

Kjønnskonstruksjon i skolen
En kvalitativ studie om betydningen av læreres pedagogiske praksis
for elevenes konstruksjon av kjønn

Kristine Tveit

Vår 2019

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning utdanning og oppvekst

Institutt for pedagogikk og livslang læring



SAMMENDRAG

Denne studien undersøker hvordan lærere formidler ulike verdier, holdninger og forestillinger om kjønn til elever gjennom sin pedagogiske praksis. Formålet med dette er å utvikle en forståelse av hvilken rolle skolen spiller i elevenes kjønnskonstruksjon, samt å belyse hvilken betydning kjønn har innenfor utdanningsinstitusjonene. Kunnskapen som utvikles på bakgrunn av dette kan anvendes i et arbeid med å endre stereotype forestillinger om kjønn og kjønnsroller. Studien har et kvalitativt forskningsdesign, og datamaterialet er innhentet ved hjelp av observasjoner og intervjuer med to lærere på 3. trinn i grunnskolen. Studien viser at lærere kan formidle kjønnede verdier på en rekke måter gjennom sin pedagogiske praksis, og at dette skjer gjennom både bevisste og ubevisste handlinger. Formidlingen skjer blant annet gjennom lærernes valg når det gjelder læremidler, undervisningsinnhold, undervisningsform og organisering av elevene. Formidlingen skjer også gjennom deres væremåte og samhandling med elevene. Funnene indikerer at kjønn er tydelig tilstede i klasseromskonteksten, og at læreres refleksjon og bevissthet rundt det de gjør i sin pedagogiske praksis derfor kan ha stor betydning for elevenes kjønnskonstruksjon.

FORORD

Dette prosjektet startet med en nysgjerrighet rundt kjønn og hvilken rolle det spiller i våre liv. Det har vært en utfordrende, men samtidig øyeåpnende prosess fra start til slutt.

Jeg vil rette en stor takk til deltakerne som stilte opp og velvillig delte sin arbeidshverdag med meg. Deres bidrag har vært verdifulle. Takk til veilederen min Kjetil Steinsholt, for god hjelp og konstruktive tilbakemeldinger. Takk til mamma og pappa, for støtte og oppmuntringer. Takk til Johan, for trygghet og tålmodighet gjennom disse fem årene.

Trondheim, 15. mai 2019

Kristine Tveit

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	3
FORORD	5
KAPITTEL 1: INTRODUKSJON	8
1.1 Avgrensning og problemstilling.....	9
1.2 Tidligere forskning.....	9
1.3 Oppgavens disposisjon.....	10
KAPITTEL 2: TEORETISK RAMMEVERK	11
2.1 Kjønnsteoretiske begreper.....	11
2.2 Identitet.....	16
2.3 Sosiologiske begreper.....	18
2.4 Lovverk og rettigheter.....	20
KAPITTEL 3: METODE	24
3.1 Forskningsdesign.....	24
3.2 Datainnsamling.....	26
3.3 Studiens kvalitet.....	33
3.4 Etske betraktninger.....	35
KAPITTEL 4: RESULTATER	36
4.1 Rom og artefakter.....	36
4.2 Organisering.....	39
4.3 Faginnhold.....	42
4.4 Samhandling.....	45
4.5 Forventninger.....	47
KAPITTEL 5: DISKUSJON	49
5.1 Representasjoner av kjønn.....	49
5.2 Sosialisering av kjønn.....	54
5.3 Betydningen av kjønn.....	59
KAPITTEL 6: SAMMENFATNING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR	65
LITTERATUR	67
VEDLEGG 1: Godkjenning fra NSD	71
VEDLEGG 2: Informasjonsskriv til lærere	73
VEDLEGG 3: Informasjonsskriv til elevenes foresatte	75
VEDLEGG 4: Observasjonsguide	77
VEDLEGG 5: Intervjuguide	79

KAPITTEL 1: INTRODUKSJON

Kjønn er en av de mest tilgjengelige kategoriene vi mennesker kan ta i bruk når vi skal danne oss en oppfatning av oss selv og andre. Kjønn blir med dette tydelig tilstede i alle sosiale relasjoner, og forestillingene vi har om kjønn er derfor med på å forme vår forståelse av verden (Dalgaard, 2015, s. 22). Kjønn og kjønnsroller danner på denne måten grunnlag for hvilke muligheter og begrensninger jenter og gutter, kvinner og menn, møter i det samfunnet de lever i.

Historisk sett har kjønn hatt ulik betydning i pedagogisk sammenheng. Frem til 1950-tallet var det blant annet vanlig med atskilte jente- og gutteklasser i byene, og kjønnene hadde også ulik undervisning for å forberede dem på ulike liv i samfunnet (Brock-Utne & Haukaa, 1980 referert i Nielsen, 2011, s. 179; Røthing, 2011, s. 198). Skoleelever ble møtt med forventninger som var i tråd med de rådende kjønnsrollene helt frem til 1974, da kravet om at jenter og gutter skulle ha like muligheter i skolen ble slått fast (Svaleryd, 2004). I dag er kjønnene formelt likestilt og arbeidet med likestilling i skolen er forankret i flere lovverk.

Kjønn er stadig en aktuell tematikk innenfor utdanning, og det aktualiseres nå i forbindelse med fokuset på jenter og gutters forskjellige prestasjoner i skolen og samfunnsutfordringene det representerer. I februar kom rapporten NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*, som hadde som mål å undersøke nettopp hvorfor disse forskjellene oppstår. Utredningen diskuterer i den sammenheng muligheten for at *kjønnsstereotype forventninger og tradisjonelle kjønnsroller* kan være noe av årsaken til prestasjonsforskjellene mellom jenter og gutter. Utvalget har derfor utformet og anbefalt flere tiltak som kan bidra til å endre kjønnsstereotype forestillinger om kjønn hos både lærere og elever (NOU 2019: 3, s. 22-25).

Slike tiltak som søker å endre stereotype forestillinger om kjønn er en sentral del av likestillingsarbeidet i skolen. Det er viktig med et slikt likestillingsfokus innenfor utdanningssystemet, fordi tradisjonelle kjønnsrollemønstre fører til at kvinner og menn ikke deltar på lik linje i lønnet arbeid (Aune, 2012, s. 102). Disse forskjellene i arbeidslivet skyldes blant annet at kjønnsrollemønstre hindrer barns valgfrihet i utdanning, noe som senere får konsekvenser for deres yrkesvalg og privatliv som voksne. Aune (2012, s. 102) peker derfor på utdanningssystemets rolle som en viktig formidler av kunnskap og holdninger, og at et arbeid med å endre stereotype kjønnsroller bør prioriteres i første del av barns utdanningsløp.

For å kunne sette i gang et slikt arbeid i skolen der målet er å endre kjønnsstereotype forestillinger, blir det relevant å stille spørsmål ved hvordan forestillinger om kjønn blir formidlet til elevene i utgangspunktet. *Hva* er det som formidles av kjønnede verdier og *hvordan* blir disse verdiene formidlet? Denne studien ønsker å undersøke dette nærmere, og fokuset rettes dermed mot hvordan ulike holdninger og verdier knyttet til kjønn blir formidlet i skolen og hvordan dette bidrar til å forme elevenes forestillinger om kjønn. Fra et likestillingspedagogisk perspektiv kan en slik studie være nyttig, fordi den kan belyse hvilken rolle og betydning kjønn har innenfor utdanningsinstitusjonene. Kunnskapen som utvikles på bakgrunn av dette kan deretter brukes i arbeidet med å endre diskriminerende, stereotype forestillinger om kjønn og kjønnsroller i utdanningssystemet.

1.1 Avgrensning og problemstilling

Tematikken er bred og det er derfor nødvendig å avgrense studiens fokus. For å undersøke hvordan elevenes forståelse av kjønn blir formet på bakgrunn av de verdiene som formidles i skolen, velger jeg å fokusere på den personen i skolen som er formidlingens frontfigur – nemlig elevenes lærer. I den sammenheng blir *verdipedagogikk* et relevant begrep. Begrepet refererer til de aspektene ved læreres pedagogiske praksis som resulterer i at moralske eller politiske verdier, samt normer, disposisjoner eller ferdigheter som bygger på disse verdiene, formidles til eller utvikles hos elevene (Thornberg, 2014, s. 87). Læreres verdipedagogikk kan være både eksplisitt og implisitt. *Eksplisitt* verdipedagogikk dreier seg om de forskjellige metodene og praksisene lærere bruker for å skape læringssituasjoner for elevene, knyttet til verdispørsmål. *Implisitt* verdipedagogikk handler om at lærere utgjør mer ubevisste eller ureflekterte rollemodeller som formidler verdier gjennom det de gjør i sin praksis (Thornberg, 2014, s. 15). Med dette som utgangspunkt ble følgende problemstilling utformet:

På hvilken måte kan lærerens pedagogiske praksis ha betydning for elevenes kjønnskonstruksjon?

1.2 Tidligere forskning

Det finnes mye forskning som undersøker hvordan kjønn og kjønnsroller skapes og konstitueres i samfunnet. Tematikken opptar flere samfunnsvitenskapelige fagdisipliner, som for eksempel sosiologi, sosialantropologi og psykologi. Kjønn tematiseres også i pedagogikk, men da ofte knyttet til kjønnsdelt undervisning eller kjønnsforskjeller i prestasjoner, i frafall, eller i læreres interaksjoner med jenter og gutter. Basert på tilgjengelig litteratur ser det ut til å være et stort

fokus på kjønn og kjønnsroller innenfor utdanningssystemet i nordiske land som Sverige, Danmark og Finland. Norsk litteratur om tematikken ser derimot ut til å være noe begrenset. Så vidt meg bekjent er det gjort få undersøkelser som fokuserer på kjønnskonstruksjon i samspillet mellom lærer og elev innenfor utdanningssystemet. Det ser ut til at dette er et område innenfor pedagogikk som hovedsakelig er blitt drøftet fra et teoretisk perspektiv. Denne studien ønsker derfor å bidra til forskningsfeltet ved å knytte det teoretiske til det empiriske som skjer i klasserommet.

1.3 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. I kapittel 1 har jeg begrunnet valg av tema, samt avgrenset og presentert studiens problemstilling og dens relevans for pedagogikk som vitenskapelig fag. Kapittel 2 inneholder en redegjørelse av studiens teoretiske rammeverk, som vil gi leseren en dypere forståelse av tematikken i pedagogisk sammenheng. I kapittel 3 gjøres det rede for den metodiske prosessen som har ligget til grunn for å undersøke studiens problemstilling. Her gjøres leseren kjent med valg av metode, datainnsamling, studiens kvalitet og forskningsetiske betraktninger. Kapittel 4 inneholder en presentasjon av studiens resultater, samt en kort analyse av deres relevans for studiens problemstilling. I kapittel 5 blir studiens resultater diskutert i lys av relevant litteratur og forskning på kjønn i skolen. Avslutningsvis vil kapittel 6 oppsummere studien, samt peke på muligheter for videre forskning.

KAPITTEL 2: TEORETISK RAMMEVERK

For å kunne forstå hva kjønn er, hva det innebærer og hvordan forståelsen av dette utvikles er det nødvendig med en gjennomgang av ulike perspektiver og begreper som kan knyttes til dette temaet. Dette kapitlet vil derfor gjøre rede for studiens teoretiske rammeverk, og de ulike begrepene og teoriene vil hovedsakelig beskrives i lys av studiens kontekst – nemlig utdanning.

2.1 Kjønnsteoretiske begreper

Et av de mest grunnleggende spørsmålene innenfor kjønnsteori er spørsmålet: «Hva er kjønn?». Kjønnsteoretikere besvarer spørsmålet ut ifra ulike tilnærminger, og disse tilnærmingene avhenger blant annet av hvilket fagområde eller fagdisiplin de tilhører. Kjønnsteori stiller også spørsmål ved hvilke forestillinger som ligger til grunn for at kjønn fremstår som det gjør i vår kultur, og hvordan kjønnsforskjeller oppstår eller konstitueres (Jegersted & Mortensen, 2008, s. 15). Kjønn og kropp har ulike historiske, kulturelle og sosiale dimensjoner, og forståelsen av hva kjønn er og hva det innebærer må derfor knyttes til tid og sted (Bondevik & Rustad, 2006, s. 43). Kjønn er med andre ord ikke en gitt eller uforanderlig størrelse, men heller et dynamisk begrep der innholdet kan endres over tid og i ulike sammenhenger (Dalgaard, 2016, s. 13). Jeg vil nå gjøre rede for noen sentrale kjønnsteoretiske begreper som kan gi oss et innsyn i hva begrepet kjønn kan inneholde og hvilken betydning det kan ha.

2.1.1 Ettkjønnsmodell og tokjønnsmodell

Historikeren Thomas Laqueur skisserer i boken *Making Sex: Body and Gender from the Greeks to Freud* (1990) to modeller han mener avspeiler to fundamentalt ulike forståelser av kjønn: en ettkjønnsmodell og en tokjønnsmodell. Modellene er baserte på hvordan kropp og kjønn har blitt fortolket til ulike tider, og Laqueur hevder at det er 1700-tallets vitenskapelige utvikling innen medisin som er noe av bakgrunnen for vår forståelse av hva kjønn er i dag (Bondevik & Rustad, 2006, s. 43).

Ettkjønnsmodellen var preget av en fysiologisk likhetstenkning, som innebar en idé om at det ikke fantes vesensforskjeller eller artsforskjeller mellom kvinner og menn. Det mannlige kjønn ble likevel sett på som det som representerte mennesket og normen. Da ettkjønnsmodellen dominerte ble kjønn i større grad knyttet til sosial status og sosial funksjon i samfunnet, noe som ble gjenspeilet i samfunnets maktbalanse mellom kvinner og menn. Man hadde en tanke

om at det mannlige kjønn befant seg på et høyere nivå enn det kvinnelige, og at det kvinnelige kjønn var en mangelfull versjon av det mannlige (Bondevik & Rustad, 2006, s. 43).

Tokjønnsmodellen overtok for ettkjønnsmodellen på 1700-tallet, i en tid da den moderne vitenskapen ble utviklet og spesialisert. Medisinsk og biologisk vitenskap fikk på denne tiden høy status, noe som bidro til at tokjønnsmodellen ble anerkjent. Nye anatomiske funn viste at kvinner og menn hadde kroppslige og anatomiske ulikheter, og dette fostret en idé om at de to kjønnene heller ikke kunne sammenlignes i andre sammenhenger. Tanken om at det er anatomiske, biologiske og psykologiske forskjeller som er selve grunnlaget for skillet mellom kvinner og menn kalles biologisme. I dag har derimot den biologiske forskningen et annet syn på kjønn og kropp. Det er svært få biologer i dag som vil hevde at det reproduktive systemet vårt - som utgjør den kroppslige forskjellen mellom kvinner og menn, vil skape systematiske forskjeller i for eksempel atferd, intelligens eller evne til å uttrykke følelser (Bondevik & Rustad, 2006, s. 44; Lorentzen & Mühleisen, 2006, s. 24). Studier har også vist at det ikke er mulig å fastslå betydelige forskjeller mellom kjønnene når det gjelder psykologiske karakteristikk (Maccoby & Jacklin, 1974 og Ruble & Martin, 1998 referert i Schaffer, 2005).

2.1.2 Sex og gender

Det norske språket har kun ett ord for begrepet kjønn, noe som gjør en diskusjon om kjønn litt mer komplisert. Det engelske språket derimot har to ord for begrepet kjønn; *sex* og *gender*. Disse to ordene kan gi oss et grunnlag for å forstå ulike aspekter ved begrepet kjønn, og diskusjoner om kjønn bærer ofte preg av skillet mellom disse. Ordet *sex* handler om det biologiske kjønn vårt, altså det som er medfødt og som viser seg i form av kroppslige ulikheter mellom menn og kvinner. Ordet *gender* handler om det sosiale kjønn, som viser til at kjønn er noe som blir forhandlet om og definert i sosiale og kulturelle sammenhenger. Gender viser altså til at det er de sosiale normene og forventningene til kjønn i en kultur som er med på å bestemme hva det vil si å være mann eller kvinne. Kjønn blir her betraktet som en sosial konstruksjon (Dalgaard, 2016, s. 16). I de følgende avsnittene vil jeg utdype hva biologisk og sosialt kjønn innebærer.

2.1.3 Det biologiske kjønn

Fra et perspektiv der man ser på kjønn som noe biologisk betrakter man kjønn som noe uforanderlig og fastsatt. Kjønn bestemmes her av kjønnskromosomet vårt, der kvinner har to X-kromosomer og menn har ett X- og ett Y-kromosom. Kjønn er ikke her bare noe vi *har* – det

er noe vi *er*. Dette leder til en tankegang der man ser på menn og kvinner som grunnleggende forskjellige mennesker, der hvert kjønn har ulike behov og må behandles deretter (Dalgaard, 2016, s. 16; Hart, 2016, s. 42).

Denne binære kjønnsoppfatningen er imidlertid ikke så enkel som den høres ut, ettersom vi i dag vet at det finnes personer som har variasjoner i kroppslig kjønnsutvikling (Aune, 2012, s. 109). Disse personene kalles gjerne interkjønn (intersex på engelsk), og dette innebærer at deres «sammensetning av indre og ytre kjønnsorganer, hormoner og/eller kromosomer har større variasjon enn det vi tradisjonelt forbinder med mannskropper og kvinnekropper» (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2018b). Det er blitt anslått at det årlig fødes rundt 300 barn i Norge med variasjon i kroppslig kjønnsutvikling. 1 av 200 barn blir altså født interkjønn, noe som betyr at det er en rekke barn som vil oppleve at forventningene rundt deres biologiske kjønn vil bli utfordret (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2018b).

2.1.4 Det sosiale kjønn

Bø (2014, s. 47) skriver at kjønn konstrueres ved at typiske kvinnelige og mannlige væremåter skapes og vedlikeholdes, både gjennom det vi gjør og hvordan vi snakker om menn og kvinner. Våre handlinger *skaper* kjønnede væremåter, og væremåtene bidrar deretter til å *gjenskape* og *vedlikeholde* dette mønsteret (Bø 2014, s. 47). Fra et perspektiv der man ser på kjønn som noe sosialt konstruert, er kjønn blitt til ved at man på grunnlag av sitt biologiske kjønn har internalisert de forventningene samfunnet har til hva det vil si å være mannlig eller kvinnelig (Solbrække & Aarseth, 2006, s. 65). I denne prosessen defineres kjønn gjennom sosiale og kulturelle koder som indikerer hva som er akseptabel atferd for henholdsvis kvinner og menn, jenter eller gutter (Dalgaard, 2016, s. 18).

De kulturelle kodene sier blant annet noe om hva som er akseptabelt utseendemessig av for eksempel klær, hårfrisyrer eller bruk av skjønnhetsprodukter. Fargene eller designet på klær og materielle gjenstander blir også tillagt en kjønn betyding. Kodene sier noe om hva som er akseptabelt rent atferdsmessig, som for eksempel måten man snakker på eller hvordan man oppfører seg i sosiale sammenhenger. Kroppsholdning, stemmeleie eller ganglag kan også ha betydning for om man blir betraktet som mannlig eller kvinnelig. Kjønn sett fra dette perspektivet blir dermed noe man *gjør* (Dalgaard, 2016, s. 18).

Den kjønnsmessige formingen starter svært tidlig i et barns liv - den starter til og med før barnet er født. En studie utført i Danmark fant at foreldre som deltok på ultralydskanninger tolket sparkende gutteføtter som at «han spiller fotball», mens de samme bevegelsene fra et jentefoster

ble tolket som danseevner. Foreldrene tiller også fostrene en personlighet, for eksempel ved å betegne dem som «sterke», «yndige» eller andre kjønnede beskrivelser (Kroløkke, 2008 referert i Dalgaard, 2016, s. 27; Schiefloe, 2011). Vordende foreldre mottar kanskje også gaver i form av klær, utstyr eller leker, ofte i den fargen som passer best til barnet kjønn - babyrosa eller babyblå. Disse eksemplene gir oss et innblikk i hvordan kjønn kan konstrueres i en kultur, og dermed også hvilke handlingsmuligheter et barn blir gitt - helt i fra dets unnfangelse.

Det som fremkommer tydelig av disse forventningene til kjønn, er at de alle bygger på kjønnsstereotype forestillinger. En *stereotypi* er en sosialt utbredt og forenklet forestilling om en sosial gruppe og dens medlemmer (Thornberg, 2014, s. 322). De stereotype forestillingene gir samfunnet en mal for hva vi tenker på som typisk mannlig eller kvinnelig, og de er dermed mer eller mindre med på å begrense våre handlingsmuligheter. Stereotypiene blir problematiske når de ikke er korrekte og dermed begrenser enkeltindividers reelle frihet, noe som ofte er tilfellet når det gjelder holdninger om kjønnsroller (Aune, 2012, s. 102).

Kjønnsstereotypiene er ikke minst problematiske for de personene som skiller seg ut med hensyn til seksuell orientering, kjønnsidentitet eller kjønnskarakteristika. Transpersoner er et eksempel på personer som kan oppfattes som normbrytende av det øvrige samfunnet, og som ofte ikke passer helt inn i det sosialt konstruerte kjønnnet. Forbundet for Transpersoner i Norge (u. å) beskriver transpersoner som «kjønnsoverskridere». Dette innebærer blant annet personer som har en annen kjønnsidentitet enn det de ble tillagt ved fødselen, eller personer som ellers bryter med tradisjonelle kjønnsuttrykk. Det finnes ikke nøyaktige tall på hvor mange transpersoner det er i Norge, og årsaken til det er de ulike definisjonene og spørsmålsformuleringene som benyttes i beregningene. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2018a) anslår likevel at tallet kan variere mellom 20 000 og 260 000 personer, avhengig om spørsmålet handler om kjønnsdysfori eller ambivalens knyttet til kjønnsidentitet.

Uavhengig av antall mennesker som anser seg selv som transperson i Norge i dag, er det fremdeles viktig å være bevisst på problemstillinger som kan dukke opp for disse personene. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2018a) påpeker at LHBTIQ-feltet (lesbiske, homofile, bifile, trans, interkjønn og queer-personer) er et viktig felt, fordi det hjelper oss med å forstå diskriminering. De understreker at feltet angår hele samfunnet, fordi det gjelder hvordan vi ser på kjønn og kjønnsroller, og hva som utgjør mannlighet og kvinnelighet. De påpeker også at dette igjen har betydning for hvilket mangfold vi klarer å skape i for eksempel skole og

barnehage. Jenter og gutter er forskjellige, men det er også store forskjeller innad i kjønnene. Det er derfor viktig at man åpner opp for et mangfold av kjønnsuttrykk.

2.1.5 Maskulinitet og femininitet

Maskulinitet er et begrep som først ble tatt i bruk i Norge langt inn på 1900-tallet. Begrepets innhold har forandret seg gjennom de vel hundre årene det har eksistert, men hovedessensen i ordet er likevel blitt bevart (Bederman, 1995 referert i Lorentzen, 2006, s. 125). Konseptet maskulinitet har derimot en lang historie, og mange vil nok ha en idé om hva begrepet dreier seg om. Begrepet er tett tilknyttet det perspektivet som anser kjønn som sosialt konstruert, og det omhandler hovedsakelig ulike egenskaper og verdier som knyttes til et mannsideal. Det handler også om atferd, handlinger og interesser som blir ansett som *mandige*. Eksempler på verdier som blir ansett som maskuline er blant annet kroppslig styrke, utholdenhet, mot, selvkontroll, uavhengighet og dominans (Lorentzen, 2006, s. 130). De kulturelle kodene som finnes i et samfunn angir også holdninger om hva som betraktes som et maskulint utseende, hva som utgjør maskuline farger og design, eller hvilke gjenstander som anses som en del av den «maskuline verdenen». Lorentzen (2006, s. 126) påpeker at begrepet også kan brukes uavhengig av kjønn, for eksempel for å beskrive en kvinne med «mandige» trekk.

