

Thea Lund Solberg

Kjønnforskjeller i skolen

Hvilke forskjeller er det mellom jenter og gutters atferd i klasserommet?

Bacheloroppgave i LGU53002 Pedagogikk og elevkunnskap 4
(5-10)

Veileder: Oddveig Storstad

Mai 2019

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	4
1.0 INNLEDNING	5
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL	5
1.2 AVGRENSNINGER	5
1.3 PROBLEMSTILLING	6
1.4 OPPGAVENS DISPOSISJON	6
2.0 TEORI	7
2.1 KJØNNSROLLER OG KJØNNSFORSKJELLER	7
2.1.1 <i>Kjønnsstereotypiske oppfatninger og forventninger til elevrollen</i>	8
2.1.2 <i>Selvregulering og sosial kompetanse</i>	9
2.2 UTVIKLING, SELVTILLIT OG IDENTITET	9
2.3 LÆRERENS BIDRAG TIL KJØNNSFORSKJELLER	10
2.3.1 <i>Lærerens kjønn av betydning?</i>	10
2.3.2 <i>Lærerens oppmerksomhet og kvaliteten på denne oppmerksomheten</i>	11
3.0 METODE	12
3.1 HVILKE METODER ER VALGT?	12
3.2 HVORFOR HAR JEG VALGT DISSE METODENE?	13
3.3 INNSAMLING AV DATA	14
3.3.1 <i>Observasjon</i>	15
3.3.2 <i>Intervju</i>	15
3.5 VALIDITET OG RELIABILITET	15
3.5.1 <i>Etiske overveielser og feilkilder</i>	16
4.0 ANALYSE AV RESULTATER OG FUNN	18
4.1 EMPIRI FRA NORSK OG MATEMATIKK	18
4.2 EMPIRI FRA KRLE OG SAMFUNNSFAG	20
5.0 DRØFTING	22
5.1 FORVENTNINGER, IDENTITET OG SELVBILDE	22
5.2 KJØNNSSAMMENSETNING OG FAG	24
6.0 AVSLUTNING	26
7.0 LITTERATURLISTE	27
VEDLEGG 1 AVKRYSNINGSSKJEMA	29
VEDLEGG 2 INTERVJUGUIDE	30

Sammendrag

I dag viser forskning og rapporter at det er forskjeller i gutter og jenters atferd i dagens klasserom. Men hvor tydelig er forskjellene og hvordan kommer de frem i klasserommet? Og hvordan forholder dagens lærere seg til forskjellene? Gjennom observasjon av en ungdomsskoleklasse og intervju med to kontaktlærere har jeg sett på hvordan atferden til jentene og guttene kan være i et norsk klasserom, og om forskjellene ville være tydelige slik forskning og rapporter antyder. Resultatene fra observasjonene viser å støtte tidligere rapporter, hvor guttene viser mer uønsket atferd enn jentene, og guttene får mer oppmerksomhet fra læreren enn jentene. Guttene får mer irettesettelser mens jentene virker å gå litt under radaren til læreren. Det er vanskelig å si noe om hvorfor forskjellene er der og det kan dermed seg ut til at lærere er med på opprettholde kjønnsroller og kjønnsforskjellene i klasserommet gjennom oppmerksomheten til de ulike kjønnene. Samtidig viser Kunnskapsdepartementet at temaet kjønnsforskjeller og prestasjonsforskjeller i skolen er i fokus, da det har kommet en ny offentlig utredning i mars 2019.

Abstract

Research and reports shows that there are a difference between boys and girls in today's classroom. But how clear are the differences and how do they appear in the classroom? And how do the teachers relate to the differences? Through observations of a middle school class and interviews with to teachers I have been watching how the differences between boys and girls can be in a Norwegian classroom and if the differences are that clear as reports says. The results of the observations show supporting previous reports, where the boys show more undesirable behavior than the girls, and the boys gets more attention from the teacher than the girls. The boys seems to get more reproof while the girls seems to go a little under the radar. It is difficult to say why the differences are there and it can therefor seem that teachers are involved in maintaining gender roles and gender differences in the classroom through the attention of the different genders. At the same time, the Ministry of Education and Research shows that the theme of gender roles and performance differences in schools is in focus, as a new public inquiry has been made in March 2019.

1.0 Innledning

I flere studier og forskning kommer det frem at gutter viser en annen atferd enn jenter og presterer gjennomsnittlig dårligere enn jentene i de fleste fag, utenom kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019). Staten ser på dette som en bekymring for samfunnet og fremtidens skole. Hvorfor klarer ikke skolen å redusere forskjellene og hva er egentlig årsaken? I mars 2019 kom derfor et ekspertutvalg til Kunnskapsdepartementet med en ny offentlig utredning *"Nye sjanser – bedre læring.*

Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp", nettopp med utgangspunkt at guttene fremdeles presterer dårligere enn jentene og spør spørsmål med hva som er årsakene til dette, og hvordan vi kan hindre dette i det lange løp (Kunnskapsdepartementet, 2019). Er det ytre faktorer ved skolen, eller indre faktorer ved eleven selv som har betydning? En ting er godt dokumentert, og det er at det er en forskjell på hvordan jentene og guttene oppfører seg på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019), og det er nettopp det min bacheloroppgave tar utgangspunkt i. Primærfokuset retter søkelyset mot jenters og gutters atferd i klasserommet.

1.1 Bakgrunn og formål

Gjennom erfaringer fra praksis og tidligere vikarjobb har jeg observert at det er forskjeller i gutter og jenters atferd i et klasserom. Det som ble opplevd var at jentene var mer stille og rolige i klasserommet mens guttene var de som var mer muntlige og ofte skapte uro i timene. Guttene hadde også et annet behov for å bevege seg rundt i klasserommet og var de som fikk mest tilsnakk eller hjelp fra læreren. Ved å se på arbeidsinnsatsen og mengde arbeid som ble gjort i løpet av en time kom det tydelig frem at det var flere av guttene som nesten ikke hadde gjort noe i løpet av en undervisningstime, mens de fleste av jentene hadde kommet langt på arbeidet. Dette gjorde meg interessert i å undersøke kjønnsforskjellene nærmere og også se hvor oppmerksomheten fra læreren gikk mest til; jentene eller guttene? Formålet med arbeidet rundt oppgaven var å bidra til å bevisstgjøre lærerne til å bli oppmerksom på atferdsforskjellene og eventuell medvirkningen de har. Dette med bakgrunn i at undersøkelser viser at lærere er ubevisste på hvordan sine handlinger og væremåte kan skape forskjeller. En mulig bevisstgjøring hos lærerne kan være med på å redusere forskjellene mellom kjønnene i klasserommet og eventuelt gjøre jentene mindre "usynlige".

1.2 Avgrensninger

Jeg har valgt å avgrense oppgaven til å gjelde atferdsforskjeller i klasserommet og se bort fra aktiviteter i friminuttene og fritid. Faktorer som foreldrenes utdanning og elevens sosiale bakgrunn har jeg valgt bort, fordi ønsket var å se i klasseromssettinger med en lærer til stede. Under selve datainnsamlingen valgte jeg å observere kun én klasse og intervjuet to kontaktlærere. Det ideelle ville

ha vært å observerte i flere klasser for et bedre resultat, men på grunn av at jeg utførte observasjonene og intervjuene alene måtte jeg begrense bredden og utvalg. Ved hjelp av tidligere forskning og teori på området vil den valgte klassen og lærerne gi en pekepinn på hvordan tendensene *kan* være i et norsk klasserom på ungdomsskolen.

1.3 Problemstilling

Problemstillingen i denne oppgaven lyder som følger: *Hvilke forskjeller er det mellom jenter og gutters atferd i klasserommet?*

For å belyse problemstillingen fra flere perspektiver har jeg utarbeidet noen underspørsmål:

- *Hvordan kommer atferden til jentene og guttene til syne i to ulike klasseromssettinger?*
- *Hvordan forholder lærerne seg til de ulike kjønnene og eventuelle atferdsforskjeller i klasserommet?*

Hva menes med atferd i denne oppgaven? Atferd blir i denne oppgaven brukt som et begrep for ytre oppførsel, gjennom elevenes handlinger i klasserommet. Det blir ikke sett på som et negativt ladet ord, men handlinger som er et uroelement for timen. Med ulike klasseromssettinger menes ulike fag, lærer, plassering i klasserom og rammer for undervisning.

1.4 Oppgavens disposisjon

Oppgaven har jeg valgt å dele inn i kapitler med underkapitler. Først vil jeg starte med å presentere relevant teori for å danne et grunnlag for oppgaven videre. Her vil jeg blant annet komme inn på kjønnsforskjeller og kjønnsroller, og hvordan biologisk kjønn kan bli til sosialt kjønn. Her vil ulike teorier bli presentert som er knyttet mot temaer som er relevante for å svare på problemstillingen min. Videre vil kapittel 3 ta for seg metode, der valgene rundt empiriinnsamlingen vil bli presentert. Her kommer jeg inn på de ulike metodene jeg har valgt og hvorfor bruken av flere metoder kan være gunstig. Dette blir sett på sammen med blant annet oppgavens validitet og feilkilder. Empirien følger deretter videre i kapittel 4, hvor resultatene og funnene fra observasjoner og intervjuer blir presentert. Her har jeg valgt å sette opp observasjonene i diagrammer for å gi et tydelig bilde av resultatene. Kapitlet er preget av objektivitet. Til slutt kommer kapittel 5 hvor jeg drøfter mine funn opp mot teori i kapittel 2 og knytter det sammen. Her har jeg også valgt å ta med en subjektiv tolkning i en viss grad det lar seg gjøre. Avslutningsvis har jeg valgt å oppsummere oppgaven i korte trekk og trekke linjer til å kunne svare best mulig på problemstillingen min.

