



Digital lesing som kjønnert ferdighet – om betydningen av kjønn og sosial klasse i kortrapportene om PISA 2009 og ePIRLS 2016

Digital Reading as a Gendered Skill: On the Meaning of Gender and Social Class in the Short Reports about PISA 2009 and ePIRLS 2016

Mette Maria Rønsen Gjerskaug

Stipendiat ved Høgskolen i Østfold og Høgskolen i Innlandet

mette.m.gjerskaug@hiof.no

Sammendrag

I denne artikkelen undersøker jeg hvordan norske elevers ferdigheter i digital lesing konstrueres med tanke på kjønn og sosial klasse i kortrapportene om PISA 2009 og ePIRLS 2016. Den teoretiske tilnærmingen er poststrukturalistisk feministisk teori. Analysen indikerer at kjønn blir tillagt vesentlig betydning for hvordan elevene presterer, mens sosial klasse ansees som mindre avgjørende. Disse funnene diskuteres i lys av begrepene *diskursiv formasjon* og *subjektivering*. Jeg argumenterer for at de kjønnede subjektposisjonene som etableres i kortrapportene, der guttene blir konstruert som svake lesere og jentene som sterke lesere, kan forstås i lys av en nyliberalistisk utdanningspolitikk, der sammenligning og konkurranse er sentrale elementer. Kortrapportene bidrar dermed til å skape kjønnede og subjektiverende forestillinger om lesing, og slik kan de sies å ha regulerende effekter for det feltet de gir seg ut for å beskrive. Når sosial klasse ikke blir viet større oppmerksomhet, kan det føre til at mangel på ressurser i hjemmet ikke blir en del av politiske diskusjoner rundt forskjeller i skoleprestasjoner, og at fokuset først og fremst blir på å utjevne distanse og ulikhet mellom gutter og jenter.

Nøkkelord

Poststrukturalistisk feministisk teori, diskursanalyse, kjønn, sosial klasse, digital lesing

Abstract

In this article, I examine how Norwegian students' digital reading skills are constructed with regards to gender and social class in the short reports about PISA 2009 and ePIRLS 2016. The theoretical framework is poststructuralist feminist theory. The analysis indicates that gender is given much significance in relation to student performance, while social class is given less attention. These findings are discussed in relation to the terms *discursive formation* and *subjectivation*. I argue that the gendered subject positions established in the short reports, where the boys are constructed as poor readers and the girls as competent readers, must be understood in the context of neoliberalist educational policy in which comparison and competition are central elements. The short reports thus contribute in creating gendered and subjectivating perceptions about reading, and they can be said to have regulating effects for the field they set out to describe. When social class is given less attention, questions related to lack of resources can disappear from political discussions about differences in school performances, while focus is directed towards equalizing distance and differences between boys and girls.

Keywords

Poststructuralist feminist theory, discourse analysis, gender, social class, digital reading

Innledning

På sensommeren i 2017 ble et ekspertutvalg oppnevnt av Regjeringen, som på det tidspunktet var en koalisjonsregjering bestående av Høyre og Fremskrittspartiet. Å undersøke hvorfor det eksisterer kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, og å foreslå tiltak for å minske disse forskjellene, var oppgaven de fikk. Resultatet av arbeidet ble rapporten *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* (NOU 2019: 3), også kalt Stoltenberg-rapporten. Oppsummeringen i rapporten er klar: «I dag er det tydelige forskjeller mellom kjønnene på alle nivåer i utdanningssystemet» (NOU 2019: 3, 11). Disse forskjellene går, ifølge rapporten, utelukkende i jentenes favør. Rapporten fikk mye oppmerksomhet da den kom, og fikk eksempelvis vesentlig plass i dokumentarprogrammet «Kjønnskampen» på NRK (Omvik 2019). Det er ikke underlig at disse forskjellene vekker engasjement i Norge, et land der kjønnslikestilling kan sies å være et viktig ideal.

Stoltenberg-rapporten (NOU 2019: 3) satte for alvor kjønnsforskjeller i skolen på dagsordenen. Spørsmålet er imidlertid hvordan kjønn diskursivt blir konstruert og fortolket i rapporter om prestasjoner i skolen. Det er også viktig å spørre hvorfor kjønn gjerne blir tolket som den viktigste forskjellskapende faktoren. Hvorfor blir ikke sosial klasse – en variabel som også kan ha innflytelse på elevers prestasjoner – viet større plass? Dette forholdet mellom ulike variablers innflytelse og den offentlige diskursen er noe kjønnsforsker Harriet Bjerrum Nielsen er opptatt av. Hun påpeker: «Selv om kjønnsforskjellen i skoleprestasjoner er betydelig mindre enn forskjeller som er knyttet til sosial klasse, er det likevel den som får størst oppmerksomhet i offentligheten og som vekker størst bekymring» (2014a:14).

Kjønn og sosial klasse kan sies å utgjøre viktige kategorier i norsk skoleforskning. Denne forskningen både reflekterer og utfordrer utdanningspolitiske føringer og beslutninger. I denne artikkelen ønsker jeg derfor å undersøke hvordan kjønn og sosial klasse diskursivt konstrueres i kortrapporter om storskalatester. Slike kortrapporter spiller nemlig en vesentlig rolle i å medskape og forme bestemte forestillinger om disse variablenes betydning for skoleprestasjoner. De beveger seg nettopp i det mellomrommet Bjerrum Nielsen problematiserer – mellom de faktiske resultatene av testene og de offentlige diskursene. Ut ifra et diskursanalytisk perspektiv er det derfor interessant å undersøke hvordan kategoriene defineres i kortrapportene, og betydningen de tilskrives når resultatene av testene fortolkes.

Med utgangspunkt i poststrukturalistisk feministisk teori retter jeg i denne artikkelen et kritisk og fremmedgjørende blikk på hvordan kjønn og sosial klasse konstrueres i to kortrapporter om skoleprestasjoner, herunder digital lesing. Grunnen til at jeg nettopp har valgt digital lesing, er at dette i stigende grad ansees som en viktig ferdighet i skolen. At elevene skal kunne lese «med sammenheng og forståelse» digitalt, er angitt som kompetansemål etter andre trinn i læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2020). Ettersom flere og flere skoler har innført nettbrett og PC i undervisningen, har ferdigheten blitt mer aktuell. Jeg har også valgt å fokusere på digital lesing som kompetanse fordi den *ikke* er beskrevet i Stoltenberg-rapporten. Rapporten forteller kun om elevenes kompetanse i *papirlesing* (NOU 2019: 3, 40–42). I så måte er det interessant å undersøke om kortrapportene om elevers ferdigheter i digital lesing produserer andre forståelser om hvilken rolle kjønn og sosial klasse spiller for skoleprestasjoner. Jeg har valgt de to nyeste kortrapportene om norske elevers ferdigheter i digital lesing som empiri. Problemstillingen jeg undersøker i denne artikkelen, er: Hvordan konstrueres norske elevers digitale leseferdigheter med tanke på kjønn og sosial klasse i kortrapportene om PISA 2009 og ePIRLS 2016?