Begrepet *femininitet* kan sies å være maskulinitetens motsetning. Begrepet omfatter de verdiene og egenskapene som blir ansett som stereotypisk kvinnelige, og er i likhet med maskulinitet knyttet opp til et slags kvinneideal. Eksempler på egenskaper og verdier som gjerne blir ansett som feminine er blant annet omsorg, ro og orden, sensitivitet og tillit. De kulturelle kodene angir også her hva som betraktes som et feminint utseende eller feminine farger og design, og hvilke gjenstander som tilhører den «feminine verdenen». Verdiene og egenskapene som knyttes til maskulinitet eller femininitet bunner ofte i kjønnsstereotyper, og blir med dette en del av det sosialt konstruerte kjønn. Jeg ønsker å understreke at begrepene maskulinitet og femininitet vil brukes om de representasjonene av kjønn som fremstår som sterkt stereotypiske, mens begrepene mannlighet og kvinnelighet vil brukes om representasjoner som fremstår som mer ordinære.

2.1.6 Kjønn i denne studien

Studiens problemstilling stiller spørsmål ved hvordan læreres pedagogiske praksis kan ha betydning for elevenes kjønnskonstruksjon. For å kunne gi svar på dette er det derfor viktig å definere hva konstruksjon av *kjønn* innebærer i denne sammenhengen. For det første innebærer

det en forståelse av kjønn som konsept, altså ideen om hva kjønn er. For det andre innebærer det en forståelse av kjønn som distinksjonen mellom menn og kvinner – både fra et biologisk og et sosialt perspektiv. Det innebærer også en forståelse for at menn og kvinner ikke nødvendigvis er de eneste tilgjengelige kjønnskategoriene. For det tredje innebærer elevenes konstruksjon av kjønn en forståelse av egen (kjønns)identitet og hvor de selv føler tilhørighet i dette landskapet.

2.2 Identitet

Røthing (2011, s. 202) skriver at *identitet* er et begrep som ofte er relevant å trekke inn når kjønn eller seksualitet står på dagsorden i skolen. Pedagoger bidrar til å skape rammer og muligheter for barn og unges utvikling gjennom det relasjonsarbeidet som foregår i skolen, herunder også barnas identitetsutvikling (Dalgaard, 2016, s. 13). Identitet er i likhet med kjønn et komplekst begrep som ikke lar seg definere så lett. Det er et fenomen som kan forstås på flere måter, og det kan være både noe vi *er* og noe vi *gjør* (Dalgaard, 2016, s. 13). Identitet dreier seg i stor grad om vår egen forståelse av oss selv og hvem vi er i forhold til andre. Denne forståelsen endrer seg over tid og i ulike kontekster, og den utvikles og forhandles om i relasjon med andre (Dalgaard, 2016, s. 20).

Røthing (2011, s. 203) skriver også at man kan si at identitet og selvforståelse dreier seg om kontinuerlige prosesser som kan bidra til å skape *tilhørighet*. Denne tilhørigheten kan baseres på at man ser på seg selv som tilhørende til bestemte sosiale grupper, og disse gruppene kan være basert på for eksempel alder, kjønn, seksualitet, interesser, nasjonalitet eller politikk. Fordi man kan anse seg selv som medlem av flere slike sosiale grupper, kan man ha flere identiteter (Nielsen, 2006, s. 155).

Røthing (2011, s. 202) skriver at identitet kan forstås på flere måter. På den ene siden kan det forstås som «noe som er forankret i noe indre som er fast, stabilt eller medfødt». Denne forståelsesmåten vektlegger at skolens rolle blir å hjelpe barn og unge til å finne frem til sin indre, gitte identitet slik at de blir trygge på seg selv. På den andre siden kan identitet forstås som noe som den enkelte kontinuerlig former og bearbeider i sosiale felleskap. Identitet er her ingen fast størrelse som forblir det samme gjennom livet, men det er noe som utvikles og forandres gjennom sosiale relasjoner. Denne forståelsesmåten vektlegger at både skolen som institusjon og den enkelte pedagog må være bevisste på at man ikke begrenser barnas utviklingsmuligheter, og at man kontinuerlig reflekterer rundt egen praksis slik at barna får utfolde seg fritt (Dalgaard, 2016, s. 12).

Et begrep som er svært relevant i denne sammenhengen er *kjønnsidentitet*. Kjønnsidentitet dreier seg om den identiteten man har som er knyttet til kjønn, og begrepet viser blant annet til hvilket kjønn man opplever å høre til. Kjønnsidentitet viser også til hvilke typer av feminitet og/eller maskulinitet man identifiserer seg med eller tar avstand fra i ulike situasjoner (Nielsen, 2011, s. 155). Hart (2016, s. 36) skiller mellom tre typer kjønnsidentitet, og hun påpeker at disse ikke nødvendigvis stemmer overens. Den første typen er den *biologiske* kjønnsidentiteten vår, og den bestemmes genetisk av kjønnskromosomene våre. Den *psykologiske* kjønnsidentiteten vår dannes i relasjon med andre og i kulturelle kontekster, mens den *samfunnsmessige* kjønnsidentiteten vår skapes i kraft av de kjønnsrollene som finnes i det samfunnet man lever i. Begrepet kjønnsidentitet tar med andre ord for seg både de biologiske aspektene og de sosiale aspektene ved kjønn.

Transpersoner, som har en annen kjønnsidentitet enn den de ble tillagt ved fødselen, eller andre personer som føler at de ikke passer inn i det stereotype bildet av mann eller kvinne, vil kunne oppleve utfordringer knyttet til selvforståelse og tilhørighet. Men, slike utfordringer trenger ikke nødvendigvis å være så omfattende som det blant annet transpersoner kan oppleve. Det kan for eksempel handle om at man som gutt ikke er interessert i fotball, eller at man som jente ikke liker å leke med dukker. Disse eksemplene er tett tilknyttet de stereotype bildene samfunnet har av maskuline og feminine interesser. En mangel på slike stereotype interesser kan gjøre at man føler mindre tilhørighet til kjønnnet sitt eller til likekjønnede venner som har denne interessen. En mangel på slike interesser kan også føre til at andre betegner deg som mindre maskulin eller feminin. De tankene vi danner oss rundt disse opplevelsene bidrar til å forme kjønnsidentiteten og selvbildet vårt, og dermed også de andre generelle forestillingene vi har om kjønn.

2.2.1 Sosial identitetsteori

Barn og unges identitet og selvfølelse utvikles i samspill med andre, og Thornberg (2014, s. 154) påpeker at en viktig kilde til dette er *gruppetilhørighet*. Disse gruppeforholdene kan være konkrete (familie og venner) eller abstrakte (sosiale kategorier som kjønn eller alder). I den forbindelse blir *sosial identitetsteori* relevant. Sosial identitetsteori antar at sosiale grupper «forsyner» medlemmene med en sosial identitet, og at dette medlemskapet innebærer stor verdi og følelsesmessig betydning for medlemmene (Abrams & Hogg, 1990a og Hogg & Vaughan, 2011 referert i Thornberg, 2014). *Sosial kategorisering* er et begrep relatert til dette. Denne kategoriseringen innebærer at man grupperer de personene man omgås med for å kunne definere ens egen personlige plass i samfunnet. Dersom man identifiserer seg med visse sosiale

kategorier og oppfatter seg som medlem av de tilhørende gruppene kalles dette *egengrupper*. De gruppene man ikke identifiserer seg med kalles *fremmedgrupper*. Sosial kategorisering kjennetegnes ved at man kategoriserer egen- og fremmedgruppene ved hjelp av prototyper. Dette er mentale forestillinger eller konstruksjoner av hva som oppfattes som typisk for en gruppe og dens medlemmer. Thornberg (2014) påpeker at disse prototypene har en tendens til å minimere forskjeller innenfor en gruppe og til å overdrive forskjeller mellom grupper. Prototyper skiller seg fra stereotyper ved at disse er basert på *faktiske* særtrekk og informasjon om en gruppe, mens stereotyper kun er *forestillinger* om hva som er typisk for en gruppe.

2.3 Sosiologiske begreper

2.3.1 Sosialisering

Hovedkilden til personlighets- og identitetsutviklingen vår er den kontinuerlige, livslange prosessen som kalles *sosialisering*. Sosialisering er en prosess som innebærer at man tilegner seg «de kunnskapene, egenskapene og meningene som er nødvendige for å kunne delta som fullverdige og aksepterte mennesker av samfunnet». Prosessen innebærer også at vi utvikler oss til særegne individer med en egen personlighet (Schiefløe, 2011, s. 288). Sosialisering er et videre begrep enn *opdragelse*, som viser til den bevisste og målrettede oppdragelsen av barn. Sosialisering omfatter alle de ulike påvirkningene man blir utsatt for, som ikke nødvendigvis er ment å være oppdragende. Begrepet omfatter derfor både den tilsiktede og den ikke-tilsiktede påvirkningen av individet (Imsen, 2011). Undervisning er også en del av sosialisering, men denne delen er intendert og formelt tilrettelagt (Aasebø & Melhuus, 2005). Schiefloe (2011) skriver at fundamentet for menneskers personlighetsutvikling starter i en fase som kalles primærsosialisering. Dette skjer i samspill med den nærmeste familien, som er den første og viktigste sosialiseringsteksten. Den neste fasen er sekundærsosialiseringen, og denne fasen begynner når man trer inn i nye arenaer med nye mennesker. Skolen er et eksempel på en slik arena (Imsen, 2011; Schiefloe, 2011).

2.3.2 Skolens skjulte læreplan

Skolen som institusjon er en arena der barn tilbringer mye tid, og skolen er derfor en av de mest grunnleggende formidlerne av samfunnsmessige holdninger, forestillinger og verdier. Både hva skolen som institusjon formidler og hva den enkelte pedagog formidler har derfor betydning for hvilke forestillinger elevene utvikler av for eksempel kjønn. Verdiene som skal formidles i skolen er lovfestede gjennom ulike lovverk og formelle læreplaner, men verdiene som

formidles stammer også fra en «skjult læreplan». Begrepet *skjult læreplan* («hidden curriculum») fra 1968 stammer fra amerikaneren Philip Jackson, som påpekte at elever også lærer ting gjennom skolegangen deres som ikke nødvendigvis stammer fra en offentlig læreplan. Gjennom den skjulte læreplanen lærer elevene blant annet å innordne seg under lærerens autoritet, å legge bånd på sine impulser og å vente på tur. Det uformelle pensumet innebærer også verdiprioriteringer, rollemodeller, atferdsnormer og språklige standarder (Imsen, 2011; Schiefloe, 2011). Det skjulte pensumet dreier seg med andre ord om alt elevene lærer i skolen som ikke offisielt planlagt gjennom skoleundervisningen (Thornberg, 2014). Det skjulte pensumet blir formidlet implisitt i undervisningen gjennom samspillet og sosialiseringen som foregår mellom elevene, og mellom lærer og elev.

2.3.3 Normer

Dalgaard (2016, s. 30) skriver at det i pedagogisk praksis hersker en del selvfølgeligheter om hva som er passende atferd for jenter og gutter, og at bakgrunnen for dette er sosiale normer. En *norm* er «en kjent og allment akseptert forskrift som sier hva som er riktig og uriktig atferd» (Schiefloe, 2011, s. 145). En norm er med andre ord en slags uskreven regel eller en forventning om hva som er normalt eller akseptert. Disse sosiale normene bidrar til å regulere handlinger og atferd, noe som gjenspeiles i hvilke aktiviteter for eksempel pedagoger setter gang og hvilke aktiviteter elevene velger å delta i (Dalgaard, 2016, s. 30). Normene utgjør på denne måten en del av det som kalles skolens skjulte læreplan (Thornberg, 2014).

Normer fastholdes gjennom ulike sanksjoner, og disse kan være både positive og negative, formelle og uformelle. Uformelle sanksjoner utøves mennesker imellom på privat grunnlag, mens formelle sanksjoner utøves på grunnlag av lover eller regelverk (Schiefloe, 2011, s. 318). I denne studien er det hovedsakelig de uformelle sanksjonene som vil være i fokus. Noen eksempler på positive, uformelle sanksjoner kan være anerkjennende blick og smil, ros eller en klapp på skulderen. Eksempler på negative, uformelle sanksjoner kan være oppgitte blick, latterliggjøring, sosial isolasjon eller utskjelling (Schiefloe, 2011).

2.3.4 Roller, rollemodeller og kjønnsroller

«Sosiale strukturer bygges opp av posisjoner og relasjoner. En *posisjon* er en plass i den sosiale strukturen som innehas av en person» (Schiefloe, 2011, s. 203). Når man innehar en posisjon, utsettes man for ulike forventninger med hensyn til atferd og holdninger. Denne samlingen av stabile forventninger til en posisjon utgjør en *sosial rolle* (Schiefloe, 2011; Thornberg, 2014). De forventningene som rettes mot en sosial rolle blir styrende for hvilken atferd man har, og

reaksjonene man blir møtt med bidrar til å regulere atferden vår ytterligere. I denne studien vil *kjønnsroller* gå igjen som et sentralt begrep. Kjønnsroller innebærer at kvinner og menn som posisjonsinnehavere blir møtt med systematisk ulike forventninger, fordi samfunnet ser på de to kjønnene som forskjellige med hensyn til ferdigheter og egenskaper. Kjønnsroller innebærer også at man på bakgrunn av disse forventningene blir gitt ulike handlingsrom og muligheter (Schiefløe, 2011).

Kjønnsrollene som eksisterer i samfunnet i dag har stor betydning for den sosialiseringen barn får, og dermed også utviklingen av barnas kjønnsidentitet. Kjønns sosialiseringen skjer i et komplekst samspill mellom individet og dets omgivelser, og den baseres på de kulturelle og sosiale stereotypene av hva som hører til hvert kjønn (Dalgaard, 2016, s. 28). Kjønn blir altså konstruert gjennom de normene og verdiene som ligger innebygd i et samfunn som kulturelle og sosiale koder (Dalgaard, 2016, s. 28). Det er viktig at pedagoger er oppmerksomme på dette i sin pedagogiske praksis, fordi de gjennom sin praksis bidrar til å støtte barnets personlighets- og identitetsutvikling. De ulike responsene barn blir møtt med vil ha stor betydning for deres regulering av (kjønnstypisk) atferd i fremtiden. I et kjønns perspektiv vil både positive og negative reaksjoner på typiske «kjønnede aktiviteter» forme barnas forståelse av kjønn. Lærere besitter sosiale roller blant annet i form av å være pedagoger og i form av å være menn eller kvinner. Dette innebærer at lærerne trer inn i en posisjon som *rollemodell* for elevene. Ettersom det er voksne som er øverst i «statushierarkiet» og fordi barn identifiserer seg med dem, vil barna imitere de voksnes atferd og handlinger (Hart, 2016, s. 56). Som pedagog spiller man altså en sentral rolle i barnas utvikling av kjønnstypisk atferd, blant annet gjennom de aktivitetene som settes i gang og gjennom måten man er sammen med barna på (Hart, 2016, s. 58).

2.4 Lovverk og rettigheter

«Utdanning skal sikre individets utvikling til å fungere i frihet med integritet og verdighet og som borger i et demokrati» (Aune, 2012, s. 101). Utdanning skal bidra til å skape holdninger og verdier som er viktige for individet, men som også er viktige for fellesskapet og i et samfunns perspektiv. Skolen utgjør som sagt en sentral arena for formidling og utvikling av samfunnsmessige verdier, og disse verdiene er lovfestet gjennom ulike lovverk og konvensjoner. I denne delen vil jeg kort presentere noen lovverk, konvensjoner og rettigheter som kan være relevante å trekke inn i en diskusjon om verdier knyttet til kjønn i en pedagogisk

sammenheng. Aktuelle paragrafer eller artikler vil bli trukket inn og utdypet senere i diskusjonen.

2.4.1 Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa

Jakhelln & Welstad (2012, s. 159) poengterer at det knapt finnes noen annen offentlig institusjon som gjennom så lang tid har mulighet til å påvirke barn og unges verdigrunnlag og holdninger. Verdiene som skal formidles i utdanningsinstitusjonene i Norge er angitt i formålsbestemmelsene i opplæringsloven og i barnehageloven. Formålsbestemmelsene angir formål og verdier som skal ivaretas i utdanningen, og disse verdiene har derfor et rettslig definert kjerneinnhold (Aune, 2012, s. 103). Elevene har rett og plikt til grunnskoleopplæring, og denne skal samsvare med opplæringsloven og tilhørende forskrifter (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Etter § 2-3 fjerde ledd skal undervisningspersonalet tilrettelegge og gjennomføre opplæringen i samsvar med læreplaner gitt etter loven (Opplæringslova, 1998).

Opplæringslovens formålsbestemmelse lyder slik:

§1-1 Formålet med opplæringa

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og læreryst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

(Opplæringslova, 1998, § 1-1)

2.4.2 Likestillings- og diskrimineringsloven

Aune (2012, s. 106) påpeker at et av de grunnleggende premissene som er klart formulert i formålsbestemmelsen til opplæringsloven er *likestilling mellom kjønn*. Hun understreker at likestilling eller lik behandling uavhengig av kjønn ikke betyr at jenter og gutter er like, men at for stramme grenser når det gjelder kjønnsroller begrenser den reelle friheten til å skape sitt liv ut ifra egne interesser. Likestillings- og diskrimineringsloven av 2017 trådte i kraft 1. januar 2018 og erstattet med dette fire tidligere lover som tok for seg diskriminering. Likestilling er

en menneskerettighet, og likestillings- og diskrimineringsloven gjelder derfor på alle samfunnsområder – deriblant skole og utdanning (Aune, 2012, s. 111). Formålet til loven er å fremme likestilling og hindre diskriminering på grunn av blant annet kjønn, seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk, jf. § 6. Loven tar særlig sikte på å bedre kvinnens stilling, og den skal bidra til å bygge ned samfunnsskapt funksjonshemmede barrierer og forhindre at nye skapes (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 1). Bø (2014, s. 59) skriver at likestillingsarbeid i skole og barnehage handler om at begge kjønn skal ha *like gode muligheter* for handling og utvikling. Det handler også om mangfold, som innebærer at begge kjønn skal sikres en bred kompetanse og ikke bli låst innenfor snevre kjønnsgrenser.

2.4.3 Menneskerettighetene

Etter andre verdenskrig startet De forente nasjoner [FN] arbeidet med å opprette et internasjonalt system som skulle sikre mennesker universelle rettigheter, og i 1948 ble Verdenserklæringen om menneskerettigheter vedtatt av FN. Forbud mot diskriminering og et prinsipp om likeverd er verdier som står sterkt innenfor menneskerettighetene. I dette avsnittet vil jeg trekke frem noen artikler fra Verdenserklæringen om menneskerettigheter som tydeliggjør hvilken rettslig forpliktelse nasjonalstater, virksomheter og privatpersoner har til å arbeide for likestilling og mot diskriminering (Aune, 2012, s. 111).

Artikkel 1. Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter.

Artikkel 2. Enhver har krav på alle de rettigheter som er nevnt i denne erklæring, uten forskjell av noen art, f. eks. på grunn av rase, farge, kjønn, språk, religion (...)

Artikkel 7. Alle er like for loven og har uten diskriminering rett til samme beskyttelse av loven. Alle har krav på samme beskyttelse mot diskriminering i strid med denne erklæring og mot enhver oppfordring til slik diskriminering

Artikkel 22. Enhver har som medlem av samfunnet rett til sosial trygghet og har krav på at de økonomiske, sosiale og kulturelle goder som er uunnværlige for hans verdighet og den frie utvikling av hans personlighet, blir skaffet til veie gjennom nasjonale tiltak og internasjonalt samarbeid i samsvar med hver enkelt stats organisasjon og ressurser.

Artikkel 23.

1. Enhver har rett til arbeid, til fritt valg av yrke, til rettferdige og gode arbeidsforhold og til beskyttelse mot arbeidsløshet.

2. Enhver har uten diskriminering rett til lik betaling for likt arbeid.

Artikkel 26.

1. Enhver har rett til undervisning

2. Undervisningen skal ta sikte på å utvikle den menneskelige personlighet og styrke respekten for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter.

(FN, 2018b)

2.4.4 Barnekonvensjonen

Collin-Hansen (2011, s. 59) skriver at det lenge var en fremmed tanke at barn skulle ha egne rettigheter som borgere. Man anså det som foreldrenes anliggende å sørge for at barna hadde det bra. Barn ble først satt på den politiske dagsordenen i 1979, da FN erklærte året som det

internasjonale barneåret (Collin-Hansen, 2011, s. 59). I 1989 ble barnekonvensjonen vedtatt av FNs hovedforsamling, og i 1991 ratifiserte Norge konvensjonen. Norge forpliktet seg dermed til å iverksette konvensjonen overfor sine borgere. I 2003 ble konvensjonen inkorporert i lovgivningen ved å føye den inn i lov om styring av menneskerettighetene fra 1999. Dette innebar blant annet at konvensjonsteksten ble gjort til norsk lov, noe som betyr at den blir håndhevet gjennom samfunnets ordinære ordninger (Collin-Hansen, 2011, s. 60). Prinsippet om ikke-diskriminering står sentralt i barnekonvensjonen. I artikkel 2 slås det fast at de statene som er part i konvensjonen, skal respektere og sikre de rettighetene som er fastsatt for ethvert barn innenfor deres jurisdiksjon, uten diskriminering av noe slag - deriblant kjønn. «Partene skal treffe alle egnede tiltak for å sikre at barnet beskyttes mot enhver form for diskriminering (...)» (FN, 2018a; Aune, 2012, s. 113). I artikkel 28 anerkjennes barnets rett til utdanning, og i artikkel 29 d) slås det fast at barnets utdanning skal ta sikte på «å forberede barnet til et ansvarlig liv i et fritt samfunn i en ånd av (...) likestilling mellom kjønnene (...)» (FN, 2018a).

2.4.5 Kvinnekonvensjonen

Likestilling og arbeid mot diskriminering er som tidligere vist sentrale verdier i opplæringslovens formålsbestemmelser og i likestillings- og diskrimineringsloven. Menneskerettighetene og barnekonvensjonen har også fokus på likestilling mellom kjønnene, og de anser utviklingen av individers personlighet som svært viktig. Aune (2012, s. 112) påpeker at det likevel er FNs kvinnekonvensjon som er «det rettslige instrumentet som er mest tydelig på samspillet mellom normene som resulterer i strukturelle mønstre som leder til diskriminering på individnivå». Konvensjonen ble vedtatt i 1979 og ratifisert av Norge i 1981, og den forplikter nasjonalstater og arbeidsgivere til å identifisere strukturelle, diskriminerende mønstre. Den forplikter også nasjonalstater og arbeidsgivere til å iverksette tiltak som fører til at diskriminerende praksis opphører (FN, 2018c; Aune, 2012, s. 112). Konvensjonen understreker altså statens forpliktelse til å endre de tradisjonelle normene som styrer forventningene til kjønnsroller, og som dermed begrenser enkeltindividets handlemuligheter uavhengig av deres kjønn, jf. artikkel 2 og 5 (Aune, 2012, s. 114). Konvensjonen har som navnet tilsier særlig fokus på diskriminering av kvinner, men den er likevel opptatt av at likestilling mellom menn og kvinner handler om å endre *begge* kjønns tradisjonelle og snevre kjønnsrollemønstre (Aune, 2012, s. 112).

