

# T I D S S K R I F T F O R ungdomsforskning

ÅRGANG 16 Nr. 2–2016

## Artikler

<i>Nyanser av vold? Unge jenters erfaringer i voldelige kjærestereelasjoner</i> Anne Iversen og Kristin Rymoen.....	3
<i>Fall og raseri Om Behring Brevviks ubestemmelege livsløp, nedgåande sosial mobilitet og tap av meining</i> Atle Møen.....	23
<i>Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner: Ulik modning</i> Jens B. Grøgaard og Clara Åse Arnesen .....	42
Bokmelding .....	69
Bidragstere i dette nummeret .....	79



# Nyanser av vold?

## Unge jenters erfaringer i voldelige kjærestereelasjoner

ANNE IVERSEN OG KRISTIN RYMOEN

Psykologisk Institutt, NTNU

*Artikkelen analyserer unge jenters erfaringer i voldelige kjærestereelasjoner preget av grov voldsutøvelse. I artikkelen analyseres et kvalitativt materiale som består av elektroniske innlegg skrevet av unge jenter på ulike spørre- og rådgivingspalter på internett. Det gjøres bruk av et diskursanalytisk rammeverk for å forstå hvordan jentene konstruerer mening ut fra sine erfaringer.*

*Analysene viser at jentene gir sine erfaringer mening ved å nyansere hvordan volds erfaringene kan forstås. Nyansene omhandler særlig tre aspekter; definisjoner av vold, grenser for vold og ikke minst ansvar for vold. Nyansene av vold forstås som uttrykk for alternative subjektposisjoner som gir rom for andre måter å forstå og håndtere den volden jentene blir påført av sine kjærestere.*

**V**old i nære relasjoner er et omfattende samfunnsproblem som anslagsvis rammer mellom 75000–150000 mennesker i Norge (St.meld. nr. 15 2012–2013) og volden har både samfunnsmessige, helsemessige og personlige konsekvenser. I forskningslitteraturen er vold i nære relasjoner en samlebetegnelse som rommer særlig fire former for vold: partnervold, barn som opplever vold i hjemmet, eldre som blir påført vold av partner og/eller barn/ barnebarn og sist men ikke minst, tvangsekteskap og kjønnslemlestelse (St.meld. nr. 15 2012–2013). Disse undergruppene representerer store forskningstema i seg selv, og i denne artikkelen vil vi rette et nærmere søkelys mot temaet partnervold.

Forskning viser at partnervold varierer med hensyn til alder, kjønn og hvilke former for vold som blir utøvet. Landsrepresentative undersøkelser viser at både kvinner og menn påføres vold av sine partnere (Pape 2003) og at langt flere unge (dvs. 20–24 år) enn eldre er berørt av maktbruk fra partner (Kelly og Johnson 2008, Haaland mfl 2005). Sammenligninger blant unge viser også at unge kvinner i parforhold ser ut til å være mer utsatt for vold og trusler enn unge, enslige kvinner (Pape 2011) og Stene (2005) konkluderer med at inngåelse av parforhold øker risikoen for å bli utsatt for vold og trusler for unge kvinner.

Å klassifisere partnervold er ingen enkelt oppgave, men i forskningen skilles det mellom grov og mindre grov partnervold. Betegnelsen grov partnervold benyttes om vold som har et særlig skadeomfang og betegnelsen inkluderer å bli sparket, tatt kvelertak eller banket opp (Thoresen og Hjemdal 2014). Mindre grov partnervold brukes som en betegnelse på vold med mindre skadepotensiale og kan inkludere handlinger som lugging, klyping og slag med flat hånd. Når en legger dette skillet til grunn og ser utelukkende på den groveste volden, dvs. vold med et særlig alvorlig skadepotensiale, kan det se ut til at både aldersdimensjonen og kjønnsfordelingen endres. Forskning viser at langt flere kvinner enn menn rapporterer å bli påført den groveste partnervolden (Johnson 1995, Kelly og Johnson 2008, Thoresen og Hjemdal 2014) og det er langt flere voksne enn unge som rapporterer denne volden (Archer 2000). I nasjonale, landsrepresentative undersøkelser av ungdom og partnervold har man heller ikke avdekket grov partnervold blant unge i etableringsfasen (Pape 2003, 2011). Pape (2011) konkluderer med at det er vold med mindre skadeomfang som er mest utbredt blant ungdom og unge voksne, og at *«(d)et er særlig blant godt voksne mennesker man finner den groveste volden»* (s. 1996) hvor parrelasjonen har en viss varighet.

I denne artikkelen analyseres imidlertid et kvalitativt materiale som viser at den groveste volden også forekommer blant unge i parrelasjoner av mer flyktig karakter. Datamaterialet består av blogger og innlegg skrevet av unge jenter på ulike elektroniske nettsteder, og de viser at også unge i flyktige parrelasjoner blir påført grov vold av sine kjærester. Dette er en gruppe voldsoffer som i begrenset grad er empirisk analysert, og våre analyser er derfor konsentrert rundt hvordan de unge jentene i mer eller mindre flyktige parrelasjoner selv beskriver og fortolker sine voldserfaringer.

I det følgende presenterer vi det teoretiske bakteppe som benyttes for å forstå hvordan jentene gir mening til sine erfaringer. Dernext redegjør vi for datamaterialet som vi har analysert. Analysene viser hvordan jentene gir mening til og beskriver sine voldelige erfaringer gjennom ulike former for nyanseringer av vold. Med bakgrunn i disse analysene drøfter vi avslutningsvis hvorvidt voldsnyanseringene kan forstås som uttrykk for alternative subjektposisjoner som gir rom for andre måter å forstå og håndtere den volden de blir påført av sine kjærester.

## Voldsrelasjoner

Partnervold og særlig kvinne/konemishandling var lenge et ikke-tematisert samfunnsproblem. Arbeidet med å tematisere partnervold startet med det Skjørten (2004) refererte til som 'synliggjøringsfasen' (s.63). I dette arbeidet sto krisesenterbevegelsen sentralt og arbeidet var rettet inn mot å synliggjøre fenomenets eksistens og gi det

status som et samfunnsproblem. Deretter ble arbeidet rettet inn mot å gjøre fenomenet til et tema i forskningen slik at både forekomst og utbredelse av partnervold ble dokumentert. Sentralt i dette arbeidet sto Walker (1979) og hennes forskning på voldsrelasjonens dynamikk. Hennes forskning bidro til å utvikle kunnskap om voldsrelasjonenes ulike faser og la blant annet grunnlag for mer nyanserte forståelser av hvorfor kvinner ikke umiddelbart forlater sine voldelige ektemenn. Walkers fase-teori ble senere videreutviklet av Curnow (1997) som inkluderte det hun kalte «the open window phase» som en fase i relasjonen hvor sannsynligheten var størst for at den mishandlede kvinnen ville bryte ut av det voldelige parforholdet.

I den senere tid har det imidlertid blitt rettet kritikk mot den etablerte forståelsen av fenomenet kvinne/konemishandling. Med grunnlag i representative undersøkelser er det blitt pekt på at partnervold fremstår som et mer sammensatt og nyansert fenomen enn det tradisjonelle bildet av den mannlige voldsutøveren som utøver vold mot sin kone, og som har en eskalerende voldsutøvelse (se blant annet Dutton, Hamel og Aaronson 2010, Anderson 2005, Hines og Douglas 2010). Forskningen har vist at fenomenet partnervold rommer flere nyanser og at partnervold varierer med hensyn til hvilken vold som utøves, hvor ofte vold utøves og ikke minst hvem som utøver hvilke former for vold (Johnson 1995, Krug mfl 2002, Kelly og Johnson 2008).

I følge Johnson (1995) kan disse variasjonene sorteres i to forskjellige volds-mønstre, og Kelly og Johnson (2009) argumenterer for at «... *these two types of violence differ in significant ways, including causes, participation, consequences to participants, and forms of intervention required*» (s. 481). Johnson (2011) beskriver disse to mønstrene som henholdsvis «*situational couple violence*»<sup>1</sup> og «*intimate terrorism*»<sup>2</sup> (s. 290). Situational couple violence, eller episodisk vold, er en betegnelse på partnervold hvor «...*conflicts occasionally gets 'out of control'*» (Johnson 1995: 285). Dette partnervoldsmønsteret kjennetegnes av en kjønnsymmetri i både initiering og utøvelse av vold, samt at voldsutøvelsen sjeldent eskaleres over tid. Dette volds-mønsteret er særlig avdekket i representative undersøkelser av normalbefolkningen (Pape 2003, Stene 2005, se også Archer 2000). Det andre volds-mønsteret, intim terrorisme, er i overensstemmelse med det som ofte omtales som kvinne/konemishandling. Dette volds-mønsteret er kjennetegnet av asymmetriske kjønnsrelasjoner hvor voldsutøveren vanligvis er en mann og volden påføres som oftest en kvinnelig partner. Voldsutøvelsen er sjelden gjensidig og volden har tendens til å eskalere over tid (Johnson 1995, Kelly og Johnson 2008). Dette mønsteret er særlig beskrevet i undersøkelser som gjør bruk av strategiske utvalg, dvs. utvalg trukket blant personer som har oppsøkt ulike hjelpeinstanser som yter bistand til personer påført partnervold (som for eksempel krisesentra).

Forskning på partnervold har med andre ord avdekket to typiske voldsrelasjoner, hvor den ene voldsrelasjonen beskrives som kjønnsymmetrisk og med en stabil voldsutøvelse over tid, mens den andre beskrives som kjønnsasymmetrisk og med eskalerende voldsutøvelse over tid. Felles for begge disse voldsrelasjonene er at de gjerne beskrives innenfor rammen av etablerte, voksne parrelasjoner, ofte med gjensidige økonomiske forpliktelser og (felles) barn som en tilstedeværende tredjepart (Walker 1979, Curnow 1997, Haaland, Clausen og Schei 2005, Kelly og Johnson 2008, Johnson 2011). Vår undersøkelse tar imidlertid utgangspunkt i annet utvalg en det som tradisjonelt analyseres i undersøkelser av grov partnervold. Utvalget vårt består av unge jenter (n=15) som har oppsøkt ulike spørre- og rådgivingspalter på internett for å få råd om hvordan de skal håndtere sine voldelige kjærester. I sine innlegg på disse spaltene beskriver de sine erfaringer og opplevelser, og utvalget som benyttes i denne undersøkelsen har erfaringer som kan kategoriseres som grov partnervold.

Som nevnt innledningsvis, er grov partnervold lite empirisk dokumentert blant ungdom og unge mennesker. Det betyr imidlertid ikke at ungdom og unge mennesker ikke utsettes for vold. Unge menneskers voldserfaringer omfatter vanligvis andre situasjoner og relasjoner enn det som beskrives som tradisjonell partnervold. Forskning har etter hvert utviklet et tydelig empirisk bilde av unge menneskers voldserfaringer (Pape 2003, 2011; Stene 2005, Stefansen og Smette 2006, Mossige og Stefansen 2008, Natland 2008, Smette, Stefansen og Mossige 2009, Mossige og Lihong 2010, Stefansen, Smette og Bossy 2014, Thoresen og Hjemdal 2014, Vislie 2015). Eksempelvis finner Stene (2005) i sin analyse av Levekårsundersøkelsene 1997–2004 at ungdoms utsatthet for lovbrudd blant annet varierer med hensyn til kjønn. Unge gutter er mest utsatt for lovbrudd og vold i forbindelse med uteliv, hvor volden utøves på offentlig sted og av en helt eller delvis ukjent gjerningsperson. For unge jenter er bildet annerledes. Nesten halvparten av alle voldstilfellene mot unge jenter skjer i eller ved egen eller andres bolig, og i under halvparten av tilfellene er gjerningsmannen helt eller delvis ukjent.

Forskning på unge jenter og vold har særlig undersøkt voldtekt og andre seksuelle krenkelser (Stefansen og Smette 2006, Mossige og Stefansen 2008, Smette, Stefansen og Mossige 2009, Stefansen, Smette og Bossy 2014, Vislie 2015), og forskningen har vist at ungdom er svært utsatt for seksuell omgang mot sin vilje (se også NoU 2008:4). De samme undersøkelsene viser imidlertid en diskrepans mellom hva som defineres som voldtekt i juridisk forstand og hvordan ungdom selv definerer voldtekt. Eksempelvis analyserte Stefansen og Smette (2006) hvilke seksuelle overgrep som et større utvalg kvinner selv definerte som voldtekt, og hva som var karakteristisk for overgrepssituasjoner som ikke ble definert som voldtekt. De fant at på tross av at kvinner hadde erfaringer som i juridisk forstand kunne klassifiseres som voldtekt,

definerte ikke kvinnene selv sine erfaringer som voldtekt. Stefansen og Smette forklarer denne diskrepansen ved blant annet å problematisere det de refererer til som 'stereotypiske voldtektscript', eller forestillinger om hva som typisk skjer i en voldtekt-situasjon (2006: 35). De skriver at disse stereotypiske voldtektscriptene til forveksling er lik overfallsvoldtektene hvor overgriperen er ukjent for kvinnen, og hvor han forgriper seg mot kvinnen uten forvarsel. Mannen er i tillegg brutal og anvender fysisk vold, og kvinnen kjemper imot og blir skadet. Gitt dette scriptet som norm, var kvinnenens beskrivelser av sine erfaringer annerledes. Stefansen og Smette fant at kvinnenens relasjon til overgriperen og situasjonen hvor overgrepet hadde skjedd, hadde betydning for hvorvidt kvinnene brukte voldtekt som merkelapp på sine erfaringer. Vislie (2015) brukte betegnelsen 'gråsonerfaringer' på slike erfaringer som ikke like lett lar seg kategorisere og klassifisere med etablerte merkelapper. På samme måte som kvinnene i undersøkelsen til Stefansen og Smette (2006) og Vislie (2015) strever med å gi mening til sine erfaringer, ser vi i vår undersøkelse at jentene strever med å gi mening til sine erfaringer i voldelige parforhold. I artikkelen belyser vi hvordan jentene selv gir mening til sine erfaringer og hvordan de bruker nyanseringer som et virkemiddel i denne meningskonstruksjonen. Vi gjør bruk av et selektert utvalg og analyserer et kvalitativt materiale som inneholder beskrivelser av det som kan klassifiseres som grov partnervold eller intim terrorisme. I forskning på partnervold er voldsformen intim terrorisme særlig beskrevet blant etablerte, godt voksne par og sjeldent er denne voldsformen analysert med utgangspunkt i unge kvinners erfaringer. Vår undersøkelse kan dermed bidra til å nyansere det empiriske bildet av voldsutøvelse blant unge i parrelasjoner.

## Å forstå vold

Vold kan være vanskelig å forstå, både for den som utøver vold, for den som blir påført vold og for den som blir vitne til voldsutøvelse. I boken «*Meningen med vold*» argumenterer Isdal (2000) for at vi må forstå voldens mening og gi voldshandlinger de rette merkelappene. I følge Isdal er det en nødvendig forutsetning for å se volden og reagere på volden. Å sette merkelapper på hendelser og handlinger kan være en viktig frigjøringsprosess ved at egne erfaringer blir gjenkjent og anerkjent som vold. Forskningen vi har referert til tidligere viser imidlertid at merkelapper verken er entydig eller lett å gripe til for å forstå egen erfaring. Tvert imot, forskningen viser at jentene strever med å anvende de etablerte merkelappene som meningsbærende beskrivelser på egen erfaring. Stefansen og Smette (2006) viser at undersøkelser av hva den voldspåførte selv kaller sine erfaringer, er viktig for å forstå både den subjektive opplevelsen av en konkret handling og hvordan volden erfares av konkrete personer (se også Vislie 2015). I denne

artikkelen har vi derfor valgt å analysere hvordan jentene selv konstruerer mening ut av sine erfaringer. Analytisk tar vi i bruk diskursiv posisjonering (Davis og Harrè 1999, van Langenhove og Harrè 1999) som orienteringsredskap. Teorien om diskursiv posisjonering er en betegnelse som rommer to aspekter. For det første henviser det til diskurser som sosialt konstruerte meningssystem, meningssystem som individet drar veksler på både for å handle og for å forstå handling. For det andre henviser det til posisjonering som en diskursiv praksis hvor individet posisjonerer seg selv, posisjonerer andre og blir posisjonert av andre i interaksjon. Posisjonering er dermed både en relasjonell og en relativ diskursiv praksis. I vår analyse har vi benyttet denne betegnelsen som et orienteringsredskap som muliggjør å analysere jentenes historier som diskursive praksiser hvor historiene blir forstått som uttrykk for hvordan jentene posisjonerer seg selv og sine erfaringer i et større diskursivt landskap.

Dette større diskursive landskapet kommer med ulike tradisjoner for å forstå spesifikke handlinger og erfaringer (van Langenhove og Harrè 1999), og ved å italesette egne erfaringer gjør de bruk av ulike stereotypiske script som de bruker som grunnlag for å sammenligne, rangere og nyansere egne erfaringer. Historiene blir dermed viktige grensemarkører både for å forstå egne erfaringer og for å vurdere scriptenes gyldighet og legitimitet (Iversen 2006). Gjennom sine historier trekker jentene opp grenser for hvordan deres erfaring skal forstås, og de viser hvilke fortolkninger de anser som relevante og ikke minst hvilke fortolkninger de ikke anser som relevante. Slik sett blir disse grensene viktige for å forstå den mening de tilskriver sine erfaringer. Deres historier blir med andre ord forstått som prosesser hvor de posisjonerer seg selv ved å tilskrive mening til sine erfaringer. For å nærme oss voldens mening har vi i analysene vektlagt både jentenes beskrivelse av voldserfaringer og de grensemarkørene som de trekker frem.

## Metode og materialet

I vår undersøkelse har vi valgt å nærme oss partnervold ved å oppsøke ulike blogger og spørrespalter på internett. Det er i de senere år kommet et stort antall spørrespalter på internett hvor en anonymt kan oppsøke ulike hjelpeinstanser for å få råd og veiledning om ulike problemer og utfordringer en måtte ha i livet. Noen av disse er spesielt myntet på ungdom. Blant mange spørsmål om forelskelse, sex og samliv dukker det opp ett og annet innlegg skrevet av jenter påført vold av sine kjærester. Det er slike innlegg på blogger og spørrespalter som utgjør datamaterialet i vårt studie<sup>3</sup>.



## Utvalg

Utvalget vårt består av innlegg fra 15 unge kvinner og jenter. Alle innleggene er postet anonymt. I vårt valg av innlegg, var inkluderingsstrategien tredelt:

- 1) det skulle være unge kvinner (dvs. under 30 år),
- 2) de skulle ikke ha barn i forholdet og
- 3) de skulle selv ha tatt kontakt med det aktuelle nettstedet for rådgiving.

Forskning har vist at både felles barn og økonomiske forpliktelser gjerne brukes som begrunnelser for hvorfor kvinner blir værende i voldelige parforhold. I vår prioritering mellom tilgjengelige historier ønsket vi å se nærmere på jenter og unge kvinner som verken hadde barn eller gjensidige økonomiske forpliktelser og analysere hvordan jentene ga mening til sin erfaring. Vi ønsket med andre ord historier fra jenter som hadde en litt mer flyktig parrelasjon, hvor det å avslutte forholdet i større grad handlet om 'å slå opp' enn å inngå i barnefordelingsforhandlinger og enighet om økonomisk deling av fellesverdier. Disse utvalgs-kriteriene gjorde at vi satt igjen med et utvalg på 15 jenter og unge kvinner som hadde postet sine historier på ulike blogger og spørre-spalter.

Jentenes innlegg varierte med hensyn til detaljeringsgrad. Noen historier var detaljrike med hensyn til beskrivelsene av volden de ble påført, mens andre var mer detaljert med hensyn til personlig livserfaring. Historiene kunne handle om spesifikke voldsepisoder hvor innleggene var skrevet tidlige morgentimer når voldserfaringen var friskt i minne<sup>4</sup>. Andre innlegg var mer generelle beskrivelser av den voldelige relasjonen hvor volden som ble påført jentene var oppsummert i stikkordsform. Noen av innleggene inneholdt beskrivelser av tidligere voldserfaringer, enten de hadde blitt påført vold fra tidligere kjærester og/eller fedre. Andre innlegg inneholdt ingen beskrivelser utover selve voldshendelsen. Tekstene varierte også i lengde – hvor den lengste var på omlag 1600 ord mens den korteste var i underkant av 150 ord. Det vanligste innlegget var imidlertid på omlag 200 ord.

I noen innlegg var ikke alder beskrevet. I slike tilfeller måtte vi anslå alder ut fra de beskrivelsene som ble gitt. Eksempelvis legger en av jentene vekt på at hun gleder seg til hun blir gammel nok til å ta førerkortet slik at hun slipper å ta bussen til kjærestens bosted. Dette har vi tolket som et uttrykk for at innlegget er skrevet av en ung jente. Andre aldersangivelser var mer diffuse, som eksempelvis at vedkommende bodde hjemme med sine foreldre. Slike innlegg ble likevel inkludert, selv om vi ikke kan si med sikkerhet at disse innleggene er skrevet av jenter i vårt alderssegment. Andre skriver at de lever i samboerforhold, og disse har vi tolket til å være nær yttergrensene

for vårt utvalg. Vi inkluderte imidlertid også disse historiene siden det andre kriteriet – parforhold uten barn – var oppfylt. Basert på disse vurderingene antar vi at de fleste i utvalget vårt er i begynnelsen av tyveårene, noen er i slutten av tyveårene og noen er i tenårene.

Det å anvende et tekstmateriale av denne typen som grunnlag for forskning, har både svakheter og styrker ved seg. En åpenbar svakhet med materialet er at det ikke gir oss muligheten til å gå dypere inn i jentenes historier og deres beskrevet erfaring. Anonyme innlegg på elektroniske spørrespalter gir ikke grunnlag for dialog på den måten vi vanligvis gis innenfor kvalitativ forskning. Innleggene som jentene postet ble imidlertid i de aller fleste tilfeller kommentert av andre – enten vilkårlige lesere eller profesjonelle rådgivere. En og annen gang svarte jentene på disse kommentarene – enten gjennom å beskrive situasjonen sin nærmere eller avvise de råd de ble gitt. I slike tilfeller ble det opprettet en form for dialog hvor utdypinger og spesifiseringer ble gitt av jentene. Vi valgte imidlertid en observatørrolle til disse dialogene, ikke en deltakerrolle. Begrunnelsen for dette valget var enkel. Jentene hadde henvendt seg til spørre- og rådgivingspaltene ut fra de formålene disse spaltene har. De hadde ikke henvendt seg til oss som forskere. Vi ønsket derfor ikke å gripe inn i spørrespaltenes 'indre liv' men heller la dialogene utspille seg uavhengig av vår faglige interesse i historiene.

På den andre siden er det en styrke ved materialet at det nettopp er jentenes egne historier som utgjør grunnlaget for analysene. Materialet er jentenes egne historier, vinklet på måter som de ønsket, beskrevet på måter de hadde valgt, og med de forklaringer og begrunnelser som de mente var relevant – og de er skrevet i øyeblikk hvor jentene henvendte seg til omverdenen for råd og erfaringsutveksling. Ved eksempelvis å inngå i en dialog ansikt til ansikt, kunne både selvsensur og sosial ønskevridighet vært aktive prosesser i jentenes beskrivelser. Innleggene er skrevet anonymt i ly av en dataskjerm hvor ingen kan peke på deg som den jenten som har en kjæreste som slår. Slik sett kan anonymiteten åpne for andre historier enn det som ville blitt fortalt ansikt-til-ansikt.

Samlet sett er denne undersøkelsen av mer eksplorerende karakter. Analysene tar utgangspunkt i jentenes egne historier, historier som ikke fanges opp av statistiske undersøkelser (jf. Pape 2011), forfattet av unge jenter som ellers kan være vanskelig å få i tale. Slik sett kan denne undersøkelsen bidra til å ytterligere belyse partnervold generelt og unge jenters erfaringer med voldelige kjærestes spesielt.

## Analysestrategi

Jentenes fortellinger er analysert som diskursive praksiser, dvs. som måter å snakke om noe på. Rent konkret har vi innledningsvis benyttet Smith mfl. (2009) skjema for analyser hvor jentenes fortellinger først ble lest og lest igjen for deretter å bli organisert i tekstnære beskrivelser som igjen ble organisert i tema. Hver enkelt fortelling ble først gitt en selvstendig analyse før de deretter ble sammenlignet med hverandre med sikte på å identifisere generelle tendenser og nyanser. Jentenes beskrivelser av voldelige hendelser er derfor analysert med tanke på hva de definerer som vold og hva de utelater i denne definisjonen, hva de beskriver som grenser for vold, og ikke minst, hvor de plasserer ansvaret for volden. Denne analysetilnærmingen har gjort at vi i denne artikkelen drøfter definisjoner av vold for å forstå jentenes meningskonstruksjon.

## Etikk i internettforskning

Å gjøre bruk av internett som datakilde er etisk utfordrende. Internasjonalt har særlig debatter knyttet til autentisitet, datasikkerhet og anonymitet stått sentralt (Kaun 2010). Både nasjonalt og internasjonalt trekkes det imidlertid et skille mellom åpne internettkilder og nettsamfunn. De åpne kildene er kilder hvor en kan poste sine innlegg uten å legge igjen personidentifiserbar informasjon (eksempelvis spørrespalter) – i motsetning til nettsamfunn hvor du må melde deg inn og dermed gi fra deg personidentifiserbare opplysninger (som eksempelvis Facebook). Det første regnes ofte som offentlig tilgjengelig informasjon hvor informert samtykke ikke alltid er påkrevd (Saunders mfl 2015, Seale mfl 2009) mens nettsamfunn er underlagt de samme etiske kravene som annen personidentifiserbare kildebruk. I samtaler med Regionaletisk komite Midt-Norge (REK) ble det også gitt aksept for at undersøkelser basert på offentlig tilgjengelige kilder ikke var meldepliktig. Materialet som analysene baseres på, er hentet fra slike offentlige tilgjengelige kilder og ble derfor vurdert som ikke meldepliktig.

Som analysegrunnlag anvendes utelukkende innlegg som var anonymisert av den enkelte innleggsforfatter. I tillegg har vi valgt å ikke sitere innlegg som ble vurdert til å være forfattet av særlig unge mennesker, selv om også disse innleggene er postet anonymt. Innlegg som ble vurdert til å inneholde personidentifiserbare opplysninger, er også utelatt i siteringen. Slik har vi forsøkt å ivareta etiske retningslinjer for forskning som anvender internett som datakilde.

## Definisjoner av vold

En ung jente, Trine, skrev:

(...) så sto han og skrek meg i ansiktet, og ristet huet mitt så jeg traff veggen bak meg et par ganger. Han mente ikke at jeg skulle treffe veggen. (...) Jeg vet virkelig ikke hvordan jeg skal få det ordentlig frem for han at jeg ikke orker mer om han ikke holder opp ... Har sagt til meg selv at den dagen han slår, så går jeg. Uansett. Er ikke snakk om noe annet en gang.

Sitatet illustrerer hvordan Trine differensierer mellom ulike former for vold som hun blir påført og dette nyanserte voldsbegrepet var et gjennomgående trekk i historiene til jentene. Sitatet berører tre tema som vil adresseres i denne artikkelen; den faktiske volden og forhandlinger om meningsinnhold, grenser for vold og ansvar for vold. Nedenfor vil disse tematikkene problematiseres nærmere.

## Mening i vold

I sitatet overfor gir Trine beskrivelser av flere former for vold, selv om hun ikke selv gir disse handlingene merkelappen vold. Det gjør imidlertid forskningslitteraturen. I forskningslitteraturen skilles det gjerne mellom psykisk, fysisk og seksuell vold (Krug mfl 2002), og Isdal (2000) utvider denne klassifiseringen til også å inkludere materiell og latent vold. Å bli skreket i ansiktet og få ristet hodet slik at en treffer veggen, slik som Trine beskriver, kan klassifiseres som vold i følge disse definisjonene. Haaland, Clausen og Scheie skriver at å få banket hodet mot en gjenstand eller en vegg inngår i klassifiseringen alvorlig maktbruk og sidestilles med bruk av våpen (Haaland, Clausen og Schei 2005). Haaland et al. skriver videre at dette er «...*handlingsformer som medfører et meget stort potensiale for skade, og som derfor regnes som særlig farlig*» (Haaland mfl 2005: 60). I vårt materiale beskrives ikke volden i slike ordelag.

