon i skolen i dag, 2) ”Failing schools failing boys” – aktørene mener at skolen i dag har gått i feil retning og som gjør guttene skadelidende, 3) ”Boys will be boys” – denne diskursen er ofte essensialistisk og biologisk forankret som argumenterer for at gutters atferd er som den er, og skolen må skape et tilbud tilpasset dette. (Epstein m.fl. 1998:6ff) De påpeker at dekningen av saken skaper inntrykk av at *alle* jenter er bedre enn *alle* gutter i skolen, og trekker fram at det tvert imot er større likheter enn forskjeller i gutter og jenters skoleprestasjoner, og at de store ulikhetene heller er å finne i spesielle fag og på ulike klassetrinn. I tillegg ser man at samtidig som det er mange gutter som ikke gjør det bra, er det også mange som gjør det svært bra. Dette legger grunnlag for å problematisere tallmateriale som peker på kjønnsstendenser, og stille spørsmålene ”hvilke gutter” og ”hvilke jenter” (Epstein mfl. 1998:10f). Med et slikt blikk på saken søker de å belyse at ulikhetene i karakteroppnåelse i skolen på samme tid både handler om klasse, kjønn og rase (Epstein mfl. 1998:13).

Den feministiske litteraturen går inn i mange av enkeltargumentene som blir foreslått som årsaker til guttenes lavere karakterer i skolen. Jeg kan ikke gå inn på alle her, men vil trekke fram et sentralt argument: mangel på mannlige forbilder. Mary Thornton og Patricia Briencho (2006) er to av mange kritikere som mener at mangelen på mannlige forbilder i skole og hjem ikke er noe nytt, og at dette først blir belyst når guttene nå får lavere karakterer enn jentene: ”we need to unpick these spurious connections. Male absence is not new in families or teaching [...], nor is poor behaviour by children, especially boys” (Thornton/Bricheno

2006:6f). De spør videre hvorfor vi anser rollemodeller som så viktige, og om elevene egentlig oppfatter lærerne sine som rollemodeller. Det vises også til undersøkelser som sier at foreldre og andre nære medlemmer av familien er langt viktigere forbilder. (Thornton/Bricheno 2006:9f)

3.1.4 STATSMAKTENS UTREDNINGER OG RAPPORTER

I tillegg til aktørene og litteraturen jeg har vært innom, har gutters situasjon i skolen vært av interesse for statsmakten både i Norge og resten av den vestlige verden, som alle ser den samme tendensen blant gutter i skolen. Jeg har her valgt å holde meg til norske tekster, og har sett på en av de ferskeste rapportene om nettopp dette temaet: *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* (Bakken m.fl. 2008), en rapport fra NOVA – Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring. Rapporten tar for seg ulike innspill i debatten omkring kjønn, skole og karakteroppnåelse, og samtidig mange av de påstandene vi har vært inne på her, og spør: ”Hvorfor oppstår slike forskjeller, og i hvilken grad er det skolens skyld?” (Bakken m.fl. 2008:7). Forfatterne påpeker mangelen på forskning om hvorvidt læringsmiljøet i skolen passer bedre for jenter enn gutter. De mener også at det har vært lite fokus på forskjeller i prestasjon med blikk på mulige årsaksforklaringer innad i skolen. Fokus har stort sett vært på jenters problemer i skolen. (Bakken m.fl. 2008:7f) Det forskningen påpeker, som vi også så i klasseromsforskningen, er at gutter får mer oppmerksomhet fra lærerne enn det jenter får. Barnehageforskningen viser at personalet i deres samvær med barna ofte opprettholder tradisjonelle kjønnsrollemønstre. Mye av korrigeringen som foregår i klasserommene kan forstås som strategier for å fremme ro, og guttene blir holdt i sjakk for at undervisningen skal kunne gjennomføres på en god måte. (Bakken m.fl. 2008:8) Det finnes noe forskning på vurderingsformer, og det er typisk her å peke på at jenter har spesiell fordel av standpunkt karakterer, som viser større kjønnsforskjell enn eksamens karakterene, og de klarer seg bedre med vurderingsformer som baserer seg på tekstkultur. (Bakken m.fl. 2008:8f) Rapporten konkluderer med at det er lite som tyder på at skolen *skaper* kjønnsforskjeller, men mer som tyder på at den *reproduserer* dem. (Bakken m.fl. 2008:9) Forfatterne mener videre at skolen har store muligheter til å redusere kjønnsforskjellene. (Bakken m.fl. 2008:11) Det blir også framhevet at kjønnsforskjellene i skolen er forholdsvis konsistente både på tvers av nasjonalitet og mellom ulike skoler. De karakteriserer det som problematisk å ha fokus utelukkende på kjønnsforskjeller, og mener at generaliseringen som foregår i debatten skjuler det faktum at kjønnsforskjellene ikke er dramatiske. Mens man i noen fag og disipliner, som i fag med aktiv bruk av språklige ferdigheter, ser større forskjeller, er det minimale forskjeller i andre, som for eksempel fag med fokus på faktabasert kunnskap. (Bakken m.fl. 2008:9f) Et fokus utelukkende på kjønn vil etter forfatternes mening underkjenne at vi får stadig flere variasjoner av hvordan unge former sin individuelle elevrolle. (Bakken m.fl. 2008:10) Det blir også understreket i rapporten at det

er de prosjektene som jobber med en endring av skolen til alle elevenes beste, uavhengig av kjønn, som viser seg å ha størst gjennomslagskraft (Bakken m.fl. 2008:10f).

3.2 HVA ER KJØNN OG HVORDAN SKAL SKOLEN FORHOLDE SEG TIL DET?

Forklaringene som blir brukt om guttenes situasjon i skolen i dag tar utgangspunkt i kjønnsforskjeller. Mange beskriver hvordan gutter og jenter er ulike, og hvordan skolen forholder seg til dette, men flere av disse kommenterer ikke hvordan de forstår kjønn utover disse egenskapene. Om man forstår gutter og jenters ulike atferd og egenskaper som naturlig eller sosialt konstruert, vil ha innvirkning på hvordan man tenker at organiseringen av barns skolehverdag bør være. Kan man for eksempel sosialisere gutter inn i roller som legger mer vekt på mellommenneskelige forhold slik at de, i likhet med jentene, kan håndtere det kritikerne kaller en relasjonsorientert skole, eller må undervisningen legges til rette slik at guttene også kan få arbeide praktisk fordi de lærer bedre slik? Dette er bare noen av spørsmålene man kan stille seg.

3.3 KJØNN I FORSKNINGEN

Kjønnsforskjeller kan forstås på mange måter, men det mest grunnleggende skillet går mellom hvorvidt man forstår forskjellene som biologisk bestemte, eller sosialt konstruerte. Det finnes store variasjoner i begge disse tradisjonene, i tillegg til teorier og forskning som kombinerer de to feltene på ulike måter (Barker 1987:39). Det er heldigvis ikke min oppgave her å diskutere sannhetsgehalten i forskningen på den ene eller andre siden. Feltet er fullt av vanskelige spørsmål, både vitenskapelige og ideologiske, som både krever og fortjener større plass enn den jeg har til rådighet her. Jeg vil kun gi en kort introduksjon av noen alternativer innenfor de to retningene og se hvordan de skiller seg fra hverandre. Dette vil danne grunnlag for å forstå mer av de standpunktene vi ser (og ikke ser) i artiklene jeg skal analysere i kapittel 4: ”Inn i tekstene”.

3.3.1 SOSIALT KONSTRUERTE KJØNNSFORSKJELLER

Det finnes flere måter å forklare sosialt konstruert kjønn. Forskerne Harriet Bjerrum Nielsen og Monica Rudberg presenterer tre teoretiske retninger: *Rolleteori* ”forstår [...] sosialisering som en læringsprosess hvor vi gradvis internaliserer de normer og holdninger som omgivelsene ønsker at vi skal ha, for at den sosiale orden skal bestå” (Bjerrum Nielsen/Rudberg 1989:12). Videre peker de på *kognitiv teori* som et viktig supplement til en rolleteori der sosialiseringsprosessen står i sentrum. De understreker viktigheten av å forstå mennesker ikke bare som et passivt offer for ytre påvirkninger, men også som *aktør*: ”Når jenter blir jentete og gutter blir guttete skyldes det altså ikke først og fremst at denne atferd blir belønnet av andre, men at barnet prøver å skape mening i hva det betyr å tilhøre forskjellige kjønn” (Bjerrum Nielsen/Rudberg 1989:12). De presenterer så et tredje

perspektiv, som er den *psykoanalytiske teorien*. De kaller dette en beskrivelse av *den indre verden*: ”et produkt av barnets aktive bearbeiding av de ytre erfaringene” som blir med oss gjennom livet som ”vår grunnleggende subjektivitet” (Bjerrum Nielsen/Rudberg 1989:14f). I sine egne undersøkelser forklarer de kjønns sosialisering i et *utviklingspsykologisk perspektiv*, som kombinerer de tre overnevnte teoretiske retningene, men med hovedvekt på den psykoanalytiske (Bjerrum Nielsen/Rudberg 1989:16). Et eksempel på dette ser vi her:

Små jenter som tisker og visker sammen i stedet for å delta i klassens diskusjoner, gjør det neppe bare fordi de ikke kommer til orde, men også fordi at deres sosialisering prosess har orientert dem så sterkt mot den personlige relasjonens betydning at den ofte blir viktigere enn den offentlige debatten. Små gutter som høyrøstet dominerer samtalerommet i klassen eller lekerommet i skolegården gjør det neppe fordi de tror de har rett til det i kraft av sitt kjønn, men heller fordi de uten refleksjoner er *seg selv*. Deres sosialisering nettopp som gutter gjør at de *må* prøve å dominere for å bli noe i de andre guttenes øyne. (Bjerrum Nielsen/Rudberg 1989:22)

Bjerrum Nielsen og Rudberg legger vekt på at barn ikke bare er passive ofre for samfunnets og medmenneskers dominans, men også selv er aktive i sin egen sosialisering prosess (Bjerrum Nielsen/Rudberg 1989:22).

3.3.2 BIOLOGISKE KJØNSFORSKJELLER

Heller ikke den biologiske forskningen på kjønn er ensrettet. Lorentzen og Mühleisen (2006) deler den opp i tre kategorier: 1) Hjernen – forskningen fokuserer på ulikhet mellom den mannlige og den kvinnelige hjernen og hvordan vi bruker den (Lorentzen/Mühleisen 2006:26), 2) Hormoner – hormoner og hvordan for eksempel de ulike mengdene testosteron hos menn forklarer menns aggresjon og konkurranseånd (Lorentzen/Mühleisen 2006:28). 3) Sosiobiologi – forklarer all atferd ut fra vårt biologiske fundament, som for eksempel at ”menn er genetisk promiskuøse [...] mens kvinner er monogame” (Lorentzen/Mühleisen 2006:29). Lorentzen og Mühleisen beskriver at de forskjellene som biologien finner mellom menn og kvinner er ”statistiske forskjeller av genetisk art innenfor meget begrensede områder”, ikke absolutte forskjeller (2006:25). Vi skal se at skepsisen Lorentzen og Mühleisen uttrykker til biologiske forklaringer av kjønn, ofte er gjensidig.

En av representantene for en biologisk forståelse av kjønn er professor i psykologi og psykiatri ved Cambridge University, Simon Baron-Cohen. I boken *Den afgørende forskel* argumenterer Baron-Cohen for at: ”Den kvindelige hjerne er overvejende programmeret til empati. Den mandelige hjerne er overvejende programmert til forståelse og systemkonstruksjon.” (Baron-Cohen 2004:11). Baron-Cohen understreker at dette er generaliseringer, og at det også fines tilfeller der menn har mer typiske kvinnelige egenskaper

og omvendt, men at det han beskriver er typiske forskjeller mellom den kvinnelige og den mannlige hjernen. (Baron-Cohen 2004:19)

Det er viktig å påpeke at det er strid innad i det biologiske forskningsfeltet, og mange trekker i tvil mye av forskningen på kjønn både når det gjelder metoder og konklusjoner som er trukket fra resultatene (Burr 1998 m.fl.). Et eksempel er professor ved biologisk institutt ved Universitetet i Oslo, Inger Nordahl, som går hardt ut mot sosiobiologien og dens påstander om kjønn (Nordahl 2003). Det jeg har vist her er et bare et eksempel på hvordan en biologisk forståelse av kjønn kan arte seg.

3.4 DEN DIKOTOMISKE KJØNNSFORSTÅELEN

I lys av temaet for artiklene jeg skal undersøke, er det også relevant å si litt om kjønnsdikotomier. Saken om gutter i skolen forutsetter at man forstår gutter og jenter som ulike, og at man ser dette skillet som relevant i forhold til utdanning. Laqueur beskriver overgangen fra en ettkjønnsmodell til en tokjønnsmodell på 1700-tallet, og det som kjennetegner denne tokjønnsmodellen kan hjelpe oss til å forstå hvordan kjønn blir framstilt i dag, blant annet i artiklene vi snart skal se på. Mens "[e]ttkjønnsmodellen var preget av en slags fysiologisk enhetstenkning hvor det mannlige kjønn riktignok representerte mennesket og normen, men hvor kvinnen ikke representerte en fundamental ulik essens" (Lorentzen/Mühleisen 2006:44). Denne forståelsen av kjønn ble, i løpet av 1700- og 1800-tallet, endret og kvinner og menn ble etter hvert oppfattet som grunnleggende forskjellig både når det gjelder biologi, fysiologi, psykologiske egenskaper og sosiale roller. Kjønnsforståelsen endret seg på den tiden da moderne vitenskap ble utviklet, og de nye forklaringene av kjønn fikk stort gjennomslag på grunn av til medisinsk og biologisk kunnskap. (Lorentzen/Mühleisen 2006:45)

Kjønnsforskningen har vært opptatt av dikotomier og konstruksjonen av kvinnen som "den andre" (Lorentzen/Mühleisen 2006:53f). Blant andre har Luce Irigaray har foretatt dekonstruktive lesninger av ulike kanoniske tekster og funnet at "dikotomiene impliserer et ikke uttalt premiss om den førstes [mannens] prioritet. Dikotomiene er altså hierarkisk ordnet slik at mann, aktiv, kultur rangeres verdimesig høyere enn kvinne, passiv, natur – slik fremstår kvinnen som den Andre" (Lorentzen/Mühleisen 2006:54).

Dikotomiene vi bruker i hverdagen er nok for de fleste en måte å kategorisere og forstå verden. Men med et analytisk blikk, som eksempel den feministiske teoriens, kan man finne at det er ulike verdisystemer som operere innenfor dikotomiens rammer. Lorentzen og Mühleisen uttaler at "Kjønnsdifferensieringen frembringer, setter sammen og bygger opp kjønn som et forskjellsskapende, hierarkisk betydningssystem" (Lorentzen/Mühleisen 2006:277). De mener at kjønnsnøytralisering kan være en god strategi i likestillingskampen:

”hierarkiske og dikotome kjønnsforhold bør opphøre ettersom effekten av denne kjønnskonstruksjonen er årsaken til urettferdighet, diskriminering og begrensninger” (Lorentzen/Mühleisen 2006:277).

3.5 TOPIKKEN

Vi ser i aktørenes saksomtale at de henvender seg til noen felles steder for å omtale skolesaken. Dette kalles spesifikke topoi. ”Dialektikken og retorikken gir oss former å tenke med, ikke stoff å tenke på” sier Øivind Andersen (1996:154). Det er altså ikke argumentene aktørene bruker, som er av interesse for oss, men stedene som legger grunnlaget for disse. Mens klasseromsforskningen er opptatt av systemkritikk og makt, er de i faglitteraturen opptatt av å identifisere problemer og finne årsaker. Den feministiske faglitteraturen fokuserer på å gjendrive saksomtalen, mens de offentlige utredningene har som fokus å realitetssjekke påstandene om gutter og jenter i skolen. Til tross for disse ulikhetene er det noen spesielle tema som alle, på en eller annen måte, er innom. Dette er tema som aktørene mener er relevante å trekke inn for å omtale saken mest mulig hensiktsmessig i forhold til deres fokus og standpunkter. Et lite utvalg av de spesifikke topoiene som ligger som alternativer innenfor temaene er disse:

- Utdanning: dannelse > fag > oppdragelse > undervisning > lærerrollen
- Kjønn: biologi > kultur > seksualitet > legning > egenskaper > forskjeller > likheter

Med dette bakgrunnskapittelet har jeg ment å danne et bilde av hvordan ulike aktører angriper denne saken⁶. Når vi nå vet mer om de mulige årsaksforklaringene som finnes i noen av fagfeltene som studerer kjønn og skole, har vi også et register å lese de topiske valgene i artiklene opp mot.

⁶ Det hadde vært interessant å gå inn i hver av disse ”fagtradisjonene” og sett på hvilke topoi, både spesifikke og generelle, disse typisk bruker, men det er det altså ikke plass til i denne omgang.

4. INN I TEKSTENE

I det følgende vil jeg ta for meg tre avisartikler som handler om ”kjønnsforskjeller i karakteroppgåelse i skolen”. Jeg vil analysere dem ved hjelp av de verktøyene jeg beskrev i kapittel 2: ”Teori og metode”.

4.1 ”- SKOLEN MÅ BLI MER MASKULIN”

”- Skolen må bli mer maskulin” er skrevet av Merete Landsend og ble publisert i utdanningsseksjonen i Dagbladet 19.2.07⁷. Journalisten har komponert artikkelen med utgangspunkt i en uttalelse fra daværende kunnskapsminister Øystein Djupedal og en undersøkelse av karakterene til 3847 skoleungdommer mellom 16 og 17 år, utført av NOVA. Fokuset ligger på forskjellen mellom gutter og jenters karakteroppgåelse i skolen. Fire eksterne aktører får uttale seg: (daværende) kunnskapsminister Øystein Djupedal, forsker i NOVA, Tormod Øia, ungdomsforsker og sosiolog ved Høgskolen i Hedmark, Thomas Nordahl, og professor ved Institutt for sosialfag ved Høgskolen i Volda, Kåre Heggen.

4.1.1 SKJEMAANALYSE AV ”- SKOLEN MÅ BLI MER MASKULIN”

Segment	Funksjon	Stemmer og framstilling i teksten
1. - Skolen må bli mer maskulin	(overskrift, utledet fra 18)	Journalistisk
2. Guttene er skoletaperne:	(overskrift, utledet fra 5)	stemme/Øystein
3. Dårligere karakterer	(overskrift, utledet fra 7)	Djupedal,
4. - ...Færre tar høyere utdanning Flere dropper ut.	(overskrift, mest sannsynlig knyttet til annen artikkel innenfor samme tema ⁸)	kunnskapsminister Homofon framstilling
5. Guttene gjør det langt dårligere enn jentene i skolen.	Addisjon (i forhold til 3, 4) (ingress, utledet fra 7-14)	Journalistisk stemme/NOVA-undersøkelse Homofon framstilling
6. Skolen er for feminin, mener kunnskapsminister Øystein Djupedal.	Addisjon (i forhold til 5) (ingress, utledet fra 18)	Journalistisk stemme/Øystein Djupedal,

⁷ Bilde av originalartikkelen finnes i vedlegg 1a og 1b, s.117-118

⁸ Segment 1-4 står listet opp på samme side, under et helsidebilde av Djupedals ansikt. Siden ser ut til å innlede til en hel rekke mindre saker om kjønn og skole, i tillegg til ”- Skolen må bli mer maskulin”. Artikkelen innledes med pil tilbake på bildesiden og begynner rett på ingressen. Se bilde av originalartikkel i vedlegg 1a og 1b, s. 117-118. Segment 4 ser ikke ut til å være tilknyttet ”- Skolen må bli mer maskulin” i det hele tatt.

		kunnskapsminister Indirekte framstilling
7. Jentene har et betydelig forsprang i skolen, viser en Nova-undersøkelse	Addisjon (utdyping av 5)	Journalistisk stemme/NOVA-undersøkelse
8. som tar for seg karakterene til 3847 skoleungdommer i alderen 16-17 år:	Addisjon (utdyping av 7)	
9. 33 prosent av jentene får 5 eller 6 i engelsk,	Addisjon (utdyping av 7)	Homofon framstilling
10. mot 25 prosent av guttene.	Kontrast (i forhold til 9 ⁹)	
11. I norsk får dobbelt så mange jenter som gutter toppkarakterer.	Addisjon (i forhold til 7)	
12. I matte, norsk og engelsk sett under ett, får 54 prosent av jentene	Addisjon (i forhold til 7)	
13. mot 42 prosent av guttene et snitt på 4 eller bedre.	Kontrast (i forhold til 12) 10	
14. Forskjellene mellom gutter og jenter er tydelige både på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger.	Addisjon (i forhold til 9-13)	
15. Data og action	(overskrift, utledet fra 23)	
16. Kunnskapsminister Øystein Djupedal synes det til nå har vært fokusert altfor lite på forskjellene i skoleprestasjoner mellom gutter og jenter.	Addisjon (i forhold til 6)	Øystein Djupedal, kunnskapsminister Indirekte framstilling
17. - Framover blir det en stor utfordring å sørge for at skolen i større grad tilpasses guttene.	Addisjon (i forhold til 16)	Øystein Djupedal, undervisningsminister
18. Vi må lage en mer maskulin arena,	Implikativitet (i forhold til 17)	Direkte framstilling? ¹¹
19. slik at gutter føler større gjenkjennelighet enn de gjør i dag, sier han.	Implikativitet (i forhold til 18) ¹²	

⁹ Segmentet kan også tolkes som addisjon fordi den gir oss ny informasjon. Jeg velger likevel å klassifisere den som kontrast fordi intensjonen til meningsenheten er å vise kontrasten mellom guttene og jentene.

¹⁰ Segmentet kan også tolkes som addisjon fordi det gir oss ny informasjon. Jeg velger likevel å klassifisere det som kontrast fordi intensjonen ser ut til å være å vise forskjellen mellom guttene og jentene.

¹¹ Segment 20-21 er ikke markert med sitatstrek, men på grunn av både plassering i forhold til teksten over, og måten ytringen er formulert, forstår jeg dem som direkte framstilt.

20. En måte å gjøre det på, er å rekruttere flere menn inn i skolen og barnehagene.	Addisjon (i forhold til 18)	
21. En annen måte er å legge opp til en annen type undervisning.	Kontrast (i forhold til 20)	
22. - Lærerne må i større grad være oppmerksomme på ulikhetene i gutter og jenters interesser og lesevaner.	Addisjon (i forhold til 21)	
23. Det bør ikke være noe i veien for [å][sic] bruke mer av det moderne tidas språk - som data og action –	Addisjon (i forhold til 21)	
24. i stedet for de mer klassiske virkemidlene, sier kunnskapsministeren	Kontrast (i forhold til 23)	
25. Henger etter	(overskrift, utledet fra 30)	Journalistisk stemme/ Tormod Øia, forsker Homofon framstilling
26. Forsker Tormod Øya [sic] i NOVA (norsk institutt for forskning av oppvekst, velferd og aldring) har analysert tallene Dagbladet i dag gjengir,	Addisjon (i forhold til 7)	Journalistisk stemme/ Dagbladet/Tormod Øia, forsker
27. og som vil bli presentert i den ferske boka «Ung i Norge - skole, fritid og ungdomskultur».	Addisjon (utdyping av 26)	Homofon framstilling
28. - For elevene framstår karakterene som det ytterste mål for å lykkes i skolen.	Addisjon (i forhold til 26)	Tormod Øia, forsker
29. Nesten samtlige elever på ungdomsskolen og videregående - like mange gutter og jenter - mener det er viktig å få gode karakterer.	Implikativitet (i forhold til 28)	Direkte framstilling
30. Likevel henger guttene etter, sier Øia.	Kontrast (i forhold til 29)	
31. – Jenteskole	(overskrift, utledet fra 32)	Journalistisk stemme/Tormod Øia, forsker Homofon framstilling
32. - Skolen er blitt en «jenteskole».	Addisjon (i forhold til 26)	Tormod Øia, forsker
33. Hele systemet er bedre tilpasset jenters	Implikativitet (i forhold til	

¹² Segmentet kan også tolkes som kontrast, men tonen og formuleringen ligger nærmere en forklarende stil enn en diskuterende. Slik jeg forstår ytringen er den ikke et forsøk på å argumentere for, men forklare standpunktet presentert i segment 17.

væremåte, tror NOVA-forskeren,	32)	Direkte framstilling
34. som mener skolen representerer en kultur som er fremmed for gutter:	Implikativitet (i forhold til 33)	Tormod Øia, forsker Indirekte framstilling
35. - Skolens innhold og pedagogiske praksis er ikke kjønnsnøytral.	Addisjon (i forhold til 26)	Tormod Øia, forsker
36. Og overvekten av kvinnelige lærere bidrar til å feminisere skolen.	Addisjon (i forhold til 35) (indirekte i forhold til 6)	Direkte framstilling
37. At jentene modnes tidligere, forklarer noe av forskjellen i skoleprestasjoner, påpeker Øia.	Addisjon (i forhold til 26)	Tormod Øia, forsker Indirekte framstilling
38. Jo eldre barna er, jo mindre er forskjellene:	Implikativitet (i forhold til 37)	Journalistisk stemme/Tormod Øia, forsker Homofon framstilling
39. - Selv om de biologiske forutsetningene jevner seg ut med alderen, har gutter og jenter med seg ulike erfaringer som kan prege videre løp.	Kontrast (i forhold til 38)	Thormod Øia, forsker Direkte framstilling
40. Guttene har ofte opplevd nederlag i skolesammenheng.	Addisjon (utdyping av 39)	
41. Slike erfaringer preger atferd og bidrar til en mer negativ og likegyldig holdning til skolen generelt.	Implikativitet (i forhold til 40) ¹³	
42. Hvordan gutter tilpasser seg undervisningssituasjonen, hvor stor innsats de legger ned og hva slags holdninger de har til skolen, er avgjørende for skoleprestasjonene.	Addisjon (i forhold til 41)	
43. - Gutter som har like verdier, holdninger og oppfatninger og gjør like mye lekser som jenter, får like gode karakterer som dem, sier Øia.	Addisjon (utdyping av 42)	
44. Lurer seg unna	(overskrift, utledet fra 48)	Journalistisk stemme/ Thomas Nordahl, forsker og sosiolog

¹³ Dette segmentet kan også forstås som additivt, som ny informasjon i teksten, men jeg forstår her at Øia forklarer konsekvensen av nederlagene han beskriver i segment 40, og tolker det derfor som implikativt.

		Homofon framstilling
45. Thomas Nordahl, ungdomsforsker og sosiolog ved Høgskolen i Hedmark tror skolen er altfor teoritung for gutter.	Addisjon (i forhold til 7)	Thomas Nordahl, forsker og sosiolog Indirekte framstilling
46. - Mye tid går med til å sitte i ro og forholde seg til boklig lærdom, i alle fag og på alle klasstrinn.	Addisjon (utdyping av 45)	Thomas Nordahl, forsker og sosiolog
47. I tillegg er skolen blitt mer individualisert, og elevene arbeider i større grad enn før selvstendig.	Addisjon (utdyping av 46)	Direkte framstilling
48. Det gjør at gutter med lav skolemotivasjon utnytter denne situasjonen til ikke å lære, mener Nordahl.	Implikativitet (i forhold til 47) ¹⁴	
49. Mange gutter ville profittert mer på at skolen tydeligere påpekte hva slags regler, krav og forventninger som gjelder, mener ungdomsforskeren.	Addisjon (i forhold til 47)	Thomas Nordahl, forsker og sosiolog Indirekte framstilling
50. - Det virker nesten som om det er en utbredt holdning om at «det bare er sånn».	Addisjon (i forhold til 5) ¹⁵	Thomas Nordahl, forsker og sosiolog
51. Det er ikke legitimt å ta opp problemstillingen.	Addisjon (i forhold til 50) ¹⁶	Direkte framstilling
52. Og gjør man det, blir man møtt med argumenter som at det fortsatt er menn i «alle» lederstillinger, og at mannfolka klarer seg så godt ellers i samfunnet, sier han.	Addisjon (i forhold til 51)	
53. Rollekonflikt	(overskrift, utledet fra 60)	Journalistisk stemme/ Kåre Heggen, professor Homofon framstilling
54. Forskjellene mellom gutter og jenter vil øke dersom skolen ikke endres, mener Kåre Heggen, professor ved institutt [sic]	Addisjon (i forhold til 7)	Journalistisk stemme/ Kåre Heggen, professor

¹⁴ Segmentet kan også forstås som additivt, men jeg forstår det slik at Øia forklarer konsekvensen av individualiseringen han beskriver i segment 47, og tolker det derfor som implikativt.

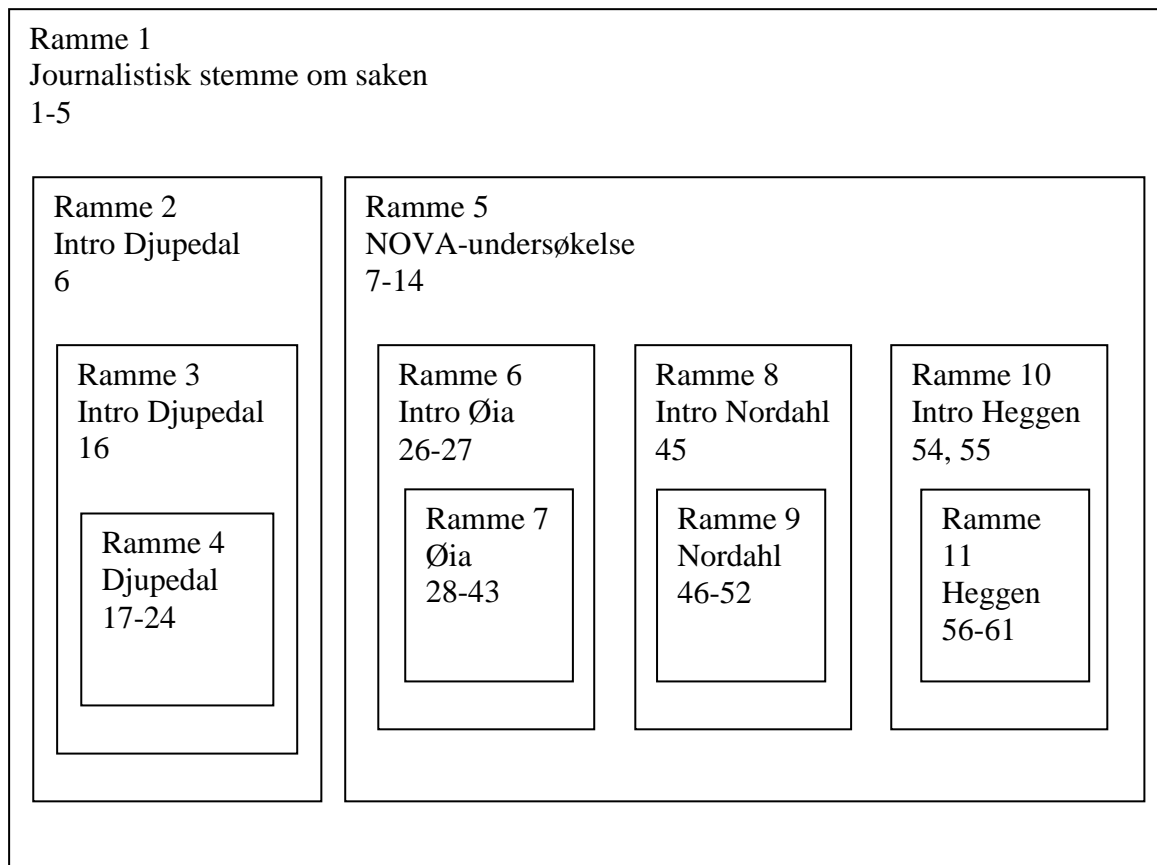
¹⁵ Jeg forstår det slik at dette segmentet viser tilbake til meningsenhet 5. Det inngår ikke naturlig i de foregående referansene til Nordahl, men ser heller ut til å kommentere påstanden i ingressen, som oppsummerer saken: ”Guttene gjør det langt dårligere enn jentene i skolen” (segment 5). Tolkningen støttes av henvisningen til ”problemstillingen” i segment 51, som også er mest nærliggende å tolke som en henvisning til segment 5.

¹⁶ Se fotnoten over (15).

for sosialfag på [sic] Høgskolen i Volda.		Indirekte framstilling
55. I 2003 ga han ut boka «De andre», om bl.a. forskjell på gutter og jenters skoleprestasjoner, sammen med Gry Paulgaard og Gunnar Jørgensen.	Temporalitet (i forhold til 54)	Journalistisk stemme/Kåre Heggen, professor Homofon framstilling
56. - Skolen har tradisjon for å legge vekt på egenskaper som lydighet, konformitet og passiv læring.	Addisjon (i forhold til 54)	Kåre Heggen, professor Direkte framstilling
57. Det er egenskaper som gjerne scorer høyt i aktiviteter som lesing, lytting og reproduksjon av kunnskaper – og som passer bedre for jenter enn gutter.	Addisjon (i forhold til 56)	
58. De seinere åra har også skolen lagt stor vekt på samarbeidsevne og kommunikasjon.	Addisjon (i forhold til 56)	
59. Alle disse arbeidsfeltene og egenskapene forbinder vi mer med tradisjonelle feminine roller enn med maskuline, sier han.	Addisjon (utdyping av 56-58)	
60. For noen gutter vil et slikt mønster skape en motsetning mellom kjønnsrolle og elevrolle, tror han.	Addisjon (i forhold til 59)	Kåre Heggen, professor Indirekte framstilling
61. - Det gjelder særlig gutter med bakgrunn i arbeiderklassen, der mannlige stereotyper som aktivitet, uavhengighet og aggressivitet trolig står sterkere enn i andre sosiale lag, mener han.	Addisjon (i forhold til 60)	Kåre Heggen, professor Direkte framstilling

4.1.2 ARTIKKELENS RAMMESTRUKTUR

Vi ser av tegningen under at artikkelen består av i alt 11 rammer. Under vil jeg gå gjennom hver enkelt av dem, og forklare hvordan de ulike rammene står i forhold til hverandre¹⁷.



Modell 1: Rammemodell av ”- Skolen må bli mer maskulin”

Ramme 1 er hovedrammen i teksten og fungerer som tolkningspremiss for alle rammene innenfor. Rammen dannes av artikkelens overskrift, underoverskrifter og deler av ingressen. Den journalistiske stemmen legger vekt på at gutter har lavere karakterer enn jenter, og at skolen må bli mer maskulin. Ser vi i skjemaanalysen, oppdager vi at nesten alle segmentene i denne rammen er utledet fra andre segmenter i teksten. Segmentene danner likevel hovedrammen fordi de presenterer en tolkning av saken som er toneangivende og leder lesningen av teksten i en bestemt retning.

Ramme 2 og 5 representerer to forgreininger i teksten. Ramme 2 består av segment 6: ”Skolen er for feminin, mener kunnskapsminister Øystein Djupedal”, som rammer inn introduksjonen

¹⁷ Det er mulig å lage enda flere rammer enn de jeg har tegnet opp her, men jeg har valgt å holde meg på et enklest mulig nivå. I tillegg til at modellen da blir ryddig og oversiktlig, tillater dette meg å peke på de elementene ved teksten som er viktig i denne sammenheng.

til daværende kunnskapsminister Øystein Djupedal i Ramme 3, som i sin tur rammer inn Djupedals egne ytringer i Ramme 4. Som vi også skal se i hierarkistrukturen under (modell 2, s. 45), forholder ikke Djupedal seg til informasjonen fra NOVA-undersøkelsen slik de andre aktørene gjør. Ytringene hans forholder seg direkte til den journalistiske stemmen sin generelle framstilling av skolesaken i Ramme 1. Djupedals ytringer kan tolkes som knyttet til undersøkelsen fordi de er plassert rett etter den journalistiske stemmens referat av tallene fra NOVA-undersøkelsen. Jeg forstår det likevel som at de hører til utenfor Ramme 5, fordi de ikke er avhengig av denne konteksten for å gi mening.

Ramme 5 er den andre forgreiningen innenfor Ramme 1. Her opererer den journalistiske stemmen som gjengir statistikk om gutter og jenters karakteroppnåelse i skolen, hentet fra den nevnte NOVA-undersøkelsen. Presentasjonen av tallene blir ramme for en rekke uttalelser om skolesaken. Ramme 2 og 5 er sidestilt.