Avgrensning og begrepsavklaring

Digital lesing er en ferdighet forskningsmiljøer innenfor lesing relativt nylig har startet å måle ved hjelp av lesetester i Norge. OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) står bak PISA for femtenåringer, mens IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) har utviklet ePIRLS for tiåringer. PISA ble sist gjennomført i Norge i 2009 og ePIRLS i 2016. Når lignende prøver skal avholdes i Norge igjen, er uvisst. Forskere ved ILS (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning) ved Universitetet i Oslo har sammenfattet de norske elevenes resultater i PISA i en kortrapport som ble publisert i 2011 under navnet *Elever på nett. Digital lesing i PISA 2009* (Frønes, Narvhus og Jetne 2011, heretter PISA). Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger har sammenfattet elevenes resultater fra ePIRLS i et kapittel i kortrapporten til PIRLS (Gabrielsen, Hovig, Rongved, Strand, Støle og Toft 2017). De har kalt kapittelet «ePIRLS – norske elevers lesing på internett» (heretter ePIRLS). Både ILS og Lesesenteret er fagsterke og innflytelsesrike miljøer innenfor lesing. ILS er også ansvarlig for nasjonale prøver i lesing. Dette instituttet er altså sentralt når det gjelder storskalaundersøkelser i lesing generelt.

Jeg vil analysere diskursene om kjønn og sosial klasse i kortrapportene fordi disse henvender seg til et bredere publikum enn det de mer omfattende hovedrapportene gjør. Når journalister skal sette seg raskt inn i resultatene, kan det antas at det er kortrapportene de leser. Disse er lett tilgjengelige; det er de som dukker opp hvis det gjøres et søk på nettet med «digital lesing + PISA/ePIRLS». Min oppmerksomhet rettes mot kortrapportenes diskursive fremstillinger og effekter, og jeg er derfor ikke interessert i å undersøke om kortrapportene gjengir hovedrapportenes poeng korrekt.

Kortrapportene forteller ikke bare hvordan digital lesing som kompetanse blir målt og gjengir resultatene fra testene, de setter også resultatene inn en bestemt meningssammenheng. I denne artikkelen er det meningssammenhengen som er i fokus. Det vil si hvordan kortrapportene fremhever, nedtoner og fortolker aspekter ved resultatene. Det er *artikulasjonene* som analyseres, altså hvordan en bit med informasjon blir forbundet med en annen gjennom språklige formuleringer. I et poststrukturalistisk perspektiv omtales dette som sammenknytningen av ulike tegn. Diskursbegrepet i denne artikkelen er hentet fra Michel Foucault, som skriver: «Vi vil kalde en gruppe af ytringer for diskurs i det omfang, de udgår fra den samme diskursive formation» (1969:153/1972:17, sitert i Jørgensen og Phillips 1999:22). Slike «grupper av ytringer» i rapportene utgjør deler av andre diskurser, for eksempel diskurser om skoleprestasjoner. «Diskursiv formasjon» refererer til ordenen, mønstret eller paradigmet diskursen springer ut ifra (Schaanning 1997:189). Formasjonen utgjør, ifølge Espen Schaanning, de «reglene» som bestemmer hva det kan snakkes om, og hvordan fenomener kan forklares (2000:201). Slik han peker på, er reglene ikke til stede som fakta, men som mulighetsfelt (2000:194). Innenfor en diskursiv formasjon ansees noen utsagn som gyldige og andre som ugyldige. Det er dette «vokabularet» av mulige utsagn kortrapportene benytter. Ifølge Foucault er ulike diskursive formasjoner gjeldende i forskjellige tidsepoker. Diskursiv formasjon forstås i denne sammenheng ikke som et enerådende paradigme, men anvendes som et analytisk begrep for å diskutere hva slags syn på viten og kunnskap kortrapportene trekker på og produserer.

Diskurser om skoleprestasjoner i relasjon til kjønn og sosial klasse

Min analyse tar utgangspunkt i hvordan betydningen av kjønn og sosial klasse har blitt undersøkt i diskursanalytisk forskning om skoleprestasjoner. Jeg fokuserer på bidrag hvor

disse kategoriene har blitt diskutert i en norsk kontekst. For å gi et sammenlignende perspektiv har jeg imidlertid også trukket inn forskning fra Danmark og Nord-Amerika. Jeg vil i tillegg vise til forskning som bidrar med et metablikk på diskursene.

Bjerrum Nielsen (2014a:16–21) hevder at diskursen om den feminiserte skolen begynte på 1990-tallet i Norge. Fra å fokusere på at jentene skulle få en mer synlig posisjon i klasserommet, rettes det skolepolitiske og pedagogiske blikket nå mot guttenes atferdsproblemer, de lave prestasjonene deres og frafallet i videregående. En hypotese som blir diskutert innenfor skolefeltet, er om kvinnelig dominans i skolen har gjort undervisningen mest tilpasset jentene. Ser vi til Danmark, er det også en slik forklaring Mons Bissenbakker (2008:129) finner eksempler på i danskfaget. Det materialet han undersøker i sin doktorgradsavhandling, består av rapporter, læreplaner og undervisningsveiledere som har det danske Undervisningsministerium som avsender. Et funn han gjør, er at kjønnene blir beskrevet som å inneha ulike egenskaper. Mens jentene tilskrives estetiske anlegg og faglig modenhet som kjennetegn, karakteriseres guttene ved teknologisk kompetanse og en antiautoritær faglig holdning (2008:136).

Bjerrum Nielsen beskriver det sterke fokuset på guttene i skolen som en «guttepanikk» (2014a:18). Denne bekymringen er imidlertid ikke forbeholdt Norge, forklarer hun, men er «en reisende fortelling» som finnes i mange land (2014a:18). Wayne Martino og Goli Rezai-Rashti kaller det et «metanarrativ om de mislykkede guttene» (2013:590). De plasserer narrativet innenfor en kjønnsfokustert prestasjonsdiskurs. Slike diskurser er noe Stian Overå påpeker kjennetegner vår tid: «I de siste tiårene har betegnelser som ‘den feminiserte skolen’, ‘de problematiske guttene’ og ‘gutter som likestillingens tapere’ preget debattene om kjønn i skolen» (2014:94).