2.0 Teori

I dette kapittelet gir jeg en kortfattet beskrivelse av teori jeg mener er relevant for mitt tema og denne oppgaven. Teorien vil ta utgangspunkt i temaer som kjønnsroller, kjønnsforskjeller, identitet og selvbildet, og til slutt hvilken stilling lærerne tar i forhold til kjønnene. Temaene henger sammen og vil kunne gli noe over i hverandre. De ulike underoverskriftene har jeg valgt for å gjøre det mer oversiktlig og lettere for leseren å følge med.

2.1 Kjønnsroller og kjønnsforskjeller

Det er stadig flere som forsøker å forklare hvorfor og hvordan kjønnsforskjeller oppstår i skolen, og det spisses ofte ned til to forskjellige forklaringsmåter (Bakken et.al., 2008). Den ene legger vekt på at det er forhold i skolen, den andre legger vekt på at det er individuelle og kulturelle faktorer som forbindes til hver enkelte elev. Under gruppen som legger vekt på forhold i skolen er forklaringer rettet mot skolens praksis og verdigrunnlag, hvor blant annet læreren har en stor plass og spørsmålet om skolen favoriserer ett kjønn. Læreren kan ha betydning for klasseromsrelasjoner, verdier og kvaliteten på oppmerksomheten. Dette kommer vi tilbake til senere i teorien. Så hva er det som blir definert som en kjønnsrolle?

”Kjønnsrolle, samling av normer og forventninger knyttet til det å være mann eller kvinne, gutt eller jente. Kjønnsrollene bestemmer gjerne tankemønstre, følelser og atferd. De gir også forventninger til hva man bør mene og interessere seg for.” (Snl., 2018)

Hvorfor blir elever definert ut i fra kjønn i klasserommet og hva er det egentlig som forventes av dem? Helt siden barn er født blir gutter og jenter behandlet forskjellige av sine foreldre, senere i barnehagen og på skolen, av venner, rett og slett av hele samfunnet (Pettersen, 1987). Det stilles forskjellige forventninger til dem, og de får ulik belønning for samme oppførsel. Biologisk kjønn blir etter hvert til sosialt kjønn og har betydning for hvem barnet blir og fremtiden det venter (Nilsen & Rudberg, 1991). Samtidig er det å være gutt eller jente også noe som delvis forandrer seg for eksempel fra generasjon til generasjon og med de sosiale og kulturelle vilkår, noe som igjen påvirker utviklingen av det sosiale kjønn. Dette setter også et preg på dagens klasserom, hvor hver enkelte elev tar med seg sin ”rolle” inn. Er det også slik at elevene blir møtt av lærerne ut fra den rollen i klasserommet, slik at forventningene og oppfatningene blir deretter? Eller blir en elev bare sett på som en elev? Videre skriver Pettersen (1987) at vi sosialiserer gutter og jenter inn i deres kjønnsroller på mange ulike måter, ved gjennom hvordan vi for eksempel snakker til dem, hva vi snakker med

dem om, hva vi forventer de skal gjøre og ikke minst hvordan vi forventer at de skal være. Slik har det vært siden langt tilbake i tid og mye forskning tyder på at det ikke har forandret seg så mye den dag i dag (Bakken et al., 2008). De ulike forskjellene kommer ofte frem i klasserommet hvor guttene som regel dominerer på det som defineres som uønsket atferd fra skolen. Dette fører ofte til mindre oppmerksomhet mot jentene og kan i enkelte klasser bli "usynliggjort" i skyggen av guttenes oppmerksomhet.

2.1.1 Kjønnstereotypiske oppfatninger og forventninger til elevrollen

Hvilke forventninger samfunnet og skolen har til kjønnene kan være med på forme gutter og jenters selvbilde og innstilling til hva de kan få til på skolen. En studie utført av Eccles og Wang (2016) finner blant annet ut at jenters negative selvbilde i matematikk bidrar til at de i mindre grad velger realfag senere. Dette støttes opp av observasjoner gjennomført i 3.trinn med at jentene har lavere forventninger til matematikkresultatene enn guttene (Herbert & Stipek, 2005). Dette kan henge sammen med sosiale stereotyper som er formet av samfunnet, der forventningene på forhånd forventer at jentene gjør det dårligere enn guttene i matematikk (Spencer, Steele & Quinn, 1999). Guttene skårer dårlig på andre områder der de for eksempel har mindre tillitt til egne prestasjoner i språk og leseferdigheter enn jentene, men er mer motivert for å lære matematikk. Dette knyttes ofte til kjønnsrollestereotyper (Meece m.fl., 2006) og forholdet mellom gutter og jenters interesse for å lære, der motivasjon og selvoppfatning kan variere med fag. Ifølge Spelke (2005) antar han at siden guttene allerede som småbarn lærer om objekter og mekaniske relasjoner er de mer disponert for å lære matematikk, mens jentene lærer om personer, emosjoner og personlige relasjoner. Det er her viktig å se på guttene og jentene som grupper, der guttene som gruppe presterer bedre enn jentene i for eksempel matematikk. Det kan være store forskjeller innad i gruppene, men at guttene kommer sterkere ut statistisk enn jentene. Jentene kommer bedre ut som gruppe i lese- og skriveferdigheter, og ser på leseferdigheter som nødvendig i all læring (Spelke, 2005).

Elevene kan danne seg egne kjønnstereotypiske oppfatninger om seg selv og om hverandre. En norsk kvalitativ studie gjennomført av Nielsen (2014) finner ut at jentene allerede på barnetrinnet har dannet seg en oppfatning om at guttene gjør mindre skolearbeid og er dårligere på skolen enn dem. Hvilken oppfatning de har om seg selv fører til at gutter og jenter har ulik motivasjon og innsats i skolearbeidet (Bakket et al., 2008). At guttene legger ned lite innsats i skolearbeidet kan henge sammen med en underliggende frykt for å feile, der fallet er større for den som har anstrengt seg mest (Overå, 2014). Her kan også enkelte gutter ha et behov for å fremstå som selvstendige og lever opp til "idealet om uanstrengt skolemestring", det vil si det å ha et naturlig talent og gode resultat til

tross for lite innsats. Andre gutter vil kompensere ved å gjøre minst mulig for å risikere minst mulig, slik at fallet ikke blir like stort hvis de ikke mestrer. På en annen side sier studie av Swalander og Taube (2007) utført på fire tusen svenske åttendeklassinger at guttene har mer tro på egne evner og har høyere akademisk selvbilde, altså at guttenes selvtillit var høyere enn deres prestasjonsnivå skulle tilsi. Guttene rapportere også mer bruk av hukommelsesstrategier med vekt på framføring heller enn intellektuell mestring.

2.1.2 Selvregulering og sosial kompetanse

For at eleven skal mestre elevrollen sin må de kunne sette seg mål, regulere følelsene og reaksjonene sine, og kunne samhandle med andre elever. Forskning viser at emosjonelle og sosiale faktorer er viktige forutsetninger for læring. Dette handler generelt om å nå mål gjennom motivasjon, selvdisciplin, utholdenhet, konsentrasjon og selvregulering. Ved å se på elever sin selvregulering viser studier at jenter i alderen syv til 15-årsalderen har mindre vansker med regulering av oppmerksomhet, aktivitet og impulser enn guttene (Murray mfl., 2019). Selvregulering handler om å regulere seg selv, gjennom regulering av oppmerksomhet, aktivitet, impulser, følelser og sosial atferd. Guttene kommer tydelig frem som den gruppen med forstyrrelser av aktivitet og oppmerksomhet (Willcutt, 2012). Studien viser også at guttene i gjennomsnitt har noe lavere sosial kompetanse enn jentene. Sosial kompetanse innebærer sosial bevissthet og prososial atferd, som sosialt samspill, omtenkksomhet, hjelpsomhet og samarbeidsvillighet. I en skolehverdag er sosial kompetanse viktig for å kunne samhandle med lærer og medelever (Størksen, 2013). Forskningen viser at høy sosial kompetanse hos elevene har sammenheng med bedre skoleprestasjoner, hvor spesielt god evne til selvregulering henger sammen med bedre matematikkprestasjoner (Bull & Lee, 2014; McClelland mfl., 2014). En annen studie viser også at dårligere selvregulering henger sammen med økt hyperaktivitet og uoppmerksom atferd (Willoughby, Kupersmidt, Voegler-Lee & Bryant, 2011). Funnene i studien kan tolkes som at guttene har en forsinkelse i forhold til jentene når det gjelder evne til selvregulering av oppmerksomhet, og det er uklart ved hvilken alder guttene tar igjen jentene.