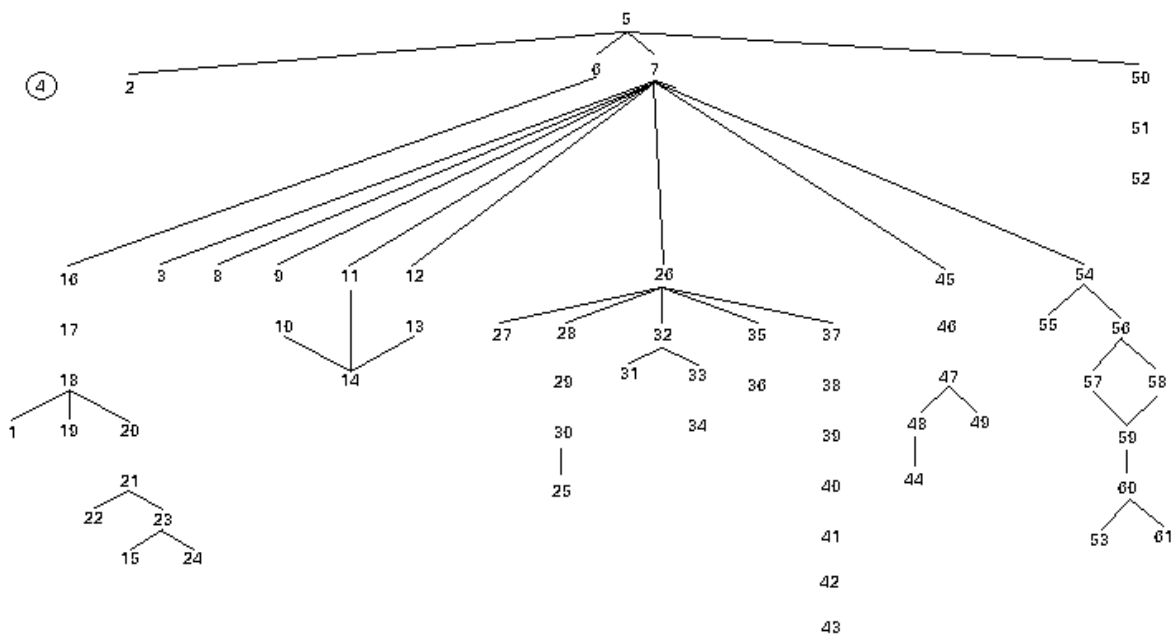
Ramme 6-11 er innlemmet i Ramme 5 og består av tre sidestilte ”ekspertuttalelser” med hver sine introduksjoner. Ytringene som rammes inn i Ramme 5 er utledet direkte fra segment 7: ”Jentene har et tydelig forsprang i skolen, viser en Nova-undersøkelse”. Ramme 6 er den journalistiske stemmens introduksjon av forsker i NOVA, Thormod Øia, som har analysert tallene fra NOVA-undersøkelsen. Denne rammer inn Øias egne uttalelser i Ramme 7, der han utdyper tallene og hva de sier om gutters skolehverdag.

Vi ser den samme oppbygningen i Ramme 8-9, som i Ramme 6-7. I Ramme 8 blir ungdomsforsker og sosiolog ved Høgskolen i Hedmark, Thomas Nordahl, introdusert, før han i rammen innenfor beskriver skolehverdagen slik den er i dag og hvordan denne påvirker guttene, og debatten rundt saken. Ser vi nærmere på segmentene i denne rammen i hierarkistrukturen under (modell 2, s. 45), ser vi at Ramme 9 avviker noe fra de andre ekspertuttalelsene. Jeg har satt segment 46-52 inn i samme ramme til tross for at hierarkistrukturen viser at segment 50-52 løper direkte ut fra segment 5. Dette spranget skjer fordi Nordahl går fra å beskrive den konkrete skolesituasjonen i segment 46-49, til å kommentere debatten om gutters underyting på en måte som fører oss tilbake til saken slik den er presentert i segment 5, Ramme 1. Jeg har likevel satt begge delene av Nordahls ytring i samme ramme siden de er skrevet inn i artikkelen som om de hører sammen. At begge ytringene står etter hverandre og har samme avsender gjør at man naturlig vil fortolke hele ytringen innenfor samme ramme.

Ramme 10-11 er også bygd opp på samme måte som Ramme 6-7. Etter introduksjonen i Ramme 10 får professor ved Institutt for sosialfag ved Høgskolen i Volda, Kåre Heggen, slippe til i Ramme 11. Han mener at pedagogikken i skolen er mer tilpasset jenter, og at dette hemmer guttenes prestasjoner i skolen.

Vi har sett at Ramme 6-11 kommenterer innholdet i Ramme 5. Ramme 6, 8 og 10 er sidestilt fordi de ikke kommenterer hverandre, men er direkte rettet mot innholdet i Ramme 5 (om NOVA-undersøkelsen). Dette vil bli mer synlig i stemmeanalysen senere i teksten, og når jeg nå skal se på den hierarkiske strukturen i artikkelen.

4.1.3 TEKSTHIERARKIET



Modell 2: Hierarkisk struktur i ”- Skolen må bli mer maskulin”

Dette er artikkelen ”- Skolen må bli mer maskulin” som en hierarkisk tekststruktur¹⁸. Noen segmenter som markerer seg som sentrale. Disse er:

- Segment 5: ”Guttene gjør det langt dårligere enn jentene i skolen.”
- Segment 6: ”Skolen er for feminin, mener kunnskapsminister Øystein Djupedal.”
- Segment 7: ”Jentene har et betydelig forsprang i skolen, viser en Nova-undersøkelse”
- Segment 26: ”Forsker Tormod Øya [sic] i NOVA (norsk institutt for forskning av oppvekst, velferd og aldring) har analysert tallene Dagbladet i dag gjengir”
- Segment 45: ”Thomas Nordahl, ungdomsforsker og sosiolog ved Høgskolen i Hedmark tror skolen er altfor teoritung for gutter.”

¹⁸ Siden jeg i skjemaanalysen kom fram til at segment 4 ikke hører til denne teksten, har jeg tegnet den i en sirkel utenfor de andre segmentene.

- Segment 54: ”Forskjellene mellom gutter og jenter vil øke dersom skolen ikke endres, mener Kåre Heggen, professor ved institutt [sic] for sosialfag på [sic] Høgskolen i Volda.”

Øverst i hierarkiet finner vi segment 5, en påstand om gutter i skolen i dag. Herfra går teksten i to retninger: én til segment 6, som er Øystein Djupedals påstand om en feminin skole, og én til segment 7 om NOVA-undersøkelsen, som viser at jenter gjør det bedre på skolen enn gutter. Alle disse segmentene er homofont framstilt med forfatterstemmen som melodistemme.

Segment 6 er sidestilt med segment 7, men vi ser at segment 7 er utgangspunktet for betydelig flere segmenter. Deriblant de tre siste fra listen vår over de mest sentrale segmentene i teksten, segment 26, 45 og 54. Disse kjenner vi igjen fra introduksjonsrammene til de tre ”ekspertuttalelsene” innenfor Ramme 5. Introduksjonene av forsker i NOVA, Tormod Øia, ungdomsforsker og sosiolog ved Høgskolen i Hedmark, Thomas Nordahl, og professor ved Institutt for sosialfag ved Høgskolen i Volda, Kåre Heggen, er alle styrt av den journalistiske stemmen: Både segment 26 og 54 er homofont framstilt, med den journalistiske stemmen som hovedstemme, mens segment 45 er indirekte framstilt. Etter introduksjonssegmentene får alle aktørene selv komme til orde med direkte framstilte ytringer. Dette gjelder også daværende kunnskapsminister, Øystein Djupedal, men han er plassert to ulike steder i teksten og er i tillegg framstilt med indirekte tale mellom den journalistiske stemmens introduksjon og de direkte sitatene.

4.1.4 STEMMENE I TEKSTEN

Som vi har sett er det, i tillegg til den journalistiske stemmen, fire navngitte eksterne aktører som har fått stemmer i teksten: (daværende) kunnskapsminister Øystein Djupedal, forsker i NOVA, Tormod Øia, ungdomsforsker og sosiolog ved Høgskolen i Hedmark, professor Thomas Nordahl, og professor ved Institutt for sosialfag ved Høgskolen i Volda, Kåre Heggen. Alle er, som vi ser, knyttet til bestemte institusjoner og stillinger¹⁹. Under vil jeg se på hvordan stemmene er referert, og hvilken plassering de har i det hierarkiske systemet i teksten, og i rammestrukturen²⁰. I tillegg vil jeg se på de spesifikke og generelle topoiene de tar i bruk i omtalen av ”kjønn og skole”. Dette skal danne bakgrunn for en lesning av teksten til slutt i analysen.

¹⁹ Institusjonstilknytningen jeg har markert her er identisk med hvordan aktørene blir presentert i artikkelen.

²⁰ Merk at jeg her går gjennom aktørene i den rekkefølgen som de dukker opp i teksten. Medietekster er komponert etter prinsipp om synkende viktighet. De som er plassert øverst har fått tildelt større makt i teksten enn de som er plassert lengre ned (Wale 1997:32).

DEN JOURNALISTISKE STEMME, DAGBLADET

Den journalistiske stemmen er mest tydelig i overskriften og innledningen av artikkelen, og i presentasjonen av NOVA-undersøkelsen i første delen av brødteksten. Disse er homofont framstilt med den journalistiske stemmen som melodistemme. Stemmen leder i tillegg introduksjonene av alle de eksterne aktørene. Ser vi i rammeanalysen, trer dette siste fram som et strukturerende prinsipp i artikkelen: Alle de eksterne aktørenes ytringer er plassert innenfor en slik introduksjonsramme. Her spissformuleres de eksterne aktørenes meninger, og elementene som blir trukket fram blir stående som de mest sentrale i uttalelsen. Samtidig blir det skapt et forhold mellom aktørene og saken som danner et relevant forhold dem imellom.

I avisartikler er det vanlig at det er den journalistiske stemmen som styrer de eksterne stemmene (Wale 10997:9), men ser vi nærmere på hvordan disse introduksjonssegmentene fungerer, ser vi at de utgjør fire av de seks mest sentrale segmentene i teksten (6, 26, 45, 54). Segment 5 og 7 er også framstilt av den journalistiske stemmen og plassert i henholdsvis Ramme 1 og 5: to av hoveddrammene i teksten. Dette viser at det er den journalistiske stemmen som har definisjonsmakten i teksten: Den er posisjonert øverst i teksthierarkiet, og er aktiv i alle de mest sentrale segmentene i teksten. Den danner også tolkningsrammen rundt samtlige av de eksterne aktørene. Dette ser vi også i hierarkistrukturen som avdekker at ytringene deres er ledet ut fra den journalistiske stemmens ytringer. Altså står de eksterne aktørene i en kommentatorrolle i forhold til den journalistiske stemmens saksforståelse.

I tillegg til å formulere de indirekte framstilte ytringene, viser den journalistiske stemmen seg i de direkte framstilte ytringene gjennom å gjengi aktørytringene med projiseringer som ”sier”, ”mener”, ”tenker”. Dette kommer jeg nærmere inn på i beskrivelsen av hver enkelt aktør.

TOPIKK

Den journalistiske stemmen henter hovedsaklig topoi fra de andre aktørene, fordi de fleste segmentene der den er melodistemme er utledet fra andre aktørers ytringer. De viktigste spesifikke topoiene som framheves er guttenes *prestasjoner* og skolens *kjønnete kvaliteter*. Den mest tydelige spesifikke topoiene i materialet som den journalistiske stemmen framstiller, er *statistikk*. Bruken av tallene fra NOVA-undersøkelsen får danne grunnlaget for hele artikkelen og alle de eksterne aktørenes uttalelser. Hvordan tallene er framstilt, kommer jeg nærmere inn på senere.

Alle topoiene jeg har nevnt her er hovedsakelig fulgt av det generelle toposet *motsetning* (Aristoteles 2006:177). Tallene fokuserer på skillet mellom gutter og jenter. Dette kommer vi også til å se at er dominerende senere i analysen, i framstillingen av de eksterne aktørenes påstander. Toposen er brukt som utgangspunkt for å forklare både skole, kjønn og

karaktergapet mellom gutter og jenter. Eksempler på toposen og hvordan den virker inn på forklaringene i saken, skal jeg vise i løpet av analysen under.

Vi finner også den overordnede generelle toposen *autoritet* (Aristoteles 2006:182) i teksten, brukt av journalisten og den journalistiske stemmen. Vi kan trekke paralleller fra Aristoteles antikke eksempler, som viser til avgjørelser tatt av dommere, myndighetene eller andre ”som man ikke kan sette seg opp mot” (Aristoteles 206:182), til den tilliten vi (ofte) har til autoritative ekspertstemmer i den offentlige debatten. Toposen viser seg ofte ved at fraser som ”forskning viser” alene blir et premiss i ulike diskusjoner. I denne artikkelen viser den seg først i den sterke vektleggingen av forskningsresultatene fra NOVA, samt i utvalget av eksterne aktører fra aktuelle forskningsfelt, og at den journalistiske stemmen introduserer disse med vekt på denne bakgrunnen.

”EN NOVA-UNDERSØKELSE”

Undersøkelsen fra NOVA er, som nevnt, kun homofont framstilt med den journalistiske stemmen som melodistemme. I framstillingen av undersøkelsen kan vi spesielt merke oss to ting: Informasjonen er i all hovedsak tall, og disse har en svært sentral plass i teksten. Når de presenteres står det: ”Jentene har et betydelig forsprang i skolen, viser en Nova-undersøkelse” (7), og vi forstår her at tallene fra NOVA viser en forskjell mellom gutter og jenters karakteroppgjør.

Tallene blir presentert som objektive faktaopplysninger, i motsetning til de eksterne aktørens innspill som framstilles som tolkninger. Inntrykket av objektivitet skapes på flere måter: Vi kan for eksempel se på ordvalget: ”Jentene har et **betydelig** forsprang i skolen, **viser** en Nova-undersøkelse [sic]” (7, mine uthevninger). Ordet ”viser” formidler sikkerhet i forhold til påstandene som presenteres. Senere i teksten introduseres Øia med at han ”har analysert tallene som Dagbladet i dag gjengir” (26). Tallene framstår da som noe nøytralt, og analysen som det motsatte. Ser vi nøyer på framstillingene av disse tallene, finner vi at de ikke er positive fakta der meningen gir seg selv, men måten de er gjengitt viser at de også her er tolket. Vender vi tilbake til ordvalget, ser vi at den journalistiske stemmen bruker ordet ”betydelig” om karakterforskjellene, og tar dermed en evaluerende rolle i forhold til tallmaterialet. Dersom vi ser på utvalget av materiale, er prosentene som vises regnet ut fra summen av karakterene i flere fag som er slått sammen, og det blir kun tatt utgangspunkt i elevene som får karakteren fire og over. Utvalget og sammensetningen av tallene er med på å forsterke leserens inntrykk av karaktergapet mellom gutter og jenter.

Går vi nærmere inn på hva denne NOVA-undersøkelsen er, ser vi at den ikke bare omtaler kjønn og skole, men er opptatt av en rekke andre faktorer:

"Ung i Norge 2002" vil [...] gi en bred kartlegging av viktige sider ved ungdoms livsstil og levekår, særlig rettet mot hvordan ungdom bruker fritiden sin, deres forhold til familie, skole, jevnaldrende, hvordan ungdom tenker om utdanning og yrkesvalg, om foreldre, om selvbylde og problemer, om bruk av mobiltelefon, pc og internett, om forelskelse og seksualitet, om pengespill og forbruksmønstre og ungdoms syn på noen samfunnsmessige spørsmål." (NOVA 2009)

Journalisten er altså aktiv, både i *måten* tallene fra undersøkelsen framstilles, og i utvelgelsen av *hvilken* informasjon som holdes fram. Det blir oppgitt i artikkelen at Thormod Øia fra NOVA har analysert tallene som gjengis i undersøkelsen. Dette skal vi se nærmere på i analysen av Øias stemme i teksten.

ØYSTEIN DJUPEDAL, KUNNSKAPSDEPARTEMENTET

Daværende kunnskapsminister Øystein Djupedal er den første eksterne stemmen i teksten: "Skolen er for feminin, mener kunnskapsminister Øystein Djupedal" (6). Med unntak av segment 6 og 16 som rammer inn uttalelsene hans, er han mest framstilt med direkte tale. Den journalistiske stemmen presenterer ham som kunnskapsminister, hvilket understreker at han er en autoritet i skolesektoren som kan uttale seg på vegne av både stat og skolevesen. Denne posisjonen gjør uttalelsene hans interessante både fordi han bekrefter at skolen *er* dårlig tilpasset guttene, og fordi ytringene hans kan oppfattes som et "ministerløfte" om endring. Ser vi til journalistiske konvensjoner, styrkes nyhetsverdien av både Djupedals stilling og klarheten i de spissformulerte ytringene hans (Wale 1997:16, 39).

I originalartikkelen (vedlegg 1a, s. 127) ser vi et bilde av ansiktet til en smilende Djupedal sammen med overskrift og underoverskrifter. Disse dekker en helside og innleder både "Skolen må bli mer maskulin", og en rekke andre artikler om skole. Djupedal har altså blitt gjort til blikkfang for å aktualisere skolesakene. I teksten refereres han med ordene "mener", "synes" og "sier", som understreker subjektiviteten i ytringene hans og hans posisjon som kommentator i artikkelen.

INNHALDSMESSIG BIDRAG

Slik Djupedal er framstilt i artikkelen, tolker han guttenes lavere karakterer som et tegn på at skolen ikke passer for dem. Løsningen er at skolen må tilpasses guttene. Vi forstår dermed jentenes suksess i skolen som et resultat av at systemet passer dem. Denne forklaringen forutsetter en forståelse av at gutter og jenter er ulike og har behov for forskjellig pedagogisk oppfølging. Djupedal fremhever viktigheten av å skape et "maskulint" miljø i skolen, som han mener vil få guttene til å "føle gjenkjennelighet" og dermed yte bedre. Å endre læremetodene og få flere mannlige lærere inn i skolen er, i følge ham, to måter å få dette til på.

TOPIKK

Djupedals fokus i teksten viser at han tar utgangspunkt i et knippe spesifikke topoi: Innenfor kjønn fokuserer han hovedsakelig på *egenskaper*. Han oppfordrer til en større oppmerksomhet rundt ulikheten mellom jenter og gutters interesser og lesevaner, og mener at man bør ”bruke mer av det moderne tidas språk – som data og action i stedet for de mer klassiske virkemidlene” (23-24). Vi ser her at når det gjelder skole så viser teksten at Djupedal fokuserer på *lærere* og *undervisningsmetoder*. Det er da naturlig å forstå data og action som knyttet til guttenes interesser, mens de klassiske virkemidlene, som Djupedal mener at dominerer dagens skole, knyttes til jentene. Vi ser både i framstillingen av skole og kjønn at den generelle toposen *motsetning* er dominerende i Djupedals saksframstilling. Toposen *mer/mindre* er også i bruk i forhold til de maskuline og feminine virkemidlene i undervisningen.

THORMOD ØIA, NOVA

Etter Djupedals innspill finner vi tre sidestilte ekspertuttalelser i teksten. Alle befinner seg innenfor Ramme 5 (se modell 1, s 43), der forfatterstemmen presenterer statistikk fra NOVA-undersøkelsen. Forsker i NOVA, Thormod Øia, er førstemann ut av de tre, og blir introdusert slik: ”Forsker Tormod Øya [sic] i NOVA (norsk institutt for forskning av oppvekst, velferd og aldring) har analysert tallene Dagbladet i dag gjengir, og som vil bli presentert i den ferske boka «Ung i Norge - skole, fritid og ungdomskultur»” (26-27). Den journalistiske stemmen framhever Øias stilling som forsker med spesiell kjennskap til saken, og dette gir ham troverdighet i artikkelen. Selv om det blir lagt opp til at vi skal lese Øias ytringer som en *analyse* av tallene fra skoleundersøkelsen, kommer det ikke fram at tallene Dagbladet bruker er hentet fra Øias artikkel (Øia 2007:69). Jeg har tidligere argumentert for at tallutvalget i artikkelen er en tolkning av et tallmateriale, men de framstilles som nøytrale. Dette inntrykket forsterkes her.

Øia blir hovedsakelig direkte framstilt, og når han refereres bruker den journalistiske stemmen verbene ”sier”, ”tror”, ”forklarer” og ”påpeker”. I begynnelsen refereres Øia i en typisk ”forskning viser”-stil med ”sier” (30). Når påstandene vinkles mot forskjellene mellom jenter og gutter i avsnittet ”-Jenteskole” (31), legger forfatterstemmen om til en annen formidlingsstrategi, som for eksempel: ”Hele systemet er bedre tilpasset jenters væremåte, tror NOVA-forskeren, som mener skolen representerer en kultur som er fremmed for gutter” (33-34). Her blir vi minnet på av den journalistiske stemmen at NOVA-forskeren ”tror” og ”mener”. Dette justerer Øias posisjon fra sannhetsformidler til en kommentator og fortolker av informasjonen som presenteres, på lik linje med for eksempel Djupedal. Samtidig kan dette oppfattes som at journalisten markerer distanse til ytringene ved å understreke aktørens posisjon. Likevel ser vi at på grunn av måten Øia ble introdusert tidligere i teksten, svekkes ikke troverdigheten hans.

INNHALDSMESSIG BIDRAG

Thormod Øia framstilles som opptatt av skolens kultur og verdigrunnlag. Han uttaler at skolen er feminisert som et resultat av en ”overvekt” av kvinnelige lærere, og et innhold og en pedagogisk praksis som passer bedre for jentene. Dette har i følge Øia gjort at skolen har ”blitt en «jenteskole»” (32) som ”representerer en kultur som er fremmed for gutter”. Et bevis på dette er at gutter som har ”like verdier, holdninger og oppfatninger og gjør like mye lekser som jenter” gjør det like bra som dem (43). Han viser at det ikke er guttenes vilje det står på, ved å trekke fram at både gutter og jenter synes at karakterer er viktig (27-30). Øia mener også at gutter som har opplevd nederlag i skolen, har lavere innsats og negativ holdning til skolen.

TOPIKK

Ut fra Øias saksfokus slik det er framstilt i artikkelen, finner vi at han snakker ut fra flere spesifikke topoi. I forhold til kjønn tar han utgangspunkt i både *verdier*, *væremåte*, *kultur*, *biologi* og *erfaringer* for å forklare kjønnene. Også han gjør dette innenfor det generelle topiet *motsetning*: Han tegner et klart skille mellom jenter og gutter ved å kalle dagens skole en ”jenteskole”. Hva disse ulikhetene består i konkretiserer han ikke (dette kommer jeg tilbake til litt senere), men han tar utgangspunkt i *kjønne kvaliteter*, *kultur*, *innhold*, *pedagogisk praksis* og *lærere* når han snakker om skolen. *Motsetning* beskriver også kjønnenes opplevelse av skolen, der mange gutter har negative erfaringer.

THOMAS NORDAHL, HØGSKOLEN I HEDMARK

Thomas Nordahl fungerer som ”ekspert” nummer to i artikkelen og introduseres slik: ”Thomas Nordahl, ungdomsforsker og sosiolog ved Høgskolen i Hedmark tror skolen er altfor teoritung for gutter” (45). Han er i likhet med Thormod Øia mest framstilt med direkte tale, og er sidestilt med ham både i rammemodellen og den hierarkiske strukturen. Den journalistiske stemmen refererer ham med verbene ”tror”, ”mener” og ”sier”. Alle disse er med på å markere Nordahls posisjon som kommentator i saken, men uten å legge til noen verdivurdering av ytringene.

INNHALDSMESSIG BIDRAG

Ut fra måten han er framstilt i teksten, mener Nordahl at det er innholdet i skolen som er skyld i guttenes lave resultater. En teoritung skole med klasseromsundervisning som har fokus på ro og boklig lærdom, sammen med økt individualisering og mer selvstendig arbeid, passer dårlig for gutter, spesielt de med lav motivasjon. I tillegg trekker han fram at gutter ville gjort det bedre på skolen hvis ”skolen påpekte hva slags regler, krav og forventninger som gjelder” (49).

Kommentaren til guttenes konkrete skolesituasjon framstilles i segment 45-49. Herfra og til segment 50-52 gjør Nordahl et tematisk hopp. Han sier: ”- Det virker nesten som om det er en utbredt holdning om at «det bare er sånn». (50). Ytringen henger ikke sammen med segmentet før, men bryter med denne tankerekken ved å kommentere saken i metaperspektiv. Nordahl viser til en debatt om saken utenfor denne artikkelen, som ikke mener at guttenes situasjon i skolen i dag er viktig.

TOPIKK

Nordahl trekker fram *læremetoder* og *motivasjon* som spesifikke topoi om kjønn, mens beskrivelsene av skole er fokusert på de spesifikke topiene *innhold*, *læremetoder* og *elevkrav*. Nordahl mener at skolen er for teoritung med boklig lærdom og stillesitting, og trekker da et skille mellom jenter og gutter i forhold til aktivitetsnivå (jenter er rolige, gutter liker å være i aktivitet). At jenter er sterkere på boklig lærdom, kan vi forstå som en kontrast til praktisk lærdom. Nordahl spesifiserer at han snakker spesielt om gutter med lav skolemotivasjon, når han mener at gutter ikke takler en individualisert og selvstendig læremåte og trenger tydelige ”regler, krav og forventninger”. Vi ser tydelig at *motsetning* er den rådende generelle toposen også hos Nordahl.

KÅRE HEGGEN, HØGSKOLEN I VOLDA

Kåre Heggen, professor ved Institutt for sosialfag på Høgskolen i Volda, er tredjemann ut av ”ekspertene”. Han blir gjort relevant som aktør i teksten når den journalistiske stemmen påpeker at han har gitt ut bok innenfor temaet gutter og jenters karakteroppnåelse i skolen. Også han blir introdusert av den journalistiske stemmen, men er etter dette stort sett direkte framstilt. I rammestrukturen og teksthierarkiet (modell 1 og 2, s. 43 og 45) er Heggen sidestilt med de to overstående ”ekspertstemmene”: Tormod Øia og Thomas Nordahl.

INNHALDSMESSIG BIDRAG

Heggen introduseres via en homofont framstilt ytring som bekrefter det allerede skisserte skoleproblemet: ”Forskjellene mellom gutter og jenter vil øke dersom skolen ikke endres, mener Kåre Heggen, professor ved institutt [sic] for sosialfag på Høgskolen i Volda” (55). Slik vi kan forstå Heggen ut fra artikkelen, mener han at pedagogikken i skolen ikke passer til guttenes kjønnsidentitet. Skolens fokus på ”lydighet, konformitet og passiv læring” (56) og økende fokus på ”samarbeidsevne og kommunikasjon” (58), passer bedre overens med ”tradisjonelle feminine roller enn med maskuline” (59). Dette gjør det vanskelig for gutter å kombinere kjønnsrollen sin med elevrollen, spesielt for guttene fra arbeiderklassen, der verdier som uavhengighet og aggressivitet står sterkt, i følge Heggen.

TOPIKK

Kåre Heggen bruker de spesifikke topoiene *egenskaper*, *læremåter* og *kjønnsroller* når han uttaler seg om kjønn. Denne beskrivelsen knytter seg også til de spesifikke topoiene han bruker for å kommentere skolen: *læremetoder* og *arbeidsfelt*. Heggen mener at egenskapene skolen legger vekt på gjør det vanskelig for noen gutter å kombinere elevrollen med kjønnsrollen. I beskrivelsene av skolen i dag, og eksemplene han gir fra dette, ser vi at også hos denne aktøren er *motsetning* et definerende topoi. Heggen mener at skolen vektlegger arbeidsfelt og egenskaper som passer bedre inn i jenters enn gutters kjønnsroller.

4.1.5 AKTØRENES TEMATISKE FOKUS OG MULIGE ALTERNATIVER

Stemmeanalysene viser at aktørene i ”- Skolen må bli mer maskulin” har noen felles topoi som blir dominerende. Jeg vil nå gå inn på de ulike standpunktene og se dem i forhold til perspektivene på temaet ”skole og kjønn” som jeg viste fram i kapittel 3: ”Bakgrunn om skole og kjønn”. Jeg ønsker å tydeliggjøre valgene som er tatt når det gjelder framstillingen av saken, og se om det er noen perspektiver som ikke kommer til syne som en konsekvens av disse²¹.

Analysen viser at statistikk fra en NOVA-undersøkelse, med vekt på å vise forskjellen mellom jenter og gutters karakteroppgjør, er plassert i sentrum av ”- Skolen må bli mer maskulin”. Statistisk kartlegging av saker som denne er utbredt. Ser vi på de ulike aktørene jeg var innom i kapittel 3: ”Bakgrunn om skole og kjønn”, er det ingen som trekker i tvil at gutter får lavere karakterer enn jentene i skolen. Det noen derimot stiller spørsmål ved er *hvordan* saken presenteres og hva man tolker som *årsaken* til det. Bakken m.fl. sier, etter en oppsummering av ulike undersøkelser som tar for seg kjønnsforskjeller i karakteroppgjør i skolen, at ”[a]lt i alt viser dette at framstillinger av gutter som tapere og jenter som vinnere i skolen er overvurdert” (Bakken m.fl. 2008:10). De konkluderer slik fordi det stort sett er liten variasjon mellom guttene og jentenes karakterer, mens faktorer som for eksempel klassebakgrunn er mer signifikant. I tillegg varierer forskjellene alt etter hvilke ferdigheter som måles (Bakken m.fl. 2008:10). Også Epstein m.fl. poengterer at situasjonen i skolen blir unyansert ved kun å se på variabelen kjønn, uten å se på andre mulige faktorer som for eksempel etnisitet og klasse (Epstein mfl. 1998:10f).

Slik det fremgår i denne teksten stiller alle de eksterne aktørene seg bak den journalistiske stemmens framstilling av saken. De er orkestrert som kommentatorer, og er opptatt av å forklare årsakene til kjønnsforskjellene i karakteroppgjør. Som vi har sett tar alle aktørene utgangspunkt i kjønn, og alle ytrer på en eller annen måte, at skolen ikke passer for guttene. Dette forklarer innsatsen og resultatoppgjøret deres i skolen. Øia trekker fram at elevene har

²¹ Jeg tar her utgangspunkt i fokusene som er valgt ut i teksten og hvilke alternative forståelser som finnes i forhold til akkurat disse. Jeg vil altså ikke peke på de mulighetene som finnes *utover* de fokusene som er etablert i artikkelen.

dårlige erfaringer med skolen, noe som gjør dem demotiverte. Heggen mener at pedagogikken ikke passer for guttene og at den sterke vekten på egenansvar gir rom for at de kan sluntre unna. Både Djupedal, Nordahl og Heggen trekker også fram at skolen fokuserer for mye på teori og passiv læring.

Klasseromsforskningen peker på at gutter og jenter *har* ulike preferanser når det gjelder undervisning og hvordan den gjennomføres. Gutter ser ut til å ha større interesse for upersonlig og faktaorientert undervisning, mens jenter får mer ut av undervisning som retter seg mot sosiale forhold (Bjerrum Nielsen 2000:58). Bakken m.fl. viser at det har vært gjort få empiriske studier omkring hva arbeidsmåter og undervisningsmetoder har å si for gutter og jenters prestasjoner. I en undersøkelse av 5.- og 8.-klassinger, fant Imsen at gutter uttrykker at de er litt mer fornøyd enn jenter med undervisningsmetodene (Imsen 1996, ref. i Bakken 2008:70). Dette til tross for, som Bakken m.fl. påpeker, at ”nye tyder på at jenter gjennomsnittlig oppnådde bedre resultater enn gutter i de fleste skolefagene”. (Bakken m.fl. 2008:70) En annen måte å forstå hvordan elever forholder seg til skolen og ulike undervisningsformer, er å se på *identitetsprosjektene* deres og hvordan de formidler disse i klasserommet. Ut fra klasseromsobservasjoner, peker forsker Sara Therese Lyng på at elevenes forhold til klasseromsaktiviteter er avhengig av disse (Lyng 2004:65ff). Selv om Lyngs elevtyper også er kjønnsespesifikke, mener hun at det er *typen* elev som avgjør hvilken type undervisning som appellerer til dem. Disse preferansene overskrider kjønnsinndelingen. (Lyng 2004:136ff)

Pedagogiske behov står som vi ser i fokus, og to av aktørene i teksten: Djupedal og Øia, knytter dette til mangelen på menn i læreryrket. Djupedal snakker om at guttene skal føle gjenkjennelighet, og Øia sier at skolens kultur er feminin. Behovet for mannlige forbilder i skolen er et velkjent innslag i debatten, og Thorton og Briencho trekker dette fram som et hendig, men lite gyldig argument: De påpeker at fravær av menn ikke er noe nytt, og at kvinner i lange tider har vært mer til stede i barns liv både i utdanning og på hjemmebane. Slik var det også før gutters undertrykkelse ble et problem. (Thorton/Briencho 2006:6f) De trekker også fram at elevene selv ikke oppgir lærerne som forbilder, men er mer opptatt av familie (Thorton/Briencho 2006:9f.). I forbindelse med lærernes kjønn, fremhever Bakken m.fl. at det ikke finnes noen norske studier som har undersøkt betydningen av lærernes kjønn for elevenes læring. Det som har vært mer undersøkt er oppmerksomheten elevene får av lærerne. (Bakken m.fl. 2008:58f) Vi har sett i bakgrunnskapitlet at klasseromsforskningen viser at lærerne fokuserte mer på korrekt oppførsel i sin respons til jentene, og guttene fikk mer faglig tilbakemelding (Bjerrum Nielsen 2000:53). Bakken m.fl. viser at mens noen undersøkelser mener å vise at mannlige lærere gir jentene mindre oppmerksomhet enn kvinnelige lærere gjør (Kelly 1988, ref i Bakken m.fl. 2008:60), har andre gjort observasjoner

som viser at lærere forskjellsbehandler gutter og jenter, men at lærernes kjønn ikke har noe å si (Brophy 1985; Bank mfl. 1980; Vroegh 1976 ref. i Bakken m.fl. 2008:59f).

Vi ser at det finnes mange ulike måter å tolke elevenes hverdag og behov i skolen. Aktørene i ”- Skolen må bli mer maskulin” kommenterer jentene og guttenes karakterer som en konsekvens av hvordan skolen er tilpasset kjønnes behov.

4.1.6 STEMMENE SOM IKKE ER TIL STEDE I TEKSTEN

Vi har nå sett på de framtrepende spesifikke topoiene, hvilke fokus som er ledet ut av disse og hvilke som samtidig ikke kommer til syne. Jeg skal nå flytte fokuset tilbake til aktørperspektivet, og se om vi finner at noen aktører som ikke kommer til orde i artikkelen, sett i forhold til hvordan saken er omtalt.

Alle de eksterne aktørene i teksten er voksne, yrkesaktive menn som er involvert i skole og/eller ungdom i forbindelse med forskning eller politisk arbeid. Ingen av aktørene er involvert i grunnskole eller videregående skole til daglig. Saken handler om guttene og hvorfor de ikke greier seg like godt som jentene i skolen. En av de mest sentrale forklaringene er ”feminiseringen”. Denne forklaringsmodellen inneholder, som vi har sett, blant annet en kritikk av det store flertallet kvinnelige lærere, og deres pedagogikk som ikke passer for gutter. Vi ser her at en gruppe som blir omtalt i teksten, men som ikke får uttale seg er lærerne. Den andre gruppen er de som blir stemplet som de mistilpassede elevene: guttene. Vi kan tenke oss at begge disse gruppene ville kunne belyse saken fra andre sider, som kunne ytt motstand mot det homogene meningsfellesskapet som de nåværende aktørene utgjør. Både elev- og lærerperspektivet ville nok inkludert mer praktisk orienterte refleksjoner, samtidig som de kunne kommentert ekspertenes påstander om dem. De kvinnelige lærerne kunne reflektert over rollen de spiller i skolen, og mannlige lærere over hvorvidt deres læremetoder og tilstedeværelse skiller seg fra de kvinnelige lærernes. Både elever og lærere kunne supplert beskrivelsen av skolen og guttenes situasjon ut fra sin praktiske og daglige erfaring med skolen, som aktørene i artikkelen ikke har.