I en del av de dokumentene Bissenbakker analyserer, er det imidlertid ikke de kjønnede egenskapene som står sentralt, men selve forskjellen: «Det synes med andre ord at være selve *forskjellen*, snarere end indholdet af denne forskel, som er essentiel» (2008:136). Rochelle Gutiérrez (2008) kaller et ensidig fokus på forskjeller for «kløftstirring» («gap-staring»). Forskerne er da primært opptatt av sprikene de har avdekket. Gutiérrez (2008:359) argumenterer for at et slikt blikk kan gå på bekostning av andre funn. I tilfeller hvor ulikheten knyttes til etnisitet, mener hun kløftstirring kan bidra til å opprettholde historier om «manglene» til etniske minoriteter. Roderick L. Carey påpeker også at denne type diskursive forståelsesrammer kan virke stigmatiserende, da de ofte gjør bruk av verdiladde uttrykk, slik som «under gjennomsnitt» og «dyktig» (2014:443).

Når det gjelder hvilke kategorier som er mest diskutert i skoleforskning, spiller det politiske og kulturelle landskapet inn. Stoltenberg-rapporten (NOU 2019: 3) er et eksempel på en rapport der kjønn drøftes. Det finnes imidlertid også en del forskning i Norge der sosial klasse og etnisitet blir diskutert (Andersen og Hansen 2012; Bakken 2004; Hegna 2014). Når Bjerrum Nielsen peker på at kjønn likevel blir fremhevet som den primære forskjellskapende faktoren, kan disse kategoriene sies å inngå i en diskursiv kamp, der ulike diskurser kjemper om hegemoni. Nettopp slike kamper har blitt belyst i forskning fra USA og Canada. Der finnes det studier der prestasjonsgapet knyttes til rase, etnisitet og sosial klasse (se for eksempel Leu, Forzani, Rhoads, Maykel, Kennedy og Timbrell 2015; Reardon 2011), men også studier som setter spørsmålsteget ved at etnisitet brukes som variabel (Gutiérrez 2008). Videre er det forskning som viser hvordan sosiale forskjeller blir kamuflert på bekostning av kjønn (Martino og Rezai-Rashti 2013). Carolyn S. Hunt og Machele Seiver (2018) hevder at sosial klasse er den variabelen som får minst oppmerksomhet, og når den undersøkes, er den snevert definert og presentert som «kald» statistikk. I likhet med Martino og Rezai-Rashti (2013) peker de på mulige konsekvenser av det: «Denne mangelen på oppmerksomhet rundt

sosial klasse gjør klasseprivilegier usynlige og svekker betydningen av de levde erfaringene til de økonomisk vanskeligstilte» (Hunt og Seiver 2018:343).

Innenfor en nordisk kontekst er det, etter hva jeg erfarer, ingen studier som har sett på hvordan sosial klasse blir artikulert i rapporter fra storskalatester. Det norske skolesystemets idealer om likheter og sosial utjevning (Bakken 2004:83) kan ha gjort at kategorien har fått mindre oppmerksomhet. Det er også få diskursanalyser av rapporter fra storskalaundersøkelser generelt. Kanskje er en grunn til det at rapporter ofte blir forstått som *informative* tekster (Merriam-Webster 2022). Når jeg anlegger et diskursanalytisk blikk på kortrapportene, vurderer jeg dem imidlertid ikke som sannheter, men som konstruksjoner som gjør at bestemte objekter kan fremtre (Schaanning 2000:225). Å ha et slikt blikk på kortrapportene kan gjøre at det selvsagte ved kategorikonstruksjonene og de ideologiske perspektivene ved dem blir tydeligere.

Teoretisk tilnærming

I denne artikkelen situerer jeg meg innenfor poststrukturalistisk vitenskapsteori, hvor jeg bruker elementer av teori fra Foucault og Judith Butler, supplert med perspektiver fra Ernesto Laclau og Chantal Mouffe. Poststrukturalismen tar utgangspunkt i at alle de kategorier vi tenker og forstår verden gjennom, slik som eksempelvis kjønn og etnisitet, er temporære og potensielt bevegelige (Søndergaard 2000:62). Utgangspunktet er både anti-essensialistisk og antifundamentalistisk, da alle kategorier og meningsdannelser blir forstått som diskursivt konstruerte (Stormhøj 2006:16). Fokuset flyttes slik over på diskursens *skapende* krefter, som Butler forklarer:

Å nekte å anta at det er påkrevd en forestilling om subjektet fra starten av, er ikke det samme som å negere eller avstå fra en slik forestilling overhodet; tvert imot, det er å spørre etter konstruksjonsprosessen og den politiske betydningen av å ta subjektet som krav eller forutsetning for teori (1995:36).¹

Det er nettopp når kategorier blir avnaturalisert og selvsagtheten deres utfordret, at det blir tydelig hvordan disse er innvevd i politikk. Spørsmålet blir slik hva en bestemt forståelse autoriserer, ekskluderer og utelukker (Butler 1995:38–39).

Når subjektet forstås som diskursivt konstruert, betyr det at det er diskursene som *muliggjør* subjektivitet. Subjektet kan ikke forstås uavhengig av diskursene det konstitueres gjennom (1995:41): «Det 'jeget' som velger mellom dem, er allerede konstituert av dem», påpeker Butler (1995:42). De bruker begrepet subjektivering for å forklare hvordan vi tilbys og påtar oss identiteter. Ved å gjenta og bekrefte de forholdene og kategoriene man konstitueres av, blir man et subjekt (Davies 2006:426). Subjektivering skjer gjennom en samtidig underkastelse og mestring av diskursene: «[...] den levde samtidigheten av underkastelse som mestring, og mestring som underkastelse, er mulighetens tilstand for subjektet selv» (Butler 1995:45–46). Det betyr ikke at subjektet forstås som determinert av diskursene. Ved å etablere en kritisk avstand til normene er det mulig å reartikulere en alternativ versjon av normene som åpner opp for andre handlinger, slik Butler videre utdyper: «Hvis jeg har noe handlefrihet, er den åpnet opp av det faktum av at jeg er konstituert av en sosial verden jeg aldri valgte» (2004:3). På et mer overordnet nivå kan endring skje gjennom en avessensialisering av diskursene (Bissenbakker 2008:33).

Laclau og Mouffe (2002) forstår på lignende vis identitet som diskursivt konstruert. De påpeker at alle tegn får betydning ut ifra relasjonen de har til andre tegn. Betyd-

ning er dermed relasjonell og stadig i bevegelse. En bestemt forståelse av en kategori eller begrep kan altså kun forstås som en midlertidig lukning (Laclau og Mouffe 2002:63). Ifølge Butler (2004:42) har disse relasjonene i diskursen ofte karakter av å være binære. Marianne Winther Jørgensen og Louise Philips (1999:55) beskriver «mesterbetegner» som nodalpunktet når det gjelder identitet i Laclau og Mouffes diskursteori. I kortrapportene kan eksempelvis jente og gutt sies å utgjøre mesterbetegnere, som fylles med innhold ut ifra hvordan de blir artikulert. Dette innholdet i mesterbetegnerne kan forstås som handlingsangivelser, som forteller hvordan de som identifiserer seg med kategorien, skal oppføre seg (Jørgensen og Philips 1999:55).