I jentenes historier kan det synes som om de reserverer seg mot å klassifisere slike handlinger som vold eller å klassifisere kjæresten som voldelig. Illustrerende, Trine begynner da også sitt innlegg med å si: «*Har en kjæreste som blir veldig voldsom når han blir sint.*» Kjæresten omtales av Trine som voldsom, ikke voldelig og de handlingene hun blir påført blir ikke beskrevet som vold. Dette er en gjennomgående tendens i materialet vårt.

I jentenes historier differensieres det også mellom ulike former for vold, og ulike handlinger tillegges ulik betydning. Psykisk vold er eksempelvis ofte beskrevet av jentene, men sjeldent tillagt eksplisitt betydning som vold. Alexandras beskrivelse er illustrerende for dette. Hun skriver:

(...) Nå bruker han ikke vold mer. Men det hender han misbruker tilliten min. Jeg har blitt kalt hore, feit, kjerring og han sier det er slutt annenhver dag. Jeg har fått høre at han kan finne ti ganger bedre jente enn meg og at han skal være utro.

Slik Alexandra beskriver det, er denne utskjellingen, nedrakkingen og bruk av trusler et uttrykk for misbruk av tillit, ikke vold. Det Ellen skriver, derimot, er nærmere å klassifisere handlingene som psykisk vold enn det Alexandra gjør. Om sin samboer skriver hun:

(...) Han er en god mann, men plutselig (dette gjelder kun meg) kan han vende om, rakke ned på meg, helt til jeg sier unnskyld for noe jeg ikke trenger å si unnskyld for (...) Når jeg leser om psykisk vold, kjenner jeg meg litt igjen. Men samboeren min er hakket under prototypen som utfører psykisk vold. Han får meg ofte til å gråte i disse situasjonene og blir faktisk sintere av å se eller høre meg gråte...

For selv om Ellen er inne på å klassifisere handlingene som psykisk vold, poengterer hun at kjæresten er «...*hakked under*...» den typiske utøveren av psykisk vold. Dette er også et gjennomgående trekk i materialet vårt. Den volden jentene blir påført blir sammenlignet med en antatt norm, og funnet nesten men ikke helt lik. I deres beskrivelser blir det de opplever beskrevet som alvorlig, men likevel annerledes det andre opplever. Enten er voldsutøveren annerledes, volden er annerledes eller relasjonen deres er annerledes andre voldsrelasjoner. Slike presiseringer av annerledeshet er gjennomgående i vårt materiale, og kan tyde på at jentene prøver å etablere et mer nyansert bilde av både voldserfaringen og voldsrelasjonen.

Den samme nyanseringsprosessen finner vi også igjen i historiene til jenter som blir påført fysisk vold. I beskrivelsene av fysisk vold, ser det ut til at handlingene differensieres og rangeres. Særlig tydelig blir dette når det er snakk om fysiske slag. Martes beskrivelse er illustrerende. Hun skriver:

...han vregte armene og bena mine ... og holdt meg kjempe hardt fast, så jeg ikke kunne røre meg, klemt kjempe hardt inn i kjeven min ... dyttet meg så jeg slo meg ... hadde blåmerker i hvert fall 2 uker ... klarte nesten ikke å gå fordi jeg hadde så vondt i det ene benet jeg slo da han dyttet meg ... jeg har aldri vært så redd i hele mitt liv, jeg trodde jeg skulle bli drept.

På tross av dette understreker hun at «...*han slo ikke*». Han dyttet og holdt henne fast, hun hadde blåmerker i to uker og hun var redd for å dø – likevel understreker hun at dette ikke handler om slag. I Martes beskrivelse ser det ut til at andre fysiske handlinger som dytting, å bli holdt fast og få kroppsdeler vregt, er underordnet slag i alvorlighetsgrad. De fremstilles som ikke fullt så voldelig, ikke fullt så alvorlig som det å få et

slag. Igjen ser vi at jentene differensierer og rangerer sine voldserfaringer som forskjellig fra alle andres erfaringer og gjennom dette gir inntrykk av et mer nyansert bilde av både voldserfaringen og voldsrelasjonen.

For de som har blitt påført slag, kan det synes som om det trekkes opp nye nyanser, nye grenser. Tonjes historie er illustrerende. Hun beskriver tilsvarende erfaringer som referert overfor med dytting, å bli holdt fast og være redd, men hun poengterer at selv om hun har blitt slått: «(H)an har aldri slått med knyttet neve i fjeset». I Tonjes beskrivelse er ikke slag et slag, men heller en handling som må nyanseres før den kan forstås. Å få et slag i armen eller bli slått med flat hånd i ansiktet, fremstilles som noe annet enn et knyttneveslag i ansiktet.

I vårt materiale kan det virke som om jentene differensierer og rangerer sine erfaringer med vold og sammenligner disse erfaringene med et stereotypisk bilde av både den typiske partnervolden og den typiske voldsutøveren. I denne prosessen med å gi mening til sine erfaringer, fremstår deres opplevelser som annerledes enn dette bilde. I deres beskrivelser blir det påpekt at den volden de blir påført er forskjellig andres voldserfaringer og den relasjonen de har med voldsutøveren er mer kompleks enn alle andres voldsrelasjoner. Denne annerledesheten fremstår dermed som en viktig grensemarkør i deres diskursive posisjonering.

## Grenser for vold

I jentenes historier blir det også argumentert for at det er grenser for hvilken vold jentene vil tolerere. Som sitert overfor, er Trine tydelig på at «... *den dagen han slår, så går jeg. Uansett. Er ikke snakk om noe annet en gang.*» For Trine gikk grensen ved slag, for andre jenter i materialet vårt gikk grensen ved slag i ansiktet, for andre igjen gikk den ved et knyttneveslag i ansiktet. Hvilke voldshandlinger som utgjør den konkrete grensen, varierer fra jente til jente, men de fremstiller grensene som absolutte grenser. I historiene er jentene tydelig på at overskridelse av denne konkrete handlingen vil gi konsekvenser. I materialet vårt blir grensene fremstilt som en form for bevis på at de ikke finner seg i hva som helst – som en form for 'hit, men ikke lengre'. De skriver også at hvis den grensen de har satt overskrides, vil de avslutte forholdet, uavhengig av hva som er årsakene til at de i skrivende stund fortsatt er i forholdet. Fanny illustrerer dette. Hun skriver:

Jeg har alltid vært fast bestemt på at jeg aldri skal være i noe forhold hvor jeg blir mishandlet, uansett hvor høyt jeg elsker den personen.

For Fanny gikk denne grensen ved det hun oppfattet som mishandling, og skulle dette inntreffe ville hun avslutte forholdet.

I materialet vårt fremstår grensene som absolutte – helt til voldsutøveren trækker over denne grensen. I disse historiene ga jentene uttrykk for både usikkerhet og redsel, og de handlingsalternativene som var så tydelige før voldsutøvelsen ble plutselig gjenstand for nye runder med meningskonstruksjon. Tereses erfaringer er illustrerende. Hun skriver:

...vi hadde for noen dager siden en slik krangel hvor han går over grensen. Men for første gang slo han meg i ansiktet. Det har alltid vært noe som han har sagt at han aldri kom til å gjøre. Og noe som jeg har trodd aldri kom til å skje. Men han slo med flat hånd, hardt, men med flat hånd. Han truer alltid med å slå meg, eller sier at han har så lyst, så hardt at tennene mine knuser eller noe, men jeg tar det aldri seriøst, men denne gangen gikk han over den grensen som han alltid har sagt at han ikke vil gå ... Nå for en gangs skyld begynner jeg å bli redd ... jeg vet ikke hva jeg skal gjøre lengre.

Og hun avslutter «... men kjenner jeg meg selv nok vil jeg aldri gå fra han. Men ofte ønsker jeg at han går fra meg ...». Også for Terese gikk det en grense ved slag i ansiktet, og denne grensen hadde vært viktig for henne. Tidligere i sin historie fortalte Terese om slag som hadde resultert i at hun måtte oppsøke legevakt, men hun poengterte at dette hadde vært slag mot kroppen – ikke ansiktet. Når han nå hadde slått i ansiktet, hadde voldsutøveren overskredet en grense som var satt. Etter overskridelse av denne grensen har hun nå blitt redd – både for sin egen og for hans del. Nå når han har tråkket over grensen, vet hun ikke hva hun skal gjøre lengre. Grensen er ikke lengere et orienteringsredskap som hun kan benytte i vurderingen av seg selv og voldshandlingene, og hun blir rådvill. Det er i slike situasjoner at jentene begynner å problematisere ansvarsforholdene for volden, som utdypes nedenfor.

## Ansvar for vold

I materialet vårt finner også vi eksempler på den klassiske ansvarstaking slik den ble beskrevet av Ferraro og Johnson (1983) hvor jentene tar ansvar for partnerens voldelige handlinger. Noen av jentene fremstilte voldsutøvelsen nesten som et fellesprosjekt hvor alkohol og sinne utgjorde viktige bestanddeler. Sannas beskrivelse er illustrerende for denne typen ansvarstaking. Om volden skriver hun:

Dette skjer som sagt kun i fylla og han er alltid veldig lei seg for det han har gjort dagen etterpå. Vi blir alltid gode venner igjen. Jeg har derimot kanskje enda mer dårlig samvittighet enn ham for å få han så sint at han ikke klarer å la være å denge løs på meg.

I Sannas fortelling er det hun som har ansvaret for at han denger løs på henne, fordi hun i egne øyne provoserer, trigger og utløser sinnet hans. Denne ansvarstakingen er også tydelig i Silje sin historie. Hun skriver:

(...) moren hans har fortalt meg at han har hatt problemer med sinnet siden han var liten, men han har aldri slått ei jente før. Bare meg ... og jeg blir slått av alle kjærestene mine ... hva gjør jeg feil?

«Hva gjør jeg feil?» spør Silje og viser at hun plasserer ansvaret for volden på seg selv. I hennes historie er det hun som skaper disse situasjonene med voldsutøvelse – ved å være, si eller gjøre noe som fremprovoserer volden. Denne konklusjonen finner hun ytterligere bevis for siden hun har erfaring med voldlige kjærester, mens han, i følge hans mor, aldri tidligere har slått ei jente. I innlegget sitt på spørrespalten ber hun da også om råd om hvordan hun kan forandre sin egen atferd slik at partneren vil slutte med sin voldelige atferd.

De rådene jentene etterspør på spørrespaltene er råd om hvordan de kan forandre sine handlinger, dvs. hvordan de kan tenke, gjøre og være annerledes slik at partneren ikke blir voldelig. Etterspørselen tyder på at de forstår voldshandlingen som konsekvenser av noe de har gjort, sagt eller latt være å gjøre. I dette ligger det også en grunntone om at hvis de bare klarer å forandre seg, bare de klarer å slutte å provosere han, bare de klarer å slutte å trigge han, vil partneren slutte å påføre de vold.

Jentenes ansvarstaking for voldsutøvelsen er gjennomgående i materialet vårt. I deler av materialet ser vi imidlertid en annen tendens til ansvars plassering. Alexandras beskrivelse er illustrerende for denne andre formen for ansvarstaking. Hun skriver:

Etter den dagen gav jeg han et ultimatum og sa han fikk komme seg til psykolog ellers så gikk jeg fra han. Han var ikke sen med å bestille time. Etter noen få timer hos psykolog fikk vi vite grunnen til at denne typen vold skyldes vold fra oppveksten hans ... Jeg var så glad for å endelig få en grunn, vite at det ikke var min feil.

I sitatet overfor ser vi at også Alexandra har vært inne på tanken om at volden er utløst av offerets handlinger. Hun har selv vurdert om det er noe hun gjør eller sier som utløser voldshandlingene, om det er hennes feil at han slår. Men besøkene hos psykolog endret denne forhandlingsprosessen om ansvarsfordeling. I sitatet overfor plasseres ansvaret for voldsutøvelsen på en vanskelig barndom og Alexandra gir uttrykk for glede over denne ansvars plasseringen. Med en vanskelig barndom som en form for ytre faktor, er ansvaret for volden verken hennes, hans eller relasjonen. Hun fratras med andre ord ansvaret for volden. Det er ikke hennes ord eller handlinger som skaper voldssituasjonen, og dermed er ikke volden en konsekvens av noe hun gjør. I tillegg ligger det en undertone i sitatet om at disse ytre forholdene gjør at volden heller ikke er hans feil. Det er med andre ord heller ikke han som er ansvarlig for volden. Denne



ansvarsplasseringen ser vi igjen hos flere jenter i materialet vårt, og i deres historier poengteres disse ytre forholdene eksplisitt.

## Voldsnyanser som orienteringsredsskap?

Volden som jentene beskriver kan karakteriseres som grov vold og mishandling. Jentene forteller om å bli holdt fast og dyttet, å få vrent armer og bein, om utskjellinger og drapstrusler, om slag på kroppen og i ansiktet. De forteller også om handlingene som vedvarer over tid – selv om de i noen tilfeller bare har et 'av og på' forhold til sin kjæreste. Disse handlingene ligger innenfor definisjonene om grov vold og mishandling (Isdal 2000, St.meld. nr. 2012–2013). I tillegg gis det beskrivelser av en kjønnnet asymmetri i voldsutøvelse hvor det i all hovedsak er en mann som utøver vold og en kvinne som påføres vold. Flere av jentene beskriver også hvordan volden har økt over tid. Jentenes beskrivelser av grov vold, asymmetriske kjønnsrelasjoner og eskalerende voldsutøvelse gjør at Johnsons begrep intim terrorisme er en egnet klassifisering av jentenes erfaringer. Selv om en ut fra dette datamaterialet ikke kan si noe om utbredelsen av dette fenomenet, viser materialet at grov partnervold også forekommer i unge parrelasjoner av mer flyktig karakter.

Analysene viser at i prosessene med å konstruere mening i volden bruker jentene omskrivninger, sammenligninger og differensieringer som strategier for å skrive seg inn eller ut av ulike diskursive praksiser. Når Trine omtaler kjæresten som voldsom og ikke voldelig, kan dette forstås som forsøk på å posisjonere seg selv og sine erfaringer som forskjellig fra stereotypiske beskrivelser av partnervold. Voldsom kan gi assosiasjoner til både intensitet og lidenskapelighet, begreper som kan betegnes som positive beskrivelser av et kjærlighetsforhold. En lidenskapelig kjæreste kan være en positiv beskrivelse av begge partene i relasjonen, både den som *er* en lidenskapelig kjæreste og den som *har* en lidenskapelig kjæreste. Beskrivelsen 'voldelig kjæreste' gir ikke de samme assosiasjonene. Betegnelsen voldsom åpner for andre diskursive praksiser enn det voldsbetegnelsen gjør, og gjør eksempelvis subjektposisjonen 'lidenskapelig' tilgjengelig. Tilsvarende kan Alexandras omtale av psykisk vold som 'misbruk av tillit' også tolkes som en omskriving som åpner for andre diskursive praksiser og subjektposisjoner. En kjæreste som misbruker ens tillit kan posisjoneres som en dårlig kjæreste, men han tilskrives ikke posisjonen som en voldelig kjæreste. En som misbruker tilliten din kan både såre og skuffe deg, men han slår ikke. En dårlig kjæreste kan en klage over sammen med andre, mens en voldelig kjæreste snakker man ikke om. 'Misbruk av tillit' gir med andre ord rom for andre diskursive praksiser enn det betegnelsen 'voldelig' gir.

Informantene anvender også sammenligninger og differensieringer som språklige strategier for å gi mening til sine erfaringer. Disse strategiene er tydelig hos Ellen når

hun omtaler kjæresten sin som 'hakked under' den typiske utøveren av vold. Hun sammenligner egne erfaringer med beskrivelser av andres erfaring, men finner at selv om hennes erfaringer har likhetstrekk med disse beskrivelsene så er hennes relasjon, hennes erfaringer og hennes kjæreste annerledes. Dermed kan hun fortsatt unngå å omtale kjæresten som voldelig og forholdet som en voldsrelasjon. Med presiseringen 'hakked under' kan hun anerkjenne at kjæresten gjør henne vondt samtidig som hun opprettholder troverdighet når hun beskriver han som 'en god mann'.

Differensiering som språkstrategi kommer tydeligst frem i beskrivelsene av den fysiske volden som informantene påføres. Beskrivelsene skaper et inntrykk av at informantene orienterer seg rundt to former for måleenheter. Den første måleenheten går mellom slag på den ene siden og annen fysisk vold på den andre. Trine illustrerer dette. Hun blir sliten av at han roper til henne, når han rister henne så hun slår hodet i veggen og hun vil gjerne at han skal slutte med dette – men det er først ved slag at hun skriver hun vil avslutte forholdet. Innenfor en slik referanseramme fremstilles slaget som en absolutt grense, som en handling som ikke under noen omstendigheter vil tillates. Denne første måleenheten fremstår dermed som en dikotomisk måleenhet, hvor handlinger vurderes som enten innenfor eller utenfor grensen.

Den andre måleenheten har mer form som en skala av alvorlighetsgrad. På denne skalaen ser det ut til at fysisk vold i form av dytting, holding og risting underordnes slag i ansiktet, og hvor det å få et slag i ansiktet med knyttet neve regnes som det mest alvorlige. Volden de påføres blir vurdert i forhold til denne skalaen og hvor på skalaen volden plasseres får konsekvenser for hvilke handlinger jentene vurderer som relevant. Det kan synes som om egne reaksjoner, som redsel, blåmerker og sorg ikke gjøres til vurderingskriterium med hensyn til alvorlighetsgrad. Redsel for å bli drept fremstilles ikke som like alvorlig som slag i ansiktet med knyttet neve. Skalaen av alvorlighetsgrad tyder på at jentene orienterer seg rundt nyanser av vold, hvor ulike fortolkninger av vold skaper ulike diskursive praksiser. Vislies (2015) begrep 'gråsoneerfaringer' er et begrep som også kan anvendes for å oppsummere jentenes erfaringer med voldelige kjærester.

Spørsmålet blir dermed hvordan gråsoneerfaringer kan forstås. Hvordan skal disse nyanseringene tolkes? Hva betyr det når de sammenligner sine egne erfaringer med en antatt norm og finner at erfaringene er nesten – men ikke helt – lik? Hvordan skal understrekingene av forskjellighet forstås?

Forskning på voldtekt og seksuelle krenkelser refererer gjerne til voldtektsmyter og stereotypiske voldtektscript (Stefansen og Smette 2006, Vislie 2015), og at disse diskursene posisjonerer voldsofferet som mer eller mindre verdig. Deres forskning viser at voldtektserfaringer som ligner på overfallsvoldtekten tilbyr mer verdighet sammenlignet med voldtektserfaringer hvor gjerningsmann er kjent, jenten kanskje

har drukket alkohol og gjensidig seksuell aktivitet kunne vært et mulig utfall i den konkrete situasjonen. Hvis overgrepene derimot begås av en ukjent person mens du selv er i ferd med å gjennomføre sosialt aksepterte aktiviteter, – og hvis du i tillegg kjemper imot overgriperens brutale fremferd og blir skadet i denne kampen – er det lettere å definere deg selv og bli definert av andre som et 'verdige' offer uten skyld eller ansvar for hendelsen. Jo lengere borte fra de stereotypiske voldtekstscriptene jentenes erfaringer ligger, desto mer ansvar og skyld både tilskrives og tilskrives jentene (Stefansen og Smette 2006, Vislie 2015).

Det kan være vanskelig å få øye på tilsvarende 'verdige' subjektposisjoner i partnervold. Finnes det verdige subjektposisjoner for jenter som blir slått av sin kjæreste?

En verdig subjektposisjon i partnervold er kanskje først og fremst knyttet til handlingen hvor kvinnen avslutter forholdet til den voldelige partneren sin, hvor hun trer ut av den voldelige relasjonen og snur ryggen til voldsutøveren. Det er kanskje først da kvinnene fremstår som et verdig offer? En av kommentarene jentene fikk var som følgende: 'Han slår, du går. The end', og kommentaren er illustrerende for normative standarder jentene må forholde seg til. Kommentaren antyder at verdighet er knyttet til håndteringen av det første slaget, hvor det å avslutte forholdet etter dette første slaget fremstår som sentralt. Vårt materiale tyder på at 'han slår, du går' er en referanseramme som jentene er kjent med og orienterer seg rundt. Noen av jentene påpeker også at slaget er en absolutt grense for hva de vil akseptere. Spørsmålet blir da om de verdige subjektposisjonene forsvinner for jentene når det andre, det tredje og det fjerde slaget blir påført dem? Hva er igjen av verdige subjektposisjoner når de blir utsatt for vold av kjæresten gjentatte ganger – og likevel fortsetter i forholdet?

Kanskje skal jentenes nyansering av vold tolkes som et verdighetsprosjekt? Analysene viser at jentene sammenligner egne voldserfaringer med antatte normer og de vurderer egne erfaringer som annerledes disse normene. Både hun, han og relasjonen vurderes som forskjellig fra alle andre. Kan denne nyanseringsprosessen gi jentene rom for andre diskursive praksiser som gjør det mulig å fortsette forholdet samtidig som de kan inneha verdige subjektposisjoner? Basert på en studie av ungdoms holdninger til seksualitet og seksuelle overgrep, drøfter Smette, Stefansen og Mossige (2009) ansvarsdeling som et uttrykk for en streving etter aktørposisjoner, også i overgrepssituasjoner. Kanskje kan jentenes fremstilling av volden som et fellesprosjekt forstås på samme måte? Ved å ta ansvar, så inntar jentene samtidig en aktørposisjon hvor de ikke er passive offer for kjærestens vold, men heller aktive deltakere i intenst og lidenskapelig forhold – selv om disse noen ganger går over styr. I et slikt lys fremstår ansvarsstakingen og ansvarsdelingen ikke som uttrykk for unnskyldninger eller bortforklaringer, men heller som uttrykk for at jentene prøver å skape subjektposisjoner som gir større grad av verdighet.

I jentenes fortellinger ser vi også at den voldelige kjæresten vies stor plass. Jentene beskriver han i positive ordelag og forsvarer både han og hans gjerninger med styrke. Han posisjoneres gjerne som forskjellig fra den 'tradisjonelle konemishandleren'. Slike beskrivelser er lett å tolke inn i rammen av naive jenter som blir manipulert av sin voldelige kjæreste – spesielt når en tar jentenes alder med i betraktningen. Men kanskje er andre tolkninger også relevant? Ved å understreke et mer nyansert bilde av sin kjæreste – posisjonert som en romantisk kjæreste, som en mann som stort sett er god – gir de rom for andre subjektposisjoner til seg selv. Ved å understreke hans forskjellighet, understreker jentene samtidig sin forskjellighet. Kanskje er det nettopp understrekingen av forskjellene som utgjør kjernen i deres streben etter å gi mening til sine erfaringer. Ved å distansere seg selv, kjæresten og relasjonen deres fra et antatt stereotypisk script om partnervold, skaper de andre tilgjengelige subjektposisjoner. Kanskje skal deres ansvarsdeling, nyanseringer og differensieringer forstås som forsøk på å ta kontroll over sine liv?

## Litteratur

- Anderson, K. L. (2005). Theorizing gender in intimate partner violence research. *Sex Roles*, 52 (11/12): 853–865.
- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 126 (5): 651–680.
- Curnow, S. A. M. (1997). The open window phase: helpseeking and reality behaviors by battered women. *Applied nursing research* 10 (3): 128–135.
- Davis, B. og Harrè, R. (1999). Positioning and personhood. I Harrè, R. og Langenhove, L. van (red.): *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*(s. 32–52). Oxford: Blackwell Publishers.
- Haaland, T., Clausen, S. E. og Schei, B. (red) (2005). *Vold i parforhold – ulike perspektiver. Resultater fra den første landsdekkende undersøkelsen i Norge*. Rapport nr. 3. Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning (NIBR).
- Hines, D. og Douglas, E. (2010). Intimate terrorism by women towards men: does it exist? *Journal of aggression, conflict and peace research*, 2 (3): 36–56.
- Isdal, P. (2000). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Iversen, A. (2006). Italesatt taushet: kjønnsnøytralitet som diskursiv posisjonering. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 3: 21–36.
- Johnson, M. P. (1995). Patriarchal terrorism and common couple violence: two forms of violence against women. *Journal of marriage and the family*, 57: 293–294.

- Johnson, M. P. (2011). Gender and types of intimate partner violence: a response to an anti-feminist literature review. *Aggression and violent behavior*, 16: 289–296.
- Kaun, A. (2010). Open-ended online diaries: capturing life as it is narrated. *International journal of qualitative methods*, 9 (2): 133–148.
- Kelly, J. og Johnson, M. P. (2008). Differentiation among types of intimate partner violence: research update and implications for interventions. *Family court review*, 46 (3): 476–499.
- Krug, E., Dahlberg, L. L., Mercy, J., Zwi, A. B og Lazano, R. (red) (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.
- Langenhove, L. van og Harrè, R. (1999). Introducing positioning theory. I Harrè, R. og Langenhove, L. van (red.): *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (s. 14–31). Oxford: Blackwell Publishers.
- NOU nr 4 (2008). *Fra ord til handling. Bekjempelse av voldtekt krever handling*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Pape, H. (2003). Vold og krenkelser i unge menneskers parforhold. *Tidsskrift for Den norske lægeforening*, 15: 1–11.
- Pape, H. (2011). Unge kvinners vold mot partner. *Tidsskrift for Den norske lægeforening*, 20: 1994–1997.
- Saunders, B., Kitzinger, J. og Kitzinger, C. (2015). Participant anonymity in the internet age: from theory to practice. *Qualitative research in psychology*, 12: 125–137.
- Seale, C., Charteris-Black, J., MacFarlane, A. og McPherson, A. (2009). Interviews and internet forums: a comparison of two sources of qualitative data. *Qualitative health research*, 20 (5): 595–606.
- Skjørten, K. (2004). Kvinnemishandling – kunnskap og politikk. *Kvinneforskning*, 3: 63–75.
- Smette, I; Stefansen, K. og Mossige, S. (2009). Responsible victims? Young people's understandings of agency and responsibility in sexual situations involving underage girls. *Young*, 17 (4): 351–373.
- Smith, J., Flowers, P. og Larking, M. (2009). *Interpretative Phenomenological analysis: theory, method and research*. London: Sage.
- St.meld. nr. 15 (2012–2013). *Forebygging og bekjempelse av vold i nære relasjoner. Det handler om å leve*. Oslo: Justis- og beredskapsdepartementet.
- Stefansen, K og Smette, I. (2006). 'Det var ikke en voldtekt, mer et overgrep ...' Kvinners fortolkning av seksuelle overgrepserfaringer. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 1: 33–56.
- Stefansen, K; Smette, I. og Bossy, D. (2014). Angrep mot kjønnsfriheten: Unge jenters erfaringer med uønsket beføling. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 1: 3–19.
- Stene, R. J. (2005). I familiefasens vold. *Samfunnspeilet* 6: 37– 45.

Thoresen, S. og Hjemdal, O.K. (red) (2014). *Vold og voldtekt i Norge. En nasjonal forekomststudie av vold i et livsløpsperspektiv*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.

## Engelsk abstract

This article analyzes young girls' experiences in violent teen dating relationships characterized by serious violence. We analyse a qualitative material consisting of electronic posting made by girls and young women. A discourse analytical framework is used in order to understand how the girls construct meaning.

The analysis shows how girls construct meaning by applying a nuanced concept of violence. The nuanced concept of violence addresses three issues; definitions of violence, limits to violence and last, responsibility for violence. The article discusses how the meaning construction processes can be understood as expressions of alternative subject positions that allow for other ways to understand and handle the violence perpetrated by their boyfriends.

## Noter

<sup>1</sup>'Situational couple violence' har han også referert til som 'common couple violence' (Johnson 1995, se forøvrig Kelly og Johnson 2008 for en nærmere redegjørelse).

