

Simen Bøgle Vigeland

# Elevers refleksjoner rundt kjønnsforskjeller i skolen

Masteroppgave i samfunnsfag MGLU 1-7

Veileder: Reidun Heggem

Mai 2022



Simen Bøgle Vigeland

# **Elevs refleksjoner rundt kjønnsforskjeller i skolen**

Masteroppgave i samfunnsfag MGLU 1-7

Veileder: Reidun Heggem

Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er elevers refleksjoner rundt kjønnsforskjeller i skolen. Studiet legger vekt på deres refleksjoner, erfaringer og tanker rundt hvordan det er å være gutt og jente i den norske skolen. Studiets mål er å bidra til bevisstgjøring av lærerne rundt hvordan elevene har det. Tanken er at om man har en forståelse for hvorfor elevene gjør som de gjør, og hvordan de tenker, vil man også kunne få evnen til å se bak elevenes atferd.

Kjønn i skolen er en tematikk som mange har en mening om. Likevel er elevenes egne stemmer lite belyst i norsk forskning. Studiens problemstilling fremstår derfor åpen: *Hvilke refleksjoner gjør elever seg om kjønnsforskjeller i skolen?* For å belyse denne problemstillingen har jeg gått åpent ut, og fått elever fra 5., 6. og 7. trinn til å skrive elevtekster med utgangspunkt i noen forberedte spørsmål. Dette har jeg så gjort en kvalitativ innholdsanalyse av. Funnene er drøftet i lys av Gilliams syn på den ideelle klasse, lærer og elev. Studiet ser også på sammenhengen mellom elevenes betraktninger om hvordan gutter og jenter skal være, og hva som ansees som populært for elevene. Dette drøftes i lys av elevenes erfaring med enhetsskolen og deres ønske om å bli anerkjent av jevnalderfellesskapet og læreren. Videre i studiet ser vi hvordan dette fører til et krysspresst hvor spesielt guttene må velge mellom læreren eller jevnalderfellesskapet. Dette krysspresset forsøkes å belyses fra flere sider, og settes i sammenheng med lærerens vurdering av jenter og gutters sosiale ferdigheter, og elevenes psykiske helse. Studiet går også inn på hva læreren kan gjøre for å motvirke elevenes opplevelse av forskjellbehandling i skolen.

Studios sentrale funn viser at elevene kategoriserer hverandre som direkte motsetninger, hvor jenter blir sett på som stille og rolige, mens guttene blir sett på som ville og energiske. Det kommer også frem at det er store forskjeller på hvordan elevene oppnår popularitet. For guttene handler dette om å være sterke, tøffe, morsomme og god i fotball, mens for jentene handler det mer om å oppføre seg voksent, være pen, ha god stil og få likes på sosiale medier. Elevenes opplevelse av å bli forskjellsbehandlet kommer også tydelig frem, da de fleste av elevene trekker fram at guttene blir behandlet dårligere av læreren. Det kommer også frem at elevenes holdninger til skolen er av nokså ulik grad, der guttene har en nonchalant tilnærming er jentene skoleflinke. Med grunnlag i dette har jeg forsøkt å skissere to forskjellige historier i skolen; gutter som lykkelige skoletapere og jenter som triste skolevinnere.

## Abstract

The topic of this master's thesis is the students' reflections on gender differences in school. The thesis emphasizes their reflections, experiences, and thoughts on what it is like to be a boy and a girl in the Norwegian school. The aim of the study is to raise teacher awareness around how the pupils are doing. The idea is that if you understand why students do what they do and how they think, you will also be able to see what lies behind the students' behavior.

Gender in school is a topic that many people have an opinion on. In spite of this, the pupils' own voices are little elucidated in Norwegian research. The study's issue is therefore open: *What reflections do students make about gender differences in school?* To shed light on this issue, I have started broadly, tasking students from the 5th, 6th, and 7th grades with writing student texts based on some prepared questions. I have then done a qualitative content analysis of this. The findings are discussed considering Gilliam's view of the ideal class, teacher, and student. The thesis also looks at the relationship between the pupils' considerations of how boys and girls should be, and what is considered popular for the pupils. This is discussed with regard to the students' experience with the unit school and their desire to be recognized by the same-age community and the teacher. Furthermore, in the study we see how this leads to cross-pressure where especially boys have to choose between the teacher or the social community. This cross-pressure is attempted to be elucidated from several sides and is put in the context of the teacher's assessment of girls' and boys' social skills, and the mental health of the pupils. The thesis also focuses on what the teacher can do to counteract the pupils' experience of discrimination in school.