Analytisk tilnærming

Denne artikkelens analytiske tilnærming kan beskrives som kritisk og antiessensialistisk. Som forsker er jeg imidlertid selv innvevd i diskurser som former blikket mitt og min problemstilling om hvordan de norske elevers digitale leseferdigheter konstrueres med tanke på kjønn og sosial klasse i kortrapportene om PISA 2009 og ePIRLS 2016. For å undersøke dette vil jeg lete etter og analysere subjektposisjonene relatert til kjønn og sosial klasse i kortrapportene. Ved å anvende begrepet «mesterbetegner» analyserer jeg hvordan subjektposisjonene blir innholdsutfyllt. Videre benyttes «diskursiv formasjon» for å undersøke hva slags vokabular og forklaringsmodeller kortrapportene trekker på. I den sammenheng vil jeg også undersøke konstruksjonen av de norske elevene som gruppe, da den indikerer hva som kjenneretegner kortrapportenes diskurs om skoleprestasjoner.

De norske elevenes prestasjoner

«De norske elevene» kan sies å være en mesterbetegner som etablerer en kollektiv subjektposisjon i materialet. Sentralt i innholdsutfyllingen er beskrivende ord om elevenes prestasjoner. Slik informasjon gis tidlig i begge kortrapportene. I PISA blir de norske elevene presentert som gjennomsnittlige: «Norge ligger helt likt med OECD-gjennomsnittet i digital lesing, men vi har noen færre elever i hver ende av skalaen» (Frønes mfl. 2011:2). At det er positivt å ha lite spredning, ser vi indikasjoner på senere, der det står at vi «utmerker oss ved å ha litt færre elever i hver ende av skalaen» (2011:7). Dette blir ytterligere poengtert, blant annet med formuleringen om at Norge har «minst spredning i resultater blant de europeiske landene» (2011:2). Når resultatet videre utdypes, skjer det hovedsakelig ut ifra et sammenligningsperspektiv, henholdsvis et internasjonalt, et nordisk og et kulturelt. Det blir pekt på at sørkoreanske 15-åringer ligger mer enn halvannet år foran norske 15-åringer (2011:4). Deretter blir det forklart at Danmark har litt større problemer med å løfte de aller svakeste elevene, mens Island og Sverige er noe bedre til å «utvikle elever som er riktig gode i digital lesing» (2011:7). Til slutt i PISA blir de norske elevene sammenlignet med elever i New Zealand og Australia «som kulturelt sett ligner mer på Norge enn Sør-Korea» (2011:7). Subjektposisjonen til de norske elevene blir altså konstruert ut ifra andre lands prestasjoner. I denne avveiningen blir bildet av de norske elevene som gjennomsnittlige forsterket.

«Navigasjon» er et sentralt begrep i PISA. Begrepet handler om hvilke strategier elevene bruker for å finne frem i teksten. De elevene som presterer middels, og som legger lite tid ned i oppgaven, som besøker færre sider enn de andre gruppene, men som er ganske effektive, kalles «De økonomiske navigatørene» (2011:14). Det er denne kategorien en stor andel av de norske elevene faller innunder i PISA. På bakgrunn av elevenes utfordringer kommer forfatterne med noen anmodninger: Lærere advares mot «å slippe elevene løs ved datama-

skinene, uten klare instruksjoner», da det kan føre til at elevene «kaster bort tid og krefter» (2011:10).

I ePIRLS blir det slått fast at «norske elever jevnt over har meget gode ferdigheter i online informasjonslesing» (Gabrielsen mfl. 2017:27); det er bare Singapore som rangeres høyere (2017:28). Det blir videre forklart at 63 prosent av de norske elevene ligger på avansert eller høyt nivå, og at bare 7 prosent befinner seg på lavt mestringsnivå. Dette kommenteres med: «Faktisk har vi færre elever på og under de laveste nivåene enn noe annet land» (2017:28). Mens den lille spredningen blir relatert til et gjennomsnittlig resultat i PISA, blir det i ePIRLS forbundet med et godt resultat og fravær av elever på de laveste mestringsnivåene. Mesterbetegneren «de norske elevene» knytter tegnet «god» til seg. Det er ikke minst gjennom en direkte sammenligning med elevene fra Singapore at de norske elevene konstrueres som dyktige. Tittelen fremstiller rapporten i et positivt språk, noe som også understrekes ved bruk av utropstegn: «Godt nytt! Norske resultater fra PIRLS 2016».

Kjønnete konstruksjoner av digital leseferdighet

Når kortrapportene diskuterer resultatet på testene mer inngående, er de opptatt av kjønn. «Gutt» og «jente» kan sies å være mesterbetegnerne knyttet til kjønnete subjektposisjoner i begge rapportene. Disse mesterbetegnerne innholdsutfylles, i likhet med «de norske elevene», med henblikk på prestasjoner. At kjønn som variabel tolkes som å ha stor betydning for hvordan elevene presterer, signaliseres blant annet ved hjelp av overskrifter. PISA har en overskrift kalt «Kjønnsforskjeller» (Frønes mfl. 2011:5). I tillegg har kortrapporten i seksjonen «Hovedresultater» følgende underoverskrift «Flest gutter blant de svakeste leserne» (2011:7). Temaet kjønn tas imidlertid opp allerede innledningsvis der de viktigste funnene blir presentert. Der slås det fast: «Differansen mellom gutter og jenter er mindre på den digitale leseprøven enn på den papirbaserte» (2011:2). Det utdypes at kjønnsdifferansen har sunket fra 47 poeng på den papirbaserte prøven til 35 poeng på den digitale (2011:2). Dette er noe forfatterne avleser slik: «Selv om forskjellene i Norge krymper når guttene får lov til å sette seg foran skjermen og tastaturet, så kunne man ha forventet en enda mindre kjønnsforskjell» (2011:5).

Ved å bruke uttrykket «kunne man ha forventet», signaliseres det at guttenes resultat ikke er det forfatterne regnet med. Det blir ikke begrunnet hvorfor det kunne ha vært forventet en mindre forskjell. Potensielle årsaker til at guttene heller ønsket eller er bedre til å lese digitalt enn på papir, blir heller ikke forklart. De signifikante kjønnsforskjellene gjelder imidlertid ikke kun for Norge, slik kortrapporten påpeker: «I alle de nordiske landene er det flere gutter enn jenter i den svakeste gruppen av lesere» (2011:7). To tegn blir altså knyttet til mesterbetegneren «gutt». Det første er at de er «svake/svakest», det andre er at de formodes å ha en større interesse og/eller kompetanse i å lese digitalt enn på papir.