<sup>2</sup>'Intimate terrorism' har han tidligere referert til som 'patriarchal terrorism' (Johnson 1995) og i senere tid som 'coercive control' (Kelly og Johnson 2008). Vi har imidlertid beholdt begrepet intim terrorisme i denne artikkelen fordi begrepet etter vårt skjønn gir assosiasjoner til et skrekkeregime hvor overgrep og vold kan ramme hvor som helst og når som helst. Dette er en beskrivelse som vi mener gir gjenklang i jentenes historie. I tillegg ønsker vi å benytte intim terrorisme som begrep fordi dette begrepet også gir assosiasjoner til en ansvarsfordeling hvor offeret langt på vei blir fritatt for skyld – terror rammer blindt, og hun var bare på feil sted til feil tid. Derfor fortsetter vi å bruke begrepet intim terrorisme fremfor coercive control.

<sup>3</sup>Vi søkte på mange forskjellige spørrespalter, som eksempelvis psykologen.no, ung.no, klaraklok.no. Våre søk var i denne sammenhengen særlig rettet inn mot spørre-og rådgivningsspalter som henvendte seg til ungdom. Vi fant også noen blogger hvor unge jenter hadde fått anledning til å poste sine innlegg anonymt. Fortellinger som passet utvalgsriteriene for denne undersøkelsen er inkludert i materialet som anvendes som analysegrunnlag i denne artikkelen.

<sup>4</sup> Innleggene var merket både med dato og klokkeslett. Vi kunne dermed se når innleggene var skrevet.

# Fall og raseri

## Om Behring Breiviks ubestemmelege livsløp, nedgåande sosial mobilitet og tap av mening.<sup>1</sup>

ATLE MØEN

Universitetet i Bergen

*Denne artikkelen skisserer ein analyse av samsvaret mellom nokre kritiske aspekt ved livsløpet til Behring Breivik, og typiske disposisjonar for paranoide vrangførestillingar og grandiose fantasiar. Terrorhandlingane må etter dette forståast mot ein bakgrunn av eit historisk samanfall mellom ein overgang frå klassepolitikk til den ideologiske «kulturkampen», og framveksten av usikre livsløp innanfor dagens utdanningssamfunn. Slike ideologiske fantasiar og vrangførestillingar står særleg i fare for å slå ut i raseri og vald hjå personar som har erfart eit trugsmål om nedgåande sosial mobilitet. Artikkelen har eit tvervitskapleg tilsnitt og ein essayistisk stil. Artikkelen er basert på systematiske ny-tolkingar av journalistisk empirisk materiale, utval av «Manifestet» og offentlege rapportar.*

**D**en amerikanske sosiologen C. Wright Mills (1959) meinte at vi kan gjera bruk av den sosiologiske fantasien for å utforska korleis dei enkelte biografiske livsløpa kan forståast på bakgrunn av ein historisk forma sosial struktur: Korleis er denne sosiale strukturen og dei institusjonelle mønstra, og korleis har denne sosiale strukturen blitt forma gjennom ein historisk utvikling, og korleis pregar desse sosiale strukturane fram ulike livsløp og ulike typar menneske? Er det slik at desse historiske og sosiale kjennsgjeringane også bestemmer suksessen og fiaskoen for ulike menn og kvinner? Mot bakgrunnen av ein slik ambisiøs sosiologisk fantasi, vil eg gje eit utkast til å forstå nokre aspekt ved livsløpet til Behring Breivik – ikkje minst massedrapa 22. juli – innanfor ein sosial- og historisk samanheng (Elder 2003, Mayer 2004, Nilsen & Brannen 2013).

Eg vil forsøkja å visa at masse mordaren Anders Behring Breivik mest truleg vart skapt gjennom eit spesielt historisk samspel mellom for det første, ein ny geopolitisk kontekst – med overgang frå klassepolitikk til identitetspolitikk og den ideologiske «kulturkampen», for det andre, framveksten av utdanningssamfunnet, det nye post-industrielle prekariatet og trugsmålet om nedgåande sosial mobilitet, og for det tredje, psykiske disposisjonar for paranoide vrangførestillingar og grandiose fantasiar. Eg vil

særskilt leggja vekt på at ideologiske fantasiar og personlege vrangførestillingar, særleg står i fare for å slå ut i terror og vald for personar som har manglande deltaking innanfor samarbeidande fellesskap og opplever tap av mening, og som også har erfart nedgåande sosial mobilitet, eller opplever dette som eit trugsmål. Det nye med mitt bidrag er at eg fokuserer på at terroren oppsto i dette samspelet mellom den ideologiske kulturkampen, trugsmålet om sosial deklassering og psykiske vrangførestillingar.

Dei sentrale kjenneteikna ved Behring Breiviks livsløp var at han mest truleg opplevde psykisk utryggleik og mangel på vedkjenning i barndommen (Gullestad 2012, Borchgrevink, 2012). Foreldra skilde seg då han var om lag 18 månader, og etter dette fekk mora omsorgsansvaret for guten. Ho hadde arbeid i den offentlege omsorgstenesta som hjelpepleiar, men ho vart gradvis arbeidsufør. Etter skilsmissen hadde Anders aldri ein stabil relasjon til far sin, som var ein framstående diplomat. Dette vil seia at Anders hadde ein klasseposisjon som var prega av ei spenning mellom mora sitt omsorgsyrke og faren sin plassering i den profesjonelle mellomklassen. Vi skal alltid vera forsiktige med overflatiske diagnosar, men eg vil likevel visa til nokre få velkjente og iaugefallande observasjonar om Anders Behring Breivik. Det første er den destruktive ambivalensen i relasjonen til mora. Ho kunne skifta brått mellom trøstande omsorg og krass avvising (Vetlesen 2014). Då han var 4 år gamal, vart han observert av psykologar ved *Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri*. Fagfolka skildra at han hadde eit verjande smil, og då han vart sett til å leika med figurar i eit leikerom, sto han berre der utan å vita korleis han skulle te seg. Han vart oppfatta som intelligent, men emosjonell umoden, og han hadde tydelege teikn til rigid åtferd (Borchgrevink, 2012: kap. 3).

Han var relativ flink på skulen, men han gjorde seg likevel ikkje ferdig med vidaregåande skule, og han sto med dette framføre usikre karriereutsikter og vart tvinga til å utforska ubestemmelege posisjonar, slik som å vera «spelar», «gründer» og «intellektuell». Han hadde ikkje fast arbeid, men han prøvde seg med varierende suksess som sjølvstendig næringsdrivande i ei gråson mellom lovlydig verksemd og rein svindel. Han eksperimenterte ein del med fleir-kulturelle identitetar, og han hadde ein nær pakistansk ven som seinare blei omforma til ei personifisering av den islamske trusselen. Han danna ikkje eit «normalt» familieliv, og han var kjent for at han aldri hadde hatt ein kjærleiksrelasjon til ei kvinne. Ungdomstida er generelt ein sårbar livsfase, og Behring Breivik opplevde mange nederlag: Han hadde vanskelege relasjonar med sine foreldre, han avslutta utdanninga, han hadde mislykka karriereforsøk, og uavklarte relasjonar til kvinner. Han la planar for massedrapa då han var i 20-åra, og det patologiske ved hans person må også forståast i samanheng med denne erfaringa av ei usikker framtid.



Men det fanst ein utveg, eller ein tilflukt tilbake til guterommet, heime hjå mora, der han kunne slutta seg til dataspelfelleskap og «arkaiske» meiningsfellesskap i sosiale media. Der kunne han også gje utlaup for sine valdelege allmaktsfantasiar, og der kunne han skapa ein fantasiorganisasjon, *Knights Templar* med seg sjølv som leiar, dommar og bøddel. Denne mannen var også eit barn av si tid, og Behring Breivik hadde tilsvarande erfaringar og tilsvarande utfordringar i livsløpet som mange andre unge menn frå hovudstaden som vaks opp innanfor eit «postmoderne» kultur-, media- og utdanningssamfunn. Men massedrapa og den grenselause vondskapen var absolutt også ein mann sin unike udåd, og det er svært mange som lever under tilsvarande ubestemmelege og prekære livsløp, har liknande ideologiske vrangførestellingar, og har tilsvarande psykiske fantasiar og tvangstankar, men likevel er det berre dei få, eller den eine som utfører terrorhandlingar (Wieviorka 2014:54).

Dei to journalistiske bøkene om Behring Breivik og 22. juli, som vart skrivne ei tid etter terroren, inneheld også denne ideen om at Behring Breivik både var ekstrem og alminneleg. Den første boka som vart skriven etter terroren var Aage Storm Borchgrevinks, *En norsk tragedie: Anders Behring Breivik og veien til Utøya* (2012), og året etter gav Åsne Seierstad ut *En av oss: en fortelling om Norge* (2013). Begge desse forfattarane meiner også at Breivik sine ekstreme handlingar må forståast innanfor ein norsk samanheng. Han er «ein av oss» og han spelar ein rolle i «ein norsk tragedie». Eg forsøker å tolka relativt kjente opplysningar om livet hans innanfor eit livsløpsperspektiv, der hans livsløp kan seiast å representera eit spesialtilfelle av meir typiske livsløp som er prega av sosiale nederlag og nedgåande mobilitet. Slik sett kan denne unge mannen stå fram som ein typisk sosial figur, som gjennom metapolitiske myter og verdsfjern ideologi omdanna seg til ein «skrekkens mann», og i staden for å resignera innanfor ein horisont av ubestemmelege framtidsutsikter, vart han difor ein aktiv agent for øydelegging og drap.

## Geo-politisk kontekst, ideologi og ein typisk paranoia/narsissisme

Korleis var så den geo-politiske og kulturelle konteksten, eller den mest allmenne bakgrunnen for unge menneskjer sine livsløp i Europa og i Noreg i perioden 1980–2011? Michel Wieviorka (2009, 2012) meiner at vi alltid må forstå valden og aggressiviteten i eit samfunn innanfor ein historisk samanheng, og samstundes forstå vald som det motsette av konflikt og danning av sosiale rørsler. Dette vil difor seia at dersom interesser, behov, kjensler og meiningar ikkje får utfalda seg i sosiale rørsler og konkrete konfliktfulle relasjonar, kan denne sosiale energien brått gje seg utslag i aggresjon, terror og

massedrap. Fram til 1970 åra var dei vestlege samfunna i stor grad forma av den generelle klassekonflikten, og klassane møttest innanfor konfrontasjonsstrukturar som motstandarar, men sjeldan som valdelege fiendar. Det var sterke klassefelleskap, fagforeiningar, eit politisk system med innebygde forhandlingar mellom arbeid og kapital, hissige politiske og intellektuelle debattar, og opplagte yrkes- og arbeidsval for mange ungdommar. Denne institusjonaliseringa av klassekonflikten hindra for det meste utbrot av direkte valdsbruk, sjølv om det kunne vera harde streikar og mange opne konflikhtar.

I dag er situasjonen radikalt endra i mange vestlege land, og dette gjer seg spesielle utslag for mange ungdommar som er i meir prekære sosiale posisjonar, og det ser ut til at dette samstundes kan opna opp for nye valdsuttrykk. Nedbygging av industriarbeidsplassar har ofte ført til arbeidsløyse, framveksten av ustabil sysselsetting og sosial eksklusjon, spesielt i dei store byane i USA og Europa. For mange marginale og sosialt utstøytte ungdommar kan det difor oppstå ei kjensle av å vera unyttig og ei kjensle av å ha blitt kasta som avfall, og sosiale nederlag vert ofte erfarte som personlege feil. Dette kan også skildrast som framveksten av eit postindustrielt prekariat (Standing 2014, Wacquant 2014), noko som vert danna både gjennom avindustrialisering og nedgåande sosial mobilitet. For desse ungdommane finst det ingen institusjonar som kan handtera krava frå dei utstøytte med usikre framtidsutsikter, og det finst få utveggar til å danna ei sosial rørsle som ein aktiv konfrontasjon mot dominans og utestenging. Dei sosiale reaksjonane kjem difor typisk til uttrykk som spontane valdsuttrykk frå desperate ungdommar som er overlatne til seg sjølve, bortanfor moglege forhandlingar, noko som tidlegare var vanleg innanfor grensene av den strukturelle klassekonflikten. Det har oppstått eit mykje større rom for vald og «meningslause» opprør, og eit innskrenka rom for danning av sosiale rørsler, og forhandlingar mellom partar i ein konflikt der det er motstandarar, som likevel ikkje er fiendar (Wieviorka 2009, 2012).

Denne skildringa av sosial utestenging har ikkje vore like relevant for situasjonen i Noreg frå ca. 1980- til i dag, fordi arbeidsløysa har vore låg gjennom heile perioden, fordi velferdsstaten har vore intakt, fordi det har vore utveggar til deltaking i frivillige organisasjonar, og ikkje minst har det vore ein lang tradisjon for forhandlingar og institusjonaliserte konflikhtar. Dei aller fleste ungdommar har hatt høve til å engasjera seg i sosiale rørsler og delta innanfor sosiale institusjonar, men likevel kan ein hevda at for ei marginal ungdomsgruppe har denne utvegen til å la sine interesser, synspunkt, og kjensler og frustrasjonar strøyma inn i sosiale rørsler vore stengt, slik at frustrasjonane kunne føra til ekstremisme og vald (Vestel 2016).

Nokre år etter nedgangen i den organiserte klassekonflikten, gjekk vi som kjent inn i ei ny tid etter nedbygginga av blokksystema. Den bi-polare internasjonale verds-situasjonen hadde sin eigen valdsprofil med kald krig og fleire reine krigshandlingar, men alltid i «den tredje verda». Etter at blokkene vart nedbygde fekk vi ei rekke nye valdsfenomen. For det første oppsto det etniske krigar i Jugoslavia, og ein heilt ny politisk differensiering ikring religion og etnisk tilhøyrse, noko som var utenkjeleg under Sovjetregimet. Det vart også opna opp nye former for transnasjonal valdsbruk, både knytt til den organiserte kriminaliteten, den transnasjonale terrorismen og «privatisering av krigen», der «den einslege terroristen» vaks fram som ein ny sosial figur. Nedbygging av blokkene førte også til eit overskot på våpen og ekspansjon av våpenhandelen, og slik fekk etniske krigarar, terroristar og kriminelle lett tak i våpen, gjerne ein russisk Kalashnikov.

Innanfor den nye geo-politiske situasjonen, også sett i samanheng med nedbygginga av den organiserte arbeidarklassen, utvikla det seg snart nye kulturelle førestellingar, nye ideologiske motsetnader og nye kulturelle konflikhtar. Ein kan seia at dette geopolitiske skiftet vart fortolka og forsterka gjennom skriftene til mellom anna Samuel P. Huntington, som hevda at både klassekonflikten og konflikten mellom aust og vest var overflatiske konflikhtar som på 90-talet vart avløyst av djupare samanstøytar mellom ulike sivilisasjonar (Huntington 1993). Denne «diskursen» om at det finst uløselege kultur – og sivilisasjonskonflikhtar, som nødvendigvis vil slå ut i open vald, har vore den geopolitiske bakgrunnen for både «krigen mot terror», den transnasjonale terrorismen, og den høgreradikale ekstremismen med førestellinga om «kulturkampen» og «Eurabia» (Furedi 2014). Mot denne historiske bakgrunnen kan ein også hevda at denne høgreekstreame terroren berre kunne skje på bakgrunn av at klassekonflikten har vorte avløyst av «kulturkampen», og at den islamske sivilisasjonen har erstatta Sovjetunionen som den store fienden for den vestlege sivilisasjonen. På same måten som at den transnasjonale terrorismen var umogleg under blokksystema, ville Anders Behring Breivik sin private krigføring og veldige valdsutbrot mest truleg ikkje skjedd under den kalde krigen, og innanfor eit samfunn som hovudsakleg vart strukturert av klassekampen.

Denne «kulturkampen» heng nært saman med eit apokalyptisk syn på verda som er vanleg innanfor den høgreradikale ideologien, der det vert hevda at vi står mitt i ein lagnadstung kamp mellom dei gode og vonde kreftene. Det er muslimane som er dei vonde kreftene og den kristne nasjonen og den kvite mannen som representerer dei gode kreftene, men det finst også ei samansverjing av ytre fiendar og indre fiendar som er representerte gjennom kulturmarxismen, multi-kulturalismen, islam og feminismen. Men framføre nokon andre, er det Ap som er den indre fienden og som har dolka den nasjonale fellesskapen i ryggen (dolkestøyt-legenda), og på denne måten opna opp for

ein omfattande islamifisering av samfunnet (Malkenes 2012). Denne paranoide og apokalyptiske tankegangen, heng også i hop med ein konspiratorisk førestilling om at den historiske utviklinga vert styrt av ei hemmeleg samansverjing, eller ein samla sterk historisk vilje som formar alle realitetane. Det finst også nokre få utvalde menneske som har karisma, eller *Imaginatio*, som er slik at dei kan gjennomskoda desse hemmelege samansverjingane. Dette kan også skapa personlege mytar om å vera ein helt som handlar for å redde det kristne Europa mot islam (Gullestad 2012:13). Behring Breivik som den historiske helten kunne også motverka den store historiske samansverjinga gjennom to strategiske steg. Det første steget var å drepa representantar for dolkestøytarane, altså AUF-arane gjennom ein spektakulær terroraksjon. På bakgrunn av denne merksemda kunne så Behring Breivik ta det neste steget som var å distribuera sitt «Manifest», slik at han gjennom sine magiske ord kunne mana fram dei gode nasjonalistiske og revolusjonære kulturkonservative kreftene og den gode viljen til ein avgjerande berging av den kristlege nasjonen og sivilisasjonen. Eller som Toril Moi skriv: «Manifestet viser en nesten ubegripelig tro på ordets makt» (Moi 2012: 29).

Behring Breivik sine ideologiske verd var prega av forteljingar om uforsonleg «sivilisasjonskamp» og framveksten av «Eurabia», og desse «fantasiane» gjekk også saumlaust saman med det konstitusjonelle grunnlaget i masse mordaren sin karakter (Vetlesen 2014).<sup>2</sup> Det er rimeleg å anta at han har ein paranoid karakter som samsvarar med eit tanke-system som er prega av den radikale splittinga mellom dei kristne som fullstendig gode, mens muslimane er vonde og eit trugsmål mot vårt liv og vår identitet. Den aggressive framstiller også seg sjølv som offer, og offera som vart drepte vert karakterisert som dei eigentlege aggressive og fiendar til den europeiske kulturen (Vetlesen 2014). Det er også mange samfunnsforskarar som har hevda at dei klassiske nevrosane, som ofte sprang utav seksuelle frustrasjonar, har blitt avløyst av narsissistiske karakterforstyringar, som handlar om eit sjølv som er umodent, på den måten at det ikkje er løyst frå dei infantile fantasiane, slik at desse fantasiane vert overførte – og spelt opp att i alle relasjonar seinare i livet (Lasch 1982). Dette gjev seg utslag i relativt overflatiske fenomen som å vera forfengeleg, oppteken av det unge og vakre, og redsle for smitte, sjukdom og aldring. Det indre livet er tynt busett, og dei rosande og omsorgsfulle foreldreinstansar er fråverande, og der finst difor berre ein grandios indre figur saman med skuggar av all avvising og forneking. Dette fører til ein veldig søken etter beundring og ros, og denne rosen må vera der alltid for å halda saman det umodne sjølv. Den indre tidsopplevinga er også svakt utvikla, og personlege minne er lite realistiske og inneheld ein veldig svinging mellom heltefigurar og skurkar. Meir djuptgåande gjev denne karakterforstyrringa seg til kjenne som manglande emosjonell innsikt i andre sine behov og kjensler, og ei uutvikla evne til å sjå seg sjølv gjennom andre sine perspektiv. Men framføre alt er den narsissistiske karakterforstyrringa

kjenneteikn av at den kjærleiksfulle autoriteten manglar, og då vert det fritt spel for dei infantile fantasiane som er fylte med eit sadistisk raseri. Det er denne «babyen» som skrik i raseri heilt til mora held babyen og fjernar ubehaget, som bryt igjennom i den umodne vaksne sine valdelege og sadistiske utfall mot medmenneska (Lasch 1982:23).

Gjerningsmannen utførte og framførte desse massedrapa utifrå ein nøye planlagt dramaturgi, der hans eigen person vart framstilt som ein sjølvhøgtidleg korsfarar og redningsmann av den kristne sivilisasjonen. Han sette mellom anna i scene på Internett eit glorifisert bilete av seg sjølv i ein eigenlaga uniform. Denne grenselause omsorga for seg sjølv som eit estetisk produkt, denne narsissismen, kom også til syne i den hulkande gråten i rettssalen, då bilete av uniformshelten vart vist fram under rettsforhandlingane, samstundes som drapsmannen elles sat som huggen i stein, utan nokre synlege teikn på medkjensle andsynes all den lidinga han hadde påført offera, dei næraste og ein heil nasjon.

## Eit ubestemmeleg livsløp – Spelar, intellektuell, gründer, terrorist

Fram til no har eg skildra den mest generelle geopolitiske og kulturelle konteksten, og vist til den indre slektskapen mellom ein høgreradikal ideologi og ein paranoid og narsissistisk karakter, og neste steg i analysen vert å skissera den meir historisk spesifikke konteksten: Er det mogleg å skildra nokre typiske kulturelle erfaringar og livsløp for unge menn i Oslo, i frå midten av 90-talet og fram mot terroren 22. juli?<sup>3</sup> Det er viktig å understreka at desse sosio-kulturelle endringane særskilt påverka livsløpa til unge menneske i den mest formative fasen av livsløpet frå ca. 15–25 år (Elder 2003:12). Desse ungdommane levde gjennom ein periode med raske kulturelle endringar, og denne ungdomskohorten var også den første som fekk breie erfaringar med innvandring og ein pluralistisk kultur, som opplevde eksperimenteringa med nye ungdomskulturar i saman med at generasjonskløfta gradvis har blitt mindre (Øia og Vestel 2014), og denne ungdomskohorten opplevde også dei vanskelege erfaringane med skilde foreldre, nye familiedanningar og nye likestilte kjønnsroller. Dette at generasjonskløfta mellom foreldre og barn gradvis har blitt mindre, kan gje seg utslag i at unge menneske utformer eigne livsløp utan den motstanden og påverknaden frå foreldra sin historiske erfaring, forteljing og autoritet som har vore vanleg i dei fleste andre tidsepokar. Både foreldre og ungdomane tenderer til å leva innanfor ein meir felles kulturell horisont, som er dominert av eit mangfald av samtidige erfaringar, innanfor media, Internett, spelfellesskap, og eit stort tilfang av sosiale media. Foreldra er ikkje lenger ein tydeleg

autoritet som dei unge kan læra av gjennom skapande motstand, og på sett og vis er den historiske forteljinga erstatta med ein prioritet av samtidige romlege erfaringar, eller eit «evig no». Det har på denne måten vakse fram ein ny ungdomskohort som skal utforma sin identitet og gjennomføra sine livsløp innanfor vilkår som er prega av ein relativ forneking av generasjonsskilnader, slik som den franske psykoanalytikaren Dufour skriv: «This type of discourse is basically a denial of generational difference: this is a generation that no longer accepts its responsibilities towards newcomers. ...., the break between modernity and postmodernity is streaking: one generation ceases to educate the next» (Dufour (2008[2003]: 109–112).

Denne utvida ungdomstida, som altså vart felles både for foreldra og ungdommane, var tett knytt saman i ein ekspansjon av rommet for kulturelle erfaringar av alle slag: Dette gjeld både migrasjon og erfaringar av andre levemåtar, og ein rask framvekst av Internett med sosiale media, dataspel og interaktive media. Det mest iaugefallande ved Behring Breivik sin veg mot den veldige udåden, var difor at han stengte seg inne på guterommet og gjennomførte ein streng isolasjon frå alle samarbeidande fellesskap, og samstundes som han flukta frå den faktiske verda bygde han systematisk opp ei psykisk fantasiverd med ingrediensar frå valdelege dataspel og høgrekstreme ideologiske skrifter henta frå internett, som han skreiv saman til «Manifestet». Her var han «spelaren» som hadde heile verda under kontroll, og han kunne tapa og vinna utan kjensla av kroppsleg smerte, og ikkje minst fekk han spelt ut sine indre fantasiar og projisert desse over til den faktiske verda. Mellom 2006 og 2011 var han vennelaus heime på guterommet, og mellom 2006–2007 konstant logga på *World of Warcraft* (Borchgrevink 2012: 154). Det er mykje som talar for at Anders Behring Breivik gradvis flytta inn i eit spelunivers gjennom metodisk trening, og terroristen sin identitet smelta i saman med dei avatarane han skapte i spelet, og under massedrapa på Utøya sto han difor fram som «*Andrew Berwick, Justiciary Knight Commander, Knights Templar Europe*» (Østerud 2013). Denne flukta frå dei daglege realitetane og inn i guterommet/speluniverset, førte også til at det vart mogleg med «av-emosjonalisering» og omdanning av konkrete personar til sjellause figurar, slik at han vart i stand til å utføra massedrapa.

Dette dominerande innslaget av sosiale media, har også ført til etableringar av eit mangfald av «sektariske», kvasi-offentlege diskusjonsfora på Internett, inkludert eit mangfald av høgre-ekstreme nettstadar. Dette mogleggjer eit intenst engasjement frå ein elles sosialt isolert posisjon, og difor finst det objektive utveggar for asosiale, paranoide og narsissistiske personar. Innanfor slike nettfellesskap er det mogleg å prøva ut ekstreme meiningar, og dei kan sleppa unna kritikk og motargument, som er vanleg innanfor dagleglivet og den meir opne og kritiske offentlege sfære. Behring Breivik deltok aktivt i eit relativt lukka anti-islamisk Internettfellesskap, der bloggaren Fjordman

var ein av heltane, og nettopp tilslutnaden til desse sekteriske nettfellesskapa var avgjerande for at terroristen kunne utvikla ekstreme meiningar (Sandberg 2013, Østerud 2013). Det var også heime på guterommet han utvikla seg som verdsfjern «intellektuell» som kunne overføre sine psykiske fantasiar på eit enormt klipp og lim verk, eller ein *collage*, som utvilsamt også vitnar om ein viss intellektuell prestasjon (Norheim 2012). Ein kan seia at Behring Breivik sine ekstreme meiningar på dette viset er eit særskilt døme på eit allment «postmoderne» fenomen, noko som går ut på at det vert skapt eit mylder med ekstreme og sære meiningar innanfor virtuelle og «arkaiske stammenettverk» gjennom bruk av sosiale media, bloggar og sekteriske nettstadar på Internet (Tyldesley 2013:11).

Men før denne totale tilbaketrekking til eit liv sterkt prega av indre fantasiar, hadde Behring Breivik forsøkt å erverva seg vedkjenning frå ulike fellesskap, utan særleg hell. Han forsøkte også å erverva seg vedkjenning og beundring som «taggar», og han søkte emosjonell tilknytning og identifikasjon med eit hip-hop gangster miljø prega av innvandrarungdomar. Men han blei aldri medlem av eit «crew» og denne karrieren enda med at han vart gjort til latter og bortvist frå gjengen. Seinare sette han desse djupt emosjonelle erfaringane med innvandrarungdommar inn i ein jihad-forteljing (Borchgrevink 2012: 121), og denne re-fortolkinga medførte ein inversjon av identifiseringa – frå ein positiv identifikasjon med dei barske innvandrarungdommane (mellom anna snakka Behring Breivik i ein periode «kebabnorsk») til ein negativ identifikasjon, der desse innvandrarungdommane representerte det valdelege og farlege trugsmålet mot den norske nasjonen.

Seinare i ungdommen forsøkte han å gjera seg gjeldande innanfor FpU, men heller ikkje her vart han tatt heilt på alvor, noko som førte til at han gav opp den ordinære politikken. Han forsøkte også å knyta kontaktar med *English Defense League*, men sjølv representantar frå denne ekstremt innvandringsfiendtlege grupperinga, ville ikkje ha noko å gjera med Behring Breivik fordi han vart oppfatta å vera for ekstrem. Etterforskinga avslørte også at kontakten med andre høgreekstreme skjedde stort sett på nettet, sjølv om det fann stad eit møte med 2–3 andre i London (Østerud 2011:130). Han prøvde også å få Hans Rustad i Document.no til å slutta seg til ein storstilt plan om å starta ei ny kulturkonservativ avis, men også her vart han avvist. Han fekk også erfara ei like kjølig avvisning då han prøvde å kontakta «Fjordman», som var eit av hans store førebilete og Ego-ideal.<sup>4</sup> Dette førte også til politisk resignasjon og difor utvikla han gradvist eit grandios militært prosjekt om å bøya den historiske utviklinga under sin eigen sterke vilje – ein vilje som vart realisert i massedrap.