2.2 Utvikling, selvtillit og identitet

Det stilles spørsmål om variasjon i utvikling i barne- og ungdomsårene kan ha en sammenheng med skoleprestasjoner og kjønnsforskjeller (Bakken, et.al., 2008). Ulike studier viser at det er kjønnsforskjeller i utviklingen av kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter mellom jenter og

gutter. Det at jentene kommer tidligere i puberteten enn guttene antydes å henge sammen med at det er større forskjeller i prestasjon i ungdomsskoleårene. Nielsen (1991) sier at jentene stort sett svarer bare når de får direkte spørsmål fra læreren og deltar lite på eget initiativ. Jentene har en tendens til å småsnakke mer, noe som ikke blir merkbart under guttenes høyrøstete snakk. Forskning tyder på at hos jentene i alder 13-14 år, skjer det et alvorlig fall i jentenes selvtillit (Öhrn, 1991). Da de før var deltakende i klasserommet, handler deres manglende deltakelse nå mer om en angst for å dumme seg ut og bli ledd av i klassen. Hvorfor dette skjer med jentene i denne fasen i livet kan vi prøve å forstå ved å se nærmere på begrepet identitet. En måte å forstå dette på kan gjøres ved å se på en speilingsteori utarbeidet av George Herbert Mead (1934), som har til hensikt å forklare hvordan menneske om individ utvikles gjennom andre. Dette gjennom interaksjoner og relasjoner med andre mennesker. Selvoppfatningen en får om seg selv utvikles gjennom å tolke andres reaksjoner på egne handlinger, og i ungdomskolen er det vanlig å være opptatt av hva andre mener om en. Skaalvik & Skaalvik (2005, s.24) definerer selvoppfatning som *”Selvoppfattelse er en fellesbetegnelse for alt det, vi vet, tror og føler om oss selv”*. Her har også forventninger om mestring av bestemte aktiviteter en stor betydning for motivasjon. Motivasjon påvirker videre elevens valg av aktivitet, innsats, utholdenhet og læringsstrategi, og på den andre siden unngåelse av bestemte aktiviteter.

2.3 Lærerens bidrag til kjønnsforskjeller

Etter å ha sett på at kjønnes atferd i klasserommet delvis kan henge sammen med selvregulering, selvoppfatning, motivasjon og identitet, blir spørsmålet deretter rettet mot hvilken påvirkning læreren kan ha i et klasserom. Er det slik at læreren har en påvirkning i forbindelse med atferdsforskjellene mellom kjønnene? Ifølge Öhrn (1991) spiller kjønnssammensetning og fag en viktig rolle for atmosfære i klasserommet og læreren har her et ansvar for tilrettelegging av dette. Det er ingen tvil om at elevenes atferd er med på å påvirke klassemiljøet, samtidig som at klassemiljøet påvirker elevens atferd. Derfor er det viktig at lærerens rolle er å skape gode sosiale relasjoner i klassen (Pedersen et.al., 2011) og en viktig faktor i forhold til å motivere gutter og jenter forskjellig, både faglig og sosialt (Bakket et al., 2008).

2.3.1 Lærerens kjønn av betydning?

I dag er det et overtall av kvinnelige lærere i norske skoler, hvor det i skoleåret 2017-2018 var 75% kvinnelige lærere på 1-10.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Har lærerens kjønn en betydning for prestasjoner hos elevene? Hva som har betydning for skoleprestasjoner kan være så mangt, der

læreren er den mest sentrale innsatsfaktoren i skolen. Spesielt egenskapene ved den individuelle læreren har stor betydning for læring og prestasjoner, og forskning tyder på at disse egenskapene påvirkes i liten grad av lærerens kjønn. Det er heller lærerens motivasjon, kognitive evner og evne til god klasseledelse som stiller sterkt og reduserer problematferd (Kunnskapsdepartementet, 2019). Studie utført av Bakken (2009) har sett på sammenhengen mellom andelen kvinnelige lærere på en skole og jenter og gutters skoleprestasjoner, og finner ingen forskjell. Derimot forventes god klasseledelse å kunne påvirke elevenes skoleprestasjon på en positiv måte. En nyere metaanalyse av Oliver, Wehby og Reschly (2011) fant ut at lærerens klasseledelse reduserte problematferd, hvor det var mindre forstyrrende, upassende og aggressiv oppførsel sammenlignet med klasser som ikke fikk tiltak. De skriver at gode klasseledere kan forvente mer positiv elevatferd og reduksjon i bråkete atferd. Feminiseringen av skolen har liten påvirkning for klasseromsinteraksjonen og prestasjoner, da kjønnsforskjellene har vært til stedet lenge før skjevfordelingen av lærere som er i dag. Flere studier antyder at det heller er lærerens kompetanse og evne til formidling som er viktigere for elevene enn lærerens kjønn.

2.3.2 Lærerens oppmerksomhet og kvaliteten på denne oppmerksomheten

Harriet Bjerrum Nielsen mener på godt og vondt at det er guttene som blir stående i fokus for lærerens oppmerksomhet (Pettersen, 1987). Det er spesielt skjenn og irettesettelse som tar mye av fokuset og undersøkelser viser at lærere husker guttenes navn best. På en annen side har forskning (Bakken et al., 2008) stilt spørsmål om kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner kan skyldes at lærere gir jenter og gutter ulik oppmerksomhet, og kan etter gjennomgang av mye forskning konkludere med at guttene tydelig får mer oppmerksomhet. Selv om guttene får mer oppmerksomhet er dette ofte kritikk og negativ oppmerksomhet, mens jentene får mer ros. Likevel får guttene mer ros enn jentene når de først oppfører seg bra. Dette kan bekreftes av flere undersøkelser fra 1970- og 1980-tallet, der de viser forskjeller på tildelingen av oppmerksomhet mellom kjønnene. De viser at lærerne i større grad gir bemerkninger til guttene, men at det oftest er ubevisst (Kelly, 1988). Ved å koble dette opp til nyere tid påpeker Høigård (2006) i undersøkelser gjort i Norden at både kvinnelige og mannlige lærere fortsatt viser kontakt oftere med gutter enn med jenter. Dette viser at skjevfordelingen av oppmerksomhet fra læreren er en vanlig forseelse, men at den som regel skjer ubevisst og er sjelden intendert. Nielsen & Larsen (1985) mener at skjevfordelingen likevel bidrar til usynliggjøring av jentene i klasserommet. Mitt mål med oppgaven er å se nærmere på ulike atferdsmønstre i klasserommet mellom jenter og gutter, og videre hvordan lærerne forholder seg til de eventuelle forskjellene.

3.0 Metode

I denne delen vil metoden som har blitt brukt for å undersøke problemstillingen bli presentert. Metoden som har blitt brukt er et kvalitativt intervju og ikke-deltakende observasjon. Videre vil informanter og gjennomføring vil bli presentert, hvor reliabiliteten og validiteten i metodene til slutt blir diskutert. Det vil også bli tatt opp noen etiske betraktninger rundt ulike dilemmaer og valg i denne oppgaven.

3.1 Hvilke metoder er valgt?

Metoden som ble valgt for å svare på denne oppgaven består av både et kvalitativt intervju og en ikke-deltakende observasjon. Ved et kvalitativt intervju kan en lettere forstå verden fra intervjupersonens synspunkt, ved å få indre meninger om personers følelser og meninger om opplevelser og livsverden (Kvale, et al. 2009). Ved at intervjuobjektene forteller om sitt eget liv og forhold til omgivelsene kan man i denne sammenheng omtale som det Kvale et al. (2009) kaller livsverden. Det vil si at et kvalitativt intervju har som oppgave å omfange intervjuobjektets meninger, erfaringer og opplevelser som ikke kan måles med tall. Som Kvale et al. (2009) skriver "*målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen*" (s.23). Ved å kunne stille kritiske spørsmål vil man ha mulighet til å følge aktivt opp intervjupersonens svar og hjelper til med å avklare og nyansere uttalelser i intervjuet.

Jeg valgte å gjennomføre et semistrukturert intervju for å finne ut hva lærerne tenker rundt de ulike kjønnene i klasserommet og atferden til de ulike kjønnene. Intervjueren stiller med ferdigskrevne spørsmål (vedlegg 2), som samtidig gir rom for oppfølgingsspørsmål. Her vil man som intervjuer ha mulighet for eventuelle andre spørsmål som skulle egne seg underveis. Dalland (2012) sier at både den som intervjuer og den som blir intervjuet sammen produserer kunnskap, slik at det som blir sagt blir tatt vare på og sikret mot misforståelser. Når vi snakker om et kvalitativt intervju er det viktig å huske på at det handler om ulike sider ved samme intervju og ikke ulike typer intervju (Kvale et al. 2009). Med andre ord valgt jeg et kvalitativt, semistrukturert intervju som tar sikte på å få flere ulike sider av samme intervju, hvor de to lærerne som ble intervjuet ville gi sine synspunkter og meninger.