4.1.7 TEKSTTYPE

Når man ser på de ytre trekkene i ”- Skolen må bli mer maskulin”, er det nærliggende å oppfatte teksten som en typisk argumenterende tekst. En negativ trend blir presentert med bakgrunn i en forskningsrapport, og flere aktører inviteres inn i teksten for å diskutere saken. Dette ser vi ut fra rammemodellen, som viser at informasjonen fra NOVA-rapporten rammer inn tre av de fire eksterne aktørene, hvilket betyr at alle forholder seg til denne informasjonen. Vi ser det samme i den hierarkiske strukturen, der et flertall av segmentene viser tilbake til segment 7, som omhandler undersøkelsen. Komposisjonsmessig ser det altså ut som at journalisten har ønsket å belyse saken fra mange vinkler. Nærleser vi teksten, ser vi at den er

bygd opp av et overveldende flertall av såkalte og-forbindelser, segmenter med *additiv* funksjon. Når flertallet av segmentene i teksten forholder seg additivt til hverandre, forteller det oss at dette er en *deskriptiv* tekst. Altså at den viktigste funksjonen i teksten er å *beskrive*. Det innebærer at journalisten har lagt vekt på å beskrive saken ut fra forskjellige kilder, men uten å problematisere den informasjonen som presenteres. Aktørene forholder seg stort sett direkte til den journalistiske stemmen, som uttaler: ”Jentene har et betydelig forsprang i skolen, viser en Nova-undersøkelse” (7). Vi kunne tolket ytringene til de eksterne aktørene som argumentative fordi de framstiller flere perspektiver rundt dette ene poenget, men selv om forklaringene varierer, så er de ikke motstridende. I analysen over har vi sett at de tvert imot supplerer hverandre. I tillegg er måten de beskriver skoleproblemet, orkestrert på en måte som framtrer som homogen i forhold til den journalistiske stemmens framstilling av saken (i Ramme 1 og 5).

4.1.8 MENINGSPOTENSIALET I TEKSTEN

I analysen over ser vi at aktørene legger vekt på at guttene har andre, gjerne motsatte, behov enn jentene, og at jentenes behov dekkes av den skolen vi har i dag. Vi får flere eksempler på hvilke idealer og pedagogisk fokus som råder i skolen i dag, men det er i sterk grad underkommunisert *hvilke* endringer som bør gjøres for å få guttene til å yte bedre. Det viktigste ser ut til å være flere mannlige lærere inn i skolen, og at de pedagogiske metodene bør endres. Djupedal foreslår mer bruk av data og action, men utenom dette er det ikke spesifisert hva som bør endres. Et annet eksempel er denne innvendingen fra Øia:

- Skolen er blitt en ”jenteskole”. Hele systemet er bedre tilpasset jenters væremåte, tror Nova-forskeren, som mener at skolen representerer en kultur som er fremmed for gutter: - Skolens innhold og pedagogiske praksis er ikke kjønnsnøytral. Og overvekten av kvinnelige lærere bidrar til å feminisere skolen. (32-36)

Vi ser at femininitet og maskulinitet settes opp som kontraster, og at skolen i dag betegnes som feminin, men hva dette innebærer er vanskelig å si. Det blir dermed opp til leseren å vurdere hva ”jenteskolen med en kultur fremmed for gutter og uten en kjønnsnøytral pedagogisk praksis” egentlig er. Påstander som denne fremstår som et *meningspotensial* mer enn en *meningsytring*. Når aktøren selv ikke definerer hva skolekulturen er kjennetegnet av, og hva en kjønnsnøytral pedagogisk praksis er, så er det overlatt til leseren å tolke seg fram til dette. Leseren vil gjennom hele lesningen forstå teksten i forhold til kotelteksten, fordi den legger føringer for meningsinnholdet i en ytring og gir indikasjoner på hva de ulike påstandene betyr. For eksempel vil den etablerte topikken ha innvirkning på hvordan vi oppfatter og tillegger mening til innholdet i disse hullene. Men i tillegg vil de ytringene som åpner for det, appellere til leserens egen hverdagsoppfatning av hva de omtalte størrelsene, som kjønn og skole, egentlig er. Det viktigste som blir trukket fram i artikkelen er

feminiseringen av skolen, læremetodene som brukes, overvekten av kvinnelige lærere, og ønsket om flere mannlige lærere. Alle disse størrelsene er beskrevet på en måte som gir rom for lesernes egne oppfatninger. Dette gjør at teksten ikke øver noen motstand på leserens livsoppfatning, men representerer en mulighet til å få denne bekreftet.

4.1.9 METAFORIKK

Hvilke metaforer som råder i en tekst, kan ofte fortelle noe om hva man tenker at en sak egentlig handler om. Denne teksten tar i bruk to metaforer som former og/eller formidler en oppfatning av skolen og forholdet mellom kjønnene.

En tydelig metafor i teksten er en ”konkurransse”-metafor, som beskriver forholdet mellom gutter og jenter i skolen. Skolen blir her en kamparena der disse står i et stadig spenningsforhold. Metaforen er gjennomgående i hele teksten, og den innledes allerede i begynnelsen med ”guttene er skoletaperne” (2). Videre finner vi utsagn som: ”guttene gjør det langt dårligere enn jentene i skolen” (5), ”jentene har et betydelig forsprang” (7), ”likevel henger guttene etter” (30). Ytringene betegner hvordan gutter og jenter ligger i forhold til hverandre i en slags konkurranse der det åpenbare målet er være best. Dette viser en konkurransekultur som utelukker likhet som ideal. Metaforen blir i stor grad gjort mulig som følge av den generelle toposen *motsetning*, som preger måten vi forstår kjønnene. Når disse to virker sammen, kan vi også tenke oss at dette bygger sterkt oppunder de elementene som utgjør guttenes *hindringer* i konkurransen om de beste karakterene, nemlig feminiseringen av skolen og de kvinnelige lærerne.

Konkurranssefokusert leder meg over til en annen metafor i teksten, nemlig skolen som ”handlingsrom”. Dette ”handlingsrommet” er forklart på ulike måter, både som en egen kultur, og som en arena der konkurransene vi nettopp nevnte utspiller seg. Metaforen henger nært sammen med bildet av en kjønnet skole. Tendensen i teksten er at skolen har blitt feminisert, altså at den har blitt til et sted med en kultur som guttene ikke kjenner seg igjen i. Djupedal uttaler at ”vi må lage en mer maskulin arena slik at guttene føler større gjenkjennelighet enn de gjør i dag” (18-19). Vi ser likhetstrekk mellom denne forklaringen og Øia sin, som mener at skolen er en ”jenteskole” (32), som ”representerer en kultur som er fremmed for guttene” (34). Aktørene tar i bruk et språk som konnoterer innvandrings- og integreringsdebatter som dukker opp både i politikken og i media med jevne mellomrom. Metaforen viser identitetsaspektet ved det å føle seg fremmed, nemlig at man ikke kan finne seg til rette og være seg selv. Samtidig viser uttrykket ”fremmed kultur” til en kulturpraksis man ikke kan identifisere seg med. I denne metaforen får guttene en offerrolle fordi de ikke har en ”naturlig” plass i skolen, men må være der på helt andre premisser enn sine egne. Skolen er kjønnet som feminin, og skolen som ”handlingsrom” blir dermed ikke et rettfærdig rom for guttene i forhold til jentene. Denne måten å beskrive skolen understreker alvorret i

saken på grunn av de negative assosiasjonene den skaper. Her skapes også et tydelig bilde av hva problemet i skolen består i.

4.1.10 EN LESNING AV ”- SKOLEN MÅ BLI MER MASKULIN”

Til nå har vi sett på strukturelle egenskaper og på stemmene som opererer i artikkelen med blick både på hvordan de formelt er framstilt i teksten, men også hva de snakker om og hvilke generelle og spesifikke topoi de snakker ut fra. Med bakgrunn i dette vil jeg nå foreta en kronologisk lesning i forhold til oppgavens problemstilling, med vekt på både formelle trekk, komposisjon og innhold, og danne hypoteser om hvordan de ulike elementene ser ut til å spille inn i teksten og vår lesning av den.

Artikkelen innledes med en erklæring om at 1) skolen må bli mer maskulin og 2) guttene gjør det dårligere enn jentene i skolen. Dette er med i hoveddrammen (Ramme 1), som danner tolkningsgrunnlaget for lesningen av hele teksten. Det som er framhevet, legger føringer på hva man oppfatter som det viktigste å få med seg i teksten og med hvilket blick den skal leses. Tenker vi tilbake på hvilke spesifikke topoi de ulike aktørene snakker ut fra, ser vi at disse i stor grad viser seg her. Hovedvekten innenfor temaet skole ligger på gjennomføringen av fag og feminiseringen av skolen. Når det gjelder kjønn er karakteroppnåelsen og hvordan jenter og gutter lærer best, i fokus. Aktørene er alle opptatt av å beskrive skolen som årsaken til guttenes karakterer. Vi finner en gjennomgående bruk av den generelle toposen *motsetning* i framstillingen av både skole og kjønn, og jeg vil påstå at det nettopp er denne som legger grunnlaget for forståelsen av skolen som et sted som per i dag ikke passer for gutter. Guttene er i første omgang satt opp mot jentene: ”guttene gjør det langt dårligere enn jentene i skolen” (5), og i andre omgang skolen: ”skolen er for feminin” (6). Skolen betegnes som feminin og tilpasset jentene gjennom spesielle læremetoder. Skolen etableres da som en feminin kontrast til guttene på lik linje med jentene. En konsekvens av at saken blir dominert av den generelle toposen *motsetning*, er at det blir et tegn på maskulinitet å ikke passe inn i skolen slik den er i dag. Samtidig gjør det negative fokuset på skolens kvaliteter at også det som blir beskrevet som ”feminine” kvaliteter blir nedvurdert. Aktørene i artikkelen danner inntrykk av at skolen fremmer passiv læring som fokuserer på stillesitting og boklig lærdom, og at dette passer jentene. Samtidig oppfatter vi at denne læringsformen ikke passer guttene, og de blir forstått som mer aktive og praktiske. Aktørene ser ut til å dele en oppfatning av at jentenes manglende opprør og gode karakteroppnåelse er et tegn på at de er tilpasset, mens guttene tolkes som mistilpassede ut fra den lave karakteroppnåelsen de har i forhold til jentenes. Beskrivelsene av gutter og jenters egenskaper er i tråd med en tradisjonell oppfatning av kjønnene, men også de kjønnsmønstrene som vi har sett tidligere at klasseromsforskningen framhever.

Jeg har allerede pekt på hvordan hovedrammen i teksten fokuserer på guttenes måloppnåelse og hva som karakteriserer skolen i dag. Ser vi på den hierarkiske strukturen (modell 2, s. 45) finner vi at fokuset på karakterforskjeller og kjønn har sitt opphav i den journalistiske stemmens tolkning av tallene fra en NOVA-undersøkelse. Tallene blir framstilt som fakta, og alle de eksterne aktørene i artikkelen forholder seg til saken slik den er framstilt gjennom disse tallene. Det er den journalistiske stemmen som er melodistemmen i disse tekstdelene, hvilket viser oss at det er denne som har definisjonsmakten i teksten. Den journalistiske stemmens saksframstilling blir kommentert av fire eksterne aktører. Jeg har antydnet at teksten kan se ut som en argumenterende tekst på grunn av dette, men ser vi nærmere etter oppdager vi at de er alle sidestilte og henvender seg ikke til hverandre, og alle aktørene forholder seg homogent til den journalistiske stemmens framstilling av saken.

Det er reflektert i både rammestrukturen og den hierarkiske strukturen i teksten at aktørene ikke forholder seg aktivt til hverandre. De har likevel en viss innvirkning på hverandre, og måten vi lesere forstår saken som helhet på grunn av komposisjonen av teksten.

Feminiseringsfokuset i teksten er et godt eksempel på dette: *Pedagogisk praksis* er en gjennomgående topos i teksten. Hos de to første eksterne aktørene, Djupedal og Øia, er kritikken knyttet til det de kaller en feminisering av skolen, som blant annet leder ut til et ønske om flere mannlige lærere. De antyder, med andre ord, at flertallet av kvinnelige lærere gjør at skolen i dag ikke fungerer like godt for guttene som for jentene. Denne vinklingen dominerer den første delen av teksten, deretter tar fokuset på læremetoder over. De to eksterne aktørene som er plassert her, Nordahl og Heggen, er også opptatt av pedagogikk, men i forhold til elevenes kjønn, ikke lærernes. Nordahl mener at skolen er for teoritung for guttene, og at de kunne dratt nytte av en tydeligere formidling av hvilke regler, krav og forventninger som råder i skolen. Heggen mener at arbeidsfeltene og egenskapene som fremmes i skolen passer bedre for jenter enn gutter. Selv om Nordahl og Heggen ikke snakker direkte om feminisering og antallet kvinnelige lærere, mener jeg at argumentene deres er med på å underbygge de to første aktørenes uttalelser om feminisering. Dette skjer fordi Djupedal og Øia har fått erklære skolens metoder og miljø for feminine. Når Nordahl og Heggen, som er plassert etter dem i artikkelen, fokuserer på hva som er galt med pedagogikken uten å kommentere feminiseringen, så fungerer ytringene deres supplerende siden det allerede er understreket at det er kvinner som står for denne pedagogikken. At alle fire bruker den generelle toposen *motsetning*, forsterker også inntrykket av at de alle har en felles forståelse av saken.

Teksten i sin helhet danner inntrykk av at alle aktørene har fått uttale seg etter tur om guttenes situasjon i skolen. Når det som ser ut som en argumenterende tekst viser seg å være en deskriptiv tekst, kan vi som lesere forstå dette som en konsekvens av at det ikke finnes noe å diskutere i saken. Et spor i teksten antyder at dette ikke er tilfelle: Nordahl ytrer at det finnes

en ”utbredt holdning” om at gutter ikke lider noen nød, til tross for lave karakterer, fordi de klarer seg godt ellers i samfunnet (50-52). Dette kan se ut som en henvisning til de kritiske perspektivene jeg viste fram i kapittel 3: ”Bakgrunn om kjønn og skole”. Når Nordahl reduserer perspektivene ved å påstå at de ikke tar guttenes situasjon på alvor, skaper han inntrykk av at slike bidrag er irrelevante. Dette inntrykket forsterkes av at aktørene i artikkelen bekrefter at guttenes underyting i skolen *er* et problem, som videre understøtter relevansen av de eksterne aktørene som *får* uttale seg i teksten. Disse uttrykker seg homogent både i forhold til hverandre og den journalistiske stemmen, og skaper på den måten inntrykk av at det er enighet om årsaksforklaringene i de relevante delene av forskningsmiljøet.

Alle de eksterne aktørene som er invitert inn i artikkelen har en ekspertbakgrunn i forhold til utdanning. Bakgrunnen, og måten denne er vist fram i teksten gjennom toposen *autoritet*, gir inntrykk av at ytringene deres er basert på forskning. Vi kan anta at inntrykket av sannhetsverdi også forsterkes fordi saken rommer påstander som i større grad er det jeg har kalt *meningspotensial* enn konkret innhold. Siden teksten omhandler temaer som de fleste kan og mener noe om, gir artikkelen rom for leserens hverdagskunnskap. Alt dette gjør at artikkelen sannsynligvis virker troverdig på et stort publikum. Disse trenger ikke nødvendigvis ha samme oppfatning av saken, men finner plass for sin egen saksforståelse i teksten.

4.2 ”GUTTA LIGGER ETTER PÅ KARAKTERKORTET”

”Gutta ligger etter på karakterkortet” er skrevet av Helene Mo og publisert i Dagsavisens innenriksseksjon 2.6.07²². Artikkelen tar utgangspunkt i informasjon om norske elevers gjennomsnittskarakterer i standpunkt og til eksamen, offentliggjort av Utdanningsdirektoratet. Artikkelen fokuserer på at jentene får høyere karakterer enn guttene i alle fag, men at jentene har et større gap mellom standpunktkarakterer og eksamenskarakterer enn guttene. I tillegg til den journalistiske stemmen, er stemmene til fire elever og en representant fra Utdanningsforbundet inkludert i artikkelen.

4.2.1 SKJEMAANALYSE AV ”GUTTA LIGGER ETTER PÅ KARAKTERKORTET”

Under ser du en analyse av artikkelen hvor jeg har sett på hvert segment i teksten i forhold til funksjonen det har i teksten, og hvilken stemme segmentet tilhører.

Segment	Funksjon	Stemmer i teksten
1. Gutta ligger etter på karakterkortet	(overskrift, utledet fra 10)	Journalistisk stemme/
2. Jentene har nå tatt igjen gutta i alle fag, også i matematikk,	Addisjon (ingress, utledet fra 10)	Utdanningsdirektoratets tall
3. til tross for at jentene går mest ned i karakter til eksamen.	Kontrast (i forhold til 2) ²³ (ingress, utledet fra 19-20)	Homofon framstilling
4. - Guttene er mer bråkete i timen,	Implikativitet (i forhold til 2)	Elton Wong, elev
5. mens jentene er muntlig aktive og sånn, mener tredjeklassingen Elton Wong fra Foss videregående skole i Oslo.	Kontrast (i forhold til 4)	Direkte framstilling
6. Sammen med klassekameratene Arslan Tahir og Amin Ben Karroum sitter han på biblioteket og forbereder seg til 3MX-eksamen på mandag.	Temporalitet (i forhold til 5)	Journalistisk stemme/ Elton Wong, elev/ Arslan Tahir, elev/ Amin Ben Karroum, elev Homofon framstilling ²⁴
7. - Det er jentene som gjør det best i klassen,	Addisjon (utdyping av 4-5)	Arslan Tahir, elev
8. men jeg forventer å beholde standpunktkarakteren min, sier Tahir.	Kontrast (i forhold til 7)	Direkte framstilling

²² Bilde av originalartikkelen finnes i vedlegg 2, s. 126.

²³ Segmentet kan også tolkes som addisjon fordi det gir oss ny informasjon. Jeg velger likevel å klassifisere det som kontrast fordi intensjonen ser ut til å være å vise forskjellen mellom guttene og jentene.

²⁴ Narrative segmenter som dette kan tolkes som direkte framstilt av den journalistiske stemmen fordi den forteller om intervjuets situasjonskontekst, men jeg forstår den som homofon fordi vi kan anta at den journalistiske stemmen refererer informasjon som kommer fra elevene selv.

9. Gutta slått	(overskrift, utledet fra 13)	Journalistisk stemme/ Per Ahlin Homofon framstilling
10. Utdanningsdirektoratets tall for gjennomsnittskarakterene i standpunkt og til eksamen viser at jentenes karakterer konsekvent ligger noen desimaler over guttenes på videregående.	Addisjon (i forhold til 2)	Journalistisk stemme/ Utdanningsdirektoratets tall Homofon framstilling
11. Overtaket spenner seg fra grunnkurs yrkesfag der jentene som tok «mur, puss, stein og betong» fikk 3,9	Addisjon (utdyping av 10)	
12. mens guttene fikk 3,7 til fysikk (3FY) der gjennomsnittet var henholdsvis 3,8 og 3,5.	Kontrast (i forhold til 11) ²⁵	
13. - Nå er gutta slått på alle områder, sier Per Aahlin, nestleder i Utdanningsforbundet.	Addisjon (i forhold til 10-12) (indirekte i forhold til 2)	Per Aahlin, Utdanningsforbundet Direkte framstilling
14. Han sier videre at disse tallene bare bekrefter funnene i den internasjonale PISA-undersøkelsen - jentene gjøre [sic] det litt skarpere.	Addisjon (i forhold til 13)	Per Aahlin, Utdanningsforbundet Indirekte framstilling
15. Jevn jobbing	(overskrift, utledet fra 25)	Journalistisk stemme Homofon framstilling
16. Det er særlig når det gjelder standpunktkarakterene at jentene har et overtak.	Addisjon (utdyping av 10)	Journalistisk stemme/ Utdanningsdirektoratets tall
17. I engelsk grunnkurs fikk jentene for eksempel 4.0 i snitt,	Addisjon (utdyping av 16)	Homofon framstilling
18. mens guttene landet på 3.8.	Kontrast (i forhold til 17) ²⁶	
19. Men da de samme elevene kom opp til offentlig eksamen raste begge kjønn nedover på karakterskalaen,	Kontrast (i forhold til 18)	
20. og jentene falt lengst.	Addisjon (utdyping i	

²⁵ Også dette segmentet kan tolkes som addisjon fordi det gir oss ny informasjon. Jeg velger likevel å klassifisere det som kontrast fordi intensjonen ser ut til å være å vise forskjellen mellom guttene og jentene.

²⁶ Også dette segmentet kan tolkes som addisjon fordi det gir oss ny informasjon. Jeg velger likevel å klassifisere det som kontrast fordi intensjonen ser ut til å være å vise forskjellen mellom guttene og jentene.

	forhold til 19) (indirekte i forhold til 3)	
21. De ble vurdert til 3.2.	Addisjon (utdyping av 20)	
22. Guttene gjorde det hakket bedre med 3.3,	Kontrast (i forhold til 21) ²⁷	
23. til tross for dårligere standpunktresultat.	Kontrast (i forhold til 22) (indirekte i forhold til 3)	
24. Samme tendensen ses også i andre fag.	Addisjon (i forhold til 16-23)	
25. - Jentene jobber nok ofte jevnere gjennom året	Addisjon (i forhold til 24) (indirekte i forhold til 16)	Per Aahlin, Utdanningsforbundet
26. og får dermed uttelling for den innsatsen som ikke har direkte med eksamen å gjøre.	Implikativitet (i forhold til 25) (indirekte i forhold til 16)	Direkte framstilling
27. Mange gutter tyr til skippertak før avsluttende, tror Aahlin.	Kontrast (i forhold til 25)	
28. Han understreker at standpunkt- og eksamenskarakterene ikke skal være et mål for det samme,	Addisjon (i forhold til 26-27) ²⁸	Per Aahlin, Utdanningsforbundet
29. men at de skal utfylle hverandre.	Kontrast (i forhold til 28) (men allikevel utenfor det hele?)	Indirekte framstilling
30. Skippertak	(overskrift, utledet fra 36)	Journalistisk stemme Homofon framstilling
31. - Vi forbereder oss nok litt forskjellig, ja, tror Anine Kjelland-Mørde.	Addisjon (utdyping av 25)	Anine Kjelland-Mørde, elev
32. – Jeg leser fakta, og får noen ganger problemer med å bruke det,	Addisjon (utdyping av 31) (indirekte i forhold til 25)	Direkte framstilling
33. for eksempel i stilskriving.	Addisjon (utdyping av 32-33)	
34. Kanskje hadde det vært bedre å lese en god bok før norskeksamen	Kontrast (i forhold til 32)	
35. og lære meg å ta ting på sparket når dagen kommer, lurer hun.	Addisjon (i forhold til 34) (indirekte i forhold til 27)	

²⁷ Også dette segmentet kan tolkes som addisjon fordi det gir oss ny informasjon. Jeg velger likevel å klassifisere det som kontrast fordi intensjonen ser ut til å være å vise forskjellen mellom guttene og jentene.

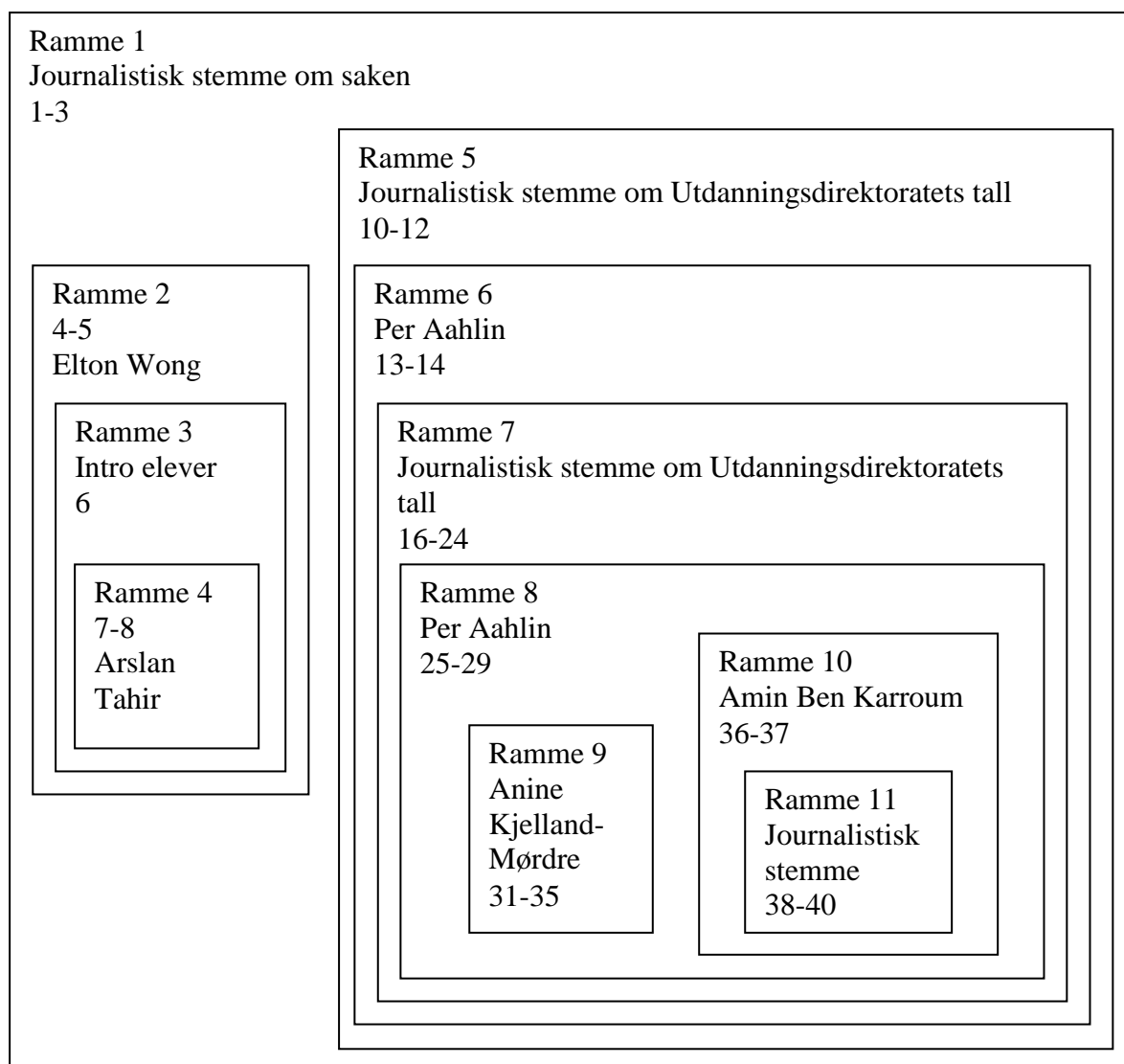
²⁸ Segment 28 og 29 henger sammen med segment 27 grammatisk, men skiller seg fra resten av teksten med ny tematikk som ellers ikke blir nevnt.

36. Karroum bekrefter skippertaksmentaliteten og håper at han lærer seg bedre arbeidsvaner til han kommer ut i jobb.	Addisjon (i forhold til 27)	Amin Ben Karroum, elev Indirekte framstilling
37. - For det vi lærer med pugging nå er glemt om en måned, sier han,	Implikativitet (i forhold til 36) (indirekte i forhold til 27)	Amin Ben Karroum, elev Direkte framstilling
38. før han bøyer seg over heftet med tidligere eksamensoppgaver.	Temporalitet (i forhold til 37) (også i forhold til 6)	Journalistisk stemme/ Amin Karroum, elev Homofon framstilling
39. For å beholde mattekarakteren, det skal han,	Addisjon (i forhold til 38)	Journalistisk stemme/ Amin Ben Karroum, elev
40. uansett hva statistikken sier.	Kontrast (i forhold til 6 og 8)	Homofon framstilling ²⁹

²⁹ Som vi også så i segment 6, kan narrative segmenter som dette tolkes som direkte framstilt av den journalistiske stemmen fordi den forteller om intervjuets situasjonskontekst, men jeg forstår også dette som homofont fordi vi kan anta at den journalistiske stemmen refererer informasjon som kommer fra Karroum selv.

4.2.2 ARTIKKELENS RAMMESTRUKTUR

Modellen under viser at artikkelen er bygd opp av i alt 11 rammer.



Modell 3: Rammemodell av "Gutta ligger etter på karakterkortet"

Ramme 1 er de tre segmentene som utgjør overskrift og ingress i artikkelen. Den journalistiske stemmen skaper en inngang til resten av teksten ved å trekke fram at gutter får lavere karakterer enn jenter på skolen i alle fag, inkludert matematikk der guttene ellers har dominert, men at jentene går mer ned enn guttene i karakterer til eksamen.

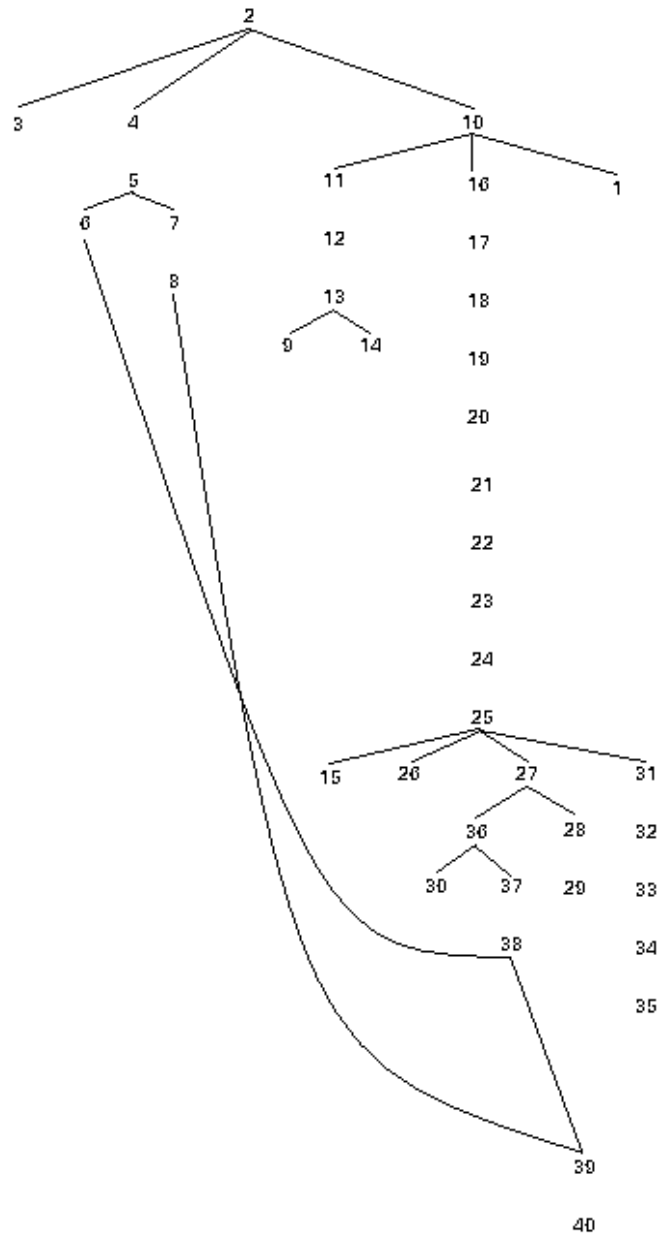
Innenfor Ramme 1 deler saken seg i to retninger. Ramme 2 representerer den første retningen. Her forteller Elton Wong, elev ved Foss videregående skole, om forskjellene mellom gutter og jenter i skoletimene. Dette leder til Ramme 3, hvor den journalistiske stemmen skildrer samtalsituasjonen rundt elevene i teksten, som videre rammer inn elev Arslan Tahirs ytring i Ramme 4.

Ramme 5 er den andre rammen som befinner seg direkte innenfor Ramme 1, og her blir tolkningspremisset for hele resten av artikkelen lagt. Den journalistiske stemmen presenterer tallene fra Utdanningsdirektoratet, med spesielt fokus på forskjellen mellom jenter og gutters karakterer. I Ramme 6 uttaler Per Aahlin fra Utdanningsforbundet seg om guttenes situasjon, før den journalistiske stemmen fortsetter å referere tallene fra Utdanningsdirektoratet i Ramme 7, nå med en nyansering av informasjonen fra Ramme 5. I Ramme 8 kommer Aahlin tilbake og foreslår at ulikhet i arbeidsmåter kan være grunnen til forskjellene mellom guttene og jentenes karakterer. Her er han rammet inn av sin egen ytring i Ramme 6 i tillegg til Ramme 7, som betyr at dette er en utdyping av den tidligere uttalelsen, som leses i lys av tallene fra Utdanningsdirektoratet i Ramme 7.

Fra Ramme 8 deler teksten seg igjen. I Ramme 9 kommenterer en ny elevstemme, Anine Kjelland-Mørde, Ahlins utsagn i ramme 8, og det samme gjør Amin Ben Karroum i Ramme 10. Disse to rammene er sidestilte, og ikke avhengig av hverandre.

Den siste rammen står innenfor Ramme 10. Den kommenterer Karroums situasjonskontekst, og griper derfor tilbake til segment 6 og 8 i Ramme 3 og 4: om guttene som sitter i biblioteket og forbereder seg til matteeksamen. Dette tilbakeblikket skaper en sirkelbevegelse i teksten som er vanskelig å vise i rammemodellen. Jeg kommer nærmere inn på dette i analysen av teksthierarkiet i avsnittet under.

4.2.3 TEKSTHIERARKIET



Modell 4: Hierarkisk strukturanalyse av "Gutta ligger etter på karakterkortet"

Vi ser i den hierarkiske strukturen i "Gutta ligger etter på karakterkortet" at noen segmenter markerer seg som knutepunkter i teksten. Disse er:

- Segment 2: "Jentene har nå tatt igjen gutta i alle fag, også i matematikk"

- Segment 10: ”Utdanningsdirektoratets tall for gjennomsnittskarakterene i standpunkt og til eksamen viser at jentenes karakterer konsekvent ligger noen desimaler over guttenes på videregående”
- Segment 16: ”Det er særlig når det gjelder standpunktkarakterene at jentene har et overtak”
- Segment 25: ”- Jentene jobber nok ofte jevnere gjennom året”
- Segment 27: ”Mange gutter tyr til skippertak før avsluttende, tror Aahlin.”

Øverst i teksthierarkiet finner vi segment 2, som peker på forskjellen i karakteroppnåelse mellom jenter og gutter i skolen. Dette segmentet, som er det første i ingressen, leder til resten av ingressen samt de første elevuttalelsene.

Segment 10 er mest sentralt i teksten fordi det leder til alle de påfølgende segmentene. Her refererer den journalistiske stemmen tall fra Utdanningsdirektoratet om gjennomsnittskarakterer i videregående skole i forhold til kjønn. Dette leder til en forgreining i teksten der den journalistiske stemmen igjen referer fra Utdanningsdirektoratets tall og trekker fram eksempler. Per Aahlin fra Utdanningsforbundet kommenterer så dette. Segment 10 leder også til segment 16, som danner den neste hovedåren for teksten ved å trekke inn nyanseringer av tendensen, skissert i segment 10.

Det neste knutepunktet er segment 25, som er en av to sentrale uttalelser fra Per Aahlin om jenters arbeidsmetoder. Det andre er segment 27. De to leder til elevene Anine Kjelland-Mørdre og Amin Ben Karroum som kommenterer Aahlins påstander.

Som jeg nevnte i gjennomgangen av rammestrukturen i teksten, følger segment 38-40 i Ramme 11 naturlig etter Amin Ben Karroums ytring, men griper samtidig tilbake til beskrivelsen av situasjonskonteksten rundt elevene i begynnelsen av teksten (segment 6 og 8). Dette skaper en slags sirkelbevegelse i teksten, samtidig som Karroums ytring rekontekstualiseres fra å være en direkte respons på Aahlins ytring, til å si noe om forholdet mellom statistikk og denne elevens virkelige liv og skolegang. Jeg vil komme nærmere inn på elevytringene og de andre aktørene i stemmeanalysene under.

4.2.4 STEMMENE I TEKSTEN

”Gutta ligger etter på karakterkortet” er bygd opp av ytringer fra den journalistiske stemmen, som i stor grad refererer tall publisert av Utdanningsdirektoratet, samt fem eksterne aktører. Amin Ben Karroum, Elton Wong og Arslan Tahir er tredjeklassinger fra Foss videregående skole i Oslo. Anine Kjelland-Mørdre presenteres ikke sammen med disse, men vi kan anta ut fra ytringene hennes at hun også er elev. I tillegg får nestleder i Utdanningsforbundet, Per

Aahlin, uttale seg. Jeg vil i det følgende undersøke hvordan stemmene er posisjonert i teksten, og hvilke spesifikke og generelle topoi de uttaler seg ut fra. Aktørene er referert i den rekkefølgen de opptrer i teksten. Dette er relevant i forhold til definisjonsmakten ytringene deres har.

DEN JOURNALISTISKE STEMME, DAGSAVISEN

Den journalistiske stemmen i ”Gutta ligger etter på karakterkortet”, er først og fremst framtrepende som melodistemme i de delene av teksten der tallene fra Utdanningsdirektoratet presenteres (alltid homofont framstilt). Vi ser det først i overskriften og ingressen som danner Ramme 1, hoveddrammen. Her etableres fokuset på kjønn og karakterer. Videre er den journalistiske stemmen melodistemme i Ramme 5 og 7. Ut fra plasseringen av rammene, ser vi at informasjonen leseren får her er avgjørende for hvordan teksten leses som helhet. Den journalistiske stemmen er også melodistemme i tre av de fem viktigste segmentene i teksten (2, 10 og 16), som viser at den har posisjonert seg slik at den får definere både fokus og vinkling. Dette er som nevnt et vanlig sjangertrekk i avisartikler, og vi så det samme med den journalistiske stemmen i ”- Skolen må bli mer maskulin”.