Behring Breivik hadde også eit anna stort prosjekt – ein annan ubestemmeleg sosial posisjon – om å bli «gründer» og gjera suksess som sjølvstendig næringsdrivande, men sett bort i frå ein vellykka aksjehandel, og ein viss suksess med å selja

falske vitnemål, vart denne næringslivskarrieren full av store planar og mange nederlag. Han måtte veksla over til denne næringslivskarrieren mellom anna fordi han ikkje fullførte vidaregåande skule, og seinare kombinerte han difor to individuelle livsprosjekt, begge svevande, ubestemmelege, og med svak forankring i objektive utvegar. Det eine var å tena seg rik og verta «gründer», og det andre, som etter kvart vart det dominerande, var å bli ein betydeleg intellektuell og ideologisk leiar for den høgreradikale rørsla. Han fabrikkerte ein imponerande CV som dokumenterte hans eineståande intellektuelle prestasjonar, med studiar tilsvarande ein mastergrad og to BA-gradar (Østerud 2011: 123). Og då han sat i rettsalen og sto på avgrunnen av si eiga misgjerning, insisterte han på at yrket var skribent, ein ny svevande og ubestemmeleg identifikasjon, noko som også kan tolkast som eit forsøk på å distansere seg frå rolla som masse mordar og tiltalt i ei straffesak. Dersom vi legg til at han sleit med å etablere kontakt med kvinner, står Behring Breivik fram som «ein tapar frå vestkanten» (Langeland 2011), fordi dei objektive framtidsutsiktene var heilt ut av takt med hans subjektive livsprosjekt, som var grenselaust ambisiøse, svevande og ubestemmelege.

På denne vegen mot den eigenproduserte klosterliknande isolasjonen, og ekstreme konsentrasjon kring dataspeling og skiving av «Manifestet», var han også innom Frimuralosjen i 2007, noko som for han kunne vera ei bru, eller mellomstadiet mellom forsøket på å gjera seg gjeldande i ein konkret fellesskap og skapinga av «Knights Templar» som var eit reint fantasiprodukt (Skoglund 2013:29–34). Frimurarlosjen var i ein periode eit «overgangsobjekt», sett frå psykoanalytikaren Donald W. Winnicott sitt perspektiv, fordi det på den eine sida var ein konkret rituell fellesskap, men på den andre sida viste desse faktiske rituala til historiske mytar og fantasiar, løyndomar, og dekorerte uniformer, noko som kunne inspirera Behring Breivik til å skapa denne fiktive organisasjonen «Knights Templar».

Innanfor denne fiktive organisasjonen, som altså var eit reint produkt av psykiske fantasiar, var Behring Breivik den intelligente leiar og dommar, eller justitarius, som også hadde fått retten til å bestemma at nokon utvalde fiendar måtte døy. Behring Breivik forsøkte å projisera desse psykiske fantasiane over til den faktiske realitet, og difor skildra han fleire gonger reelle møte med andre, noko som i fylgje etterforskinga aldri fann stad, og dette vart også det avgjerande provet i påtalemakta sin strategi om å tilkjenna Behring Breivik status som utilrekneleg. Det er vel også mogleg at han sjølv var litt usikker på om denne organisasjonen verkeleg eksisterte:

**Q: Why haven't we heard anything about PCCTS, Knights Templar before, considering the fact that the organization was formed in 2002? A:** That's a good question. I am surprised why EU countries haven't labeled our organization yet. Perhaps it is politically motivated psychological warfare, who knows? First of all, I only met 4 out of the 9 original founding members due to security precautions and



I only know the identity of 5 of them (4 of them know my identity). There might be tens, even hundreds of Justiciar Knights now spread all across Western Europe as far as I know (*Manifesto* p. 1362, sjå også 1378–79).

Det er mykje som tyder på at denne fiktive organisasjonen vart skapt gjennom eit indre drama, eller ei «reaksjonsdanning» i Freuds forstand (Craib 2001:44, Freud 2004 [1921]:74), slik at han kunne oppleva ros og beundring frå fiktive personar, djupt inne i sitt eige emosjonelle landskap, ei beundring som han kanskje aldri hadde opplevd innanfor konkrete fellesskap. Behring Breivik utførte dei brutale og nådelause valds-handlingane i eigenskap av å vera «kommandør» for denne fiktive organisasjonen, som var skapt av hans eigne fantasiar, og når han «overgav» seg til politiet sa han at han var «kommandør» for «Knights Templar». Behring Breivik sitt livsløp inneheld i det store og heile ei forteljing om ein mann som aldri fekk innpass i konkrete fellesskapar, og som i intervjuet med seg sjølv også innrømte at han ikkje var særleg flink i å takla det sosiale spelet (*Manifestet*:1401). Han lukkast ikkje med noko kreative prosjekt innanfor eit normalt livsløp, og som ein reaksjon på dette opna det seg ein utveg til å danna ein eigen fantasiverden, der han kunne gjera seg gjeldande gjennom «kreativ» destruksjon, fordi mange av utvegane i det vanlege livsløpet var stengde for honom, og dessutan levde han under eit konstant trugsmål om å oppleva den nedverdige erfaringa av nedgåande sosial mobilitet.<sup>5</sup>

## Sosial deklassering og nedgåande sosial mobilitet.

Den geopolitiske vendinga, og forskyvinga frå klassekonflikt til kulturell identitet, samsvarar med framveksten av eit utdanningssamfunn og mindre standardiserte livsløp. Behring Breiviks livsløp må difor forståast innanfor ramme av eit «postindustrielt» og ikkje standardisert livsløpsregime, noko som mellom anna er kjenneteikna av vekst i vidaregåande utdanning og forlenga overgangsfasar mellom ungdom og vaksenlivet, meir opne arbeidskarrierar, inntil vidare arbeidskontraktar, og stadig risiko for sosial deklassering og nedgåande mobilitet (Mayer 2004:172). Denne veksten i vidaregåande utdanning kan også forståast i samanheng med ein ufullenda danning av eit postindustrielt *prekariat*, eller «service-proletariat» i dei store byane ved starten av 2000-tallet. (Standing 2014, Wacquant 2014). I norsk samanheng vil det også vera eit kjønnsdelt serviceproletariat med overvekt av jenter både innanfor ufaglært omsorgsarbeid og innanfor butikkarbeid, noko som kan medføre større vanskar for ein urban ung mann utan utdanning, eller fagutdanning å skaffa seg stabil tilknytning til arbeidslivet (Hjelseth 2013). Eg vil foreslå at vi analytisk sett deler denne danninga av eit postindustrielt «service-proletariat» i to relativt uavhengige prosessar, og begge desse prosessane må

forståast i samanheng med utviklingar i utdanningssystemet. Mot denne bakgrunnen er det viktig å merka seg at Behring Breivik hørte til ein kohort av unge menn som fekk rett til vidaregåande utdanning, noko som også vart fremja av «Reform 94». Den eine prosessen leier fram til danninga av eit «service-proletariat» i kjølvatnet av nedgangen i industriproduksjonen, noko som fører til ein numerisk nedgang for den maskuline arbeidarklassen, slik at ungdommane frå «arbeidarklassen» har opplevd ei strukturell spenning mellom, på den eine sida, ein sosial nedgang til «serviceproletariatet» og usikker sysselsetting, og å erverva seg fagutdanning innanfor den vidaregåande skulen, på den andre sida (Vogt 2008). Den andre prosessen, som i særleg grad strukturerte livsløpet til Behring Breivik, leier fram til danninga av eit «service-proletariat» som ein konsekvens av ein nedgåande mobiliteten for unge menn i mellomklassen, noko som heng i hop med allmenn vidaregåande utdanning og vekst i talet på talet som tek høgare utdanning. Det var i denne aktuelle perioden også ein sterk vekst i talet på unge menneske som tok høgare utdanning: I 1980 var 10 % av 19–24-åringer i høgare utdanning mens cirka 25 % var i høgare utdanning i 2000. Dette har naturlegvis ført til ein overgang frå eliteuniversitet til masseuniversitet, med aukande problem med gjennomstrøyming og fråfall (Mastekaasa og Hansen 2005:98).

Behring Breivik sto nettopp andsynes dette trugsmålet om å mislykkast innanfor utdanningssystemet og å oppleva sosial nedgåande mobilitet, fordi han ikkje fullførte vidaregåande utdanning, og fordi han aldri studerte ved ein høgskule, eller eit universitet. Det var også vanskeleg for han å søkja etter omsorgsarbeid, slik som mora hadde gjort. Han var frå «Oslo-vest», og han gjekk på Ris ungdomsskule, og denne skulen representerte den historiske mentaliteten til ein sjølvmedviten dominerande og moralsk overlegen mellom- og overklasse. Denne mentaliteten om å vera moralsk overlegen vart også manifestert gjennom eit kollektiv minne om at elevar og lærarar hadde vore på rett side under krigen: «I skolegården står en granittbauta der det er risset inn navn, fødsels- og dødsdatoer på 33 unge menn og en kvinne, samt stedet der de tidligere Ris-elevne falt under krigen» (Østerud 2013). Det er også viktig å merka seg at faren var ein framståande embetsmann i utanrikstenesta, og Behring Breivik hadde ingen utveggar til å erverva seg tilsvarande ærverdig posisjon innanfor den profesjonelle mellomklassen, av den enkle grunn at han ikkje fullførte eit utdanningsløp. Det er difor mange som har peika på at livsløpet til Behring Breivik var prega av sosial deklassering (Østerud 2013), eller han var «taparen frå vestkanten» (Langeland 2011). Han vart difor «tvinga» til å eksperimentera med ulike prosjekt som hadde relativ svak tilknytning til kva som var realistiske utveggar, eller mulegheiter.

Det har vore vanleg å fokusera på stigande sosial mobilitet, både når det gjeld utvegen for arbeidarklassebarn til å ta utdanning og erverva seg mellomklasseyrker, og den innebygde tendensen til at mellomklassen reproduserer seg sjølv, noko som er ein

særskilt sterk tendens for profesjonsyrka, slik som lækjarar og juristar. Generelt sett er den prioriterte strategien å unngå fallande mobilitet, og å realisera ein stigande mobilitet er ein sekundær strategi (Hjellbrekke og Korsnes 2010:47). Likevel har det vore ei svakare interesse knytt til studiar av nedgåande mobilitet, og den spesielle tap av ære, kjensle av mindreverd og sosial eksklusjon som dette fallet medfører (Hjellbrekke og Korsnes 2010:57).

Eg trur nettopp at dette er ei svært grunnleggjande innsikt for å forstå at den sosiale deklasseringa, «det sosiale nederlaget» og erfaringa av å leva «utan ei framtid», førte til eit veldig raseri og svevande og fantasifulle førestillingar for Behring Breivik. Bourdieu (1999) brukar omgrepet «mennesker utan en framtid» når han skal skildra dei ustadige og urealistiske disposisjonane som oppstår hjå «underproletariatet», nettopp fordi dei ikkje deltek i sosiale univers, slik som arbeidslivet, som kan skapa meir varige og realistiske forventingar som er tilpassa dei objektive utvegane. Det oppstår difor svært ofte ei veksling mellom draumar og millenaristiske fantasiar, på den eine sida, og total resignasjon under vonlause vilkår, på den andre sida: «Under en viss terskel derimot, er ambisjonene flytende, tilknytning til virkeligheten, og ofte litt forrykte, som om alt skulle bli mulig når ingenting er mulig; som om alt snakk om fremtiden, profetier, spådommer, forutsigelser og millenaristiske varslar ikke hadde annen hensikt enn å dekke et av de utvilsomt mest smertelige behov; mangelen på fremtid (Bourdieu 1999: 234–235).

På bakgrunnen av denne innsikta frå Bourdieu, meiner eg vi kan forstå Behring Breivik som ein typisk representant for ein ung mann som har erfart «nedgåande sosial mobilitet», og difor står han fram som eit typisk eksempel på ein ung mann frå mellomklassen «utan ei framtid». I tillegg til dei fantasifulle ambisjonane som lett kan oppstå for menneske utan ei framtid, er det rimeleg å tru at nedgåande sosial mobilitet skaper meir raseri, misunning og aggresjon, enn det som oppstår i underklassen, som trass alt har inkorporert den nedverdige utestenginga i sine mentale kategoriar. Ein person som gjennomlever nedgåande sosial mobilitet, opplever denne mangelen på framtid og denne utestenginga frå livssjansane, gjennom erfaringskategoriar som er inkorporerte under privilegerte sosiale vilkår, og raseriet oppstår nettopp i denne avgrunnen som opnar seg mellom desse kontrastfulle erfaringane. I denne samanhengen vil eg hevda at dei posisjonane Behring Breivik plasserte seg sjølv i, slike som «spelaren», «gründeren», «den intellektuelle aktivisten», og til slutt den «militante terroristen», og «skodespelaren» i rettssalen, alle var «rasjonelle» tilsvar på dei ubestemmelege framtidsutsiktene i eit postindustrielt utdanningssamfunn, der det er vanleg med eit eksistensielt trugsmål om nedgåande sosial mobilitet.

## Avslutning: Tap av meining og framveksten av metapolitiske fantasiar

I denne artikkelen har eg vore inspirert av den «sosiologiske fantasien» som C. Wright Mills skreiv om (Mills 1959). Denne sosiologiske fantasien skal setja oss i stand til å forstå den intrikate samanhengen mellom eit enkelt livsløp, institusjonelle mønster og utviklinga i verdshistoria, eller samanføringa mellom biografi og historie innanfor eit særskilt samfunn. Eg har på ingen måte formulert eit endeleg svar på gåta om Anders Behring Breivik, og alle enkeltdelane i denne analysen har vore fokusert på tidlegare av andre forskarar og forfattarar, både når det gjeld forklaringar som legg vekt på den høgreradikale ideologien, forklaringar som fokuserer på den narsissistiske karakterforstyrringa, og forklaringar som særskilt fokuserer på sosial deklassering.

Det nye med min artikkel er at eg skisserer eit framlegg til ei analyse som ser alle desse aspekta innanfor ein heilskapleg samheng. På denne måten kan ein hevda at det var mest truleg eit lagnadstungt historisk samanfall mellom framveksten av «kulturkampen» og høgreekstreme ideologiar, ein konstitusjonell karakterforstyrring, og eit trugsmål om sosial deklassering, som bidrog til å omskapa mennesket Behring Breivik til ein lidenskapeleg og ideologisk motivert masse-morder.

Han opplevde, etter det som kjem fram i den offentlege versjonen, eit ubestemmeleg livsløp, noko som førte til sosial tilbaketrekking og sviktande erfaringar av fellesskap, og mest truleg tap av meining. Forsøka på å delta i den ordinære politikken vart mislukka, og difor svikta også grunnlaget for å forma seg som eit handlande subjekt innanfor ei politisk - og sosial rørsle, og denne politiske interessa vart gradvis transformert til politiske mytar og valdelege prosjekt. Han opplevde mest truleg tap av meining, problem med å danna seg som eit handlande subjekt, og trugsmål om sosial ekskludering. Men det fanst ein veg ut av dette meiningstapet gjennom valda som var akkompagnert av den eksessive og «metapolitiske» høgre-ekstremismen, noko som også samsvarte perfekt med danninga av eit «hyper-subjekt» og hans paranoide og narsissistiske fantasiar. Det er difor ein gjensidig styrkjande relasjonen mellom valden og den intellektuelle konstruksjonen av ideologisk meining. I denne danninga av ekstrem meining utan eigentleg realitetsorientering, oppstår også ofte mytane om å vera ein martyr som drep andre gjennom sjølv å missa livet (Wieviorka 2012:19–21, 2014).<sup>6</sup> Sett i frå om lag den same synsvinkelen, meiner den franske filosofen Dufour (2008) at slike «postmoderne subjekt» oppstår i eit fråvær av erfaringar med andre menneske, og difor kan dette subjektet fylla det symbolske tomrommet med ulike former for fanatisme, megalomani og ekstrem valdsbruk, noko som vil seia å setja seg sjølv i den andre sin plass, og bestemma over om andre menneske skal leva eller døyd (Dufour 2008). Behring Breivik opplevde nok eit symbolsk tomrom, som han fylte med

fantasifellesskap og ein grandios rett til å bestemma over andre sine liv. Han var ein ihuga fanatkar, samstundes utøvde han også ulike former for systematisk og ekstrem sjølvkontroll, og han gjennomførte ein munkeliknande og pedantisk rutine inne på guterommet, og han dreiv med systematisk trening og asketisk kroppskontroll. Han var dessutan svært forfengeleg, pynta seg og føretok kosmetiske inngrep, og periodevis var han ekstremt redd for å bli smitta av sjukdommar og han gjekk med munnbind heime (Borchgrevink 2012:227).

Denne ekstreme tilbaketrekkinga frå fellesskapen førte til at han fekk ein «vill» subjektivitet som ikkje var mottakeleg frå andre menneske sine synspunkt og formative erfaringar, og difor vart andre menneske livlause figurar som han kunne drepa utan at dette skapte verken medkjensle eller anger. Arne Johan Vetlesen kan konkludera med at Anders Behring Breivik var både tilrekneleg, vond og gal, fordi både galskapen og vondskapen var eigenprodusert og nødvendige følgjer av at han trekte seg unna konkrete og samarbeidande fellesskap (Vetlesen 2013, 2014).

Men i rettssalen ropte han ut: «Jeg har aldri vært ensom.... Jeg har aldri blitt avvist av noen i hele mitt liv» (Seierstad 2013: 481,484). Det er vanskeleg å oppfatta desse emosjonelle utbrota som noko anna enn «*Verneinung*» i Freuds forstand (Freud 2011). Generelt sett er det ofte slik at når vi «fornektar» noko intenst og emosjonelt, får vi eit glimt av dei umedvitne fantasiane våre, vi ser ned i den djupe sorga, og vi får ei aning om dei uregjerlege ønskja og driftene våre. Behring Breivik møtte mest truleg på vanskar med å forma seg til eit subjekt innanfor kreativ samhandling med andre menneske, og han danna ikkje realistiske erfaringar av samfunnet innanfor konfliktfulle sosiale institusjonar, noko som kunne ha dempa ned raseriet og leia det inn i konstruktive forhandlingar og ei skapande sosial rørsle. Men han henta emosjonell kraft frå eit infantilt raseri, og han vart utan evne eller vilje til realitetsorientering, og han mangla interesse i inngå kompromiss og å løysa konflikhtar.

Mange av oss har streva i mange år med å forstå desse ugjerningane, og vi vil så gjerne vera medlidande med offera, både dei som døde og dei som lever igjen med smerta. Vi kjenner ein rettmessig avsky andsynes denne mannen som også representerer vårt eige indre juv.<sup>7</sup> Men når vi mellom anna les om denne pyntetrongen, får vi også eit lite innsyn til eit medmenneske som kjenner liding og vonløyse. Han klagar til fengselsleiinga over at han frys i cella, og fleire gonger har han difor bede om å få utlevert ein av dei tjukke genserane sine. Men likevel får han gong på gong utlevert dei fine Lacostegenserane sine, som han absolutt vil skåna for dagleg slitasje (Seierstad 2013:507). Desse genserane vil han spara til seinare høve – ein gong i framtida, når han igjen vil visa seg fram og be om rosande blikk. Behring Breivik kan difor vera ein typisk representant for dei patologiske sidene ved eit «postmoderne subjekt»: Fanatisk, infantil, narsissistisk og paranoid, valdeleg, forfengeleg, og asketisk, med eit ekstremt regime for kroppskontroll.

## Referansar:

- Bourdieu, Pierre (1999). *Meditasjoner. Méditations pascaliennes*. Oslo: Pax forlag
- Borchgrevink, Aage Storm (2012). *En norsk tragedie: Anders Behring Breivik og veien til Utøya*. Oslo: Gyldendal
- Craib, Ian (2001). *Psychoanalysis. A Critical Introduction*. Cambridge: Polity Press
- Dufour, Dany-Robert (2008[2003]). *The Art of Shrinking Heads*. Cambridge: Polity Press.
- Elder, Glen H., Johnson, Monica Kirkpatrick and Crosnoe, Robert (2003). 'The Emergence and Development of Life Course Theory ' in Mortimer, J.T.and Shanahan, M.J.(eds.) *Handbook of the life course*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Enzensberger, Hans Magnus (2006) *Skrekkens menn. et essay om den radikale taper*, Valdisholm forlag
- Erik H. Erikson (1963[1950]). *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Freud, Sigmund (2004 [1921]) 'Mass Psychology and Analysis of the 'I'', i *Mass Psychology and Other Writings*. London: Penguin Books.
- Freud, Sigmund (2011) *Mellom psykoanalyse og litteratur*. Oslo: Gyldendal
- Furedi, Frank (2014). *First World War Still No End in Sight*. London, Oxford: Bloomsbury
- Gullestad, Siri Erika (2012) 22. juli i et psykologisk perspektiv, *Nytt norsk tidsskrift*, nr.1: 5–15
- Hjellbrekke, J. og Korsnes, O. (2010). Nedturar. Deklassering i det seinmoderne Noreg. *Nytt Norsk tidsskrift / nr. 1–2 / 2010*
- Hjelseth, Arve (2013). Maskulinitetens renessanse, *Samtiden*, nr 1 2013
- Huntington, Samuel (1993) The Clash of Civilizations, *Foreign Affairs*, 1993, Volume 73, No. 3
- Langeland, Nils Rune (2011) Taparen frå vestkanten, *Dag og Tid*, 2011
- Lasch, Christopher (1982). *Den narsissistiske kultur*. Oslo: Pax forlag
- Malkenes, Simon (2012). *Apokalypse Oslo*. Oslo: Samlaget
- Mastekaasa, Arne og Hansen, Marianne Nordli (2005) Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn? *Utdanning 2005*
- Mayer, Karl Ulrich (2004): Whose Lives? How History, Societies, and Institutions Define and Shape Life Courses, *Research in Human Development*, 1:3, 161–187
- Mills, C.W. (2000). "The Promise". i, Mills, C.W. *The Sociological Imagination*. Oxford: Oxford University Press.
- Moi, Toril (2012) Markedslogikk og kulturkritikk: Om Breivik og ubehaget i den postmoderne kulturen, i *Samtiden*, nr 3, 2012
- Nilsen, A. & Brannen, J. (2013). "Contextualizing Lives: The History-Biography Dynamic Revisited". I

- Scott, J. og A. Nilsen (red.). C. Wright Mills and the Sociological Imagination. Contemporary Perspectives. London: Edward Elgar.
- Norheim P. (2012). Gutterrommet og verden, i, *Samtiden*, nr 3, 2012 (Roth 2002:513).
- NOU 2012:14 Rapport frå 22. juli-kommisjonen. Oslo: Statsministerens kontor
- 2083 A European Declaration of Independence («Manifestet»)
- Ravik Jupskås, Anders (red.) (2013) Akademiske perspektiv på 22.juli. Oslo: Akademisk forlag
- Sandberg, S. (2013). Are self-narratives strategic or determined, unified or fragmented? Reading Breivik's Manifesto in light of narrative criminology. *Acta Sociologica* 56(1) 69–83
- Seierstad, Åsne (2013) *En av oss: en fortelling om Norge*. Oslo: Kagge
- Skoglund, Audhild (2013). *Sinte hvite menn. De ensomme ulvenes terror*. Oslo: Humanist forlag
- Standing, Guy (2014). *Prekariatet – den nye farlige klassen*. Oslo: Res publica
- Tyldesley, M. (2013). Postmodernity, Aesthetics and Tribalism: An Interview with Michel Maffesoli, *Theory, Culture & Society* 30(3) 108–113
- Vestel, Viggo (2016). *I Gråsonen. Ungdom og politisk ekstremisme i det nye Norge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Vetlesen, Arne Johan (2013) Ondskap som perspektiv på hendelsene 22. juli (93–103). i,
- Vetlesen, Arne Johan (2014). *Studier i ondskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- Vogt, Kristoffer Chelsom (2008). Er frafall i videregående opplæring et kjønnsproblem? Tidsskrift for samfunnsforskning, NR 4, 2008
- Wacquant, Loïc (2014) Marginalisering, etnisitet og straff i den nyliberale byen: en analytisk kartografi, AGORA NR. 3–4, 2014
- Wieviorka, M (2012) *Evil*. Cambridge: Polity Press
- Wieviorka, M (2009) *Violence*. London: Sage
- Wieviorka, M. (2014). The sociological analysis of violence: new perspectives. *The Sociological Review*, Volume 62, Issue Supplement S2, Pages vi–vi, 1–224
- Øia, Tormod og Vestel, Viggo. Generasjonskløfta som forsvant. Tidsskrift for Ungdomsforskning 2014, 14(1):99–133
- Østerud, Svein (red.) (2011). *22. juli Forstå – forklare – forebygge*. Oslo: Abstrakt forlag
- Østerud, Svein (2013). Debatten som forstummet”, *PROSA* 3/13

## Abstract

On 22 July 2011, Behring Breivik detonated a home-made bomb outside a government building, killing eight people. Later that afternoon, he systematically and cold-bloodedly executed 69 young people who were isolated and gathered on an island for

the annual summer camp of the Workers' Youth Wing of the Norwegian Labour Party. This essay sketches out an analysis of some of the key aspects of the life course of Anders Behring Breivik, the Norwegian mass murderer and terrorist, as well as his typical delusional and paranoid traits. His acts of terror should be understood against the backdrop of a historical conjuncture, one that took place during the shift from class politics to the "cultural struggle" on the one hand, and the emergence of precarious life courses within what I have dubbed today's «education society" in Norway. Individuals who have experienced downward social mobility seem particularly predisposed to transforming ideological fantasies and delusions into rage, aggression and violence. The essay takes an interdisciplinary approach. It is based on systematic reinterpretations of some empirical sources from journalism, extracts from the terrorist's Manifesto and public records.



## Noter:

<sup>1</sup> Eg vil takka redaktør Viggo Vestel, og to anonyme konsulentar for svært innsiktsfulle kommentarar. Eg vil spesielt takka Kristoffer Chelsom Vogt og Ann Nilsen, for svært kompetent innføring til «Livsløpsperspektivet». Ein stor takk også til Hans-Tore Hansen, Lise Widding Isaksen, Karen Christensen og Liv Syltevik. Takk også til Peter J. Glen for kreative innspel.

<sup>2</sup> Denne skildringa av patologiske karaktertrekk er på eit generisk nivå, og dreier seg ikkje om spørsmålet om å vera tilrekneleg i strafferettsleg forstand. Det som var felles for dei to sakyndige rapportane var nettopp dette om at terroristen hadde paranoide og narsissistiske trekk. Synne Sørheim og Torgeir Husby konkluderte med at han var Paranoid – schizofren, ein psykotisk tilstand som fritok gjerningsmannen straffeansvar. Denne diagnosen tok også den eventuelle krafta ut av den politiske ideologien, fordi denne vart redusert til psykotiske vrangførestellingar. Den andre rapporten, skrive av Terje Tørrissen og Agnar Aspaas, konkluderte med at den tiltalte hadde ein dys-sosial personlegdomsforstyrning med narsissistiske trekk, men at han var strafferettsleg ansvarleg.

<sup>3</sup>Elder 2003: 12, “The principle of Time and Space. The life course of individuals is embedded and shaped by the historical times and places they experience over their lifetime”.

<sup>4</sup> I likhet med forretningsdriften virker det som Breivik også har hatt problemer med å realisere sine ambisjoner i det islamfiendtlige miljøet. Han utvekslet synspunkter med dem på Internett, men har tilsynelatende hatt vanskeligheter med å skaffe seg en posisjon. Han har ved gjentatte anledninger forsøkt å promotere ideer overfor redaksjonen i document.no uten å få gjennomslag, og utover høsten 2010 sluttet han gradvis å delta i diskusjonene på document (NOU 2012: 356).