KAPITTEL 3: METODE

Utgangspunktet for denne studien var et ønske om å utvikle en forståelse av hvordan forestillinger om kjønn kan skapes i en pedagogisk setting. I den sammenheng ønsket jeg å undersøke hvilken rolle lærere og deres pedagogiske praksis kan spille i elevenes kjønnskonstruksjon. I dette kapitlet vil jeg presentere hvordan jeg har gått frem for å undersøke studiens problemstilling. Jeg vil starte med en redegjørelse og begrunnelse for valg av metode, før studiens datainnsamling og forberedelsene til denne blir beskrevet. Deretter vil jeg kort drøfte studiens kvalitet, før jeg til slutt vil komme med noen etiske betraktninger.

3.1 Forskningsdesign

Som gjennomgangen av studiens teoretiske rammeverk har vist blir kjønn i stor grad konstruert gjennom våre relasjoner til andre mennesker. Forståelsen av hva kjønn er formes og utvikles blant annet gjennom våre væremåter, våre måter å snakke på og gjennom forventningene som råder i samfunnet. Læreres pedagogiske praksis innebærer også relasjoner, og verdiformidlingen som oppstår mellom lærer og elev forutsetter nettopp samhandling. Disse sosiale aspektene ved kjønnskonstruksjon i skolen legger føringer for hvordan studiens problemstilling kan undersøkes, og denne studien er derfor basert på et kvalitativt forskningsdesign. Dette skyldes at kvalitative metoder er egnet når man ønsker å utvikle en forståelse av sosiale fenomener og prosesser, og når man ønsker å forstå og forklare menneskers atferd og sosiale interaksjoner (Thagaard, 2018; Hennink, Hutter & Bailey, 2011). For å undersøke studiens problemstilling valgte jeg å kombinere to kvalitative metoder - observasjon og intervju, og i de følgende avsnittene vil jeg gi en begrunnelse for valget av disse. Først vil jeg kort si noe om studiens vitenskapsteoretiske grunnlag.

Studien tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Dette innebærer at virkeligheten blir ansett som en sosial konstruksjon der språk og kommunikasjon mellom mennesker er av grunnleggende betydning for hvordan virkeligheten blir konstruert (Hjardemaal, 2011, s. 206). Dette perspektivet fremhever også at vi forstår omverdenen gjennom kategorier i kulturen, og at vår forståelse derfor er preget av den kulturen vi lever i (Jørgensen & Phillips, 2005 referert i Thagaard, 2018). Denne studien søker derfor å avdekke hvordan lærere - gjennom sitt samspill med elever, bidrar til å legge et grunnlag for elevenes oppfatning av kjønn som kategori. Ringdal (2013) hevder at det sosialkonstruktivistiske perspektivet kan virke frigjørende, fordi det påpeker at de ideene som tas for gitt i samfunnet

egentlig er skapt av oss og at de derfor kan forandres. I denne sammenhengen er det ideen om kjønn som en sosialt konstruert kategori som blir tatt for gitt, og som kan forandres ved en bevisstgjøring av vår rolle i denne konstrueringen. Dette perspektivet ser på sannhet som kontekstuell, og målet med denne studien er derfor ikke å finne frem til en objektiv sannhet (Hjardemaal, 2011, s. 207).

3.1.1 Observasjon som metode

Som tidligere nevnt innebærer både kjønnskonstruksjon og pedagogisk praksis sosialt samspill, og dette samspillet innebærer kommunikasjon mellom mennesker. Dette forutsetter at metoden som anvendes for å undersøke studiens problemstilling muliggjør at man kan samle inn data som kan si noe om den samhandlingen som skjer. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) skriver at *observasjon* egner seg godt som metode når forskeren ønsker direkte tilgang til det som undersøkes, som for eksempel samhandling mellom mennesker i et klasserom. De skriver også at metoden egner seg dersom forskeren er opptatt av hvordan sosiale fenomener oppstår og utfolder seg, og hvordan de kan tolkes. Kjønnede verdier og forestillinger oppstår og konstitueres blant annet gjennom atferd og handlinger, og observasjon som metode gjør det mulig å dokumentere hvordan dette skjer på en systematisk måte. Dette skyldes at man kan se og høre hva deltakerne gjør i den konteksten de oppholder seg i (Hennink, Hutter & Bailey, 2011). For å undersøke hvordan læreres pedagogiske praksis kan ha betydning for elevers kjønnskonstruksjon ble observasjon derfor valgt som studiens primære forskningsmetode. Datainnsamlingen foregikk under feltarbeid i to klasserom, og fokuset ble styrt av en observasjonsguide (se vedlegg 4). Jeg valgte å innta en ikke-deltakende observatørrolle, og en begrunnelse for dette vil gis senere i kapittelet. Bakgrunnen for observasjonsguidens utforming og innhold vil også bli gjort rede for senere.

3.1.2 Intervju som metode

Hennink, Hutter & Bailey (2011) skriver at observasjon ofte blir kombinert med andre kvalitative metoder. Dette skyldes at observasjoner kun gir et innblikk i *hva* som skjer og at de ikke nødvendigvis sier noe om *hvorfor* det skjer. Feltarbeidet i klasserommene gjorde det mulig å se hva lærerne gjorde sin pedagogiske praksis som kan ha betydning for elevenes kjønnskonstruksjon, men observasjonene gav meg likevel ikke informasjon om hva som lå bak lærernes handlinger eller beslutninger. Min rolle som ikke-deltakende observatør gjorde også at det ble vanskelig å stille deltakerne spørsmål underveis i feltarbeidet. Jeg valgte derfor å benytte *intervju* som komplementerende metode for å få mer utfyllende informasjon om

deltakernes praksis i klasserommet. Intervjuene hadde en semistrukturert tilnærming, som innebar at temaene for samtalen var bestemt av en intervjuguide (se vedlegg 5). Denne tilnærmingen åpnet samtidig opp for fleksibilitet i samtalen, noe som gjorde det mulig å ta opp temaer som ikke var planlagt på forhånd. Intervjuene gav meg også et innblikk i hvilke tanker lærerne selv hadde knyttet til studiens tematikk. Deltakerne fikk si noe om sine erfaringer med kjønn i skolen, og jeg fikk også samlet inn bakgrunnsinformasjon om dem. Til slutt gav intervjuene deltakerne mulighet til å snakke med meg på tomannshånd, der de kunne stille meg eventuelle spørsmål om studien.

3.2 Datainnsamling

I denne delen vil jeg gjøre rede for studiens datainnsamling og prosessen som ledet frem til denne. Jeg vil starte med en redegjørelse av rekrutteringen av deltakere og en presentasjon av dem, før jeg gjør rede for hvordan observasjonene og intervjuene ble planlagt og gjennomført.

3.2.1 Rekruttering av deltakere

For å undersøke studiens problemstilling valgte jeg å sette to kriterier for rekruttering av deltakere: 1) Lærerne skulle utøve sin praksis i grunnskolen på 3. eller 4. trinn, og 2) Lærerne skulle være kontaktlærere for en klasse. På grunn av tidsrammen prosjektet skulle gjennomføres i ble det bestemt at to personer var et passende antall deltakere. En begrunnelse for å observere flere klasseromskontekster var at dette ville gjøre det mulig å observere forskjellige undervisningsmetoder og samhandlingsmønstre, noe som kunne bidra til å belyse problemstillingen på flere nivåer.

Thagaard (2018) skriver at en *strategisk* utvelgelse av deltakere er særlig viktig når utvalget er relativt lite. Utvelgelsesprosessen må derfor innebære at man velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen. Studiens problemstilling indikerer at det er *lærere* og deres praksis som er i fokus, og dette betyr at man i utgangspunktet kunne rekruttert lærere på hvilket som helst klassetrinn. En av begrunnelsene for å rekruttere kontaktlærere på 3. eller 4. trinn er derfor at elever på disse trinnene som regel forholder seg til én lærer gjennom en vanlig undervisningsuke. For det første ville dette forenkle arbeidet med å samle inn samtykkeerklæringer fra elevenes foreldre. For det andre var tidsrammen for feltarbeidet kort, og ved å følge én kontaktlærer gjennom en skoleuke ville jeg få forholdsvis kontinuerlige observasjonsdata. Dette gjorde det mulig å oppdage både mønstre og rutiner i det enkelte klasserommet. En annen begrunnelse for å observere praksisen til lærere

på 3. eller 4. trinn er *kjønnssegregering*. Elevene på disse trinnene er nemlig i en alder der jenter og gutter tydelig markerer grenser mot det motsatte kjønn i lek og i vennegrupper (Nielsen, 2011, s. 189). Dette innebærer at elevene på disse trinnene allerede har en viss oppfatning av hva kjønn er og hva det innebærer. Læreres formidling av kjønnete verdier kan dermed enten underbygge eller utfordre disse ideene om kjønn, og dette var et aspekt ved kjønnskonstruksjon jeg anså som interessant. En tredje begrunnelse for å utføre observasjoner på disse trinnene i grunnskolen er nettopp det Aune (2012, s. 102) sier om arbeidet med å endre kjønnsstereotype forestillinger i skolen – det må starte i *begynnelsen* av barns utdanningsløp.

For å rekruttere deltakere til studien startet jeg med å sende ut e-poster til rektorer ved en rekke barneskoler der jeg kort beskrev studiens tema, formål og hva deltakelse i prosjektet ville innebære for deltakerne. E-posten inneholdt en forespørsel der jeg ba rektorene ved barneskolene om å ta kontakt med aktuelle lærere og videreformidle informasjonen om studien til dem. Det tok lang tid før jeg fikk noen respons og det var også svært få som gav tilbakemelding. De som svarte på e-posten takket nei. Etter å ha ventet på respons fra de resterende rektorene i rundt én måned sendte jeg dem enda e-post der jeg ba om svar på forespørselen, men det var igjen svært få som responderte. På grunn av en pressende tidsfrist ble det besluttet at deltakerne måtte bli rekruttert på en annen måte, og i midten av januar ble det derfor sendt inn en søknad til Trondheim kommune for å kunne innhente data fra en skole der. Det tok rundt seks uker før søknaden ble godkjent, men på grunn av en misforståelse rundt søknadens formål ble det ikke opprettet kontakt med en skole før i midten av februar. Den stadig pressende tidsfristen førte til slutt til at både jeg og veileder tok kontakt med barneskoler der vi hadde bekjentskaper i skolens administrasjon. Dette ledet til at jeg fikk tak i to mannlige deltakere på to ulike skoler som ønsket å være med. Jeg hadde ingen kjennskap til deltakerne før de bekreftet at de ville være med i studien. Utfordringene med å rekruttere deltakere til studien viste tydelig hvilken betydning rektorer har som portvakter når det gjelder adgang til felten (Thagaard, 2018). Utfordringene medførte at datainnsamlingen ble gjennomført på et senere tidspunkt enn planlagt, noe som gav mindre tid til analyse og videre bearbeiding av dataene.

For å sikre en viss representativitet i utvalget kunne det vært av betydning at begge kjønn var representert blant deltakerne. Dette betegner Thagaard (2018) som kvoteutvelging. Utfordringene med å rekruttere deltakere til studien gjorde at det ikke var mulig å ta stilling til dette under prosessen. NOVA-rapporten *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* fra 2008 skriver at det ikke finnes noen

norske studier som undersøker hvilken betydning læreres kjønn har for interaksjon med elever. Internasjonale studier viser derimot varierende resultater når det gjelder dette (Bakken, Borg, Hegna & Backe-Hansen, 2008). Bakken et al. (2008) påpeker likevel at en overvekt av disse internasjonale studiene viser at lærerens kjønn er av nokså underordnet betydning for interaksjonen. Aasen, Lekhal, Drugli & Nordahl (2015) poengterer også at det er den enkelte lærerens kompetanse, regler og tenkemåter som danner grunnlaget for lærerens undervisningspraksis, ikke lærerens kjønn. Det anses derfor ikke som problematisk at begge deltakerne er av samme kjønn i denne studien. Det kunne likevel vært interessant å inkludere begge kjønn i videre undersøkelser for å se om dette kunne belyst problemstillingen på andre måter enn det som kommer frem i denne studien. Betydningen av læreres kjønn vil også bli drøftet senere i oppgavens diskusjon.

3.2.2 Presentasjon av deltakerne

Den første deltakeren er en mannlig lærer i tjuårene som er kontaktlærer for en klasse på 3. trinn. For å bevare hans anonymitet gir jeg han pseudonymet *Atle*. Atle er grunnskolelærer for trinnene 1-7, og han har jobbet som lærer i 3 år. Han har vært kontaktlærer for den samme klassen i 3 år, og han har dermed fulgt disse elevene fra de startet på skolen og fra han selv begynte å jobbe som lærer. Skolen han jobber ved er en middels stor barneskole på Østlandet. Klassen han er kontaktlærer for utgjør 25 elever, der 17 av dem er gutter og 8 er jenter. Kjønnfordelingen i klassen er dermed forholdsvis skjev.

Den andre deltakeren er en mannlig lærer i slutten av tredveårene, og jeg gir han pseudonymet *Erik*. Erik har tatt en praktisk-pedagogisk utdanning som bygger på en samfunnsvitenskapelig bachelorgrad. Erik jobber ved en stor barneskole i Midt-Norge, der han er kontaktlærer for en gruppe på 3.trinn. Han har jobbet som lærer i 5 år, og han har vært kontaktlærer for denne gruppen i ca. 1 år. Elevinndelingen på 3. trinn ved denne skolen er litt annerledes i forhold til tradisjonell klasseinndeling, noe som blant annet innebærer at elevene er delt i to klasser, men i tre kontaktlærergrupper. Dette betyr at Erik kontinuerlig veksler mellom å undervise de to klassene på trinnet gjennom en skoleuke, og han har også kontaktlæreransvar for én gruppe bestående av elever fra begge klassene.

I det daglige blir Erik sine to klasser betegnet ved kallenavn istedenfor den klassiske inndelingen med 3A og 3B, og jeg velger derfor å betegne klassene på samme måte. Jeg gir derfor klassene de fiktive navnene *Sol* og *Måne*. Sol består av 23 elever, der 10 av dem er gutter og 13 er jenter. Måne består av 22 elever, der 7 er gutter og 15 er jenter. Av disse er Erik

kontaktlærer for 15 elever, og elevfordelingen fra de to klassene i denne gruppen er forholdsvis lik. Måne har i likhet med klassen til Atle en skjev kjønnsfordeling blant elevene, men de er ulike med hensyn til hvilket kjønn som er i overtall. På grunn av klasseinndelingen på trinnet innebar observasjonene som ble gjennomført hos Erik nesten dobbelt så mange elever som hos Atle.

3.2.3 Forberedelser før datainnsamlingen

Informasjonsskriv

Før datainnsamlingen startet ble det utformet to informasjonsskriv til studiens deltakere (se vedlegg 2 og 3). Det ene informasjonsskrivet var rettet mot lærerne, mens det andre var rettet mot elevenes foresatte. Informasjonsskrivene inneholdt en beskrivelse av prosjektet og dets formål, samt informasjon om hva deltakelse i prosjektet ville innebære. Det ble blant annet informert om at deltakelse var frivillig og innebar anonymitet, og at deltakerne når som helst kunne trekke sitt samtykke til å delta uten å oppgi noen grunn. De inneholdt informasjon om deltakernes rettigheter med hensyn til personvern, og de beskrev også hvordan datamaterialet ville bli oppbevart og hvem som ville ha tilgang til dette. Da deltakerne bekreftet at de ønsket å delta i studien ble informasjonsskrivene sendt til dem på e-post, og de to lærerne fikk ansvar for å enten videresende eller levere informasjonsskrivene som var rettet mot elevenes foresatte til dem.

Observasjonsguide

Under prosessen med å rekruttere deltakere ble det samtidig utarbeidet en observasjonsguide og en intervjuguide. Observasjonsguiden ble utarbeidet på bakgrunn av forskning og litteratur jeg hadde lest på forhånd som omhandlet kjønn og likestilling i skolen (se vedlegg 4). Litteraturen tok blant annet for seg spørsmål om hvordan kjønn kan komme til uttrykk i skolen og hvordan verdier knyttet til dette kan formidles, hvilken betydning kjønn kan ha i ulike settinger og hvordan kjønnete væremåter kan fortolkes (jf. Bredeesen; 2004; Broman, 2002; Bø, 2014; Dalgaard, 2015; Svaleryd, 2004; Wahlström, 2004; Aasebø & Melhuus, 2005). Bø (2014, s. 53) refererer for eksempel til Joan Acker (1993), som viser til at man kan lete etter det kjønnete i strukturer, kulturer, relasjoner og i identiteter. *Strukturer* dreier seg blant annet om kjønnet arbeidsdeling, der for eksempel mannlige og kvinnelige lærere konsekvent tar del i forskjellige oppgaver og aktiviteter og at dette formidler kjønnete verdier. *Kulturer* dreier seg om kulturelle uttrykksformer og væremåter, som for eksempel hvilke symboler, bilder og talemåter vi bruker om menn og kvinner. *Relasjoner* dreier seg om ulike samhandlingspraksiser

som skaper eller opprettholder bilder av hva kjønn er, blant annet gjennom måtene vi forholder oss til hverandre på. *Identiteter* handler om hvordan individuelle personer kan påvirke miljøet rundt seg gjennom måten de utformer sitt kjønn på og hvilke forventinger som styrer dem.

Jeg hentet også inspirasjon fra Thornberg (2014, s. 89) sin beskrivelse av verdipedagogikk. Han skriver at det også eksisterer en uutalt verdipedagogisk praksis i skolen i tillegg til de formelle målene og direktivene som er formulert i læreplaner og lovverk. Disse verdiene kommer blant annet til uttrykk gjennom læreres organisering av undervisningstimer og hvordan de presenterer, vurderer og velger ut lærestoff. Verdiene formidles gjennom klasseromsregler og hvordan lærere forholder seg til disse, samt hvordan de reagerer på overtredelser av reglene. De formidles gjennom samtaler lærere har med elever, og gjennom måten de møter elever på. Til slutt formidles verdiene gjennom læreres alminnelige opptreden, deres væremåte og deres lærerstil, samt hvordan de relaterer seg til elevene og hvordan de behandler dem. Med disse teoretiske innsiktene som grunnlag ble observasjonsguidens innhold definert, og de ulike aspektene ble deretter organisert i fem kategorier; *rom og artefakter, organisering, faginnhold, samhandling og forventninger*. Som de foregående avsnittene har vist kan kjønnete verdier og forestillinger formidles på mange måter, og formålet med observasjonsguiden var derfor at den skulle være en *veiledende* guide som skulle hjelpe meg med å rette fokuset under observasjonene.

Intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av at intervjuene skulle være semistrukturerte (se vedlegg 5). Dette innebar blant annet at guidens innhold var bestemt og at noen spørsmål var planlagt på forhånd. Guidens struktur åpnet samtidig for at det kunne stilles andre spørsmål eller oppfølgingsspørsmål dersom dette ble aktuelt under intervjuene, og det var også mulighet for kunne å gå frem og tilbake mellom spørsmålene. Intervjuguiden var delt inn i tre deler med tre temaer, der de ulike delene representerte en innledning, en hoveddel og en avslutning (Kvale & Brinkmann, 2012). Intervjuguidens første del besto av en briefing, der informasjon om studiens tema og intervjuets formål ble gitt. Det ble også informert om konfidensialitet og deltakerens rett til anonymitet, samt bruken av båndopptaker og intervjuets varighet. Den første delen besto også av spørsmål som tok for seg bakgrunnsinformasjon om deltakerne. Disse handlet blant annet om deltakernes utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring som lærere. Intervjuguidens hoveddel besto av spørsmål relatert til studiens tema og observasjonene. Spørsmålene relatert til studiens tema introduserte tematikken, og disse søkte en innsikt i deltakernes egne tanker og erfaringer knyttet til kjønn i skolen. Spørsmålene relatert til

observasjonene hadde som formål å få bakgrunnsinformasjon om det som hadde blitt observert under datainnsamlingen. Intervjuguidens siste del besto av avsluttende spørsmål, en debrifing, der deltakerne fikk mulighet til å stille meg spørsmål eller tilføye noe dersom de ønsket det (Kvale & Brinkmann, 2012).

3.2.4 Gjennomføring av datainnsamlingen

Da de to deltakerne hadde bekreftet at de ønsket å være med i studien ble tid og sted for datainnsamlingen avtalt over e-post og telefon. Observasjonene på de to skolene ble gjennomført i begynnelsen og i midten av mars, og varigheten tilsvarte omtrent én skoleuke hos hver deltaker. Jeg var tilstede på Atle sin skole i fem skoledager. Et par av skoledagene var korte og den ene dagen hadde elevene utelek i de siste undervisningstimene. Ettersom disse timene innebar lite kontakt mellom lærer og elever og ingen organiserte aktiviteter valgte jeg å avslutte observasjonene for dagen. I klassene Sol og Måne tilbragte jeg totalt fire skoledager. Den ene dagen i skoleuken hadde Erik undervisning på et annet klassetrinn og jeg var derfor ikke tilstede i Sol og Månes undervisningstimer. Erik sine klasser hadde noe lengre skoledager enn klassen til Atle. Totalt sett ble det derfor tilbragt omtrent like mange undervisningstimer hos hver deltaker.

Den første observasjonsdagen hos hver deltaker startet med at jeg introduserte meg for elevene og fortalte dem hvorfor jeg var tilstede og hvor lenge jeg skulle være der. Jeg gjorde det tydelig at det var lærerne deres som var i fokus og ikke dem. Jeg valgte å innta en åpen, men ikke-deltakende observatørrolle, og jeg forsøkte derfor å plassere meg på en diskret plass i de rommene undervisningen foregikk i. Som regel satt jeg på en stol bakerst i klasserommet når dette var mulig (Thagaard, 2018). Jeg valgte å innta en ikke-deltakende rolle fordi jeg ønsket å danne meg et overblikk over det som skjedde i undervisningen. I tillegg til dette var observasjonsguiden og dens innhold forholdsvis omfattende, noe som krevde konsentrasjon fra min side når det gjaldt dokumentering. Klasseromsundervisning har som regel en strukturert og formell form, og det ville derfor vært vanskelig å delta i konteksten uten å forstyrre eller påvirke deltakerne. Min rolle som ikke-deltakende observatør innebar likevel at jeg ikke fikk et innblikk i den *nære* samhandlingen som foregikk mellom lærer og elev gjennom deres en-til-en samtaler. Dette kan ha hatt betydning for studiens resultater fordi jeg kan ha gått glipp av viktige momenter ved konteksten rundt samhandlingen.

Observasjonene ble dokumentert ved hjelp av feltnotater, og disse tok utgangspunkt i punktene fra observasjonsguiden. Ettersom observasjonsguiden skulle være veiledende og ikke

strukturerte for observasjonene, valgte jeg å skrive notatene fritt ned i en notatbok i stedet for å skrive dem inn i et skjema. Dette gjorde det også lettere å notere ned konteksten til de ulike situasjonene. Når det gjaldt kategorien *samhandling* valgte jeg å ha en litt mer strukturert tilnærming til de ulike punktene fra guiden. Ved hvert tilfelle av for eksempel håndsopprekning, fysisk kontakt eller uoppfordret/oppfordret hjelp ble elevenes kjønn og konteksten rundt notert ned. På denne måten kunne jeg senere analysere hvilket kjønn som dominerte. Parallelt med dokumenteringen av det som skjedde i undervisningen ble også mine refleksjoner rundt det som ble observert skrevet ned. En slik ustrukturert dokumentering kan ha hatt betydning for studiens resultater, fordi min oppmerksomhet ofte var rettet mot feltnotatene. Dette kan ha ført til at jeg har gått glipp av observasjoner som kunne vært av betydning. En mer strukturert tilnærming til dokumenteringen kunne derfor tallfestet observasjonene mer nøyaktig, spesielt når det gjelder kategorien *samhandling*.