Som en kontrast til den journalistiske stemmens dominans i presentasjonen av tallmaterialet får de eksterne stemmene i teksten i stor grad opptre selvstendig. 10 av 14 segmenter i de eksterne aktørenes ytringer er direkte framstilt, og de resterende fire er indirekte framstilt. Som vi skal se for eksempel i forholdet mellom Aahlin og elevene Kjelland-Mørdre og Karroum, er den journalistiske stemmen aktiv i forhold til de eksterne aktørene ved å sette dem i dialog med påstandene i teksten og hverandre. Den utdyper i tillegg situasjonskonteksten, som vi skal se i forhold til elevene i teksten. De eksterne aktørene har tydelige stemmer, men er plassert i en kommentatorrolle i forhold til informasjonen som ligger til grunn for teksten, og måten de er framstilt.

TOPIKK

Den mest sentrale spesifikke toposen som den journalistiske stemmen bruker, er hentet fra Utdanningsdirektoratets tall. Når det gjelder kjønn konsentrerer den seg mest om prestasjon, nærmere bestemt karakterer. Den generelle toposen *motsetning* (Aristoteles 2006:177) konstituerer skillet mellom gutter og jenter, mens den generelle toposen *mer/mindre* (Aristoteles 2006:178) viser seg i tallene som markerer forskjellen mellom guttene og jentenes karakterer. Fokuset på prestasjoner utgjør også skoleperspektivet, og vi ser at temaene kjønn og skole tar utgangspunkt i det samme. Den journalistiske stemmen snakker verken om skole eller kjønn ut over den spesifikke toposen *prestasjon/karakteroppnåelse*. Videre skal vi se at heller ikke de eksterne aktørene går inn på spesifikke topoi som har med skole å gjøre, ut over karakterfokuset, som ser ut til å regnes som en sikker indikator på hvorvidt man lykkes i skolen eller ikke.

I likhet med ”- Skolen må bli mer maskulin” er den generelle toposen *autoritet* (Aristoteles 2006:182) også tatt i bruk i denne artikkelen. Den viser seg mest i den journalistiske stemmens bruk av statistikk fra Utdanningsdirektoratet. Statistikk har, som jeg har vært innom tidligere, stor makt i seg selv. Det spiller også inn at tallene er fra Utdanningsdirektoratet, en institusjon med høy troverdighet. Troverdigheten som ligger i tallene tillater den journalistiske stemmen å la dem være premissleverandør. Dette med antagelsen om at vi som lesere vil stole på kildene og på påstandene som den journalistiske stemmen utleder fra dem.

”UTDANNINGSDIREKTORATETS TALL FOR GJENNOMSNITTSKARAKTERENE I STANDPUNKT OG TIL EKSAMEN”

Tallene fra Utdanningsdirektoratet er posisjonert som grunnlag for artikkelen, og vi har sett at det er den journalistiske stemmen som er melodistemmen i fremstillingen av dem. Alle de eksterne aktørene i teksten står i et kommentatorforhold til tallene, enten direkte eller indirekte. Tallene opererer på to nivåer: Først ser vi at den journalistiske stemmen har framhevet dem i overskrift og ingress. Generaliseringen av situasjonen her er ledet ut fra andre tekstdeler som bygger på tallmaterialet fra Utdanningsdirektoratet, og Ramme 1 er dermed den journalistiske stemmens *tolkning* av informasjonen fra Utdanningsdirektoratet. Elevstemmene i Ramme 2 og 4 forholder seg til denne tolkningen. Det andre nivået er informasjonen som presenteres i Ramme 5 og 7, der den journalistiske stemmen forholder seg direkte til tallene fra Utdanningsdirektoratet. Selv om det her ser ut som ren gjengivelse av tall fra rapporten, må vi merke oss at dette er en *utvelgelse* av det vi kan regne med er et større tallmateriale.

Vi må også være oppmerksom på at *fremstillingen* av tallene påvirker hvordan vi oppfatter dem. For eksempel ser vi at den journalistiske stemmen definerer jentenes posisjon i forhold til karakteroppnåelse som et ”overtak” i segment 11 og 16. Også formuleringer som at elevene ”raser ned over skalaen” (19) tilfører tallene mening (dette kommer jeg nærmere inn på under avsnittet om metaforikk). Den sentrale posisjoneringen av tallene fra Utdanningsdirektoratet, og at alle aktørene kommenterer dem, er med på å skape troverdighet. Tallene tas i bruk som objektiv og sann informasjon, og den journalistiske stemmens bruk av formuleringer som ”tallene viser” (10) underbygger dette inntrykket.

Hvordan den journalistiske stemmen velger å framheve enkelte elementer, vil også påvirke vår forståelse av saken. Et eksempel er matematikkfaget: ”Jentene har nå tatt igjen gutta i alle fag, også i matematikk” (2). Vi kan tenke oss at dette er pekt ut fordi matematikk tidligere har vært et fag der guttene har gjort det bra. Ut fra formuleringen av ytringen ser det ut til at den journalistiske stemmen vil understreke alvoret i situasjonen ved å understreke at guttene nå gjør det dårligere ”til og med” i matematikk. Videre ser vi at den journalistiske stemmen trekker informasjonen inn i en påstand, heller enn å ramse opp ulike tall:

”Utdanningsdirektoratets tall [...] viser at jentenes karakterer konsekvent ligger noen desimaler over guttenes på videregående” (10). Dette gjør at nyansene i karakterforskjellene ikke vises, og forsterker inntrykket av at guttenes karakterer er lave.

ELEVSTEMMENE, FOSS VIDEREGÅENDE SKOLE

Det er fire elever som blir presentert i artikkelen: tre gutter og en jente. Elevene er invitert inn i teksten som ”sannhetsvitner”. De kommenterer påstandene om ”elever” i artikkelen, både slik den journalistiske stemmen og Per Ahlin framstiller dem. Jeg analyserer elevene som en gruppe, i likhet med hvordan de blir framstilt i artikkelen.

Den journalistiske stemmen har plassert elevytringene i to adskilte klynger i teksten: en i begynnelsen av teksten og en mot slutten. Den første tekstklyngen er segment 4-8, som utgjør Ramme 2-4. Segmentene er utledet fra segment 2: ”Jentene har nå tatt igjen gutta i alle fag, også i matematikk”. Dette er den journalistiske stemmens formulering av saken som igjen er utledet fra segment 10. Ingen av segmentene i Ramme 2-4 leder til andre ytringer. Elevene har ikke innvirkning på de andre aktørene i teksten, men har en kommentatorrolle både i forhold til den journalistiske stemmen, dens framstilling av tallene fra Utdanningsdirektoratet, samt Per Aahlin. Dette ser vi tydelig hvis vi følger sporene fra elevene sine ytringer i hierarkistrukturen (se segment 4, 7, 36 og 36), som viser at de ikke danner utgangspunkt for noen av de andre aktørenes ytringer. Konteksten rundt guttene er brukt til å binde sammen teksten, men er et rent fortellerteknisk grep som ikke påvirker den hierarkiske plasseringen av elevene, eller hvordan aktørene forholder seg til hverandre.

Elevene sine ytringer er hovedsakelig direkte framstilt. Dette gjør at de oppfattes som selvstendige. Går vi nærmere inn i teksten ser vi at guttenes direkte ytringer konsekvent avsluttes med ”sier” og ”mener”, som er noenlunde nøytrale markører. Kjelland-Mørdre sine ytringer er derimot markert med ”tror” og ”lurer”. Dette kan indikere at den journalistiske stemmen fjerner seg fra innholdet i ytringene ved å understreke aktørens posisjon. En annen årsak kan være måten de ulike eksterne aktørene formulerer seg: Mens alle tre guttene ytrer seg kort og konsist i forhold til saken, er Kjelland-Mørdre mer forhandlende i sitt utsagn. Dette er uttrykt gjennom modaliteten i ytringene : ”vi forbereder oss **nok** litt forskjellig” (31, min utheving) og ”**kanskje** hadde det vært bedre å lese en god bok før norskeksamen” (35, min utheving).

INNHALDSMESSIG BIDRAG

Elevene blir framstilt som opptatt av å forklare karakterforskjellene ut fra det de oppfatter som forskjeller mellom gutter og jenter i skolen. Elton Wong og Arslan Tahir innleder brødteksten og trekker fram at gutter er bråket mens jentene er muntlig aktive, og at jentene ”gjør det best” (7) i klassen deres. Dette er plassert i forhold til den journalistiske stemmens

påstand om at guttene får lavere karakterer enn jentene i overskrift og ingress, som en forklaring.

Neste kommentar er i slutten av artikkelen, etter en presentasjon og utdyping av tallene fra Utdanningsdirektoratet og Per Aahlins' kommentarer. Her er det Anine Kjelland-Mørdre, den eneste jenteeleven i teksten, som uttaler seg. Ytringen hennes er orkestret som svar til Aahlins påstander om forskjellen i arbeidsvaner mellom kjønnene. Hun bekrefter dette og eksemplifiserer med sine egne arbeidsvaner: Hun leser fakta, men får problemer med å bruke det (32). Kjelland-Mørdre antyder at guttene "tar det som det kommer" på eksamen. Vi ser at dette står i kontrast til Ben Karroums ytring like etter (36-37), der han bekrefter Aahlins påstand tidligere i artikkelen om at gutter tar skippertak (27).

TOPIKK

I likhet med den journalistiske stemmen, forholder elevene seg til skole og kjønn innenfor den spesifikke toposen *prestasjon*, men de går i tillegg inn på flere elementer. Det er de spesifikke topoiene som handler om skole som er mest sentrale her. Aktørene er ikke opptatt av å snakke om skolen og hvordan den fungerer, men forklarer karakterforskjellene ut fra den spesifikke toposen *innsats*. Her inngår eksempler på arbeidsinnsats i skoletimene og arbeidsmetodene jentene og guttene bruker. For å beskrive dette tar elevene i bruk de samme generelle topoiene som vi ser ellers i teksten. Dette er toposen *motsetning*, som understreker en oppfatning av et grunnleggende skille mellom jentene og guttene (i tråd med forståelsen av kjønn som den journalistiske stemmen legger opp til), og *mer/mindre* i forhold til arbeidsinnsatsen deres. De beskriver at jentene har høyere innsats og bedre arbeidsmetoder enn guttene.

PER AAHLIN, UTDANNINGSFORBUNDET

Per Aahlin, nestleder i Utdanningsforbundet, har ikke fått stor plass i teksten, men spiller likevel en viktig rolle. Han uttaler seg i kraft av sin stilling som nestleder i Utdanningsforbundet, en organisasjon for pedagogisk personale i utdanningssektoren i Norge. Han er altså talsmann for et stort antall lærere og annet pedagogisk personale. Aahlin kommenterer saken og tallene fra Utdanningsdirektoratet med utgangspunkt i den journalistiske stemmens framstilling. Dette legger også grunnlaget for noen av elevuttalelsene i artikkelen, som gjør at Aahlins uttalelser får mer definisjonsmakt i teksten enn deres, til tross for at flere av elevuttalelsene er plassert over hans i teksten.

Aahlin er framstilt nesten like mye indirekte og direkte i teksten, og framstår som en selvstendig stemme. Den journalistiske stemmen markerer sitatene hans med "sier", "tror" og "understreker". "Sier" og "understreker" kan vi oppfatte som forholdsvis nøytrale referanseord som ikke påvirker oppfatningen av ytringene i særlig grad. Markøren "tror" markerer derimot ofte usikkerhet hos aktøren, og gjerne en distanse til innholdet fra journalistens side. Her

bruker den journalistiske stemmen ”tror”, da Aahlin spekulerer i om guttene bruker ”skippertakmetoden” før eksamen. Ser vi nærmere på ytringen, merker vi at det i dette tilfellet heller legger til rette for elevkommentarene senere i teksten, der de konfronteres med Aahlins mistanke og skal bekrefte eller avkrefte den.

INNHALDSMESSIG BIDRAG

Aahlin er å finne to steder i teksten, begge i direkte tilknytning til den journalistiske stemmens presentasjoner av tallene fra Utdanningsdirektoratet. I den første delen karakteriserer han guttenes karakterer slik: ”- Nå er gutta slått på alle områder, sier Per Aahlin, nestleder i utdanningsforbundet” (13). Han trekker så inn at PISA-undersøkelser har vist den samme tendensen (14). Dette underbygger troverdigheten i saksframstillingen i tillegg til å bygge opp Aahlins egen troverdighet som fagperson.

Når Aahlin kommer til syne for andre gang er ytringene hans rammet inn av både sin egen første ytring (Ramme 6), og den journalistiske stemmens utdyping av tallene fra Utdanningsdirektoratet (Ramme 7). Innenfor denne konteksten fokuserer Aahlin på forskjellene mellom gutter og jenters arbeidsmetoder og at dette kan forklare karakterforskjellene. Segmentene ”Jentene jobber nok jevnere gjennom året” (25) og ”Mange gutter tyr til skippertak før avsluttende, tror Aahlin” (27), er to av de mest sentrale i artikkelen fordi de danner grunnlaget for ytringene til elevene Anine Kjelland-Mørdrø og Amin Ben Karroum, som jeg var inne på i stemmeanalysen av elevene.

TOPIKK

Aahlin fokuserer i like stor grad som elevene på å forklare guttenes karakteroppnåelse i forhold til den spesifikke toposen *innsats*. Også han tar i bruk den generelle toposen *motsetning*, og holder seg til skillet mellom gutter og jenter slik det er etablert i artikkelen. Aahlin konsentrerer seg om forskjellene i *arbeidsvaner*, og begrunner karaktergapet i standpunkt karakterene med at jentene jobber jevnere gjennom skoleåret enn guttene.

4.2.5 AKTØRENES TEMATISKE FOKUS OG MULIGE ALTERNATIVER

Jeg vil nå gå nærmere inn på de mest sentrale standpunktene vi har funnet i stemmeanalysene og se dem i forhold til perspektivene på skole og kjønn som jeg viste i kapittel 3, ”Bakgrunn om skole og kjønn”. Jeg ønsker å tydeliggjøre valgene som er tatt når det gjelder framstillingen av saken, og se på hvilke perspektiver som samtidig skjules som en konsekvens av disse valgene.

I likhet med den forrige artikkelen, ”- Skolen må bli mer maskulin”, bygger også denne på den generelle toposen *autoritet*. Den viser seg tydeligst i presentasjonen og bruken av tallmaterialet i artikkelen. Tallene er hentet fra ”Utdanningsdirektoratets tall for

gjennomsnittskarakterene i standpunkt og eksamen” (10). Vi kan fortelle noe om valgene journalisten har gjort ved å se på hva analysen som tallene er hentet fra handler om³⁰:

Analysene baserer seg på karakterstatistikk for den enkelte elev, samt opplysninger om vedkommendes skoletilhørighet, kjønn, alder, bostedsfylke og familiebakgrunn hentet fra ulike administrative registre. Det gis her oversikt over det generelle karakternivået på ulike nivåer og i forskjellige fag. Det sees også nærmere på hvordan karakterer varierer med elevens kjønn, familie- og innvandringsbakgrunn. I tillegg vises geografiske variasjoner i karakternivået, og sammenhengen mellom resultater oppnådd i grunnskolen og karakterer i den videregående skole.

(Utdanningsdirektoratet 2007)

I forrige analyse pekte jeg på hvordan utvalget av tall og måten man framstiller og forklarer dem er en måte å tolke et statistikkmateriale. I denne artikkelen ser vi at journalisten har valgt bort perspektiver som blant annet klassebakgrunn og geografiske forskjeller, og valgt å kun ta utgangspunkt i forskjellene i kjønn.

Journalistens måte å bruke tallmaterialet er på mange måter lik slik vi så at det ble brukt i ”-Skolen må bli mer maskulin”: Den journalistiske stemmens utvalg og tolkning beskriver forholdet mellom gutter og jenters karakterforskjeller. Jeg nevnte i forrige analyse at selv om det ser ut som om hele fagfeltet anerkjenner at det er forskjell på karakteroppnåelsen til jenter og gutter, så finnes det også flere aktører som retter søkelyset mot hvordan man velger å framstille ulikhetene. Epstein m.fl. mener at forståelsen av gutter og jenter er for smal og at motsetningsforholdet som skapes i debatten er lite konstruktivt (Epstein m.fl. 1998:4). Bakken m.fl. er også kritisk til måten saken ofte blir framstilt og understreker at det er mange variasjoner i karakteroppnåelsen som ikke får komme fram (Bakken m.fl. 2008:8f), og at et fokus på kjønn alene er lite givende (Bakken m.fl. 2008:9f).

Vi har sett at det er den generelle toposen *motsetning* som har vært utgangspunkt for kjønnsperspektivet i artikkelen, og det leder til et fokus på *kjønnforskjellene*. De fire ungdommene som får uttale seg i teksten velger å trekke fram egne erfaringer som de mener kan forklare karakteroppnåelsen, og de tar alle utgangspunkt i toposen *innsats*. Dette er også Aahlins fokus. I ”Bakgrunn om skole og kjønn” så vi at Noble og Bradford trakk fram det de kaller guttenes ”anti-swot” kultur: At det ikke er sosialt akseptert for dem å jobbe hardt med skolearbeid (Noble/Bradford 2000:15). Ingen av aktørene kommer inn på årsakene til at gutter og jenter legger ned forskjellig innsats i skolearbeidet sitt. Uten dette årsaksperspektivet ser vi at mange av de sentrale poengene som driver *debatten* om kjønnsrelatert karaktervariasjon

³⁰ Gjennom søk på Utdanningsdirektoratets hjemmeside (www.utdanningsdirektoratet.no) har jeg funnet en rapport utført av forskerne Torbjørn Hægeland og Lars J. Kirkebøen i Statistisk sentralbyrå, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Dette er en undersøkelse og analyse av resultater i grunnskolen og den videregående skolen, og ser ut til å være den samme som refereres i artikkelen.

forsvinner. Dette gjelder for eksempel pedagogikken som tas i bruk, og hvorvidt denne har forskjellig effekt på jenter og gutter.

4.2.6 STEMMENE SOM IKKE ER TIL STEDE I TEKSTEN

Journalisten slipper til fire elever som får kommentere både det statistikken forteller om guttenes karakteroppnåelse i forhold til jentenes, og Aahlinns påstander om kjønnsforskjeller i arbeidsmetoder. Teksten konsentrerer seg om å beskrive elever og hvordan de gjør det i skolen. Når elevene får uttale seg gjenstår det ikke noen stemmer som omtales, men ikke selv får slippe til. Som vi har sett i avsnittet over, ligger det likevel muligheter i teksten. Vi kan tenke oss at både lærere og forskere fra ulike felt kunne gitt et bredere bilde av saken. De kunne forklart fenomenet fra andre vinkler, gått dypere inn på hvorfor forskjellene i arbeidsmetoder er som de er, og i tillegg belyst andre mulige årsaker til karakterforskjellene. De kunne også utfordret de aktørene som er tatt med i teksten, både elevene og Aahlin fra Utdanningsforbundet, som alle forholder seg bekreftende både til hverandre og konklusjonene som trekkes ut fra tallene fra Utdanningsdirektoratets undersøkelse.

4.2.7 TEKSTTYPE

”Gutta ligger etter på karakterkortet” er en deskriptiv tekst. Den dominante funksjonen hos de eksterne aktørene er addisjon, som forteller oss at de fokuserer på *beskrivelser*. Det samme gjelder den journalistiske stemmens ytringer, der 9 av 16 segmenter er additive. Vi finner også en del kontrasterende segmenter (6 av 16). Disse ser vi som regel når den journalistiske stemmen refererer tall fra Utdanningsdirektoratet, og sammenligner guttene og jentenes karakterer og setter dem opp mot hverandre. Dette underbygger saksframstillingen som viser ulikheten mellom guttene og jentenes karakteroppnåelse, men er ikke en trend når vi ser på hvordan de ulike aktørene forholder seg til saken. At den dominante funksjonen i de eksterne aktørenes ytringer er deskriptiv, indikerer at de hovedsakelig er opptatt av å kommentere saken ved å *beskrive*. Ser vi dette i sammenheng med stemmeanalysene over, så underbygges det vi har sett der: At aktørene ikke forholder seg kritisk, men bekreftende i forhold til saksframstillingen og hverandre.

4.2.8 METAFORIKK

Det tydelige metaforiske i denne artikkelen er det den journalistiske stemmen og Per Aahlin som står for. Det er spesielt i omtalen av ulikhetene i karakteroppnåelse at den dominerende metaforen viser seg. Karakteroppnåelsen blir sammenlignet med en ”konkurranse”, ved at den journalistiske stemmen og Aahlin veksler mellom å beskrive karakteroppnåelse som et kappløp og en kamp. Den journalistiske stemmen innleder kappløpsmetaforen ved å beskrive karaktergapet mellom gutter og jenter med formuleringen ”gutta ligger etter” (1), og ”jentene nå har tatt igjen gutta i alle fag” (2). Dette er med på å forme et bilde av at det i lengre tid har

foregått et kappløp mellom jentene og guttene når det gjelder karakterer, og oppdateringene til den journalistiske stemmen minner oss om en sportskommentators. Metaforen legger grunnlaget for en annen metafor som også fokuserer på konkurranse og ønske om seier: kampmetaforen. Den journalistiske stemmen betegner jentenes høyere karakterer som et ”overtak” i begge tekstdelene der karakterforskjeller presenteres, og Aahlin formulerer at ”gutta er slått” (13). Sammen tegner disse metaforene et bilde av kjønnene som motstandere og konkurrenter, som bygger opp under (eller er en konsekvens av) beskrivelsen av gutter og jenter som motsetninger.

4.2.9 EN LESNING AV ”GUTTA LIGGER ETTER PÅ KARAKTERKORTET”

Jeg vil nå gjøre en lesning av ”Gutta henger etter på karakterkortet” med bakgrunn i det vi har sett i analysen så langt: Hva som er tekstens formelle trekk, hva de ulike stemmene i teksten ytrer, og gjennom hvilke topoi.

Begynnelsen av artikkelen, som utgjør artikkelens hoveddramme (Ramme 1), er som vi har sett formulert av den journalistiske stemmen. Her legges tolkningsgrunnlaget for hele teksten, og det er derfor relevant å merke seg hva som er trukket fram. Rammen består av en tolkning av tallene fra Utdanningsdirektoratet, og vi har sett at disse spiller en sentral rolle også ellers i teksten. Når den journalistiske stemmen viser fram tallmaterialet tas den generelle toposen *autoritet* i bruk, og lar tallene få definere en tendens i skole-Norge. Samtidig danner de utgangspunktet for både elevene og Aahlin's uttalelser. At tallene er formidlet av den journalistiske stemmen, viser oss at denne har mest definisjonsmakt i artikkelen. Den første meddelelsen: ”Gutta ligger etter på karakterkortet”, gir ikke bare en beskrivelse av hva tallene betyr, men etablerer samtidig en konkurransemetafor, der jentene og guttene er deltagerne. Forståelsen av karakteroppnåelse som en konkurranse mellom gutter og jenter er gjennomgående i teksten, og finnes (og blir muliggjort) ikke bare av begrepsbruken til den journalistiske stemmen og Aahlin, men også den felles generelle toposen som alle aktørene bruker: *Motsetning*. Denne er til stede gjennom hele teksten, både i framstillingen av kjønn og karakterer, og er med på å understreke forskjellene som vises fram. Metaforen tilbyr ikke en eksplisitt verdivurdering av karakteroppnåelsen som beskrives. Likevel er det at saken blir tatt opp i seg selv en vurdering av den som viktig og med nyhetsverdi. I tillegg vekker trolig beskrivelsene av forskjellene og det å ”ligge etter” (1) negative assosiasjoner for leserne.

Bruk av *motsetning* som generell topos er felles for aktørene. Denne toposen finner vi i beskrivelsene av skillet mellom gutter og jenters karakteroppnåelse. Den journalistiske stemmen og de eksterne aktørene er opptatt av forskjellene mellom kjønnene, og konsentrerer seg om den spesifikke toposen *innsats* for å beskrive disse. Mens Aahlin fokuserer på arbeidsmetoder, gir elevene flere eksempler på forskjellene de opplever i sin skolehverdag. I

tillegg til *motsetning* bruker de den generelle toposen *mer/mindre* for å beskrive at jenter yter mer enn gutter i skolesammenheng.

I beskrivelsen av topos ser vi at det er de eksterne aktørene som får definere den mest dominerende spesifikke toposen *innsats*. Ser vi nærmere på framstillingen av tallene fra Utdanningsdirektoratet, både i Ramme 1, 5 og 7, ser vi at den journalistiske stemmen ikke viser vei i forhold til hvordan vi eller aktørene skal forstå og kommentere saken. Stemmene i teksten er orkestrert slik at vi som lesere får inntrykk av at det er de eksterne stemmene som bestemmer hvilket fokus de skal kommentere saken ut fra (selv om vi kan tenke oss at den journalistiske stemmen har pekt i denne retningen i intervjusituasjonen).

Vi ser en større grad av samhandling mellom de eksterne aktørene i denne teksten enn i ”Skolen må bli mer maskulin”. Rammemodellen (modell 3, s. 65) viser at Aahlin's bidrag i teksten danner grunnlag for omtrent halvparten av elevenes bidrag i teksten. I teksthierarkiet (modell 4, s. 67) ser vi at påstanden hans: ”Jentene jobber nok jevnere gjennom året” (25) leder ut til alle de resterende ytringene i artikkelen. Rammemodellen illustrerer hvordan både Anine Kjelland-Mørde og Amin Ben Karroum forholder seg til Aahlin's påstand når de uttaler seg. Mye av autoriteten til Aahlin ligger i at han har en høyere stilling enn elevene. Elevene er stilt høyt oppe i teksten, og er de første eksterne aktørene leserne møter. Rammestrukturen viser at disse ytringene (Ramme 2-4) er å finne utenfor resten av teksten, hvilket indikerer at de ikke har noen innvirkning på de andre aktørene i teksten. Vi ser den samme tendensen i hierarkistrukturen, som viser at ingen av de andre aktørens ytringer er utledet fra elevenes. Dette og at ytringene deres er utledet fra og kommenterer andres påstander, viser at elevene har rollen som kommentatorer i teksten. Innholdsmessig er det altså Aahlin som har den viktigste eksterne stemmen i teksten. Han gir direkte kommentarer til den journalistiske stemmens gjengivelse av tallene fra Utdanningsdirektoratet. Elevene på sin side forholder seg også direkte til disse, men kommenterer i tillegg Aahlin's ytringer. Deres viktigste oppgave ser ut til å være å bekrefte de påstandene som fremmes. Samtidig er konteksten rundt guttene brukt av den journalistiske stemmen til å skape en narrativ ramme rundt artikkelen: Elevene som sitter i biblioteket og driver med eksamensforberedelser. Orkestreringen av elevene og Aahlin er ikke sentral. Dette fordi de er supplerende i forhold til hverandre i form av å by på den samme årsaksforklaringen til tallene som den journalistiske stemmen har tolket som et tegn på at ”Gutta ligger etter på karakterkortet” (1).

Jeg har tidligere nevnt at elevene som er invitert inn i teksten fungerer som ”representanter” for elever generelt. De er relevante kommentatorer fordi de befinner seg i den virkeligheten som blir omtalt, og kan fortelle om årsakene til karakteroppnåelsen til gutter og jenter ut fra erfaringene de har fra skolen. I denne forbindelse er forholdet mellom elevene som *stemmer* i teksten og elevene slik de *omtales* i teksten interessant. Guttene blir beskrevet som bråkete i

timene, og arbeidsmetodene deres, skippertak, blir ikke vurdert som gode. Både elevene og Aahlin beskriver guttene ganske likt, og gir inntrykk av at innsatsen til guttene er forholdsvis lav. Disse beskrivelsene oppfattes likevel ikke som gjeldene for de guttene som kommer til orde i artikkelen. Situasjonsteksten som etableres rundt dem er avgjørende: De sitter i gruppe og forbereder seg til matteeksamen og vi skjønner at de gjør en innsats for karakterene sine. At det er matte de jobber med er sentralt, fordi dette faget blir spesielt framhevet som et fag guttene gjør det dårligere i enn jentene. Dette står i motsetning til hvordan guttenes lave innsats er beskrevet både gjennom tall og karakteristikk ellers i artikkelen. I tillegg spiller den journalistiske stemmen på forholdet mellom virkelighet og statistikk når den avslutter teksten med at Karroum skal beholde mattekarakteren ”uansett hva statistikken sier”. Dette er også med på å menneskeliggjøre guttene bak tallene, og å vise dem fram som individer mer enn del av en gruppe.

Inntrykket vi får av den eneste jenten som er intervjuet er annerledes. I likhet med guttene bekrefter hun forskjellen mellom jenter og gutter, slik både den journalistiske stemmen og Per Aahlin fremstiller den. Hun gjør det ved å trekke frem personlige erfaringer. Disse fremhever samtidig likhetstrekkene mellom henne selv og jentene slik både statistikken, guttene og Aahlin beskriver dem. Hun blir en representant for statistikken, mens vi ser at guttene blir en nyansering av den. Dette kan ha å gjøre med at fokuset i teksten er på guttene og deres dårlige karakteroppnåelse. Den negative karakteristikken kan være årsaken til at de får ”oppreisning” i teksten. Vi merker oss likevel forskjellen i framstilling, som er viktig også i forhold til den journalistiske stemmens framstilling av karakterforskjellene. Først beskriver den journalistiske stemmen: ”Utdanningsdirektoratets tall for gjennomsnittskarakterene i standpunkt og til eksamen viser at jentenes karakterer konsekvent ligger noen desimaler over guttenes” (10). Den journalistiske stemmen kaller dette for et ”overtak” (11). Men i den neste utgreingen av tallene leser vi:

Det er særlig når det gjelder standpunktkarakterene at jentene har et overtak. I engelsk grunnkurs fikk jentene for eksempel 4.0 i snitt, mens guttene landet på 3.8. Men da de samme elevene kom opp til offentlig eksamen raste begge kjønn nedover på karakterskalaen, og jentene falt lengst. De ble vurdert til 3.2. Guttene gjorde det hakket bedre med 3.3, til tross for dårligere standpunktresultat. (16-23)

I teksten som helhet blir det lagt vekt på at guttene får lavere standpunktkarakterer enn jentene, men her ser vi at tallene også viser at jentene får lavere karakterer enn guttene til eksamen. Jentene får altså best resultater sammenlagt, og på grunn av at den journalistiske stemmen har valgt å framheve dette, blir det mindre synlig at guttene får bedre eksamenskarakterer enn jentene. Framstillingen av karakterene bidrar også til å framheve guttenes stilling som de som ”ligger etter” (1). Jentenes ”overtak” (11) består i at karakterene deres ”konsekvent ligger noen desimaler over guttenes” (10), mens i eksempelet fra engelskfaget kan vi se at guttenes karakterer blir karakterisert som ”haket bedre” (22). Når

jentenes karakterer ligger over guttenes blir dette fremhevet, mens det motsatte skjer når guttene gjør det bedre enn jentene.

4.3 ”- GUTTER ER LATE”

”- Gutter er late” er skrevet av Gudmund Bartnes og Roald Ramsdal. Artikkelen ble publisert i Aftenposten Morgen 16.10.07³¹, i Nyhetsseksjonen. Den tar utgangspunkt i ”en fersk undersøkelse av norske ungdomsskoleelevers skoleprestasjoner”, utført av professor Thomas Nordahl, som også er en av stemmene i teksten. Artikkelen inkluderer i tillegg stemmene til tre ungdomsskoleelever, Ole B. Nordfjell fra Ressurscenter for menn (Reform), Haldis Holst fra Utdanningsforbundet og Kåre Heggen, professor ved Høgskolen i Volda. Det tematiske fokuset i teksten er rettet mot karakterforskjellene mellom gutter og jenter, og mulige årsaker til at guttene får lavere resultater enn jentene.

4.3.1 SKJEMAANALYSE AV ”- GUTTER ER LATE”

Segment	Funksjon	Stemmer i teksten
1. - Gutter er late	(overskrift, utledet fra 10 ³²)	Journalistisk stemme/ Henriette Winther-Larsen, elev Homofon framstilling
2. - Dårligere i alle skolefag	(underoverskrift, utledet fra 7)	Journalistisk stemme/undersøkelse Homofon framstilling ³³
3. Trenger mer struktur for å lære, mener professor	(underoverskrift, utledet fra 24)	Journalistisk stemme/ Thomas Nordahl, professor. Homofon framstilling
4. Gutter gjør det langt dårligere på skolen enn jenter.	Addisjon (ingress, utledet fra 7)	Journalistisk stemme/undersøkelse
5. De er svakere i alle fag bortsett fra kroppsøving.	Implikativitet (utdyping av 4) (ingress, selvstendig segment) ³⁴	Homofon framstilling

³¹ Bilde av originalartikkelen finnes i vedlegg 3, s. 127.

³² Ytringen kan også være den journalistiske stemmens konklusjon ut fra flere av de eksterne stemmenes ytringer i teksten. Jeg forstår den som utledet fra Winther-Larsens ytring i segment 10 fordi den ser ut til å ligge nærmest segment 1 i meningsinnhold.

³³ Jeg forstår segmentet som homofont til tross for at det er markert med sitatstrek som indikerer at dette er en direkte framstilt ytring. Dette fordi segmentet ser ut til å være utledet fra segment 7, som er en homofon framstilling av undersøkelsen med den journalistiske stemmen som melodistemme.

6. Og forskjellen øker.	Addisjon (i forhold til 4) (ingress, utledet fra 9)	
7. En fersk undersøkelse av norske ungdomsskoleelevers skoleprestasjoner slår fast at gutter presterer langt dårligere enn jenter.	Addisjon (i forhold til 4)	
8. Dette er en trend som har vært synlig i mange år,	Addisjon (utdyping av 7)	
9. men etter Reform 97 har den forsterket seg.	Kontrast (i forhold til 8)	
10. - Gutter engasjerer seg ikke nok.	Addisjon (i forhold til 7)	Henriette Winther-Larsen, elev. Direkte framstilling
11. De skjønner ikke hva som kommer etter ungdomsskolen, mener Henriette Winther-Larsen (14).	Implikativitet (i forhold til 10)	Henriette Winther-Larsen, elev. Indirekte framstilling
12. Tabu å være flink.	(overskrift, utledet fra 13)	Journalistisk stemme/Henriette Winther-Larsen, Victoria Kjeldstadli, Emilie Stordalen, elever. Homofon framstilling
13. Tre klassevenninner i 10 c på Ruseløkka skole mener det er tabu for mange gutter å være flinke på skolen.	Addisjon (i forhold til 7)	Henriette Winther-Larsen, Victoria Kjeldstadli, Emilie Stordalen, elever.
14. For jenter er det mer akseptert,	Kontrast (i forhold til 13)	
15. de får ikke et nerdestempel like raskt.	Implikativitet (i forhold til 14)	Indirekte framstilling ³⁵
16. - Mange vil ikke vise hvor flinke de er, sier Victoria Kjeldstadli (14).	Implikativitet (i forhold til 13)	Victoria Kjeldstadli, elev.

³⁴ Segmentet kan også forstås som additivt fordi det bringer ny informasjon inn i teksten, men jeg oppfatter dette mer som en utdyping og et belegg på påstanden i segment 4. Jeg har derfor klassifisert segmentet som implikativt.

³⁵ Ser vi segmentene 14-15 alene, kan vi forstå dem som homofont framstilt fordi de ikke har noen tydelig avsender, men i originalartikkelen ser vi at de står i sammenheng med segmentet over, og jeg forstår det derfor som indirekte framstilt.