<sup>5</sup> Denne hemnlysta og destruksjonsstrangen har blitt skildra av den tyske essayisten Hans Magnus Enzensberger med omsyn til dei islamske terroristane i Europa, men denne skildringa kan truleg også seia noko om den veldige aggresjonen til Behring Breivik: *«Jo mer man studerer deres mentalitet, desto tydeligere blir det at man har å gjøre med et kollektiv av radikale tapere. Alle karakteristika som er tilstrekkelig kjent fra andre sammenhenger, opptrer her på nytt: den samme fortvilelsen over egen tilkortkommenhet, den samme letingen etter syndebukker, det samme virkelighetstap, den samme hevnlysten, de samme vrangforestillingene om egen mandighet, den samme kompensatoriske overlegenhetsfølelsen, fusjonen mellom ødeleggelse og selvødeleggelse, og det tvangsmessige ønske om å bli herre over de andres liv og ens egen død ved å trappe opp skrekken»* (Enzensberger 2006:44). Vestel (2016) har også fokusert på likskapen mellom høgreekstremismen og ekstrem islamisme.

<sup>6</sup> «En myte er en sammensmelting av historiske kjensgjerninger og fantasi som "høres sann" for menneskene i et gitt område eller på en bestemt tid» (Erikson 1963[1950]:288).

<sup>7</sup> Ut fra denne synsvinkelen er ikke Breivik et monster, et uhyre som havner i en helt annen kategori enn oss andre, alminnelige, vanlige, «normale» folk. Han er en grotesk versjon av den kulturen vi selv må stå ansvarlige for. Han er oss selv i våre verste øyeblikk (Moi 2012:24).

# Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner: Ulik modning?<sup>1</sup>

JENS B. GRØGAARD OG CLARA ÅSE ARNESEN

NIFU

*Artikkelen diskuterer om utviklingen av kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner fra 5. trinn i grunnskolen til første år i videregående (Vg1) skyldes at jenters og gutters kognitive ferdigheter modnes i ulik takt (modningshypotesen). Observerte kjønnsforskjeller i prestasjoner fra 5. trinn til Vg1 er i overensstemmelse med modningshypotesen. Med utgangspunkt i registerdata for grunnskolekull 2010–2011 undersøkes det om den reduserte kjønnsforskjellen som registreres i Vg1 i hovedsak skyldes ulik karaktersettingspraksis på yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogrammer (seleksjon). Analysen viser at reduksjonen i kjønnsforskjeller i Vg1 primært skyldes at gutter og jenter velger ulike utdanningsprogrammer, og at gutter er overrepresentert på programmer med best prestasjonsutvikling.*

**D**enne artikkelen diskuterer utviklingen av kjønnsforskjeller i prestasjoner fra barneskolen via ungdomsskolen og inn i videregående opplæring. Vi spør om disse kjønnsforskjellene kan forankres i en teori om at jenters og gutters kognitive modning skjer i ulik takt, og tester empirisk om jenters og gutters prestasjonsutvikling fra ungdomsskolen til videregående kurs 1 (Vg1) er knyttet til at gutter og jenter velger ulike utdanningsprogrammer som praktiserer ulike kriterier for karaktersetting i basisfag (seleksjon).

Det er godt dokumentert at det i løpet av grunnskolen oppstår tydelige kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner i jentenes favør (Hægeland mfl. 2005, Grøgaard mfl. 2008, Bakken 2010, Wiborg mfl. 2011, Bakken og Elstad 2012). Målt med gjennomsnittet av skåren på Nasjonale prøver i lesing (leseforståelse), regning og engelsk lesing er det forholdsvis små kjønnsforskjeller på barnetrinnet i grunnskolen (Grøgaard 2012). I løpet av ungdomstrinnet skyter prestasjonsforskjellene fart, og ved utgangen av grunnskolen får jentene bedre karakterer enn guttene i alle fag unntatt kroppsøving (Steffensen og Ziade 2009, Opheim mfl. 2010). I gjennomsnitt får jenter en hel karakter bedre enn gutter i fire av ti fag og kjønnsforskjellen i jentenes favør er spesielt stor i norsk. I videregående opplæring er de gjennomsnittlige kjønnsforskjellene målt ved karakterer i basisfag som norsk, matematikk og engelsk litt mindre enn de var i ungdomsskolen, men jenter oppnår fortsatt høyere gjennomsnittskarakterer enn gutter i

nesten alle fag (Utdanningsdirektoratet 2007: 46, Hægeland mfl. 2006, Støren mfl. 2007, Arnesen 2012).

De store kjønnforskjellene i skoleprestasjoner har ledet til en omfattende diskusjon om krise for moderne maskulinitet og skolens og pedagogikkens rolle for gutters prestasjonsnivå i tenårene. Hva er det egentlig som skjer i ungdomsskolen og hvorfor utjevnes ikke kjønnforskjellene i videregående opplæring? Det finnes et stort omfang av artikler og rapporter om «leaving boys behind», «failing boys» og generelt om gutters «underprestering» i skolen (Arnot mfl. 1996, Epstein mfl. 1998, Konstantopoulos og Constant 2005, Nordahl mfl. 2011). Implisitt i denne diskusjonen er en antagelse om at det ikke burde være noen forskjell i det hele tatt, at gutter og jenter i utgangspunktet har like gode forutsetninger for å prestere i skolen både som barn, ungdommer og unge voksne.

I denne artikkelen spør vi om gutters og jenters ulike *modning* kan forklare noe av de observerte kjønnforskjellene i prestasjonsutvikling over tid. Ulik modning er en sentral problemstilling i forskning på kjønnforskjeller i kognitive ferdigheter (se definisjon i note)<sup>2</sup>, som har fått lite oppmerksomhet hittil i debatten om prestasjonsforskjeller mellom gutter og jenter i skolen. Modningshypotesen antar at kjønnforskjellene i *fysisk modning* ved avslutningen av barneskolen gir tydelige kjønnforskjeller i *kognitiv modning*: Jenter har raskest vekst i IQ tidlig i tenårene, mens gutter har raskest vekst senere i tenårene. Kjønnforskjeller i IQ oppfattes også som «motor» i en omfattende *sosial modningsprosess* som fører til at jenter i større grad enn gutter får mer «voksen» vurderingsevne og lettere tilpasser seg skolens krav til arbeidsvaner og selvstendighet i arbeidet. Med økende kognitive ferdigheter vil elevene også i større grad tåle skolens evalueringstrykk og blir mindre avhengige av et stimulerende læringsmiljø for å prestere. Den kognitive modningshypotesens hovedpoeng er at kjønnspesifikk vekst i IQ i tenårene leder til kjønnsulikhet i prestasjonsnivå i ungdomsskolen og i videregående opplæring (Colom & Lynn 2004, Reynolds mfl. 2008, Lindberg mfl. 2010).

Denne artikkelen undersøker i hvilken grad kjønnforskjeller i skoleprestasjoner skyldes ulik kognitiv modning ved hjelp av tre innfallsvinkler: 1) Ved empirisk å beskrive kjønnforskjeller i prestasjoner blant norske elever fra barneskole til videregående opplæring, 2) ved en litteraturgjennomgang av studier som har undersøkt utvikling i jenter og gutters IQ-skåre, og 3) ved å undersøke empirisk om reduksjonen i kjønnforskjeller i Vg1 skyldes alternative forklaringer (seleksjon) framfor modning.

Først beskrives og diskuteres kjønnforskjeller i prestasjonsutvikling fra barneskolen til videregående opplæring. Er dette en prestasjonsutvikling som er i overensstemmelse med modningshypotesen og hvor statistisk robuste er kjønnforskjellene, særlig i ungdomsskolen? Dernest undersøker vi om det er empirisk grunnlag for å hevde at jenter, særlig tidlig i tenårene, har tydelig høyere IQ-skår enn gutter. At modningshypotesen også knytter vekst i kognitive ferdigheter til sosiale ferdigheter

som utvikling av skolerlevant atferd og mer «voksen» tilpasnings- og vurderingsevne, diskuteres ikke i denne artikkelen.

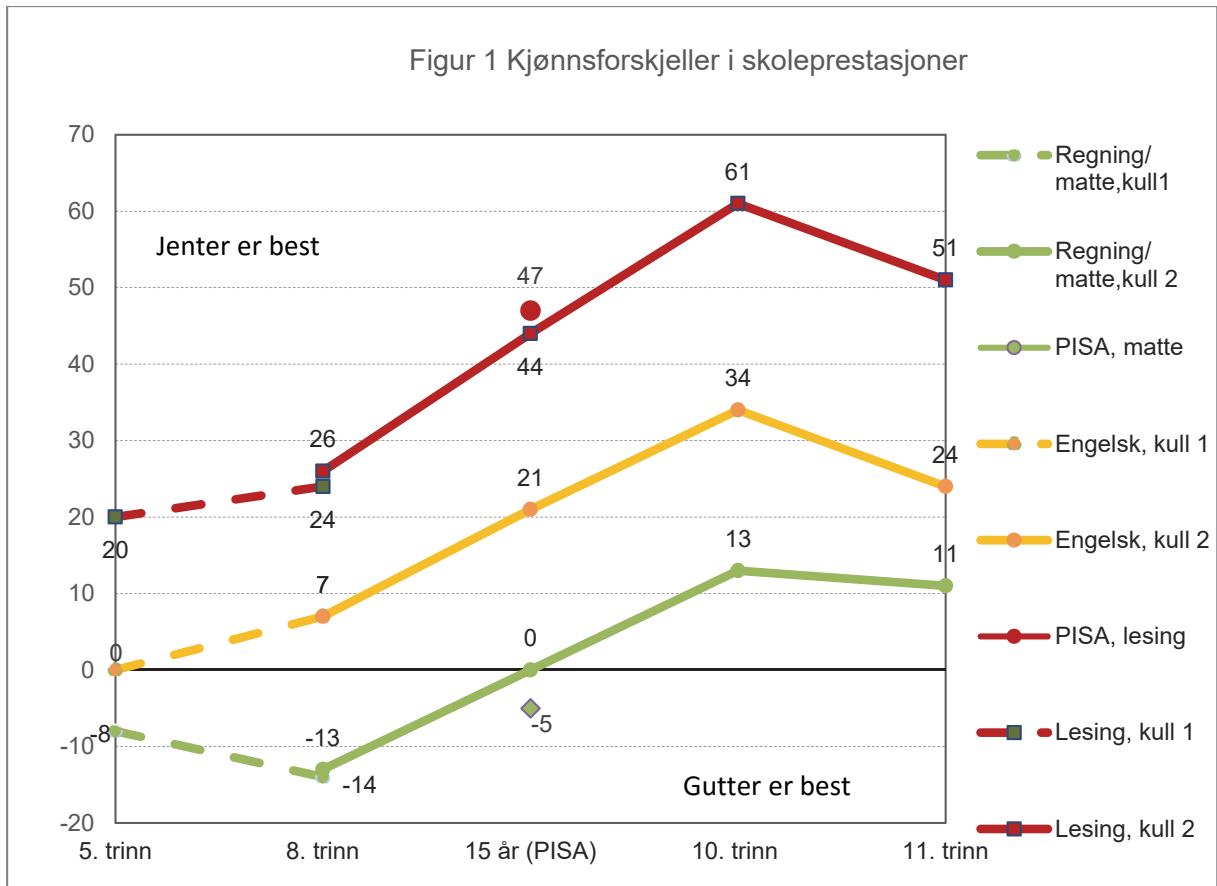
Modningshypotesen forventer at kjønnsforskjeller i prestasjoner reduseres etter grunnskolen, i takt med at guttene modnes fysisk, kognitivt og sosialt. Reduserte kjønnsforskjeller i prestasjonsnivå etter ungdomsskolen kan imidlertid også skyldes at gutter og jenter har ulike preferanser og velger ulike utdanningsprogrammer. Mens grunnskolen er en obligatorisk fellesskole med stort innslag av fellesfag, er videregående opplæring en frivillig skole med mange ulike utdanningsprogrammer, der fellesfagene er begrenset til basisfagene norsk, engelsk og matematikk det første skoleåret (Vg1). Læringsmålene for basisfagene varierer i tillegg mellom yrkesfag og studiespesialiserende utdanningsprogrammer. En reduksjon i kjønnsforskjellen i prestasjoner etter ungdomsskolen kan altså skyldes at krav og vurderinger som ligger til grunn for karakterene varierer mellom utdanningsprogrammene i videregående opplæring. Ulike utdanningsprogrammer kan ha ulike «evalueringsregimer». Derfor undersøkes *modningshypotesen* empirisk ved å teste en *seleksjonshypotese*, som forklarer reduserte kjønnsforskjeller i prestasjoner etter ungdomsskolen med at det er ulike kriterier for prestasjonsvurderinger på ulike utdanningsprogrammer første år i videregående (Vg1).

## Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner blant norske elever fra 5. trinn til Vg1

Figur 1 viser utviklingen i kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner fra femte trinn i grunnskolen til ellefte trinn i videregående (Vg1) for to grunnskolekull. Kull 1 følges fra 5. trinn i 2007 til 8. trinn i 2010. Kull 2 følges fra 8. trinn i 2007 via 10. trinn i 2010 til Vg1 i 2011. Prestasjonsnivået på 5. og 8. trinn er målt med Nasjonale prøver i lesing (leseforståelse), regning og engelsk lesing. Prestasjonsnivået på 10. trinn og Vg1 er målt med standpunkt-karakterer i norsk, matematikk og engelsk. For sammenligningens skyld er prestasjoner standardisert med gjennomsnitt lik 50 poeng og standardavvik lik 10 poeng. Vi supplerer med resultater i lesing og matematikk i PISA 2009 (15-åringer).

Siden leseforståelse er knyttet til alle fag i skolen og ikke bare til norsk, er særlig denne sammenligningen problematisk. Wiborg mfl. (2011: 119) fant at korrelasjonen mellom Nasjonale prøver i henholdsvis regning, engelsk og lesing på 8. trinn og standpunkt-karakter på 10. trinn er ( $r=$ ) 0,78 (matematikk), 0,68 (engelsk) og 0,63 (norsk). Det er ganske høye korrelasjoner mellom skårene på alle de tre Nasjonale prøvene på 8. trinn og alle de tre basisfagene på 10. trinn (Wiborg mfl. 2011:119).

Vi har valgt å bruke standpunkt-karakterer av to grunner: (1) Bare et utvalg elever har eksamens-karakterer i hvert av de tre basisfagene, og (2) eksamens-karakterer og standpunkt-karakterer i norsk, matematikk og engelsk er nærmest identiske i våre kull<sup>3</sup>.



Figur 1 viser at allerede på femte trinn i grunnskolen har jenter bedre leseforståelse enn gutter, mens gutter er bedre i regning, målt med Nasjonale prøver<sup>4</sup>. Det er ingen kjønnforskjell i engelsk lesing etter fire år i barneskolen. Tre år senere (2010), rett etter overgangen til ungdomsskolen, har jentene økt sitt forsprang i lesing til 24 prosent av standardavviket, mens guttene har økt sitt i regning til 14 prosent av standardavviket. I engelsk er jentene bare blitt litt bedre enn guttene (fire prosent av standardavviket). De observerte kjønnforskjellene på Nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk i 2007 (kull 2) gir det samme bildet av tilstanden på åttende trinn (jf. Wiborg mfl. 2011: 84). Så langt kan det se ut til at kjønnforskjeller i leseforståelse og regneferdigheter etableres tidlig i barneskolen, antagelig før 10-årsalder. Samtidig er det små kjønnforskjeller i gjennomsnittlig prestasjonsnivå på Nasjonale prøver i barneskolen.

Etter overgangen til ungdomsskole, distanseres guttene kraftig i språkfagene – ca. 60 prosent av standardavviket i norsk og drøyt 30 prosent i engelsk. I matematikk snus en tidligere positiv utvikling i gutters favør ved at jentene presterer rundt 13 prosent av standardavviket bedre enn guttene på 10. trinn. Kjønnforskjellene i PISA, lesing, blant 15-åringene peker i samme retning (47 prosent av standardavviket i jentenes favør), mens PISA, matematikk anslår at kjønnforskjellene fra 8. trinn er tilnærmet utjevnet blant 15-åringene<sup>5</sup>.

Kjønnsforskjeller i prestasjoner i grunnskolen er statistisk robuste. De endres ikke når vi tar hensyn til en rekke sosioøkonomiske og språklig-kulturelle familieressurser (Opheim mfl. 2010: 69, 167)<sup>6</sup>

Pisa viser at kjønnsforskjeller i prestasjoner i Norge er større i jenters favør i tester der jenter vanligvis gjør det best og mindre i gutters favør i tester der gutter vanligvis gjør det best (ca. 20 prosent av standardavviket større i Norge) (Borgonovi og Jakubovski 2011, OECD 2015).

Hva skjer så i videregående opplæring? Figuren illustrerer at det er en tendens til at prestasjonsforskjellene mellom jenter og gutter blir mindre, en svak men for så vidt tydelig innhentingstendens, særlig i norsk og engelsk<sup>7</sup>. Forløpet i prestasjonsnivå fra 5. trinn til Vg1 (jf. Figur 1) kan støtte opp om en hypotese om at den kognitive modningen blant jenter skyter fart i overgangen til ungdomsskolen, mens guttenes kognitive modning først skyter fart ved overgangen til videregående opplæring.

## Kjønnsforskjeller i kognitive ferdigheter

Forskningen på kognitive ferdigheter knytter modningsbegrepet til kognitiv, intellektuell modning. Med fysisk og intellektuell modning fra barn til ungdom øker kapasiteten til å lære. Ungdom blir ikke bare kjønnsmodne, de blir også gradvis mer intelligente. Hvis man kan påvise systematiske kjønnsforskjeller i IQ-skår blant barn og ungdom, har man også påvist systematiske kjønnsforskjeller i den modningsprosessen som leder fra barn, via ungdom til det å bli voksen. Spørsmålet er altså, har tenåringsjenter høyere gjennomsnittlig IQ enn gutter i samme alder? Hvis det er tilfellet, kan man også argumentere for at prestasjonsforskjeller i jenters favør særlig i ungdomsskolen, men også i videregående opplæring, er forankret i kjønns spesifikk kognitiv modning.

Utgangspunktet for denne forskningen er en likhetshypotese om kjønnsforskjeller i kognitive ferdigheter (Jencks mfl. 1972, Maccoby & Jacklin 1974). Likhetshypotesen hviler på følgende forutsetninger: (1) Voksne menn og kvinner har i gjennomsnitt samme kognitive kapasitet («intelligens»). (2) Det er et kjønns spesifikt mønster i denne kapasiteten: Kvinner er mer «språklig-kommunikative» og har høyere gjennomsnittlig skår på tester som er designet for å måle evnen til å håndtere og manipulere ord og begreper. Menn har høyest gjennomsnittlig skår på «kvantitativ evne» og «visuell, romlig evne», blant annet på tester som er designet for å måle evnen til å håndtere og manipulere tall og tallsymboler, måle avstander og lignende. (3) Dette kjønns spesifikke mønsteret *etableres blant barn, antagelig før 10–11-årsalder*. Det er forutsetning tre i den tradisjonelle likhetshypotesen som har størst interesse for analysene i denne artikkelen.

Figur 1 viser at dersom prestasjonsutviklingen i barneskolen måles ved hjelp av Nasjonale prøver i leseforståelse, regning og engelsk lesning får vi et forløp i kjønnsforskjeller fra avslutningen av fjerde trinn i barneskolen til første semester i

ungdomsskolen som samsvarer med denne tradisjonelle likhetshypotesen. Kjønnsspesifikke mønstre i prestasjoner kommer til syne allerede før 10–11-årsalder, mens det gjennomsnittlige prestasjonsnivået i leseforståelse, fremmedspråklige ferdigheter og regning blant jenter og gutter i barneskolen er svært likt.

Likhetshypotesen om et kjønnsspesifikt mønster i kognitive ferdigheter er imidlertid omdiskutert. Kjønnsforskjellene som observeres er så små, ofte rundt 10 prosent av standardavviket, at de ikke har noen praktisk betydning for den gjennomsnittlige kapasiteten til å løse kognitive problemer (Hyde 1981, Feingold 1988, Hyde og Linn 1988, Hyde mfl. 2008, Lindberg mfl. 2010). Det ser også ut til å være slik at ulike tester av kognitive ferdigheter gir litt ulike resultater. Litteraturomfanget på dette feltet er enormt, men vi kommenterer seks undersøkelser fra Nord-Amerika og Vest-Europa som vi mener er representative for den nyere forskningen på kjønnsforskjeller i IQ-skår blant barn og ungdom i vestlige land. Fem undersøkelser, som inkluderer en omfattende metaanalyse, beregner at kjønnsforskjeller i IQ blant barn og ungdom er små (Lynn 1994, Lynn 1999, Colom og Lynn 2004, Lynn og Irwing 2004, Lynn og Kanazawa 2011), mens en undersøkelse, som vi oppfatter som et unntak, beregner at tenåringsjenter er tydelig mer intelligente enn tenåringsgutter (Reynolds mfl. 2008).

Lynn (1994, 1999) og Colom og Lynn (2004) utfordrer likhetshypotesen ved å vise at gutters og jenters IQ utvikles med ulik hastighet. Dette tolkes som uttrykk for kjønnsspesifikk modning av kognitive ferdigheter. Forskerne studerer skårer på ulike ikke-verbale tester (såkalte matrisetester) i USA og utvalgte vesteuropeiske land, og finner at jenters modning skyter fart fra ni års alder og er sterkere enn gutters inntil 14–15-årsalder. Fra 15–16-årsalder reduseres jentenes kognitive vekst (dvs. vekst i IQ-skår) relativt til guttenes, mens gutter fortsetter sin vekst og øker sin IQ relativt til jentenes. Jenter har ca. ett poeng høyere IQ-skår enn gutter (syv prosent av standardavviket) som 7–11-åring, mens gutter har 1,8 poeng høyere skår (12 prosent av standardavviket) som 16-åring. Data fra Spania, USA og England gir svært like resultater. Disse resultatene bekreftes også i en metaanalyse av 57 studier fra USA og Vest-Europa (Lynn og Irwing 2004). Det er kjønnsforskjeller i IQ blant barn og tenåringer som utvikler seg i pakt med hypotesen om kjønnsspesifikk kognitiv modning, men forskjellene er meget beskjedne.

Reynolds mfl. (2008) estimerer imidlertid langt større forskjeller i IQ i jenters favør enn dette. Beregning av IQ basert på 16 ulike tester i et representativt utvalg amerikanske barn og tenåringer i alderen 6–18 år, gir jenter i gjennomsnitt 3,6 poeng høyere IQ-skår enn gutter (24 prosent av standardavviket). Forskerne finner imidlertid et mønster i kjønnsforskjellene som kanskje avviker litt fra det forventede: Gutter har signifikant høyest skår på figurtester (forventet), men også på kombinasjoner av verbal kunnskap, ekspressivt vokabular og benevning av objekter (ordforråd), det som vanligvis inngår i definisjonen av «krystallisert intelligens»<sup>8</sup> (ikke forventet).

Lynn og Kanazawa (2011) studerer kjønnsforskjeller i IQ blant britiske barn i alderen 7, 11 og 16 år (forløpsdata). Utvalget er langt større enn hos Reynolds mfl.,

men antall tester er mindre, fire til seks for de yngste og en verbaltest og en kvantitativ test for de eldste. Undersøkelsen bekrefter at gutters og jenters IQ utvikles i ulik takt. Jenter har høyest IQ-skår blant 7- og 11-åringene, mens gutter har høyest IQ-skår blant 16-åringene. De beregnede forskjellene er imidlertid ikke større enn 12 prosent av standardavviket. Konklusjonen er at kjønnsforskjellene er små. Dette styrker likhetshypotesen. Samtidig er det kjønnsforskjeller i IQ før barna når 16 års alder som styrker hypotesen om at jenters og gutters IQ utvikles i ulik takt.

Hvis Reynolds og kolleger (2008) har rett i at jenter har tydelig høyere IQ enn gutter både som barn og tenåringer, er det fullt mulig å tenke seg at kombinasjonen av bedre kognitive ferdigheter og tidligere fysisk og sosial modning, for eksempel i betydningen evne og vilje til å strukturere egen arbeidsinnsats, sterkere fokus på læring og mer «voksen» vurderingsevne, vil gi et ekstra karakterutbytte i de fleste fagene både i ungdomsskolen og i videregående opplæring. Men, siden guttene i undersøkelsen til Reynolds mfl. skårer høyest på tester som er relatert til ekspressivt vokabular, verbal kunnskap og benevning av objekter, kan det oppfattes som paradoksalt at kjønnsforskjellene i karakterer (og i Pisa) er størst i morsmål og språkfag.

Nå konkluderer de fleste undersøkelsene fra USA og Vest-Europa, som vi er kjent med, at kjønnsforskjeller i IQ blant unge tenåringer er langt mindre enn en firedel av standardavviket.

Wechsler mfl. (2014: 61) oppsummerer denne forskningen ved å påpeke at kjønnsforskjeller i verbal evne har synliggjort et paradoks. De påpeker at, selv om det er en tendens til at gutter har signifikant høyere skår enn jenter på deltester som krever verbal evne («krystallisert intelligens»), er det samtidig en tendens til at gutter har signifikant lavest skår når denne evnen måles ved hjelp av karakterer og prestasjonstester i skolen.

Vi kan ikke avvise at kjønnsforskjeller i prestasjoner i ungdomsskolen og videregående er relatert til gjennomsnittsforskjeller i IQ blant jenter og gutter, men IQ-forskjellene synes å være for små til at de i særlig grad bidrar til å forklare de store prestasjonsforskjellene i jenters favør etter barneskolen.

I det følgende undersøkes om den reduserte kjønnsforskjellen i prestasjonsnivå i videregående (Vg1) relativt til ungdomsskolen (10. trinn) er knyttet til kjønn som sådan (modningshypotesen) eller om denne reduksjonen skyldes at jenter og gutter velger ulike utdanningsprogrammer i videregående som har ulik praksis for karaktersetning i de tre basisfagene norsk, engelsk og matematikk, det vi innledningsvis oppfattet som ulike «evalueringsregimer». Er det kjønnsspesifikk kognitiv modning eller seleksjon i overgangen til videregående opplæring?



## Data, variabeldefinisjoner og metode

Overgangen til videregående kurs 1 (Vg1) studeres ved hjelp av forløpsdata som følger et årskull fra tiende trinn i ungdomsskolen i 2010 til avslutningen av Vg1 i 2011. Dataene er basert på administrative registre over elever som avsluttet tiende trinn i grunnskolen våren 2010, elever som begynte i videregående skole høsten 2010 samt skoledata fra Videregående Skoles Informasjonssystem (VSI). Registerne inneholder koblingsnøkler som har gjort det mulig å knytte sammen opplysninger på individ- og skolenivå.

Den koblede datafilen består totalt av ca. 59 000 elever (avgangskull fra ungdomsskolen 2010 minus de som ikke gikk videre til Vg1 samme høst), mens datafilen vi analyserer består av ca. 50 000 elever. Manglende/uoppgitte karakterer på 10. trinn eller det første året i videregående, og frafall i løpet av Vg1, er trolig viktige forklaringer på reduksjonen i antall elever. Andre forklaringer er at registreringen av kjennetegn ved de videregående skolene ikke er komplett i registeret og at vi opererer med minimum 20 elever på trinnet (Vg1) for å kunne gjennomføre flernivåanalyse. Når vi summerer opp alle disse kildene til manglende registrering av karakteropplysninger, kjennetegn ved elevenes bakgrunn og kjennetegn ved skolene, er det likevel slik at kjønnsfordelingen ikke påvirkes av at vi mangler opplysninger om ca. 10 000 elever. Det er ca. 51 prosent gutter både blant de 59 000 og blant de 50 000 som vi benytter i denne analysen.

Prestasjonsmålet på tiende trinn og Vg1 er standpunktkarakterer i basisfagene norsk, engelsk og matematikk.

I analysen av prestasjonsutviklingen fra tiende trinn til og med Vg1, benyttes flernivåanalyse basert på lineær regresjon. Datasettet har variabler på to nivåer, elev og skole. Elever er «nøstet sammen» på sine skoler. Dermed brytes betingelsen om at enhetene skal være statistisk uavhengige. Uten korreksjon vil usikkerheten underverdes (for små standardfeil), og det er fare for at modeller gir spuriøs statistisk signifikans (ikke-korrigerede «designeffekter», jf. Hox, 1995:6). Flernivåanalysen reduserer dette problemet ved å dekomponere variasjon på variabler mellom elever innen skoler og mellom skoler<sup>9</sup>.