The study's key findings show that pupils categorize each other as direct opposites, where girls are seen as quiet and calm and boys are seen as wild and energetic. It also emerges that there are major differences in how the students gain popularity. For the boys, this is about being strong, tough, fun, and good at football, whereas for the girls it's more about behaving like a grown-up, being pretty, having good style and getting likes on social media. The pupils' experience of being treated differently is also evident, as most of the pupils point out that the boys are treated worse by the teacher. It also emerges that the pupils' attitudes towards school are of quite different degrees, where the boys have a nonchalant approach to school, the girls try their best. Based on this, I have tried to outline two different stories in school: boys as happy school losers and girls as sad school winners.

## Forord

Da har det snart gått fem år siden jeg sto utenfor Rotvoll med en gjeng vilt fremmede medstudenter. Tiden er gått altfor fort, og jeg ser på meg selv som ekstremt heldig, som har fått lov til å tilbringe studenttiden min her i Trondheim.

Bedre medstudenter kan man ikke få. Jeg vil derfor rette en stor takk til vennene mine, som har gjort studentlivet fantastisk. Masteroppgaven har vært en tung men utrolig lærerik opplevelse, og jeg er glad for at jeg satt meg inn i denne tematikken. Elevenes opplevelse av å gå på skolen har blitt et stort interessefelt for meg, og gjennom arbeidet med masteren har jeg gjort meg mange verdifulle refleksjoner knyttet til det.

Dette kan jeg takke min veileder Reidun Heggem for. Reidun har med sine kloke ord og entusiasme motivert meg og gjort masteroppgaven overkommelig. Hun har vært en uvurderlig støttespiller og en god sparringspartner som jeg har lært masse av, og som jeg kommer til å ta med meg videre inn i læreryrke. Reidun har også en unik evne til å betrygge oss studenter, noe som gjør henne til en fantastisk foreleser og veileder.

Jeg vil også takke min tidligere praksisskole og praksislærer, samt elevene som har vært med på undersøkelsen. Uten deres verdifulle refleksjoner hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig.

Familien må også takkes, og da spesielt Tante Kari og Onkel Henrik som har fora meg med hjemmelaget mat og restaurantbesøk med jevne mellomrom i 5 år. Vil også takke min søster Maria, mamma og pappa som har gitt meg stor støtte gjennom alle årene i Trondheim. Jeg vil også takke dama. Elisabeth har vært en enorm støtte det siste året. Når det har vært tunge dager på lesesalen har hun motivert meg i gang igjen, og når jeg har sittet fast har hun alltid tilbudt seg å hjelpe.





# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>V</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>VI</b>
<b>Forord</b> .....	<b>VII</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Tidligere forskning, perspektiver og teorier</b> .....	<b>3</b>
2.1 <i>Kjønn</i> .....	3
2.1.1 <i>Kjønnforskjeller</i> .....	3
2.1.2 <i>Skolens kjønnsnarrativ</i> .....	4
2.2 <i>Enhetskolen</i> .....	4
2.3 <i>De trange skolenormene og den ideelle elev</i> .....	5
2.4 <i>Forventninger</i> .....	7
2.4.1 <i>Forskjellige elevsyn</i> .....	7
2.4.2 <i>Pygmalioneffekten og elevenes selvbilde</i> .....	8
2.5 <i>Faglig og sosial utvikling</i> .....	9
2.6 <i>Sosiale normer for sosial aksept</i> .....	9
2.7 <i>Elevenes psykiske helse</i> .....	10
<b>3. Metode</b> .....	<b>11</b>
3.1 <i>Kvalitativ metode</i> .....	11
3.2 <i>Tekstanalyse som forskningsmetode</i> .....	11
3.3 <i>Utvelging og presentasjon av deltakerne</i> .....	12
3.4 <i>Utforming av undersøkelsen</i> .....	13
3.5 <i>Gjennomføring av undersøkelsen</i> .....	13
3.6 <i>Analyseprosessen</i> .....	14
3.7 <i>Studiens kvalitet</i> .....	15
3.8 <i>Etiske betraktninger</i> .....	15
3.9 <i>Forskerrollen og forforståelse</i> .....	16
3.10 <i>Reliabilitet og validitet</i> .....	16
3.11 <i>Generalisering</i> .....	17
<b>4. Analyse</b> .....	<b>17</b>
4.1 <i>Elevenes refleksjoner rundt kjønnforskjeller</i> .....	18
4.1.1 <i>Elevenes beskrivelser</i> .....	18
4.1.2 <i>Popularitet</i> .....	19
4.2 <i>Elevenes refleksjoner rundt lærerens møte med kjønn</i> .....	21
4.2.1 <i>Forskjellsbehandling</i> .....	21