Etter at hver skoledag var avsluttet satte jeg meg ned og kikket over feltnotatene. Jeg skrev deretter en oppsummering av observasjonene og ytterligere refleksjoner rundt det jeg hadde sett. Som en ikke-deltakende observatør opplevde jeg at det både var praktisk og betryggende å kunne dokumentere observasjonene ved hjelp av feltnotater i en notatbok. Jeg kunne blant annet gå tilbake til feltnotatene ved et senere tidspunkt for å gjennomgå observasjonene på nytt, og beskrivelsene av konteksten rundt dem hjalp meg med å huske situasjonene bedre. Jeg opplevde også at min rolle som observatør ble oppfattet som mindre iakttagende og invaderende av deltakerne fordi min oppmerksomhet vekslet mellom å være fokusert på dem og på feltnotatene (Thagaard, 2018). Jeg fikk ikke inntrykk av at deltakerne eller elevene ble forstyrret eller påvirket av min tilstedeværelse, til tross for at min observatørrolle innebar at blikket mitt ofte var rettet mot dem og deres handlinger. Deltakernes oppmerksomhet var rettet mot undervisningen og mot elevene, og det er derfor liten grunn til å tro at mitt nærvær hadde innvirkning på deres praksis (Thagaard, 2018). Noen av elevene viste likevel interesse og nysgjerrighet rundt meg og min rolle i klasserommet og rundt hva jeg skrev ned i notatboken.

Intervjuene ble gjennomført etter at observasjonene var avsluttet den siste dagen i skoleuken og de foregikk hovedsakelig i lærernes klasserom. Intervjuenes varighet var rundt 30 minutter, og de ble dokumentert ved hjelp av båndopptaker. Bruken av båndopptaker gjorde at jeg kunne konsentrere meg om deltakernes svar og om å stille oppfølgingsspørsmål til det som ble sagt. Jeg fikk ikke inntrykk av at deltakerne ble påvirket av at samtalen ble tatt opp på lyd, og samtalene hadde derfor en fin flyt. Intervjuet med Erik ble likevel avbrutt et par ganger på grunn av personer som gikk inn i klasserommet, noe som førte til at jeg måtte pause båndopptakeren.

Forstyrrelsene under intervjuet påvirket ikke kvaliteten på lydopptakene. Underveis i intervjuet ble vi også nødt til å bytte rom for å ikke ble forstyrret ytterligere. Dette påvirket flyten i samtalen til en viss grad, men vi tok raskt opp tråden igjen da vi hadde kommet på plass i det nye rommet.

3.2.5 Analyse

Thagaard (2018, s. 151) skriver at analyse og tolkning av data er en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet. Analysen av datamaterialet fra feltarbeidet startet derfor allerede under observasjonene og under skrivingen av feltnotatene. De ulike refleksjonene jeg hadde underveis knyttet til observasjonene ble kontinuerlig skrevet ned i feltnotatene og i bearbeidningen av disse, noe som var til stor hjelp senere da jeg skulle analysere materialet som helhet. For å analysere dataene valgte jeg å gjennomføre en tematisk analyse. Dette er en analysemetode som gjør det mulig å identifisere og analysere mønstre i datamaterialet (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). For å analysere feltnotatene ble det derfor laget et skjema basert på kategoriene og punktene fra observasjonsguiden. I dette skjemaet ble datamaterialet først kodet og deretter plassert inn i en passende kategori fra guiden. Når det gjaldt kategorien *samhandling* valgte jeg å skrive inn hvert tilfelle av for eksempel håndsopprekning, fysisk kontakt og uoppfordret/oppfordret hjelp i skjemaet. Skjemaet besto av én kolonne der jeg beskrev observasjonene og konteksten rundt i detalj, og én kolonne der jeg skrev ned mine kommentarer og refleksjoner. Skjemaet ble deretter analysert på nytt for å oppdage eventuelle mønstre. Jeg valgte en lignende fremgangsmåte da dataene fra intervjuene skulle analyseres. Ettersom intervjuene ble tatt opp på lyd startet jeg med å transkribere lydopptakene. Transkripsjonene ble deretter kodet og analysert. En innvending mot å bruke en slik analysemetode er at dataene blir løsrevet fra sin opprinnelige helhet (Thagaard, 2018). Dette innebærer blant annet at temaene som analysen er rettet mot er definert av meg som forsker og derfor preges av min forståelse av dataene. Det innebærer også at deltakernes forståelse av sin egen situasjon ikke kommer like tydelig frem (Thagaard, 2018).

3.3 Studiens kvalitet

Kvalitativ forskning er basert på at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet. Dette innebærer blant annet at min rolle som forsker har hatt stor betydning for hvordan studien er blitt utformet og hvilke tolkninger som fremmes (Thagaard, 2018). I de følgende avsnittene vil jeg derfor kort diskutere betydningen av min rolle som forsker, og jeg vil også drøfte tre begreper som kan si noe om studiens kvalitet.

3.3.1 Forskerrollen

Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010, s. 38) skriver at forskeres forforståelse vil kunne påvirke *hva* forskeren observerer og *hvordan* disse observasjonene vektlegges og fortolkes. Min forforståelse av tematikken er blant annet blitt formet av den litteraturen og forskningen jeg har lest om temaet underveis i prosessen. Denne kunnskapen har preget hvordan studien har blitt gjennomført, og et eksempel på det er observasjonsguidens utforming og dens betydning for analysen av resultatene. Min forforståelse av temaet er også preget av min akademiske bakgrunn, og min posisjon i forskningsfeltet har derfor også hatt betydning for studiens utforming. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg reflektert rundt betydningen av at jeg selv ikke besitter noen *praktiske* erfaringer med utøvende pedagogikk i en klasseromskontekst, og at mine tolkninger derfor utelukkende kommer fra et teoretisk perspektiv. På grunn av dette har jeg vært bevisst på at jeg som forsker skal *beskrive* praksisen som observeres, og ikke *vurdere* hvorvidt den er god eller riktig. Forskerrollen i kvalitative studier innebærer også nærhet og sensitivitet i relasjon til kildene, noe som innebærer at kunnskapen som utvikles underveis i feltarbeidet påvirkes av mitt forhold til deltakerne. Dette kan også knyttes til det sosialkonstruktivistiske perspektivet som studien bygger på (Thagaard, 2018). På grunn av min nære kontakt med deltakerne har jeg reflektert rundt hvilken betydning mitt nærvær kan ha hatt for deltakernes praksis og hvordan jeg presenterer deltakerne i studien. Jeg har også reflektert rundt hvilken betydning mitt eget kjønn kan ha hatt for relasjonen til deltakerne og for forskningsprosessen som helhet.

3.3.2 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Et begrep som knyttes til vurderinger av forskningskvalitet er *reliabilitet*. Begrepet dreier seg om forskningens pålitelighet, og det knyttes i stor grad til studiens data og hvorvidt forskningen kan reproduseres (Thagaard, 2018). I en kvalitativ studie som denne vil det ikke være mulig å reprodusere studien nøyaktig fordi observasjonene er kontekstavhengige og verdiladede. Dette skyldes også at min teoretiske bakgrunn og forforståelse er unik og at denne har hatt stor betydning for de fremgangsmåtene som er blitt tatt i bruk og de tolkningene som legges frem (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Jeg har likevel forsøkt å styrke studiens reliabilitet ved å vise *transparens*, altså ved å gi en detaljert beskrivelse av min forskningsstrategi (Thagaard, 2018). Jeg har blant annet beskrevet hvordan dataene har blitt samlet inn og hvordan de har blitt bearbeidet, og jeg har også gjort rede for studiens teoretiske utgangspunkt og hvordan dette har preget analysen av datamaterialet.

Validitet er et annet begrep som knyttes til forskningskvalitet, og dette dreier seg om hvorvidt mine tolkninger av studiens resultater er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2018, s. 189). Validiteten har blant annet blitt styrket gjennom mine redegjørelser av studiens teoretiske utgangspunkt, fordi disse har vist hvilken betydning teori om tematikken har hatt for studiens utforming og fortolkninger (Thagaard, 2018). Validiteten har også blitt styrket ved at jeg har observert to klasseromskontekster. Dette kan også knyttes til studiens *generaliserbarhet*, eller overførbarhet, som handler om hvorvidt studiens resultater kan overføres til andre situasjoner. Resultater fra kvalitative studier er generelt ikke overførbare til andre sammenhenger i direkte betydning fordi de undersøker kontekstbudsne, sosiale fenomener. Resultatene kan likevel gi grunnlag for å si noe om sosiale mønstre. Thagaard (2018, s. 64) skriver for eksempel at et grunnprinsipp observasjonsstudier hviler på er at observasjonsstudier av mindre enheter kan gi informasjon om generelle sammenhenger. Dette skyldes at mønstre innad i gruppen kan gi innsikt i mer generelle kulturelle mønstre. Thagaard (2018, s. 193) skriver også at det er *tolkningen* av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet, og ikke *beskrivelsene* av mønstre i dataene. Gjennom mine redegjørelser av studiens teoretiske rammeverk, datainnsamling og tolkninger av resultatene har jeg vist «teoretisk gjennomsluktighet», og dette gir leseren et grunnlag for å kunne vurdere hvorvidt resultatene fra denne studien kan generaliseres til lignende situasjoner (Thagaard, 2018).

3.4 Ethiske betraktninger

Kvalitative studier forutsetter nær kontakt mellom forsker og deltaker. Dette stiller krav til at forskeren forholder seg til ulike etiske prinsipper og retningslinjer som sikrer at deltakerne blir godt ivaretatt. Dette innebærer blant annet at forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, og at forskeren skal respektere forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (Thagaard, 2018). Prinsippet om informert samtykke ble ivaretatt gjennom informasjonsskrivene deltakerne ble tilsendt for gjennomlesning før datainnsamlingen startet (se vedlegg 2 og 3). Informasjonsskrivene informerte deltakerne om studiens formål og metoder, hva deltakelse ville innebære og hvem som ville ha tilgang på informasjonen. Prinsippet om konfidensialitet ble ivaretatt ved at datamaterialet ble oppbevart på en sikker måte, og ved å gi deltakerne pseudonymer i rapporten for å ivareta deres anonymitet. Deltakerne ble også informert om dette gjennom informasjonsskrivene og under intervjuets briefing. Ettersom studien innebærer behandling av personopplysninger ble det sendt en søknad om godkjenning av prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Prosjektet ble godkjent 22/1-19 (se vedlegg 1).

KAPITTEL 4: RESULTATER

I dette kapittelet vil studiens empiriske materiale bli presentert. Det er observasjonsdataene som utgjør hovedmaterialet, og disse vil suppleres med resultatene fra intervjuet der dette er relevant. Resultatene presenteres på grunnlag av kategoriene som er brukt i observasjonsguiden. I hver kategori vil generelle tendenser bli beskrevet og eksemplifisert, og det vil også gis en kort analyse av hvorfor disse funnene kan være relevante for studiens problemstilling. Funnene og deres betydning vil deretter bli utdypet og diskutert i kapittel 5.

4.1 Rom og artefakter

4.1.1 Elevenes plassering i klasserommet

Klasserommene Atle og Erik underviste i var utformet på tradisjonelt vis, med lærerkateter og tavle plassert i forkant av rommene. Elevenes pulter var plasserte i tre rader der elevene satt to og to sammen, med et par unntak der noen elever satt tre og tre. I klasserommene til Erik var det i tillegg plassert benker foran tavlene som elevene ofte satt på i løpet av skoledagene.

Kjønnsfordelingen i klassen til Atle var skjev, men fordelingen av jenter og gutter på pultparene var likevel forholdsvis blandet. Fem pultpar besto av elever med samme kjønn, mens syv pultpar besto av elever med motsatt kjønn. Det var ingen jenter som satt ved siden av hverandre, men de var plasserte slik at de enten hadde en jente foran eller bak seg. Jentene var til en viss grad plasserte i ytterkantene av klasserommet, som vil si at fleste satt i den bakre delen av rommet - ved vinduet eller ved veggen. Fordelingen av jentene og guttene i klasserommet som helhet anses derfor også som forholdsvis blandet.

Kjønnsfordelingen i Måne var i likhet med klassen til Atle svært skjev, men i dette klasserommet var fordelingen av jentene og guttene på pultparene mindre blandet. Åtte pultpar besto av elever med samme kjønn, mens tre pultpar besto av elever med motsatt kjønn. Kjønnsminoriteten i dette klasserommet var guttene, og de fleste av dem var plasserte i den fremste og midtre delen av klasserommet. Fire av guttene satt ved siden av hverandre, mens de tre resterende satt ved siden av jenter. Fordelingen av jenter og gutter i klasserommet som helhet anses derfor som litt mindre blandet.

Sol hadde en jevnere kjønnsfordeling enn de to andre klassene, og fordelingen av jenter og gutter på pultparene anses som forholdsvis blandet. Seks pultpar besto av elever med samme kjønn, mens fem pultpar besto av elever med motsatt kjønn. De fleste guttene var plasserte i

klasserommets ytterkanter, enten i rommets bakre del eller ved veggen. Fordelingen av jenter og gutter i klasserommet som helhet anses derfor som forholdsvis blandet.

Både Atle og Erik fortalte at de varierer elevenes plassering ofte, og at plasseringen som regel er tilfeldig. Atle fortalte at elevene noen ganger får komme med ønsker, og at noen elever blir plassert ut ifra deres behov om tilpasset opplæring. Faglig svake elever blir da plasserte ved siden av faglig sterke elever. Klassene til Erik følger derimot en slags turnering, der elevenes navn er plottet inn i et system på nett som genererer sammensetningen tilfeldig. På denne måten får alle elevene sitte ved siden av hverandre i løpet av året, og elevene er forberedte på dette.

Begge deltakerne gav uttrykk for at elevenes kjønn ikke har betydning når de skal plasseres på pultene. Både hvilke elever som sitter ved siden av hverandre og hvor elevene er plasserte i klasserommet er derfor i stor grad tilfeldig. Dette kan ha betydning for elevenes kjønnskonstruksjon, ettersom elevenes plassering i klasserommet har betydning for hvem de samhandler med, både i formelle læringssituasjoner og i uformelle sosialiseringssituasjoner. Elevenes plassering i klasserommet har også betydning for hvilke elever som er mest synlige for læreren, noe som kan ha betydning for hvilke elever læreren samhandler mest med.

4.1.2 Klasserommets artefakter

Det var generelt lite pynt, bilder og dekorasjoner i Atle sitt klasserom. Bak kateteret hang det en liten plakat som viste logoen til fotballaget Manchester United, og bakerst i klasserommet hang det et lite antall dekorasjoner elevene hadde laget. Det var altså ingen eksplisitte bilder av kjønnsrepresentasjoner på veggene, men den lille plakaten kan til en viss grad representere en stereotypisk, kjønnets interesse. Det var i hovedsak en Smartboard som ble anvendt som læremiddel i undervisningen, og i tillegg til dette fikk elevene utdelt ulike ark med tekster og oppgaver. Lærestoffet som ble brukt da jeg observerte var derfor i liten grad basert på tradisjonelle, trykte lærebøker. Bøkene elevene leste i under lesestundene hadde blitt hentet fra skolens bibliotek. Elevene valgte ut bøker basert på et utvalg de hadde i klasserommet, og Atle fortalte at det som regel var han som plukket ut bøkene elevene kunne velge mellom.

De to klasserommene Erik underviste i hadde litt mer pynt og dekorasjoner, og dekorasjonene var i hovedsak laget av elevene – både av jenter og gutter. Det var altså ingen eksplisitte kjønnsrepresentasjoner på veggene i disse klasserommene heller. Erik tok også i bruk Smartboard som læremiddel, og elevene hadde i tillegg til dette tilgang til Chromebook. Undervisningen og læremidlene som ble brukt var derfor ofte nettbasert. Erik sine elever hadde også valgt ut lesebøker fra skolens bibliotek, men Erik fortalte at dette som regel skjer først

etter at elevene har lest ferdig noen nivådelte lesebøker kalt «Leseunivers» som har et pedagogisk opplegg knyttet til seg.

Hvilke elevdekorasjoner som henges opp og vises frem av læreren i klasserommet kan ha betydning for elevenes kjønnskonstruksjon på ulike måter (Svaleryd, 2004). I Atle sitt klasserom var for eksempel de fleste dekorasjonene som hang på veggen laget av jentene, noe som skyldtes at jentene hadde blitt fortere ferdig med dette arbeidet i kunst og håndverk. Til tross for at jentene var i mindretall i klassen, var det likevel deres dekorasjoner som hang på veggen. Selv om bakgrunnen for hvilke dekorasjoner som hadde blitt hengt opp hadde en praktisk årsak, kan antall dekorasjoner som er laget av jentene bidra til å forme de tankene elevene har rundt blant annet kjønn og faget kunst og håndverk. Kunst og håndverk er et fag som stereotypisk knyttes til det kvinnelige kjønn på grunn av dets innhold og aktiviteter, noe som til en viss grad underbygges av denne observasjonen. Jentenes effektivitet og ferdigheter i faget synliggjøres ved at deres dekorasjoner henges opp på veggen først, noe som implisitt også forteller noe om guttenes ferdigheter i faget.

Læremidlene som ble anvendt på de to skolene var som sagt i stor grad nettbaserte. Bruk av nettbaserte læremidler i undervisning innebærer blant annet at lærere har mindre kontroll over hva elevene får se, ettersom innholdet som vises kan være laget av aktører som ikke har undervisning som formål. Et eksempel på slikt innhold er kommersielle reklamer, som ofte dukker opp i ulike former på nettstedet. Elevene til Erik hadde som sagt tilgang på hver sin Chromebook, noe som innebærer enda mindre kontroll over hva elevene får se. Elevene har stor frihet til å oppsøke innhold på egenhånd på hver sin Chromebook, og læreren har derfor ikke mulighet til å diskutere de ulike kjønnsrepresentasjonene som kan dukke opp sammen med elevene. Noe av innholdet som tas i bruk kommer også fra utlandet, og dette kan ha betydning for hvilke kulturelle fremstillinger av kjønn elevene får se.

4.1.3 Kjønnsrepresentasjon blant lærere og elever

Både Atle og Erik hadde en fremtoning som representerte mannlighet på en ordinær måte. De skilte seg ikke ut, og ingen av dem uttrykte kjønn på en svært stereotypisk måte. Elevene i de tre klassene var derimot kledd i klær, farger og mønstre som kan beskrives som svært stereotypiske for deres kjønn. Jentenes klær hadde lyse farger og var dekorert med delikate mønstre og design - ofte i rosa eller lilla, mens guttenes klær hadde mørkere farger og røffere design - ofte i blått. Designet på elevenes skolesekker var også i stor grad stereotypiske.

Jentenes skolesekker hadde hovedsakelig farger i en lys fargeskala, og mange var dekorerte med småblomstrete mønstre. Guttenes sekker hadde hovedsakelig farger i en mørk fargeskala, og mange var dekorerte med geometriske figurer eller kamuflasjedesign.

Pennalhusene og matboksene til Atle sine elever hadde også til en viss grad design som «passet» til elevenes kjønn. Jeg var ikke tilstede da Erik sine elever hadde matpause og fikk derfor ikke sett elevenes matbokser, men basert på elevenes klær og sekker ville det ikke vært helt usannsynlig at også disse elevene til en viss grad hadde kjønnete matbokser og flasker. Skolen Erik jobber ved har besluttet at elevene ikke skal ha pennalhus, og det var i stedet plassert små plastkurver med skrivesaker på hvert pultpar. Erik sine elever hadde derfor én artefakt mindre de kunne presentere sitt kjønn med.

I kraft av at lærere besitter sosiale roller både i form av yrket sitt, alderen sin og i form av kjønnnet sitt, inntar de en posisjon som rollemodeller for elevene. Læreren er den voksne i relasjonen og besitter derfor en del definisjonsmakt når det gjelder normer knyttet til atferd, holdninger og verdier. Elevenes psykologiske kjønnsidentitet formes i relasjon med andre, og lærere og medelever som kjønns-rollemodeller har derfor betydning for de tankene de danner seg rundt hva som utgjør mannlighet og kvinnelighet. Deltakerne i denne studien representerte kjønnnet sitt på en lite stereotypisk måte, og deres fremtoning vil derfor ikke ha avgjørende betydning for elevenes kjønnskonstruksjon. Medelevenes stereotypiske fremstilling av kjønn gjennom klær og utstyr kan derimot ha en viss betydning, både for kjønnsrepresentasjonene elevene får se og for den samhandlingen som foregår mellom dem og læreren. Dette vil bli utdypet senere i diskusjonen.

4.2 Organisering

4.2.1 Undervisningsform og samarbeidspartnere

Det meste av undervisningen i Atle sitt klasserom foregikk mens elevene satt på plassene sine. Det var en del tavleundervisning, og det var Atle som organiserte hvilke oppgaver og aktiviteter som skulle gjøres. Hele klassen gjorde som regel det samme, bortsett fra når noen elever ble ferdige med én aktivitet og fikk begynne på en annen. Da elevene kunne eller skulle samarbeide skjedde dette som regel med læringspartneren deres, som var den eleven de satt ved siden av. Erik sin undervisning var ofte organisert i ulike stasjoner, og elevene ble da delt inn i mindre grupper og fordelt utover 3-4 aktiviteter. Læreren var den som hadde ansvar for å organisere det som skulle skje i undervisningen, og gruppene elevene ble delt inn i under slik stasjonsundervisning var forhåndsbestemt av lærerne på trinnet. I likhet med Atle sin klasse

hadde også disse elevene læringspartnere de kunne samarbeide med, som også her var den eleven de satt ved siden av.

De forskjellige undervisningsformene Atle og Erik benyttet seg av i sin praksis kan ha betydning for elevenes kjønnskonstruksjon på ulike måter. Plenumsundervisning innebærer for eksempel at elevene som gruppe omgjøres til én stor elevmasse som må organiseres. Slik undervisning gir lærere mindre tid og nærkontakt med hver enkeltelev, og dette kan gjøre at elevenes personlighet og egenskaper ikke kommer like tydelig frem for læreren. Mangfoldet blant elevene blir dermed mindre synlig, noe som kan føre til at en kategorisering basert på kjønn kan bli lett å ty til når man skal organisere elevmassen. Denne typen undervisning innebærer også at lærerens rolle som rollemodell og autoritet vektlegges ekstra, ettersom elevenes fokus hovedsakelig er rettet mot læreren og lærerens tavleundervisning.

Stasjonsundervisning innebærer derimot mer nærkontakt mellom lærer og enkeltelever, og det innebærer også mer nærkontakt mellom elevene. Personligheten og egenskapene til de som deltar i samhandlingen kommer på denne måten tydeligere frem, både for lærere og elever. Under slik undervisning sosialiseres elevene både i relasjon til læreren og i relasjon til medelevene sine, og elevenes kjønns sosialisering blir dermed påvirket av flere aktører. Stasjonsundervisningen gjør at lærere får delta i den kjønns sosialiseringen som foregår mellom elevene, og de har derfor mulighet til å bryte inn dersom elevene gir uttrykk for kjønnsstereotype holdninger.

Gruppene elevene ble delt inn i under Erik sin undervisning var som sagt forhåndsbestemt av lærerne, og hvem som utgjorde elevenes læringspartnere på de to skolene var avhengig av hvem elevene satt ved siden av. Elevenes muligheter til å samarbeide med hverandre avhenger derfor i stor grad av hvordan lærerne velger å organisere både dem og undervisningen sin. Dette har kan ha betydning for elevenes kjønnskonstruksjon, ettersom det sosiale kjønn skapes i relasjon med andre gjennom det man gjør og sier.