Beskrivende statistikk over variabler som benyttes i analysen er gitt i vedleggstabellene 1–3. Her angis antall observasjoner og variablenes gjennomsnitt, standardavvik og variasjonsbredde.

### *Avhengig variabel*

Elevenes prestasjonsutvikling fra 10. trinn i grunnskolen til Vg1 måles ved å ta differansen mellom elevenes gjennomsnittlige standpunktkarakterer i Vg1 og 10. trinn i grunnskolen i basisfagene norsk, engelsk og matematikk. Hvis differansen er større enn null bedres prestasjonsnivået i gjennomsnitt (positiv «value added»), hvis differansen er mindre enn null reduseres prestasjonsnivået i gjennomsnitt (negativ «value added»). I

norsk reduseres prestasjonsnivået fra ungdomsskolen med 0,3 karakterer i gjennomsnitt, i engelsk og matematikk reduseres prestasjonsnivået med ca. 0,2 karakterer (vedleggstabeller 1–3). Hvis kjønnseffekten på denne variabelen er positiv, øker jentene sitt forsprang fra ungdomsskolen. Hvis kjønnseffekten er negativ, reduserer guttene jentenes forsprang fra ungdomsskolen.

Matematikkarakteren på videregående skiller ikke mellom praktisk og teoretisk matematikk (elevene kan velge fritt). Vi forventer at denne forskjellen påvirker prestasjonsutviklingen i de to matematikkvariantene. Teoretisk matematikk er langt mer krevende enn praktisk matematikk. I analysene benyttes en dummyvariabel for å markere matematikkvariant.

Forklaringsvariabler (uavhengige variabler) opptrer på elevnivå og på skolenivå. Vi har også spesifisert samspill (statistisk interaksjon) mellom variabler på de to nivåene.

I analysene benyttes en rekke kjennetegn som er knyttet til den enkelte eleven og til skolene deres primært som kontrollvariabler. Dette dreier seg om variabler som tidligere forskning har vist har betydning for elevenes skoleprestasjoner. Vårt hovedfokus er på hva elevens *kjønn* betyr for prestasjonsutviklingen fra tiende trinn i grunnskolen til i Vg1 når vi tar hensyn til de tidligere prestasjoner og til kontrollvariablene nevnt nedenfor.

### *Individvariabler*

*Sosial bakgrunn* er indikert ved to dummyvariabler for foreldreutdanning, høy (høyere grad og doktorgrad) og middels (lav høyere utdanning), med lav utdanning som referanse, samt foreldrenes samlede inntekt (gruppert i tiprosentgrupper, desiler). *Familiestruktur* er indikert ved en dummyvariabel som angir foreldrenes sivilstand (gift/samboende, annet). *Innvandringsbakgrunn* registrerer om eleven er innvandrer fra et ikke-vestlig land eller etterkommer (født i Norge) av foreldre som har innvandret til Norge fra et ikke-vestlig land. Ikke-vestlige land omfatter alle andre land enn EU/EØS, USA og Canada, Australia og New Zealand.

*Type utdanningsprogram*: Analysen skiller mellom *yrkesfaglige* og *studiespesialiserte* utdanningsprogrammer, samt utdanningsprogrammer med ekstremt skjev kjønnsfordeling:

*Jentefag* omfatter utdanningsprogrammer der 90 prosent eller mer av elevene er jenter (helse- og sosialutdanninger, design). *Guttefag* omfatter utdanningsprogrammer der 90 prosent eller mer av elevene er gutter (bygg- og anleggsgag, elektrofag, teknikk og industriell produksjon). Det er bare på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene at vi finner så skjev kjønnsfordeling.

*Samspill på individnivå*: Vi benytter også samspill mellom elevens kjønn og om utdanningsprogrammet er et guttefag eller jentefag som kontrollvariabler i analysen.

### *Variabler på skolenivå*

Følgende variabler er inkludert på skolenivå: *Andel elever på et studiespesialiserende utdanningsprogram, andel kvinnelige lærere, andel høyere utdannede lærere med pedagogisk utdanning og antall elever per lærer* (lærer-elev-raten).

*Prestasjonsklima på skolen* benyttes som mål på medelevenes ferdigheter, og angis ved gjennomsnittlig prestasjonsnivå (Vg1) på skolen. Denne variabelen vil statistisk sett være uttrykk for en kombinasjon av tre forhold: Elevenes sosiale sammensetning i vid forstand, deres tidligere gjennomsnittlige læring (målt ved aggregerte opptakskarakterer) og elevenes gjennomsnittlige læring i løpet av første år i videregående<sup>10</sup>. I utdanningsforskning har dette vært oppfattet som et samlet uttrykk for betydningen av kollektive sosiale ressurser og kollektive (prestasjons)meritter på den enkelte skole (Coleman mfl. 1966, Jencks mfl. 1972, Hernes og Knudsen 1976, Summers og Wolfe 1977, Rutter mfl. 1979).

Vedleggstabellene 1–3 viser beskrivende statistikk for avhengige og uavhengige variabler.

## Overgangen fra ungdomsskolen til videregående

Tabellene 1–3 oppsummerer resultatene av flernivåanalysene. Det er en tabell for hvert av de tre fagene, norsk (tabell 1), engelsk (tabell 2) og matematikk (tabell 3). For hvert fag, presenteres i alt 6 modeller, fra de helt enkle (modell 1 og 2), der kun kjønn og opptakskarakterer er inkludert som forklaringsvariabler, til noe mer komplekse analyser der vi har inkludert en rekke variabler på individnivå og skolenivå som tidligere forskning har vist kan ha betydning for elevenes prestasjonsutvikling (modellene 3–6). I modell 3 har vi inkludert alle forklaringsvariablene, både på individnivå og skolenivå. Til forskjell fra de andre modellene som er flernivåanalyser som benytter såkalte «random effects» metodikk, er modell 4 en flernivåanalyse basert på «fixed-effects» (faste skoleeffekter) metodikk. Denne siste typen modeller tar hensyn til alle observerbare og uobserverbare forhold ved skolene som påvirker prestasjonsutviklingen etter ungdomsskolen. Modell 5 og 6 gir resultater fra separate analyser av prestasjonsutvikling for elever i henholdsvis studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer. I disse modellene har vi også åpnet for samspill mellom kjønn og utdanningsprogrammer som ikke har ekstremt skjev kjønnsfordeling.

Resultatene i norsk og engelsk er gjennomgående svært like. Derfor knyttes detaljerte kommentarer kun til norsk og matematikk, de to fagene som utgjør ytterpunktene i figur 1. Positive kjønnseffekter på prestasjonsutviklingen betyr at jentene øker sitt forsprang fra ungdomsskolen. Negative kjønnseffekter betyr at guttene reduserer jentenes forsprang. Tabellene for de ulike fagene kommenteres samlet.

Tabell 1. *Fjernivåanalyse av prestasjonsutvikling i norsk*

	Modell 1, alle		Modell2, alle		Modell 3, alle uten samspill, alle		Modell 4, fixed effekt uten samspill, alle		Modell 5, studieforberedende med samspill		Modell 6, yrkesfag med samspill	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
NORSK												
Jente	-0,059**	0,007	0,115**	0,007	0,158**	0,007	0,158**	0,007	0,161**	0,008	0,131**	0,020
Karakter 10. trinn norsk			-0,348**	0,004	-0,316**	0,005	-0,313**	0,005	-0,329**	0,006	-0,300**	0,007
Foreldres utdanning middels					0,040**	0,007	0,040**	0,007	0,050**	0,009	0,037**	0,011
Foreldres utdanning høy					0,087**	0,011	0,087**	0,011	0,112**	0,012	0,043*	0,026
Foreldres inntekt, desil					0,004**	0,001	0,004**	0,001	0,001	0,001	0,007**	0,002
Ikke vestlig innvandrer					-0,262**	0,018	-0,266**	0,019	-0,212**	0,022	-0,337**	0,031
Ikke vestlig etterkommer					-0,133**	0,018	-0,141**	0,018	-0,132**	0,019	-0,147**	0,033
Gift/samboer					0,063**	0,006	0,063**	0,006	0,053**	0,008	0,072**	0,010
Yrkesfag					0,369**	0,011	0,373**	0,011				
Guttfag					0,088**	0,012	0,087**	0,013			0,076**	0,018
Jentefag					0,047**	0,013	0,045**	0,013			-0,018	0,035
Teoretisk matematikk					0,170**	0,008	0,173**	0,008	0,201**	0,008	0,059*	0,024
Andel elever i studieforberedende programmer					-0,202**	0,040			-0,166*	0,069	-0,215**	0,064
Prestasjonsklima					0,282**	0,039			0,245**	0,055	0,349**	0,063
Andel kvinnelige lærere					0,079	0,099			0,230	0,160	0,042	0,145
Lærere med pedagogikk					-0,004**	0,001			-0,005**	0,002	-0,003	0,002
Antall elever per lærer					0,007	0,004			0,006	0,005	0,007	0,006
Samspill jente og guttfag											0,121**	0,039
Samspill jente og jentefag											0,079*	0,038
Konstantledd	-0,235**	0,018	1,026**	0,020	-0,201	0,174	0,522**	0,020	0,014	0,252	-0,126	0,275
Antall elever	50014		50014		50014		50014		26595		23419	
Antall skoler	331		331		331		331		276		301	
Forklart varians	0,004		0,168		0,229		0,221		0,122		0,096	
Forklart varians, innen	0,001		0,128		0,177		0,177		0,109		0,079	
Forklart varians, mellom	0,043		0,384		0,542		0,471		0,194		0,221	

Note: \*\* p&lt;0,01, \* p&lt;0,05

Tabell 2 Flernivåanalyse av prestasjonsutvikling i engelsk

	Modell 1, alle		Modell 2, alle		Modell 3, alle uten samspill, alle		Modell 4, fixed effekt uten samspill, alle		Modell 5, studieforbere- redende med samspill		Modell 6, yrkesfag med samspill	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
ENGELSK												
Jente	-0,069**	0,007	-0,007	0,007	0,032**	0,008	0,034**	0,008	0,038**	0,008	0,012	0,020
Karakter 10. trinn matte			-0,223**	0,004	-0,244**	0,004	-0,240**	0,004	-0,216**	0,006	-0,261**	0,006
Foreldres utdanning middels					0,065**	0,008	0,065**	0,008	0,068**	0,010	0,067**	0,012
Foreldres utdanning høy					0,152**	0,012	0,152**	0,012	0,162**	0,014	0,088**	0,026
Foreldres inntekt, desil					0,004**	0,001	0,004**	0,001	0,002	0,002	0,006**	0,002
Ikke vestlig innvandrer					-0,125**	0,019	-0,130**	0,019	-0,110**	0,024	-0,146**	0,029
Ikke vestlig etterkommer					-0,039*	0,019	-0,050**	0,019	-0,064**	0,022	-0,017	0,034
Gift/samboer					0,042**	0,007	0,043**	0,007	0,044**	0,009	0,041**	0,010
Yrkesfag					0,101**	0,012	0,106**	0,012				
Guttfag					0,095**	0,013	0,097**	0,013			0,069**	0,018
Jentefag					0,080**	0,014	0,077**	0,014			0,068*	0,035
Teoretisk matematikk					0,203**	0,009	0,206**	0,009	0,221**	0,009	0,102**	0,023
Andel elever i studie- forberedende programmer					-0,272**	0,035			-0,206**	0,073	-0,315**	0,060
Prestasjonsklima					0,372**	0,034			0,324**	0,059	0,394**	0,059
Andel kvinnelige lærere					-0,016	0,087			-0,037	0,171	-0,038	0,136
Lærere med pedagogikk					-0,002	0,001			-0,003	0,002	-0,001	0,002
Antall elever per lærer					0,002	0,003			0,006	0,005	-0,001	0,005
Samspill jente og guttfag											0,037	0,039
Samspill jente og jentefag											0,010	0,038
Konstantledd	-0,121**	0,015	0,728**	0,019	-0,540**	0,151	0,532**	0,020	-0,429	0,268	-0,425	0,258
Antall elever	50086		50086		50086		50086		26651		23435	
Antall skoler	331		331		331		331		276		301	
Forklart varians	0,004		0,083		0,120		0,107		0,081		0,102	
Forklart varians, innen	0,002		0,068		0,090		0,090		0,066		0,078	
Forklart varians, mellom	0,002		0,250		0,440		0,320		0,219		0,316	

Note: \*\* p&lt;0,01, \* p&lt;0,05

Tabell 3 Fjernvåanalyse av prestasjonsutvikling i matematikk

	Modell 1, alle		Modell 2, alle		Modell 3, alle uten samspill, alle		Modell 4, fixed effekt uten samspill, alle		Modell 5, studieforberedende med samspill		Modell 6, yrkesfag med samspill	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
MATEMATIKK												
Jente	0,015*	0,009	0,035**	0,008	0,042**	0,009	0,044**	0,009	0,063**	0,011	-0,051*	0,022
Karakter 10. trinn matte			-0,277**	0,004	-0,116**	0,004	-0,111**	0,004	-0,149**	0,007	-0,078**	0,006
Foreldres utdanning middels					0,048**	0,009	0,050**	0,009	0,068**	0,013	0,037**	0,013
Foreldres utdanning høy					0,168**	0,014	0,170**	0,015	0,199**	0,018	0,104**	0,029
Foreldres inntekt, desil					0,004*	0,002	0,004*	0,002	0,005*	0,002	0,003	0,002
Ikke vestlig innvandrer					-0,115**	0,022	-0,118**	0,022	-0,066*	0,031	-0,172**	0,032
Ikke vestlig etterkommer					-0,057*	0,022	-0,065**	0,023	-0,070*	0,028	-0,059	0,037
Gift/samboer					0,092**	0,008	0,092**	0,008	0,088**	0,012	0,095**	0,012
Yrkesfag					0,336**	0,014	0,336**	0,015				
Guttfag					0,130**	0,016	0,135**	0,016			0,056**	0,020
Jentefag					0,132**	0,017	0,133**	0,017			0,044	0,039
Teoretisk matematikk					-0,596**	0,011	-0,604**	0,011	-0,573**	0,014	-0,602**	0,026
Andel elever i studieforberedende programmer					-0,289**	0,040			-0,283**	0,081	-0,347**	0,068
Prestasjonsklima					0,423**	0,038			0,426**	0,064	0,432**	0,067
Andel kvinnelige lærere					0,002	0,099			-0,227	0,190	0,034	0,154
Lærere med pedagogikk					-0,000	0,001			-0,002	0,002	0,003	0,002
Antall elever per lærer					-0,002	0,004			0,001	0,006	-0,006	0,006
Samspill jente og guttfag											0,092*	0,043
Samspill jente og jentefag											0,104*	0,043
Konstantledd	-0,138**	0,021	0,844**	0,020	-1,265**	0,171	0,054**	0,020	-0,943**	0,295	-1,199**	0,291
Antall elever	50724		50724		50724		50724		26703		24021	
Antall skoler	331		331		331		331		276		301	
Forklart varians	0,000		0,130		0,241		0,231		0,155		0,055	
Forklart varians, innen	0,000		0,091		0,183		0,183		0,151		0,040	
Forklart varians, mellom	0,037		0,483		0,668		0,579		0,134		0,137	

Note: \*\* p&lt;0,01, \* p&lt;0,05

### *Betydningen av kjønn og opptaktskarakterer, modell 1 og 2*

I modell 1 er elevenes kjønn den eneste forklaringsvariabelen. Konstantleddet i modell 1 viser at gutters prestasjonsutvikling i norsk i gjennomsnitt reduseres med 0,24 (tabell 1) og i matematikk (tabell 3) med 0,1 karakterer fra 10. trinn i ungdomsskolen til første år i videregående opplæring (Vg1). KjønnsvARIABLEN viser at jenter har litt dårligere prestasjonsutvikling enn gutter (-0,06 karakterer) i norsk, mens jentenes forsprang øker litt i matematikk (0,02 karakterer). Disse forskjellene er svært beskjedne, men signifikante. Prestasjonsutviklingen i norsk er i overensstemmelse med modningshypotesen (jf. figur 1). I analysene av prestasjonsutviklingen i matematikk har vi imidlertid i modell 1 ikke kontrollert for matematikkvariant. Hvis vi gjør det (ikke vist her), skifter koeffisienten fortegn og gutter har litt bedre prestasjonsutvikling enn jenter ( $B = -0,02$ ). Da blir også prestasjonsutviklingen i matematikk i samsvar med modningshypotesen.

Når vi i modell 2 trekker inn elevenes opptakskarakterer fra grunnskolen i analysen av prestasjonsutviklingen, endres fortegnet på kjønnseffekten i norsk fra  $B = -0,06$  til  $B = 0,12$ , mens forskjellen i matematikk øker litt fra  $B = 0,02$  til  $B = 0,04$  karakterer i jentenes favør. Det betyr at når vi tar hensyn til jentenes bedre opptakskarakterer fra grunnskolen, så øker de forspranget i norsk og «forsvarer» forspranget i matematikk. Dersom vi i modell 2 hadde inkludert type matematikkvariant, ville koeffisienten for kjønn ikke vært signifikant, dvs. ingen kjønnforskjell i matematikk. Dette indikerer at jenters lille forsprang i matematikk kan tilskrives at jenter i større grad enn gutter velger den enkleste matematikkvarianten.

En sannsynlig forklaring på endringen i kjønnforskjell fra modell 1 til modell 2 er at elever med lavt prestasjonsnivå på ungdomsskolen (der gutter er overrepresentert) har større muligheter for å forbedre sine karakterer enn elever med høyt prestasjonsnivå i ungdomsskolen (der jenter er overrepresentert). Siden karakterskalaen er den samme har elever med meget svake karakterer langt større forbedringspotensial enn elever med meget gode karakterer. Dette kan vi forstå som en tendens til «regresjon til midten» (Skog 1998). Dette indikeres også av opptakskarakterenes effekt på prestasjonsutviklingen fra 10. trinn til Vg1. Koeffisienten er  $B = -0,35$  i norsk og  $B = -0,28$  i matematikk: Det betyr at når opptakskarakteren i henholdsvis norsk og matematikk øker med en hel karakter, reduseres prestasjonsforskjellen fra ungdomsskolen til Vg1 i gjennomsnitt med 0,35 karakterer i norsk og 0,28 karakterer i matematikk.

### *Betydningen av kjønn og andre kontrollvariabler på skole- og individnivå, modell 3*

I modell 3 introduseres en rekke kontrollvariabler på individnivå og skolenivå. Dette er variabler som tidligere forskning har vist har betydning for elevenes skoleprestasjoner. Kjønnforskjellen i prestasjonsutvikling etter ungdomsskolen øker litt i norsk og er

tilnærmet konstant i matematikk. Det er ingen tendens til at guttene reduserer jentenes forsprang fra ungdomsskolen i basisfagene norsk, engelsk og matematikk når vi tar hensyn til en rekke kjennetegn ved elevene og skolene.

Noen effekter av kontrollvariablene i modell 3 er spesielt interessante. Innledningsvis antydte vi at en reduksjon i kjønnsforskjellen i karakterer fra grunnskolens 10. trinn til Vg1 kan ha sammenheng med at krav og vurderinger som ligger til grunn for at karakterene varierer mellom utdanningsprogrammene i videregående utdanning. Det er særlig to resultater i modell 3 som styrker tiltroen til at det er ulike evalueringssystemer på ulike utdanningsprogrammer i videregående opplæring:

(1) Prestasjonsutviklingen etter ungdomsskolen er gunstigere (i alle tre fagene) på yrkesfaglige enn på studiespesialiserende utdanningsprogrammer, særlig på yrkesfag med svært skjev kjønnsfordeling (gutfag og jentefag). I gjennomsnitt er prestasjonsutviklingen i basisfagene nesten en halv karakter bedre på gutte- og jentefagene enn på studiespesialisering. Da gutter i større grad enn jenter velger yrkesfag, fører dette isolert sett til en bedre prestasjonsutvikling blant gutter enn blant jenter.

(2) Videre, ser vi at når andelen elever på studiespesialiserende programmer øker, er det en tendens til at prestasjonsutviklingen blir svakere både i norsk, engelsk og matematikk ( $B = -0,20$  i norsk og  $B = -0,29$  i matematikk). Dette kan tolkes som en «pregningseffekt». Karakterregimet i studiespesialiserende utdanningsprogrammer fortrenger/demper gradvis innflytelsen fra regimet i yrkesfagene, også i yrkesfagene, etter hvert som andelen elever i studiespesialisering øker relativt til yrkesfag. En økning av andelen elever i studiespesialiserende utdanningsprogrammer på skolen med 50 prosentpoeng, alt annet likt, er for eksempel assosiert med en gjennomsnittlig reduksjon på ca. 0,15 karakterer i matematikk første år i videregående.

Det er også klart strengest prestasjonsvurderinger i teoretisk matematikk. Elever som velger den mest krevende matematikken har i gjennomsnitt 0,6 karakterer svakere prestasjonsutvikling i matematikk enn elever som velger den enklere praktiske varianten. Her observeres imidlertid en positiv effekt av å ta den mest krevende matematikken på prestasjonsutviklingen i norsk og engelsk på rundt 0,2 karakterer. Elevene taper altså mye i matematikk på å velge den mest krevende varianten i dette faget, men vinner rent karaktermessig i de to andre basisfagene<sup>11</sup>.

Av andre resultater på individnivå kan det nevnes at når vi i modell 3 inkluderer alle kontrollvariabler både på individnivå og skolenivå, reduseres opptakskarakterenes betydning for prestasjonsutviklingen sterkt i matematikk ( $B = -0,12$ ), mens effekten er stabil i norsk og engelsk ( $B = -0,32$  i norsk). Endringen i matematikk skyldes at vi tar hensyn til valg av matematikkvariant. Prestasjonsutviklingen i praktisk matematikk er bedre enn i teoretisk matematikk. Derfor reduseres opptakskarakterenes betydning i



dette faget fra modell 2 til modell 3. Videre er det positive nettoeffekter på prestasjonsutviklingen i alle fag av foreldreutdanning og inntekt, effektene av «innvandrerstatus» er negativ (etterkommere) eller tilnærmet null (innvandrere) og effekten av foreldrenes sivilstand (å bo med begge foreldre) er positiv. Alt dette er klassiske funn i utdanningsforskning.

Når det gjelder skolevariablenes betydning, synes det å være en fordel i gjennomsnitt å tilhøre en skole med høyt prestasjonsnivå (godt «prestasjonsklima»), særlig i matematikk ( $B=0,42$ ). Dette er en klassisk observasjon i utdanningsforskning, som er begrunnet i læringsteori. Det vil vanligvis være gunstig at medelevene er flinke (Coleman mfl. 1966, Rutter mfl. 1979, Legewie & DiPrete 2012). En økning av medelevenes gjennomsnittlige prestasjonsnivå i videregående (Vg1) med én karakter i et basisfag, er assosiert med en gjennomsnittlig forbedring av elevens prestasjonsutvikling i dette faget første år i videregående med 0,3–0,4 karakterer (*ceteris paribus*). Og, prestasjonsklima er sterkt assosiert med den sosiale elevsammensetningen på skolen, at gjennomsnittsforeldrene har høy utdanning og inntekt, at minoritetsandelen er lav, at jenteandelen er høy, og lignende.

Betydningen av andel kvalifiserte lærere, andel kvinnelige lærere og lærertettheten på skolen er liten. Noen effekter er signifikante, men de er svært små. Dette er kjennetegn ved de videregående skolene som i liten grad har innflytelse på elevenes prestasjonsutvikling etter ungdomsskolen. Det må imidlertid tilføyes at antall variabler på skolenivå er begrenset, og at det knytter seg usikkerhet til hvor godt disse variablene fanger opp skolenivåets betydning. Vi gjennomfører derfor i modell 4 en analyse med faste skoleeffekter.

#### *Betydningen av individuelle kontrollvariabler, faste skoleeffekter modell 4*

Modell 4 predikerer prestasjonsutviklingen når skoleforskjellene i prestasjonsutvikling fra 10. trinn til Vg1 holdes konstant (faste skoleeffekter). Denne modellen tar hensyn til all variasjon i prestasjonsutviklingen mellom skoler (observert så vel som uobserverte effekter). Også når vi tar hensyn til uobserverte kilder til såkalt tidsinvarians mellom skoler, er det ingen tendens til at guttene reduserer jentenes forsprang fra ungdomsskolen i de tre basisfagene. Effekter på prestasjonsutviklingen av individuelle ressurser som foreldreutdanning, inntekt, sivilstand og innvandrerstatus påvirkes også i liten grad av at vi kontrollerer for alle kilder til variasjon i prestasjonsutviklingen på skolenivå.

Vi må imidlertid tilføye at modeller med faste skoleeffekter ikke tar hensyn til hele den statistiske effekten av god og dårlig undervisning. Når skole er enhet i analysen, måler vi ikke på det nivået der undervisningen foregår, i skoleklasser og/eller basisgrupper. Lærere og elever inngår i komplekse faglige og sosiale relasjoner som

heller ikke fanges opp i en enkel flernivåmodell der skole og elev er enhet. Man kan også argumentere for at faste enhetseffekter bare tar høyde for forhold på skolenivå som ikke endres over tid (tidsinvariante forskjeller).

#### *Kontrollvariablenes betydning for elever i henholdsvis yrkesfag og studiespesialisering, modell 5 og 6*

Modell 5 og 6 introduserer samspill mellom elevens kjønn og om eleven er knyttet til et utdanningsprogram med ekstremt skjev kjønnsfordeling (gutte- og jentefag). Modell 5 omfatter studiespesialisering, modell 6 yrkesfag. Kjønnsforskjellen i prestasjonsutvikling i norsk, engelsk og matematikk endres lite på studiespesialisering. Jentene øker sitt forsprang i norsk, engelsk og matematikk fra ungdomsskolen. På yrkesfag er dette også tilfellet i norsk og engelsk, mens guttene faktisk reduserer jentenes forsprang litt i matematikk ( $B = -0,05$ ). Når samspillsledd introduseres, endres sammenligningsgruppen. På yrkesfag omfatter den elever på utdanningsprogram som ikke har ekstremt skjev kjønnsfordeling (dvs. ikke helse- og sosialfag, ikke tradisjonelle industri- og håndverksfag), f.eks. medier og kommunikasjon, naturbruk, salg og service og restaurant- og matfag. Samtidig ser vi at jentene har den beste prestasjonsutviklingen i alle basisfag både på jente- og guttefag (nettogevinst på ca. 0,1 karakterer relativt til guttene). Blant jenter og gutter som velger utradisjonelt i videregående, er det en tendens til at jentene øker sitt forsprang på guttene første året i videregående.

Det er også slik at jenter har litt bedre prestasjonsutvikling enn gutter i prestasjonsvake miljøer, ca. 0,1 karakterer bedre per reduksjon i gjennomsnittlig prestasjonsnivå med en karakter på skolen, alt annet likt. Dette gjelder i alle tre basisfag (ikke vist her) og er en indikasjon på at jenter viser litt større motstandskraft (selvstendighet) i ikke-optimale læringskontekster enn gutter, også på videregående nivå.

#### *Oppsummering av analysene i modell 1–6*

Modell 1–2 kan oppsummeres slik: Analysen viser at når vi i tillegg til kjønn også tar hensyn til karakterer fra ungdomsskolens 10. trinn, finner vi at jentene har litt bedre prestasjonsutvikling enn guttene i norsk samtidig som de øker sitt lille forsprang litt i matematikk. Dette skyldes to forhold: (1) Jenter velger i større grad enn gutter den enkleste matematikkvarianten, praktisk matematikk, og her er prestasjonsutviklingen bedre enn i teoretisk matematikk. (2) «Regresjon til midten»: Endringen i kjønnsforskjell fra modell 1 til modell 2 har også sammenheng med at elever med lavt prestasjonsnivå på ungdomsskolen (der gutter er overrepresentert) har bedre muligheter for å forbedre sine karakterer enn elever med høyt prestasjonsnivå i ungdomsskolen (der jenter er overrepresentert).