4.2.2 Faglige og sosiale forventninger .....	23
4.2.1 Skolens regler .....	23
<b>5. Drøfting.....</b>	<b>24</b>
5.1 Krysspess .....	24
5.2 Elevenes møte med skolen/ den ville og den ideelle.....	25
5.3 kommunikasjon.....	27
5.4 Elevenes historier .....	29
5.4.1 Gutter som lykkelige skoletapere .....	29
5.4.2 Jenter som triste skolevinnere .....	29
<b>6. Konklusjon .....</b>	<b>30</b>
<b>7. Referanser .....</b>	<b>32</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>35</b>
Vedlegg 1. ....	35
Vedlegg 2. ....	37
Vedlegg 3. ....	38

## 1. Innledning

*«De normene og verdiene som preger læringsfellesskapet, har stor betydning for elevenes sosiale utvikling. Vennskap skaper tilhørighet og gjør oss alle mindre sårbare. Når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre. Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet. Hver elev har en historie med seg, og de har håp og ambisjoner for fremtiden. Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet»*  
(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Den norske enhetsskolen har i mange år preget skolehverdagen for både store og små. Den er basert på likeverdig opplæring for alle, med ett felles skoleløp med felles kompetansemål. Denne skolen skal sørge for at alle blir inkludert både sosialt og faglig, og sørge for at alle får et tilpasset opplæringstilbud som passer den enkeltes evner, behov og forutsetninger (Eriksen, 2013). Skolen har også et ideal om utjevning, som viser til at elevene kommer til skolen med ulike mengder ballast, som skolene forventes å kompensere for.

Et område der utjevning har fått stort fokus i det siste, er det som gjelder kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og generell skoletilpasning. Kjønn i skolen er et tema mange mener noe om, og det er også store forskjeller på hvordan det blir fremstilt. Etter Stoltenbergutvalgets NOU som kom ut i 2019 ble kjønnsforskjellene i skolen trukket frem og gjort rede for. Stoltenbergutvalget viser til at det er betydelige kjønnsforskjeller på alle nivåer i utdanningssystemet (NOU 2019:3, s.11). Her viste utvalget til at jentene gjorde det bedre enn guttene i de aller fleste fag og allerede fra skolestart hadde en bedre språkforståelse. Flere jenter hadde også personlighetstrekkene som i større grad blir anerkjent av skolen og flere gutter mottok spesialundervisning (NOU 2019:3). Nielsen (2014) kommenterer at disse forskjellene alltid har vært der, men at guttene tidligere tok igjen det faglige forspranget til jentene i løpet av ungdomsskolen. Slik er det ikke lenger (Nielsen, 2014, s. 76). Det kan derfor argumenteres for at det har vært en utvikling der gutter gjør det stadig dårligere enn jenter på skolen.