For å se hvor lærerens oppmerksomhet gikk i klasserommet, kvaliteten på denne oppmerksomheten og hvordan elevenes atferd er i klasserommet, valgte jeg også observasjon som metode. Observasjonen ble gjort før intervjuene ble gjennomført. På denne måten kunne enkelte av spørsmålene i intervjuet ta utgangspunkt i observasjoner. Som Dalland (2012) skriver:

”Ved å kombinere observasjon og intervju kan observasjonene for eksempel gi de nødvendige forutsetningene for intervjuet. Intervjuet kan tilsvarende bidra til å utfylle det bildet som observasjonen gir” (s.185).

Når jeg har valgt å bruke mer enn én metode, kalles det metodetriangulering (Dalland, 2012). Dette er et uttrykk for bruk av mer enn én metode, og ikke begrenset til tre metoder som navnet tyder på. Jeg hadde på forhånd bestemt meg for hva jeg skulle se etter, noe som førte til en strukturert og lukket observasjonsfase.

Både en kvantitativ og en kvalitativ observasjon ble videre valgt. Grønmo (1982) definerer en kvantitativ observasjon med data som kan måles eller uttrykkes i andre mengdebegreper. Her valgte jeg å lage et observasjonsskjema som skulle registrere guttenes og jentes atferd i klasserommet. Den andrenevnte handler om en registrering av ikke-tallfestede egenskaper, hvor dataene er basert på vurderinger og forsøk på å forstå helheter og oppfatninger. Selv om jeg i utgangspunktet var opptatt av kvantitative data, registrerte jeg også enkelte hendelser med særlig fokus på lærerens fokus på elevene. Dette for å se hvor mye av oppmerksomheten guttene fikk fra læreren og kvaliteten på oppmerksomheten.

3.2 Hvorfor har jeg valgt disse metodene?

Problemstillingen jeg har valgt tar utgangspunkt i forskjeller mellom jenter og gutters atferd i et klasserom. Ved å kartlegge hvordan den faktiske atferden er i klasserommet ble derfor observasjon beste måten for å besvare dette. Jeg valgte å bruke et avkrysningskjema (vedlegg 1), hvor jeg objektivt kunne registrere de ulike handlingsmønstrene elevene hadde. På denne måten kunne jeg få et resultat uavhengig av min førforståelse, og synsebasert og subjektiv observasjon kunne utelukkes. Sammen med den kvantitative registreringen brukte jeg i tillegg kvalitativ observasjon, der jeg registrerte hvordan elevene og læreren samhandlet med hverandre. Dette for å styrke eventuelle behandlinger gjort av læreren basert på kjønn og atferd hos eleven, noe som kunne danne utgangspunkt for spørsmål i intervjuene etter observasjonene.

Min førforståelse er en del av fortolkningsprosess, som er en del av det som kalles Den hermeneutiske sirkel (Krogh, 2014). Den går ut på at visst en klarer å binde sammen førforståelsen sin med nåtiden, nærmer man seg en forståelse. Bindingen av førforståelse og nåtid vil i denne oppgaven skje gjennom resultater fra observasjonen og lesing av rapporter og artikler. Siden en

danner seg ny forståelse etter hvert som en leser eller oppdager nye sider av en sak, så vil denne sirkelen bli dannet som en spiral. Det blir betegnet som en spiral, siden vi hele tiden utvikler ny og en bedre forståelse for hver gang vi leser eller finner ut noe gjennom undersøkelser. Denne forståelsen er ikke endelig, den blir større etter hvert som leveren setter seg inn i mer teori og flere undersøkelser.

Valget av intervjupersoner avhenger av hva du ønsker å vite noe mer om (Dalland, 2012). Et kvalitativt intervju med klassens respektive kontaktlærer var et naturlig valg i denne oppgaven. Dalland (2012) skriver at man gjør et strategisk valg ved å velge personer som man mener har bestemte kunnskaper eller erfaringer om et tema. Jeg ønsket å finne ut hvilket syn lærerne hadde på de ulike kjønnene og hvordan elevenes atferd generelt utspilte seg i klasserommet. Hovedgrunnen til at jeg valgte et semistrukturert intervju var for å kunne stille faglig forberedt og for å få best mulig kvalitet på spørsmålene, og ikke minst dybden av informasjonen fra intervjupersonene. Den negative siden ved et slikt intervju er at sannsynligheten for en styrende samtale blir større. Spørsmålene som var valgt ut var ment som en hjelp til å styre samtalen, men samtidig ha rom for oppfølgingsspørsmål og ha en rød tråd gjennom samtalen. Ved å intervju en mannlig og en kvinnelig lærer var ønsket å få frem en bredere forståelse av lærernes oppfatning av kjønnene, da lærerne selv hadde ulike kjønn. Alle spørsmålene ville ikke kunne bli brukt senere i oppgaven, men skulle hjelpe til å danne et helhetlig bilde av klassen sammen observasjonene. Bruken av metodetriangulering ga observasjonene nødvendige forutsetninger for de to intervjuene og var også et utgangspunkt for å lage de riktige spørsmålene for intervjuet.

3.3 Innsamling av data

Jeg bestemte meg for å observere en åttendeklasse i vanlig undervisning i sitt klasserom. Her ble valget to timer med den mannlige læreren og to timer med den kvinnelige. I første omgang ble det foretatt en strategisk utvalg av intervjuobjekt og klasse (Dalland, 2012). Klassen falt naturlig da dette var praksisklassen min dette skoleåret. Det var også her jeg merket meg noen forskjeller mellom kjønnene som gjorde meg interessert i temaet, og det var derfor lett å velge denne klassen. For å få en liten bredde på observasjonen, valgte jeg å gjennomføre observasjonene i fire timer med samme klasse, men med to forskjellige lærere. Jeg gjennomførte observasjonene alene, slik at jeg hadde behov for flere timer for å få samlet inn mer data. Ved å velge ulike kjønn og ulike fag, håpet jeg at observasjonene ville gi litt ulike informasjon om elevene. I forhold til timeplanen ble valget norsk og matematikk med den mannlige læreren, og KRLE og samfunnsfag med den kvinnelige. Det var ikke valg av fag som var av betydning, men lærerens kjønn og ulike klasseromssettinger.

3.3.1 Observasjon

Under observasjonene valgte jeg å plassere meg bakerst i klasserommet. Siden gruppen min allerede hadde vært i praksis i denne klassen en stund, var det ikke uvanlig for elevene at vi var til stedet. Det var derfor naturlig for elevene at vi satt bakerst i klasserommet for å observere og ikke være deltakende i undervisningen. Dette gjorde jeg i fire forskjellige timer på en skoledag. De ulike undervisningsfagene var KRLE, samfunnsfag, norsk og matematikk. Antallet elever denne dagen var 13 gutter og 11 jenter i alle timene. Elevene ble ikke varslet på forhånd at de ville bli observert på atferd, slik at resultatene skulle bli mer troverdige enn om de hadde visst at de ble observert og sannsynligheten for at de hadde oppført seg deretter ville spilt inn på resultatene. På forhånd hadde jeg lagd et avkryssingsskjema og et observasjonsskjema som jeg krysset av (vedlegg 1). Siden jeg gjorde dette alene måtte jeg loggføre både jentene og guttene samtidig. Her valgte jeg å loggføre antall ganger jenter og gutter fikk hjelp av lærer, fikk tilsnakk, snakket uten lov og hadde ikke-faglig samtale med medelev. Jeg noterte meg også hvordan læreren opptrådte i enkelte situasjoner med elevene som kunne bli tatt med i intervjuet senere.

3.3.2 Intervju

Etter observasjonene utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 2) på bakgrunn av observasjonene. Jeg intervjuet til sammen to lærere, en kvinnelige og en mannlig. Planen var å intervju en faglærer på trinnet, men personen hadde ikke mulighet til å stille til intervju. Jeg anså de to lærerne som tilstrekkelig informanter, da de tilbrakte mye tid med elevgruppa. Jeg valgte å ikke sende ut spørsmålene på forhånd, da de ikke ville ha muligheten til å forberede seg på spørsmålene.

På grunn av nye regler ble det valgt bort å bruke lydopptak under intervjuene. Alt som ble sagt måtte derfor skrives ned for hånd. Ved å få det rett ned på papiret sparte det meg for senere arbeid og tid, med tanke på transkribering i etterkant. Jeg trengte bare å renskrive notatene mine. Ved å unngå prosessen med å søke om godkjenning for bruk av lydopptak kunne jeg utføre intervjuene når det passet meg og lærerne.

3.5 Validitet og reliabilitet

Kvaliteten av observasjon og intervju avhenger av mange faktorer (Dalland, 2012). En generell definisjon på validitet er noe som er gyldig og sant. Kvale et al. (2009) skriver:

"I vanlige ordbøker blir validitet definert som en uttalelse av sannhet, riktighet og styrke. En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser. Et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument. Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke". (s.250)

Med andre ord sier validiteten hvor gyldig undersøkelsene mine er og om de utvalgte metodene er egnet til å svare på problemstillingen. Intervjuene ga lærernes erfaringer og meninger, slik at jeg må ta utgangspunkt i at de sier sannheten. Ved å intervju en mot en, følte jeg at det var god relasjon til intervjupersonen og jeg hadde mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Dette ga mer dybde i svarene de kom med, noe som er med på styrke validiteten i intervjuene (Kvale et al., 2009). Ved å bruke metodetriangulering, som vil si at jeg har brukt flere enn én metode, vil styrke også oppgavens validitet. På en annen side vil ikke utvalget representere hele populasjonen, men validiteten for dette utvalget vil ikke sies å være svakt. Her kunne dybdeintervju med flere lærere vært med på styrke oppgaven, sammen med et større utvalg, ved at jeg hadde fått flere sider av samme sak. På en annen side passet det seg best å intervju de lærerne som hadde flest timer med denne klassen.