Når det gjelder jentene i PISA, blir det påpekt at «jentene holder god stand også i det digitale mediet: Kjønnsdifferansen synker med bare 12 poeng fra 47 til 35 poeng ved overgang til digital leseprøve» (2011:5). Denne kjønnsdifferansen blir også nevnt innledningsvis i et nesten identisk sitat: «For norske elever synker kjønnsdifferansen bare med 12 poeng, fra 47 til 35, ved overgang til digital leseprøve» (2011:2). Mesterbetegneren «jente» knytter altså ordet «god» til seg. I sitatene pekes det tilbake på prøven på papir. Jentene og guttene blir altså ikke kun konstruert i relasjon til hverandre, men også i forhold til tidligere prestasjoner. Begge disse faktorene bidrar inn i vurderingen av hvor «gode» eller «svake» de er, og dermed hva kjønnene knyttes sammen med. For både guttene og jentene fører det til at plasseringen som henholdsvis svake og gode forsterkes.

I likhet med PISA har ePIRLS en overskrift kalt «Kjønnforskjeller» (Gabrielsen mfl. 2017:29). Her lyder første setning: «Det er store kjønnforskjeller blant norske elever i ePIRLS, slik vi også har sett at det er i PIRLS» (2017:29). Videre blir det sagt at «Også i ePIRLS er det jentene som gjør det best» (2017:29). Mesterbetegneren «jente» knytter altså ordet «best» til seg. Jentenes plassering på skalaen blir forsterket med «også» – det etterlater inntrykket av at nivået gjelder uavhengig av om prøven er på papir eller skjerm, og dermed sier noe om jentenes og guttenes leseferdigheter generelt – noe som også er tilfellet i PISA. ePIRLS går deretter videre til å utdype det norske resultatet: «Bare Singapore og De forente arabiske emirater har større kjønnforskjeller enn Norge blant ePIRLS-landene» (2017:29). Forfatterne påpeker likevel at forskjellen er signifikant mindre i ePIRLS enn i PIRLS, noe de mener kan «tyde på at det digitale formatet passer guttene noe bedre enn papirformatet» (2017:29). Selv om det også i den digitale prøven er kjønnforskjeller, velger kortrapporten å bekrefte hypotesen om at skjermlesing passer bedre for guttene. I ePIRLS blir ikke guttene beskrevet med adjektiv, slik som i PISA. Guttenes prestasjon og rangering blir først og fremst konstruert i forhold til hvordan jentene presterer, hvis resultater beskrives som «best». Når det gjelder den digitale interessen, er ePIRLS samstemt med PISA. «Gutt» knytter også her tegnet «digital interesse» til seg.

Det som artikuleres som en spesifikk digital interesse hos guttene i begge kortrapportene, kan tolkes som om det er noe ved guttene som gjør det digitale mediet mer egnet for dem. Uttrykket «får lov til å sette seg foran skjermen og tastaturet» i PISA (Frønes mfl. 2011:5) kan indikere det. En slik tolkning synes nærliggende i ePIRLS også, der konklusjonen er at det digitale formatet «passer guttene noe bedre» (Gabrielsen mfl. 2017:29). Hva enten kjønn forstås som biologisk eller psykologisk forskjell, har kortrapportene en tendens til å essensialisere kjønn: At guttene leser bedre på skjerm enn på papir, blir forklart ut ifra at de er gutter, men uten at dette begrunnes eller forklares nærmere. På begge mediene er det jentene som i gjennomsnitt gjør det best; likevel blir den digitale kompetansen kun tilskrevet guttene. Når jentene presterer godt, blir det utelukkende sett i sammenheng med at de er gode lesere. Når det gjelder guttene, har kortrapportene en tendens til å bekrefte en idé om at guttene er bedre til og mer interessert i det digitale. Samtidig blir digital leseferdighet konstruert som en kjønnnet (gutte)kompetanse.

Klassebetingede konstruksjoner av digital leseferdighet

Slik det opplyses om i kortrapportene PISA og ePIRLS, blir betydningen av sosial klasse ikke undersøkt i sin helhet i lesetestene. Det sees kun på hvilken rolle materielle ressurser i hjemmet spiller. I PISA blir det forklart hvordan dette vil si tilgang til datamaskiner og bruk av internett. Denne faktoren undersøkes også relatert til skole. Dette er opplysninger elevene har gitt informasjon om i forbindelse med testen (Frønes mfl. 2011:16). I ePIRLS fremgår det at i tillegg til digitale ressurser regnes også barnebøker, bøker og eget rom regnes med til ressurser i hjemmet når digitale leseferdigheter i ePIRLS 2016 blir undersøkt (Gabrielsen mfl. 2017:30). Som bakgrunnsinformasjon fortelles det i ePIRLS at elever og foreldre har svart på spørsmål vedrørende foreldre/foresattes utdanning og yrkesliv (2017:30). Slike opplysninger er ikke innhentet i den undersøkelsen PISA oppsummerer, slik det går frem av kortrapporten. «Ressurser i hjemmet» kan forstås som en mesterbetegner i kortrapportene, da det sier noe om hvordan denne kategorien innholdsutfylles med tanke på leseprestasjoner.

I PISA stadfestes det: «Som forventet ligger Norge i 2009 helt i toppen når det gjelder tilgang til datamaskiner og bruk av internett» (Frønes mfl. 2011:16). Denne plasseringen blir senere utdypet: «Hjemme hos seg selv har nesten alle norske 15-åringer (98 prosent) tilgang

til en nettilkoblet datamaskin som kan brukes til skolearbeid. Dette er høyere enn OECD-gjennomsnittet (88 prosent)» (2011:16). Denne faktoren gir imidlertid ikke særlig utslag, slik det tolkes i kortrapporten: «PISA 2009 viser at norske elevers bruk av datamaskin i liten grad henger sammen med prestasjoner i lesing, naturfag og matematikk» (2011:16). Her er det imidlertid ikke dataressursene alene kortrapporten diskuterer, men *bruken*. Videre i diskusjonen er det denne som granskes. Når det gjelder mesterbetegneren «ressurser i hjemmet», knytter det altså tegnet «i toppen» til seg. Betydningen av ressurser i hjemmet som en enestående faktor forblir uberørt i den videre diskusjonen.

I ePIRLS opplyses det innledningsvis om at vi vet at faktorer i hjemmet har betydning for elevenes leseferdigheter (Gabrielsen mfl. 2017:29). En slik sammenheng etableres i ePIRLS: «Hvis man ser på ressurser i hjemmet totalt, som antall bøker, antall barnebøker, internett-tilgang og eget rom, har det en tydelig sammenheng med elevenes resultater i ePIRLS» (2017:30). Når det gjelder gruppen med få ressurser, gjengis det ikke noen statistikk på denne: «Det er så få elever i Norge som kommer fra hjem med få ressurser at vi ikke har grunnlag for å beregne et gjennomsnittresultat for denne gruppen» (2017:30). ePIRLS utdyper: «Alt i alt kommer 46 prosent av de norske elevene fra hjem med mange læringsstøttende ressurser, og Norge plasserer seg med dette i toppen internasjonalt når det gjelder ressurser i hjemmet» (2017:30). Vedrørende de resterende 54 prosentene, som har «noen» ressurser, fortelles det kun at poengsummen er 554, uten at den tolkes (2017:30). ePIRLS opererer altså tilsynelatende med to kategorier: de som har mange ressurser, og de som har noen.