4.2.2 Inndeling av grupper og lag

Elevene i Atle sin klasse ble bare delt inn i grupper og lag ved et par anledninger. De ble delt inn i lag da Atle organiserte en quiz i den ene matpausen, og de ble delt i lag da de spilte stikkball i kroppsøvingstimen. Det var Atle som bestemte hvilke elever som skulle være på lag, selv om elevene uttrykte et ønske om å få dele inn i grupper og lag selv. Da elevene skulle deles inn i quizlag ble de fordelt på bakgrunn av pultplasseringen sin, og gruppene besto dermed av

elever som satt i nærheten av hverandre. Av de seks gruppene elevene ble delt inn i hadde alle utenom to grupper minst én jente på laget. Da elevene skulle deles inn i lag i kroppsøvingstimen sto de som regel på en rekke, og Atle fordelte dem deretter basert på sin plassering i rekken. Uavhengig om jentene sto blandet sammen med guttene eller ikke, passet han på å fordele dem forholdsvis likt på lagene med for eksempel tre jenter på det ene laget og fem på det andre.

Erik sine elever ble som sagt ofte delt inn i forhåndsbestemte grupper i undervisningen. Disse gruppene var forholdsvis like med tanke på kjønnsfordeling, og i Måne der guttene var en minoritet hadde alle gruppene minst én gutt. Elevene ble også delt inn i lag i kroppsøvingstimene, og også her ble elevene som regel likt fordelt med hensyn til kjønn. Inndelingsmetoden var i likhet med Atle sin inndeling basert på at elevene sto eller satt i en rekke og deretter ble jevnt fordelt i gruppene. Under kroppsøvingstimen til Sol klynget jentene seg sammen i den ene enden av benken, mens guttene klynget seg sammen i den andre enden. Kjønnsfordelingen i gruppene var derfor til en viss grad avhengig av elevenes plassering i rekken. Da Måne skulle ha kroppsøving ute og skulle fordeles i to grupper hadde gruppene derimot en svært skjev kjønnsfordeling. Gruppe 1 besto av tre jenter og seks gutter, mens gruppe 2 besto av syv jenter og én gutt.

Både Atle og Erik fortalte at de sjeldent deler elevene inn i rene jente- og guttegrupper. Erik fortalte at dersom lærerne på trinnet hadde besluttet at de skulle dele elevene basert på kjønn, så skjer dette fordi elevene har gitt uttrykk for at det er godt å kunne få være bare jenter eller bare gutter sammen innimellom. Han fortalte også at han deler elevene inn etter kjønn i noen situasjoner i kroppsøvingstimene, fordi jentene og guttene er litt ulike med tanke på deres fysiske ferdigheter. Han fortalte blant annet at jentene har klaget over at guttene ikke senterer ballen og at noen av jentene er litt redde i kroppsøvingstimene, og at han derfor lar jentene spille for seg selv en gang iblant. Han påpekte likevel at det også er store forskjeller på hvor fysiske elevene er innad i kjønnene, og at han er bevisst på dette når han skal dele elevene inn i lag. Atle fortalte også at han er bevisst på kjønnsfordelingen i kroppsøvingstimene, og at han passer på å variere med å ha kjønnsdelte grupper eller rene jente- og guttegrupper. Han gav også uttrykk for at den store skjevfordelingen av kjønn i klassen ikke hadde en avgjørende betydning for hvordan elevene blir delt inn.

Måten lærere organiserer elevgrupper på har som sagt betydning for hvem som samhandler med hvem, og dette har deretter betydning for den (kjønns)sosialiseringen som skjer. I tillegg til dette kan gruppeinndelingen ha betydning for elevenes konstruksjon av kjønn som konsept. Det

oppstår nemlig et paradoks når man deler elevene inn i grupper, uavhengig om gruppene er kjønnsdelte eller kjønnsblandede. På den ene siden markerer kjønnsdelte grupper tydelig det biologiske skillet mellom kjønnene, og denne inndelingen poengterer at jenter og gutter har noe *til felles hver for seg*. På den andre siden markerer de kjønnsblandede gruppene noe av det samme fordi fokuset på å ha en jevn kjønnsfordeling og kjønnsrepresentasjon i gruppene markerer *motsetningene* mellom jenter og gutter. Dette skjer fordi fordelingen forteller at kjønn *er* eller *kan være* av betydning. De forestillingene elever danner seg om kjønn basert på gruppeinndelinger kan derfor bli påvirket uavhengig om elevene blir delt inn etter biologisk kjønn eller ikke.

4.3 Faginnhold

4.3.1 Temaer, oppgaver og aktiviteter

Under datainnsamlingen var jeg tilstede i omtrent alle fag tredjeklassinger vanligvis har i løpet av en skoleuke. Det som var gjennomgående for alle fag hos begge lærerne var at temaene som ble gjennomgått i fagene i liten grad kunne knyttes til kjønn, verken generelt eller stereotypisk. Temaene dreide seg sjeldent om menneskelige eller kulturelle aspekter, og kjønn eller ulike kjønnsrepresentasjoner ble derfor ikke aktualisert i undervisningen da jeg var tilstede.

En aktivitet som ble gjentatt mange ganger hos begge lærere var lesing i lesebøker. Dette ble brukt både som en egen oppgave i norskundervisningen, og som en aktivitet elevene kunne velge å gjøre dersom de var ferdige med andre oppgaver. Det var som sagt elevene som valgte egne lesebøker, og temaene som introduseres gjennom disse avhenger derfor av hvilken bok elevene velger å lese. Da jeg spurte Atle og Erik under intervjuene om hvordan elevenes lesebøker blir plukket ut eller godkjent, gav begge to uttrykk for at det er elevenes lesenivå som avgjør hvilke bøker de leser. De var begge opptatte av at elevene skulle mestre selve lesingen, og at elevene skulle være motiverte for å lese bøkene som blir valgt. Atle refererte til forskning han hadde lest som sa at gutter og jenter har litt forskjellige preferanser når det kommer til hva slags bøker de liker å lese. Han sa blant annet at guttene foretrekker faktabøker i større grad, mens jentene er mer «altspisende». Han passet derfor på at bokutvalget de hadde i klasserommet besto av flere sjangre. Hos Atle leste elevene bøkene sine alene, mens trinnet til Erik hadde et opplegg som het veiledet lesing. Klassen ble da delt inn i mindre grupper hvor elevene etter tur leste et utdrag fra boken sin høyt for Erik. Erik stilte dem deretter kontrollspørsmål om bokens innhold eller begreper.

Ved å inkludere elevenes egne interesser i undervisningen, for eksempel ved å la elevene velge ut lesebøkene sine selv fra skolens bibliotek, åpner man opp for at kulturelt innhold i forskjellige former eller kjønnsstypiske interesser blir presentert for elevene. Det kulturelle innholdet kan bli formidlet både eksplisitt og implisitt, og temaene kan være av både kjønnsnøytral eller kjønnsstereotypisk art. Det som får betydning for kjønnskonstruksjonen her er hvordan elevene møter det som formidles og hvilken rolle læreren spiller i dette møtet mellom elev og innhold.

4.3.2 Undervisningens innhold

Det faglige innholdet og hva som blir formidlet i undervisningen avhenger av hva som er tematikken i de ulike fagene, og innholdet jeg observerte i undervisningen til de to lærerne kunne derfor ikke knyttes til kjønn. Det ble som regel brukt kjønnsløse kategorier eller beskrivelser i innholdet elevene ble presentert for. Et eksempel på bruk av kjønnsløse kategorier er en lek både Atle og Erik satt i gang, en lek jeg velger å kalle «Stadieleken». Denne leken gikk ut på at elevene spilte stein, saks og papir med hverandre, for å deretter utvikle seg til neste stadium for hver runde de vant. Hvert stadium hadde tilhørende bevegelser som markerte hvilket stadium de var på. Stadiene som ble brukt på de to skolene var litt forskjellige, men de var i hovedsak knyttet til dyr og forholdsvis nøytrale karakterer. Klassen til Atle brukte stadiene; amøbe, dinosaur, menneske, prins/prinsesse og konge. Klassen til Erik brukte stadiene; skorpion, slange, frosk, katt og kenguru. Elevene i klassen til Atle hadde tilsynelatende ingen reaksjoner på at det nest siste stadiet i leken både inkluderte prins og prinsesse, mens det siste stadiet kun besto av konge, men ikke dronning. Da elevene nådde det siste stadiet i leken ble både jenter og gutter derfor betegnet som konge.

I alle klassene hadde musikk en sentral plass i skolehverdagen. Hos Atle ble det blant annet spilt av musikk i kunst og håndverks-timene, og hver fredag ble elevenes musikkønsker spilt av fra YouTube i matpausen. De fleste sangene som ble avspilt i matpausen kan karakteriseres som humoristiske sanger rettet mot barn, der musikkvideoene besto av tegnede animasjoner. Noen av sangene var også av populærkulturell art og de var derfor rettet mot voksne i større grad. Musikkvideoene til disse sangene viste både kjønnsstereotype og mer kjønnsutypiske fremstillinger av kjønn. Noen eksempler på kjønnsstereotype fremstillinger fra videoene er menn som spiller fotball og en kvinne på et kjøpesenter, mens et eksempel på en kjønnsutypisk fremstilling er en sterk, muskuløs kvinne som bokser i en boksering. I Atle sin klasse var det som regel elevene selv som bestemte sangene, men Atle gav uttrykk for at han hadde en viss kontroll på hvilke sanger som ble godkjent. Erik sine klasser hadde noe de kalte *Ukas sang*,

som ble spilt av minst to ganger hver skoledag mens elevene satt samlet på benkene foran tavlen. Erik fortalte at Ukas sang som regel ble valgt på bakgrunn av ulike temaer elevene jobbet med, eller at elevene skulle øve på sanger til spesielle anledninger. Uken jeg var der hadde elevene derimot fått velge sang selv, og trinnet hadde sammen kommet frem til at Astrid S sin sang *Emotion* skulle være Ukas sang. Erik fortalte at kontaktlærerne på trinnet passet på at sangene elevene kunne velge mellom ikke omhandlet vold, banning eller seksualiserte scener.

I likhet med elevenes lesebøker kan også musikk gi uttrykk for ulike kulturelle praksiser og fremstillinger av kjønn. Klassene til Atle og Erik får både se og høre musikken som spilles av, og hos Erik får de også lese sangtekstene. Gjennom musikk kan elevene plukke opp ulike verdier, holdninger og normer knyttet til kjønn, og de kan også se ulike kjønnsrepresentasjoner i musikkvideoene. Lærerens valg og kontroll av sangene som spilles av kan derfor ha betydning for elevenes kjønnskonstruksjon.

4.3.3 Refleksjoner rundt kjønn blant lærere og elever

Tematikken, faginnholdet, oppgavene og aktivitetene som ble gjennomgått på de to skolene kunne som sagt i liten grad knyttes direkte til kjønn eller kjønnete verdier. Det er derfor få resultater fra denne studien som kan vise hvordan ulike problemstillinger og representasjoner av kjønn kan bli reflektert over i en lærers pedagogiske praksis. Det var likevel et par situasjoner jeg observerte under Erik sin praksis som kan illustrere hvordan slike refleksjoner kan oppstå i undervisningen, og som kan vise hvilken betydning disse refleksjonene kan ha for elevenes kjønnskonstruksjon.

Under en time med veiledet lesing leste en jente opp et utdrag fra leseboken sin for Erik. Da eleven var ferdig med høytopplesningen fulgte Erik opp med å stille eleven forskjellige spørsmål rundt bokens innhold. Det var ikke mulig å se hvilken bok eleven leste og konteksten er derfor ukjent, men et spørsmål jeg overhørte Erik stille eleven var: «Hva betyr det å være mannen i huset da?». Her stilte Erik eleven et spørsmål knyttet til et tema som ofte blir tatt for gitt, nemlig hvilke kjønnsroller som finnes i et hjem. Dette spørsmålet åpnet opp for at eleven kunne dele sine egne refleksjoner rundt kjønn og kjønnsroller, og på denne måten lot ikke Erik en stereotyp fremstilling av et familieliv gå upåaktet hen. Spørsmålet åpner opp for en diskusjon rundt hvilke normer som finnes i et samfunn, og læreren kan på denne måten påvirke elevenes kjønnskonstruksjon.

En annen situasjon der kjønn og kjønnsroller kom til syne under Erik sin praksis var i en time da elevene ble samlet for å snakke om klassemiljøet sammen med lærerne. En jente fortalte at det hadde oppstått konflikter mellom jentene og guttene i friminuttene ved noen tilfeller, fordi guttene hadde dyttet jentene og generelt vært litt voldsomme i leken. Etter at medelevene hadde fått diskutert litt rundt disse konfliktene, fulgte Erik opp elevenes innspill ved å spørre hele gruppen «Hvorfor klarer ikke jenter og gutter å leke sammen?». Elevgruppen kontret dette spørsmålet ved å svare klart og tydelig «Vi klarer det!». Erik stilte gruppen deretter enda et spørsmål - muligens for å provosere - «Kan ikke jenter og gutter leke sammen?». Elevene svarte igjen tydelig «Jo!». Disse elevene hadde en klar forestilling om at deres kjønn ikke hadde betydning for hvem de kunne leke sammen med i friminuttene. Dersom dette *ikke* var tilfellet kunne Erik sine spørsmål ha ledet til en samtale der elevene kunne få reflektert rundt *hvorfor* de opplever det slik, og læreren kunne på denne måten utfordret elevenes potensielle kjønnsstereotype tanker.

4.4 Samhandling

Klasserommet og skolen utgjør som sagt en sentral sosialiseringarena for elevene. Gjennom deres samhandling med lærere og medelever lærer de seg kulturelle koder og normer, og disse kommer blant annet til uttrykk gjennom måten de involverte personene forholder seg til hverandre på. Læreres like eller ulike behandling av jenter og gutter kan potensielt gi uttrykk for samfunnsmessige holdninger til kjønnene, og signalene dette sender til elevene kan få betydning for deres kjønnskonstruksjon. Elevenes måte å forholde seg til medelever av samme eller motsatt kjønn på kan også være viktig i denne sammenhengen, ettersom elevenes kjønnsidentitet formes i disse relasjonene.

4.4.1 Oppmerksomhet og kommunikasjon

Hver morgen før første time startet sto både Atle og Erik i døren eller i gangen og hilste på elevene før de gikk inn i klasserommet. Når de snakket direkte til en elev ved håndsopprekning eller for å få deres oppmerksomhet ble alle elevene tiltalt ved navn.

Begge lærerne gav ros til enkeltelever dersom de fikk til en oppgave eller oppførte seg bra, og på generelt grunnlag ble det ikke observert noen forskjellbehandling av jenter eller gutter i deres samspill med lærerne. Dersom elever fikk irettesettende kommentarer gjaldt det som regel forstyrrelser i undervisningen i form av et høyt lydnivå, og på begge skolene var guttene som regel skyld i dette.

Elevene var generelt veldig aktive i timene, og det ble ikke observert noen forskjeller når det gjaldt hvilke elever som fikk svare på spørsmål. Da Atle stilte spørsmål i plenum fikk som regel minst én av jentene mulighet til å svare ved hver anledning, til tross for at de var i mindretall. Erik sin undervisning foregikk som sagt ofte i små grupper, og elevenes muntlige deltakelse bar preg av at de svarte på lærerens spørsmål før de hadde rukket opp hånden og blitt plukket ut av Erik. Både jenter og gutter buste ut med svarene sine, men guttene gjorde dette i noe større grad. I disse tilfellene reagerte Erik ved å ignorere eleven som hadde svart uten tillatelse, for å deretter plukke ut en annen elev som hadde rukket opp hånden.

Jentene i klassen til Atle hadde en mer anonym tilstedeværelse i klasserommet i forhold til guttene, som ofte var litt mer urolige under arbeidsøktene. Guttene i Måne var verken mer eller mindre anonyme enn jentene. Guttene på de to skolene lagde også mer lyd enn jentene når de rakk opp hånden, og deres tilstedeværelse ble derfor synligere. Observasjonene viste at lærerne i mindre grad gikk uoppfordret bort til jentene mens elevene satt og jobbet, mens guttene oftere fikk tilsyn. I Atle sitt klasserom var jentene som sagt plasserte i ytterkantene av rommet og dette gjorde dem litt mer utilgjengelige for læreren ettersom de satt innenfor en annen elev. Observasjonene viste likevel at guttene fikk mer tilsyn selv når elevene byttet plasser midlertidig under andre aktiviteter. Da Måne hadde kroppsøvingstime ute og ble fordelt i grupper med en svært skjev kjønnsfordeling, gav Erik mer oppmerksomhet og instruksjoner til gruppe 1 der guttene var i flertall. Dette ble bare observert ved ett tilfelle og situasjonen er derfor ikke nødvendigvis representativ for Erik sin praksis. Det kan likevel være verdt å merke seg, ettersom tidligere studier har vist at gutter får mer veiledning enn jenter i undervisningen (Wahlström, 2004; Bø, 2014).

4.4.2 Fysisk kontakt

Den fysiske kontakten som ble observert mellom lærer og elev innebar blant annet lette berøringer som et klapp på skulderen, et ertende pirk på armen, eller en flat hånd på ryggen som markerte lærernes fokus på enkeltelever. I klassen til Atle observerte jeg at det ofte var fysisk kontakt mellom lærer og elev, og at berøringene som regel fant sted når elevene fikk hjelp, når de hadde skadet seg eller når de ble fysisk ledet i en spesiell retning. Det var derimot lite fysisk kontakt mellom lærer og elev i klassene til Erik. Jeg observerte bare noen få situasjoner hvor Erik berørte elevene, og dette skjedde som regel når noen hadde skadet seg i for eksempel kroppsøvingstimene. En ting jeg observerte hos både Atle og Erik var at det var *guttene* som i størst grad mottok fysiske berøringer, mens jentene nesten ikke ble berørt.

4.4.3 Ansvar og atferdsregulering

Både Atle og Erik gav elevene ansvar for diverse ting gjennom skoleuken. Elevene fikk blant annet ansvar for å hente, dele ut, rydde inn eller passe på utstyr som ble brukt i undervisningen. Både jenter og gutter fikk ansvar for dette. Da lærerne skulle illustrere hvordan en aktivitet eller lek skulle utføres valgte de ofte ut et par elever som skulle hjelpe dem med dette. Elevene som ble valgt ut var tilfeldige, men parene lærerne valgte ut besto som regel av to gutter eller to jenter.

Elevenes atferd ble i stor grad regulert likt, men det var en viss tendens til at advarslene jentene fikk kom i en mildere form dersom det kun var et par stykker av dem som var urolige. Lærerne gikk for eksempel ofte helt bort til jentene for å gi beskjed i stedet for å gjøre dette i plenum, slik de gjorde dersom et par gutter var urolige på samme måte. Lærernes stemmeleie var derfor litt lavere når jentene fikk beskjed i forhold til når guttene fikk beskjed. Dersom det var mange urolige elever i klassene samtidig fikk alle den samme advarselen i plenum.

4.4.4 Samhandling mellom elevene

Gjennom lærernes organisering av læringspartnere og grupper fikk elevene mulighet til å samarbeide med elever av både samme og motsatt kjønn. Elevene hadde derfor ofte kontakt med hverandre uavhengig av kjønn når aktivitetene i undervisningen var organiserte eller når situasjonene i klasserommet bar preg av å være mer formelle. Observasjonene på de to skolene viste derimot en tendens til at elevene ofte søkte medelever av samme kjønn når klasseromssituasjonene var uformelle eller når aktivitetene var mindre organiserte. Da klassen til Atle spilte stikkball i kroppsøvingstimen hadde lagene for eksempel en forholdsvis lik kjønnsfordeling, men jentene spesielt klynget seg likevel sammen i én del av gymsalen under spillet. En lignende situasjon ble også observert i kroppsøvingstimen til Sol da elevene lekte stadielen og da de spilte innebandy. Da lærerne ba elevene om å samles i kroppsøvingstimen var elevene også raske til å trekke sammen i kjønnede grupperinger. Da Eriks elever skulle samles på benkene foran tavlen i klasserommet satt elevene ofte ved siden av to medelever av samme kjønn.

4.5 Forventninger

Hvilke forventninger lærere har til elevene og deres atferd gir både uttrykk for hvilke verdier som verdsettes i klasserommet, samtidig som de bidrar til å styre det som skjer i undervisningen. Dersom disse forventningene knyttes eller kan knyttes til kjønn og lærere gir uttrykk for dette,

vil dette kunne få betydning for elevenes kjønnskonstruksjon. Læreres bevissthet rundt kjønn i skolen og kunnskapen de besitter om temaet vil også kunne ha innvirkning for hvordan deres pedagogiske praksis utformes.

De to lærerne uttrykte ofte hvilke forventninger de hadde til elevene i undervisningstimene, og disse forventningene var stort sett knyttet opp til hvilken atferd de ønsket at elevene skulle ha eller hvordan de ønsket at undervisningen skulle foregå. Begge ønsket blant annet arbeidsro i klasserommet og at elevene gjorde det de fikk beskjed om. Lærerne gav ikke uttrykk for å ha ulike forventninger til elevene med hensyn til deres kjønn.

Under intervjuene kom lærerne med ulike refleksjoner rundt hvilken betydning de trodde at kjønn kan ha i en pedagogisk setting. Begge fortalte blant annet at de sjeldent eller aldri tenker over elevenes kjønn i klasserommet. Atle fortalte at han ikke tar elevenes kjønn i betraktning når han skal planlegge eller organisere undervisningen, og han sa også at han trodde at lærere generelt ikke «tenker sånn». Erik innrømte derimot at han innimellom har «møtt seg selv i døra» ved å tenke kategorisk på jentegrupper og guttegrupper, og at han dermed kan ha lagt aktivitetene litt til rette for elevenes kjønn. Han mente at han hadde gjort dette på bakgrunn av hans egne forventninger til kjønnene, men han påpekte likevel ofte under intervjuet at han trodde at det kunne være større forskjeller innad i kjønnene enn mellom dem.

Både Atle og Erik fortalte om erfaringer der elevene kunne være forskjellige med tanke på utholdenhet, modenhet og ferdigheter i de ulike fagene. Atle pekte for eksempel på at jentene kan være mer utholdende i oppgaver som krever en del finmotorikk, som blant annet stavskrift eller håndarbeid. Erik pekte på at jentene arbeider bedre med oppgaver som krever en del konsentrasjon og fokus, og begge fortalte at guttene oftere begynner å snakke eller tøyse med sidekameraten dersom de blir ukonsentrerte. Begge påpekte også at jentenes modenhet kunne være en faktor som har betydning for elevenes arbeid i timene. Ingen av lærerne hadde opplevd nevneverdige utfordringer knyttet til kjønn gjennom sin praksis. Begge gav også uttrykk for at de ikke hadde fått noen informasjon om temaer knyttet til kjønn verken fra arbeidsgiver eller gjennom utdannelsen sin.

KAPITTEL 5: DISKUSJON

Denne studien ønsket å undersøke hvordan lærere kan ha betydning for elevenes konstruksjon av kjønn gjennom deres pedagogiske praksis. Som de foregående kapitlene har vist kan kjønn og kjønne verdier komme til uttrykk i en klasseromskontekst på mange forskjellige måter. Resultatene viste at det i stor grad er måten lærere forholder seg til kjønn og kjønne verdier på i sin praksis som kan ha betydning for elevenes kjønnskonstruksjon, og at dette kan komme til uttrykk gjennom både bevisste og ubevisste handlinger. I dette kapitlet vil jeg gjennom en diskusjon utdype hvordan studiens resultater kan ha betydning for elevenes kjønnskonstruksjon. Dette vil bli gjort sett i lys av relevant litteratur og tidligere forskning knyttet til kjønn i skolen.