Dette har ført til stor debatt og uenighet rundt hva som faktisk skjer i skolen. I en kommentar i VG ble det trukket frem at menn topper de negative statistikkene, og det stilles spørsmål om vi i kampen for å løfte jentene har glemt guttene blir stilt (Meland, 2019). Sosiolog Kristoffer Vogt stiller seg kritisk til dette. Vogt (2018) kritiserer i en artikkel i Sosiologisk tidsskrift hvordan media fremstiller guttene og nevner hvordan dette kan bidra til en fremstilling som kan føre til en *svartmaling av gutter*. Dette kan ifølge Vogt føre til at oppmerksomheten blir ledet vekk fra de store variasjonene innenfor kjønnskategoriene og samtidig inviterer til at jenter og kvinners problemer blir glemt. Vogt peker også på at kjønn er den enkleste operasjonaliserbare variabelen og at dens betydning har en tendens til å bli overdrevet (Vogt, 2018, s. 177). Denne *svartmalingen av gutter* kan ifølge Vogt også føre til at det blir en selvoppfyllende profeti. Det vil si at dersom foreldre, lærere, arbeidsgivere og andre forventer at guttene presterer dårligere, kan det også ende opp med å forbli slik (Vogt, 2018, s. 188).

En annen faktor som kan ha betydning for hvorfor vi ser slike kjønnsforskjeller i skolen kan være viktigheten av jevnaldrende og venner. Vennskap er for elevene viktig, og kan defineres *som en frivillig, gjensidig og emosjonelt betont relasjon mellom minst to personer og som har en viss varighet* (Haugen, 2017, s. 74). For mange elever er betydningen av jevnalderfellesskapet det viktigste på skolen. Elevenes ønske om å være populær, og frykten for å ikke bli akseptert vil derfor være en særs viktig faktor når det gjelder hvorfor elevene opptrer slik de gjør. Nordahl (2003) peker i forlengelse av dette på forskjellen på hvordan lærere og elever benytter seg av skolen. Der den hovedsakelig er en faglig arena for lærere, er den først og fremst en sosial arena for elevene (Nordahl, 2003, s.79). Dette kommer frem i skolen der enkelte former for atferd blir anerkjent av jevnalderfellesskapet, men sett ned på av læreren (Nordahl, 2003, s.74). Det er derfor ikke overraskende at elevene har en tendens til å endre atferden sin, som et verktøy for å passe inn sosialt (Gilliam & Gulløv, 2015, s. 190; Aasen et al, 2015, s,77).

Kjønn i skolen er som vi ser et tema mange mener mye om, men elevenes egne tanker om kjønnsforskjeller er det forsket lite på. På bakgrunn av dette ønsker jeg å rette søkelyset på hvordan elevene opplever dette i skolen. Problemstillingen for denne oppgaven vil derfor være relativt åpen, og den går som følgende: *Hvilke refleksjoner gjør elever seg om kjønnsforskjeller i skolen?* Denne problemstillingen operasjonaliseres ved hjelp av følgende forskningsspørsmål: Opplever elevene at læreren har ulike forventninger til gutter og jenter? Hva mener elevene medfører popularitet? og Hva er sammenhengen mellom opplevde forventninger fra lærer og forventninger fra jevnaldrende.

Den neste delen av oppgaven vil ta for seg tidligere forskning og teoretiske perspektiver på tematikken kjønnsforskjeller i skolen. Deretter vil jeg i kapittel 3 beskrive metoden og datainnsamlingen som er blitt benyttet. I kapittel 4 vil jeg vise til elevenes svar og analyse prosessen som ble gjennomført. Deretter drøfter jeg så i lys av tidligere forskning og teoretiske perspektiver i kapittel 5. Til slutt vil jeg komme med en konklusjon og undersøkelsens viktigste funn i kapittel 6.

## 2. Tidligere forskning, perspektiver og teorier

### 2.1 Kjønn

#### 2.1.1 Kjønnforskjeller

Kjønnforskjeller i skolen har siden Stoltenbergutvalgets rapport fra 2019 vært et mye omtalt tema. Denne rapporten tar for seg hvor det er kjønnforskjeller og hvilke konsekvenser det kan ha. Her kommer det blant annet frem at jenter gjør det bedre i de aller fleste fag i skolen, og at de har en bedre språkforståelse allerede før de begynner på skolen. Utvalget viser også til at så mye som 70 % av elevene som mottar spesialundervisning er gutter (NOU 2019:3, s.11). Utvalget viser også til mulige forklaringer på hvorfor det er og har blitt sånn. Her blir spesielt forskjellene på individnivå interessante. Det viser seg at jentene modnes tidligere, som gir de et fortrinn på det kognitive evnenivået. De generelle personlighetstrekkene til jentene viser også til en høyere grad av planmessighet og selvdisciplin som begge er evner som skolen i stor grad anerkjenner (NOU 2019:3, s. 93). Elevenes modning blir da relevant å se nærmere på.