Videre går ePIRLS, i likhet med PISA, over til å drøfte sammenhengen med bruken av datamaskin/nettbrett og prestasjoner på prøven. ePIRLS fokuserer eksempelvis på betydningen av ressurser i hjemmet for den svakerestilte gruppen: «Dette resultatet reflekterer muligens at de barna som har færrest ressurser hjemme, er nødt til å finne et annet sted hvor de kan bruke digitale ressurser til å gjøre skolearbeid» (2017:30–31). I det videre resonnetet er det imidlertid mangel på *faglig* støtte det lave resultatet sees som en konsekvens av: «De har neppe samme tilgang til hjelp fra voksne som de har hjemme eller på skolen [...]» (2017:31). I oppsummeringen til ePIRLS anerkjennes det at sosiokulturell bakgrunn og ressurser i hjemmet spiller en rolle for høye leseprestasjoner (2017:33), og i kortrapporten knyttes som nevnt mesterbetegneren «ressurser i hjemmet» til seg «i toppen». Det ser ut som om ePIRLS peker på en sammenheng mellom gode leseferdigheter og ressurssterke hjem. Samtidig er det en viss anerkjennelse av Norge som et ressurssterkt land.

Mesterbetegneren «ressurser i hjemmet» knytter altså i begge kortrapportene tegnet «i toppen» til seg. Elevene konstrueres slik som en ensartet gruppe når det gjelder tilgang til og bruk av datamaskiner/nettbrett. PISA anerkjenner ikke ressurser i hjemmet som en fordel, da elevenes resultater fortrinnsvis tolkes som gjennomsnittlig. I ePIRLS drøftes betydningen av ressurser i hovedsak i relasjon til gode leseprestasjoner.

Diskusjon: styrende logikker om kjønn og sosial klasse

I beskrivelsen av elevgruppene spriker PISA og ePIRLS i den forstand at elevene fremstilles som middels i PISA og gode i ePIRLS. I PISA finnes også kategorien «de økonomiske navigatørene», en gruppe som gjør det greit. Siden det blir påpekt i kortrapportene at det er lite spredning i resultatene, kan elevgruppen sies å bli konstruert som homogen. Når det gjelder de kjønnete konstruksjonene i kortrapportene, er de ganske like. Jentene beskrives som gode lesere og guttene som svakere lesere enn jentene, men kortrapportene er lite konkrete når det gjelder *hva* kjønnsforskjellen består i. I likhet med Bissenbakkers (2008) studie

er imidlertid teknologisk kompetanse en egenskap som ofte tilskrives gutter. Når det gjelder betydningen av ressurser i hjemmet, er det bruken av datamaskiner/nettbrett fokuset er rettet mot.

Kortrapportene er generelt opptatt av hvor godt elevene gjør det på testene. «Prestasjon» og «mestringsnivåer» er gjennomgående begreper. Subjektposisjonene i kortrapportene blir konstruert gjennom komparasjon og konkurranse. De norske elevene blir forstått i relasjon til andre lands prestasjoner, og jentene og guttene blir forstått i relasjon til hverandre og til tidligere prestasjoner innenfor samme kjønnskategori. Et slikt sammenlignende utgangspunkt ligger innebygget i prøvedesignet, men er også noe kortrapportene tolker, utdyper og poengterer ytterligere. På kjønnsnivå er denne logikken særlig tydelig, der «kjønnsforskjell» og «kjønnsdifferanse» er hyppige begreper. Adjektiv som «svak», «svakere», «god» og «best» plasserer gutter og jenters prestasjoner på en skala og kan forstås som verdiladede begreper innenfor det Carey (2014) kaller «prestasjonsdiskursen». Martino og Rezai-Rashti (2013) argumenterer for at slik «kløftsnakk» («gaptalk») må sees i relasjon til en bestemt politikk. De hevder at språket er forbundet med «et nyliberalistisk system av ansvarlighet (accountability), markedsføring, sammenlignende prestasjonsmål og konkurranse innenfor en globalisert utdanningspolitikk» (2013:589).

Der hvor det imidlertid er lite sammenligning, er i relasjon til ressurser i hjemmet. «Alle» elevene beskrives som «i toppen». Mens «gap» kan sies å konstruere kjønnsforskjeller som problematisk, finnes det ikke lignende begreper om ressurser i hjemmet. Hvorfor denne variabelen ikke får en mer sentral plass i kortrapportene, blir i ePIRLS begrunnet med at det ikke er nok representanter for gruppen med lite ressurser i dataene (Gabrielsen mfl. 2017:30). I PISA er den implisitte argumentasjonen at mange ressurser ikke viser seg i form av bedre resultater (Frønes mfl. 2011:16). Mens kjønn tolkes som en forskjell ut ifra en binær kjønnsforståelse, tolkes ressurser i hjemmet som distribusjonsmønstre – som noe som forekommer hyppigere hos en gruppe enn en annen (Bjerrum Nielsen 2014a:28). I verken PISA eller ePIRLS sees dette mønsteret som distribuert *nok* til å kunne drøftes. ePIRLS gjør eksempelvis ikke noe poeng ut av å diskutere forskjellene mellom gruppen som har mange ressurser, og gruppen som har noen. Når sosial klasse blir målt på en snever måte, der det i hovedsak handler om tilgang til og bruk av PC, kan det gjøre at forskjeller mellom hvor privilegerte elevene er, ikke blir tydelige. Når de norske elevene blir beskrevet som å være «i toppen», kan det bygge opp under en forestilling om at klassebetingede ulikheter i Norge ikke har stor betydning for den digitale leseferdigheten totalt sett. Samtidig dannes et bilde av at norske elever per definisjon har mange ressurser i hjemmet.

Mens selve forskjellene *mellom* kjønnene sees som sentral, blir imidlertid ikke forskjeller *innenfor* kjønnskategoriene diskutert i kortrapportene. På denne måten foregår det en eksklusjon av andre kjønnede muligheter, som i beste fall «henvises til et felt uten for den aktuelle diskurs» (Bissenbakker 2008:28). I kortrapportene fremstilles binær kjønnsforskjell som en svak–god–opposisjon og de to kjønnene som gjensidig utelukkende. Du kan ikke som jente være en litt svak leser eller som gutt være en litt sterk leser. Disse subjektposisjonene finnes ikke i det meningsuniverset som diskursene etablerer. Bjerrum Nielsen er inne på hvordan kvantitative undersøkelser kan bidra til slike udifferensierte subjektposisjoner: «Hvis vi blander kortene og tolker gjennomsnittsforskjeller og flertallsmønstre som distinksjoner, skaper vi stereotyper [...]» (2014b: 210). At kjønn får en så sentral plass i diskusjonen, kan imidlertid ikke sees som en konsekvens av metoden alene.