		Direkte framstilling
17. I basisfagene norsk, engelsk og matematikk presterer jentene jevnt over mye bedre enn gutter.	Addisjon (i forhold til 7)	Journalistisk stemme/undersøkelse.
18. Forskjellene i gjennomsnittskarakter er i norsk på hele 0,56 karakterpoeng i favør jentene.	Addisjon (utdyping av 17) ³⁶	Homofon framstilling
19. Totalt er forskjellen på 0,37 karakterpoeng.	Addisjon (i forhold til 18)	
20. Til sammenligning var forskjellene i en undersøkelse fra 1997 på 0,23 karakterpoeng.	Addisjon (i forhold til 19) ³⁷	
21. - Det ser ut til at jenter er mer motiverte og har større arbeidsinnsats.	Addisjon (i forhold til 7)	Thomas Nordahl, professor.
22. Utviklingen innen skoleverket de siste årene har ikke vært så bra for guttene.	Addisjon (i forhold til 21) ³⁹	Direkte framstilling ³⁸
23. Større ansvar for egen læring og flere valgmuligheter ser ut til å motivere jenter mer enn gutter, mener professor Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark (HiHM) som har utført undersøkelsen.	Implikativitet (utdyping av 22) (implisitt i forhold til 7)	
24. - Det kan virke som om gutter trenger mer struktur for å lære, sier han.	Implikativitet (i forhold til 22)	
25. Lite kunnskap.	(overskrift, utledet fra 26)	Journalistisk stemme/Ole B. Nordfjell, leder for ressurscenter for menn. Homofon framstilling
26. Konstituert leder Ole B. Nordfjell for Ressurscenter for menn, Reform, mener det er for lite kunnskap om hvorfor gutter gjør det dårligere på skolen.	Addisjon (i forhold til 7)	Ole B. Nordfjell, leder for Ressurscenter for menn.

³⁶ Segmentet kan også forstås som eksplikativt fordi det utdyper informasjonen fra segmentet før. Siden det her spesifiseres at prestasjonene gjelder karakteropptak, og dette segmentet legger saksgrunnlaget for det påfølgende segmentet, forstår jeg det som additivt.

³⁷ Segmentet kan også forstås som additivt fordi det inneholder ny informasjon, men jeg forstår det som kontrastivt siden det hovedsakelig søker å vise forskjellen mellom tallene som ble presentert i segment 19.

³⁸ Teksten er satt opp slik at ytringen ser ut som et sitat helt til den journalistiske stemmen formulerer "mener Nordahl". Det blir da uklart om hele ytringen er et direkte sitert helt gjennom, eller om det er bare segment 20 og 21, eller kun segment 20. Jeg velger å forstå hele sekvensen (segment 20-22) som direkte framstilt på fordi dette er indikert gjennom måten teksten er satt opp.

³⁹ Segmentet kan også tolkes som kontrastivt på grunn av fokuset på forskjellen mellom gutter og jenter, men dette er implisitt. Det mer tydelige fokuset er på den nye informasjonen som presenteres.

		Indirekte framstilling
27. - Vi må få mer forskning som beskriver møtet mellom guttene og skolen.	Addisjon (i forhold til 26) ⁴⁰	Ole B. Nordfjell, leder for Ressurssenter for menn.
28. Det er forsvinnende lite kunnskap om hvordan skolen ser ut fra gutters perspektiv	Implikativitet (i forhold til 27)	Direkte framstilling
29. og for å kunne gjøre noe med dette må en vite mer, sier Nordfjell.	Addisjon (i forhold til 28) ⁴¹	
30. Haldis Holst i Utdanningsforbundet støtter ham i dette synspunktet.	Addisjon (i forhold til 27) ⁴²	Haldis Holst, Utdanningsforbundet. Homofon framstilling
31. - Det er viktig at det ikke settes inn enkle tiltak for å bedre gutters hverdag, uten at tiltakene har en dokumentert effekt.	Addisjon (utdyping av 28)	Haldis Holst, Utdanningsforbundet.
32. Hvis så skjer, kan det skape en illusjon om [sic] handling uten at det egentlig skjer noe, sier leder for seksjon grunnskole Haldis Holst i Utdanningsforbundet.	Implikativitet (i forhold til 31)	Direkte framstilling
33. Ikke dumme.	(overskrift, utledet fra 35)	Journalistisk stemme/ Henriette Winther-Larsen, Victoria Kjeldstadli, Emilie Stordalen, elever. Homofon framstilling
34. De tre jentene på Ruseløkka skole mener det er guttenes innstilling til skolen som gjør at de får dårligere resultater,	Addisjon (i forhold til 7 ⁴³)	Henriette Winther-Larsen, Victoria Kjeldstadli, Emilie Stordalen, elever.
35. ikke at de er mindre smarte eller at skolesystemet har skylden.	Kontrast (i forhold til 34) (indirekte i forhold til 22, 26 og 31)	Indirekte framstilling

⁴⁰ Segmentet kan også tolkes som implikativt, men den nye informasjonen som presenteres er dominerende, og jeg har derfor klassifisert det som additivt.

⁴¹ Segmentet kan også tolkes som implikativt, men jeg forstår dette som en og-relasjon som presenterer et nytt standpunkt, og har derfor klassifisert det som additivt.

⁴² Segmentet kan også vise tilbake på segment 26, men jeg velger å tolke det som utledet av et sitat fra aktøren som blir kommentert, heller enn den journalistiske stemmens presentasjon av ham.

⁴³ Segmentet er utledet hovedsakelig fra segment 7, men også til segment 13. Ordbruken ”Det tre jentene” refererer til da disse ble presentert i segment 13, mens innholdsmessig refereres det til saken slik den er fremstilt i segment 7.

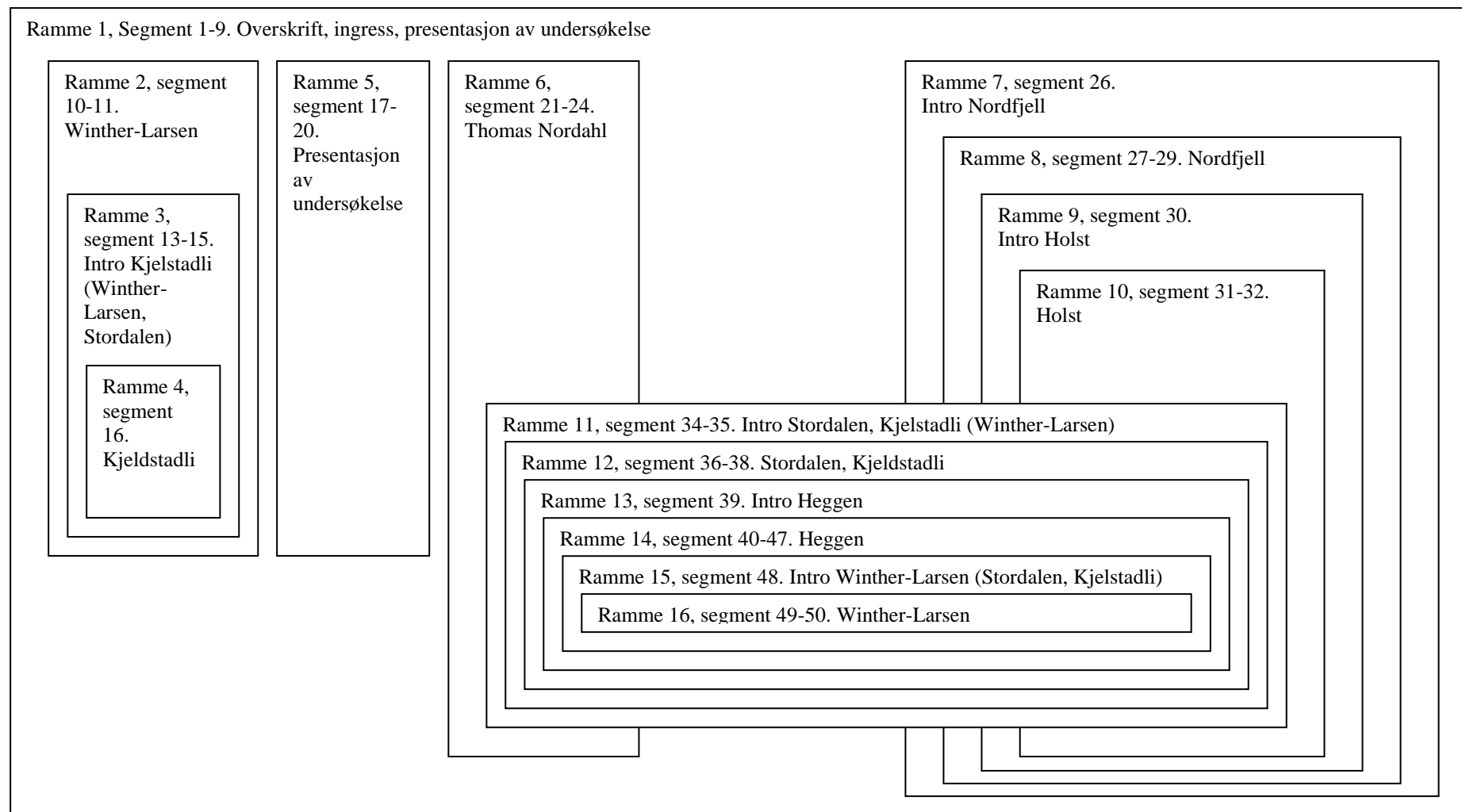
36. - Det er deres valg, mener Emilie Stordalen (15).	Implikativitet (i forhold til 35)	Emilie Stordalen, elev. Direkte framstilling
37. - En gutt sier at det ikke er så farlig hvis han gjør det dårlig på en prøve.	Implikativitet (i forhold til 35)	Victoria Kjeldstadli, elev.
38. En jente som gjør det dårlig, vil tenke: Å, jeg kunne konsentrert meg mer, det er min feil, sier Kjeldstadli.	Kontrast (i forhold til 37)	Direkte framstilling
39. Professor Kåre Heggen mener skolesystemet også må ta sin del av skylden.	Kontrast (i forhold til 34-35) ⁴⁴	Kåre Heggen, professor. Indirekte framstilling
40. - Skolen er blitt veldig teoriorientert, den er endimensjonal og lite variert.	Implikativitet (i forhold til 39)	Kåre Heggen, professor.
41. Gutter og jenter kan ha erfaring med ulike typer aktiviteter og skolen avspeiler i for liten grad en del gutters måte å tenke og lære på, sier Heggen ved Høgskolen i Volda.	Addisjon (i forhold til 39)	Direkte framstilling
42. Guttene straffes.	(overskrift, utledet fra 45)	Journalistisk stemme/ Kåre Heggen, professor. Homofon framstilling
43. Han trekker frem reformene av yrkesfagene som et eksempel på endringer til det verre for guttenes lærevilkår.	Addisjon (utdyping av 39)	Kåre Heggen, professor. Indirekte framstilling
44. - Reform 94 ga yrkesfagene en større vekt på teori.	Addisjon (utdyping av 43)	Kåre Heggen, professor.
45. Gutter som har lyst til å jobbe praktisk straffes nå ved at de må gjennom teori før de kan få prøvd seg på det praktiske, sier han.	Implikativitet (i forhold til 44)	Direkte framstilling
46. - Jenter er også ulike,	Addisjon (i forhold til 41)	
47. men at barnehager og særlig de laveste trinnene på skoler har et feminint preg gjennom at nesten bare kvinner jobber der, kan støtte en teori om at gutter i mindre grad får støtte for sine interesser.	Kontrast (i forhold til 46)	
48. Påstandene om at skolesystemet passer	Kontrast (i forhold til 47)	Henriette Winther-

⁴⁴ Segmentet er kontrast i forhold til segment 38 på grunn av ordet ”også” som knytter dem sammen. I forhold til segment 40 kan den også forstås som deskriptiv i forhold til segment 7.

jenter bedre og at pedagogikken bør endres, er jentene fra 10 c ved Ruseløkka skole ikke enige i.	og 22 ⁴⁵)	Larsen, Victoria Kjeldstadli, Emilie Stordalen, elever. Indirekte framstilling
49. - De kan ikke gjøre om på skolen.	Addisjon (i forhold til 48)	Henriette Winther-
50. Guttenes innstilling må endres, mener Henriette Winther-Larsen.	Kontrast (i forhold til 49)	Larsen, elev. Direkte framstilling

⁴⁵ Her kan det hende at Winther-Larsen kun mener å uttale seg i forhold til Heggens påstander, men i lesningen av teksten mener jeg at dette fungerer som en kommentar til alle påstandene i artikkelen som kommenterer ”at skolesystemet passer jenter bedre og at pedagogikken bør endres” (48).

4.3.2 ARTIKKELENS RAMMESTRUKTUR



Modell 5: Rammemodell av ”- Gutter er late”

Modellen over viser at artikkelen er bygd opp av til sammen 16 rammer. Ramme 1 er hoveddrammen i ”- Gutter er late”, og legger tolkningsgrunnlaget for hele artikkelen. Her presenteres noen utvalgte hovedpoeng fra saken om gutter og måloppnåelse i skolen, samt at gutter presterer dårligere på skolen enn jenter. Bakgrunnen for omtalen blir også oppgitt: Det er foretatt ”en undersøkelse av norske ungdomsskoleelevers skoleprestasjoner” (7).

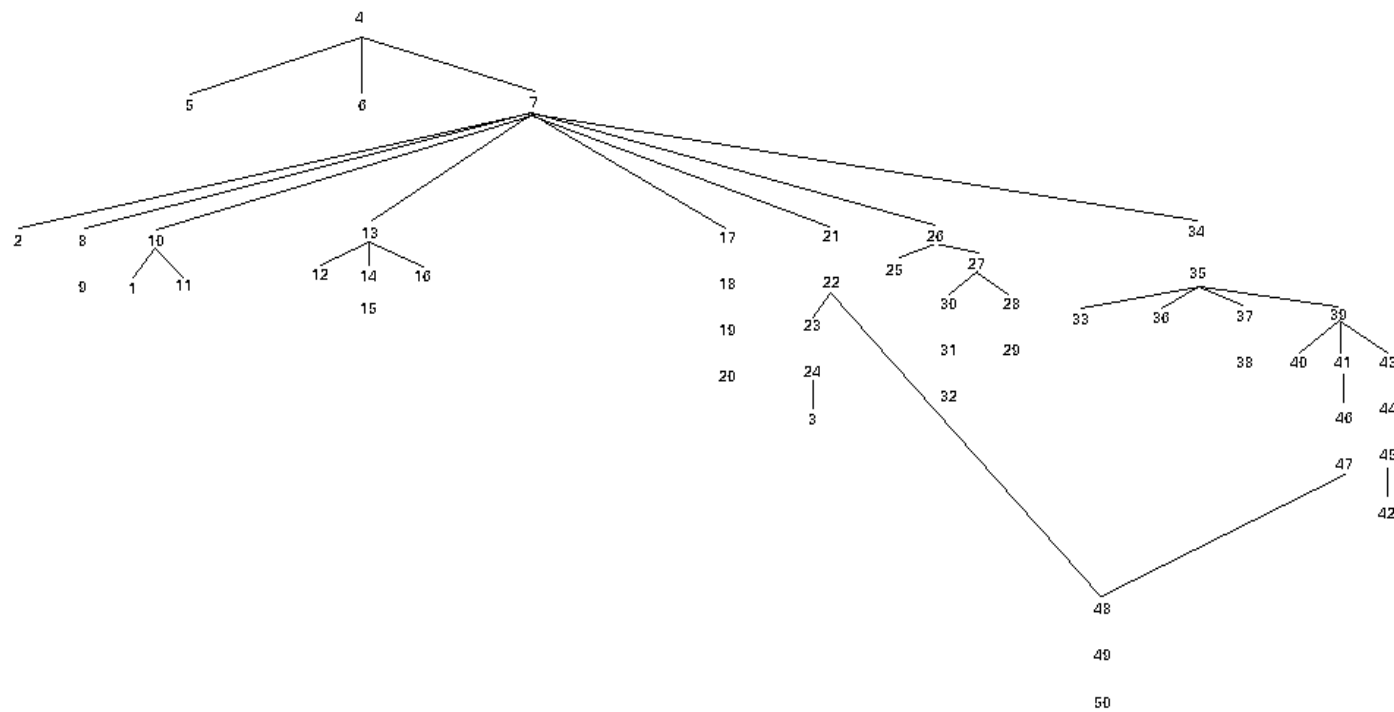
Ramme 1 leder direkte inn i fire nye rammer. Først leder den ut til Ramme 2-4, der tre elever, Henriette Winther-Larsen, Victoria Kjeldstadli og Emilie Stordalen, introduseres, og Winther-Larsen og Kjeldstadli uttaler seg om gutters innstilling til skolen. Disse rammene skaper ikke noe tolkningspremiss for resten av teksten, og jeg har derfor plassert dem alene.

Sidestilt med Ramme 2 er Ramme 5. Her får vi presentert flere detaljer fra den tidligere nevnte undersøkelsen, som støtter opp om påstandene i Ramme 1. Ved siden av, i Ramme 6, får professoren som står bak undersøkelsen, Thomas Nordahl, slippe til. Han foreslår mulige årsaker til karakterforskjellene. Nordahl er sidestilt med den neste eksterne aktøren, Ole B. Nordfjell, konstituert leder for Ressurssenter for menn (Reform). Han introduseres i Ramme 7, og ytrer seg direkte i Ramme 8. Nordahl fokuserer på mangelen på forskning på gutter i skolen, før Haldis Holst, leder for seksjon grunnskole i Utdanningsforbundet, introduseres i Ramme 9 og siteres i Ramme 10. Hun kommenterer Nordfjell og er derfor plassert innenfor Ramme 8.

Videre inn i rammestrukturen finner vi elevene, som reintroduseres i Ramme 11 før Stordalen og Kjeldstadli uttaler seg om guttenes innstilling til skolen i forhold til jentenes i Ramme 12. Selv om denne tekstdelen refererer direkte til segment 7 om undersøkelsen, så peker den indirekte mot både segment 22, 26 og 31. Jeg har derfor markert den som innenfor både Ramme 7-10 og Ramme 6. Ytringen i rammen peker mot de andre aktørenes uttalelser ved at elevene etableres som en motstemme. Ytringene i de omsluttende rammene må derfor forstås som tolkningspremiss.

I introduksjonen av Professor Kåre Heggen i Ramme 13, og i hans egne påstander om at skolen er bedre tilpasset jenter i Ramme 14, blir han satt i dialog med elevene. Han er derfor plassert innenfor dem i rammestrukturen. Videre innover i rammestrukturen introduseres elevene igjen, og kommenterer både Heggen og de andre aktørene som har uttalt seg om skolen som mer tilpasset jenter i Ramme 15 og 16.

4.3.3 TEKSTHIERARKIET



Modell 6: Hierarkisk struktur i ”- Gutter er late”

Dette er den hierarkiske strukturen i ”- Gutter er late”. Vi ser at noen segmenter markerer seg som viktige knutepunkter i teksten. Disse er:

- Segment 4: ”Gutter gjør det langt dårligere på skolen enn jenter”
- Segment 7: ”En fersk undersøkelse av norske ungdomsskoleelevers skoleprestasjoner slår fast at gutter presterer langt dårligere enn jenter.”
- Segment 22: ”Utviklingen innen skoleverket de siste årene har ikke vært så bra for guttene.”
- Segment 26: Konstituert leder Ole B. Nordfjell for Ressursenter for menn, Reform, mener det er for lite kunnskap om hvorfor gutter gjør det dårligere på skolen.”
- Segment 34: ”De tre jentene på Ruseløkka skole mener det er guttenes innstilling til skolen som gjør at de får dårligere resultater”
- Segment 39: ”Professor Kåre Heggen mener skolesystemet også må ta sin del av skylden.”

De to første viktigste segmentene er begge i Ramme 1, som legger tolkningspremisset for hele artikkelen. Her finner vi segment 4, som sammenfatter temaet i teksten: at guttene får lavere karakterer enn jentene i skolen. Segmentet leder ut til det mest sentrale i teksten, segment 7⁴⁶. Her introduseres undersøkelsen som ligger til grunn for artikkelen og dens fokus på gutter i skolen. I modellen over (modell 6, s. 88) ser vi at segment 7 leder ut til, og danner grunnlag for, stort sett alle ytringene i artikkelen (direkte eller indirekte). Begge segmentene er homofont framstilt med den journalistiske stemmen som melodistemme.

Vi kan se at alle de neste segmentene som utpeker seg som sentrale i teksten, med unntak av segment 39, er utledet direkte fra segment 7. Segment 22 er en direkte framstilling av professor Thomas Nordahl som forklarer forskjellen mellom gutter og jenter som et resultat av at skolen er dårligere tilpasset guttene. Segmentet leder ikke direkte ut til mange segmenter. Det blir likevel sentralt fordi fremstillingen av elevene i segment 35 indirekte viser til dette og flere andre ytringer, og binder dem sammen. Dette kommer ikke til syne i hierarkistrukturen som kun viser direkte sammenhenger, men er markert både i segmentanalysen og rammeanalysen.

Introduksjonen av leder for Ressursenter for menn, Ole B. Nordfjell i segment 26, fokuserer på guttene, i likhet med de andre. Segmentet er indirekte framstilt, og det blir forklart at han mener det er for lite kunnskap om gutter i skolen. Segmentet viser videre til Haldis Holst fra Utdanningsforbundet.

⁴⁶ Ser vi i skjemaanalysen finner vi at segment 4 er ledet ut fra segment 7.

Segment 34 er også indirekte framstilt. Her blir det fortalt at de tre jentene fra Ruseløkka skole mener at gutter yter lite på skolen. Segmentet leder videre til segment 39, der professor Kåre Heggen kommenterer og er uenig i elevenes konklusjon. Dette leder så tilbake til elevene og avslutningen på artikkelen.

4.3.4 STEMMENE I TEKSTEN

Denne teksten inkluderer syv stemmer i tillegg til den journalistiske. Under vil jeg se nærmere på hvordan disse er framstilt og orkestrert, hva de uttaler seg om og gjennom hvilke topoi. Jeg tar for meg aktørene i den rekkefølgen de dukker opp i artikkelen.

DEN JOURNALISTISKE STEMMEN

Den journalistiske stemmen er ved første øyekast ikke spesielt synlig i teksten. Den viser seg hovedsakelig i innledningen av teksten, og i fremleggelsen av tallmaterialet fra undersøkelsen som Nordahl har utført. Begge disse tekstdelene er homofont framstilte med den journalistiske stemmen som melodistemme.

Innover i rammestrukturen ser vi at den journalistiske stemmen også kommer til syne i introduksjonene av de eksterne aktørene. I rammestrukturen (modell 5, s. 86) blir det synlig at dette er et strukturerende prinsipp i teksten. Den journalistiske stemmen introduserer aktørene og forteller i korte trekk hva de mener om saken, før aktørene selv får ordet. Jeg kaller disse sekvensene for ”introduksjonsrammer” (markert ”intro” i rammemodellen). De fungerer som sammenfatninger av de enkelte aktørenes holdninger til saken (det journalisten mener er relevant å trekke fram). Noen få fremstilles homofont med den journalistiske stemmen som melodistemme, men de fleste er indirekte framstilt, som en omskriving av de originale ytringene. Etter disse introduksjonene siteres aktørene direkte. Her presenteres ikke ny informasjon, men poengene eller standpunktene slik de ble presentert i introduksjonsrammen utdypes. Det er også i introduksjonsrammene at flere av de eksterne aktørene settes i dialog (se Ramme 7, 9, 11, 13 og 15). De er orkestrert slik at de leses i forhold til hverandre, enten som argumenterende eller bekræftende. Dette kommer jeg nærmere inn på i analysene av de eksterne aktørenes stemmer.

Ser vi på den hierarkiske strukturen (Modell 6, s. 88), finner vi at den journalistiske stemmen er til stede i fem av de seks mest framtrædende segmentene i artikkelen (se liste s. 88).

Segment 4 og 7 er homofont framstilte med den journalistiske stemmen som melodistemme. Segment 26, 34 og 39 hører til introduksjonsrammene og er indirekte framstilt, men med den journalistiske stemmen tydelig til stede. Dette viser oss at det er den journalistiske stemmen som har definisjonsmakten i teksten.

Den journalistiske stemmen kommer også til syne i projiseringen av de ulike eksterne stemmene. Vi kan for eksempel se at dette har innvirkning på troverdigheten til undersøkelsen som blir gjengitt i artikkelen: ”En fersk undersøkelse av norske ungdomsskoleelevers skoleprestasjoner **slår fast** at gutter presterer langt dårligere enn jenter” (7, min utheving). De indirekte framstilte ytringene markeres oftest med ”mener”, mens de direkte siterte i større grad markeres med ”sier”. Dette understreker artikkelens oppbygning: Tallene og konklusjonen fra den refererte undersøkelsen etableres som sikker kunnskap, mens de eksterne aktørene blir introdusert med en mening, som en del av en meningsutveksling. Samtidig bruker den journalistiske stemmen projeksjonen ”sier”, når den refererer dem som er direkte sitert. Dette skaper et mer nøytralt forhold mellom den journalistiske stemmen og den eksterne aktøren.

TOPIKK

I likhet med ”Skolen må bli mer maskulin”, er den generelle toposen *autoritet* (Aristoteles 2006:182) også i bruk i framstillingen av tallmaterialet fra undersøkelsen den bruker. I motsetning til de andre artiklene vi har sett på, legger ikke den journalistiske stemmen vekt på å introdusere aktørene. Yrkestitlene deres får tale for seg, men også da er de presentert i kraft av den samme toposen.

Den journalistiske stemmen bruker i hovedsak de eksterne aktørenes spesifikke topoi, siden den i stor grad refererer dem i overskrift og ingress. Her dominerer *pedagogiske behov* når det gjelder skole. Mer sentralt står beskrivelsene av kjønn, som er omtalt ut fra *innsats* og *prestasjon*. Stemmen bruker den generelle toposen *motsetning* (Aristoteles 2006:177) for å formidle disse. *Motsetning* brukes også i den journalistiske stemmens framvisning av tallmaterialet.

”EN FERSK UNDERSØKELSE AV NORSKE UNGDOMSSKOLEELEVERS SKOLEPRESTASJONER”

Denne artikkelen bygger, i likhet med de to andre artiklene jeg har analysert, på tall fra en kvantitativ undersøkelse. Ser vi på den hierarkiske strukturen i modell 6 (s. 88) finner vi at segmentet der undersøkelsen blir introdusert er det mest sentrale i teksten og leder ut til alle tekstdelene etter ingressen i artikkelen. Dette tydeliggjøres dersom vi i tillegg ser på rammemodellen (modell 5, s. 86), der det samme segmentet (segment 7) er med å danne tolkningsgrunnlaget for hele teksten i Ramme 1. Segmentet lyder: ”En fersk undersøkelse av norske ungdomsskoleelevers skoleprestasjoner slår fast at gutter presterer langt dårligere enn jenter” (7). Sammenfatningen kan forstås som en tolkning av resultatene fra den nevnte undersøkelsen. Vi ser at den journalistiske stemmens ordvalg formidler en verdivurdering som formidler sikkerhet rundt tallenes gyldighet: Undersøkelsen ”slår fast” at guttene gjør det dårligere enn jentene, og prestasjonene deres karakteriseres som ”langt dårligere”.

Det er den journalistiske stemmen som gjengir undersøkelsen gjennom hele artikkelen. Det blir ikke klart før lenger ut i teksten at det er professor Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark som har utført den. Vi får heller ikke vite hva slags fokus undersøkelsen har hatt: om de kun har sett på kjønnsforskjeller eller også andre faktorer som alder, klasse, geografisk og økonomisk bakgrunn og så videre. Det blir heller ikke gitt noen informasjon om omfanget av undersøkelsen, kun at den gjelder elever i ungdomsskolen. Fokuset i ”- Gutter er late” er kjønn og karakterer og kjønnsforskjellene fremstilles som et allment problem i hele skole-Norge. Dette inntrykket får vi siden det ikke spesifiseres mer enn en gang at det er ungdomsskoleelever som er målt, og at aktørene i teksten snakker om ”skolen”, ”gutter” og ”jenter” på generelt grunnlag. Undersøkelsen er gitt autoritet i teksten både gjennom denne definisjonsmakten, men også ved å være orkestret som det mest fremtredende segmentet i teksten. Dette er vist både i ramme- og hierarkistrukturen (se modell 5, s. 86 og modell 6, s. 88).

ELEVSTEMMENE, RUSELØKKA SKOLE

Elevene er de første eksterne stemmene som slipper til i ”- Gutter er late”. I likhet med elevene i ”Gutta ligger etter på karakterkortet” blir de framstilt som en gruppe, og jeg analyserer dem derfor også slik. De introduseres som ”tre klassevenninner i 10c på Ruseløkka skole” (13), hvilket definerer et felleskap både i kraft av kjønn, alder og elevrollen. De refereres gjentatte ganger med ytringer der alle tre er markert som ”avsendere”: ”De tre jentene på Ruseløkka skole mener det er guttenes innstilling som gjør at de får dårligere resultater” (34). Disse samstemte ytringene finner vi både i Ramme 3, 11 og 15. I Ramme 3 er alle indirekte framstilt. Etter introduksjonene (kalt ”intro” i rammemodellen, modell 5, s. 86) får elevene uttale seg direkte, og omtrent like mange ganger hver.

Ser vi på elevene som en samlet gruppe, er de mest sitert av alle de eksterne aktørene. De dukker opp på tre ulike steder i artikkelen, mens de andre aktørene kun får uttale seg en gang. Elevenes ytringer i segment 10 er fremhevet i artikkeloverskriften ”- Gutter er late”. Til tross for dette står ytringene i denne elevsekvensen for seg selv og leder ikke ut til, eller påvirker, noen andre ytringer i teksten. Ser vi på den hierarkiske strukturen (modell 6, s. 88) er det ingen av ytringene til elevene som utpeker seg som sentrale i teksten. Ser vi derimot på rammestrukturen, finner vi at elevuttalelsene danner utgangspunktet for Heggens omtale av saken. Elevenes stemmer fungerer også som en rød tråd gjennom artikkelen ved at den journalistiske stemmen flere ganger vender tilbake til dem. Både der elevene er sitert direkte, og spesielt der de er indirekte framstilt, er elevenes ytringer markert med ”mener” og et par ganger med ”sier”. Dette har sammenheng med inntrykket vi får av elevene som motstemmer, eller alternative stemmer, til de andre aktørene.

INNHOOLDMESSIG BIDRAG

”- Gutter engasjerer seg ikke nok” (10) er elevenes reaksjon på påstanden om at gutter får lavere karakterer på skolen enn jenter. De forklarer guttenes lave karakterer hovedsakelig med innsatsen og arbeidsmoralen deres, og i forhold til sosiale roller. Jentene mener at mange gutter ikke vil vise at de er skoleflinke fordi det er tabu (13-16), og at dette har innvirkning på karakterene deres. De fokuserer på at guttenes dårlige innstilling til skolen er grunnen til at de får lavere karakterer. Dette er også motsvaret deres til Nordahl og Heggen, som mener at skolens organisering kan være årsaken til guttenes prestasjoner.

TOPIKK

Vi ser at elevene ikke vil bruke skolen som årsaksforklaring til guttenes karakterer. De spesifikke topoiene de heller tar i bruk tar utgangspunkt i kjønn, og formidles gjennom den generelle toposen *motsetning*. Elevene fokuserer på forskjellen mellom *sosiale krav*, *innsats* og *innstilling*.

THOMAS NORDAHL, HØGSKOLEN I HEDMARK

Professor ved Høgskolen i Hedmark, Thomas Nordahl, er den andre eksterne aktøren i teksten. Han presenteres som den som står bak undersøkelsen artikkelen bygger på. Nordahl er plassert like etter den journalistiske stemmens utdyping av tallene i undersøkelsen. Vi ser både i rammemodellen og i den hierarkiske strukturen (modell 5, s. 86 og modell 6, s. 88) at ytringene hans er ikke knyttet til undersøkelsen, men til den journalistiske stemmens framstilling av den i segment 7. Selv om Nordahl selv ikke forholder seg aktivt til de andre aktørene i teksten, ser vi i rammemodellen (Modell 5, s. 86) at han danner deler av konteksten til både elevene og Heggen, som forholder seg til Nordahls påstand om at ”Utviklingen innen skoleverket de siste årene har ikke vært så bra for guttene” (22).

Nordahl er den eneste aktøren i teksten som er utelukkende direkte framstilt, og den journalistiske stemmen refererer ham med projeksjonene ”mener” og ”sier”. Han framstår derfor som selvstendig i teksten, og hans rolle som kommentator blir understreket. Det vi kan merke oss med Nordahls ytringer, er modaliteten. Han beskriver sin oppfatning av situasjonen i skolen, men ytrer seg med at ”det ser ut til” (23) og ”det kan virke som” (24). Likevel ser vi at når han er framhevet i tekstens underoverskrift er ytringen omformulert: ”Trenger mer struktur for å lære, mener professor” (3).

INNHALDSMESSIG BIDRAG

Nordahl er opptatt av forskjellen på gutter og jenters motivasjon, og mener at fokuset på ”ansvar for egen læring og flere valgmuligheter” har gjort skolen mer tilpasset jentene.

TOPIKK

Vi ser at også Nordahl kommenterer guttenes karakteroppnåelse, men til forskjell fra elevene fokuserer han både på kjønn og skole. Han snakker ut fra de spesifikke topoiene *motivasjon* og *innsats* for å beskrive kjønn. Dette gjør han med den generelle toposen *motsetning* som framhever ulikhetene mellom gutter og jenter. Han forklarer forskjellene i karakterer med skolens *pedagogikk*, og vi ser at den etablerte motsetningen mellom kjønnene styrker pedagogikkpåstandene fordi grunnlaget da er at jenter og gutter er ulike og følgelig har forskjellige behov.

OLE B. NORDFJELL, RESSURSSENTER FOR MENN

Ole B. Nordfjell er presentert som konstituert leder for Ressurssenter for menn (Reform). Vi oppfatter ham dermed som talsmann for guttene, og at han har kompetanse på mannsproblematikk. Selv om han er plassert under Nordahl i teksten har han større innflytelse enn ham, fordi Nordahls ytringer ligger til grunn for Holst sin uttalelse, i tillegg til elevenes (se modell 5, s. 86), men er plassert under ham i teksten. Lik de andre eksterne aktørene kommenterer også Nordfjell fenomenet som presenteres i segment 7: At gutter får lavere karakterer enn jenter. Ytringene hans forholder seg ikke til Nordahls, men fungerer parallelt med dem.

Nordfjell er stort sett direkte framstilt, og den journalistiske stemmen refererer ham med projeksjonene ”mener”, som understreker kommentarfunksjonen hans. Ellers refereres han med det forholdsvise nøytrale ”sier”.

INNHOOLDMESSIG BIDRAG

Nordfjell er opptatt av kunnskap om gutter i skolen, og taler for mer forskning på feltet. Han tar utgangspunkt at gutter og jenter opplever skolen forskjellig, og at dette gjør at de presterer forskjellig.

TOPIKK

I Nordfjells bidrag ser vi at den sentrale spesifikke toposen når det gjelder skolen er *kunnskap*. Ikke kunnskapen som formidles der, men kunnskap om hvordan det er å være der. Dette henger sammen med måten han omtaler kjønn med fokus på opplevelse av skolen og hvordan dette er preget av *motsetning* mellom jenter og gutter. Dette kommer fram gjennom fokuset på ”gutters perspektiv” (28). *Motsetning* er den dominerende generelle toposen i Nordfjells ytringer.

HALDIS HOLST, UTDANNINGSFORBUNDET

Ytringene til Haldis Holst, leder for seksjon grunnskole i Utdanningsforbundet, en direkte respons på Nordfjells oppfordring til mer forskning. Hun er en stemme for både

fagforeningen, og for det pedagogiske personalet som er medlemmer der. Når hun i tillegg står i allianse med Nordheim så styrker dette begge posisjon.

Holst framstilles først indirekte før hun slipper til med direkte tale, og refereres med den nøytrale projeksjonen ”sier”. Hun posisjoneres som kommentator til Nordfjell når det framheves at hun ”støtter” synspunktet hans. Dette er reflektert både i rammestrukturen, som viser at det er Nordfjell som danner konteksten hans (modell 5, s. 86), og i hierarkistrukturen, som viser at ytringene hennes er ledet ut fra en av Nordfjells ytringer (modell 6, s.88). Ser vi på hvordan Holst er orkestrert i forhold til de andre aktørene, oppdager vi at ytringen hennes er utledet fra Nordheim, men leder ikke selv eksplisitt ut til noen ytringer. Likevel, på grunn av sin støtte til Nordheim, rammer hun (i likhet med Nordahl) inn elevenes ytringer når de i neste del av teksten (segment 34-35) argumenterer mot alle aktørenes syn på skolen som bedre tilpasset gutter.

INNHALDSMESSIG BIDRAG

Holst fokuserer på at man bør sette inn tiltak for guttene i skolen, men at det er viktig at disse har dokumentert virkning, så man ikke bare skaper en illusjon av handling (31-32).

TOPIKK

Når Holst stiller seg bak Nordfjells ytring forstår vi det slik at hun uttaler seg ut fra de samme premisene når det gjelder kjønn og skole, nemlig at det er skolen som er skyld i guttenes karakteroppgåelse. Holst snakker altså ut fra den generelle toposen *motsetning* i forhold til gutter og jenter. Jeg oppfatter det slik at det er den spesifikke toposen *opplevelse* som styrer når hun snakker om ”guttene hverdag” (31) i skolen.