Grøgaard og Arnesen har undersøkt hvordan elevenes modning påvirker kjønnforskjellene i skolen, her gjennom det de omtaler som *modningshypotesen*. Her undersøkte de kjønnforskjeller i prestasjon fra 5 trinn til VG1 (Grøgaard & Arnesen, 2016, s. 42). Modningshypotesen tar opp hvordan kjønnforskjellene i fysisk modning ved avslutningen av barneskolen påvirker kjønnforskjellene i kognitiv modning. Det vil si at jenter har en raskere vekst i IQ tidlig i tenårene, mens guttene har en raskere vekst senere. Denne tidlige veksten i IQ kan føre til at jentene tidligere får en omfattende sosial modningsprosess som kan bidra til at de i større grad enn guttene får en «voksen» vurderingsevne og enklere tilpasser seg skolens krav (Grøgaard & Arnesen, 2016, s. 43). Undersøkelsen viser at prestasjonsforskjellene mellom gutter og jenter økte fra 5. til 8.trinn, men minsket fra 10.trinn til VG1. Dette kan vise til at modningshypotesen har en innvirkning i skolen, da prestasjonsforskjellene mellom kjønnene er størst på ungdomsskolen. Dette gir også mening da det er størst forskjell på ungdomstrinnet i hvor langt elevene er kommet i sin pubertetsutvikling (Grøgaard & Arnesen, 2016). Spørsmålet om vi er født sånn eller blitt sånn blir da interessant.

Dette er en samfunnsvitenskapelig studie, og fokuset vil derfor være på kjønn som noe sosialt konstruert. Jeg har derfor i denne undersøkelsen valgt et sosialkonstruktivistisk perspektiv, og vil derfor ikke fokusere på de biologiske forskjellene mellom jenter og gutter, og heller rette et søkelys på hvordan forventninger fra lærere og jevnaldrende påvirker elevene til å innta forskjellige roller. Relevant teori som brukes i denne studien er derfor koblet til blant annet Meads speilingsteori, sosiale normer og forventninger, inkludert selvoppfyllende profetier, her presentert med pygmalion-effekten. I tillegg vil teoridelen bestå av omfattende empiriske studier gjennomført av Gilliam og Gustavsen.

### 2.1.2 Skolens kjønnsnarrativ

Når det kommer til kjønnsforskjellene i skolen er det viktig å ha et nyansert blikk på hvordan de blir presentert, og hvor vi velger å legge fokuset. Aasebø (2021) trekker i sin artikkel frem noen viktige poeng angående det dikotome blikket mange har på kjønnsforskjeller i skolen. Her viser hun til at gutter som skoletapere har blitt en dominerende fortelling i den norske skolen, og at denne historien kan bidra til at andre viktige temaer blir oversett. Dette dikotome synet gjør at vår forståelse om at kjønn ikke er basert på ideen om kjønn som mangfoldig, og at det konstrueres kontinuerlig i kulturelle, sosiale og språklige sammenhenger (Aasebø, 2021, s. 1). Det dikotomiske synet synliggjør at tanken om at når en gruppe taper, så vil den andre vinne. Eller hvis en gruppe gjør det bra, vil den andre gjøre det dårlig. Denne historien om gutter som skoletapere er blitt og blir gjort aktuell og relevant gjennom aktørene som skriver om den.