Kjønn er noe skoleforskere lenge har vært opptatt av. Innenfor forskning på digital lesing er det den tredje mest vanlige variabelen å bruke (Sezgin 2022:239). Likevel kan det hevdes at det er når kjønn inngår som variabel i en *prestasjonsdiskurs* – der sosiale prosesser blir omsatt

til vurderingskategorier og tall (Ball 2003:217) – at det ofte får en deterministisk betydning. Martino og Rezai-Rashti (2013:602) påpeker at storskalaundersøkelser skal forstås som styringsteknologier som «finner opp» guttene som en spesiell kategori og målgruppe. Schaanning er inne på noe lignende: «Konkret kunne man fjerne alle kompetansemål og karakterer i skolen [...] og/eller slutte med alle nasjonale og internasjonale tester. Da ville 'problemet' med kjønnsforskjeller i prestasjoner i skolen og barnehagen falle bort» (2019:149). Utsagnene til Martino og Rezai-Rashti, samt til Schaanning, kan sees i lys av det Carol Lee Bacchi (1999) kaller «Hva er problemet representert å være?»-inngangen. Problemer eksisterer ikke «der ute», men får mening innenfor en politisk diskurs. Når forskjeller mellom jenter og gutter konstrueres som en problematisk kløft, kan det forstås ut ifra en nyliberalistisk utdanningspolitikk, der målet er at alle skal prestere like høyt. Med denne kløften etableres muligheten for styring og iverksettelse av tiltak.

Spørsmålet er hva slags subjektiverende effekter disse kjønnede og klassebetingede diskursene kan tenkes å få. Den diskursive logikken etablerer subjektiverende forbindelser mellom jenter og faglig gode prestasjoner på den ene siden og gutter og mindre gode faglige prestasjoner på den andre. Denne sammenhengen trekkes også i Stoltenberg-rapporten (NOU 2019: 3). Konsekvensen ved at denne subjektiveringsformen styrkes og repeteres, kan være at guttene ikke tilstreber å bli skoleflinke, da det blir oppfattet som feminint (Bjerrum Nielsen 2014a:17). Diskursen etablerer også en forståelse av guttene som digitalt interesserte, en subjektiveringsform Bissenbakker også drøfter konsekvensene av i sin studie: «Man kunne fx spørge, hvad sandsynligheden er for, at folkeskolens drenge ville kaste sig over skønlitteratur og pigerne over computerspil, når faget etablerer disse medietyper som specifikt kønnede?» (2008:126). Sett fra dette perspektivet bidrar rapportenes konstruksjoner av kjønn med andre ord til å regulere det feltet de gir seg ut for å beskrive (Butler 2004:41). Gutiérrez (2008:359) peker også på at slike konstruksjoner kan ha som konsekvens at forskere normaliserer lave prestasjoner hos bestemte elevgrupper. Dette kommer til uttrykk i PISA, der det fremstår som en forventning at guttene skal prestere dårligere enn jentene: «kunne man ha forventet en enda mindre kjønnsforskjell» (Frønes mfl. 2011:5). Slike antagelser om kjønnsforskjell kan påvirke måten lærere møter elevene på, der de eksempelvis forventer mer av jentene enn av guttene.

Mens det ikke legges eksplisitte kriterier til grunn for kategoriene «jente» eller «gutt», er tilgang til og bruk av PC kriteriene som i hovedsak konstituerer sosial klasse i kortrapportene. Ser vi til USA, kan dette være en egnet måte å operasjonalisere kategorien på. Når Leu, Forzani, Rhoads, Maykel, Kennedy og Timbrell (2015:41) undersøker elevers ferdigheter i digital lesing, viser det seg at de husholdene som har lav inntekt, også har dårlig nettilgang. I Norge er imidlertid ikke en slik sammenheng nødvendigvis tilfellet. Som Knut Halvorsen og Steinar Stjernø (2021:34) understreker, har familier som betegnes som fattige i en norsk kontekst, likevel ofte PC. Nå kan det hevdes at det heller ikke er sosial klasse lesetestene og kortrapportene først og fremst handler om. Kortrapportene kan likevel sies å konstruere en bestemt forståelse av sosial klasse, som skaper et relativt homogent inntrykk av elevenes bakgrunn. Klasseforskjeller, og hva det betyr når det gjelder forskjell i leksehjelp, utdanningsnivå hos foreldre og økonomiske ressurser, blir ikke inkludert i kortrapportene. Ved at betydningen av sosial klasse blir tonet ned, fremstår kjønnsforskjeller som det signifikante funnet, og diskursen om en kjønnert prestasjonskløft kan etableres. En konsekvens av denne konstruksjonen kan være at elever som kommer fra ressurssvake hjem, blir usynliggjorte, slik Hunt og Seiver (2018:343) peker på. På den måten kan ulikhet basert på klasseforskjeller, risikere å bli oversett og dermed styrket. I kortrapportene er det guttene som fremstår som det privilegerte subjekt, og det er de som blir gjenstand for oppmerksomhet. Et slikt

fokus på gutter er ikke bare disse kortrapportene og Stoltenberg-rapporten (NOU 2019: 3) et uttrykk for, men også det nylige utnevnte «Mannsutvalget», som er nedsatt for å utrede gutter og menns likestillingsutfordringer. I pressemeldingen blir forskjeller i skoleprestasjoner trukket frem som den første begrunnelsen for å opprette utvalget: «Vi vet for eksempel at flere gutter sliter på skolen [...]» (Kultur- og likestillingsdepartementet 2022). Kortrapportene bidrar ikke kun til å opprettholde kjønn som et sosialt betydningsfullt fenomen, men også til at understøtte eksisterende forestillinger om guttenes lave prestasjoner som noe som bør rettes opp på.

Avsluttende refleksjoner

Kortrapportene om digital lesing i PISA 2009 og ePIRLS 2016 gjentar langt på vei en diskurs om at kjønn spiller en sentral rolle for hvordan elevene presterer i skolen, mens sosial klasse ikke blir tillagt samme fortolkningskraft. I denne artikkelen har jeg argumentert for at de kjønnede subjektposisjonene i en viss grad kan sees i sammenheng med en nyliberalistisk utdanningspolitikk. Videre har jeg vært interessert i hvordan begrepet subjektivering kan bidra til en mer nyansert diskusjon av formidlingen av resultatene i de to kortrapportene. Ved å forstå kortrapportene ikke bare som informasjon om elevenes resultater, men som diskurser som har subjektiverende effekter, kan det åpnes for mer kritiske og nyanserte diskusjoner rundt de forståelsesrammer som videreføres i slike kortrapporter, og hvilke konsekvenser dette kan ha i skolen, det utdanningspolitiske felt og i samfunnet generelt.