KÅRE HEGGEN, HØGSKOLEN I VOLDA

Kåre Heggen, professor ved Høgskolen i Volda, kommer inn i teksten etter at elevstemmene har påstått at det ikke er skolen, men guttene selv, som er skyld i at de får lavere karakterer enn jentene. Han innledes slik i teksten: ”Professor Kåre Heggen mener skolesystemet også må ta sin del av skylden” (39), og vi ser at responsen hans forholder seg argumenterende til elevenes ytring. Heggen blir på denne måten plassert som kommentator, og samtidig motstemme, til elevene. Ytringen hans ledes ut fra elevenes i segment 34-35 (modell 6, s. 88), og også rammemodellen viser at elevytringene danner tolkningsgrunnlaget til Heggens ytringer.

Heggen refereres i likhet med de andre eksterne aktørene både indirekte, men mest direkte. Den journalistiske stemmen bruker projiseringene ”mener”, ”sier” og ”trekker fram”, og vi ser i likhet med de andre aktørene at dette understreker kommentatorrollen til aktøren, uten å legge til noen verdiladning utover dette.

INNHALDSMESSIG BIDRAG

Heggen forholder seg argumenterende til elevenes forklaring på guttenes situasjon i skolen, og mener at skolen også må kunne holdes ansvarlig for at guttene får lavere karakterer enn jentene. Han fokuserer på hvordan skolen har endret seg og blitt ”teoriorientert, [...] endimensjonal og lite variert” (40), og at dette ikke passer til hvordan gutter tenker og lærer (41). Heggen mener at reformene har vært medskyldige i disse endringene ved å gjøre skolen mindre praktisk. I tillegg mener han at flertallet av kvinner i lærerstabene gir skolen ”et feminint preg” som påvirker guttenes karakteroppnåelse (47).

TOPIKK

Ut fra beskrivelsen av Heggens bidrag i teksten, ser vi at han konsentrerer seg om skolens *pedagogikk* og *faglige orientering*. Dette henger sammen med hvordan han beskriver jenter og gutter i forhold til *erfaringer* de har, og hvilke *aktiviteter* de foretrekker. Han uttaler seg om skole og kjønn med disse spesifikke topoiene, og tar i bruk den generelle toposen *motsetning*. Det gjør at vi ser en liknende bevegelse her som i ”- Skolen må bli mer maskulin”, der skolen blir knyttet sammen med en karakteristikk av jenter, som på grunn av toposen *motsetning* etableres som en kontrast til guttene.

4.3.5 AKTØRENES TEMATISKE FOKUS OG MULIGE ALTERNATIVER

I likhet med de to forrige artiklene er det en undersøkelse som ligger til grunn for både de eksterne aktørenes ytringer og teksten som et hele. Vi får vite at professor Thomas Nordahl har utført en undersøkelse av ungdomsskoleelevers skoleprestasjoner, og at denne forteller at ”gutter presterer langt dårligere enn jenter” (7). Også i denne artikkelen brukes tallene til å vise at det er forskjell på gutter og jenters karakterer. Her blir det i tillegg trukket inn et utviklingsperspektiv som viser at karakterforskjellene har økt, sammenlignet med karakterene som ble gitt i 1997. Ungdomsskoleelevene står i fokus, og den journalistiske stemmen trekker fram karakterer fra norsk, engelsk og matematikk for å vise at det er en skjevhet i karakteroppnåelsen. Som vi har diskutert i de forrige artikkelanalysene er det mange måter å forstå denne typen statistikk, og mange meninger om hvordan saken vises fram. Epstein m.fl. kritiserer hvordan saksdekningen gir inntrykk av at alle jentene gjør det bedre enn alle guttene i skolen. Nyansene i prestasjonsforskjellene i for eksempel ulike fag, klasser og andre kategoriseringer blir ofte ikke vist frem. (Epstein 1998:10f) Også Bakken nevner at kjønnsforskjellene i karakteroppnåelse har mange nyanser og variasjoner i forhold til både fag og disipliner (Bakken 2880:9f). I artikkelen spesifiserer Heggen at han snakker om ”en del gutters måte å tenke og lære på” (41), men hvem disse er blir ikke fulgt opp i teksten.

Aktørene i teksten er innom et mangfold av forklaringsmodeller innen karakterproblematikken, men deler seg i to hovedforklaringer gjennom dette spørsmålet: Er

det guttene eller skolen det er noe galt med? Elevene mener at guttene har seg selv å takke for karakterene sine, fordi de har en dårlig innstilling til skolen. De mener at sosiale koder kan forklare fenomenet: I guttekulturen er det ikke akseptert å være flink på skolen. Vi kjenner igjen dette fra Noble og Bradford som peker nettopp på en slik anti-puggekultur ("anti-swot") som en stor hindring for gutters karakteroppnåelse i skolen (Noble/Bradford 2000:15). Når elevene mener at guttene selv må ta ansvar for sin egen situasjon, slikker de seg både fra ekspertforklaringene i artikkelen, og de fleste årsaksforklaringene som blir fremmet i litteraturen jeg refererte i kapittel 3: "Bakgrunn om skole og kjønn". Disse konsentrerer seg hovedsakelig om ulike aspekter ved skolen. Likevel kan vi trekke paralleller mellom elevenes krav til en holdningsendring blant guttene og aktører som Bakken m.fl. De mener at selv om ikke skolen ser ut til å skape kjønnsforskjeller, så er den med på å reprodusere dem (Bakken m.fl 2008:9). Vi ser likevel at kravet til endring går til ulike instanser: Elevene peker mot guttene, mens Bakken m.fl. konsentrerer seg om skolens innvirkning på situasjonen.

De resterende aktørene i teksten som jeg kaller "ekspertstemmene", svarer at det er skolen det er noe galt med. De tar alle i bruk forklaringsmodeller som peker på skolen som årsak til karakterforskjellene mellom gutter og jenter. Dette er et fellestrekk i de ulike forklaringene av *hva* som er galt med skolen. Nordahl mener at guttene trenger mer struktur enn det valgmulighetene og ansvaret for egen læring som skolen i dag fokuserer på. Vi kan se en sammenheng mellom slike argumenter og klasseromsforskningen, som peker på hvordan atferden til jenter og gutter har innvirkning på hvilke undervisningsmetoder de liker (Bjerrum Nielsen 2000:58).

Forskjellen mellom gutter og jenters interesser og læring er sentral også i Nordfjell og Holsts bidrag i teksten. Til forskjell fra elevene og Nordahl går de ikke inn på årsaksforklaringer, men fordi de etterspør endring i skolen kan man forstå det slik at de indirekte mener det er en sammenheng mellom skolen og guttenes karakteroppnåelse. De trekker inn gutters hverdag og perspektiver, og mener at man bør få mer kunnskap om forholdet mellom guttene og skolen for å gjøre skolen bedre for dem.

Heggen er mer spesifikk i sin kritikk, og mener at pedagogikken og den faglige orienteringen, som han beskriver som "veldig teoriorientert, [...] endimensjonal og lite variert" (40), passer bedre for jenter. Vi ser, i likhet med de øvrige argumentene, at gutter og jenters faglige og pedagogiske preferanser blir vektlagt. Det finnes også andre forklaringer på jentenes tilpasning: Klasseromsforskningen peker på at jenter finner seg til rette i skolens rammer, mens guttene faller ut og bråker når undervisningen ikke fanger deres interesse (Bjerrum Nielsen 2000:54). I et kjønnsmaktsperspektiv kan jentenes passive rolle tolkes som et resultat av at de er sosialisert inn i en underordnet kjønnsrolle (Bjerrum Nielsen 2000:56f). Inntrykket av at jentenes preferanser blir imøtekommet av skolesystemet kan ha å gjøre med kjønnsroller

mer enn interesser. Denne typen forklaringer handler om negative kjønnsroller. Andre aktører er mer opptatt av at guttenes atferd er en konsekvens av at deres måter å lære på ikke blir tatt hensyn til i skolen. Aktører som Noble og Bradford beskriver hvordan gutter og jenter reagerer forskjellig på vanskelige situasjoner i klasserommet. Guttene gir enten opp eller skaper uro, mens jenter i større grad jobber på tross av slike utfordringer. (Noble/Bradford 2000:20) Thomas Nordahl mener at guttenes negative atferd, som har ført til en overvekt av atferdsdiagnoser blant gutter, er et symptom på at skolen ikke møter guttenes behov (Nordahl i Øia 2007:64).

Heggen uttrykker at guttene ikke får ”støtte for sine interesser” (47), som følge av at det er et flertall av kvinner i det pedagogiske personalet. I forhold til et lignende argument i ”- Skolen må bli mer maskulin”, kommenterte jeg hvordan denne diskusjonen handler både om gutter og jenters ulike pedagogiske preferanser. Dette kan også relateres til elevtyper og hvordan ungdommers identitetsprosjekter har innvirkning undervisning (Lyng 2004:146f). Bakken m.fl. har sett på undersøkelser om hvorvidt kvinner og menn behandler elevene forskjellig. Selv om det er vist at gutter og jenter behandles ulikt, finnes det få indikasjoner på at lærerens kjønn har noe å si for gutter og jenters læringsutbytte (Bakken m.fl. 2008:63).

4.3.6 STEMMENE SOM IKKE ER TIL STEDE I TEKSTEN

”- Skolen må bli mer maskulin” skiller seg fra de andre artiklene med et større aktørmangfold med både flere ekspert- og elevstemmer. Vi ser også at det er en større grad av dialog mellom de eksterne stemmene, og ikke alle er enige i hverandres forklaringsmodeller. De aktørene vi finner er tre elever. Alle er jenter som uttaler seg om forskjellen på gutter og jenter i skolen, og årsaken til at guttene får lavere karakterer enn jentene. Guttene selv har ikke fått uttale seg i artikkelen, men vi kan tenke oss at en talsmann for dem er Ole B. Nordfjell fra Ressurssenter for menn (Reform). Interesseorganisasjonen Utdanningsforbundet er også representert i artikkelen gjennom Haldis Holst, og vi kan tenke oss at hun representerer den andre gruppen aktører som omtales i artikkelen, men ikke selv får komme til orde: Lærerne. Holst uttaler seg likevel ikke om lærernes rolle i forhold til den aktuelle problematikken, men om ulike tiltak i skolen.

De tre jentene fra Ruseløkka skole bidrar med refleksjoner rundt forskjellene i karakteropptak på grunnlag av hverdagserfaringer med skolen. Som vi så over er det to gutter som også kunne representert dette perspektivet, som er omtalt i artikkelen men ikke får uttale seg: Lærerne og guttene. Guttene blir både angrepet og forsvart av ulike aktører i teksten. Vi kan tenke oss at innspill fra guttene selv kunne bidratt til en bredere forståelse av årsakene til karakterforskjellene. Lærerne er først trukket inn på slutten av teksten av Heggen, som nevner de kvinnelige lærerne som mulig årsak til guttenes lave karakterer. Denne påstanden får stå for seg selv uten kommentarer.

Det er også to professorer fra ulike forskningsmiljøer i teksten. Thomas Nordahl fra Høgskolen i Hedmark har gjennomført undersøkelsen som ligger til grunn for artikkelen. Heggens bakgrunn kommer ikke fram i artikkelen, men han er professor i pedagogikk og sosialfag ved Høgskulen i Volda. Begge konsentrerer seg om systemkritikk, og hvordan det ikke er gitt rom for forskjeller på gutter og jenter i skolen. Det betyr at de kun representerer en side av et felt med stort meningsmangfold.

4.3.7 TEKSTTYPE

”- Gutter er late” er en deskriptiv tekst. Over halvparten av segmentene er additive, og som vi også så i de to andre artiklene, er siktemålet hovedsakelig å *beskrive* kjønnsforskjeller i karakteroppnåelse i skolen. Det som skiller seg ut er graden av variasjon i hvordan aktørene forholder seg til hverandre, og dette reflekteres i hvordan segmentene forholder seg til hverandre. Vi ser at Heggens bidrag innledes med et kontrastivt segment (segment 39) når han går i dialog med elevene, som er sitert like før. Når elevene svarer, gjør de det med en kontrastiv ytring. Måten dialogen føres, blir reflektert i funksjonsvariasjonen i segmentene til Heggen og elevenes siste bidrag i teksten. Spesielt har de mange kontrastive segmenter, men flertallet er likevel additive. I denne delen av teksten får vi inntrykk av at journalisten har vært opptatt av å vise fram ulike forklaringsmodeller og nyansene i disse ettersom de får gå i dialog med hverandre. Dersom vi ser på teksten som helhet ser vi noe annet: Overgangene mellom de andre aktørenes ytringer er utelukkende additive. Til tross for at teksten inneholder flere aktører, som rammemodellen (Modell 5, s. 86) viser at forholder seg til hverandre i større eller mindre grad, bidrar disse hovedsakelig til å beskrive saken på ulike måter, men uten å diskutere.

4.3.8 MENINGSPOTENSIALET I TEKSTEN

Også i denne teksten finner vi ytringer som åpner opp teksten for lesernes egne hverdagerfaringer. Dette gjelder spesielt ekspertstemmenes beskrivelser av guttene og deres erfaringsverden. I motsetning til elevenes eksemplifiserte påstander om guttene, snakker Nordfjell og Holst om guttenes perspektiv (28) og hverdag (31) uten å utdype hva de spesifikt mener med dette og hva som skiller guttene fra jentene. Heggen er inne på noe av det samme når han ytrer at skolen i for liten grad avspeiler ”en del gutters måte å tenke og lære på” (41). Hva tenkemåten innebærer kommer han ikke nærmere inn på, men han trekker fram Reform 94s teoriorientering av yrkesfagene som et eksempel på forverringen av guttenes lærevilkår. Han mener at dette ”straffer” gutter som vil jobbe praktisk. Heggen ser ut til å ta utgangspunkt i at majoriteten av elevene på yrkesfag er gutter. Ut ifra tall fra Statistisk sentralbyrå, ser vi at fordelingen av elever på yrkesfag i skoleåret 2006/2007 var 48 % jenter og 52 % gutter. Ser vi derimot kun på yrkesfagene teknikk og industriell produksjon, elektrofag og bygg- og anleggsteknikk, lå gutteandelen henholdsvis på 89 %, 94 % og 96 % i

skoleåret 2006/2007. (Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2008:13) Enten kan vi forstå kommentaren som en påstand som bygger på typiske oppfatninger av kjønnsroller, overført til beskrivelse av kjønne fagvalg og hvordan skolen fungerer. Alternativt kan vi forstå det slik at jenter ikke har tatt skade av teoretiseringen i like stor grad som guttene. Denne typen uklarhet og tvetydighet oppstår lett i ytringer som omtaler saken svært generelt. Her åpnes teksten for leserens egen forståelse av saken.

4.3.9 METAFORIKK

Den tydeligste metaforen som finnes i denne artikkelen er en relasjonsmetafor mellom gutter og skolen. Nordfjell beskriver: ”møtet mellom guttene og skolen” (27). Metaforen kan bidra til å tydeliggjøre skolen som en aktør i elevenes liv, som har innvirkning på dem. Vi ser at tankegangen også viser seg i Heggens uttalelse, som spiller på relasjoner, men med grunnlag i et mer spesifikt ideal om hvordan en samhandling mellom elev og skole skal være. Han mener at skolen i for liten grad ”avspeiler” hvordan gutter tenker (41). Metaforbruken trekker fram et ideal som er viktig i norsk skole: Den skal være et sted for samhandling (Utdanningsdirektoratet 2005:17), og ”gi elevene erfaringer i å lykkes i sitt arbeid, gi tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv” (Utdanningsdirektoratet 2005:10). Ser vi på artikkelen som en kommentar på møtet mellom skole og elever, ser vi en tydelig sammenheng mellom elevene og ekspertene. Elevene bedyrer at det er guttenes innstilling det er noe feil med, og at det er tabu for dem å gjøre det bra på skolen, mens ekspertene mener at det er noe galt med skolen. De beskriver begge noe om relasjonen mellom guttene og skolen, men holder hver sin part ansvarlig for guttenes karakterer.

4.3.10 EN LESNING AV ”- GUTTER ER LATE”

Med bakgrunn i analysen av tekstens strukturelle egenskaper, hvordan stemmene i den er framstilt og hvordan de omtaler saken, vil jeg nå foreta en lesning av ”- Gutter er late”. Jeg vil se på hvordan tekstens formelle trekk, komposisjon og innhold danner et bilde av ”kjønnsforskjeller i karakteroppnåelsen i skolen”.

”- Gutter er late” er innledet med poenger hentet fra tre ulike deler av artikkelen. Overskriften er utledet fra Henriette Winther-Larsen, en av elevene i teksten. Første underoverskrift er utledet fra den journalistiske stemmens beskrivelse av undersøkelsen som artikkelen bygger på: - Dårligere i alle skolefag” (2). Den beskriver at gutter får lavere karakterer enn jentene. Underoverskriften gir også informasjon som vi ikke får noe annet sted i artikkelen: At guttene gjør det dårligere enn jentene i *alle* fag. Den andre underoverskriften. ”Trenger mer struktur for å lære” (3) er hentet fra professor Thomas Nordahl. Han mener at ”- Det kan virke som om

gutter trenger mer struktur for å lære”⁴⁷ (24). Vi kan peke ut de mest sentrale spesifikke topoiene i teksten allerede her. I teksten som helhet er elevene på sin side fokusert på kjønn i forhold til *innsats*, mens ekspertstemmene fokuserer på *erfaringer* og *pedagogiske behov*. Kjønnbeskrivelsene følger i sporene til topoiene angående skolen, og de pedagogiske behovene til elevene blir en del av beskrivelsen av skolen og hva som fungerer. Dette skjer som en konsekvens av at gutter og jenter skilles som to like kategorier, og at det vektlegges at de har god og dårlig karakteroppgåelse. Alle disse topoiene framstilles med den dominerende generelle toposen *motsetning*. Dette er med på både å bygge opp og videreføre kjønnsperspektivet som fokuserer på et skille mellom gutter og jenter.

Jeg har allerede pekt på at elevene får uttale seg i artikkelen, men at de er representert kun med jenter. Jentene mener at guttene ikke engasjerer seg nok og ikke tenker konsekvenser i forhold til fremtiden (10-11). De nevner sosiale koder som grunnen til guttenes undertrykking. På grunn av den generelle toposen *motsetning*, forstår vi guttenes egenskaper som en kontrast til jentenes. Gjennom karakteristikken av guttene, formidler jentene dermed også hva de mener kjennetegner jenter: De er flittige og tenker på fremtiden, og det er sosialt akseptert for dem å være skoleflink. Jentene ser ut til å oppfatte guttene som likegyldige i forhold til karakterene, mens de selv har sterk samvittighet i forhold til skolen. Vi ser at guttene utsettes for hard kritikk fra elevrepresentantene i teksten, men får ikke selv komme til orde for å presentere sin tolkning av situasjonen. Dette kan henge sammen med at de forsvares av de andre aktørene i teksten. De beskriver guttene mer som et offer for systemet, og forklarer atferden deres som et symptom på dette.

Tidligere i analysen så vi at valget av topoi i teksten viser et skille i forklaringsmodellene til elevene og de andre stemmene i teksten. Den felles generelle toposen *motsetning* gjør at vi oppfatter at de snakker ut fra det samme premisset om at jenter og gutter er ulike, og at det er disse ulikhetene som gjør at det er forskjeller i karakteroppgåelsen. Forklaringsmodellene skiller seg når elevene forklarer karakterene med guttenes egeninnsats og sosiale koder, mens ekspertstemmene mener at det er skolen som er skyld i ulikhetene. Posisjoneringen av aktørene er interessant i denne sammenheng. Mens elevene er framstilt som motstemme til Heggen, er de andre eksterne aktørenes stemmer orkestrert slik at de framstår som homogene. Både elevene og ekspertene tar utgangspunkt i den journalistiske stemmens framstilling av tallene. Når det gjelder posisjonering er elevene plassert høyt oppe i teksten, og får uttale seg tre ulike steder. I tillegg er det de som etablerer utgangspunktet for Heggens uttalelse, og de får svare på responsen hans. I utgangspunktet ser det altså ut som at elevene har stor definisjonsmakt i teksten, men hvilket bilde kan man tenke seg at en leser får av de ulike innspillene? Jeg mener at det her er relevant å se på status og sammensetning av aktører. Selv

⁴⁷ Her merker vi oss samtidig endringen i modalitet mellom Nordahls egen ytring i teksten og den framhevede underoverskriften.

om elevene har fått en sentral posisjon, så er gruppen av ekspertstemmer både større, har en indre koherens i meningene sine, og de har høyere faglig status enn elevene, som uttaler seg kun basert på erfaring. Dette skaper et skille i troverdigheten til de to grupperingene. Samtidig kan vi tenke oss at elevenes bekreftelse av at gutter jobber mindre enn jenter og oppnår lavere karakterer enn dem er med på å styrke og bekrefte de andre aktørenes argumenter, selv om den opprinnelig forsøker å gi den motstand. Dette fordi elevenes beskrivelse av guttenes situasjon stemmer overens med ekspertenes, og de kan da oppfattes som en støtte til ekspertenes årsaksforklaringer, som er mer utvidede og har mer tyngde enn elevenes egne.

Når vi er inne på ”skyldspørsmålet”, kan vi merke oss at de fleste aktørene i teksten fokuserer på ”skolen” som selvstendig form. Heggen mener for eksempel at: ”skolesystemet [...] må også ta sin del av skylden” (39). Han beskriver altså skolen som et system. Mer spesifikt nevnes reformene, og da spesielt Reform 97 og endringene i yrkesfagsopplæringen. Med slike forklaringsmodeller blir det ikke eksplisitt rettet kritikk mot noen konkrete aktører, men ut fra det siste eksempelet kan vi tenke oss at kritikken er rettet mot politikerne som står bak reformene. I ”- Skolen må bli mer maskulin” så vi et større fokus på kvinnelige lærere og feminine verdier. Dette kommer også fram i denne artikkelen med Kåre Heggen, men han er plassert langt nede i teksten og er heller ikke trukket fram i tekstens hoveddramme. Fokuset på læremetodene er nærmere knyttet til systemet, heller enn lærerstanden.

5. PÅ JAKT ETTER IDEOLOGISKE MØNSTRE. EN DISKUSJON

I denne delen av oppgaven vil jeg diskutere noen av observasjonene jeg har gjort i de utvalgte avisartiklene⁴⁸: A) ”- Skolen må bli mer maskulin” (Landsend 2007), B) ”Gutta ligger etter på karakterkortet” (Mo 2007) og C) ”- Gutter er late” (Bartnes/Ramsdal 2007), med utgangspunkt i hva som er sannsynliggjort av analysene og lesningene. Med grunnlag i en hypotese om at saksdekningen av kjønnsforskjeller i karakteroppnåelse i skolen bygger på visse ideologiske mønstre, vil jeg her sammenstille artiklene og undersøke om det finnes likhetstrekk, som kan bekrefte eller avkrefte denne antakelsen.

5.1 DE FORKLEDDERES DESKRIPTIVE TEKSTENE

Jeg har funnet at aktørene som er invitert inn i tekstene, og måten de er orkestrert på, simulerer debatt. Det vil si at artiklenes form indikerer at saksdekningen konsentrerer seg om en sak som skal kommenteres av ulike aktører som skal belyse denne på ulike måter. Dette kan skape inntrykk av at saken diskuteres. Gjennom å gå dypere inn i strukturene i tekstene har vi sett at de journalistiske stemmene ikke inviterer til diskusjon. De er deskriptive, ikke argumenterende. Det formuleres en påstand om en uheldig situasjon for guttene i dagens skole, og aktørene som inviteres inn forholder seg homogent bekreftende til denne saksforståelsen, og stort sett også til hverandre.

5.2 FRAMSTILLING OG POSISJONERING AV UNDERSØKELSER OG DE JOURNALISTISKE STEMMENE

En av de tydeligste tendensene i artiklene er at alle tar utgangspunkt i hver sin undersøkelse om karakteroppnåelse i skolen. Jeg vil under gi en kort oppsummering for å belyse de enkelte undersøkelsene og framstillingen av dem:

- I ”- Skolen må bli mer maskulin” er det en ”Nova-undersøkelse som tar for seg karakterene til 3847 skoleungdommer i alderen 16-17 år” (A7-8) som er gjengitt. Mer spesifikt så vi at tallmaterialet er hentet fra Thomod Øia, forsker i NOVA, som ”har analysert tallene Dagbladet i dag gjengir, og som vil bli presentert i den ferske boka «Ung i Norge - skole, fritid og ungdomskultur»” (A26-27). Dette bidraget er vinklet mot *kjønnsforskjeller*, mens Ung i Norge-undersøkelsen i sin helhet er ”en bred kartlegging av viktige sider ved ungdoms livsstil og levekår ” (NOVA 2009). Kontrasten mellom jenter og gutter blir også framhevet i statistikk fra noen utvalgte fag.

⁴⁸ Jeg har markert hver artikkel med en bokstav. Etter sitater fra artiklene vil jeg plassere bokstaven foran det aktuelle segmentnummeret, for å markere hvilken tekst det kommer fra.

- ”Gutta ligger etter på karakterkortet” tar utgangspunkt i ”Utdanningsdirektoratets tall for gjennomsnittskarakterene i standpunkt og til eksamen” (B10), og tar for seg karakteroppnåelsen i videregående skole. Også her ble valget av fokus tydelig når vi så at undersøkelsen i sin helhet, i tillegg til kjønn, undersøkte variasjoner ut fra geografi, familie- og innvandringsbakgrunn, og sammenhengen mellom elevenes karakterer i grunnskolen og videregående skole (Utdanningsdirektoratet 2007). En ny variabel her, i forhold til de andre undersøkelsene, er at det skilles mellom eksamens- og standpunktkarakterer. Tallene som blir presentert viser at guttene fikk bedre karakterer enn jentene til eksamen, mens jentenes standpunktkarakterer var sterkere enn guttenes. Likevel er det gjennomsnittskarakterene for begge typer karakterer sammenlagt, som viser at jentene i snitt ligger over guttene på karakterskalaen, som blir holdt fram som hovedpoeng i teksten.
- ”- Gutter er late” har sitt utgangspunkt i ” En fersk undersøkelse av norske ungdomsskoleelevers skoleprestasjoner” (C7), som er utført av Thomas Nordahl, professor ved Høgskolen i Hedmark. Den skiller seg fra de andre undersøkelsene med å sammenligne karakterene med karakterer gitt i 1997. Leseren får ingen informasjon om det konkrete fokuset i undersøkelsen, om flere variabler har blitt undersøkt og hvor stort omfang den har hatt. I likhet med framstillingen av de to andre undersøkelsene er den journalistiske stemmen her opptatt av å vise fram forskjellene mellom jentene og guttenes karakteroppnåelse, med guttenes karakterer i fokus.

De journalistiske stemmene i alle tekstene beskriver en tendens som blir trukket fram langt oppe i artiklene, som har utgangspunkt i tallene. Disse ytringene er eksempler på dette: ”Guttene er skoletaperne” (A2), ”Gutta ligger etter på karakterkortet” (B1), og ”Dårligere i alle skolefag” (C2). Vi har funnet denne typen informasjon om undersøkelsene i den ytterste rammen i alle artiklenes rammemodellen. Den ytterste rammen (Ramme 1) er alle teksters ”hovedramme”, fordi den danner forståelsesgrunnlaget for resten av artikkelen. Dette legger samtidig føringer for leserne i forhold til hvilken informasjon i artikkelen som er mest sentral.

Ser vi på de hierarkiske strukturene i tekstene, får vi bekreftet undersøkelsenes sentrale posisjon. Det mest sentrale segmentet i hver tekst, som flest segmenter er ledet ut fra, eller leder tilbake til, handler om hvordan undersøkelsene viser at guttene får lavere karakterer enn jentene:

- ”Jentene har et betydelig forsprang i skolen, viser en Nova-undersøkelse” (A7)
- ”Utdanningsdirektoratets tall for gjennomsnittskarakterene i standpunkt og til eksamen viser at jentenes karakterer konsekvent ligger noen desimaler over guttenes på videregående” (B10)

- ”En fersk undersøkelse av norske ungdomsskoleelevers skoleprestasjoner slår fast at gutter presterer langt dårligere enn jenter” (C7)

Vi ser at ytringene er homofont framstilt med den journalistiske stemmen som melodistemme, og det samme ser vi i de andre ytringene hvor undersøkelsene blir gjenfortalt.

Eksempelene over viser at journalistene av hver av tekstene har valgt å la en undersøkelse være utgangspunkt for artiklene, og at det er de journalistiske stemmene selv som presenterer undersøkelsene. De formulerer også påstander om guttenes situasjon i skolen, på bakgrunn av disse. Slik dannes det tematiske utgangspunktet for artiklene, og grunnlaget for de eksterne aktørenes ytringer. Dette forteller oss at det er de journalistiske stemmene som har definisjonsmakten i tekstene. Man kan på mange måter kalle dette en sjangerbestemt posisjon: ”Journalistikk er først og fremst å formidle. Journalisten skal få tak i informasjonen, sortere og redigere dem, og formidle dem videre i forståelig form” (Wale 1997:9). Vi kan tenke oss at dette er lettest å gjennomføre hvis den journalistiske stemmen orkestreres som melodistemme i de sentrale delene av teksten. Det er da lettere å styre innholdet slik at det blir tydelig for leserne, samtidig som det blir lagt til rette for de eksterne stemmene i teksten. Likevel må vi være bevisst at den informasjonen vi ser på trykk er et *utvalg*, og at spissformuleringene også skal fylle en annen funksjon: Journalister jobber etter et prinsipp om synkende viktighet. Det vil si at den informasjonen som anses som viktigst og mest oppsiktsvekkende, plasseres langt opp i artikkelen. Dette prinsippet fungerer parallelt med ”traktprinsippet”: Det som ventes å ha bredest leserinteresse plasseres øverst, og smalest nederst. (Wale 1997:32) Utvalget av informasjon, kilder, og hvordan man velger å framstille og posisjonere disse, er altså styrt av kommersielle interesser, og skal gjøres på en måte som skaffer avisen lesere. Dette kan føre til spissformuleringer og popularisering av saker. Slike hensyn skal gå hånd i hånd med de tre hovedkravene som journalistene skal jobbe ut fra: Nøyaktighet, klarhet og fullstendighet (Wale 1997:39).

Journalistene i de tre artiklene har tatt like valg med hensyn til utgangspunktet for artiklene ved å vise til hver sin undersøkelse. De formelle valgene i forhold til posisjoneringen av de eksterne stemmene og framstillingen av disse, ligner også: De forholder seg hovedsakelig som kommentatorer til den journalistiske stemmens saksframstilling, og i noen tilfeller kommenterer de også hverandre. Mest tydelig ser vi dette i hierarkistrukturene, som viser hvordan de eksterne stemmene knytter seg opp mot den journalistiske stemmens framstilling av undersøkelsene. Det samme vises i tekstenes rammestrukturer, der vi ser at undersøkelsen, og konklusjoner trukket ut fra denne, danner tolkningsrammen for de eksterne aktørenes ytringer. Kommentatorrollen understrekes i tillegg av projiseringene som den journalistiske stemmen har brukt når den siterer de eksterne aktørene. ”Sier” og ”mener” er hyppigst brukt. Aktørenes ytringer blir forholdsvis nøkternt referert, uten tydelige verdivurderinger.

Vi kan allerede nå se at de tre journalistene har tatt mange lignende valg i framstillingen av ”kjønnsforskjeller i karakteroppnåelse i skolen”. De lar undersøkelsene, til tross for at de alle har et begrenset omfang, lede ut til en generell beskrivelse av tilstanden i skole-Norge, og dette blir framhevet som hovedpoeng i tekstene. Informasjonen fra undersøkelsene, slik den journalistiske stemmen framstiller den, blir også lagt til grunn for de eksterne aktørenes kommentarer i alle artiklene, som uttaler seg på generell basis om fenomenet. Dette bidrar til å bygge opp et bilde av et landsdekkende fenomen, som er gjennomgående i hele skolesystemet. Artiklene konsentrerer seg om guttene, og at de oppnår lavere karakterer enn jentene. Dette danner kjerneproblematikken i alle artiklene, og de journalistiske stemmene, sammen med et flertall av de eksterne aktørene, betegner mønsteret som en negativ tendens. De peker i stor grad ut skolen som skyldig, men trekker fram ulike elementer innenfor temaet i årsaksforklaringene sine.

5.2.1 DE JOURNALISTISKE STEMmenes FELLES TOPIKK

Topoiene som er i bruk i artiklene er også sentrale i forhold til hvordan vi oppfatter saken, og også her ser vi store likheter mellom artiklene: Det er fokus på den spesifikke toposen *karakteroppnåelse* i forhold til skole og kjønn. Dette er, sammen med tallmaterialet, framstilt med den generelle toposen *motsetning* (Aristoteles 2006: 177). Undersøkelsene framstilles gjennom den generelle toposen *autoritet* (Aristoteles 2006: 182).

At journalistene tar utgangspunkt i kvantitative undersøkelser, er et naturlig valg i mediasammenheng: ”Det er harde fakta om konkrete tilfeller som gir det interessante og leseverdige stoffet” står det i håndboken *Innføring i journalistikk* (Wale 1997:24). Statistikk og tall formidler nettopp det vi ofte oppfatter som ”harde fakta”, som gir tydelige beskrivelser av fenomener. Et klart og tydelig utgangspunkt legger samtidig til rette for uttalelser fra ulike eksterne stemmer.

Tall og statistikk snakker et (tilsynelatende) tydelig språk, som formidler sikkerhet og troverdighet. Derfor er det lett å se hvordan dette appellerer til mediernes idealer. Det som ofte *ikke* formidles er at statistikken, i likhet med de fleste forskningsresultater, ikke en ren, objektiv måling av fenomener. Den bygger på avgrensinger og definisjoner som er foretatt for å gjøre studieobjektet målbar. Ann Rudinow Sætnan, professor ved NTNU, har studert produksjon og bruk av statistikk, og mener at den tilsynelatende sikkerheten i statistikken gjør det mulig både å misforstå og misbruke den hvis man ikke tar hensyn til avgrensningene som ligger til grunn. (Kollerud 2009) Avgrensningene som er gjort blir sjelden formidlet. Dette gjør at statistikk ofte framstår som sikker viten. Dette forsterkes også av at statistikken er knyttet til en forskningssfære, som anses å ha stor troverdighet i befolkningen.

Tallmateriale, slik vi ser det i disse tekstene, blir gyldig som grunnlag for en sak på grunn av vår tiltro til dem. Den journalistiske stemmen argumenterer også indirekte for sannhetsverdien i tallene ved å bruke fraser som ”tall viser” (B10) og ”undersøkelsen slår fast” (C7) og lignende, som uttrykker sikkerhet. Toposen *autoritet* er i bruk framvisningen av både undersøkelser og statistikk. Journalisten er avhengig av at stemmene i teksten er relevant for saken, slik at leserne oppfatter dem som troverdige (Wale 1997:16f). Hvordan aktørene i artiklene vi har sett på har relevans for saksomtalen, skal jeg komme tilbake til litt senere.

Vender vi tilbake til undersøkelsene og framstillingen av dem, ser vi at de journalistiske stemmene fokuserer på forskjellen mellom gutter og jenters *karakteroppnåelse*. Kjønn er en vanlig variabel i statistikken. Statistisk sentralbyrå (SSB) hevder at: ” Statistikk og analyser som synliggjør likheter og forskjeller mellom kvinner og menn på ulike samfunnsområder, kan være viktige redskap i arbeidet med å fremme likestilling mellom kjønnene” (Statistisk sentralbyrå, 2009). Utgangspunktet for bruken av statistikken i artiklene er å vise forskjeller mellom gutter og jenters karakteroppnåelse. Når det blir tatt utgangspunkt i den generelle toposen *motsetning* i framstillingen av karakterene, blir dette ytterligere understreket. Valget er naturlig i forhold til journalistiske normer, i likhet med toposen *autoritet*, som vi så på tidligere. Ulikheten i forholdet mellom gutter og jenter indikerer en konflikt, fordi likhet mellom kjønnene er et ideal i vår kultur, og ”lik rett til utdanning” er et minst like godt innarbeidet slagord. Når tallene (slik de er vist fram i tekstene) viser et misforhold mellom kjønnene, og ”konflikt fanger interessen mer enn enighet gjør” (Wale 1997:37). Å vise fram motsetning forsterker med andre ord sakens nyhetsverdi.

Vi ser at topoiene som de journalistiske stemmene har valgt å ta i bruk i framstillingen av undersøkelsene i artiklene, gir mening både ut fra journalistiske prinsipper og kontekstuelle forhold. Interessen vår blir fanget både av de kulturelle referansene, og formuleringene av tydelige problemer med eksterne aktører som stiller tydelige diagnoser.