Modell 3 introduserer en rekke nye variabler både på individnivå og skolenivå. Inkludering av disse variablene i analysen bidrar ikke til reduserte kjønnforskjeller. Analysen avdekker imidlertid noen interessante resultater: Elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer har bedre prestasjonsutvikling i alle tre fagene enn elevene på studiespesialiserende programmer. Dette gjelder særlig på yrkesfag med svært skjev kjønnsfordeling (guttefag og jentefag), og indikerer en «snillere» karaktersettingspraksis på yrkesfaglige enn på studiespesialiserende utdanningsprogrammer. Prestasjonsutviklingen blir dessuten dårligere jo høyere andel av elevene som er i studiespesialiserende programmer. Dette er en indikasjon på at evalueringsregimet i studiespesialisering «smitter over på» yrkesfagene på skoler som domineres av studiespesialiserende utdanningsprogrammer.

Det knytter seg en viss usikkerhet til hvor godt vi fanger opp skolenivået i modell 3. Derfor gjennomføres en analyse som benytter faste skoleeffekter i modell 4. Da tas det hensyn til (kontrolleres for) både observerte og uobserverte forskjeller i prestasjonsutvikling mellom skoler. Heller ikke når vi fokuserer på forskjeller i prestasjonsutvikling mellom elever innenfor skolene, er det en tendens til at guttene reduserer jentenes forsprang i karakterer fra grunnskolen.

Modell 5 og 6 kan oppsummeres slik: Modell 5 og 6 viser separate analyser for yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogrammer, der det er åpnet for at det kan være samspill mellom elevens kjønn og om eleven er knyttet til et utdanningsprogram med ekstremt skjev kjønnsfordeling (gutte- og jentefag).

Det er ingen tendens til at guttene reduserer jentenes forsprang på studiespesialiserende programmer. Tvert imot øker jentene sitt forsprang i norsk, engelsk og matematikk fra ungdomsskolen. På yrkesfag er dette også tilfellet i norsk og engelsk, mens guttene faktisk reduserer jentenes forsprang litt i matematikk. Jentene har den beste prestasjonsutviklingen i alle basisfag både på jente- og guttefag. Blant jenter og gutter som velger utradisjonelt i videregående, er det en tendens til at jentene øker sitt forsprang på guttene første året i videregående.

## Diskusjon

I denne artikkelen har vi undersøkt det empiriske grunnlaget for en hypotese om at prestasjonsforskjeller mellom jenter og gutter i grunnskolen og videregående opplæring skyldes at jenter og gutter modnes kognitivt i ulik takt fra barneskolen, via ungdomsskolen og inn i videregående opplæring (modningshypotesen). Vi observerer at kjønnforskjeller i prestasjoner målt ved Nasjonale prøver og standpunktkarakterer fra 5. trinn i grunnskolen til første år i videregående opplæring (Vg1) utvikles i overensstemmelse med denne hypotesen. Tolkningen styrkes av at kjønnforskjellene i

prestasjoner i grunnskolen er statistisk robuste. Kjønnsforskjellene påvirkes i liten grad av elevenes sosiale bakgrunn i vid forstand (foreldreutdanning, -inntekt, minoritetsstatus, o.l.).

Når vi konkret undersøker det empiriske grunnlaget for modningshypotesen, svekkes imidlertid hypotesen på to måter:

For det første viser forskningen på kjønnsforskjeller i vekst i IQ blant barn og tenåringer, at kjønnsulikheten gjennomgående er for liten til at den kan forklare den sterke endringen i prestasjonsnivå i jenters favør etter barneskolen. Det er riktignok sannsynlig at jenters og gutters IQ utvikles i ulik takt i tenårene, i overensstemmelse med hypotesen om kjønns spesifikk kognitiv modning, men forskjellene i IQ-skår er gjerne så små som 1–2 poeng på IQ-skalaen (rundt 10 prosent av standardavviket). Denne forskningen oppfatter en forskjell på rundt 10 prosent av standardavviket som så beskjeden at den neppe vil ha store praktiske konsekvenser for kapasiteten til å prestere i skolen. Det er også tvilsomt om mønsteret i disse kjønnsforskjellene i IQ skulle tilsa at jenter presterer vesentlig bedre enn gutter i for eksempel språkfag, eller for den saks skyld at gutter og jenter skulle ha ulike forutsetninger for å prestere i for eksempel realfag. Vi har funnet et unntak: En amerikansk undersøkelse (Reynolds mfl. 2008) beregner at tenåringsjenter har tydelig høyere IQ-skår enn gutter i samme alder (en firedel av standardavviket), og nå er forskjellen så stor at den vil få praktiske konsekvenser for prestasjonsnivået i skolen. Men, også i denne undersøkelsen er det et mønster i kjønnsforskjellene i kognitive ferdigheter som ikke tilsier at jenter skulle prestere vesentlig bedre enn gutter i for eksempel morsmål og språkfag.

For det andre argumenterer vi for at reduksjonen i kjønnsforskjeller i prestasjoner som observeres i overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring (Vg1), jf. figur 1, er knyttet til at jenter og gutter har ulike preferanser og velger ulike utdanningsprogrammer etter ungdomsskolen. Vi finner at prestasjonsutviklingen etter grunnskolen er langt mer positiv på yrkesfag enn på studiespesialiserende utdanningsprogrammer, og gutter er overrepresentert i yrkesfagene. Dette indikerer at det er ulike kriterier for karaktersetning («evalueringsregimer») på utdanningsprogrammene i videregående som i hovedsak forklarer hvorfor det er en tendens til at kjønnsforskjellene i jenters favør blir litt mindre i videregående enn de var i ungdomsskolen. Den utjevningen som observeres i figur 1 skyldes altså i hovedsak at gutter er overrepresentert på yrkesfag, og at elever på yrkesfag har bedre prestasjonsutvikling etter grunnskolen enn elever i studiespesialiserende, ikke at guttenes senere modning nå begynner å slå ut i full blomst.

Så må det tilføyes at observasjoner av ulike «evalueringsregimer» i utdanningsprogrammer for yrkesfag og studiespesialisering ikke er tilstrekkelig til å falsifisere modningshypotesen. Prestasjonseffekter av gutters senere modning kan ta lengre tid

enn ett skoleår. Det kan imidlertid se ut til at de kjønnforskjellene i prestasjonsnivå som etableres i ungdomsskolen «biter seg fast» eller endog styrkes første år i videregående opplæring. Derfor vil det være behov for å følge elevene over en lengre periode for å få brakt på det rene om det skjer en utjevning i prestasjonsnivå mellom jenter og gutter senere i utdanningsløpet, og om en slik utjevning kan knyttes til en hypotese om at jenter og gutter modnes i ulik takt.

Vi har heller ikke diskutert forholdet mellom fysisk modning, kognitiv modning og sosial modning. Det kan oppfattes som en svakhet ved perspektivet i denne artikkelen. Vi har imidlertid argumentert for at det er tvilsomt om kjønnforskjeller i prestasjoner i norsk grunnskole og videregående opplæring kan forankres i en teori om at tenåringsjenter er tydelig mer intelligente enn gutter i samme alder. Det empiriske grunnlaget for en slik hypotese synes å være forholdsvis svakt.

## Litteratur:

- Arnesen, C.Å. (2012). *Prestasjonsutvikling fra ungdomsskolen til første året i videregående opplæring*. Delrapport 3 fra prosjektet 'Ressurser og resultater i grunnopplæringen'. Rapport 36/2012. Oslo: NIFU.
- Arnot, M., David, M. & Weiner, G. (1996). *Educational Reforms and Gender Equality in Schools*. Manchester: Equal Opportunities Commission.
- Bakken, A. (2008). Nye tall om ungdom. Er kjønnforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus? *Tidsskrift for ungdomsforskning* 8 (1): 85–93.
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i kunnskapsløftets første år – kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. Rapport 9/2010. Oslo: NOVA.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. NOVA Rapport 7/2012. Oslo: NOVA.
- Borgonovi, F. & Jakubowski, M. (2011). *What can we learn about the gender gap from PISA?* Presentasjon (OECD, 3. Oktober 2011)(tilgjengelig på internett).
- Cattell, R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology* 54 (1): 1–22.
- Cattell, R.B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C. Mcpoertland, J., Mood, A., Weifeld, R. & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C.: U.S. Dept. of Health, Education and Welfare.
- Colom, R. & Lynn, R. (2004). Testing the developmental theory of sex differences in intelligence on 12–18 year olds. *Personality and Individual Differences* 36 (1): 75–82.

Epstein, D., Elwood, J., Hey, V. & Maw, J. (1998). Schoolboy frictions: feminism and 'failing' boys. I: Epstein, D., Elwood, J., Hey, V. & Maw, J. (red.). *Failing boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham: Open University Press.

Falch, T. & Naper, L.R. (2011). *Educational Evaluation Schemes and Gender Gaps in Student Achievement*. Working Paper Series No. 4/2011. Trondheim: Department of economics, NUST (NTNU).

Feingold, A. (1988) Cognitive gender differences are disappearing. *American Psychologist* **43** (2): 95–103.

Flynn, J. (2000). IQ Trends over Time: Intelligence, Race and Meritocracy. I: Arrow, K., Bowles, S. & Durlauf, S. (red.) (2000). *Meritocracy and Economic Inequality*. New Jersey: Princeton University Press.

Flynn, J. og Rossi-Case, L. (2011). Modern women match men on Raven's Progressive Matrices. *Personality and Individual Differences* **50**: 799–803.

Grøgaard, J.B. (1995/1997). *Skolekontroversen. Belyst ved to norske utvalgsundersøkelser*. Dr.gradsavhandling ved Fafo. Fafo-rapport 222. Oslo: Fafo.

Grøgaard, J.B. (2012). *Hva kjennetegner barneskoler som oppnår høy skår på nasjonale prøver? Delrapport 5 fra prosjektet 'Ressurser og resultater i grunnopplæringen'*. Rapport 38/2012. Oslo: NIFU.

Grøgaard, J.B., Helland, H. & Lauglo, J. (2008). Elevenes læringsutbytte: hvor stor betydning har skolen? En analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnkurset i videregående. Rapport 45/2008. Oslo: NIFU STEP.

Grønmo, L.S., Onstad, T., Nilsen, T., Hole, A., Isaksen, H. & Borge, I.C. (2012). *Framgang, men langt fram. Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMMS 2011*. Oslo: Akademika forlag.

Haahr, J.H., Nielsen, T.K., Hansen, M.E. & Jakobsen, S.T. (2005). *Explaining Student Performance. Evidence from the international PISA, TIMMS and PIRLS surveys*. Final Report November 2005: København: Danish Technological Institute.

Hergenhahn, B.R. (1982). *An Introduction to Theories of Learning*. New York/London: Prentice-Hall, Inc.

Hernes, G. & Knudsen, K. (1976). *Levekårsundersøkelsen. Utdanning og ulikhet*. NOU1976: 46. Oslo/Bergen/Tromsø: Universitetsforlaget.

Hox, J.J. (1995). *Applied Multilevel Analysis*. Amsterdam: TT-Publikaties (tilgjengelig på web).

Hyde, J.S. (1981). How large are cognitive gender differences? A meta-analysis using  $!w^2$  and  $d$ . *American Psychologist* **36** (8): 892–901.

Hyde, J. S. & Linn, M.C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin* **104** (1): 53–69.

- Hyde, J.S., Lindberg, S.M., Linn, M.C., Ellis, A.B. & Williams, C.C. (2008). Diversity. Gender Similarities Characterize Math Performance. *Science* 321: 494–495.
- Hægeland, T., Kirkebøen, L.J. & Raam, O. (2005). *Skoleresultater 2004. En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge*. Notater 2005/31. Oslo/Kongsvinger: SSB.
- Hægeland, T., Kirkebøen, L.J. & Raam, O. (2006). *Skoleresultater 2005. En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge*. Notater 2006/55. Oslo/Kongsvinger: SSB.
- Jencks, C., Smith, M., Ackland, H., Bane, M., Cohen, D., Ginter, H., Heynes, B. & Michelson, A. (1972). *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York/London: Basic Books.
- Konstantopoulos, S. & Constant, A. (2005). *The Gender Gap Reloaded: Is School Quality Linked to Labor Market Performance?* Discussion Paper No. 1830. Bonn: IZA.
- Legewie, J. & DiPrete, T.A. (2012). School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review* 77 (3): 463–485.
- Lindberg, S.M., Hyde, J.S. & Petersen, J.L. (2010). New Trends in Gender and Mathematics performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin* 136 (6): 1123–1135.
- Liungman, C (1970/1973). *Myten om intelligensen*. Oslo: Gyldendal.
- Lynn, R. (1994). Sex differences in intelligence and brain size: A paradox resolved. *Personality and Individual Differences* 17 (2): 257–271.
- Lynn, R. (1999). Sex differences in intelligence and brain size: A developmental theory. *Intelligence* 27 (1999): 1–12.
- Lynn, R. & Irwing, P. (2004). Sex differences on the progressive matrices: A meta-analysis. *Intelligence* 32 (2004): 481–498.
- Lynn, R. & Kanazawa, S. (2011). A longitudinal study of sex differences in intelligence at ages 7, 11 and 16 years. *Personality and Individual Differences* 51: 321–324.
- Maccoby, E.E. & Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Nordahl, T., Løken, G., Knudsmoen, H., Aasen, A.M. & Sunnevåg, A.-K. (2011). *Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller*. Rapport nr. 14 – 2011. Høgskolen i Hedmark.
- OECD (2015). *The ABC of Gender Equality in Education. Aptitude, Behaviour, Confidence*. Programme for International Student Assessment. OECD Publishing.  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- Opheim, V., Grøgaard, J.B. & Næss, T. (2010). *De gamle er eldst? Betydningen av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnopplæringen*. Rapport 34/2010. Oslo: NIFU STEP.

- Reynolds, M.R., Keith, T.Z., Ridley, K.P. & Patel, P.G. (2008). Sex differences in latent general broad cognitive abilities for children and youth: Evidence from higher-order MG-MACS and MIMIC models. *Intelligence* 36 (2008): 236–260.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their effects on Children*. Somerset: Open Books.
- Skog, O.J. (1998). *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Snijders, T. & Bosker, R. (2002). *Multilevel Analysis. An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modelling*. London: Sage.
- Steffensen, K. og Ziade, S.E. (2009). *Skoleresultater 2008. En kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge*. Rapporter 2009/23. Oslo/Kongsvinger: SSB.
- Støren, L.A., Helland, H. & Grøgaard, J.B. (2007). *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som begynte i videregående opplæring i årene 1999–2001*. Rapport 14/2007. Oslo: NIFU STEP.
- Summers, A.A. & Wolfe, B.L. (1977). Do schools make a difference? *The American Economic Review* 67 (4): 639–652.
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Utdanningsspeilet 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- van Dahl, V., Solheim, R.G. & Gabrielsen, N.N. (2012). *Norske elevers leseferdigheter på 4. og 5. trinn. PIRLS 2011. Norsk rapport*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Wechsler, S.M., de Cassia Nakano, T., da Silva Domingues, S.F., Rosa, H.R., da Silva, R.B.F., da Silva-Filho, J.H. & da Silva Moita Minervina, C.A. (2014). Gender differences on tests of crystallized intelligence. *European Journal of Education and Psychology* 7 (1): 59–72.
- Wiborg, Ø., Arnesen, C.Å., Grøgaard, J.B., Støren, L.A. & Opheim, V. (2011). *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien?* Rapport 35/2011. Oslo: NIFU.



## English summary

This article discusses the observed gender differences in academic achievement from primary school (5th grade) to the first year in upper secondary school (Vg1). Gender differences increase at secondary level, but is slightly reduced the first year of upper secondary school (Vg1). These observations are consistent with the maturation hypothesis, which states that this pattern is rooted in earlier cognitive maturation of girls. We utilize register data comprising complete cohorts of Norwegian pupils 2010–2011 to test empirically if the reduced gender gap observed in Vg1 mainly is due to different grading practices in vocational and general programs (selection). The analysis shows that this reduction is primarily linked to the fact that boys and girls choose different educational programs, and boys are overrepresented in programs that have the most generous grading practices.

*Vedleggstabell 1 Beskrivende statistikk for uavhengige variabler. Norsk*

Variable	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	Minimum	Maksimum
NORSK					
Endring i norskkarakter fra 10. trinn til Vg1	50014	-0,301	0,788	-4	3,333
Kjønn (1=jente)	50014	0,487	0,500	0	1
Karakter i norsk på 10. trinn	50014	3,911	0,894	1	6
Foreldres utdanning middels	50014	0,392	0,488	0	1
Foreldres utdanning høy	50014	0,122	0,327	0	1
Foreldres inntekt, desiler	50014	5,616	2,824	1	10
Ikke vestlig innvandrere	50014	0,031	0,173	0	1
Ikke vestlig etterkommer	50014	0,036	0,186	0	1
Gift/samboer	50014	0,646	0,478	0	1
Yrkesfag	50014	0,468	0,499	0	1
Guttefag	50014	0,215	0,411	0	1
Jentefag	50014	0,130	0,336	0	1
Teoretisk matematikk	50014	0,293	0,455	0	1
Samspill jente og guttefag	50014	0,011	0,103	0	1
Samspill jente og jentefag	50014	0,118	0,323	0	1
Andel elever i studieforbereende programmer	304	0,470	0,319	0	1
Prestasjonsklima	304	3,615	0,297	2,766	4,775
Andel kvinnelige lærere	304	0,493	0,111	0,127	0,880
Lærere med pedagogikk	304	75,299	7,683	38	97
Antall elever per lærer	304	7,536	2,725	4	39

Vedleggstabell 2 Beskrivende statistikk for uavhengige variabler. Engelsk

Variable	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	Minimum	Maksimum
ENGELSK					
Endring engelskkarakter fra 10. trinn til Vg1	50086	-0,181	0,788	-4,5	3,5
Kjønn (1=jente)	50086	0,487	0,500	0	1
Karakter i engelsk på 10.trinn	50086	4,007	0,894	1	6
Foreldres utdanning middels	50086	0,392	0,488	0	1
Foreldres utdanning høy	50086	0,122	0,327	0	1
Foreldres inntekt, desil	50086	5,605	2,831	1	10
Ikke vestlig innvandrere	50086	0,034	0,180	0	1
Ikke vestlig etterkommer	50086	0,036	0,186	0	1
Gift/samboer	50086	0,646	0,478	0	1
Yrkesfag	50086	0,468	0,499	0	1
Guttfag	50086	0,215	0,411	0	1
Jentefag	50086	0,130	0,337	0	1
Teoretisk matematikk	50086	0,297	0,457	0	1
Samspill jente og guttfag	50086	0,011	0,106	0	1
Samspill jente og jentefag	50086	0,118	0,323	0	1
Andel elever i studieforbereende programmer	297	0,480	0,321	0	1
Prestasjonsklima	297	3,621	0,299	2,766	4,775
Andel kvinnelige lærere	297	0,491	0,111	0,127	0,824
Lærere med pedagogikk	297	75,370	7,889	38	97
Antall elever per lærer	297	7,559	2,750	4	39

Vedleggstabell 3 Beskrivende statistikk for uavhengige variabler. Matematikk

Variable	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	Minimum	Maksimum
MATEMATIKK					
Endring i matematikkarakter fra 10. trinn til Vg1	50724	-0,187	1,021	-4	4
Kjønn (1=jente)	50724	0,484	0,500	0	1
Karakter i engelsk på 10.trinn	50724	3,654	1,170	1	6
Foreldres utdanning middels	50724	0,391	0,488	0	1
Foreldres utdanning høy	50724	0,121	0,326	0	1
Foreldres inntekt, desil	50724	5,589	2,833	1	10
Ikke vestlig innvandrere	50724	0,035	0,183	0	1
Ikke vestlig etterkommer	50724	0,036	0,187	0	1
Gift/samboer	50724	0,645	0,478	0	1
Yrkesfag	50724	0,474	0,499	0	1
Guttfag	50724	0,219	0,414	0	1
Jentefag	50724	0,131	0,338	0	1
Teoretisk matematikk	50724	0,294	0,456	0	1
Samspill jente og guttfag	50724	0,011	0,107	0	1
Samspill jente og jentefag	50724	0,119	0,324	0	1
Andel elever i studieforbereende programmer	303	0,472	0,318	0	1
Prestasjonsklima	303	3,614	0,299	2,766	4,775
Andel kvinnelige lærere	303	0,489	0,110	0,127	0,880
Lærere med pedagogikk	303	75,267	7,821	38	97
Antall elever per lærer	303	7,538	2,724	4	39

## Sluttnoter

<sup>1</sup> Forfatterne ønsker å takke anonyme konsulenter og redaksjonen for nyttige kommentarer til tidligere utkast av denne artikkelen.

<sup>2</sup> Med kognitive ferdigheter menes primært tre ting: Evne til å manipulere ord og tall, evne til å forstå og utføre skriftlige og muntlige instruksjoner og evne til logisk slutning og problemløsning, fortrinnsvis med utgangspunkt i et skriftlig materiale (Hernes og Knudsen 1976: 53). Læringsspsykologien har dessuten vektlagt betydningen av et fjerde element, et «sosialt-kulturelt habitus». Ytelsen i en testsituasjon påvirkes også av forsøkspersonens motivasjon og innstilling. Denne motivasjonen kan være sosialt og kulturelt betinget (Liungman 1970/1973, Jencks mfl. 1972, Grøgaard 1995/1997: 111-118).

<sup>3</sup> I norsk hovedmål på tiende trinn i 2010 presterte jentene 0,60 karakterpoeng bedre enn guttene i standpunkt. Til eksamen var differensen 0,58 poeng. Da sammenlignes standpunktkarakterer og eksamenskarakterer for de 20120 elevene som ble trukket ut til eksamen i norsk dette året. I matematikk er differansen 0,12 karakterpoeng i jenters favør til eksamen og 0,14 poeng i standpunkt. Antall elever er 19983. I engelsk er differansen 0,34 karakterpoeng i jenters favør til eksamen og 0,38 poeng i standpunkt (N=19949). Det var heller ikke slik at gutter relativt sett presterte bedre til eksamen enn jenter på tiende trinn i 2009 i norsk skriftlig, matematikk skriftlig, engelsk skriftlig og muntlig, norsk muntlig og RLE muntlig, hvis vi filtrerer på de elevene som ble trukket ut til skriftlige og muntlige prøver dette året (Opheim mfl. 2010: 136, tabell 5.7). Falch og Naper (2011) viser at kjønnforskjellene var større i standpunkt enn til eksamen på tiende trinn i 2005.

<sup>4</sup> Kjønnforskjeller i TIMMS, regning og PIRLS, lesing på fjerde trinn viser samme mønster som Nasjonale prøver på femte trinn (van Daal mfl. 2012, Grønmo mfl. 2012, Hahr mfl. 2005).

<sup>5</sup> Forskjellen er fem prosent av standardavviket i guttenes favør, på grensen til å være statistisk signifikant.

<sup>6</sup> Bakken (2008: 90) finner at kjønnforskjeller i eksamenskarakterer på 10. trinn 2002–2006 påvirkes når det tas hensyn til elevenes sosiale bakgrunn og minoritetsstatus. Han viser imidlertid at disse effektene er små og karakteriserer kjønnforskjellene i eksamenskarakterer som «nokså robuste».

<sup>7</sup> Utdanningsdirektoratet (2007: 46) viser at det også er mindre prestasjonsforskjeller mellom gutter og jenter andre skoleår enn det var i ungdomsskolen både på yrkesfag og studiespesialisering. Dette gjelder også tredje skoleår på studiespesialisering. I norsk er kjønnforskjellene nesten halvert i forhold til ungdomsskolen (se også Hægeland mfl. 2006 og Støren mfl. 2007).

<sup>8</sup> Cattell (1963, 1971) introduserte begrepene flytende og krystallisert intelligens for å betegne to typer kognitive evner/ kapasiteter: Flytende intelligens angir kapasiteten til å tenke logisk og til å løse kognitive problemer i nye, ukjente situasjoner og måles gjerne ved hjelp av (ikke-verbale) matrise-tester. Krystallisert intelligens er evnen til å bruke ferdigheter, kunnskap og erfaring for å løse kognitive problemer. Denne evnen reflekterer primært språkets rolle og måles bl.a. ved hjelp av ulike ordforrådstester (synonymer, antonymer, analogier). I praksis er det vanskelig å skille skarpt mellom disse kognitive evnene (Wechsler mfl. 2014: 60, Flynn 2000, Flynn og Rossi-Case 2011)

<sup>9</sup> På den måten unngås også et annet problem hvis ordinær lineær regresjon (OLS) benyttes på datasett med observasjoner på flere nivåer. Signifikanstesting av statistiske sammenhenger mellom variabler på skolenivå baseres på antall observerte skoler som inngår i datasettet og ikke på antall observerte elever som i OLS (Hox 1995, Snijders og Bosker 2002). Man kan også redusere problemer knyttet til overvurdering av statistisk pålitelighet i flernivåmodeller ved å benytte «robuste standardfeil», men det har vi ikke gjort i denne analysen. Derfor kommenteres størrelsen på de statistiske effektene. Når vi har svært mange observasjoner, vil mange signifikante effekter være så små at de har liten praktisk betydning.

<sup>10</sup> 55 prosent av variansen på denne variabelen «forklares» statistisk av elevsammensetningen (indikert ved gjennomsnittlig foreldreutdanning, andel jenter, andel med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn og andel elever med gifte eller samboende foreldre), mens 14 prosent av variansen «forklares» av forskjeller i gjennomsnittlige ungdomsskolekarakterer mellom skoler. Dette innebærer at prestasjonsklima i hovedsak reflekterer variasjon i elevenes sosiale sammensetning og tidligere prestasjonsnivå (ca. 70 prosent av prestasjonsvariansen mellom skoler på Vg1), dvs. av forhold skolen og lærerne ikke påvirker og må forholde seg til.

<sup>11</sup> Dette er også et funn i pakt med læringsteori («assosiasjonisme»): Når vanskelighetsgraden og ferdighetene øker på ett felt, kan/vil dette forplante seg til (smitte over på) ferdighetsnivået på andre områder, også til områder som ikke er nært relatert til utgangspunktet (Hergenhahn 1976/1982).

## Bokmelding

Gestur Gudmundsson, Dennis Beach & Viggo Vestel (reds.)

*Youth and Marginalisation. Young people from immigrant families in Scandinavia*

The Tufnell Press. London

Youth and marginalisation med undertitlen *Young people from immigrant families in Scandinavia* er en forsknings-antologi om unge med immigrant baggrund, der på forskellig vis er udfordret som borgere i de skandinaviske lande. Kapitlerne er skrevet af en række skandinaviske ungdomsforskere, primært fra Norge og Sverige, men med enkelte bidrag fra hhv. Danmark og Island. Antologien er redigeret af Gestur Gudmundsson, Dennis Bach og Viggo Vestel og består af en introduktion og 7 kapitler. Det forskningsmetodiske grundlag for kapitlerne er i overvejende grad baseret på etnografiske studier af immigranter i skole- og boligmiljøer og forfatterne er forankret i forskellige discipliner som kulturstudier, ungdomsforskning, urbane studier, sociologi, antropologi og uddannelsesforskning.

I begyndelsen af sin introduktion formulerer Gestur Gudmundsson at om end de nordiske lande har ry for at være åbne og anstændige værter for nytilkomne immigranter, bl.a. forankret i velfærdsstatsmodellen, principper om multi- og interkulturalisme og et egalitært uddannelsessystem, så findes der en mørkere side til denne fortælling. For kigger man bl.a. til uddannelsessystemernes praksis, udfordringer på arbejdsmarkedet og problematikker i forhold til segregation i landenes bolig mønstre, vil man finde eksklusionsprocesser, der udfordrer vanlige forestillinger om inklusion og lighed. Og således er antologiens tone slået an. Og heldigvis for det. For det der udmærker denne antologi, er netop dens insistensen på at markere og fastholde strukturelle og samfundsmæssige perspektiver i analysen af ungdomskultur. Men udover denne makro-orientering og interessen for begrebsparret inklusion/eksklusion, knytter antologien tilmed an til begreberne modstand og kreativitet, og viser således på mangfoldige måder, hvordan unge konstruerer, forhandler og forholder sig til deres situation og omverden. Denne dobbelthed imellem aktør- og strukturperspektiver gør antologien vældigt interessant at læse.