Note

- 1 Alle sitater av Butler er oversatt av forfatteren.

Litteratur

- Andersen, Patrick og Marianne Nordli Hansen 2012. «Class and Cultural Capital—The Case of Class Inequality in Educational Performance», *European Sociological Review* 28 (5): 607–621. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr029>
- Bacchi, Carol Lee 1999. *Women, Policy and Politics: The Construction of Policy Problems*. London: Sage Publications.
- Bakken, Anders 2004. «Økt sosial ulikhet i skolen?», *Tidsskrift for ungdomsforskning* 4 (1): 83–91.
- Ball, Stephen J. 2003. «The teacher's soul and the terrors of performativity», *Journal of Education Policy* 18 (2): 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Bissenbakker, Mons 2008. *Dannelse og dissonanser: En normativitetskritisk undersøgelse af det danskfaglige curriculum subjektkonstruktioner specielt med henblik på italesættelsen af køn og etnicitet*. Doktorgradsavhandling, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet.
- Bjerrum Nielsen, Harriet 2014a. «Forskjeller i klassen – kjønn i kontekst». I: Harriet Bjerrum Nielsen (red.): *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerrum Nielsen, Harriet 2014b. «Nye perspektiver på kjønn og skole i forandring». I: Harriet Bjerrum Nielsen (red.): *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Butler, Judith 1995. «Contingent Foundations: Feminism and the Question of ‘Postmodernism’». I: Seyla Benhabib og Linda Nicholson (red.): *Feminist Contentions: A Philosophical Exchange. Thinking Gender*. New York: Routledge.
- Butler, Judith 2004. *Undoing Gender*. London: Taylor and Francis.
- Carey, Roderick L. 2014. «A Cultural Analysis of the Achievement Gap Discourse», *Urban Education* 49 (4): 440–468. <https://doi.org/10.1177/0042085913507459>
- Davies, Bronwyn 2006. «Subjectification: The Relevance of Butler’s Analysis for Education», *British Journal of Sociology of Education* 27 (4): 425–438. <https://doi.org/10.1080/01425690600802907>
- Frønes, Tove Stjern, Eva Kristin Narvhus og Øystein Jetne 2011. *Elever på nett. Digital lesing i PISA 2009*. Lokalisert på https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/pisa_2009_digitale_leseferdigheter_kortrapport.pdf (lastet ned 29.09.22).
- Gabrielsen, Egil, Johanne Hovig, Elisabeth Rongved, Olaug Strand, Hildegunn Støle og Trond Egil Toft 2017. *Godt nytt! Norske resultater fra PIRLS 2016*. Lesesenteret. Lokalisert på [pirls2016_Godt nytt kortrapport Norge.pdf](https://uis.no/pirls2016_Godt_nytt_kortrapport_Norge.pdf) (uis.no) (lastet ned 30.09.22).
- Gutiérrez, Rochelle 2008. «A «Gap-Gazing» Fetish in Mathematics Education? Problematizing Research on the Achievement Gap», *Journal for Research in Mathematics Education* 39 (4): 357–364.
- Halvorsen, Knut og Steinar Stjernø 2021. *Økonomisk og sosial ulikhet i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hegna, Kristinn 2014. «Endringer i utdanningsaspirasjoner gjennom ungdomsskolen – kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn», *Tidsskrift for ungdomsforskning* 10 (1): 89–104.
- Hunt, Carolyn S. og Machele Seiver 2018. «Social Class Matters: Class Identities and Discourses in Educational Contexts», *Educational Review* 70 (3): 342–357. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1316240>
- Jørgensen, Marianne W. og Louise Phillips 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Kultur- og likestillingsdepartementet 2022. *Sammensetningen og mandatet for det nye Mannsutvalget er klar*. Lokalisert på [Mannsutvalget – regjeringen.no](https://mannsutvalget-regjeringen.no) (lastet ned 09.09.22).
- Laclau, Ernesto og Chantal Mouffe 2002. *Det Radikale Demokrati*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Leu, Donald J., Elena Forzani, Chris Rhoads, Cheryl Maykel, Clint Kennedy og Nicole Timbrell 2015. «The New Literacies of Online Research and Comprehension: Rethinking the Reading Achievement Gap», *Reading Research Quarterly* 50 (1): 37–59. <https://doi.org/10.1002/rrq.85>
- Martino, Wayne og Goli Rezai-Rashti 2013. «‘Gap Talk’ and the Global Rescaling of Educational Accountability in Canada», *Journal of Education Policy* 28 (5): 589–611. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.767074>
- Merriam-Webster 2022. «Report». I: *Merriam-Webster*. Hentet 1. februar 2022 fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/report>
- NOU 2019: 3. *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf> (lastet ned 09.09.22).
- Omvik, Ole Reinert 2019. *Kjønnkampen*. [Episode i TV-serie]. I: Ole Reinert Omvik (produsent), *Brennpunkt*. NRK <https://tv.nrk.no/serie/brennpunkt/2019/MDDP11000319> (lastet ned 09.09.22).
- Overå, Stian 2014. «Nye gutter? Maskulinitet og sosial klasse på barnetrinnet». I: Harriet Bjerrum Nielsen (red.): *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Reardon, Sean F. 2011. «The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations». I: Greg J. Duncan og Richard. J. Murdane (red.): *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances*. New York, NY: Russel Sage Foundation.
- Schaanning, Espen 1997. *Vitenskap som skapt viten. Foucault og historisk praksis*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Schaanning, Espen 2000. *Fortiden i Våre Hender: Foucault Som Vitenshåndtør: B. 1: Teoretisk Praksis. nr 11a*. Oslo: Unipub Forlag.
- Schaanning, Espen 2019. «Hamsterhjulet», *Arr Idéhistorisk tidsskrift* 30 (1): 136-151.
- Sezgin, Zuhale Çeliktürk 2022. «Systematic Analysis of Digital Reading Studies in the Digital Age», *Participatory Educational Research* 9 (1): 233–50. <https://doi.org/10.17275/per.22.13.9.1>
- Stormhøj, Christel 2006. *Poststrukturalismer. Videnskabsteori, analysestrategi, kritik*. Frederiksberg C: Forlaget Samfundslitteratur.
- Søndergaard, Dorte Marie 2000. «Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspirert empirisk forskning». I: Hanne Haavind (red.): *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Utdanningsdirektoratet 2020. *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116?lang=nob> (lastet ned 09.09.22).