5.2.2 DE EKSTERNE STEMMENE

Til tross for flere formelle likheter i forhold til orkestrering, har de tre journalistene valgt tre ulike innfallsvinkler i forhold til utvalget av aktører:

- ”-Skolen må bli mer maskulin” inkluderer (daværende) kunnskapsminister, Øystein Djupedal, men har ellers et strengt forskerfokus, med disse aktørene: Tormod Øia, forsker i NOVA, ungdomsforsker og sosiolog ved Høgskolen i Hedmark, professor Thomas Nordahl og professor ved Institutt for sosialfag ved Høgskolen i Volda, Kåre Heggen.

- ”Gutta ligger etter på karakterkortet” har et mer variert aktørutvalg, med fire elever fra Foss videregående skole: Amin Ben Karroum, Elton Wong, Arslan Tahir og Anine Kjelland-Mørdre, og nestleder i Utdanningsforbundet, Per Aahlin.
- ”- Gutter er late” har både forskere, interesseorganisasjoner og elever til stede i teksten. Elevene Henriette Winther-Larsen, Victoria Kjeldstadli og Emilie Stordalen fra Ruseløkka skole er til stede, sammen med professor Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark (HiHM), konstituert leder Ole B. Nordfjell for Ressurssenter for menn, Reform, Haldis Holst i Utdanningsforbundet og professor Kåre Heggen.

Aktørene som får stemmer i artiklene kan plasseres i tre grupper: Forskere, elever og interesseorganisasjonsrepresentanter. I den første artikkelen er det utelukkende forskere som får uttale seg, i den andre er det elevene som er dominerende, mens den tredje artikkelen kombinerer alle de tre aktørgruppene. Hvilke aktører journalisten har valgt å invitere inn i artikkelen har innvirkning på årsaksforklaringene som blir presentert, på grunn av de ulike utgangspunktene de har.

FRAMSTILLINGEN AV DE EKSTERNE AKTØRENE

La oss først se på fremstillingen av de eksterne stemmene, og hvilke topoi som er dominerende: At leserne oppfatter aktørene i tekstene som relevante og troverdige, er en forutsetning for at artiklene skal vekke lesernes interesse. De journalistiske stemmene legger ulik vekt på aktualiseringen av aktørene, men er alle opptatt av å framheve posisjonen deres. I forbindelse med dette tar de journalistiske stemmene i bruk den samme generelle toposen som jeg omtalte i forbindelse med framstillingen av tallmaterialet: *Autoritet*. Vi som lesere har som oftest en felles forståelse av at vitenskapsfolk har høy troverdighet når de uttaler seg, og den vitenskaplige tilknytningen er nok grunnen til at forskerne blir invitert inn i artiklene. Elevene er relevante fordi de representerer en praktisk tilknytning til skolen. Disse to aktørgruppene representerer et skille mellom to ulike sakstilnærminger: En doxisk⁴⁹ og en epistemisk⁵⁰. Om aktørene forholder seg bevisst til dette når de uttaler seg, det kan vi ikke være sikre på. Det sentrale er at måten aktørene er presentert i tekstene oppfordrer til å lese dem slik. I en mellomposisjon, mellom forskerne og elevene, finner vi de aktørene som har andre stillinger som gir dem tilhørighet til det aktuelle feltet: Representanter for forbund og interesseorganisasjoner. Jeg har i flere tilfeller kategorisert dem sammen med aktørene med vitenskapelig bakgrunn som ”ekspertstemmer”. Selv om disse aktørene er profesjonelle, kan vi tenke oss at for eksempel ansatte i interesseorganisasjoner ikke kun forholder seg til forskning, men også til en hverdagsforståelse av ”kjønn og skole” når de uttaler seg i disse

⁴⁹ ”Doxa. Gresk for *mening, tro* og liknende. I gresk filosofi *det motsatte av viten eller innsikt (episteme)*. Doxa brukes i dag gjerne om de oppfatninger som tas for gitt innenfor et sosiokulturelt fellesskap.” (Tønnesson (red.) 2002:220)

⁵⁰ ”Episte´misk, adj.,gr., som gjelder sikker viten” (Berulfsen/Gundersen 2007:134).

artiklene. Likevel kan vi anta at en leser (med rette) vil oppfatte et høyere nivå av faglighet hos disse enn hos elevene, og stemmene blir derfor knyttet opp til forskerstemmen.

Orkestreringen av de eksterne aktørene viser ikke noe skille mellom ekspertstemmen og elevene, de er som regel sidestilt. Til tross for dette mener jeg at de inntar ulike plasser i et makthierarki. Dette har jeg pekt eksplisitt på i analysen av ”- Gutter er late”, der det ser ut til at elevene, til tross for at de tar til motmæle mot forskerstemmen, ikke skaper reell motstand, men heller bekrefter dennes standpunkter. Elevene bekrefter at guttene karaktermessig kommer dårligere ut av det enn jentene, og dette er også utgangspunktet for forskerens ytringer. Likevel blir forskerens *årsaksforklaring* mer troverdig enn elevenes på grunn av maktbalansen dem imellom: Forskeren har mer troverdighet enn elevene, fordi vi oppfatter dennes ytringer som forskningsbasert (epistemisk), mens elevene uttaler seg på grunnlag av hverdagserfaringer (doxa). Elevene er troverdige fordi de kan bekrefte forskjellene ved å vise til konkrete opplevelser, men har allikevel mindre ”tyngde” enn de ytringene som vi oppfatter at bygger på epistemisk kunnskap.

I flere av de ytringene vi oppfatter som epistemisk orientert, skjer det noe interessant. Spesielt i to av de tre tekstene oppstår et ”meningspotensial”. Dette skjer når en aktørs ytring uttrykker noe angående en sak på en svært generell måte, som når Tormod Øia, i ”- Skolen må bli mer maskulin”, uttaler: ”- Hele systemet er bedre tilpasset jenters væremåte” (A33). Her oppstår det rom for at leseren selv kan fylle denne ytringen med mening, ved å svare på hva ”jenters væremåte” egentlig er. Disse ”åpningene” i teksten har med framstillingen å gjøre, og forekommer oftest i ekspertuttalelsene, der aktørene uttaler seg om fenomenet på generelt grunnlag. Dette forekommer ikke i nevneverdig grad i elevuttalelsene, som trolig skyldes at de bruker *eksempler* fra sin skolehverdag for å kommentere saken. Når ytringene som oppfattes som forskningsbaserte åpner seg opp for leserens tolkning, slik jeg har beskrevet, kan vi tenke oss at ytringene blir en bekreftelse for leseren på at forskningens oppfatning av saken er den samme som leserens egen. Artiklene ender opp med i stor grad å *bekreft* leserens *hverdagsoppfatning* av ”skole og kjønn”, og ikke utfordre den. Dette er ett av eksemplene på at journalistene i liten grad utnytter forskningens potensial til å belyse saken på ulike måter.

DE EKSTERNE STEMMEFELLES TOPIKK, OG MULIGHETER SOM ÅPNER SEG I TEKSTENE

Tidligere har jeg pekt på et skille mellom doxa og episteme i uttalelsene til elevstemmen og ekspertstemmen. Da jeg så på aktørens tematiske fokus i ”- Gutter er late”, stilte jeg spørsmålet ”er det guttene eller skolen det er noe galt med?” Jeg påstod at dette var kjernespørsmålet som skilte elevene og ekspertstemmens årsaksforklaringer når de skulle svare på hvorfor guttene fikk lavere karakterer enn jentene. Ser vi på artiklene under ett, ser det ut som at dette skillet gjelder i alle tre. Vi finner elevstemmer i både ”Gutta ligger etter på

karakterkortet” og ”- Gutter er late”, og på spørsmålet jeg stilte svarer de begge: Guttene. Elevene fokuserer på hvordan de opplever guttene i forhold til jentene i skolesammenheng, og ut fra denne fokuseringen presenterer de årsaksforklaringer som viser at gutter både har andre holdninger og andre sosiale koder enn jenter. Det innebærer, i følge elevene, at guttene arbeider mindre med skole enn jentene, og er mindre aktive i undervisningssammenheng. Selv om vi kan oppfatte at elevene snakker ut fra samme ståsted, er det ikke alltid at forklaringene deres er samstemte. I ”Gutter ligger etter på karakterkortet” så vi at tre gutter ble intervjuet, i tillegg til Anine Kjelland-Mørdre, som er elev ved den samme skolen. Jentene blir framhevet som de som totalt får best karakterer, men at eksamenskarakterene deres er lavere enn standpunktkarakterene. Guttene ligger jevnere mellom disse. Kjelland-Mørdre kommenterer dette ved å stille seg tvilende til sin egen måte å forberede seg til eksamen. Hun lurte på om det er bedre å gjøre som guttene, som hun mener ”tar ting mer på sparket” (B31-35). Ytringen om guttene ser ut til å være en respons på Aahlinns påstand om forskjellen på gutter og jenters arbeidsmetoder, men går likevel på tvers av både Aahlin og guttenes påstander om at guttene tar ”skippertak” før eksamen. Kjelland-Mørdre har altså inntrykk av at guttene slapper mer av enn jentene. Til tross for at Aahlinns påstand om at gutter og jenter arbeider forskjellig frembringer to ulike forklaringer, som viser at gutter og jenter opplever forskjellene ulikt, så uttrykker de enighet med ekspertstemmen. Uenigheten elevene mellom blir ikke fulgt opp. De sprikende forklaringene understreker hvordan stedene i tekstene som åpner for å belyse karakterproblematikken, ofte blir stående som uforløst potensial i tekstene, og at problematikken rundt kjønnsforskjeller i karakteroppnåelse er et felt uten fasiter.

På den andre siden i spørsmålet om hvem som har skyld i at guttene oppnår lavere karakterer enn jentene, finner vi ekspertstemmene. De er til stede i alle artiklene, og alle svarer ”skolen”. De tar i likhet med elevene, statistikken og de journalistiske stemmene, utgangspunkt i den spesifikke toposen *kjønnsforskjeller*. Guttenes karakterer forklares som et symptom på at skolen styres av verdier som passer jentenes behov, ikke guttenes. Når aktørene kommenterer skole, fokuserer de hovedsakelig på den spesifikke toposen *pedagogisk praksis*. I ”- Skolen må bli mer maskulin” blir mangelen på et tilfredsstillende pedagogisk tilbud til guttene forbundet med flertallet av kvinnelige lærere som jobber i skolen. Ellers er det både i denne og i ”- Gutter er late” mer vanlig å snakke om at guttene har andre behov enn jentene, og at disse behovene ikke blir møtt i skolen. I ”Gutta ligger etter på karakterkortet” er Aahlin den eneste ekspertstemmen. Han kommer ikke inn på den pedagogiske problemstillingen fordi det er elevenes egne arbeidsmetoder som er i fokus. Ekspertstemmene i artiklene uttaler seg homogent i forhold til saken, og jeg har påpekt hvordan dette skaper inntrykk av at det hersker bred enighet innenfor feltet. I løpet av artikkelanalysene har jeg kommentert hvordan aktørenes fokus på pedagogisk praksis forholder seg til forskningsfeltet, og vist at bildet av enighet som tegnes i artiklene ikke er reelt. Mye forskning viser at gutter og jenter blir behandlet ulikt i klasserommet: ”[D]et er [...] klart at guttene generelt er mye tydeligere til

stede i lærernes bevissthet både i og utenfor klasserommet” (Bjerrum Nielsen 2000:54). Blant annet oppleves guttene som mer krevende, og får derfor ofte mer oppmerksomhet enn jentene (Bjerrum Nielsen 2000: 54f). Resultatene fra forskningen om lærerens kjønn har betydning for elevenes læring er sprikende, men de fleste studier konkluderer med at dette har lite eller ingen betydning (Bakken m.fl. 2008:8). Derimot vise forskjellige studier at jenter og gutter foretrekker forskjellige typer undervisning (Bjerrum Nielsen 2000:58), men Bakken m.fl. påpeker at de ikke har funnet noen studier som har ”undersøkt betydningen av individualiserte undervisningsformer” (Bakken m.fl. 2008:83), som Bakken beskriver som den typen undervisningsformer som i stor grad er gjeldende i dag.

MULIGHETER INNENFOR AKTØRENE SAKSPERSPEKTIVER

Forklaringene innenfor dette feltet er mange og varierende. Det finnes utallige innfallsvinkler i forhold til temaet ”kjønn og skole” og jeg har i denne sammenheng sett det som mest relevant å kun se på de mulighetene som ligger innenfor de spesifikke topoiene som allerede er tatt i bruk i tekstene. Dette har ført til at mange av perspektivene jeg trekker fram, fungerer som motargumenter i forhold til aktørenes perspektiver. Målet med analysen har ikke vært å se på gyldigheten av argumentasjonen og forklaringsmodellene de ulike aktørenes stemmer fremmer, men å undersøke om det finnes visse mønstre i tekstene som utelukker andre perspektiver.

Klasseromsforskningen fra 70- og 80-tallet gir oss et ganske entydig bilde av kjønnsforskjeller slik de arter seg i klasserommene (Bjerrum Nielsen 2000:56). Det er vanlig at ”[g]uttene melder seg ut og støynivået stiger når undervisningen ikke interesserer dem, mens jentene synes å ha en egen evne til å holde ut skolens kjedsommelighet” (Bjerrum Nielsen 2000:55). Vi kan se flere likhetstrekk mellom klasseromsforskningens observasjoner og beskrivelser av gutter og jenters atferd, og de eksterne aktørene i artiklens beskrivelser av flittige jenter og urolige gutter (se f.eks. A45, A57, A59, B4, B5, B25, C10, C21, C37, C38). Klasseromsforskningens innsikter og debatter inkluderes ikke i artiklene vi har sett på, men vi ser at fokuset på kjønn ligger tett opptil 80-tallets klasseromsforskning som fokuserte på kjønnsidentitet (Bjerrum Nielsen 2000:56). Begge parter legger vekt på forskjellene mellom gutter og jenter i forhold til både sosiale koder og pedagogiske behov og preferanser. Forskjellen viser seg tydeligst i at mens klasseromsforskningen jeg viser til, har fokus på jenter, ligger fokus i artiklene på gutter. Harriet Bjerrum Nielsen påpeker at kjønnsfokuset i denne delen av klasseromsforskningen har blitt kritisert på grunn av det stereotype kjønnsynet den har formidlet. Det har vært lite fokus på interaksjonen mellom kjønnene, og mangfoldet innenfor hvert av kjønnene. Bjerrum Nielsen uttaler at ”[b]ehovet for å synliggjøre kjønn som ”var blitt borte i pedagogikken”, gjorde at en del av 1970- og 1980-tallets forskning fikk en tendens til å overdrive kjønn og se bort fra andre forskjeller” (Bjerrum Nielsen 2000:60). Selv om aktørene som presenteres i artiklene representerer en del

av dagens forskning, kan måten kjønn framstilles rammes av den samme kritikken. Vi har sett at kjønnsforskjellene, og hvordan skolen forholder seg (eller ikke forholder seg) til dem, alene har dannet grunnlag for den kritikken som mange av aktørene i artiklene retter mot skolesystemet. Vi har også sett at det er skapt et bilde av kjønnene som forholdsvis stabile faktorer, siden de har blitt lagt til grunn som hovedargument for at det trengs endring i skolen. Det formidles i liten grad nyanser i forhold til hvordan gutter og jenter utspiller sin rolle som kjønn. ”Som mange forskere har påpekt i ettertid, finnes det ikke én femininitet og én maskulinitet, men mange femininiteter og maskuliniteter, og det foregår en stadig kamp om hegemoni dem innbyrdes” (Connell, 1995, ref. i Bjerrum Nielsen 2000:60, Moen 2002).

HVILKE GUTTER?

Et spørsmål som vokser fram fra kritikken av stereotype kjønnsforståelser og ønsket om en mer nyansert forståelse av skolens utfordringer er ”hvilke gutter?” Spørsmålet er sentralt i fagmiljøet, og ligger også latent i deler av artiklene vi har sett på. Vi kan for eksempel se på ”- Skolen må bli mer maskulin”, der Kåre Heggen, professor ved Institutt for sosialfag ved Høgskolen i Volda, uttaler at arbeidsfeltene og egenskapene som det er fokus på i skolen i dag, knytter seg til tradisjonelt feminine roller heller enn maskuline (A59). Videre sier han:

For noen gutter vil et slikt mønster skape en motsetning mellom kjønnsrolle og elevrolle, tror han. – Det gjelder særlig gutter med bakgrunn i arbeiderklassen, der mannlige stereotyper som aktivitet, uavhengighet og aggressivitet trolig står sterkere enn i andre sosiale lag, mener han. (A60-61)

Vi ser at Heggen spesifiserer at det spesielt er arbeiderklassegutten som får problemer i det han antyder er en feminin skole, men dette ”hvilke gutter?”- perspektivet blir ikke videreført i artikkelen.

Epstein m.fl. ser med kritisk blikk på hvordan debatten rundt kjønnsforskjeller i skolen har blitt unyansert på grunn av den manglende viljen til å se på variabler som klasse, kjønn og rase (Epstein m.fl. 1998:13). De viser til at det finnes store variasjoner også gutter imellom, og at de største ulikhetene helst er å finne på ulike klassetrinn og i spesielle fag. De mener at spørsmålene ”hvilke gutter” og ”hvilke jenter” kunne gitt oss et mer nøyaktig bilde av utfordringene vi står overfor i utdanningssektoren. (Epstein m.fl. 1998:10f) Også Bakken m.fl. mener at generaliseringene i debatten skaper inntrykk av at kjønnsforskjellene er dramatiske, mens de er mest tydelige i fag der språkkunnskaper er viktige, og minimale for eksempel i fag som fokuserer på faktabasert kunnskap. Vagle (2005) peker på det samme og understreker at variasjonene mellom gutter og jenter er mindre i for eksempel i natur- og miljøfag, der den er på 0,3 karakterpoeng, sammenlignet med norsk. Også innenfor norskfaget er det variasjoner: Karakterdifferansen i skriftlig er 0,6, mens den er 0,5 i muntlig (tallene er hentet fra Læringscenterets karakterstatistikk for 2002, ref. i Vagle 2005:247). Bakken m.fl.

trekker også inn hvordan kjønnsfokuset underkjenner den stadig økende variasjonen i måten unge former sine individuelle elevroller. (Bakken 2008:9f) Vi kjenner igjen avisartiklenes utforming av debatten i både Epstein og Bakkens m.fl. sine beskrivelser. Ser vi tilbake på statistikken som ligger til grunn for artiklene, formidler denne kjønnsforskjellene i karakteroppnåelse som en *tydelig* trend. Vi kan forstå denne vinklingen i sammenheng med det journalistiske kravet om tydelighet, men ser også at siden det er statistikk som ligger til grunn for saken, kan dette være medvirkende til at det ikke blitt skapt rom for refleksjon eller diskusjon rundt verken kjønn som variabel, eller hvilke gutter (og jenter) som har problemer i skolen.

5.3 KJØNN OG SKOLE I ÅRSAKSFORKLARINGENE

Kjønn står i sentrum for alle aktørenes årsaksforklaringer. Vi har at forholdet mellom jenter og gutter er dikotomisert, og at denne motsetningen overføres til forholdet mellom gutter og skolen fordi aktørene formidler at jentene og skolen deler de samme verdiene.

Dikotomiseringen oppstår i stor grad gjennom den dominerende bruken av den generelle toposen *motsetning*. Fordi det er kjønn som står i fokus i omtalen av karakteroppnåelse i skolen, vil jeg se nærmere på hvordan, og fra hvilket perspektiv, aktørene beskriver kjønn, og hva dette har å si for saksomtalen i sin helhet.

Ingen av aktørene forholder seg eksplisitt til en bestemt forståelse av kjønn. Elevene uttaler seg ut fra erfaring (doxa), og dette preger måten de karakteriserer jenter og gutter. De viser til oppførsel i klasserommet, og generaliserer jentene og guttenes atferd. Ekspertstemmene har mye av den samme strategien, men bruker få konkrete eksempler. De beskriver oftere jenter og gutter ut fra interesser og atferd, og er opptatt av hvordan dette påvirker skolehverdagen deres. Aktørene uttaler seg ikke om kjønn på et teoretisk, men et praktisk nivå, og vi finner ingen refleksjoner rundt aktørenes forståelse av kjønn - om de forstår det som biologisk eller kulturelt bestemt. At beskrivelsene av kjønnene oftest tar utgangspunkt i guttene og hvordan de *er*, kan bidra til et inntrykk av at aktørene forstår kjønnenes atferd som biologisk bestemt. Men vi kan tenke oss at det er mer sannsynlig at det praktiske perspektivet, som beskriver kjønn i forhold til hvordan det oppleves i skolen, ikke har noe teoretisk fundament. Vi oppfatter likevel at kjønn blir forstått som noenlunde stabile kategorier, fordi ekspertstemmene mener at kjønnsforskjellene taler for en endring av skolen. Spørsmålet om kjønnsforståelse er derfor sentralt av to grunner: 1) når forskere uttaler seg om kjønn, er det lett å oppfatte at disse er basert på epistemisk viten, og 2) hvordan kjønn oppfattes vil ha innvirkning på hvordan man mener at skolen bør utformes.

For å kommentere det første først: Ingen av aktørene som uttaler seg i artiklene er kjønnsforskere, men knyttet til pedagogisk forskning. De er opptatt av "kjønn i praksis", og vi har sett at i de fleste tilfellene stemmer "ekspertstemmens" uttalelser om kjønn overens med

observasjonene som klasseromsforskningen viser til. Her får vi vite at gutter og jenter har ulike preferanser når det gjelder fagenes gjennomføring og vinkling (Bjerrum Nielsen 2000:58). Rapporten til Bakken m.fl. peker også på et utvalg studier som konkluderer med at jenter og gutter foretrekker ulike læremetoder og har ulikt læringsutbytte av disse, men understreker at det er gjort lite forskning på feltet (Bakken m.fl. 2008:70f). Fordi disse beskrivelsene av kjønn er basert på observasjoner i skolen, kan vi tenke oss at de i stor grad vil sammenfalle med lesernes forståelse av kjønn: Hva som kjennetegner jenter og gutter, og hvordan de skiller seg fra hverandre. Vi har også sett at flere av beskrivelsene av kjønn handler om ”gutters erfaringer” og lignende generelle påstander, som åpner for lesernes egne oppfatninger og i stor grad lar dem lade disse ytringene med verdi selv. Denne måten å beskrive kjønn er ikke problematiserende, men fungerer hovedsakelig som en reproduksjon av vår dagligdagse oppfatning av kjønn. Spørsmålet om hvorfor det er slik, og hvordan vi vil at det skal være, blir ikke tatt opp. Dette leder meg inn på den andre grunnen til at det er relevant å se på kjønnsforståelsen i tekstene: Hvordan man oppfatter kjønn, vil ha innvirkning på hvordan man mener at skolen bør utformes. Med dette mener jeg at hvis vi oppfatter kjønnets atferd som biologisk bestemt, vil det være naturlig for skolen å tilpasse systemet slik at forskjellene mellom gutter og jenter blir tatt høyde for i skolen. Hvis kjønn derimot er mer fleksibelt, og i stor grad formes av omgivelsene våre og deres forventninger til kjønn, så har skolen større mulighet til å *lære* elevene å få utbytte av ulike undervisningsmåter. Dette leder oss videre inn på et mer ideologisk preget spørsmål om hvordan vi ønsker at gutter og jenter skal være, og hvilken rolle skolen skal spille i forhold til dette.

Den generelle delen av læreplanen viser hvilke mål staten har for opplæringen av barn, unge og voksne i Norge. Den har fokus på de ulike delene av mennesker og menneskeliv: Det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannede, samarbeidende, miljøbevisste og det integrerte menneske (Utdanningsdirektoratet 2005:1). Utviklingen av det helhetlige mennesket står i sentrum, men hensynet til hvert enkelt menneskes individualitet er også viktig:

Utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte. Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev. Bredde i ferdigheter skapes gjennom stimulering av elevenes forskjellige interesser og anlegg. Den enkeltes særpreg gir sosialt mangfold - likhet i evner til å delta gir samfunnet rikhet. (Utdanningsdirektoratet 2005:2)

Bakken m.fl. (2008) mener at forskningen de har sett på ikke indikerer at skolen skaper forskjeller mellom gutter og jenter, men at det heller synes som om skolen er med på å *reprodusere* de forskjellene som allerede finnes (Bakken m.fl. 2008:94). Kan hende dette skjer et sted mellom dyrkingen av *individet* og oppdragelsen av mennesket som en del av samfunnsmaskineriet?

Hvis vi velger å tro at kjønnsforskjeller i atferd ikke kun er biologisk bestemt, men også har med sosialiseringprosesser å gjøre, er det nærliggende å tro at atferd også har sammenheng med de forventningene vi stiller til barn. Det finnes mange studier som handler om sosialisering. Disse viser hvordan vi henvender oss forskjellig til gutter og jenter, og hvordan dette har innvirkning på barns utvikling (Wahlström 2004, Gulbrandsen 1993, Pettersen 1987 m.fl.). Også i avisartiklene formidles det forventninger og antagelser om hva maskulinitet og femininitet er. De viser seg i argumentene for en skole mer tilpasset gutter, der jenter og gutters atferd beskrives på mange ulike måter: Øystein Djupedal beskriver behovet for en maskulin arena der guttene føler gjenkjennelighet, og foreslår både å få inn flere menn i utdanningen og å fokusere mer på ”det moderne tidas språk – som data og action” (A17-24). Kåre Heggen mener at samarbeidsevne, kommunikasjon, lesing, lytting og reproduksjon av kunnskaper nærmere forbundet med feminine enn maskuline roller (A58-59). Eleven Elton Wong mener at ”[g]utta er mer bråkete i timen, mens jentene er mer muntlig aktiv og sånn” (B4-5), og Ahlin påstår at ”[j]entene jobber nok jevnere gjennom året [...]. Mange gutter tyr til skippertak før avsluttende” (B26-27). Elevene fra Ruseløkka skole, Henriette Winther-Larsen, Victoria Kjeldstadli og Emilie Stordalen, tror at ”det er tabu for mange gutter å være flinke på skolen” (C13), og Thomas Nordahl sier at ”gutter trenger mer struktur for å lære” (C24). Dette er bare noen av eksemplene de eksterne aktørene i artiklene trekker fram. Vi kan tenke oss at ytringene både er uttrykk for en hverdagsoppfatning av kjønn, men vi kan samtidig forstå det som forventninger til hvordan gutter og jenter skal være. I et intervju i forbindelse med en rapport om kjønn i skolen, spør Ole Bredesen Thomas Nordahl: ”Tenker du at disse [kjønns]forskjellene er biologisk bestemte eller samfunnsskapt?” Nordahl svarer: ”- Jeg er ikke så opptatt av det spørsmålet, men jeg ser jo at det kan ligge en fare i å reproducere urolige gutter ved å forvente det” (Bredesen 2003:61). I artiklene ser det ut som at maskulinitetsidealet hovedsakelig handler om aktivitet og kreativitet, i motsetning til passiv læring. Tormod Øia uttaler i ”- Skolen må bli mer maskulin” at ”[g]utter som har like verdier, holdninger og oppfatninger og gjør like mye lekser som jenter, får like gode karakterer som dem” (A47). Vi kan tenke oss at kombinasjonen av en tydelig dikotomisering av gutter og jenter, og følgelig gutter og skolen, sammen med det maskulinitetsidealet som bygges opp i tekstene, skaper inntrykk av at det å lykkes innenfor skolens rammer er feminint.

5.4 METAFORIKK

Gjennom artikkelanalysene har vi sett at i tillegg til at topikken i tekstene skaper et bestemt fokus i saksomtalen, kan også metaforene fortelle oss noe om tankene bak formidlingen av problematikken rundt ”kjønn og skole”. Som jeg var inne på i beskrivelsen av Blacks metaforsyn i kapittel 2: ”Teori og metode”, peker han på en nærhet ved assosiasjon mellom metaforen og det metaforiserte⁵¹. Vi har sett at *konkurransen* og *handlingsrom* er de

⁵¹ Jeg tar her i bruk Max Blacks begreper, som jeg introduserte i kapittel 2: ”Teori og metode”.

dominerende metaforene i ”- Skolen må bli mer maskulin”, og at *konkurransen* også er den mest sentrale metaforen i ”Gutta ligger etter på karakterkortet”. *Relasjon* er den tydeligste metaforen i ”- Gutter er late”. *Konkurransen* har *karakterer* som sitt primærsubjekt, mens *handlingsrom* og *relasjon* metaforiserer *skolen*. Vi som lesere kan forstå mer av ytringene som inkluderer slike metaforer hvis vi forstår hvordan det metaforiserte og metaforen henger sammen. Black (1962) mener at kombinasjonen av disse kan (hvis den er vellykket) skape ny forståelse av det metaforiserte. Metaforene kan altså formidle nye meninger i saksforståelsen, på grunn av overføringen av mening fra metaforen til det metaforiserte. Vi kan da se om metaforene reflekterer andre tanker om saken, enn de som eksplisitt kommer fram i teksten.

Mye av innholdet i de utvalgte artiklene viser til verdiene utdanningssystemet vårt bygger på. Dette er et uttrykk for kulturelle verdier som vi identifiserer oss med. *Skolen som handlingsrom* viser til målene vi har for utdanningsinstitusjonene våre, og hva vi forventer av dem. For å illustrere dette kan vi se på den generelle delen av læreplanen. Som vi så på tidligere er den organisert ut fra en tanke om at det helhetlige mennesket skal stå i sentrum (Utdanningsdirektoratet 2005:1). Det vil si at alle de holdningene og ferdighetene som kreves av oss for at vi skal fungere i samfunnet på en god måte, skal utvikles innenfor skolesystemet. Skolen som *handlingsrom* blir da en naturlig metafor for den funksjonen vi ønsker, og har som målsetting at skolen skal ha. I dette idealet finnes det en sterk likhetstanke. ”Lik rett til utdanning” er et altomfattende prinsipp, som på mange måter styrer hvordan vi legger opp skolen: Alle skal ha et tilfredsstillende pedagogisk tilbud. Dette er også grunnlaget for ytringene som har sammenheng med metaforen *handlingsrom*, hvor aktørene snakker om pedagogisk tilbud og guttenes muligheter. Disse verdiene er til stede i alle tekstene, men vises for det meste implisitt, gjennom kritikken av skolen. Flere av aktørene mener at skolen bryter med disse idealene, og at dette er årsaken til at guttene ikke klarer seg like godt som jentene.

Skolen som handlingsrom tar i ”- Skolen må bli mer maskulin” opp tråden fra en innledende konkurransemetafor. Den samme metaforen er dominerende i ”Gutta ligger etter på karakterkortet”. I begge tekstene er dette en metafor for *karakteroppnåelsen* til elevene, og trer fram i beskrivelser som: ”jentene har et betydelig forsprang” (A7), ”likevel henger guttene etter” (A30), ”gutta ligger etter” (B1) og ”jentene nå har tatt igjen gutta i alle fag”(B2). Karakterer i skolen er en måte å måle ferdighetene til elevene i hvert enkelt fag. Elevene kan da se hvordan de ligger an i faget, og de har samtidig mulighet til å måle seg med medelevene. Vi kan se at disse aspektene ved karakterene er sentrale for de eksterne aktørene i artiklene. Når aktørene formidler at ”jentene har tatt igjen guttene”, så gir dette inntrykk av at elevene forholder seg aktiv i denne ”kampen om karakterene”. Mye kan derimot tyde på at det ikke er slik. Vi kan for eksempel se tilbake til Noble og Bradford (2000) som jeg trakk fram i kapittel 3: ”Bakgrunn om kjønn og skole”. De viser til en ”anti-swot”-kultur blant guttene, som betyr at å jobbe med skolearbeid ikke er sosialt akseptert blant gutter

(Noble/Bradford 2000:15). Det samme kommenterer for øvrig også elvene fra Ruseløkka skole, i ”- Gutter er late” (C13-16). Når vi vet dette blir konkurransemetaforen interessant. Likheten mellom det metaforiserte og metaforen, *karakterer* og *konkurranse*, framstår som konstruert, heller enn en naturlig assosiasjon mellom de to. I følge forskerne og elevene, så vil ikke elevene selv identifisere karakteroppnåelse som en konkurranse. Kanskje spesielt ikke mellom kjønnene, siden gutter og jenter forholder seg forskjellig til karakterer og skolearbeid. Metaforen kan derfor oppfattes som en forsterkende effekt i forhold til forskernes oppfatning av saken. Samtidig blir det avvist at andre aktører, både deler av forskerstanden og elever selv, mener at elevene har et annet forhold til karakteroppnåelse enn det som antydes med denne metaforen. Vi ser samtidig at det ikke finnes noen *indre* motsetninger i teksten, som peker i den retningen jeg her antyder at det også finnes et ”utfordrerperspektiv” til det som etableres i metaforen.

Kjønnsaspektet som er knyttet til konkurransemetaforen er en videreføring av framstillingen av dem som motsetninger ellers i tekstene. Vi kan tenke oss at metaforen er troverdig fordi vi er vant med å tenke på kjønn som to grupper. Når jentene og guttene blir satt opp mot hverandre som konkurrenter, slik vi ser i konkurransemetaforen, finner vi en potensiell konflikt med likhetsidealet både i forhold til handlingsrom-metaforen og ellers i saksomtalen: At karakteroppnåelsen er ujevn blir tatt til inntekt for påstandene om at elevene ikke får *de samme mulighetene*. Det vil si at når guttene jevnt ligger litt under jentene på karakterskalaen, skyldes ikke dette *innsatsen* deres, men *konkurransevilkårene*. Hadde skolen vært bedre tilpasset guttene, ville de ikke hengt etter karaktermessig. Denne forklaringsmodellen er i følge Choen svært vanlig: Når gutter feiler har dette vært på grunn av eksterne årsaker som pedagogikk, metoder og lærere (Choen 1998:20). Ved assosiasjon kan en likhetstanke tre ut av metaforen: Alle skal ha like muligheter. Men ser vi på dette i forhold til sekundærsubjektet i ”konkurransemetaforen”, så er det et mål at det skal kåres en *vinner*. Umiddelbart ser vi to ulike idealer vise seg her, men disse trenger ikke nødvendigvis være i konflikt. Resultatet av de to idealene kombinert, slik vi ser i ”- Skolen må bli mer maskulin”, kan være at jentenes karakterer ikke anerkjennes, siden aktørene mener at jentene har bedre vilkår enn guttene.

Går vi tilbake til metaforen ”handlingsrom” i ”- Skolen må bli mer maskulin”, ser vi at aktørene definerer noen problemfelt som gjør det vanskelig for guttene å oppnå like gode resultater som jentene. Guttenes problem blir, som jeg har vært inne på tidligere, omtalt med et språk som konnoterer innvandringsdebatt med bruk av ord som ”fremmed kultur” (A34) og ”gjenkjennelighet” (A19). Denne likheten skaper igjen nye assosiasjoner for en leser, som påvirker måten denne forstår skolesaken. Bildet av en *motstander*, slik det er naturlig å tenke i konkurransemetaforen, blir forsterket. Det er de kvinnelige lærerne, og kulturen disse har skapt i skolen og i klasserommene, som blir framhevet. Sett i sammenheng med

konkurransemetaforen, er de kvinnelige lærerne å forstå som *hindringer* for guttenes mulighet til å ”vinne” i skolesammenheng.

Vi ser at relasjonsmetaforen og metaforen *skolen som handlingsrom* kan vekke assosiasjoner til vår kulturelle forståelse av skolen og hva den skal være. Denne konteksten er med på å skape gjenkjennelighet i saken. Samtidig legger den grunnlag for å kunne understreke hvordan guttenes karakteroppnåelse er et tegn på et misforhold mellom vår forventning til skolen som et sted som fremmer likeverd og like muligheter, og skolen slik den fungerer i dag. Relasjonsmetaforen understreker skolens påvirkning på mennesker, mens handlingsrommetaforen i større grad spiller på guttene som fremmedgjorte i skolens kultur. Mens de to sistnevnte metaforene metaforiserer skolen, knytter konkurransemetaforen seg til karakteroppnåelse og kjønn. Konkurransemetaforen virker forsterkende på den helhetlige oppfatningen av at det er skjevhet i gutter og jenters karakteroppnåelse, ved å understreke dette og knytte det opp til *konkurranse*. Situasjonen i skolen blir fremstilt på ulike måter, som alle viser at vilkårene ikke er like for gutter og jenter.