Reliabilitet betyr pålitelighet og handler om at målinger må utføres korrekt, og at eventuelle feilmarginer angis (Dalland, 2012). I et intervju kan det ligge en mulig feilkilde i selve kommunikasjonsprosessen. Dette gjelder for eksempel om intervjueren har forstått svaret riktig. Er svarene notert riktig? Hvis jeg som intervjuer eller observatør misforstår svaret eller situasjonen, vil dette føre til redusert pålitelighet. Intervjuobjektene mine svarte på spørsmål rundt erfaringer i klasserommet og kjønn, og ville mest sannsynlig har svart det samme om en annen person/forsker hadde stilt det samme spørsmålet. På en annen side kan ikke svarene fra lærerne generaliseres, selv om mange lærere mest sannsynlig vil kjenne seg igjen i deres erfaringer. I observasjonene er sannsynligheten større for feilkilder, der jeg for eksempel ikke får med meg alt i loggføringen av datamaterialet og ting kan bli utelatt. Her er det usikkert om resultatene kan reproduseres av andre forskere i andre norske klasserom. Sannsynligheten er større for at de ville fått et tilsvarende resultat i den respektive klassen. Samtidig kan ikke mitt lille utvalg representere alle norske klasserom og vil derfor ikke være en "fasit" for forskjeller i gutters og jenters atferd.

3.5.1 Ethiske overveielser og feilkilder

En viktig side ved gjennomføring av forskning er å ivareta personvernet og sikre troverdighet av forskningsresultater (Dalland, 2012). Troverdigheten av dataene kan påvirkes av noe som kalles forskningseffekten. Dette betyr at de som blir observert oppfører seg annerledes når de vet de blir

observert, eller at intervjupersonene svarer det de tror jeg vil høre. Siden elevene under observasjon i denne oppgaven ikke visste at jeg observerte de, følte jeg at datamaterialet ble mer pålitelig enn om de hadde visst at de ble observert. Dette kan på en annen side være et etisk dilemma, ved å ikke fortelle elevene at de blir observert. Jeg valgte å ikke si noe på grunn av forskningseffekten. Dette kunne også blitt påvirket dersom lærerne på forhånd hadde fått spørsmålene og kunne formulert svar som "passer" seg bedre enn når de ikke fikk vite på forhånd.

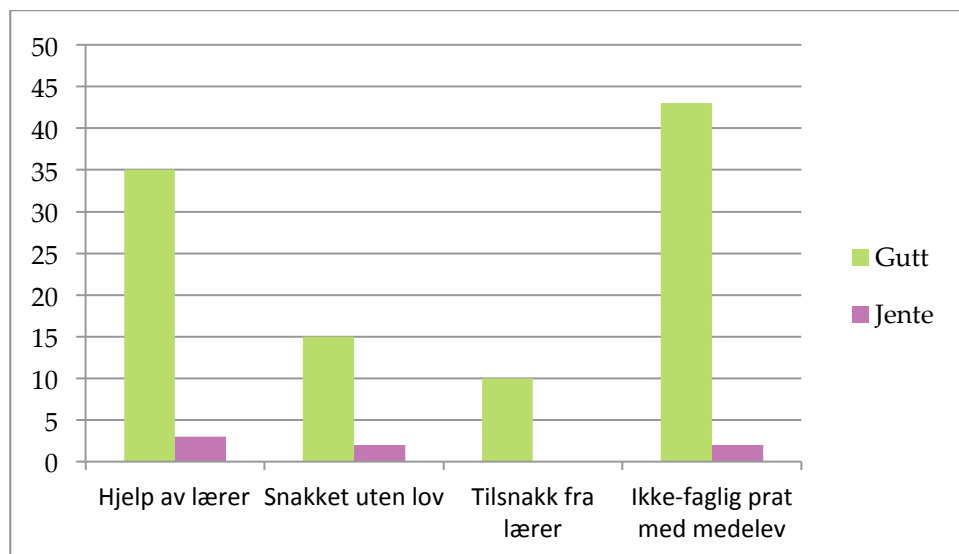
En av faktorene ved å få kvalitet på datamaterialet er at man er oppmerksom på de feilkildene metoden en bruker kan innebære (Dalland, 2012). Ved å ta disse forholdene på alvor kan man bidra til å bedre kvaliteten, både på observasjonene og intervjuet. Selv om idealet er at en annen forsker skal kunne oppnå samme resultat ved å følge den samme fremgangsmåten, er det viktig å vite at dette ikke alltid lar seg oppfylle. Metoder som intervju og observasjon er svært personavhengig, det vil si at det øyene som ser og ørene som hører, noe som er tilfellet i denne oppgaven. På den andre siden er det derfor viktig at undersøkelsen er grundig forklart slik at det lettere kan gjennomføres av andre, og at det er rom for feilmarginer basert på personlighet og tolkning.

4.0 Analyse av resultater og funn

I følgende analysedel vil empirien bli presentert. Deler av empirien vil bli presentert gjennom diagrammer, som viser resultat av observasjoner. Her har jeg valgt å bruke skjema for dokumentasjon i klasserommet. Noen av funnene fra observasjonene vil også bli forsterket eller svekket gjennom utsagn fra to intervjuobjekter. De ulike figurene viser én åttendeklasse på en skole. Tallene i den ene figuren er lagt sammen fra to skoletimer, en i norsk og en i matematikk, mens den andre figuren er lagt sammen fra to skoletimer i KRLE og samfunnsfag. Antallet elever denne dagen var 24 elever i hver av timene. Tallene i tabellene indikerer hvor mange ganger i løpet av disse timene gutter og jenter måtte få ekstra hjelp av lærer, snakket uten lov, ble snakket til av lærer eller forstyrret timen med ikke-faglige samtaler med medelever. Utgangspunktet for observasjonene var å se på timer med mannlig og kvinnelige lærer, ikke nødvendigvis hvilket fag de underviste i.

Med å måtte få ekstra hjelp av lærer menes alle gangene elevene måtte få hjelp fordi de ikke forstod oppgaven eller ikke kom i gang med oppgaven på egenhånd, slik at en lærer måtte bruke tid på å få de i gang. "Snakket uten lov" gjelder faglige henvendelser ved å svare læreren uten å ha fått ordet, mens "ikke-faglig prat" menes samtale med andre elever. Til slutt har jeg registrert antall ganger eleven har blitt snakket til av læreren for uønsket atferd, enten ved prating, kasting av objekter eller vandring i klasserommet. Figurene under viser atferdsforskjellene mellom kjønnene og det kommer tydelig frem hvilke områder som var mest merkbart (Figur 1).

4.1 Empiri fra norsk og matematikk



Figur 1. Forskjeller i atferd mellom gutter og jenter i en norsktid og i en matematikktid. Loddrett akse viser antall ganger elevene viste uønsket atferd sammenlagt fra de to timene. Antall elever er 13 gutter og 11 jenter.

Ved å se på figuren ser vi at det er store forskjeller i atferden, der guttene peker seg tydelig frem som det vi kaller "bråkete" mens jentene ikke gjør like mye ut av seg. Dette kommer til syne ved blant annet å se på kategorien "ikke-faglig prat med medelev", der guttene representerer den største gruppen. Ved intervju med to lærere som har klassen senere, ble utfallet fra observasjonene sterkere støttet.

"Den moderne skolen er ikke lagd for guttene, da de av natur har et større behov for å være aktive og få bruke kroppen sin. Jentene har mer disiplin til å sitte rolig på plassene sine og det virker som at de har et større behov for å mestre skolen" (Mannlig lærer).

Jeg observerte at jentene fort ble veldig passive i klasserommet der de satt rolige og stille ved plassene sine, og dermed kom guttenes atferd og oppmerksomhetsbehov tydeligere frem. Det virket på en annen side ikke som om det var et dårlig miljø i klassen, slik at hvis en jente en sjelden gang rakk opp hånda for å svare, ble hun ikke kommentert negativt av guttene. Samtidig var den mannlige læreren bevisst på å spørre jentene selv om de ikke rakk opp hånda, for å unngå at det ble en gutt som svarte hver gang.

Ved de muntlige delene av timene opplevde jeg at guttene utmerket seg mer faglig og var mer aktive enn jentene, mens jentene var bedre enn guttene på selvstendig arbeid. Dette kan videre henge sammen med at fag som matematikk og norsk er fag som krever mer selvstendig arbeid, og har et større krav til selvdisiplin og å sitte rolig på plassene sine. Læreren la på en annen side opp undervisningen slik at det krevde mye selvstendig arbeid av elevene. Ved at læreren la opp undervisningen på denne måten, kan vi se på resultatene at guttene hadde det større behov for hjelp med oppgaver og hjelp til å settes i gang ved henholdsvis 35 ganger i løpet av to timer, mens jentene spurte lite om hjelp (figur 1).