Et eksempel på en historie som ikke ser dagens søkelys er suksesshistorien rundt de vellykkede jentene (Aasebø, 2021, s.4). Aasebø påpeker også at vi blir påvirket av å høre disse historiene, desto mer vi hører at jenter er flinke og gutter er dårligere, desto større forventninger får vi til at det skal være sånn, og at skolen rett og slett ikke er skapt for enkelte elever. Dette underbygger også Vogt (2018), som kommenterer at en svartmaling av guttene kan føre til at det blir en selvpåfylgende profeti, som påvirker hvordan omverdenen ser på gutter og jenter i skolen (Vogt, 2018, s. 188). Slike historier vil også bidra til at andre viktige tema blir satt i skyggen, slik som hvordan sosial ulikhet og sosiale forskjeller basert på foreldres økonomiske og sosiale kapital spiller inn (Aasebø, 2021, s.7).

Dette dikotome synet på kjønn i skolen påvirker også elevenes selvfølelse, da noen unge opplever å bli sett på som et problem i skolen. De fleste barn og unge sliter med å leve opp til skolens forventninger, men der flere av jentene kanskje jobber seg syke, slutter flere av guttene å prøve (Vogt, 2018, s. 188).

## 2.2 Enhetsskolen

Enhetsskolen kan oppsummeres som en rekke utdanningspolitiske idealer og praktiske tiltak i skolen med formål om å fremme likhet og likeverd i samfunnet (Imsen, 2009, s.133). I 2013 stilte Eriksen (2013) spørsmål om enhetsskolens ideal - en skole for alle - faktisk er for alle, et spørsmål som i dag er minst like relevant som det var da. Eriksen pekte på at undervisningen ikke er differensiert nok, ikke møter elevmangfoldet på en god nok måte og ikke sørger for mestring, faglig utvikling og sosial tilhørighet for alle (Eriksen, 2013).

Enhetsskolen er tilrettelagt de som allerede mestrer det faglige og det sosiale, mens de som har utfordringer kan komme til å møte en skole som ikke er tilpasset dem. Eriksen henviser til en NOU fra 2009 (NOU 2009: 18, s.20) som viser til at cirka 20 prosent av elevene ikke får et tilstrekkelig godt utbytte av opplæringen. Det kommer frem at det er grupper som systematisk er mer utsatt for å miste utbytte enn andre. Det gjelder først

og fremst grupper av elever som skårer lavt på sosiodemografiske faktorer. Dette på tross av at skolens mandat siden innføringen av enhetsskolen har vært å utjevne sosiale forskjeller (Aasebø, 2021, s 8). Dette skal foregå gjennom tilpasset opplæring og differensieringstiltak, som Imsen (2009) omtaler som forskjellsbehandling av elever i positiv forstand (Imsen, 2009, s.306).

Elevenes opplevelse av enhetsskolen er også preget av at mange elever mener at skolen oppleves som en sterkt ekskluderende institusjon med liten grad av tilpasset opplæring (Eriksen, 2013). Bæck (2011) peker på hvordan skolen er skapt for en viss type elev, og at skolen fremmer og premierer spesifikke kognitive evner, knyttet til abstraksjon, språkmanipulering og formell tenkning, personlighetstrekk so i større grad knyttes til jentene (NOU 2019:3). De elevene som ikke har disse evnene, kan ende opp med å bli sett på som elever med «mangler» (Bæck, 2011).

Det er problematisk at flere elever opplever å falle utenfor. Etter hvert vil disse elevene føle at de er annerledes, de er ikke deltakere i samme grad som de andre, som kan føre til at de senere sliter sosialt. Disse elevene har også risiko for å senere utvikle en taperidentitet som kan påvirke elevenes motivasjon til skolearbeid (Eriksen, 2013). Det er en tendens til at elever som ikke passer inn i nomen, blir definert som problematiske når det gjelder atferd og læring. Dette kan føre til en ansvarsfraskrivelse, som gjør det mulig å skyldte problemene som oppstår på eleven, og at det ikke er noe feil med skolen. Dette er problematisk, og det er viktig at skolens organisering, differensiering og relasjoner til elevene er like mye i fokus, som forhold ved eleven (Eriksen, 2013). Bæck (2011) omtaler dette som en form for symbolsk vold og understreker at elevenes egenskaper må sees i sammenheng med dets møter med skolesystemet (Bæck, 2011).