Kapitel 1 af Katrine Fangen og Ivar Frønes giver på baggrund af kvantitative og kvalitative data et spændende indblik i inklusions- og eksklusionsprocesser i unge immigranternes bevægelse fra grundskole, over ungdomsuddannelser til videre uddannelse og arbejdsliv. Kapitlet illustrerer at strukturelle forhold er væsentlige markører i unges lokale miljøer og at de har betydning for de unges muligheder for at klare sig i

uddannelsessammenhænge. Her viser cases at indflydelse fra jævnaldrende involveret i kriminalitet og problematiske familieforhold udfordrer. Men samtidig fokuserer forfatterne på begrebet *agency* i analysen af de unge som agenter, der via engagement og ressourcer finder vej. Begrebet *planfulness* lanceres her, som et udtryk for unges evne og mulighed for at planlægge og foretage valg, der har betydning for deres fremtid. *Agency* og *Planfulness* tilskrives dog ikke de unge subjekter "alene", for netop her er social kapital og støtte fra signifikante andre, f.eks. forældre, lærere, kammerater og jævnaldrende fra andre kontekster som fritidsarbejde og fritidsaktiviteter, vældigt afgørende. Hertil illustrerer cases i kapitlet at der kan være mange veje til følelsen af inklusion. For Fatima, der må kæmpe hårdt for at færdiggøre sin ungdomsuddannelse, bliver et job i en 7-Eleven butik afgørende, og hendes drøm er at blive lærer og hjælpe andre børn, der også har haft svære betingelser. På denne måde giver kapitlet interessante eksempler på at transition fra grundskole til uddannelse og arbejdsliv, er dynamiske processer, der ikke altid fremstår snorlige.

I kapitel 2 analyserer Sune Qvortrup Jensen hip hop som udtryksform i ungdoms-subkulturer. I opposition til post-subkulturelle teorier udfordrer Jensen forestillinger om post-modernitet og beslægtede ideer om individualisering, og hævder at subkulturelle strømninger i ungdomskultur bør betragtes i lyset af overordnede sociale strukturer, bl.a. i forhold til begreber som race, etnicitet, køn og klasse. Hertil accentuerer Jensen, bl.a. på baggrund af en analyse af danske hip hop grupper med minoritets- eller multikulturel baggrund, at hip hop som subkulturel udtryksform er politisk og at unge rappere forholder sig til deres situation og omverden igennem deres musikalske udfoldelser. Jensen låner begrebet *an oppositional political practice* (Fra Peter McLaren) i sin diskussion af hip hop som alt andet end de-politiseret, men fremhæver samtidig at dette ikke betyder at hip hop som udtryksform er en *unproblematic political practice*, idet flere hip hop kunstnere reproducerer stereotype billeder af den 'farlige unge sorte mand', f.eks. kendt fra amerikanske hip hop miljøer og hertil ofte udtrykker sig sexistisk og kvindehadsk i musikken. Omvendt findes også en række hip hop kunstnere, af Jensen kategoriseret under betegnelsen *Rappere som (moderne) sorte intellektuelle*, der fremstår velformulerede, fredelige, progressive og veluddannede, ligesom der også er grupperinger indenfor hip hop kulturen, der bevidst leger med og forhandler identitet, hvilket karakteriserer forståelser i et postmoderne perspektiv. Men på trods af dette, er der stadig tale om politisk engagement, og kommentarer til f.eks. politiske asyl- og flygtningediskurser i Danmark. Jensens kapitel er spændende og tankevækkende, men det kan undre, at analysen af den her sidst omtalte kategori, kun knytter an til én kunstner, nemlig remixeren og produceren Kid Kishore, der til gengæld får meget plads. I indledningen af afsnittet nævner Jensen både Lisbent og Kim Young III, men forlader dem lige så kvikt igen.

Kapitel 3 af Dennis Beach og Ove Sernhede tager også fat i hip hop som udtryksform, og fokuserer på det svenske hip hop kollektiv *Filthy Dozen*, der i musikken

forholder sig til den stigmatisering, undertrykkelse og marginalisering, som gruppens medlemmer og andre fra samme boligområde oplever i deres daglige liv. Forfatterne beskriver kollektivets aktiviteter og produktion som kreative læringsfællesskaber udenfor den formelle skole, hvor børn og unge fra de stigmatiserede boligområder, kan opleve motivation og udvikle sig som bevidste subjekter, der ønsker at bidrage til lokale og samfundsmæssige ændringer. Beskrivelser, der står i modsætning til ofte distribuerede forestillinger om børn og unge fra mindre privilegerede boligområder, som objekter for udnyttelse, nedgørelse og undertrykkelse. Forfatterne accentuerer at Filthy Dozens produktion er intellektuelt årvågen og symbolsk begavet, og at den grundlæggende, med dens fokus på budskaber om social, økonomisk og kulturel devaluering og deprivation, kan betragtes som *politisk*. Ligesom hos Qvortrup Jensen fremhæves således det samfundsmæssige engagement i hip hoppen som konstituerende for kunstformen, og som det der gør at dens medlemmer kan mærke den, relatere til den og profitere af den. Kapitlet er inspirerende læsning, og Beach og Sernhede slutter af med at accentuere vigtigheden af at den formelle skole lærer at inddrage alternative ideer, praksisser og virkelighedsnære tematikker i curriculum, og således udfordrer de dominerende uddannelsesideologier, herunder særligt statsdrevne og eksterne krav til bedre faglige resultater og højere testscorer, der præger skolen i dag. Hvis dette på sigt lykkes, vil det kreative læringsmiljø, der er medlemmerne af Filthy Dozen forundt, måske kunne sprede sig til langt flere.

I kapitel 4 har også Henry Mainsah gode ideer til skolen og dens medarbejdere. Mainsahs kapitel handler om unge med forskellige etniske baggrunde og deres brug af sociale medier og netværkssider, og deres evne til at artikulere identitet og *authorship* igennem forskellige kreative teknikker som *photoshopping*, *bricolage* og *remix*. Forfatterens pointe angår bl.a., at skolen bør overveje, hvordan unges kunstneriske og kulturelle produktioner kan integreres i læring, så der skabes bro imellem digitale og akademiske dimensioner og plads til unges udtryksformer, herunder deres bekymringer om og kommentarer til lokale, nationale og globale spørgsmål. På denne måde vil skolen kunne betragte unge som vidende og aktive medlemmer af den hastigt forandrende globale kultur. På baggrund af forskning, der dokumenterer at online miljøer i dag er vigtige arenaer for unges identitetskonstruktioner og –forhandlinger, og sit eget omfattende kvalitative datamateriale, giver Mainsah mange inspirerende eksempler på unge, der håndterer det at være ”imellem” to kulturer eller have en identitet, der baserer sig på et *både/og* fremfor et *enten/eller*. Mainsah forholder sig således, som flere før ham, kritisk overfor essentialistiske forståelser af identitet og fremhæver at de unges brug af mange forskellige slags netværkssider, både nationale og over-nationale ofte kræver en forståelse for mange forskellige diskurser vedrørende køn, race og etnicitet.

Frédérique Brossard Børhaug analyserer i kapitel 5 nationale curriculum for upper secondary school (i Danmark kaldet ungdomsuddannelse) i Norge og Frankrig. Børhaug pointerer, at hvis skolen skal hjælpe elever med at foretage begrundede identitetsvalg, så må skolen bidrage med at promovere pluralitet og en varieret forståelse af identitet. Omvendt bør skolen problematisere ideen om at demokrati er et særligt græsk eller europæisk fænomen, idet det antikke Grækenland jo ikke var isoleret fra omverdenen, men nærmere forbundet med andre, gamle civilisationer. "*To consider Western Europe as the cradle of democracy would therefore entail ethnocentrism, civilisational confinement and a reproduction of the colonized mind*", bedyrer Børhaug og fastslår efterfølgende at skolen bør fremme et mere multikulturelt curriculum, der fejrer global kulturel diversitet. Ikke overraskende finder Børhaug at de to landes nationale curriculum ikke lever op til denne fordring, om end landene generelt jo er funderet på den enkeltes politiske, borgerlige, økonomiske og sociale rettigheder. Med læsningen af kapitlet får man et tankevækkende blik for at kulturelle rettigheder er præcis lige så vigtige for den enkeltes værdighed og mulighed for at være en del af det større fællesskab.

Kapitel 6 er skrevet af Åsa Möller og interesserer sig på baggrund af et etnografisk studie for en diskrepans imellem de liberale og socialdemokratiske værdier, der ligger til grund for uddannelsessystemet, og de oplevelser af marginalisering og *othering* (othering), som elever med anden etnisk oprindelse end svensk oplever i deres daglige skolegang. Det kvalitative arbejde med observationer, interviews og uformelle samtaler er gennemført på *Woodbridge School*, en skole med 359 elever i alderen 6–15 år. På *Woodbridge School* har blot én procent af eleverne to forældre med svensk baggrund. Kapitlet beskriver hvordan forskelle konstrueres i skolen, og hvordan pædagogikken formes som en slags lektioner i "svenskhed", grundlagt i et primært fokus på elevernes mangler, fremfor et blik for de samfundsmæssige strukturer, der er afgørende for den oplevede marginalisering. På den korte plads her, er det umuligt at redegøre for mekanismerne i dette, men Möllers inspiration fra blandt andre Pierre Bourdieu/Jean Claude Passeron og Loic Wacquant kan give læsere, der kender perspektiver derfra, et hint om, hvordan marginalisering og *othering* (ifølge denne logik, og således også ifølge kapitlets analyse) skabes, og hvordan sådanne processer er forbundet med klassebetingende privilegier og dybereliggende magtstrukturer i samfundet, hvorfor problemstillingerne da også kan virke næsten uoverstigelige. Möllers afsluttende bud er, at der er brug for mere forskning på området. Den opfordring er hermed givet videre!

Antologiens sidste bidrag, kapitel 7 af Jonas Lindbäck og Ove Sernhede fokuserer på den hierarkisering af steder, der sker som konsekvens af bolig-mæssig segregation i Gøteborg. Segregationen medfører fremmedgørelse og *othering* af grupperinger, der



bor i mindre privilegerede områder, og processerne påvirker alle dele af tilværelsen, fra jobsøgning, kontakt med autoriteter til almindeligt socialt hverdagsliv. I kapitlet beskrives hvordan identitet og sted er uløseligt sammenbundne størrelser, og hvordan unge fra stigmatiserede bydele udfordres, når de går på ungdomsuddannelser i den indre by. For analysen illustrerer at den urbane segregation der eksisterer i bystrukturen genskabes indenfor skolens vægge, som processer af fremmedgørelse, hvilket i de fremstillede cases betyder at unge med immigrantbaggrund trives dårligere og således får sværere ved at gennemføre deres uddannelse med gode resultater. Hertil anskueliggør eksemplerne også, at de unge immigranter, på grund af følelsen af at være anderledes, mest opsøger kontakt med andre immigranter, hvilket tydeligt demonstrerer hvordan bystrukturens sociale, mentale og fysiske grænser dukker op som forhindringer i skolelivet. *"The school space is thus ethnified through the invisible but no less tangible boundaries drawn between 'Swedes' and 'immigrants', between those from the inner city and those from the suburbs"* skriver forfatterne inden de slutter af med at opfordre skoler til at støtte op om møder imellem forskellige studerende, for derved at udfordre de segregerede sind, som vi nok alle er bærere af.

Det har været en fornøjelse at læse denne antologi. I introduktionen kan man læse at forfatterne alle er del af et interdisciplinært nordisk netværk af forskere, som over en 4-årig periode har diskuteret hinandens forskning og arrangeret seminarer, hvor internationale ungdomsforskere har deltaget og givet inspiration. Antologien bærer præg af dette samarbejde, og fremstår både i tematik, fokus og redaktion som et samlet værk, der giver læser et solidt indblik i de udfordringer, der er forbundet med segregation, marginalisering og eksklusion. Det varierer lidt om – og i hvilket omfang – kapitlernes forfattere forholder sig normativt og giver anbefalinger eller om de mere positionerer sig som beskrivende og analyserende i forhold til de forskellige problemstillinger. Om denne varians er udtryk for at det ikke er blevet diskuteret i gruppen, hvorvidt antologien skal præstere policy recommendations eller nærmere operere på et analytisk niveau, kan vi læsere uden for gruppen i sagens natur ikke vide. Dette forstyrrer dog ikke det samlede billede af at antologien fremstår helstøbt og afrundet. Nogle læsere vil nok finde at nogle kapitlers tematik interesserer dem mere end andre, og således "shoppe" rundt i udgivelsen, men strækker man sig til at læse alle kapitler, belønnes man med blik for den intersektionalitet, der igennem antologien kaster lys over problemstillingerne. For som det gælder for mange andre samfundsmæssige problemstillinger, så går også disse på tværs af - og kan således frugtbart belyses af - kategorier som race, etnicitet, køn, klasse og kultur.

*David Thore Gravesen*

*Faculty of Education & Social Studies, VIA University College, Denmark*

Kaja Reegård og Jon Rogstad

«De frafalne»

Gyldendal 2016

Tittelen de «De frafalne» minner om et fenomen religiøse sekter opplever når frelste tilhengere forlater dem. Kan det være slik at det eneste saliggjørende er å bli i menigheten, bli i skolen? Er det slik at desto mer utdanning, desto bedre? Et viktig spørsmål blir hvem frafallet er et problem for. Er det for samfunnet som ikke inkluderer de frafalne? For skolen som ikke greier å holde på ungdommene? Eller mest for ungdommene som risikerer utenforskap? Kan det være gode grunner for å falle fra, og kan det for noen være helt riktig? Boken gir mange gode svar på disse spørsmålene.

Som rådgiver i Oppfølgingstjenesten er jeg hele tiden på utkik etter ny kunnskap om de frafalne ungdommene. Jeg møter hver dag ungdom i sårbare og vanskelige livssituasjoner, hvor de står overfor valget om de skal fortsette i vgo eller slutte.

Gir denne boken meg noen nye verktøy i disse møtene? Kan noe av dette brukes i jakten på strukturgrep i feltet?

I 20 år har frafall vært stort i vgo. En av tre fullfører ikke innenfor de fem årene som regnes som normert tid. I boka «De frafalne» møter vi ungdommen som faller fra, sett med forskerbriller. Boka forsøker å gi svar på hvem det er som slutter, hvorfor de slutter og hva som er konsekvensene av frafallet.

Samfunnet sin bekymring for frafall er samfunnsmessig økonomisk motivert, og motivert av forventninger om rasjonalitet i ungdommens valg med hensyn til framtidige arbeidsmuligheter. Samtidig møter ungdommen kulturelle fortellinger om at utdanningsvalg skal være individuelt og knyttet til interesser og drømmer. I dette landskapet, i ei tid med svakt utviklede «frontallapper», skal ungdommen velge utdanningsvei.

I boka blir vi kjent med hvordan samfunnsmessige strukturer knyttet til kjønn, klasse og etnisitet har betydning for utdanningsvalg. Gutter og minoriteter slutter oftest, og klasse predikerer skoleprestasjoner. Skoleløpet forsterker forskjeller i prestasjoner blant elevene, og avgangskarakterer i 10. klasse predikerer sannsynligheten for frafall i vgo.

Innenfor disse strukturene treffer vi i boken ungdommen som opplever seg som skoletapere, eller vinnere. De foretar vellykkede utdanningsvalg, noen gjør omvalg og noen opplever stigmaet med å havne i frafallskategorien. Frafalne er de, selv om de velger å gå ut i arbeidslivet. Normen er lineært løp gjennom vgo, alt annet er frafall og stigmatiserende. Et viktig spørsmål som bør stilles er om samfunnet skal ha plass for de frafalne, eller om en skal insistere på et lineært, men urealistisk løp for alle, innenfor vgo.

I boka møter vi syv forskere, pedagoger, sosiologer og økonomer med ulike perspektiver på feltet. Det er nyttig at andre fagområder, utenfor skolefeltet, kan se med sine briller, og gi nye innspill og tilnærming til arbeidet med å forebygge frafall. De tre første bidragene er kvantitative i sin tilnærming, og gir oss et godt datagrunnlag innenfor feltet. I bidrag fire til syv finner en ungdommenes egne opplevelser og forklaringer. Til slutt presenteres et vellykket tiltak mot frafall, praksisbrev. Boka gir gode innspill til å forstå når det er nødvendig med tiltak, og når frafallet kan forstås som uproblematisk. Ikke alt frafall ender i utenforskap, og noen må også gjøre de jobbene som ikke nødvendigvis trenger så mye opplæring. Interesse og kapasitet er ulikt fordelt i elevmassen, og det må være plass til alle.

Markussen legger fram god og nyttig statistikk om frafalle og foreslår noen aktuelle tiltak jeg bare må støtte; Fullført vg2 må gi flere læreplass eller vg3 tilbud, og tilpasset opplæring må skje fra 1 klasse. Markussen etterspør variasjon og at ulike elever må få ulikt opplæringstilbud.

Markussen er også inne på viktigheten av å holde flest mulig, lengst mulig i vgo og opp i kompetansehierarkiet. En forutsetning for dette mener jeg må være at det etableres flere alternative opplæringsveier, og at det åpnes for tidlig spesialisering. Men det virker ikke helt som om han tror på at arbeidslivet kan ruste de unge som mennesker og samfunnsborgere. Er det skolens allmenndanningsmonopol som skinner gjennom?

Markussen har også et bidrag hvor han går gjennom situasjonen i Finnmark, hvor frafallet er størst. I hans framstilling står den irrelevante skolen fram som hovedårsaken til dette. Det er ikke fritt for at jeg også møter ungdommer i mitt distrikt med tilsvarende tilnærming til den teoritunge skolen, slik ungdommen i Finnmark gjør når de ønsker seg en mer praksisnær opplæring.

Rogstad ser i sitt bidrag på situasjonen blant etniske minoriteter. Disse er overrepresentert i frafallsstatistikken, og han viser til tre grunner til dette; Foreldrenes sosialøkonomiske bakgrunn, de krav som blir stilt til å være bærere av en bestemt kapital for å lykkes i utdanningssystemet, og ulikheter i motivasjon og synet på hva et godt liv egentlig betyr med hensyn til arbeid og skole. Rogstad gir en stemme til unge med innvandrerbakgrunn, og svarene gir meg nyttig bakgrunnsinformasjon for å forstå hvordan de opplever sin situasjon i skolen. Hvordan vekter de utdanning i sine livsprosjekter? Hva motiverer og hva fører til at de faller fra? Et hovedfunn, i følge Rogstad, er at utfordringene er kjønnsdelt. For innvandreguttene handler det om problemer med å fullføre opplæringen, for jentene er utfordringene knyttet til om de tar i bruk sin fullførte utdanning.

Thrana er i boken opptatt av ungdommens egne forklaringer og opplevelse av egen situasjon som frafallen. Her er mye kunnskap å hente for de som arbeider med

disse ungdommene. En av tre fortsetter å velge bort vgs til tross for stor innstas fra myndighetene. Thrana er inne på kompleksiteten i feltet som en grunn, og løfter fram ungdommenes eget perspektiv på hvorfor det er slik. 57 ungdommer fra ulike steder i landet er intervjuet og resultatene av undersøkelsen presenteres i boka. Hvordan opplever ungdommene sitt utenforskap, hva slags drømmer har de og hvilke tiltak ser de for seg vil virke mot frafall? Spriket mellom samfunnets forventninger og ungdommenes egen forståelse av situasjonen, gir også et interessant perspektiv fra mitt ståsted i Oppfølgingstjenesten.

Jeg merker meg den store betydning arbeid har i ungdommens drømmer. Arbeid blir et tydelig felles skjæringspunkt mellom ungdommenes hverdag, deres drømmer og forventningspresset fra omgivelsene. Dette er et nyttig perspektiv for alle som arbeider med oppfølging av ungdom, i og utenfor skolen.

I mitt arbeid i møter jeg frafalne ungdommer daglig. I de første møtene er jeg opptatt av å finne ut hvor ungdommene er, og hva er det de egentlig vil? Salige Kirkegård har rådet oss som hjelpere, til å starte her. I Thrana sitt bidrag, er det lett å kjenne igjen ungdommen, også fra egne møter i oppfølgingstjenesten, kvalitativt analysert og tolket. Jeg finner kunnskap som kan hjelpe meg til å bli en bedre samtalepartner og veiviser. Og jeg får også hjelp til å tenke ut nye tiltak på systemnivå. Frafall har store individuelle og samfunnsmessige konsekvenser, og her trengs ungdommenes eget perspektiv, ikke minst i forebyggende øyemed.

Høst sitt bidrag om praksisbrevordningen, er nok for meg høydepunktet i boka. Praksisbrev er i følge Høst fortellingen om endelig mestring, positiv forandring og personlig utvikling. Tiltaket har, i følge Høst, potensiale til å få flere ungdommer med en mer praktisk tilnærming til læring, gjennom vgo. Kapitlet bør også leses som inspirasjon til å dra i gang tiltaket på flere vg skoler.

Høst viser at praksisfeltet har en «magisk» virkning på ungdommen. Ungdommene på praksisbrev går fra å oppleve seg som skoletapere, til å bli mestrende i det virkelige arbeidslivet. Jeg savner i boken et kapittel om hva slags egenskaper arbeidsplassene har, som gir disse «magiske» virkningene. Tilgang på arbeidspraksis for unge, er dessverre et begrenset gode. Det er derfor viktig at teoritrøtt ungdom som kan ha mest utbytte av slik praksis, får tilgang. Karaktersystemet fungerer dårlig i en slik utvelgelse. Høst er inne på måter dette kan organiseres på.

Kristine von Simson sitt bidrag handler om at frafallet svinger med konjunktorene, og med jobbmulighetene i lokalmiljøet. At det svinger mer for guttene enn for jentene, handler om at gutter oftere foretrekker jobber i konjunkturutsatte yrker, f.eks. i byggebransjen eller verkstedindustrien, framfor «jentejobbene» i offentlig sektor. Tilgangen til læreplasser i gode tider, kan derimot motvirke at guttene blir frafalne.

Dæhlen tar for seg de unge med barnevernsbakgrunn og viser at disse oftere blir frafalne, også når det korrigeres for andre aktuelle variabler knyttet til frafall risiko. Yrkesfag har f.eks. et større potensiale for å inkludere skolesvake elever, men dette gjelder ikke for barnevernsbarna. Mye tyder på at skolen møter sine grenser for sosial integrering her, og at det er behov for mer oppfølging av disse elevene. Dæhlen ser også deres situasjon som et resultat av prosesser som har startet tidligere i livet, og knytter det til begrepet «barnevernserfaringer». Dæhlen kobler oss på situasjonen til en særlig utsatt gruppe unge, med store utfordringer og lite sosialt nettverk, som åpenbart trenger ekstra oppmerksomhet og oppfølging i skolen.

Antall unge som faller fra fordi de trenger ulike former for behandling for avhengighetsproblematikk eller psykiske vansker, før de kan komme videre i livet, til utdanning eller arbeid, ser ut til å øke. Det er problematisk å finne tilfredsstillende behandlingstilbud og tiltak for denne gruppen. Jeg savner bidrag i boken som kan gi innsikt i deres verden. Hvordan ser de på sine egne muligheter og begrensninger? Hva tenker de om møte med oss som ønsker å hjelpe? Er språket vårt riktig? Opplevs det som et press at vi vil at de skal fortsette, eller at de skal ut på praksisplass og ut i arbeidslivet? Gir vi eventuelt opp for lett, har vi for lite utholdenhet? Er vi hjelpende «roboter» uten empati og evne til innlevelse? Hvordan møte og motivere skoletrøtte elever? Hvordan tilrettelegg for elever med sosial angst og depresjoner? Hvordan møte avhengighetsproblematikk i forbindelse med spill og rus? Hvordan møte tilbaketrekning til en spill-tilværelse på gutterommet? Dette er spørsmål boken bare berører implisitt, og som det er viktig å reflektere over, og finne svar på i videre forskning.

Videregående opplæring har et bredt mandat om å nå alle med tilpasset opplæring. Disse forventningene er kanskje for ambisiøse? Hva må til for at færre faller fra? Om det er meningen at alle skal få et tilbud i vgs, må nok andre yrkesgrupper ytterligere inn i vgs for å hjelpe pedagogene. Og læring i arbeidslivet må få en mye større plass innenfor all opplæring. Klare rammer og autentisk produksjon, har sterk og oppdragende virkning på de unge. I skolen er rammene utydelig, og det foregår mye på «liksom». Det er ungdom der ute som kun ser nytten av kunnskap, om den kan anvendes til noe i praksis. Og som Markussen også sier; Varig erfaring med heltidsarbeid kan kompensere for manglende opplæring, gitt at de unge holder seg unna NAV.

Jeg har mer en 20 års erfaring både med forebyggende arbeid mot frafall i vgo, og med frafalne som veileder i Oppfølgingstjenesten. Boken har gitt meg ny kunnskap og nye perspektiver, og den bekrefter samtidig også mange av mine egne erfaringer i feltet. Den gir de frafalne en savnet stemme, som har nyanserer og oppdatert mine oppfatninger. Flere bidrag gir tilsammen en bred forståelse av frafall fra ungdommens ståsted, og blir nyttige verktøy for oss som skal veilede og gi råd. Boken gir også nyttige innspill som kan støtte opp under systemarbeid i feltet.

Jeg mener boken balanserer mellom bekymringen for utenforskap ved frafall, og verdien av opplæring som skjer i arbeidslivet. Men jeg aner en noe større bekymring for utenforskap, enn troen på at læring på arbeidsplassen har en «magiske» virkning på skoletrøtt ungdom. Jeg skulle gjerne sett at de læringsressursene som finnes i arbeidslivet, og som virker så positivt på mange ungdommer, hadde fått større plass. Det trengs ny forskning på virksomme elementer ved læring på arbeidsplassen, og slik kunnskap kan få stor betydning for hvordan framtidens utdanningssystemer blir seende ut.

*Kjell Bjarne Dahl*  
*Rådgiver i Oppfølgingstjenesten i Kristiansund*  
*Koordinator for praksisbrev ved Kr.sund vgs.*

## Bidragsytere i dette nummeret

*Atle Møen* er dr.polit. i sosiologi (2000) fra Universitetet i Bergen. Han har vore tilsett ved Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen som førsteamanuensis sidan 2005, og som professor sidan 2013. Hans forskingsinteresser er klassisk sosiologi, psykoanalytisk sosiologi, livsløpsperspektiv, generell sosiologisk teori, offentlig sosiologi, og kulturell pragmatikk. E-post: [atle.moen@uib.no](mailto:atle.moen@uib.no)

*Anne Iversen* er førsteamanuensis ved Psykologisk Institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Hennes primære forskningsfelt er arbeids- og organisasjonsforskning, med et særlig fokus på identitetsarbeid, narrativer og diskursive perspektiv. E-post: [Anne.Iversen@svt.ntnu.no](mailto:Anne.Iversen@svt.ntnu.no)

*Kristin Rymoen* har mastergrad i sosial og samfunnspsykologi fra Psykologisk Institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet (NTNU) hvor masteroppgaven hadde tittel 'Han er egentlig snill – voldens logikk'. Hun arbeider for tiden med vold i nære relasjoner i minoritetsmiljø i Norge. E-post: [Kristinrymoen@gmail.com](mailto:Kristinrymoen@gmail.com)

*Jens B. Grøgaard* (dr. philos.), er professor i sosiologi ved Institutt for økonomi, historie og samfunnsvitenskap ved Høgskolen i Sørøst-Norge og forsker ved NIFU. Grøgaards primære forskningsfelt er elevers prestasjonsnivå og kompetanseoppnåelse i grunnskole og videregående opplæring. Han har også erfaring fra studier av spesialundervisning, drop out, ungdoms overgang til arbeid, evaluering av arbeidsmarkedstiltak og levekårsanalyser i Norge og Baltikum. E-post: [jbg@hbv.no](mailto:jbg@hbv.no); [jens.b.grogaard@nifu.no](mailto:jens.b.grogaard@nifu.no)

*Clara Åse Arnesen*, er samfunnsøkonom og arbeider som forsker 2 ved NIFU. Hennes forskning har primært vært knyttet til analyser av arbeidsmarkedsrelaterte problemstillinger ofte basert på NIFUs kandidatundersøkelser, men hun har også erfaring fra analyser av elevers skoleprestasjoner i grunn- og videregående skole. E-post: [clara.arnesen@nifu.no](mailto:clara.arnesen@nifu.no)