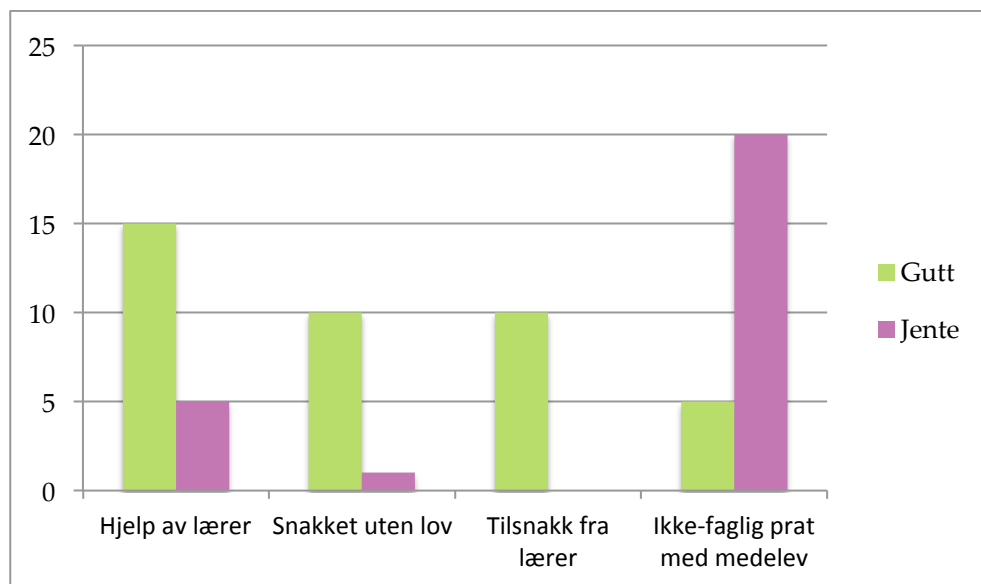
Det må nevnes at elevene i klassen satt en og en, og det var en tydelig plassering av kjønnene i timene. Læreren hadde å si at han ønsket at elevene skulle lære seg å jobbe selvstendig, for å se om det kunne ha en positiv effekt på arbeidsroen i klasserommet, da inndeling i par og grupper i andre timer hadde mer merkbar uro. I følge lærerne har jentene fått bedre konsentrasjon og jobber mer effektivt, mens hos guttene har skapt et større behov for å snakke rundt, da det ikke sitter noen tett ved siden av de som de kan ta nær kontakt med. Lærerne sier de er usikre på om dette er en langsiktig løsning, da for mye prat fra guttene kan skape vansker for konsentrasjon hos jentene. Dette kommer til syne i figuren hvor det er en betydelig mindre del av jentene som spør om hjelp

med oppgavene. Dette kan være at jentene enten skjønner oppgaven eller at de ikke tør å spørre om hjelp om de står fast, da læreren bruker mye tid på å hjelpe guttene. Ved å spørre læreren om hjelpen rundt guttene får jeg som følgende svar:

”Jeg føler at jentene klarer seg bedre på egenhånd og at de fleste forstår når jeg gjennomgår tavla. Jeg merker også at jentene er flinkere til å spørre hverandre om hjelp og det går som regel ikke ut over arbeidsroen i klasserommet. Guttene er ikke like flinke til å spørre hverandre om hjelp og det går ofte over i ”ikke-faglig” prat mellom de.” (Mannlig lærer).

Ved å ta alle observasjonene under ett kommer det frem at guttene får en tydelig større andel av atferden i klasserommet enn jentene. Totalt sett viser figuren at guttene får ca. 93% av oppmerksomheten til læreren eller viser atferd gjennom ”ikke-faglig prat”, mens jentene får 7% av oppmerksomheten (figur 1).

4.2 Empiri fra KRLE og samfunnsfag



Figur 2. Forskjeller i atferd mellom gutter og jenter i en KRLE-time og en samfunnsfagtime. Loddrett akse viser antall ganger elevene viste uønsket atferd totalt i de to timene. Antall elever er 13 gutter og 11 jenter.

Figur 2 viser to undervisningstimer fra fagene KRLE og samfunnsfag. Her kan man tydelig se at atferdselementene er betydelig lavere enn i den forrige figuren (figur 1). Det kommer fortsatt frem at guttene i større grad enn jentene viser atferd i klasserommet. I motsetning til timene matematikk og

norsk, kommer det tydelig frem at det i disse timene er jentene som dominerer på "ikke-faglig prat". Behovet for hjelp er betraktelig lavere, med 35 fra figur 1 mot 15, noe som både kan skyldes lærerens forklaringssevne, sammensetning av klassen og type fag, og eventuelt kjønn på læreren. Sammenlignet med figur 1 kan vi i figur 2 se at jentene tydelig dominerer kategorier "ikke-faglig prat med medelever", mens guttene dominerer de andre kategoriene.

Mens det i fagene for figur 1 hadde en mannlig lærer, var det i figur 2 en kvinnelig lærer. Det som ble lagt spesielt merke til var at småprattingen til jentene ikke ble kommentert noe av læreren, da prattingen ikke var særlig høy i stemmenivå, noe som var sterkere hos guttene i figur 1. Dette skjedde som regel da de jobbet med oppgaver. Selv om jentene snakket faktisk opp til tre ganger så mange ganger som guttene, ble de aldri irettesatt av den kvinnelige læreren. Ved at jentene bare hvisket til sidemannen, ble det på denne måten aldri forstyrrende for resten av klassen, i motsetning til når guttene pratet til sidemannen.

Da de i norsk og matematikk satt en og en, satt elevene i KRLE og samfunnsfag-timene to og to. Den kvinnelige læreren mente at ved å la elevene sitte sammen, ville det redusere behovet for hjelp, da de kunne bruke hverandre som hjelp. Ved å se på resultatene kommer det tydelig frem at behovet for hjelp er redusert hos guttene, mens det på en annen side økte "ikke-faglig prat" hos jentene ved at de fikk sitte to og to. Læreren så også på de sterke elevene som en god ressurs i timene, da de kunne hjelpe medelever. Dette kom senere frem under intervjuet med læreren:

"En del av guttene er faglig svake og ved å bevisst sette de sammen med en sterk gutt eller jente, reduseres behovet for å få hjelp av meg og jeg strekker til flere elever i løpet av timen. Ved å sette en litt urolig gutt sammen med ei rolig jente, ser jeg at gutten også blir roligere"
(Kvinnelig lærer).

Ved å oppsummere kategoriene over kommer det her også frem at det er guttene som dominerer den totale atferden i timene i KRLE og samfunnsfag. Her kommer guttene opp i 60% av atferden og jentene 40%. Det må merkes at den høye andelen av jentenes "ikke-faglige prat" (figur 2) blir tatt med, slik at jentenes andel blir dratt opp.

5.0 Drøfting

I sammenheng med min førforståelse, som var av den oppfatning at guttene viste mer uønsket atferd, stemte observasjonene på en del områder. I den påfølgende delen vil jeg drøfte funnene opp mot teorien som har blitt presentert tidligere i kapittel 2. Da teorien er satt opp i en rekkefølge vil ikke nødvendigvis funnene bli drøftet i samme rekke, men gli noe over i hverandre utfra hovedelementene i funnene. Hovedpunktene vil bli drøftet opp mot problemstillingen som tok sikte på å se på kjønnsforskjeller i atferd hos jenter og gutter i klasserommet, og videre hvor oppmerksomheten fra læreren gikk mest.

5.1 Forventninger, identitet og selvbilde

Et tydelig funn som var gjort er at jentene generelt viser mindre atferd enn guttene totalt i løpet av de ulike timene, og forsterker forsknings tidligere antagelser om guttenes atferd (Figur 1 & Figur 2). Dette gikk igjen i timene både hos den mannlige og den kvinnelige læreren, men i større grad hos den mannlige læreren, hvor fagene var norsk og matematikk, enn hos den kvinnelige læreren med KRLE og samfunnsfag. Om det er fagene, læreren, eller en kombinasjon som skapte atferden, kan det stilles spørsmål ved. Guttenes synlige oppmerksomhetsbehov i klasserommet kan ha en sammenheng med flere faktorer. Den ene faktoren er dannelsen av det sosiale kjønn, hvor guttene og jentene gjennom oppveksten har fått tildelt en kjønnsrolle utfra omgivelsene (Pettersen, 1987) og de tar med seg rollen inn i klasserommet. Hvordan guttene og jentene i tidligere leveår har blitt stilt opp mot ulike forventninger av både foreldre, venner og lærere kan spille en rolle for hvordan elevene ser på seg selv den dag i dag (Bakket et al., 2008). Dette kan sees i sammenheng med at jentene er vant til at guttene dominerer i oppmerksomheten, og jentene blir sett på som søte og uskyldige fra samfunnets perspektiv og forventninger til "jenterollen". Studien utført av Nielsen (2014) finner blant annet ut at jentene allerede på barnetrinnet har av oppfatning at guttene gjør mindre og er dårligere på skolen enn dem. Dette kan vise at jentene har hatt den oppfatningen en god stund og oppfattelsen rundt sin elevrolle. Jeg vil tørre å påstå at de ulike forventningene til kjønnene kommer til syne i klasserommet gjennom de ulike atferdene.