Som studiens resultater viste er funnene på flere områder flettet sammen og jeg velger derfor å systematisere dem i tre kategorier. Den første kategorien er *representasjoner av kjønn*, som henviser til forskjellige måter elevene kan se eller oppleve ulike kjønnsrepresentasjoner på i skolehverdagen. Den andre kategorien er *sosialisering av kjønn*, som henviser til forskjellige måter elevene kan bli kjønns sosialisert på gjennom sitt samspill med lærer og medelever. Den siste og tredje kategorien er *betydningen av kjønn*, som henviser til forskjellige måter elevene kan oppleve at kjønn har betydning gjennom sin skolehverdag.

5.1 Representasjoner av kjønn

5.1.1 Verdiformidling gjennom læremidler og faginnhold

Læremidler spiller en avgjørende rolle for det faglige innholdet jenter og gutter møter i grunnskolens undervisning (NOU 2019:3, s. 214). Læreres valg av fagstoff og måten stoffet presenteres på har også betydning for hvilke verdier som formidles i klasserommet (Thornberg, 2014). I denne studien tok deltakerne ofte i bruk nettbaserte ressurser der innhold som ikke var ment til undervisningsformål kunne dukke opp. Elevene hadde også forholdsvis stor medbestemmelsesrett når det gjaldt valg og bruk av læremidler og faginnhold. Lærerne i denne studien hadde derfor ikke *direkte* kontroll over hvilke verdier som kunne formidles til elevene. Dette ville de hatt i større grad dersom undervisningen hadde vært utformet som tradisjonell tavleundervisning og ved å bruke trykte lærebøker som har undervisning som formål. Studiens resultater viste likevel at læreres valg av læremidler og innhold innebærer en *indirekte* kontroll over de verdiene som formidles, og at valgene som tas i denne prosessen kan ha betydning for elevenes kjønnskonstruksjon. De kjønne verdiene som formidles er på denne måten en del av

skolens skjulte pensum, og verdiene kan også være skjult for praktikerer selv dersom de ikke er bevisste på det.

De nettbaserte læremidlene og faginnholdet som ble tatt i bruk var i noen tilfeller av utenlandsk opprinnelse, som for eksempel musikken som ble avspilt eller andre engelskspråklige videoer på YouTube. Dette kan ha betydning for hvilke kulturelle fremstillinger av kjønn elevene får se, ettersom forskjellige samfunn har ulike kjønnsforståelser og kjønnsroller. Dette kan knyttes til perspektivet om det sosiale kjønn, som sier at forskjellige samfunn har ulike kulturelle koder for hva som er akseptabel atferd for menn og kvinner. Innhold som kommer fra land der likestilling ikke er i like stort fokus som det er i Norge vil derfor kunne fremstille kjønn på andre måter enn hva norsk innhold ville gjort (Petersen, 2016, s. 130).

Det dukket også opp reklame i noen av ressursene som ble tatt i bruk, for eksempel da elevene fikk se musikkvideoer på YouTube. Svaleryd (2004) påpeker at reklame, bilder og andre medietekster ofte formidler et tradisjonelt syn på kjønn, og at disse påvirker våre vurderinger og holdninger. De ulike kjønnsrepresentasjonene elevene får mulighet til å se gjennom bruk av nettbaserte ressurser og læremidler kan derfor variere. Opplæringsloven § 9-6 understreker også at reklame kan påvirke elevenes holdninger og verdier, og at skoleeiere derfor må sørge for at elevene ikke blir utsatt reklame som kan påvirke dem *i stor grad* gjennom lærebøker og læremidler (Opplæringslova, 1998).

Elevenes valg av egne lesebøker kan også ha betydning for kjønnsrepresentasjonene de får se i undervisningssammenheng. Bø (2014) påpeker at fortellingene elevene leser formidler kjønnede verdier blant annet gjennom hvilke karakterer som er passive eller aktive, hvilke kvaliteter de forskjellige karakterene har, hvilket kjønn som er mest representert, og hvilket kjønn som er i hovedrollen. En norsk studie om barnelitteratur på 2000-tallet viste for eksempel at det kun var seks heltinner i et utvalg på hundre barnebøker (Méd, 2007, s. 2). En gjennomgang av de hundre mest utlånte barne- og ungdomsbøkene våren 2018 viste at jenter var hovedpersoner - alene eller sammen med en gutt, i 44 av bøkene. Gutter var hovedpersoner i 74 av dem. For hver jentehovedperson var det altså 1,7 guttehovedpersoner (Uri, 2018).

En slik kjønnsrepresentasjon i lesebøker kan ha betydning for barns kjønnskonstruksjon, ettersom jenter får færre og andre identifikasjonsobjekter enn gutter (Bø, 2014). Ensidige rollefordelinger i lesebøker er ikke nødvendigvis problematiske i seg selv, men de blir det dersom disse fremstillingene får dominere og gjentas gang på gang (Wahlström, 2004). Lærere kan derfor spille en rolle i selve utvelgelsesprosessen av lesebøker. De kan blant annet

tilgjengeliggjøre bøker med forskjellig innhold og karakterer, elevene kan oppfordres til å lese «kjønnsutypiske» bøker, eller lærerne kan sørge for at lesebøkene representerer kjønns mangfold (Bø, 2014).

Mitt inntrykk fra intervjuene er at de to lærerne i hovedsak fokuserte på at elevene skulle *mestre* de tekstene valgte, og at *hva* elevene leste av innhold var av mindre betydning. En slik tankegang kan ha betydning for utviklingen av elevenes forståelse av kjønn, ettersom både lærer og elev vil kunne ta de kjønnete verdiene som formidles gjennom innholdet for gitt. For å sikre at også lesebøkens innhold kommer i fokus, er det viktig å legge til rette for en refleksjon rundt hva som formidles av verdier (Thornberg, 2014). Veiledet lesing slik skolen til Erik hadde organisert er et eksempel på en undervisningssituasjon der slike refleksjoner kan oppstå i relasjonen mellom lærer og elev. Tilretteleggingen av elevenes valg av lesebøker, lærernes valg av lærebøker, og måten elevene møter dette innholdet på kan slik få betydning for elevenes konstruksjon av kjønn og utvikling av egen kjønnsidentitet.

Kunnskapsløftet, som er det gjeldende læreplanverket i dag, gir lærere stor frihet når det gjelder valg av innhold (Aasebø & Melhuus, 2005). Dette innebærer at pedagogene *selv* må vurdere hvorvidt det pedagogiske innholdet er av god kvalitet, og de må også sørge for at innholdet og læremidlene som anvendes følger gjeldende lovverk. Lunde (2012, s. 413) understreker at læremidler som benyttes i skolen har en betydelig innflytelse på formingen av barns syn på kjønnsroller og at disse derfor må bygge på likestilling. I denne sammenhengen er for eksempel likestillings- og diskrimineringsloven § 27 aktuell, som sier at skolens læremidler skal bygge på lovens formål. Læremidlene skal derfor ikke formidle ensidige bilder av menn og kvinner (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2008). Formålsbestemmelsene til opplæringsloven er også relevante, som blant annet sier at opplæringen skal fremme likestilling og likeverd og motarbeide alle former for diskriminering (Opplæringslova, 1998 § 1-1). I tillegg til dette sier kvinnekonvensjonens artikkel 10 c) at medlemslandene skal avskaffe stereotype forestillinger av menn og kvinners roller i utdanning, blant annet gjennom revisjon av lærebøker (FN, 2018c). De nevnte lovverkene understreker med dette at verdiene som formidles gjennom læremidler og lærebøker kan være av stor betydning for elevenes kjønnskonstruksjon. Dette viser hvilken rolle lærere spiller når faginnhold og læremidler skal velges ut eller organiseres.

5.1.2 Hvilken betydning kan pedagogene og deres kjønn ha?

De to lærerne i denne studien representerte som sagt kjønnnet sitt på en ordinær og lite stereotypisk måte. Deres ytre fremtoning vil derfor ikke ha *avgjørende* betydning for de forestillingene elevene danner seg av hva som utgjør mannlighet og kvinnelighet. I form av at lærere besitter posisjoner som rollemodeller kan de likevel være betydningsfulle for elevenes kjønnskonstruksjon gjennom deres personlighet og deres kjønnede handlinger, atferd og språkbruk. Bø (2014) skriver at barn identifiserer seg med sine lærere og omsorgspersoner og at de derfor vil ta etter det disse personene gjør, mens Bredesen (2004, s. 83) skriver at voksne, ved siden av jevnaldrende, er den viktigste kilden barn har til å se og lære hva kjønn er. Menn og kvinner er altså «gjenstander» som barna bruker til å finne ut hva kjønn er og hva det innebærer å være gutt eller jente (Bredesen, 2004, s. 83). Gjennom læreres pedagogiske praksis vil deres posisjon som voksne rollemodeller og som menn eller kvinner derfor kunne påvirke elevenes forståelse av kjønn.

Når læreres kjønn og dets betydning i skolen er oppe til diskusjon knyttes det ofte til elevenes skolefaglige prestasjoner (jf. Bakke et al., 2008; NOU 2019: 3; Aasen et al., 2015). Forskning viser at læreres kjønn ikke har *direkte* betydning for elevenes læringsutbytte, men det spekuleres likevel i om deres kjønn kan ha en *indirekte* betydning. Dette skyldes studier som viser at kvinner og menn behandler jenter og gutter litt forskjellig, og at noe av årsaken til dette kan være bakenforliggende fordommer og stereotyper (Aasen et al., 2015; NOU 2019: 3, s. 147). Hart (2016, s. 59) påpeker også at pedagogens kjønn kan påvirke harmoniseringsforholdet mellom pedagog og barn. Hun skriver pedagogens kjønn påvirker hvordan de ser på gutter og jenter fordi mennesker har en tendens til å forstå andre ut ifra seg selv. Forskning som undersøker om lærere forskjellsbehandler jenter og gutter i klasserommet er relevante for denne studien, fordi forskjellsbehandlingen fører til ulik sosialisering av elevene – og dermed også kjønns sosialisering. Dette vil bli utdypet senere i delen som omhandler *sosialisering av kjønn*.

Jenter og gutters forskjellige prestasjoner knyttes også til eventuelle rollemodelleffekter. Dette innebærer at jenter og gutter identifiserer seg med lærere av samme kjønn, og at motivasjonen deres og samspeillet med læreren blir påvirket av dette (Bakke et al., 2008; NOU 2019: 3, s. 147). En slik rollemodelleffekt vil også kunne ha betydning for elevenes kjønnskonstruksjon, fordi lærerens kjønn kan ha betydning for hvilke elever som opplever tilhørighet i klasserommet. En opplevelse av tilhørighet er som tidligere nevnt sentral i utviklingen av identitet og kjønnsidentitet, og en mangel på kjønns tilhørighet til læreren kan derfor få betydning for elevenes kjønnskonstruksjon. Det hevdes for eksempel at den store

kvinnedominansen blant ansatte lærere skaper problemer for guttenes konstruksjon av egen kjønnsidentitet. Det blir påstått at mangelen på mannlige rollemodeller fører til at guttene må forholde seg til kvinnelige rollemodeller som formidler «myke og feminine» verdier, og at guttene på denne måten føler mindre tilhørighet til læreren og til skolen (Bakke et al., 2008). En utenlandsk studie har for eksempel vist at gutter identifiserer seg mer med mannlige lærere enn med kvinnelige (Duffy et al., 2001 referert i Kunnskapsdepartementet, 2008). Elevenes kjønnsidentitet utvikles også på bakgrunn av hvilke typer feminitet og maskulinitet de identifiserer seg med, og måten lærere «bærer» sitt biologiske og sosiale kjønn på vil slik vise elevene ulike representasjoner av kjønn.

I 2018 var kvinneandelen blant ansatte lærere i grunnskolen 74,7%, og kvinnedominansen i de norske utdanningsinstitusjonene er dermed svært stor (Statistisk sentralbyrå, 2018). Bø (2014) påpeker likevel at spørsmålet om de voksnes kjønn i institusjonene ikke bare er et spørsmål om forholdstall, men et spørsmål om *hvordan* kvinnene er kvinner og mennene er menn. Dersom oppgaver som stereotypisk knyttes til det kvinnelige kjønn kun blir utført av kvinnelige lærere vil dette være med på å forme elevenes stereotypiske tanker om kjønn. Det er derfor viktig at barna får se at kvinner og menn kan gjøre de samme tingene (Bredesen, 2004). Hart (2016, s. 59) skriver at barn har behov for både feminin og maskulin kontakt med autoritetsfigurer for å kunne utvikle forskjellige aspekter av sin personlighet. Det bør derfor arbeides for å få mange forskjellige typer menn og kvinner inn i oppvekstinstitusjonene, fordi lærerne på denne måten kan gi elevene ulike bilder av hva det innebærer å være mann eller kvinne (Bredesen, 2004). Læreres ulike representasjoner av både biologisk og sosialt kjønn kan slik bidra til at elevene får mer romslige bilder av mannlighet og kvinnelighet, fordi grensene for hva menn og kvinner kan være eller gjøre blir brutt (Bø, 2014, s. 163). Lærere kan altså påvirke elevenes forståelse av kjønn, både gjennom representasjoner av sitt sosiale kjønn og gjennom betydningen deres biologiske kjønn kan ha for det som skjer i deres pedagogiske praksis.

5.1.3 Hvilken betydning kan medelevene og deres kjønn ha?

Forbruk og materialitet er en vesentlig del av barns kjønns sosialisering (Dalgaard, 2016, s. 28). Elevene i de tre klassene var som sagt kledd opp og utstyrt i farger, design og mønstre som var svært stereotypiske for deres kjønn. Foreldrenes ønske om å markere barnas *biologiske* kjønn gjennom klær og utstyr er på denne måten med på å forme elevenes *sosiale* kjønn. Dette har betydning for hvordan elevene blir møtt av medelever og lærere, ettersom påkledningen deres sender ut signaler om hvem de er (Dalgaard, 2016, s. 23). Jentenes klær underbygger for

eksempel feminine verdier som sier at de er søte og yndige, mens guttenes klær underbygger maskuline verdier som sier at de er tøffe og modige (Dalgaard, 2016, 23). Studier har vist at voksnes bevissthet om et barns kjønn har avgjørende betydning for deres atferd ovenfor barnet, og at disse forventningene i stor grad påvirker barna til å oppføre seg etter den aksepterte normen (Schaffer, 2005; Kroløkke, 2008 referert i Dalgaard, 2016, s. 28). Læreres bevissthet om elevenes kjønn og de «kjønnede signalene» elevene sender ut gjennom sine klær vil derfor kunne påvirke måten lærere forholder seg til jenter og gutter på. Måten lærere forholder seg til en elev og elevens kjønn på vil deretter sende signaler til medelevene om hva det innebærer å være jente eller gutt. Barna påvirkes på denne måten av miljøet rundt seg, samtidig som de selv påvirker miljøet gjennom sitt eget kjønn og gjennom måten de er gutt eller jente på (Bø, 2014, s. 49). Dette vil også bli utdypet i delen som omhandler kjønns sosialisering.

Elevenes klær og utstyr og måten de representerer sitt kjønn på kan også ha betydning for hvilke normer og forestillinger om kjønn som etableres mellom elevene. Det sosiale kjønn kan i stor grad knyttes til utseendemessige aspekter, og elevenes klær blir dermed en tydelig identitetsmarkør. Ved å knytte medelevers (stereotypiske) klær til deres (stereotypiske) atferd, kan elevene kategorisere hverandre basert på normene som finnes i samfunnet. Elevenes plassering i klasserommet kan også ha betydning for hvilke roller elevene tildeler hverandre. For eksempel ved at guttene som er plassert bakerst i klasserommet kan bli kategorisert som uregjerlige og bråkete fordi guttene generelt er mer urolige. Jentene som er plassert foran kan deretter bli kategorisert som skoleflinke fordi de generelt har en roligere atferd i forhold til guttene. Denne etableringen av utseende- og atferdsmessige normer blant elevene kan knyttes til sosial identitetsteori, som sier at kategoriseringer av en gruppes særtrekk hjelper elevene med å definere sin egen plass. En slik kategorisering basert på særtrekk hos jenter og gutter kan derfor forme elevenes forståelse av kjønn fordi den bidrar til å gi elevene en kjønnsidentitet.

5.2 Sosialisering av kjønn

5.2.1 Konstruksjon av kjønn i samspillet mellom lærer og elev

Som nevnt ovenfor har flere studier vist at voksne har kjønns spesifikke forventninger til barn (Schaffer, 2005; Kroløkke, 2008 referert i Dalgaard, 2016, s. 28). En rekke studier har også vist at lærere forholder seg til jenter og gutter på forskjellige måter (jf. Einarsson & Hultman, 1984; Swann & Graddol, 1988; Öhrn 1990 referert i Bakke et al., 2008; Kelly, 1988). Resultatene fra denne forskningen tyder på at jenter og gutter sosialiseres forskjellig i relasjon til de voksne omsorgspersonene som omgir dem. Dette innebærer derfor også forskjellig kjønns sosialisering.

I en klasseromskontekst vil dette kunne bety at lærere formidler forskjellige kjønnede verdier til jenter og gutter gjennom sin pedagogiske praksis. I denne delen vil jeg derfor vise hvordan samhandlingen som foregår i et klasserom både kan påvirke og bli påvirket av læreres pedagogiske praksis, og hvordan dette igjen kan ha betydning for elevenes kjønnskonstruksjon.

Resultatene fra denne studien viste ingen *betydelige* forskjeller i hvordan lærerne forholdt seg til jenter og gutter i klasserommet. Det var kun et par tilfeller der lærernes tilnæringsmåter til henholdsvis jenter og gutter var ulik; eksempelvis hvilke elever som mottok hjelp uoppfordret og hvilke elever som hadde fysisk kontakt med lærerne. Observasjonene viste også at guttene fikk litt flere irettesettende kommentarer enn jentene, men dette skyldtes at guttenes viste en mer urolig atferd. Ettersom lærernes måte å forholde seg til elevene og deres biologiske kjønn på ikke viste noen gjennomgående forskjellsbehandling, vil ikke elevenes forståelse av hva kjønn er og hva det innebærer bli formet av lærernes holdninger til kjønn *alene*. Resultatene fra denne studien viste likevel at guttene fikk litt mer oppmerksomhet fra lærerne enn hva jentene gjorde, og dette kan som diskusjonen senere vil vise ha betydning for elevenes kjønnskonstruksjon.

At gutter er mer aktive i timene og mottar mer oppmerksomhet fra lærere finner støtte i både skandinaviske og internasjonale klasseromsstudier (jf. Bakke et al., 2008; Nielsen, 2011, s. 183-185). En eldre metaanalyse av klasseromsstudier fra 80-tallet viste for eksempel at gutter hadde flere interaksjoner med lærere og fikk mer oppmerksomhet, mens jentene mottok mindre kritikk og færre instruksjoner (Kelly, 1988, s. 22). Dette samsvarer også med hva som er kommet frem i denne studien. Det er her viktig å påpeke at dette ikke blir tolket som et uttrykk for kjønnsdiskriminerende holdninger hos lærere. Det handler heller om at gutter oftere tar ordet og at deres dominans i klasserommet påvirker hvordan lærere forholder seg til elevene (Bakke et al., 2008, s. 56; Nielsen, 2011, s. 183). Bakke et al. (2008, s. 8) skriver også at kjønnsforskjellene i oppmerksomhet kan skyldes negative responser utløst av det læreren oppfatter som læringshemmende og forstyrrende atferd. Kjønnsforskjellene i læreres oppmerksomhet kan altså bli tolket som en respons på ulik atferd, og ikke nødvendigvis som ulik behandling av jenter og gutter (Brophy & Good, 1974 referert i Bakke et al., 2008).

Kjønnsforskjellene i mengden oppmerksomhet kan likevel ha betydning for elevenes kjønnskonstruksjon gjennom hva lærere signaliserer av normer og forventninger knyttet til kjønn. Dette skjer blant annet gjennom de positive og negative sanksjonene som gis av lærere. Elevenes kjønnskonstruksjon kan for eksempel formes gjennom opplevelser av at lærere har ulik toleranse for jenter og gutters atferd, at lærere tolker samme atferd forskjellig basert på

elevenes kjønn (kjønnsattribuering), eller at jenter og gutter mottar ulike beskjeder for samme atferd (Nielsen, 2011, s. 192). Dette kalles dobbel standard (Andresen, 1998 referert i Bø, 2014). Som resultatene viste var de irettesettende beskjedene lærerne rettet mot jentene i et litt lavere stemmeleie enn de guttene mottok. Jentene fikk beskjed i nær kontakt med læreren, mens guttene fikk beskjed i plenum. Signalene dette kan sende til elevene kan blant annet være at jenter har behov for mildere beskjeder enn gutter fordi jenter er skjørere, eller det kan signalisere at guttenes urolige atferd blir sett på som mer forstyrrende enn jentene sin atferd. Bakke et al. (2008, s. 74) refererer til en britisk undersøkelse om elevers oppfatning av likestilling i klasserommet, som fant at både gutter og jenter oppfatter at lærere behandler gutter mer negativt enn jenter. Lærerne ble oppfattet som mer forsiktige overfor jenter, mens de ble oppfattet som tøffere og strengere mot gutter. Lærernes måte å forholde seg til elevene på signaliserer på denne måten stereotypiske forventinger til kjønn, noe elevene kan oppfatte og bruke i egen kjønnskonstruksjon.

På de to skolene var det som tidligere nevnt i hovedsak gutter lærerne hadde fysisk kontakt med. Dette er et eksempel på positive sanksjoner, der lærerne gav guttene et motiverende klapp på skulderen eller en støttende hånd på ryggen. Ettersom guttene mottok dette i større grad, vil guttene blant annet kunne oppleve større tilhørighet til lærerne og til lærernes kjønn, mens jentene vil kunne oppleve en distanse til lærernes kjønn eller føle seg ulikt behandlet dersom de oppfatter denne forskjellen. Den fysiske kontakten Atle og Erik hadde med guttene var likevel av en myk, omsorgsfull art og underbygget dermed ikke et maskulint bilde av at gutter skal være tøffe og at de ikke har behov for emosjonell støtte. De like eller ulike måtene lærere sanksjonerer jenter og gutter på vil derfor både kunne ha betydning for hvilke handlingsmuligheter som gis til elevene, og for elevenes konstruksjon av kjønn.

Jenter og gutters synlighet i klasserommet kan ha betydning for elevenes kjønns sosialisering på flere måter. Den første måten dreier seg om hvordan elevenes (kjønns)identitet utvikles på bakgrunn av de ulike personlighetene som kommer til syne i klasserommet. Studiens resultater viste som sagt at guttene generelt var mer urolige og hadde et høyere lydnivå enn jentene, noe som gjorde jentenes tilstedeværelse mindre synlig. Guttene mottok også flere irettesettende kommentarer i plenum, noe som også tydeliggjorde deres atferd. I Atle sitt klasserom var jentene plasserte i rommets ytterkanter, og dette førte til at jentene som gruppe ble mindre synlig. Til sammenligning fremsto ikke guttene i Måne som mindre synlige, til tross for at også de var en kjønnsminoritet. Dette kan skyldes at de fleste guttene var plassert fremst i klasserommet, i tillegg til at deres urolige atferd i forhold til jentene tiltrakk seg mer

oppmerksomhet. Guttene og jentenes synlighet eller usynlighet i klasserommet bidrar til en viss grad til å underbygge de stereotype forestillingene samfunnet har av kjønn og av maskulinitet/femininitet. Gjennom guttegruppens atferdsmønstre ble jentene overskygget, og jentene som gruppe fremsto dermed som mer stille og rolige. Elevenes identitet og kjønnskonstruksjon kan formes på bakgrunn av signalene dette sender, fordi elevene vil føle tilhørighet til personer som ligner dem. Dette kan også knyttes til sosial identitetsteori, der oppfatningen av gruppetilhørighet hjelper jentene og guttene med å finne sin egen plass i klasserommet. Måten lærere organiserer elevenes pultplassering på, og hvordan de forholder seg til de ulike personlighetene i klasserommet, vil på denne måten kunne ha betydning for de tankene elevene danner seg rundt hva kjønn innebærer.