Nohre-Walldén (2019) bidrar til debatten med et lærerperspektiv og viser til hvordan politikerne isteden for å skape en skole for alle, har skapt en skole preget av ulikhet og utenforskap, gjennom de nasjonale prøvene som kom i kjølvannet av PISA testene i 2001. Hun peker på at de standardiserte testene i skolen har skapt en et enormt prestasjonspress på lærerne, og at dette fører til at lærere møter store forventninger knyttet til elevenes måloppnåelse (Nohre-Walldén, 2019). Dette bidrar igjen til at skolen og lærerne står som ansvarlig når det kommer til elevenes prestasjoner på de nasjonale prøver (Smette, 2017, s.318). Dette fører til at elevene allerede fra første skoledag blir møtt med forventninger om å tilpasse seg skolens normer og tenkemåter, for å skape felles forståelse for hva som er riktig måte å oppføre seg på, slik at det blir enklere å fokusere på det faglige (Liden, 2001, s.70).

### 2.3 De trange skolenormene og den ideelle elev

Den norske enhetsskolen har flere likhetstrekk med den danske folkeskolen, som det har blitt gjort noen interessante undersøkelser på. I Danmark har Laura Gilliam forsket på den danske skolens normer, og hvordan de påvirker lærerne og elevene. Undersøkelsene hennes er basert på 18 måneder med feltarbeid spredt utover 9 år på fire forskjellige skoler rundt København. Laura Gilliam har her observert og intervjuet klassene, og på grunnlag av det utviklet en slags mal for hvordan den *ideelle klasse, lærer og elev* er (Gilliam, 2014, s. 40). Denne undersøkelsen er satt i en dansk skolekontekst, men den er også basert på helt tydelige skandinaviske kulturelle verdier. Verdier som sosial inkludering, likestilling og unngåelsen av markeringen av forskjeller. Disse kom spesielt

til syne gjennom det sosialdemokratiske samfunnet etter andre verdenskrig. At disse verdiene blir verdsatt i samfunnet påvirker hvordan normene for atferd og relasjoner utspiller seg i skolen, da skolen sees på som samfunnets viktigste sosialiseringsinstitusjon (Gilliam, 2014, s. 40-43).

Den danske skolen har i likhet med den norske enhetsskolen et stort fokus på skolens rolle som en inkluderende institusjon som skal anerkjenne og ha plass til alle. Den er forventet å sørge for utdanning, kulturell reproduksjon og sosial integrering inn i det danske samfunnet, samtidig som den skal sørge for verdiene likeverd og inkludering innenfor klasserommets rammer. Det er viktig at undervisningen skal skje i klasserommet, og at den er tilpasset den enkelte elevs behov. Dette for å hindre å gjøre enkelte elevers tilkortkommenhet synlig blant alle. Elevenes skoleprestasjoner skal gjøres så lite synlig som mulig, slik at disse elevene ikke faller utenfor klassens sosiale samhold. Det er også viktig at det ikke skal oppstå noen slags form for sosialt hierarki innad i elevgruppene (Gilliam, 2014, s. 40-43).

Gustavsen (2018) finner i sin doktorgrad mye av det samme i norsk kontekst, og trekker frem at den norske skole også har ansvar for både elevenes faglige, personlige og sosiale utvikling. Hun poengterer i tillegg at det samtidig bare er elevenes faglige utvikling som blir formelt vurdert (Gustavsen, 2018, s. 63). Gustavsen har derfor undersøkt hvordan elevenes sosiale kompetanse blir vurdert av lærerne. Her kommer det frem at det er store kjønnsforskjeller, og at lærerne har en tendens til å rangere de sosiale ferdighetene til guttene endel lavere enn jentene. Det er her størst kjønnsforskjell i hvordan lærerne vurderer elevenes samarbeidsevne og evne til selvregulering, som lærerne også ser på som viktigst for skolefaglige prestasjoner (Gustavsen, 2018, s.64).