Den manglende deltakelsen fra jentene kan på en side kobles opp mot Nielsen (1991) sin teori om at jentene bare svarer når de blir snakket til. Ingen av lærerne var spesielt flinke til å henvende seg direkte til jentene, da spørsmålene ofte ble åpne i plenum. Da er det ofte guttene som tar ordet og timene blir derfor preget av mye fokus mot guttene. På en annen side kan teori om jenters manglende selvtillit i ungdomsskolen være en forklaring på hvorfor jentene ikke tar eget initiativ til

deltakelse, og blir passive i forhold til guttenes initiativ og atferd. Et tydelig fall i jenters selvtillit i denne alderen kan spille en rolle sammen med angsten for å dumme seg ut foran guttene Öhrn (1991). Men observasjonene viste ingen form for dårlig klassemiljø, så om denne faktoren har en stor betydning for den manglende deltakelsen fra jentene er av liten sannsynlighet. Her kan det være andre faktorer som spiller inn på jentenes manglende deltakelse i klasserommet. Sett fra en annen side er jentene flinkere til selvregulering, noe som kommer frem i resultatene i form av mindre uønsket atferd, mindre hjelp fra lærer, og mindre behov for oppmerksomhet fra medelever og lærer. Studier (Murray mfl., 2019) viser at jenter har mindre vansker enn guttene med å regulere behovet for oppmerksomhet, noe som vises i denne klassen gjennom jentenes rolig atferd og guttenes utagerende atferd. Dette kommer til syne både i timene til den mannlige og kvinnelige læreren.

Jentenes rolig atferd kan på en annen siden ha en sammenheng med Meads (1934) speilingsteori, hvor jentene speiler sine handlinger gjennom guttene i klasserommet, og det er ifølge studier spesielt ungdomsskoleelever som er mest opptatt av hva andre mener. Siden guttene var de som tok mye plass og hadde et stort behov for oppmerksomhet, både fra lærer og medelever, kan det lett tenkes at jentene følte litt angst for å si noe og dumme seg ut i klasserommet. Dette til tross for at klassemiljøet virket å være av den gode sorten. Dette kan sees i lys av at guttene var i flertall, slik at de ble den dominerende gruppen i rommet og opptok mye av plassen i klasserommet. At guttene var i flertall kan også en faktor for at læreren ubevisst brukte mer tid på guttene enn om jentene hadde vært i flertall. Dersom jentene hadde vært i flertall tror jeg den synlige atferden hos guttene hadde blitt tydelig lavere, da den kvinnelige læreren sier at guttene blir roligere ved å få ei jente ved siden av seg. Siden jentene i denne klassen viste seg å være av den rolige karakter, tror jeg guttene ville fått gjort mer av skolearbeidet og mest sannsynlig følt et mindre oppmerksomhetsbehov fra læreren og klassekamerater. Samtidig kunne jenteflertallet hatt en positiv effekt på jentenes deltakelse i klasserommet.

For å se dette fra lærerens side sier den mannlige læreren under intervjuet; *"jeg føler at jentene klarer seg bedre på egenhånd og at de fleste jentene forstår når jeg gjennomgår på tavla..."*. Er dette noe han ser tydelig eller er det en følelse han har? Og er det slik at alle jentene forstår eller er det faktisk bare noen få? Dette kan være noe som henger sammen med hvilket syn læreren har på kjønn og at han kan ha forventninger til at jentene klarer seg bedre på egenhånd enn guttene, noe som på en annen side kan påvirke hvordan elevene blir møtt i klasserommet. Det menes med at jentene blir møtt med "snill-pike" synet og guttene er de som er bråkete. I tillegg la han i sine timer opp til mye selvstendig arbeid, noe som kan være i jentenes favør, noe som samtidig fører til at guttene krever

mer oppmerksomhet. Elevene i denne klassen ville mest sannsynlig hatt et større læringsutbytte av å sitte i par eller grupper, da spesielt guttene prater mye rundt seg når de sitter alene.

Sammensetningen ser annerledes ut hos den kvinnelige læreren. Her er hun mer opptatt av faglig styrke og ikke nødvendigvis hvilket kjønn det er, og elevene er satt sammen i par. Hun sier under intervjuet at hun bevisst setter svake og sterke elever sammen, uavhengig av kjønn og at hun bruker de sterke elevene som ressurs. Ved at elever blir brukt som er ressurs vil jeg tørre å påstå er noe som kan styrke elevens selvtillit ved at læreren seg på de som faglig sterke og viser tillitt.

Den mest merkbare atferden fra guttene hos den mannlige læreren var ikke-faglig prat med medelev sammen med hjelp fra lærer. Guttenes økte hyperaktivitet og uønsket atferd kan ifølge studier knyttes opp mot dårligere evne til selvregulering (Willoughby, Kupersmidt, Voegler-Lee & Bryant, 2011). Her viser observasjonene antydning til manglende evner hos guttene, og bedre evner hos jentene, ved å se på de tydelige forskjellene i atferden fra alle timene (Figur 1 & Figur 2). At guttene blir definert som hyperaktive kan være påvirket av flere faktorer for timene. Her kan undervisningens tema, oppgavesett, sammensetning av klassen, tidsrom og motivasjon spille en rolle for guttenes interesse for læring. At jentene generelt var mindre deltakende og viste mindre uønsket atferd enn guttene, var et funn som stemte med min førforståelse, før gjennomføring av observasjonene og fra tidligere praksisperioder. For å få et større bilde på guttenes atferd kan dette kobles sammen med flere atferdselementer i klasserommet. At guttene trengte hjelp av lærer for å komme i gang med oppgaver var en gjennomgående tendens i alle timene, både hos den mannlige og den kvinnelige læreren. Dette kom tydelig frem da elevene skulle jobbe selvstendig, hvor jentene som regel kom først i gang med oppgavene og fikk mer gjort i løpet av timene enn guttene. Om dette handler om Swalander og Tabues (2007) påstand om at guttene har høyere selvtillit enn prestasjonsnivå skal tilsi eller om det er en underliggende frykt for å feile (Overå, 2014), er umulig å si noe konkret på. Dette vil si at guttene er redd for å legge mye innsats i noe de ikke tror de får de, så de kompenserer heller ved å gjøre minst mulig. Slik vil de risikere å feile og se dumme ut i klassen, så de velger derfor å ikke gjøre noe. At jenter skal være flinke på skolen er allerede en "pålagt" rolle, slik at forventningene er til stedet for å jentene skal lykkes bedre med skolearbeid enn guttene.

5.2 Kjønnssammensetning og fag

Ved å se på sammensetningen av denne klassen, er det nesten likt fordelt med jenter og gutter, med to flere gutter. Kontrasten mellom kjønnene i denne klassen er dermed ikke særlig stor. Allikevel var det ingen tvil om at klassen var preget av hvilket kjønn som hadde flest representanter, selv om det bare var to i forskjell. Siden klassen hadde flest gutter, var utfordringene større både miljømessig og

for atmosfæren i klasserommet. Öhrn (1991) fremhever i kapittel 2, at fag og kjønns sammensetning har en betydning for klassemiljøet og atmosfæren i en klasse. I kombinasjon med kjønnen til læreren og kjønns sammensetningen, viser resultatene at klassemiljøet var bedre hos den kvinnelige enn den mannlige læreren. Hos den kvinnelige læreren var det generelt mindre bråk og atferd fra elevene, mens det var hos den mannlige læreren sine timer at jeg i størst grad kunne merke kjønnsforskjellene. Her kan det stilles spørsmål ved om fagkombinasjonen er av betydningen eller om det er den mannlige lærerens mangel på relasjoner med elevene og evne til formidling og motivasjon for faget. Det som jeg synes er interessant rundt dette er at mange påpeker at lærerens kjønn spiller en stor rolle for guttenes læring, hvor feminiseringen av skolen har fått kritikk (Bakken et al., 2008). Studiene viser at det heller er lærerens motivasjon, kognitive evner og evne til god klasseledelse som er av betydning fremfor lærerens kjønn. Ved å se på resultatene i denne oppgaven beviser dette et motargument mot de som påstår dette, da resultatene viser at det faktisk var roligere i klassen til den kvinnelige læreren, selv om dette ene og alene ikke er årsaken. En faktor som kan spille inn her er kvinnens evne til relasjonsbygging, som kan tyde på å være bedre enn mannens. Som nevnt i analysen sa den kvinnelige læreren under intervjuet at hun noen ganger bevisst satte sammen sterke og svake elever, for at hun selv kan få hjulpet flere steder og samtidig roer ned enkelte gutter. Dette kan være en faktor som gjør at hennes timer var roligere og kan være et tegn på god klasseledelse.