5.5 EN LITEN OPPSUMMERING

Helt til slutt vil jeg summere opp noen av de erfaringene fra analysene og lesningene jeg har fått i arbeidet med artiklene: ”- Skolen må bli mer maskulin” (Landsend 2007), ”Gutta ligger etter på karakterkortet” (Mo 2007) og ”- Gutter er late” (Bartnes/Ramsdal 2007). I løpet av analysene har jeg synliggjort mønstre i tekstenes indre strukturer, og hvordan oppbygningen av tekstene former meningsinnholdet. Jeg har også undersøkt hvordan aktørutvalget og topikken i tekstene forholder seg til ulike fagfelt som undersøker ”kjønn og skole”. Gjennom analysene har jeg ønsket å belyse hvordan meningsinnholdet som skapes i tekster som disse, er produkter av journalistiske valg.

Vi har sett at det er informasjonen fra ulike undersøkelser som legges til grunn for artiklene, og de journalistiske stemmene er melodistemmer i framstillingen. Alle delene av undersøkelsene som vises fram, har kjønn som variabel. Undersøkelsene presenterer forskjellene mellom gutter og jenter, og tegner et bilde av en nasjonal krise ut fra disse. Samtidig legger de journalistiske stemmens framstilling av tallmaterialet grunnlaget for de eksterne aktørenes ytringer, som følgelig tar utgangspunkt i motsetningene mellom gutter og jenter i sin omtale av skolen, og elevenes karakteroppnåelse. Som et resultat av måten de eksterne aktørene blir presentert og orkestret på, oppfatter vi et skille mellom de aktørene som på grunn av sin posisjon knytter seg til en epistemisk eller doxisk omtale av saken. Leserne vil mest sannsynlig oppfatte ekspertstemmenes uttalelser som vitenskapelig fundert. Dette skjer til tross for at både ekspertene og elevene kommenterer kjønn ut fra et *praktisk* perspektiv. Det praktiske perspektivet ser ut til å ligge til grunn for argumentene som angår behovet for en endring av skolen for guttene. Det blir ikke stilt spørsmål ved hva kjønn er, og

om vi har mulighet til å påvirke gutter og jenters atferd og ferdigheter. Det blir heller ikke diskutert hvilken rolle skolen skal ha i forhold til sosialisering og kjønnsroller.

Til tross for at tekstene konsentrerer seg om *kjønn* i skolen, er det fagfolk innenfor pedagogikk og ikke kjønnsforskning, som inviteres til å uttale seg i tekstene. Forklaringer som konsentrerer seg om systemkritikk får den sentrale plassen. Elevenes stemmer knytter seg til det praktiske aspektet ved kjønn og karakteroppnåelse. De snakker om guttenes innsats og betegner dette som et hinder for læringsutbyttet deres. Dette poenget blir derimot ikke plukket opp og diskutert videre. Lærere har også en sentral plass i tekstene, både direkte og indirekte. De gjennomfører undervisningen som omtales, har daglig kontakt med skolen og elevene, og kjenner systemet innenfra. Selv om lærerne og deres undervisningsformer er sentrale i tekstene, har de likevel ikke en stemme i noen av artiklene.

I kapittel 3: "Bakgrunn om skole og kjønn" så vi at det finnes et mangfold av meninger og kunnskaper om karakteroppnåelse, kjønn og skole. Noen av dem er homogene, mens andre står tydelig i konflikt. Mangfoldet kommer i liten grad fram i de artiklene vi har undersøkt. Over så vi at kjønnsforskere og lærerne, i tillegg til elevenes innsatsfokus, ikke blir tatt hensyn til. Det blir heller ikke lagt opp til debatt innad i tekstene: Tekstene er deskriptive, det vil si at meningsenhetene i artiklene i hovedsak forholder seg beskrivende til hverandre. Meningsinnholdet i de eksterne aktørenes ytringer forholder seg kun beskrivende i forhold til hverandre. De konsentrerer seg om å komme med ny informasjon. Det deskriptive fokuset har vi også sett i orkestreringen av aktørene: De er i hovedsak sidestilt, og når de kommenterer hverandre er det i stor grad for å legge til ny informasjon. Det oppstår ikke noen kontroverser i tekstene siden meningsytringene er innholdsmessig homogene. Kun i ett tilfelle, i "Gutter er late", ser vi at aktører argumenterer mot hverandre: "[J]entene fra 10c ved Ruseløkka skole" (C48) sier seg uenige i Thomas Nordahl og Kåre Heggens beskyldninger om at skolen har skyld i guttenes karakterer. Vi har sett at på grunn av posisjonering når ikke eleven fram med sine motargumenter. Det er flere slike potensielle motsetninger i tekstene, men journalistene har i liten grad fulgt disse opp.

På grunn av overvekten av homogene forskeruttalelser, kan vi tenke oss at lesere uten spesiell kjennskap til saken ikke vil oppleve at det finnes uenighet og diskusjon rundt argumentene som "ekspertstemmene" fremfører. En slik oppfatning står i kontrast til det meningsmangfoldet jeg har søkt å vise fram i "Bakgrunn om skole og kjønn". Tenker vi i forhold til typiske journalistiske krav, kunne det vært mulig å framheve at det finnes konflikter i fagfeltet. Journalistene har heller valgt å framheve konfliktmomentet i forholdet mellom gutter og skolen, ved å beskrive skolen som urettferdig for guttene. Dette skjer blant annet ved at karakteroppnåelse blir metaforisert som *konkurranse* i to av tekstene. Det er jentene som er vinnerne, men vi opplever tydelig at seieren er takket være gode læringsvilkår.

Konfliktnivået i artiklene er høyt fordi de journalistiske stemmene og aktørene bruker et språk og metaforer som spiller på kulturelle verdier og konkurranse, som formidler at guttene lider stor urett i dagens skolesystem. Det er i flere tilfeller feminiseringen av skolen som får skylden for at guttenes situasjon er som den er. I de fleste andre tilfellene anklages skolen som system for ikke å ta hensyn til guttenes pedagogiske behov. Gjennom dette trer den dominerende kjønnsforståelsen i tekstene frem. Det foregår en dikotomisering av gutter og jenter. Når jentenes behov knyttes tett opp til det pedagogiske tilbudet skolen gir, blir guttene en motsetning til både jentene og skolen. Dikotomien og beskrivelsene av både kjønn og skole formidler samtidig et sett med forventninger om hva som anses som maskulint. Dette er verdier som blant annet utelukker utvikling av kommunikative ferdigheter og boklig lærdom, men fremmer aktivitet og kreativitet.

6. VRENG EN TEKST OG SE HVA DU FINNER. ANALYSENS POTENSIAL

”Lanseringen” av fossilet Ida, og diskusjonen rundt Snåsamannen tok mye plass i det offentlige rom og mediene i overgangen 2008-2009. I kjølvannet av sakene arrangerte Akademisk forum en panelsamtale under tittelen ”Forskere i det offentlige rom: «Hold kjeft drittforsker!»” (Blindern, 8.7.09). Professor i molekylærbiologi, Kristian Gundersen, ledet debatten og påstod at forskere i dag er i ferd med å miste kredibilitet, og at pressen gir oppsiktsvekkende mye spalteplass til uvitenskapelige kilder. Både panel og publikum – flertallet forskere – mente tvert imot at pressen har stor interesse av forskning. De opplevde medieformatet som den største utfordringen i vitenskapsformidlingen, siden det ikke makter å favne kompleksiteten i forskningen. Harald Stanghelle, leder i Norsk Redaktørforening, tok til motmæle og mente at det ikke var formatet som var for lite, men at forskerne måtte jobbe hardere for å tilpasse seg mediene: ”Stanghelle mener at dette er en del av den uskrevne kontrakten som avisen har med leserne: - Vi skriver for mange og ikke dem med spesielle interesser”. (Hatteland 2008) Debatten er innom en sentral problemstilling, som også er aktuell i denne oppgaven: Er forskning og media to uforenelige størrelser?

I oppgaven har jeg belyst hvordan tre artikler behandler temaet ”kjønnsforskjeller i karakteroppnåelse i skolen”. Ved å se på informasjonen som er lagt til grunn for hver tekst, undersøke hvilke aktører som inviteres inn, og hvordan stemmene deres forholder seg til saken, har jeg sett hvordan komposisjonen av form og innhold, skaper en bestemt forståelse av saken. Jeg har også belyst hvordan disse valgene lar andre relevante aktører og perspektiver bli stående utenfor. Til tross for et sterkt forskningsfokus, spesielt når det gjelder årsaksforklaringer, viser ikke journalistene fram det mangfoldet av stemmer som er relevante innenfor feltet. Det er med andre ord ikke artikkelens format eller journalistiske krav som står i veien for en god dekning av saken. Formatet, og kravene knyttet til det, kunne til og med åpnet opp for dette mangfoldet ved å vise at det finnes motsetninger, konflikt og diskusjon i feltet. Dette viser at det er kildearbeidet, og kanskje viljen til å dekke saken på en grundig måte, som er det største hinderet.

Metoden jeg har brukt for å analysere artiklene, er ikke låst til temaet ”kjønn og skole”, men kan brukes som verktøy for å undersøke hvordan de fleste tekster virker i forhold til temaet de tar opp. Kanskje vi kan kalle metoden noe så enkelt som å vrenge tekstene. Ved å utvendiggjøre de strukturelle trekkene tekstene er bygd opp av, og se dem både i et kontekstuellt perspektiv og i forhold til sjanger, kan vi utlede hypoteser om mønstre i tekstene. Mønstrene er sannsynliggjort i løpet av analysene. Denne måten å analysere tekst sikrer at observasjonene vi gjør ikke blir unike. De blir derimot etterprøvbare, kvalifiserte lesninger.

Ser vi tilbake til spørsmålet om vitenskapsformidling over, kunne vi for eksempel undersøkt tekster som involverer forskning. En analyse som den jeg har foretatt i denne oppgaven, kunne gjort det mulig å trekke konklusjoner om hva som gjør at noen tekster lykkes i sin vitenskapsformidling mens andre ikke. Metoden kan åpne for å forstå hva som gjør at noen forskningstekster makter å favne forskningens kompleksitet, mens andre ikke. Ikke minst kan man foreslå muligheter for ulike tekster. Slik at de kan åpne seg for å formidle forskning på en måte som yter retterferdighet til både fag og folk.

7. LITTERATUR

- Andersen, Øivind, 1996. *I retorikkens hage*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Aristoteles, 2006. *Retorikk*. Vidarforlaget, Oslo.
- Bakhtin, Mikhail M., 1998. "Spørsmålet om talegenrane" i *Spørsmålet om talegenrane*, Ariadne Forlag, Bergen.
- Bakken, Anders, Elin Borg, Kristinn Hegna og Elisabeth Backe-Hansen, 2008. *En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*, NOVA Rapport 4/2008. Publisert på <http://nova.no/index.gan?id=16650&subid=0>, lastet ned 19.9.09.
- Bartnes, Gudmund, Roald Ramsdal, 2007. "- Gutter er late" i *Aftenposten Morgen*, 16.10.07, Oslo.
- Beck, Christian W. "Jentenes skole", i *Verdens Gang*, 13.12.2007, Oslo.
- Berge, Kjell Lars, 1990. *Tekstnormers diakroni. Noen idéer til en sosiotekstologisk teori om tekstnormendring*. Meddelanden från Institutjonen för nordiska språk – MINS, Stockholm.
- Berge, Kjell Lars, 2003. "Hvor er makten i teksten", s. 24-41 i *Maktens tekster*, Berge, Kjell Lars, Siri Meyer, Tom Are Trippestad (red.). Gyldendal akademisk, Oslo.
- Berulfsen, Bjarne, Dag Gundersen, 2007. *Fremmedord blå ordbok*. Kunnskapsforlaget, Oslo.
- Bjerrum Nielsen, Harriet, Monca Rudberg, 1989. *Historien om jenter og gutter. Kjønssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Bjerrum Nielsen, Harriet, 2000. "Inn i klasserommet" i Imsen, Gunn: *Kjønn og likestilling i grunnskolen*, Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Black, Max, 1962. *Models and Metaphors*. Cornell University Press, Ithaca og London.
- Bredesen, Ole, 2003. *Problemtiske gutter og fraværende menn. Fagblikk og perspektiver på kjønn i skolen*. Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.
- Burr, Vivien, 1998. *Gender and social psychology*. Routledge, London.
- Choen, Michèle, 1998. "'A habit of healthy idleness': boys' underachievement in historical perspective", i Epstein, Debbie, Jannette Elwood, Valerie Hey, Janet Maw: *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Open University Press, Buckingham/Philadelphia.

- Eide, Thormod, 2004. *Retorisk leksikon*. Spartacus, Oslo.
- Epstein, Debbie, Jannette Elwood, Valerie Hey, Janet Maw, 1998. *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Open University Press, Buckingham/Philadelphia.
- Gabrielsen, Jonas, 2008. *Topik. Ekskursjoner I retorikkens toposlære*. Retorikforlaget, Åstorp, Sverige.
- Goffman, Erving, 1986. *Frame analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Northeastern University Press, Boston.
- Gulbrandsen, Jorun. *Er skolen for Kari eller Ronny*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Hatteland, Kristoffer, 2008. ”- Autoriteten til forskere synker” i Aftenposten Morgen, 09.06.2009. Oslo
- Helljesen, Vilde, 2009, ”Medieverden tiet om kidnappingen”, publisert på <http://www.nrk.no/nyheter/utenriks/1.6862088>, lastet ned 13.11.09.
- Jegerstedt, Kari, Ellen Mortensen, 2008. ”Hva er kjønn? Ulike tilnæringsmåter” i Mortensen, Ellen, Cathrine Egeland, Randi Gressgård, Cathrine Holst, Kari Jegerstedt, Sissel Rosland, Kristin Sampson: *Kjønnsteori*. Gyldendal, Oslo.
- Knudsen, Susanne V., 2003. “Kønsparadokser i skolen” i NIKKmagasin nr. 2/2003: *Hvem er klasserommet vinnere og tapere?* NIKK-nordisk institutt for kvinne- og kjønnsforskning, Oslo.
- Kollerud, Elin, 2009. ”Problematisk statistikk”, publisert på <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Nyhet&pagename=fripro%2FHovedsidema1&cid=1253951595528&p=1226994096468>, lastet ned 15.11.09.
- Kunnskapsdepartementet, ”Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m.”, i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*, <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html>, lastet ned 21.11.09.
- Landsend, Merete, 2007. ”- Skolen må bli mer maskulin”, i Dagbladet 19.2.07, Oslo.
- Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2008. Saldo 2008. *Et samfunnsregnskap for likestilling og diskriminering*. Likestillings- og diskrimineringsombudet, Oslo.

- Lorentzen, Jørgen, Wenche Mühleisen (red.), 2006. *Kjønnforskning. En grunnbok*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Lyng, Selma Therese, 2004. *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Maagerø, Eva, 2005. *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Mo, Helene, 2007. "Gutta ligger etter på karakterkortet", i Dagsavisen 2.6.07, Oslo.
- Moen, Susanne, 2002. "Med steiner i balla og piggråd i pungen. Unge mannsstemmer i klamydia-informasjon", i Tønnesson, Johan L. (red): *Den flerstemmige sakprosaen*. Fagbokforlaget, Oslo.
- Noble, Colin, Wendy Bradford, 2000. *Getting it right for boys ...and girls*. Routledge, London/New York
- Nordahl, Inger, 2003. "Kjønnforskning og biologi", i <http://kilden.forskningsradet.no/c17251/artikkel/vis.html?tid=38625>, lastet ned 27.9.2009.
- NOVA, 2009. "Ung i Norge 2002", informasjonsside på nova.no: <http://www.nova.no/index.gan?id=255&subid=0>, lastet ned 9.11.09.
- Pettersen, Kjellaug, 1987. *Tøffe gutte, stille jenter – hjemme og på skolen*. Aventura Forlag, Oslo.
- Sande, Kjell, 2007. "Femiskole og dumme gutter", i Aftenposten Morgen, 11.11.2007, Oslo.
- Senter for tverrfaglig kjønnforskning, 2009. "Kjønn og hverdagslivets modernisering", informasjonsside publisert på <http://www.skk.uio.no/forskning/prosjekter/kjonn%20og%20modernisering.html#Anchor-Paraplyprosjekt-11481>, lastet ned 27.11.09.
- Statistisk sentralbyrå, 2009. "Likestilling", informasjonsside på ssb.no: <http://www.ssb.no/likestilling/main.shtml>, lastet ned 20.11.09, kl. 11.00.
- Storvik, Kaja, 2009. "Da alle tidde", publisert på dagsavisen.no: <http://www.dagsavisen.no/meninger/article451762.ece>, lastet ned 13.11.09.
- Svennevig, Jan 2001 "Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction", *Norskraft: Tidsskrift for nordisk språk og litteratur*. Nummer 103, s. 1–22. Universitetet i Oslo, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Oslo.

- Tønnesson, Johan L. (red), 2002. *Den flerstemmige sakprosaen*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Thornton, Mary, Patricia Bricheno, 2006. *Missing men in education*. Trentham Books, Stoke on Trent/Sterling.
- Utdanningsdirektoratet, 2005. "Den generelle delen av læreplanen", publisert på <http://www.udir.no/Artikler/Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/>. Lastet ned 5.11.09.
- Utdanningsdirektoratet 2007: "Karakterstatistikken for grunnsopplæringen i 2006", publisert på <http://udir.no/Rapporter/Karakterstatistikken-for-grunnsopplaringen-i-2006/>, lastet ned 5.8.09.
- Vagle, Wenche, 2005. "Jentene mot røkla. Sammenhengen mellom sensuren i norsk skriftlig og utvalgte bakgrunnsfaktorer, særlig kjønn", i Berge, Kjell Lars, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg, Wenche Vagle (red.): *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst*. Universitetsforlaget, Oslo
- Veum, Aslaug, 2008. *Avisas andlet. Førstesida som tekst og diskurs. Dagbladet 1925-1995*. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Viksmo-Slettan, Olav, 2007. "Gutter er skoletapere", i Aftenposten Morgen, 01.11.2007, Oslo.
- Von der Lippe, Berit, 1999. *Metaforens potens*. Forlaget Oktober, Oslo.
- Von der Lippe, Berit, 2009. "Retoriske blikk på økonomiske fortellinger" i *Materialisten. Tidsskrift for forskning, fagkritikk og teoretisk debatt*. Nummer 1/2, 37. årgang. Materialisten, Oslo.
- Wahlström, Kajsa, 2004. *Jenter, gutter og pedagoger*. Pedagogisk Forum, Oslo.
- Wale, Thorbjørn, 1997. *Innføring i journalistikk. Revidert utgave ved Leif Andersen*. Institutt for journalistikk, Fredrikstad.
- Øia, Tormod, 2007. "Flinke jenter og gutter i utakt", i Strandbu, Åse, Tormod Øia (red.), 2007. *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

8. VEDLEGG

VEDLEGG 1A

”- Skolen må bli mer maskulin”, av Merete Landsend. Publisert i Dagbladet, 19.2.07

Dagbladet Leder: Øivind A. Mowf-tværsen (tverst.) E-post: tema@dagbladet.no

TEMA UTDANNING

- Skolen må bli mer maskulin ▶



Guttene er skoletaperne:

- Dårligere karakterer
- Færre tar høyere utdanning
- Flere dropper ut

MER MASKULIN: - Det blir en stor utfordring å sørge for at skolen i større grad tilpasses guttene. Vi må lage en mer maskulin arena, sier kunnskapsminister Øivind Mowf-tværsen. Foto: Nina Hansen

studer journalistikk

- lær deg å sette dagsorden

Ingen av oss kan være upåvirket av det mediene formidler. Som journalist er du med på dokumentere og påvirke det som skjer. Vi legger vekt på praktisk arbeid. Det vil si at du jobber med innberedning, bearbeiding og formidling av journalistisk stoff fra dag en.

Vi mener at **journalistikk kan lære**. Det er en treningsøkt. Via journalistikkutdanning er yrkesrettet og tar for seg både tradisjonelle og nye medier. Du vil lære deg å beherske mange sjangere gjennom å levere saker både til egne medier og eksterne samarbeidspartnere.

Bestill studieekstater. Send «KATDB» til 1960 tlf. 815 68 090

www.norgeskreativefagskole.no

Norges Kreative Fagskole
Kreative fagskole

reklame • grafisk design • nettdesign • illustrasjon • matdesign • grafikk • film • foto • utstilling • utstilling • utstilling

◀ Guttene gjør det langt dårligere enn jentene i skolen. Skolen er for feminin, mener kunnskapsminister Øystein Djupedal.

Tekst: **Merete Landsend**
mer@dagbladet.no

Jentene har et betydelig forsprang i skolen, viser en Nova-undersøkelse som tar for seg karakterene til 282 skoleungdommer i alderen 16-17 år.

- 21 prosent av jentene får 5 eller 6 i etgjeld, mot 15 prosent av guttene.
- I norsk får dobbelt så mange jenter som gutter toppkarakterer.
- I matte, norsk og engelsk sett under én, får 54 prosent av jentene mot 43 prosent av guttene et snitt på 4 eller bedre.
- Forskjellene mellom gutter og jenter er tydelige både på allmenne faglige og yrkesfaglige studieretninger.

Data og action

Kunnskapsminister Øystein Djupedal synes det til nå har vært fokusert altfor lite på forskjellene i skoleprestasjoner mellom gutter og jenter.

– Framover blir det en stor utfordring å sørge for at skolen i større grad tilpasser guttene. Vi må legge en mer maskulin arena, slik at gutter føler større gjennomsnittlig enn de gjør i dag, sier han.

En måte å gjøre det på, er å rekruttere flere menn inn i skolen og barnshagene. En annen måte er å legge opp til en annen type undervisning.

– Lærerne må i større grad være oppmerksomme på likheterne i gutter og jenters interesser og lærevaner. Det bør ikke være noe i veien for bruke mer av det moderne tidas språk – som data og action – i stedet for de mer klassiske vektene, sier kunnskapsministeren.

Henger etter

Forsker Tormod Øya i Nova (norsk institutt for forskning av oppvekst, velferd og aldring) har analysert tallene Dagbladet i dag offentlig, og som vil bli presentert i den ferske boka «Ung i Norge – skole, fritid og ungdomskultur».

– For elevene framstår karakterne som det ytebeste mål for å lykkes i skolen. Nesten samtlige elever på ungdomsskolen og videregående – like mange gutter og jenter – mener det er viktig å få gode karakterer. Likevel henger guttene etter, sier Øya.

Jenteskole

– Skolen er blitt en jenteskole. Hele systemet er bedre tilpasset jenters væremåte, tror Nova-forskeren, som mener skolen representerer en kultur som er fremmed for gutten.

– Skolens innhold og pedagogikk er praksis er ikke kjønnsnøytral. Og overvekten av kvinnelige lærere bidrar til å feminisere skolen.

Flest jenter

Jenter utgjør flertallet i høyere utdanning.

Søkt av ti studenter på universiteter og høyskoler i Norge er kvinner. Flere gutter enn jenter droppet ut av både videregående og høyere utdanning.

At jentene modnes tidligere, forklarer noe av forskjellen i skoleprestasjoner, påpeker Øya. Jo eldre barna er, jo mindre er forskjellene: – Selv om de biologiske forutsættningene jevner seg ut med alderen, har gutter og jenter med seg ulike erfaringer som kan prege videre læring. Guttenes har ofte opplevd nedøring i skolesammenheng. Slike erfaringer preger atferd og bidrar til en mer negativ og tilskyldig holdning til skolen generelt. Hvordan gutten tilpasser seg undervisningssituasjonen, hvor stor innsett de legger ned og hva slags holdninger de har til skolen, er avgjørende for skoleprestasjonene.

– Gutter som har like verdier, holdninger og oppfatninger og gjør like mye lekser som jenter, får like gode karakterer som dem, sier Øya.

Lurer seg sunn

Thomas Nordahl, ungdomsforsker og sosiolog ved Høgskolen i Hedmark tror skolen er altfor teoretisk for gutter.

– Mye tid går med til å sitte i ro og forholde seg til boklig læring, i

«Hele systemet er bedre tilpasset jenters væremåte.»

Tormod Øya, forsker i Nova

Det gjør at gutter med lav skulmodivisjon utnytter denne situasjonen til ikke å lære, mener Nordahl.

Mange gutter ville profittert mer på at skolen tydeligere påpekte hva slags regler, krav og forventninger som gjelder, mener ungdomsforskeren.

– Det virker nesten som om det er en utbredt holdning om at skole bare er skole. Det er ikke legitimt å ta opp problemstillingen. Og gutter må det, blir man møtt med argumenter som at det fortsatt er menn i alle lederstillinger, og at mannfallet klarer seg så godt allers i skolen, sier han.

Rollekonflikt

Forskjellene mellom gutter og jenter vil øke dersom skolen ikke endres, mener Kåre Høeggen, professor ved Institutt for sosialfag på Høgskolen i Volda.

I 2005 ga han ut boka «De andre», om bl.a. forskjell på gutter og jenters skoleprestasjoner, sammen med Gry Paulsgaard og Gunmar Jørgensen.

– Skolen har tradisjon for å legge vekt på egenkapet som lydlighet, konformitet og passiv læring. Det er egenskaper som gir høye scoreer høyt i aktiviteter som løping, lytting og reproduksjon av kunnskap – og som passer bedre for jenter enn gutter. De seineste åra har også skolen lagt stor vekt på samarbeidsevne og kommunikasjon. Alle disse arbeidsfremme og egenkapene forhindrer vi mer med tradisjonelle feministiske roller enn med maskuline, sier han.

For noen gutter vil et slikt mønster skape en motsetning mellom kjønnsrolle og elevrolle, tror han.

– Det gjelder særlig gutter med bakgrunn i arbeiderklassen, der mannlige stereotyper som aktivitet, selvstendighet og aggressivitet møter et skolearbeid som i andre klasser legger mer på.



SKOLEFLINKER I Trondheim: Jentene i Maria Stenbakk, Guro Skogen, Grøndalen og Monika Skar ved Vintra Holstet (i bakgrunnen) er noe dårligere.

– Jenter planlegger framtida bedre

Jenter planlegger framtida tidligere enn guttene gjør. Derfor jobber de mer med skolen, mener 18-åringene Maria Stenbakk, Guro Skogen Grøndalen og Monika Skar.

Tekst: **Merete Landsend**
mer@dagbladet.no

I klasserommet på Vintra Videregående skole er det bare tre gutter og hele 22 jenter.

Skolen jentene er i et så solid mindretall, ambrosjer, muligens guttene seg ekstra fpe. I være flinkere som dem, tror de tre jentene.

De tre, samt klassekameratene Joy Arne Haugseth (18) og Marthe Rudi Holsten (18), har alle gode karakterer i skolen mellom 4 og 5 i snittkarakter.

Høyt nivå

– Det er nok ganske høyt nivå generelt på allmenne faglige faga ved skolene i Gudbrandsdalen. Og guttene er ikke dårligere

”Gutta ligger etter på karakterkortet”, av Helene Mo. Publisert i Dagsavisen, 2.6. 07

mobbingen



vett i skolen

er heller ikke en gjelden bemerkning. Hvor såret man blir av en slem kommentar, mener elevene er helt avhengig av livssituasjonen man er i.

«Vi må lære hva som er greit å legge ut om oss selv og andre på nett.»

Fridt Neander Rødne, elevrådsleder ved Jordal skole

– Vi vet jo at mobbing kan knekke menneske, at det kan udølegge dem helt. Men vi trenger å høre det også når det gjelder mobbing på nett og

mobill, mener Therese Kaudsen.

MOBILMOBBING

På Jordal vet de godt hva mobilmobbing kan innebære. Bildet av en elevs kjæmsorgan ble sendt rundt til flere mobiler på skolen.

Men Therese, Rebecca, Milos og Frida er ivrige etter å understreke at de ikke opplever mobbing i skolehverdagen. Over halvparten av elevene på Jordal har minoritetsbakgrunn. Det tror elevene gjør skolen tolerans. Elevene blir mødt til å akseptere at de er forskjellige. Elevundersøkelsen fra 2006 sa da også at 98 prosent av elevene på Jordal oppga at de aldri var blitt mobbet på grunn av annen etnisk bakgrunn.



Elton Wong, Arslan Tahir og Amin Ben Karroum setter alle kluter til når eksamen nærmer seg. Selv om noen får leie på alle prøver ender man lett opp med fire i standpunkt hvis man ikke er særlig aktive i timene, sier de.

Gutta ligger etter på karakterkortet

Jentene har nå tatt igjen gutta i alle fag, også i matematikk, til tross for at jentene gjør mest ned i karakter til eksamen.

HELENE MO
ARNE OVE BERGO (FOTO)

– Guttene er mer bråkete i timen, mens jentene er særlig aktive og sluss, mener tredjeklassingen Elton Wong fra Foss videregående skole i Oslo.

Sammen med klassekameratene Arslan Tahir og Amin Ben Karroum sitter han på biblioteket og forbereder seg til 3MX-eksamen på mandag.

– Det er jentene som gjør det best i klassen, men jeg forventer å beholde standpunktkarakteren min, sier Tahir.

GUTTA SLÅTT

Utdanningsdirektoratets tall for gjennomsnittskarakterene i standpunkt og til eksamen viser at jentenes karakterer konsekvent ligger noen desimaler over guttens på videregående. Overrasket spenner seg fra grunnskurs yrkesfag der jentene som tok emne, puss, stein og betong fikk 3,9 mens guttene fikk 3,7 til fysikk (3FY) der gjennomsnittet var henholdsvis 3,8 og 3,5.

– Nå er gutta slått på alle områder, sier Per Aahlin, nestleder i Utdanningsforbundet.

Han sier videre at disse tallene bare bekrefter funnet i den internasjonale PISA-undersøkelsen – jentene gjør det litt skarpere.

JEVN JOBBING

Det er særlig når det gjelder stand-

punktkarakterene at jentene har et overtak. I engelsk grunnskurs fikk jentene for eksempel 4,0 i snitt, mens guttene laudet på 3,8. Men da de samme elevene kom opp til offentlig eksamen ruste begge kjønn udoover på karakterskalaen, og jentene falt langt. De ble vurdert til 3,2. Guttene gjorde det faktisk bedre med 3,3, til tross for dårligere standpunktsresultat. Samme tendensen ses også i andre fag.

– Jentene jobber nok ofte jevnere gjennom året og får dermed utbytte for den innsatsen som ikke har direkte med eksamen å gjøre. Mange gutter tyr til skipptak før avsluttende, tror Aahlin.

Han understreker at standpunkt- og eksamenkarakterene ikke skal være et mål for det samme, særst at de skal utfylle hverandre.

SKIPPERTAK

– Vi forbereder oss nok litt forskjellig, ja, tror Anne Kjølland Mørds, – Jeg liker fakta, og får noen ganger problemer med å bruke det, for eksempel i stilskrivning. Kanskje hadde det vært bedre å lese en god bok før eksamen og lære meg å ta ting på sparket når dagen kommer, lærer hun.

Karroum bekrefter skipptakmentaliteten og håper at hun lærer seg bedre arbeidsvaner til hun krømer ut i jobb.

– For det vi lærer med pugging nå er glemt om en måned, sier han, for han bøyer seg over heftet med tidligere eksamensoppgaver. For å beholde mattekarakteren, det skal han, tarsett hva statistikken sier.

helene.mo@dagstatten.no

UTDRAG FRA KARAKTERENE I 2006:

Fag:	Standpunkt		Eksamen	
	Jenter:	Gutter:	Jenter:	Gutter:
Engelsk grunnskurs	4.0	3.8	3.2	3.3
Matematikk 1MY	2.9	2.6	2.6	2.4
Helsefag grunnskurs	3.7	3.1	2.9	2.3
Eksamen				
Fag:	Jenter:		Gutter:	
Norsk hovedmål	3.4	3.1		
Fysikk 3FY	3.8	3.5		
Sosialfagkunnskap	3.4	3.1		

VEDLEGG 3

”- Gutter er late”, av Gudmund Bartnes og Roald Ramsdal. Publisert i Aftenposten Morgen, 16.10.07.



De tre tiendeklassingene Henriette Winther-Larsen, Emilie Stordalen og Victoria Kjeldstadl ved Ruseleokka skole i Oslo, mener mange gutter gjør det dårligere på skolen fordi det ikke gir dem status hos andre gutter.

- Gutter er late

■ Dårligere i alle skolefag ■ Trenger mer struktur for å lære, mener professor

Gutter gjør det langt dårligere på skolen enn jenter. De er svakere i alle fag bortsett fra kroppøving. Og forskjellen øker.

GUDMUND BARTNES
ROALD RAMSDAL
INGAR STORFJELL (foto)

En fersk undersøkelse av norske ungdomsskoleelevers skoleprestasjoner slår fast at gutter presterer langt dårligere enn jenter. Dette er en trend som har vært synlig i mange år, men etter Reform 97 har den forsterket seg.

- Gutter engasjerer seg ikke nok. De skjønner ikke hva som kommer etter ungdomsskolen, mener Henriette Winther-Larsen (14).

Tabu å være flink. Tre klassevenninner i 10 c på Ruseleokka

skole mener det er tabu for mange gutter å være flinke på skolen. For jenter er det mer akseptert, de får ikke et nerdestempel like raskt.

- Mange vil ikke vise hvor flinke de er, sier Victoria Kjeldstadl (14).

I basalfagene norsk, engelsk og matematikk presterer jentene jevnt over mye bedre enn gutter. Forskjellene i gjennomnittskarakterer er i norsk på hele 0,56 karakterpoeng i favorittjenene. Tiltalt er forskjellen på 0,37 karakterpoeng. Til sammenligning var forskjellene i en undersøkelse fra 1997 på 0,23 karakterpoeng.

- Det ser ut til at jenter er mer motiverte og har større arbeidsinnsats. Utviklingen innen skoleverket de siste årene har ikke vært så bra for guttene. Større ansvær for egen læring og flere valgmuligheter ser ut til å motivere jenter mer enn gutter, mener professor Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark

(HIMM) som har utført undersøkelsen.

- Det kan virke som om gutter trenger mer struktur for å lære, sier han.

Lite kunnskap. Konstituert leder Ole B. Nordfjell for Ressursenter for menn, Reform, mener det er for lite kunnskap om hvorfor gutter gjør det dårligere på skolen.

- Vi må få mer forskning som beskriver møtet mellom guttene og skolen. Det er forsvinnende lite kunnskap om hvordan skolen ser ut fra gutters perspektiv og for å kunne gjøre noe med dette må en vite mer, sier Nordfjell. Haldis Holst i Utdanningsforbundet støtter ham i dette synspunktet.

- Det er viktig at det ikke settes inn enkle tiltak for å bedre gutters hverdag, uten at tiltakene har en dokumentert effekt. Hvis så skjer, kan det skape en illusjon om handling uten at det egentlig skjer noe, sier leder for seksjon grunnskole Haldis Holst i Utdanningsforbundet.

Ikke dumme. De tre jentene på Ruseleokka skole mener det er guttens innstilling til skolen

Karakter

Karakterer til jul 2006 for elever i ungdomsskolen.

Fag	Kjønn	Gj.sn.
Norsk	Jente	4,07
	Gutt	3,51
Matematikk	Jente	3,69
	Gutt	3,5
Engelsk	Jente	3,84
	Gutt	3,49

Aftenposten grafikk

som gjør at de får dårligere resultater. Ikke at de er mindre smarte eller at skolesystemet har skylden.

- Det er deres valg, mener Emilie Stordalen (15).

- En gutt sier at det ikke er så færlig hvis han gjør det dårlig på en prøve. En jente som gjør det dårlig, vil tenke: Å, jeg kunne konsentrert meg mer, det er min feil, sier Kjeldstadl.

Professor Kåre Heggen mener skolesystemet også må ta sin del av skylden.

- Skolen er blitt veldig teorioorientert, den er endimensjonal og lite variert. Gutter og jenter kan ha erfaring med ulike typer

aktiviteter og skolen avspiller i for liten grad en del gutters måte å tenke og lære på, sier Heggen ved Høgskolen i Volda.

Guttene straffes. Han trekker frem reformene av yrkesfagene som et eksempel på endringer til det verre for guttens lærerliv.

- Reform 94 ga yrkesfagene en større vekt på teori. Gutter som har lyst til å jobbe praktisk straffes nå ved at de må gjennom teori før de kan få prøvd seg på det praktiske, sier han.

- Jenter er også ulike, men at barneløst og særlig de laveste trinnene på skoler har et feminint preg gjennom at nesten bare kvinner jobber der, kan støtte en teori om at gutter i mindre grad får støtte for sine interesser.

Påstandene om at skolesystemet passer jenter bedre og at pedagogikken bør endres, er jentene fra 10 c ved Ruseleokka skole ikke enige i.

- De kan ikke gjøre om på skolen. Guttens innstilling må endres, mener Henriette Winther-Larsen.

gudmund.bartnes@aftenposten.no
roald.ramsdal@aftenposten.no

«Skolen avspiller i for liten grad en del gutters måte å tenke og lære på»

Professor Kåre Heggen ved Høgskolen i Volda