Den andre måten kjønns sosialiseringen kan påvirkes av elevenes synlighet i klasserommet, dreier seg om hvilke signaler lærere sender ut når de forholder seg til elevene. Elevenes biologiske kjønn er allerede markert gjennom deres klær og utstyr, og elevenes atferd underbygger som tidligere vist i stor grad de stereotype forestillingene samfunnet har av kjønn. Selv om lærerne hevder at kjønn ikke har betydning for hva som skjer i klasserommet, kan det likevel hende at de kjønnede signalene elevene sender ut gjennom sin påkledning og sin atferd påvirker lærerne ubevisst. Studier har vist at lærere ikke er oppmerksomme på sine egne kjønnsbias (Kelly, 1998, s. 15). En annen studie viste at lærere selv mente at de behandlet elevene likt, men at de samtidig hadde ulike holdninger til gutter og jenter når det gjaldt blant annet motivasjon, samarbeidsevner og innsatsvilje (Younger & Warrington, 1996 referert i Bakke et al., 2008). Bø (2014, s. 73) hevder også at det er utbredt at lærere mener at de ikke gjør forskjell på kjønn, men at de faktisk har ulike forventninger til jenter og gutter. Som resultatene i denne studien viste gav lærerne sjeldnere hjelp eller tilsyn til jentene uoppfordret, mens de ofte gikk bort til guttene for å sjekke hvordan de jobbet med oppgavene. Dette kan blant annet skyldes lærernes forventninger til elevene. Slike forventninger kan stamme fra læreres *erfaringer* med at gutter har større behov for hjelp, eller de kan stamme fra læreres bevisste eller ubevisste *holdninger* til kjønnene der jentene anses som mer selvstendige.

Som tidligere nevnt står prinsippet om ikke-diskriminering sterkt i lovverk som for eksempel opplæringsloven og likestillings- og diskrimineringsloven. Prinsippet står også sterkt i menneskerettighetene, barnekonvensjonen og i kvinnekonvensjonen. Skoleelever er med andre ord godt beskyttet mot diskriminering fra et rettslig hold. Selv om forskjellsbehandling av jenter og gutter i skolen ikke nødvendigvis skyldes direkte diskriminering av kjønnene, er det likevel viktig at pedagoger er bevisste på at diskrimineringen også kan skje *indirekte*. Likestillings- og

diskrimineringsloven § 8 sier at indirekte forskjellsbehandling innebærer «enhver tilsynelatende nøytral bestemmelse, betingelse, praksis, handling eller unnlattelse som vil stille personer dårligere enn andre» (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017). Underliggende forventninger og holdninger til kjønnene kan derfor være starten på indirekte forskjellsbehandling av jenter og gutter i klasserommet.

5.2.2 Konstruksjon av kjønn i samspillet mellom elever

Kjønns sosialisering finner også sted i samspillet som foregår mellom elever. Gjennom relasjonene elevene har med hverandre, formes og utvikles deres psykologiske kjønnsidentitet. De kjønnede verdiene og normene elevene forhandler om sammen med medelever på skolen vil derfor være med på å forme deres forståelse av kjønn. Hvilken rolle spiller så lærere og deres praksis i denne sammenhengen?

Som resultatene viste var det en tendens til at jentene og guttene ofte søkte medelever av samme kjønn under mer uorganiserte eller uformelle situasjoner. Dette er et tegn på *grensemarkeringer*, eller kjønnssegregering. Grensemarkeringer mellom kjønnene innebærer som tidligere nevnt at jenter søker jenter og at gutter søker gutter i blant annet lek og vennskap (Nielsen, 2011, s. 189). Studier har vist at grensemarkeringer eller kjønnssegregering mellom kjønnene er sterkest og minst fleksibel når barna er mellom 5 og 11 år (Maccoby, 1998; Whiting & Whiting, 1988 referert i Nielsen, 2011, s. 189). Nielsen (2011, s. 189) påpeker at dette er krysskulturelle funn, og at alle nyere undersøkelser av skolebarn har funnet det samme.

Thornberg (2014, s. 154) skriver at grunnen til at lærere må være bevisste på disse sosiale prosessene som oppstår mellom elevgrupper er skolens verdipedagogiske oppgave. Dette skyldes at skolen skal bidra til å utvikle gode moralske og politiske verdier hos elevene. Dersom lærere lar elevenes grupperinger og sosiale kategoriseringer utfolde seg fritt, vil elevenes opplevelse av tilhørighet og ikke-tilhørighet til sosiale grupper (kjønn) kunne bidra til at negative stereotyper *skapes* eller *oppretholdes* (Thornberg, 2014). Kjønnssegregering kan på denne måten ha betydning for elevenes konstruksjon av kjønn, fordi elevenes opplevelse av tilhørighet til en gruppe bidrar til at normer og holdninger om både eget og andres kjønn etableres. Forskning har også vist at det sosiale klimaet som eksisterer blant elever har stor betydning for deres moralske utvikling og deres måte å møte hverandre på (Thornberg, 2014, s. 131).

Gjennom undervisning møter elevene den samme pedagogikken, rutine og reglene. Studier har likevel vist at barn velger kjønnsstereotyp når de *selv* kan velge aktiviteter eller

lekekamerater. Dette er problematisk fordi barnas læring og erfaringer da blir begrenset, noe som også innebærer at barnas *kjønne* erfaringer begrenses (Svaleryd, s. 26; Schaffer, 2005). Svaleryd (2004, s. 72) påpeker i den sammenheng at en av fellesundervisningens viktigste oppgaver blir å sørge for at avstanden mellom kjønnene ikke øker ytterligere. Læreres rolle som organisatorer i undervisningen vil derfor kunne ha betydning for om jentene og guttene kommer i kontakt med hverandre i løpet av skoledagen.

Resultatene viste som sagt at Atle valgte å ikke ta hensyn til elevenes ønske om å bestemme gruppeinndelinger selv og dermed delte elevene inn i kjønnsblandede grupper. Dette kan ha hatt betydning for elevenes kjønnskonstruksjon, fordi lærerens valg om å bestemme dette sikret at grensemarkeringene mellom jentene og guttene ikke ble styrket. Resultater fra en britisk studie viste for eksempel at kjønnsblandede grupper gjorde at elevene ikke lenger valgte entydige stereotype aktiviteter, og at integrasjonen mellom kjønnene dermed økte (Jacklin, 1997 referert i Bakken et al., 2008). Bakken et al. (2008) understreker også at kjønnsblandede grupper er effektive når målet med disse blant annet er å oppmuntre til vennskap på tvers av kjønn og å redusere kjønnsstereotypet pensum og faglige valg. Ulike kjønnsfordelinger i klasserommet vil bli utdypet senere i delen som omhandler *betydningen av kjønn*.

Som tidligere nevnt viste resultatene også at det var lærerne som besluttet hvor elevene skulle sitte og hvem de skulle sitte sammen med. Dette påvirket senere hvilke elever som var læringspartnere og hvilke elever som samarbeidet i grupper. Det sosiale kjønnnet formes som sagt på bakgrunn av sosiale normer og regler, og (kjønns)identiteten vår skapes også i relasjoner med andre. I kraft av sin autoritet i klasserommet har lærere derfor stor makt til å strukturere kjønns sosialiseringen som foregår mellom elever (Thornberg, 2014, s. 82).

5.3 Betydningen av kjønn

5.3.1 Kjønnsfordelingen i klasserommet og i grupper

Kjønnsfordelingen og kjønnsrepresentasjonen i grupper kan som tidligere nevnt ha betydning for elevenes konstruksjon av kjønn som konsept, uavhengig om gruppene er kjønnsdelte eller kjønnsblandede. Dette er fordi fokuset på kjønn bidrar til å tydeliggjøre den betydningen kjønn *har* eller *kan ha* for elevene. Denne tydeliggjøringen kan også skje gjennom læreres fordeling og plassering av elever i klasserommet. Både Atle og Erik sa at elevenes plassering var tilfeldig, men kjønnsfordelingen i klasserommene tydet likevel på at det biologiske kjønnnet til elevene kan ha hatt *en viss* betydning for hvordan de er blitt plassert. Kjønnsfordelingen i to av tre

klasserom var som sagt forholdsvis blandet når det gjaldt elevenes plassering, både i klasserommet som helhet og blant pultparene. Dette gjaldt både hos Atle der jentene var i mindretall og i Erik sin klasse Sol der kjønnsfordelingen i klassen var balansert. Lærernes ubevisste eller bevisste kjønnsfordeling kan derfor forme elevenes konstruksjon av kjønn som konsept, fordi den jevne kjønnsfordelingen indirekte forteller elevene noe om hvilken betydning kjønn har.

Læreres organisering av elevgrupper kan også ha betydning for elevenes kjønnskonstruksjon, fordi organiseringen setter rammer for den sosialiseringen som skjer mellom elevene. Elevenes relasjoner til hverandre påvirker som sagt personlighets- og identitetsutviklingen deres, og elevsammensetningen i grupper kan derfor ha betydning for elevenes kjønnskonstruksjon. Et virkemiddel som kan anvendes i arbeidet med utvikling av psykologisk og sosialt kjønn er ifølge Bø (2014) *bevisst bruk av grupper*. Hun skriver at man ved å ta i bruk enkjønnede eller tokjønnede grupper blant annet kan jobbe for å styrke hvert kjønn og utvikle deres ulike ferdigheter. Jenter får her mulighet til å utvikle selvstendighet og hevde egne behov, mens gutter får mulighet til å finne fellesskap med andre og utvikle kompetanse som kreves i relasjon med andre (Wahlström, 2004). Svaleryd (2004, s. 75) skriver enkjønnede grupper blant annet gir barna mulighet til å identifisere seg med andre av samme kjønn, at de gjør dem oppmerksomme på variasjonen innad i eget kjønn, og at barna får mulighet til å innse omfanget av å være gutt eller jente. En dansk studie trekker også frem at kjønnsatskilt undervisning kan støtte den enkeltes utvikling av kjønnsidentitet, fordi utviklingen baseres på den enkeltes verdier og ikke på en avspeiling av det motsatte kjønns stereotype forventninger (Kruse, 1994 referert i Bø, 2014, s. 175).

NOVA-rapporten *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* fra 2008, henviser til en rekke studier og konkluderer med at kjønnsdelt undervisning i seg selv verken har positive eller negative virkninger for elevene. Flere av forskerne som står bak disse studiene poengterer likevel at slik undervisning øker faren for at kjønnsstereotype holdninger sementeres gjennom selve *fokuset på kjønn*. Rapporten påpeker også at kjønnsdelte grupper ikke gjør noe med andre fundamentale skillelinjer i klassen, knyttet til for eksempel etnisk eller sosial tilhørighet (Francis et al., 2002 referert i Bakken et al., 2008).

Forskning viser at vi lett retter oppmerksomheten mot det som synes mest, noe som i denne sammenhengen vil innebære at noen jenter eller noen gutter blir stereotyper for hele gruppen. Dette gjør at variasjonen *innenfor* hvert kjønn forsvinner, og at mangfoldet dermed blir mindre

synlig (Thorne, 1992 referert i Svaleryd, 2004, s.75). Bø (2014, s. 178) understreker derfor at bruk av enkjønnede grupper forutsetter at man kjenner barna godt, og at man heller bør dele elevene på bakgrunn av hva man vet om individene dersom det bare er noen få som viser et kjønnsstereotypt mønster. Gjennom enkjønnede grupper kan elever som viser et kjønnsstereotypt mønster bli normen for hva det innebærer å være gutt eller jente, både for læreren og for medelever, og dette vil dermed kunne ha betydning for elevenes forståelse av kjønn.

Bø (2014) gjør også oppmerksom på at det å være både synlig og usynlig minoritet i en gruppe kan by på utfordringer, fordi både det å bli oversett og å bli sett for mye kan oppleves som vanskelig. Møller og Vagle (2003) referert i Mathiesen, Buland & Bungum (2010) påpeker også at kjønnsminoriteter ofte blir tildelt særskilte roller knyttet til sitt kjønn. Dersom dette skjer i elevgrupper med en kjønnsminoritet, vil disse holdningene bidra til å forme kjønnsidentiteten og kjønnskonstruksjonen til alle elevene som tar del i gruppen. Minoritetsaspektene ved gruppeinndeling er derfor noe lærere burde være oppmerksomme på, spesielt i de tilfellene der klassen som helhet har et svært ujevnt antall gutter og jenter (Bø, 2014).

Det er med andre ord mange aspekter ved kjønn og gruppeinndeling lærere burde være bevisste på i sin praksis. Argumentene for og mot kjønnsdelte og kjønnsblandede grupper er mange, men lærere er også forpliktet til å forholde seg til ulike lovverk fra et rettslig perspektiv. Opplæringsloven § 8-2 sier at organiseringen av elevenes opplæring til vanlig ikke skal skje etter blant annet kjønn (Opplæringslova, 1998). I tillegg til dette sier Likestillings- og diskrimineringsloven § 27 at undervisningen som skjer i skoler og andre utdanningsinstitusjoner skal bygge på lovens formål (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017). Elever som *ikke* opplever utfordringer knyttet til sin kjønnsidentitet eller kjønnsuttrykk vil mest sannsynlig ikke oppleve store utfordringer knyttet til kjønnsdelt undervisning, men de elevene som gjør dette vil kunne føle seg diskriminert. Kvinnekonvensjonens artikkel 10c) er også en del av et lovverk som ønsker kjønnsblandet undervisning. Artikkelen påpeker blant annet at konvensjonspartene skal fremme fellesundervisning og andre typer undervisning som bidrar til å avskaffe «hvilken som helst stereotyp forestilling om menn og kvinners rolle (...)» (FN, 2018c). Kjønnsatskilt undervisning eller bruk av enkjønnede grupper bør derfor vurderes som meningsfullt og formålet bør være velbegrunnet, både med tanke på elevenes rettigheter og med tanke på de forestillingene de danner seg av kjønn (Bø, 2014).

5.3.2 Forventninger til elevene og deres kjønn

Bø (2014) skriver at flere kilder understreker at pedagogers måte å forholde seg til barn på er noe av det som har størst betydning for barnas forståelse av hva som forventes av dem som kjønn. Barns forestillinger om hva som er typisk for jenter og for gutter påvirkes altså av forventningene til lærere og andre voksne i deres liv (Bø, 2014, s. 91). For at forventningene skal få betydning for elevenes konstruksjon av kjønn er disse nødt til å komme til uttrykk, og som diskusjonen tidligere har vist kan dette skje på mange måter i en undervisningskontekst. Denne delen av diskusjonen vil gå nærmere inn på hvilken betydning læreres forventninger kan ha for elevene og deres kjønnskonstruksjon.

Læreres forventninger til jenter og gutter stammer fra samfunnets kulturelle normer, og disse fastholdes som sagt gjennom positive og negative sanksjoner. Disse normene kan stamme fra kjønnsstereotyper, og de vil dermed mer eller mindre bidra til å begrense elevenes handlingsmuligheter. NOU 2019: 3 peker blant annet på at kjønnsstereotypiske forventninger kan forme gutter og jenters selvbilde og innstilling til hva de kan utrette i skolesammenheng (NOU 2019: 3, s. 82). Rapporten trekker blant annet frem en studie av Eccles og Wang (2016) som viste at jenters negative selvbilde i matematikk fører til at de i mindre grad velger teknologi- og realfag. Utvalget skriver videre at jentenes lave forventninger til egne matematikkunnskaper kan skyldes sosiale stereotyper som er formet eller opprettholdt av samfunnet (Lipmann & Senik, 2016 referert i NOU 2019: 3, s. 82). Både nasjonale og internasjonale studier har vist at lærere har ulike forventninger til jenter og gutter, og at dette blant annet påvirker elevenes læringsresultater og valg av fagområde senere i livet (jf. Bø, 2014; Bakken et al., 2008; Aasen et al., 2015). Forskning har blant annet funnet at lærere har høyere forventninger til jenter, både på det normative planet og i forhold til akademiske prestasjoner, og at de vurderer jenter som mer kunnskapsrike enn gutter (Warrington & Younger, 2000 referert i Bakken et al., 2008; Robinson og Lubienski 2011 referert i Aasen et al., 2015).

Under observasjonene gav lærerne som sagt ikke eksplisitt uttrykk for å ha ulike forventninger til jenter og gutter. De forventningene som ble uttrykt til elevene ble rettet mot klassen som helhet, og ikke spesifikt mot jentene eller mot guttene. Under intervjuene gav lærerne likevel uttrykk for at de mente at jenter og gutter kan være litt forskjellige på noen områder, for eksempel med hensyn til ferdigheter i fagene kroppsøving eller kunst og håndverk. Lærerne uttrykte altså ingen kjønns spesifikke forventninger direkte til elevene, men erfaringene deres tilsa at de hadde litt ulike forestillinger om kjønnene. Begge to fortalte at de organiserer

kroppsøvingstimene i rene jente- og guttegrupper en gang iblant, og spesielt Erik begrunnet dette med at elevene er ulike med tanke på fysiske ferdigheter.

Disse forventningene til jenter og gutters ferdigheter er ikke problematiske i seg selv, med mindre lærerne gir uttrykk for dem til elevene. Dersom elevene oppfatter at lærerne har visse (kjønnsspesifikke) tanker om deres ferdigheter eller muligheter, vil dette være med på å understreke betydningen kjønn kan ha i visse sammenhenger for elevene. Dette vil deretter kunne påvirke elevenes handlingsmuligheter i fremtiden. Aune (2012, s. 108) skriver for eksempel at noe av det som strammest begrenser det enkelte individs frie valg er ulike oppfatninger eller forventninger om hvordan kvinner om menn skal oppføre seg innenfor en kulturell samfunnskontekst. Bø (2014) understreker også at voksnes ord og handlinger bidrar til å opprettholde gamle stereotypier og gjør det vanskelig å overskride gamle mønstre i praksis. Pedagogers språkbruk blir nemlig betraktet som «det absolutt mest avgjørende verktøyet i arbeidet for likestilling» (Eidvald & Lenz Taguchi, 2011 referert i Bø, 2014, s. 158). Det er derfor viktig at lærere er bevisste på hvilke forventninger de har til jenter og gutter, og at de reflekterer over egen språkbruk og praksis slik at de ikke møter barn med fastlagte kategoriseringer (Dalgaard, 2015, s. 33). Wahlström (2004) skriver at pedagoger har en tendens til å gi jenter og gutter *roller* i stedet for å bekrefte dem som individer. Dette vil kunne få betydning for elevenes kjønnskonstruksjon, fordi rolleforventningene jentene og guttene møter sier at de må passe inn i de stereotypiske bildene samfunnet har av kjønn og av feminitet og maskulinitet.

Dalgaard (2015, s. 29) skriver at det krever en god del konsentrasjon hos voksne for å unngå å ty til kjønnsstereotype handlemønstre i samvær med barn. Dette skyldes at forventningene til barnas atferd ligger svært dypt i oss. De to lærerne som deltok i denne studien viste derimot lite stereotypiske handlemønstre så vidt jeg kunne se. Både Atle og Erik fordelte for eksempel ansvar likt hos jenter og gutter når de trengte hjelp til å rydde inn eller dele ut utstyr. Det er ofte jenter som blir tildelt slike oppgaver, fordi slike «huslige» oppgaver gjerne knyttes til det kvinnelige kjønn eller den feminine verdenen. En slik stereotypisk ansvarsfordeling ville bidratt til å underbygge de tradisjonelle kjønnsrollene, og normene elevene ville oppfattet på bakgrunn av dette ville understreket hvilken betydning kjønn kan ha i visse sammenhenger (Wahlström, 2004). Da lærerne plukket ut et par elever som skulle hjelpe dem med å illustrere hvordan en aktivitet i for eksempel kroppsøvingstimen skulle foregå, valgte de som sagt ofte ut to jenter eller to gutter. I likhet med kjønnsdelte grupper viser dette hvilken betydning kjønn kan ha, fordi elevene blir satt sammen i par med en person de åpenbart har noe til felles med. Ved at

lærere setter elever sammen i slike uformelle, likekjønnede par illustrerer lærerne samtidig at kjønn er et konsept og at dette kan ha betydning i elevenes liv i visse situasjoner.

Opplæringsloven, likestillings- og diskrimineringsloven, menneskerettighetene, barnekonvensjonen og kvinnekonvensjonen er alle med på å understreke hvor viktig det er at man jobber *for* likestilling og *mot* diskriminering i skolen. Elevene skal møtes med respekt og likeverd, og pedagoger skal derfor møte jenter og gutter med like forventninger. Som elevenes rollemodeller, som klasserommets autoritet og som skolens verdiformidler, har lærere dermed et stort ansvar for å formidle kjønnede verdier som samfunnet som helhet ønsker å ha. Dalgaard (2015) skriver at første skritt mot likestillingspedagogikk er at pedagoger må rette et blikk mot egne forventninger til kjønnene, og at man må bli bevisst på hvordan man bruker eget kjønn i egen praksis. Dette krever refleksjon over de forestillingene man har om kjønn, og det krever at man blir bevisst på egen oppførsel som rollemodell i samværet med barna (Olesen & Aggerholm, 2008 referert i Dalgaard, 2015, s. 31). Det er samtidig viktig å påpeke at en kjønnsreflektert praksis innebærer en balansegang mellom å usynliggjøre og å overdrive kjønn. Usynliggjøring skjer når man ser på alle forskjeller som et uttrykk for individuelle evner og personligheter, mens en overdrivelse skjer når man møter barna med faste forestillinger som er basert på kjønnsstereotype skjemaer. Lærere må derfor kontinuerlig vurdere i hvilke tilfeller kjønn er relevant og når det ikke er det. Kjønnsbevissthet i klasserommet kan hjelpe til med å finne balansen mellom disse to motpolene (Nielsen, 2014c, s. 193 referert i Bø, 2014; Aasebø & Melhuus, 2005).

KAPITTEL 6: SAMMENFATNING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Problemstillingen som lå til grunn for denne studien var: *På hvilken måte kan lærerens pedagogiske praksis ha betydning for elevenes kjønnskonstruksjon?*

Denne studien søkte en innsikt i hvordan kjønnede verdier blir formidlet i skolen og hvordan dette kan ha betydning for elevenes forestillinger om kjønn. For å undersøke dette valgte jeg å fokusere på lærere og deres pedagogiske praksis. Studien tok utgangspunkt i teoretiske begreper og lovverk knyttet til kjønn og likestilling, noe som gjennomgående preget studiens utforming, analyse og tolkninger. Studien ble utformet som et kvalitativt undersøkelsesopplegg, og gjennom observasjoner og intervjuer med to lærere på 3. trinn ble det innhentet informasjon om hvordan kjønnede verdier kan komme til uttrykk gjennom læreres pedagogiske praksis.