Selv om guttene er tilsynelatende de som forstyrrer mest, er det allikevel interessant å observere at jentene snakker mer ikke-faglig prat enn guttene hos den kvinnelige læreren (Figur 2). Men at forskjellen ligger i at guttene forstyrrer omgivelsene mer i motsetning til jentene. Hvorfor blir jentene aldri irettesatt av læreren slik guttene blir? En faktor kan være at vi hørte guttene bedre stemmemessig, mens jentene hadde lav hvisking og var vanskelig å høre fra den andre siden av klasserommet. Det vil ikke si at guttene er mindre konsentrert enn jentene i timene, men at jentene er flinkere til å skjule pratingen og ofte vet når de kan småprate og ikke, og får derfor ikke noe irettesettelse av læreren på det slik som guttene. Det virker som at jentene går litt under radaren hos læreren på dette og guttene får derfor kanskje et litt urettferdig rykte på seg som bråkmakerne i klasserommet. En mulighet kan være at læreren har dannet seg et bilde at det er normalt at guttene er de som er bråketete og at jentene skal være rolige og stille. Dette synet kan være noe som er vanskelig å komme fra, nettopp fordi det er oppfatninger som har vært med fra generasjon til generasjon i lang tid og vil ikke bare kunne forsvinne på en dag.

6.0 Avslutning

Det siste kapittelet i denne oppgaven har jeg bevisst valgt å kalle "avslutning" fremfor "konklusjon". Det å konkludere kan sees på som å gi en fasit og blir feil i denne sammenheng da undersøkelsene bare omfatter én klasse. Likevel føler jeg at mine funn sammenfatter i stor grad både med min egen førforståelse samt med teorier basert på tidligere studier og forskning.

Min problemstilling gikk ut på å se på forskjellene mellom jenters og gutters atferd i klasserommet. Videre for å belyse denne problemstillingen fra flere perspektiver valgte jeg å stille to "underspørsmål", som gikk ut på å finne ut hvordan atferden til de ulike kjønnene kom til syne i to ulike klasseromssettinger, og hvordan lærerne tar stilling til kjønnene i klasserommet. Funnene kan oppsummeres på følgende måte:

At guttene var mer aktive og skapte mer uro enn jentene i undervisning kom i stor grad frem, og er det tydeligste funnet fra observasjonene. Dette var noe som gikk igjen fra min førforståelse, via teori og til det jeg fant ut i mine empiriske undersøkelser. Dette kan også sies om jentenes atferd, der resultatene viser tendenser til at jentene er mer behersket, skaper mindre uro og er mindre aktive i timene. Ved at guttene er i flertall blir læreren ubevisst og systematisk påvirket av dominansen og at kjønnene oppfører seg som de gjør, men samtidig er den kvinnelige læreren bevisst på bruken av faglig sterke elever og sammensetningen i klasserommet. På grunn av dette behandler de guttene og jentene ulikt, som igjen fører til at forskjellen i atferd blir tydeligere og større. Dette kan ha en sammenheng med at elevene får utfolde seg ut i fra den "rollen" de har og hvilket kjønn de representerer, som samtidig fører til at jentene blir litt usynlige. Atferdsforskjellene mellom jentene og guttene i denne klassen blir med andre ord styrt av læreren og klassemiljøet som preger denne klassen. Det er her viktig å belyse at det faktisk var mer struktur og en roligere arbeidsro hos den kvinnelige læreren enn hos den mannlige læreren, som blir et motargument mot de som mener feminiseringen av skolen kan være en årsak til forskjellene. Det kan her stilles spørsmål ved om det var faget, læreren eller en kombinasjon som gjorde at forskjellene ble så tydelige. Jeg tror en kombinasjon spiller en rolle, ikke direkte lærerens kjønn, men lærerens sosiale kompetanse.

Flere av undersøkelsene jeg har brukt i denne oppgaven ble gjort for mange år tilbake. Likevel viser den siste rapporten fra Kunnskapsdepartementet utgitt i 2019 at det tydelig fortsatt blir sett på som et samfunnsproblem i dagens skole og at det må settes i gang tiltak. Om tendensene er de samme i andre klasserom i landet, kan ikke fastslås uten et større empirisk utvalg, men samtidig er det grunn til å anta at denne klassen er nokså representativ.

7.0 Litteraturliste

- Bakken, A. (2008). *Er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klasse- bakgrunn og minoritetsstatus?* Tidsskrift for ungdomsforskning, 8, 85-93.
- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K. & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner.* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, 4.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eccles, J. S. & Wang, M.-T. (2016). *What motivates females and males to pursue careers in mathematics and science?* International Journal of Behavioral Development, 40(2), 100– 106.
- Gjøvsund, P. & Huseby, R. (2005). *I fokus: observasjonsarbeid i skolen.* Oslo: Damm.
- Grøgaard, J. B. & Arnesen, C. Å. (2016). *Kjønns- forskjeller i skoleprestasjoner: Ulik modning?* Tidsskrift for ungdomsforskning, 16(2).
- Herbert, J. & Stipek, D. (2005). *The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence.* Journal of Applied Developmental Psychology, 26(3), 276–295.
- Huang, C. (2013). *Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis.* European Journal of Psychology of Education, 28(1), 1–35.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kelly, A. (1988). *Gender differences in teacher-pupil interactions: a meta-analytic review.* I Research in Education 39: 1-23
- Krogh, Thomas. 2014. *"Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke"*. 2.utg. Gyldendal
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Ny sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp.* (St.Meld.nr.3 2019). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mead, G. H. & Morris, C. W. (1934). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist.* Chicago: University of Chicago Press.
- Meece, J. L., B. B. Glienke & S. Burg (2006), «Gender and motivation». Journal of School Psychology, 44:351–373.
- Murray, A. L., Booth, T., Eisner, M., Auyeung, B., Murray, G. & Ribeaud, D. (2019). *Sex differences in ADHD trajectories across childhood and adolescence.* Developmental Science, 22(1), e12721
- Nielsen, H.B. & Larsen, K. (1985). *Piger og drenge i klasseoffentligheten.* Pedagogisk forskningsinstitutt, rapport nr. 2/85, Universitetet i Oslo.

- Nielsen, H.B. & Rudberg, M. (1991). *Historien om jenter og gutter. Kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nielsen, H. B. (2014). *Nye jenter? Kjønnede læringsmønstre i nye kontekster*. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 76–93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H. & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- Overå, S. (2014). *Nye gutter? Maskulinitet og sosial klasse på barnetrinnet*. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 94 – 117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pedersen, M.J., Rosdahl, A., Winter, S.C., Langhede, A.P., & Lynggaard, M. (2011). *Ledelse af folkeskolerne: Vilkår og former for skoleledelse*. Rapport 11:39. København: SFI.
- Pettersen, K. (1987). *Tøffe gutter, stille jenter – hjemme og på skolen*. Oslo: Aventura Forlag
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolens læringsmiljø. Selvoppfattelse, motivation og læringsstrategier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Størksen, I. (2013). Hva er sosial kompetanse. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/barnehage/omsorg-lek-og-laring/sosial-kompetanse/hva-er-sosial-kompetanse-article117696-21096.html>
- Spencer, S. J., Steele, C. M. & Quinn, D. M. (1999). Stereotype Threat and Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1), 4–28.
- Spelke, E.S. (2005), «*Sex differences in intrinsic aptitude for mathematics and science? A critical review*». *American Psychologist*, 60:950–958.
- Svardal, T & Teigen, K.H. (2018, 3. desember). *Kjønnssrolle*. Hentet fra <https://snl.no/kjonnssrolle>
- Swalander, L. & K. Taube (2007), «*Influences of family based prerequisites, reading attitude, and selfregulation on reading ability*». *Contemporary Educational Psychology*, 32:206–230.
- Willcutt, E. G. (2012). The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Neurotherapeutics*, 9(3), 490 – 499.
- Willoughby, M. Kupersmidt, J. Voegler-Lee, M & Bryant, D. (2011) *Contributions of hot and cool self-regulation to preschool disruptive behavior and academic achievement*. *Dev Neuropsychol*, 36(2): 162-80
- Öhrn, E. (1991). *Könsmonster i klassrumsinteraktion*. Göteborg: University of Göteborg.

Vedlegg 1 Avkrysnings skjema

Dato:

Time:

Antall elever: Jenter: Gutter:

	Gutt	Jente
Hjelp av lærer		
Snakket uten lov		
Tilsnakk fra lærer		
Ikke-faglig prat med medelev		

Vedlegg 2 Intervjuguide

Mann/kvinne

- Utdanning?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke fag har du?
- Beskrive klasse miljøet i klassen
- Er en elev en elev?
- I hvilke læringsaktiviteter er kjønnsforskjellene mest synlige?
- Hva definerer du som kjønnsrolle?
- Merker du forskjell på kjønnene? I så fall i hvilken grad og hvilke områder
- Plasserer du elevene ut fra kjønn i klasserommet?
- I hvilken grad tror du at du som lærer er med på å skape kjønnsforskjeller? Begrunn
- Mener du at guttene er mer urolige i klasserommet enn jentene, hvorfor?
- Er guttenes atferd med på å påvirke hvordan du legger opp undervisning? Begrunn.
- Er det store forskjeller i prestasjon mellom kjønnene i klassen?
- Hva tror du kan være grunnen til at slike forskjeller oppstår?
- Er jentene mer tilpasset dagens skole enn guttene? Begrunn
- Hvis du kunne forandret èn ting i dagens skole, hva skulle det vært og hvorfor?