Studien viste at lærere kan formidle kjønnede verdier på en rekke måter og at formidlingen kan skje både bevisst og ubevisst. Verdiene blir blant annet formidlet gjennom læreres valg av læremidler og faginnhold, og dette skyldes valgene legger til rette for at ulike kjønnsrepresentasjoner kan bli presentert for elevene. Elevenes møte med dette innholdet, og rollen lærere spiller i møtet mellom innhold og elev kan deretter få betydning for elevenes kjønnskonstruksjon. Elevene kan også møte kjønnsrepresentasjoner i skolen gjennom lærernes egne fremstillinger av kjønn, blant annet gjennom deres personlighet, handlinger, språkbruk, klær og fremtoning. Elevenes kjønnskonstruksjon kan med andre ord bli påvirket av *hvordan* mannlige lærere er menn i sin praksis og *hvordan* kvinnelige lærere er kvinner i sin praksis.

Videre viste studien at kjønnede verdier kan bli formidlet gjennom sosialiseringen som foregår i klasserommet. Dette skjer blant annet gjennom måten lærere forholder seg til elever på i sin praksis. Læreres like eller ulike samhandling med jenter og gutter kan ha betydning for elevenes kjønnskonstruksjon, fordi måten de forholder seg til kjønnene på kan signalisere normer og forventninger knyttet til kjønn. Dette har betydning for elevenes kjønns sosialisering, og dermed også deres kjønnskonstruksjon. Gjennom sin pedagogiske praksis besitter lærere i tillegg makt til å strukturere (kjønns)soliseringen som skjer *mellom* elevene. Dette skjer blant annet gjennom organiseringen av pultplasseringer, samarbeidspartnere og elevgrupper. Samtidig som lærernes organisering av jenter og gutter setter rammer for sosialiseringen som skjer mellom dem, gir organiseringen samtidig uttrykk for hvilken betydning kjønn kan ha i visse situasjoner for elevene.

Innledningsvis ble studiens tematikk introdusert på bakgrunn av likestillingspedagogiske målsettinger. Ved å forstå *hvilke* kjønnede verdier, forestillinger og holdninger som blir formidlet i skolen og *hvordan* disse formidles, kan man utvikle strategier for å endre kjønnsstereotypiske forventinger og kjønnsroller i utdanningssystemet. Dette kan deretter bidra til å bryte ned kjønnede barrierer, som blant annet hindrer jenter og gutter i å ta frie valg når det gjelder fremtidig utdanning og yrkesliv. Studien viste at kjønn – både biologisk og sosialt, er tydelig tilstede i mange sammenhenger i elevenes skolehverdag. Funnene indikerte likevel at kjønn og kjønnede verdier er noe som blir tatt for gitt i klasseromskonteksten, og at en bevisstgjøring rundt tematikken kan være nødvendig. Studien kan derfor anvendes som en veiledning i kjønnsbevissthet når det gjelder læreres pedagogiske praksis. Med dette som grunnlag kan lærere reflektere rundt de valgene de tar i sin praksis og de forventningene som styrer dem, sett fra et kjønnsperspektiv. Dette kan føre til en økt forståelse av betydningen kjønn har i skolen og hvordan kjønnede verdier er med på å forme elevenes identitet og kjønnskonstruksjon (Bø, 2014).

Til slutt ønsker jeg å påpeke at denne studien har hatt et forholdsvis bredt perspektiv på hvordan kjønnede verdier kan bli formidlet i skolen. Dette har medført at studien kun i begrenset grad kan gi et detaljert bilde av de ulike måtene lærere kan formidle kjønnede verdier på gjennom sin pedagogiske praksis. Ettersom kjønnskonstruksjon i stor grad er preget av sosiale prosesser, kunne det derfor vært interessant å undersøke tematikken videre med et fokus på den sosiale samhandlingen som skjer mellom lærer og elev. Dette var en kategori i observasjonsguiden som viste seg å være noe omfattende å dokumentere parallelt med de andre, og videre undersøkelser av dette kunne derfor gitt et mer detaljert innblikk i selve kjønns sosialiseringen som skjer mellom lærer og elev. For å undersøke dette kunne videoobservasjoner vært nyttige, ettersom disse også ville muliggjort en analyse av de rent språklige aspektene ved kjønns sosialisering i skolen. Det kunne også vært interessant å undersøke tematikken sett fra elevenes perspektiv. Her kunne man for eksempel intervjuet tidligere elever som har opplevd utfordringer knyttet til kjønnsidentitet, og undersøkt hvilken betydning de mener at skolen har hatt i utviklingen av denne.

LITTERATUR

- Aune, H. (2012). Opplæringslovens og barnehagelovens formålsbestemmelser. Utdanning, likestilling og stereotype kjønnsroller. I Jakhelln, H. & Welstad, T. (red.), (2012). *Utdanningsrettslige emner* (s. 101-132). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bakke, A., Borg, E., Hegna, K., & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Oslo: NOVA
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2018a, 12. oktober). Hvor mange er lhbtqi? Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/lhbtqi/Hvor_mange/#heading36781
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2018b, 1. november). Variasjon i kroppslig kjønnsutvikling. Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/lhbtqi/Intersex/
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2015, 12. mars). Tokjønnsmodellen. Hentet fra https://www.bufdir.no/lhbt/LHBT_ordlista/T/Tokjønnsmodellen/
- Bondevik, H. & Rustad, L. (2006). Humanvitenskapelig kjønnsforskning. I Lorentzen, J. & Mühleisen, W. (red.), (2006). *Kjønnsforskning: en grunnbok* (s. 42-62). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Bredesen, O. (2004). *Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Broman, I. T. (2002). *Pedagogisk arbeid och kön. Med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur
- Collin-Hansen, R. (2011). Barns rettigheter 6-13 år. I Postholm, M. B., Munthe, E., Haug, P. & Krumsvik, R. J. (red.), (2011). *Elevmangfold i skolen 1-7* (s. 59-83). Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Dalgaard, T. (2016). Kjønn og identitet i et sosiologisk perspektiv. I Hjerrild, M. (red.), (2016). *Like muligheter: om pedagogens arbeid med kjønn, seksualitet og mangfold* (s. 12-35). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Forbundet for Transpersoner i Norge (u. å). Ord og begreper. Hentet 31.januar 2019 fra <https://www.ftpn.no/fakta-om-trans/ord-og-begreper/>
- FN. (2018a, 9. januar). Barnekonvensjonen. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- FN. (2018b, 10. januar). FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- FN. (2018c, 18. januar). Kvinnekonvensjonen. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Kvinnekonvensjonen>

- Hart, S. (2016). Kjønn- og identitetsdannelse i førskolealderen ut fra et nevroaffektivt utviklingspsykologisk perspektiv. I Hjerrild, M. (red.), (2016). *Like muligheter: om pedagogens arbeid med kjønn, seksualitet og mangfold* (s. 36-66). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. Los Angeles: SAGE Publications
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I Kleven, T. A. (red.), Hjardemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg.). (s. 179-216). Bergen: Fagbokforlaget
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget
- Jakhelln, H. & Welstad, T. (2012). Barn av regnbuen går på skole. I Jakhelln, H. & Welstad, T. (red.), (2012). *Utdanningsrettslige emner* (s. 153-161). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Jegersted, K. & Mortensen, E. (2008). Hva er kjønn? Ulike tilnæringsmåter. I Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (2008). *Kjønnsteori* (s. 15-21). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kelly, A. (1988). Gender differences in teacher-pupil interactions: a meta-analytic review. *Research in Education*:1-23.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnskole 2008-2010*. Hentet fra regjeringen.no
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2017-06-16-51>
- Lorentzen, J. & Mühleisen, W. (2006). Hva er kjønnsforskning? I Lorentzen, J. & Mühleisen, W. (red.), (2006). *Kjønnsforskning: en grunnbok* (s. 15-20). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Lorentzen, J. (2006). Forskning på menn og maskuliniteter. I Lorentzen, J. & Mühleisen, W. (red.), (2006). *Kjønnsforskning: en grunnbok* (s. 121-135). Oslo: Universitetsforlaget AS

- Lunde, A. K. (2012). Diskrimineringsvernet innenfor utdanningssektoren – ombud for håndheving av rettigheter. I Jakhelln, H. & Welstad, T. (red.), (2012). *Utdanningsrettslige emner* (s. 399-439). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Mathiesen, I. H., Buland, T. og Bungum, B. (2010). *Kjønn i skolens rådgivning – et glemt tema?* (SINTEF A13924). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/kjonnradgiving.pdf>
- Méd, N. C. S. (2007). *Jakten på Pippi og Nancy Drews arvtagere i moderne norsk barnelitteratur. En heltinnestudie* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26045/JaktenxpxxPippixogxNancyxDrewsxet terfxlgerexixmodernexnorskxbarnelitteratur.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nielsen, H. B. (2006). Kjønn og identitet. I Lorentzen, J. & Mühleisen, W. (red.), (2006). *Kjønnsforskning: en grunnbok* (s. 153-168). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Nielsen, H. B. (2011). Kjønn i klasserommet. I Postholm, M. B., Munthe, E., Haug, P. og Krumsvik, R. J. (2011). *Elevmangfold i skolen 1-7* (s. 179-195). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra regjeringen.no
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Petersen, M. (2016). Kategoriseringens makt og avmakt. I Hjerrild, M. (red.), (2016). *Like muligheter: om pedagogens arbeid med kjønn, seksualitet og mangfold* (s. 116-136). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Røthing, Å. (2011). Kjønn, seksualitet, identitet og kompleksitet. I Postholm, M. B., Munthe, E., Haug, P. & Krumsvik, R. J. (red.), (2011). *Elevmangfold i skolen 1-7* (s. 197-212). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Schaffer, H. R. (2005). *Børnepsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag
- Schiefloe, P. M. (2011). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Solbrække, K. N. & Aarseth, H. (2006). Samfunnsvitenskapens forståelser av kjønn. I Lorentzen, J. & Mühleisen, W. (red.), (2006). *Kjønnsforskning: en grunnbok* (s. 63-76). Oslo: Universitetsforlaget AS

- Svaleryd, K. (2004). *Likeverd. En tanke- og handlingsbok for likestillingsarbeid med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Statistisk sentralbyrå. (2018, 25. juni). Ansatte i barnehage og skole. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utdansatte>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thornberg, R. (2014). *Det sociale liv i skolen. Socialpsykologi for lærere*. København: Hans Reitzels Forlag
- Uri, H. (2018). *Hvem sa hva? Kvinner, menn og språk*. Oslo: Gyldendal
- Wahlstrøm, K. (2004). *Jenter, gutter og pedagoger. Likestillingspedagogikk i praksis*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Aasen, A. M., Lekhal, R., Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2015, 13. mai). *Kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner - forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold*. Hentet fra https://utdanningsforskning.no/artikler/kjonnsforskjeller-i-skolefaglige-prestasjoner-forklaringer-i-elevenes-holdninger-til-og-varemate-i-skolen-samt-relasjonelle-forhold/?fbclid=IwAR1L2zveP1mION-oda8STuvD3zcqRVbWb_kubc1rjEO2l_6Ntey3RVglluY
- Aasebø, T. S. & Melhuus, E. C. (2005). *Rom for barn – rom for kunnskap. Kropp, kjønn, vennskap og medier som pedagogiske utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget

VEDLEGG 1: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Kjønnskonstruksjon i skolen

Referansenummer

337158

Registrert

18.12.2018 av Kristine Tveit - kritve@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)
/ Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kjetil Steinsholt, kjetil.steinsholt@ntnu.no, tlf: 73591961

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristine Tveit, kritve@stud.ntnu.no, tlf: 90703980

Prosjektperiode

07.01.2019 - 31.05.2019

Status

22.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

22.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.01.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2019.

INFORMASJONSSKRIV

Informasjonsskrivet er godt utformet, men kontaktopplysningene til personvernombudet ved NTNU må legges til.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

VEDLEGG 2: Informasjonsskriv til lærere

Til kontaktlærer på 3. eller 4. trinn

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt:

«Kjønnskonstruksjon i skolen»

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Kristine Tveit, og våren 2019 skal jeg skrive min avsluttende masteroppgave i pedagogikk ved NTNU i Trondheim. Temaet for oppgaven er kjønnskonstruksjon i skolen, og formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere og deres pedagogiske praksis kan ha betydning for elevenes utvikling og forståelse av kjønn. Målet med studien er å undersøke hvordan læreres undervisningspraksis kan ha betydning for blant annet elevers kjønnsforståelse, identitetsutvikling og utdanningsvalg i fremtiden.

I den forbindelse ønsker jeg å observere kontaktlærere på 3. eller 4. trinn i grunnskolen gjennom en vanlig undervisningsuke. Jeg vil være en passiv observatør og vil ikke forstyrre undervisningen. Etter at observasjonene er gjennomført ønsker jeg å ha et intervju med læreren jeg har observert, der vi vil snakke litt om studiens tema og det som har skjedd i klasserommet den uken jeg har vært der. Observasjonene vil bli dokumentert ved hjelp av notater, og intervjuet vil bli dokumentert ved hjelp av lydopptak.

Hva innebærer deltakelse i prosjektet?

Deltakelse i studien er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert, og det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du velger å trekke deg ut av prosjektet. Observasjonens varighet er én undervisningsuke (fem skoledager), og intervjuets varighet vil mest sannsynlig ikke overstige 60 minutter. Tidspunkt for observasjon og intervju avtales mellom oss.

Ditt personvern og dine rettigheter

Dine personopplysninger behandles på grunnlag av ditt samtykke, og vil bli behandlet konfidensielt. All data vil bli lagret kryptert på en passordbeskyttet enhet, og personidentifiserende data vil bli kodet og lagret separat fra annen data. Datamaterialet vil ikke bli brukt til andre formål enn dette prosjektet. Det er kun meg og min veileder Kjetil Steinsholt som vil få tilgang til datamaterialet. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne elever, kontaktlærer eller skole i den ferdige publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.05.2019, og alle personopplysninger, lydopptak og data vil da bli anonymisert.

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til: å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, å få rettet personopplysninger om deg, å få slettet personopplysninger om deg, og å få utlevert en kopi av dine personopplysninger. Du har også rett til å sende en klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personvernopplysninger.

Kontaktinformasjon

Dersom du har noen spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med:

Masterstudent:

Kristine Tveit tlf: 90703980 e-post: kritve@stud.ntnu.no

Veileder:

Kjetil Steinsholt tlf: 73591961 e-post: kjetil.steinsholt@ntnu.no

NTNUs personvernombud:

Thomas Helgesen tlf: 93079038 e-post: thomas.helgesen@ntnu.no

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Kjønnskonstruksjon i skolen».

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått skriftlig informasjon om prosjektet «Kjønnskonstruksjon i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i studien, og jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.05.2019.

(Signatur, dato)

VEDLEGG 3: Informasjonsskriv til elevenes foresatte

Til foreldre/foresatte til elever på 3. eller 4. trinn

Vedrørende datainnsamling i klassen hvor ditt barn er elev.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt:

«Kjønnskonstruksjon i skolen»

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Kristine Tveit, og våren 2019 skal jeg skrive min avsluttende masteroppgave i pedagogikk ved NTNU i Trondheim. Temaet for oppgaven er kjønn i skolen, og formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere og deres pedagogiske praksis kan ha betydning for elevenes utvikling og forståelse av kjønn. Målet med studien er å undersøke hvordan læreres undervisningspraksis kan ha betydning for blant annet elevers kjønnsforståelse, identitetsutvikling og utdanningsvalg i fremtiden.

I den forbindelse ønsker jeg å observere kontaktlærere på 3. eller 4. trinn i grunnskolen gjennom en vanlig undervisningsuke, og ditt barns kontaktlærer har sagt seg villig til å delta i studien. Jeg vil være en passiv observatør og vil ikke forstyrre undervisningen. Etter at observasjonene er gjennomført ønsker jeg å ha et intervju med kontaktlæreren, der vi vil snakke litt om studiens tema og det som har skjedd i klasserommet den uken jeg har vært der. Det er kun klassens kontaktlærer og hans/hennes undervisningspraksis som vil være i fokus under observasjonen og i intervjuet. Elevene vil kun være passive deltakere, og det vil ikke bli samlet inn informasjon om dem. Observasjonene vil bli dokumentert ved hjelp av notater.

Hva innebærer deltakelse i prosjektet?

Deltakelse i studien er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke til at ditt barn kan delta uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger fra studien vil da bli anonymisert, det vil ikke få noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn dersom du velger å trekke ditt samtykke. Observasjonens varighet er én undervisningsuke (fem skoledager). Det er som sagt kontaktlæreren og undervisningspraksisen som vil være i fokus under observasjonen, og det vil ikke bli samlet inn personidentifiserende informasjon om enkeltelever eller eventuelle taushetsbelagte opplysninger under observasjonen eller i intervjuet.

Ditt personvern og dine rettigheter

Personopplysninger behandles på grunnlag av ditt samtykke, og vil bli behandlet konfidensielt. All data vil bli lagret kryptert på en passordbeskyttet enhet, og personidentifiserende data vil bli kodet og lagret separat fra annen data. Datamaterialet vil ikke bli brukt til andre formål enn dette prosjektet. Det er kun meg og min veileder Kjetil Steinsholt som vil få tilgang til datamaterialet. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne elever, kontaktlærer eller skole i den ferdige publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.05.2019, og alle personopplysninger, lydopptak og data vil da bli anonymisert.

Så lenge man kan identifiseres i datamaterialet har man rett til: å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, å få rettet personopplysninger om deg, å få slettet personopplysninger om deg, og å få utlevert en kopi av dine personopplysninger. Du har også rett til å sende en klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personvernopplysninger.

Kontaktinformasjon

Dersom du har noen spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med:

Masterstudent:

Kristine Tveit tlf: 90703980 e-post: kritve@stud.ntnu.no

Veileder:

Kjetil Steinsholt tlf: 73591961 e-post: kjetil.steinsholt@ntnu.no

NTNUs personvernombud:

Thomas Helgesen tlf: 93079038 e-post: thomas.helgesen@ntnu.no

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Kjønnskonstruksjon i skolen».

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått skriftlig informasjon om prosjektet «Kjønnskonstruksjon i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg er gjort kjent med at det er kontaktlærers praksis som står i fokus og som skal omtales, og at personidentifiserende informasjon om enkeltelever ikke vil bli samlet inn under observasjonen eller i intervjuet.

Jeg samtykker til at mitt barn _____ kan delta i studien.

(Signatur, dato)

VEDLEGG 4: Observasjonsguide

Kategori	Detaljer
<i>Rom og artefakter</i>	<p>Elevenes plassering</p> <ul style="list-style-type: none"> - I klasserommet som helhet - På pultene - I hvilken grad er jentene og guttene blandet? <p>I klasserommet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dekorasjoner, pynt og bilder <ul style="list-style-type: none"> o Ulike representasjoner av kjønn eller kjønnete interesser o Hvilke elevdekorasjoner vises frem? - Læremidler <ul style="list-style-type: none"> o Hvilke læremidler tas i bruk? o Når kan kjønnete verdier formidles? <p>Læreren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klær og fremtoning <p>Elevene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klær og fremtoning - Pennalhus, matboks og flasker, skolesekk
<i>Organisering</i>	<p>Av undervisning og aktiviteter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Undervisningsform - Hvordan fordeles elevene i ulike aktiviteter? - Får alle mulighet til å gjøre det samme? <p>Av grupper og lag:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Når og hvordan fordeles elevene? - Kjønnbalanse <p>Av samarbeid:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke elever får samarbeide og hvordan bestemmes dette?
<i>Faginnhold</i>	<p>Tema</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva er temaet i undervisningen? - Kan temaet knyttes til kjønn på noen måte? <p>Oppgaver og aktiviteter</p> <ul style="list-style-type: none"> o Hva gjør elevene i undervisningen? o Når kan ulike verdier, holdninger og normer knyttet til kjønn komme til syne? <p>Innhold</p> <ul style="list-style-type: none"> o Hva slags innhold har undervisningen? o Når kan ulike verdier, holdninger og normer knyttet til kjønn komme til syne? o Hva slags eksempler eller kategorier brukes i oppgaver og aktiviteter? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Representerer de mangfold? ▪ Representerer de maskuline eller feminine verdier? ▪ Representerer de kjønnsløse verdier? <p>Refleksjon</p> <ul style="list-style-type: none"> o Blir kjønn eller kjønnsrepresentasjoner drøftet, reflektert over eller diskutert? o Tas kjønn, kjønnsroller og kjønnsrepresentasjoner for gitt?

<p><i>Samhandling</i></p>	<p>Mellom lærer og elever:</p> <p>Oppmerksomhet</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Hvilke elever får svare på spørsmål? ○ Hvilke elever får utføre oppgaver? ○ Hvilke elever er i fokus? ○ Hvilke elever kommer til syne i undervisningen? ○ Hvilke elever blir tiltalt ved navn? ○ Hvilke elever får hjelp? <ul style="list-style-type: none"> ○ Oppfordret ved håndsopprekning ○ Uoppfordret uten håndsopprekning <p>Kommunikasjon</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Hvilke elever får ris eller ros, og hva får de ris eller ros for? ○ Stemmeleie <p>Fysisk kontakt</p> <ul style="list-style-type: none"> - I hvilke situasjoner har læreren fysisk kontakt med elevene? <ul style="list-style-type: none"> ○ Ulike situasjoner med kjønnene? - Har læreren mer fysisk kontakt med et kjønn? - Av hvilken art er den fysiske kontakten? <p>Ansvar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke elever blir gitt ansvar og hva får de ansvar for? - Hvilke elever tas frem for å eksemplifisere ting og hva eksemplifiserer de? <p>Atferdsregulering</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Blir elevenes atferd regulert på samme måte? <p>Mellom elever:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke elever samarbeider? - Hvilke elever søker til hverandre? <ul style="list-style-type: none"> ○ I organiserte og uorganiserte aktiviteter ○ I formelle og uformelle situasjoner
<p><i>Forventninger</i></p>	<p>Generelt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke forventninger knyttet til undervisningen kommer til uttrykk? - Hvilke forventninger knyttet til elevene og deres atferd kommer til uttrykk? <p>Kjønn:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke forventninger knyttet til kjønn/elevenes kjønn kommer til uttrykk? - Blir elevenes rolle knyttet til deres kjønn?

VEDLEGG 5: Intervjuguide

Del 1

Rammer for intervjuet

- Gjøre rede for hva studien handler om, hva formålet med intervjuet er og hva informasjonen skal brukes til
- Gjøre rede for konfidensialitet og anonymitet
- Gjøre rede for bruk av båndopptaker og intervjuets varighet

Bakgrunnsinformasjon om deltaker

- Hvor gammel er du?
- Hva slags utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor lenge har du vært kontaktlærer for denne klassen?

Del 2

Spørsmål relatert til studiens tema

- Kan du si litt om dine første tanker da du fikk vite om studiens tema?
- Hvilken betydning tenker du at kjønn kan ha i en pedagogisk setting?
 - o I hvilke situasjoner kommer elevenes kjønn til syne i undervisningen?
- Har du opplevd noen utfordringer knyttet til kjønn i din praksis?
- Har du fått noen informasjon om dette temaet gjennom utdannelsen din eller fra arbeidsgiver?

Spørsmål relatert til observasjonene

- Hva ligger bak elevenes plassering i klasserommet?
- Hva ligger bak laginndelinger eller gruppeinndelinger av elevene? Har elevenes kjønn betydning?
- Hvordan blir elevenes lesebøker valgt ut?

Del 3

Avsluttende spørsmål

- Føler du at du har blitt mer bevisst på kjønn i klasserommet mens jeg har observert?
- Er det noe du ønsker å tilføye eller noe du lurer på?