Ifølge Gilliams forskning vil *Den ideelle klasse* vil være et slags speilbilde av det ideelle samfunn. Med et inkluderende og vennlig miljø hvor alle samarbeider uten noen form for problemer, og hvor de aksepterer og inkluderer alle uavhengig av forskjellene dem imellom (Gilliam, 2014, s. 43-45). *Den ideelle læreren* skal guide klassen gjennom dette. Denne læreren skal være som en vennlig mentor, som får respekt og autoritet på en naturlig måte gjennom sin kunnskap og klokskap. Hen skal ikke kjefte for mye eller bruke fysisk makt eller streng disiplin, da dette sees på som ubehagelig for de fleste lærere. Denne ideelle læreren skal skape et åpent, vennlig og trygt miljø for læring hvor elever ikke er bekymret for å spørre om hjelp og veiledning. For lærere flest vil de måle sin suksess som lærere på om klassen deres fungerer godt sosialt og hvor elevene i klassen er inkluderende og snille med hverandre (Gilliam, 2014, s. 45-46). Gilliam trekker frem at disse tankene om ideelle klasser og lærere vil ha en innvirkning på hva som er forventet av elevene i skolen. *Den ideelle elev* er en som oppfører seg på en bestemt måte, og som har en bestemt sosial relasjon med læreren og sine medelever. Nærmere bestemt en kunnskapsrik, smart og interessert elev som fungerer sosialt og som samtidig bidrar til et godt, inkluderende og sivilisert klassemiljø. *Den ideelle elev* er samtidig tilpasningsdyktig, behersket, omtenkstom og vennlig. Det er også viktig at denne eleven klarer å samarbeide med andre, unngå konflikter og ikke lage støy og bråk. Dette skal eleven også gjøre med stor respekt for skolens regler og lærerens autoritet (Gilliam, 2014, s. 46-47).

Det viser seg at det ikke er så enkelt å leve opp til disse idealtypene, og de elevene som klarer å tilpasse seg, drar også store fordeler fra dette. Idealtypene blir i stor grad anerkjent av skolen, da de klarer å følge skolens normer. De barna som ikke klarer å



leve opp til normene, kan da ha en atferd som blir sett på som problematisk (Gilliam, 2014, s.49). Dette kan innebære negative sanksjoner som det å få kjeft, bli irettesatt og bli kritisert (Gilliam, 2014, s. 51).

Denne undersøkelsen er utført i en dansk skolekontekst, men det viser seg at de sosiale normene i Norge er blant verdens strengeste. Schei & Gelfand (2018) har undersøkt hvordan de sosiale normene utspiller seg i verden, i en internasjonal studie med 7000 deltakere fra 33 land fra fire verdensdeler. Her kommer det frem at Norge er et av landene på topp når det gjelder kulturell strenghet, som handler om hvor klare forventninger det er til hvordan du skal oppføre deg og hvor lav toleranse det er for avvik (Schei & Gelfand, 2018, s. 14-17).

## 2.4 Forventninger

Sosiale normer henger tett sammen med forventninger. Forventninger skaper sosiale virkeligheter, og enhver gruppe med mennesker vil over tid skape mellommenneskelige handlingsmønstre, som kan kalles gruppens uformelle rollestruktur, hvor vi inntar forskjellige roller. Dette kommer spesielt tydelig frem i eksempelvis skoler, hvor elevene inntar forskjellige roller som eksempelvis hjelpere eller bråkmake (Manger & Wormnes, 2015, s. 160). Forventninger kommuniserer også på forskjellige måter, både direkte og indirekte og påvirker oss over tid til å innta forskjellige roller, som eksempelvis flink eller ikke flink (Manger & Wormnes, 2015, s. 161).

### 2.4.1 Forskjellige elevsyn

I en annen undersøkelse utført i dansk skolesammenheng av Laura Gilliam (2015) ble fokuset satt på nettopp slike roller. Hun fikk en gruppe elever i 4 og senere i 6. klasse til å kategorisere hverandre. Her ble barna bedt om å sortere navnekort ut fra hvem som var like og forskjellige i klassen, og hvem de mente de lignet mest og minst på. Her kom det frem at elevenes kriterier på likhet gikk på: kjønn, etnisitet, religion, hvem som var flinke og dårlige på skolen og hvem som var stille og ville. Kategoriene kjønn, etnisitet og religion er kategorier som brukes og blir gjort relevante i skolen, mens resten av kategoriene kom frem som resultat av elevenes forskjellige måter å beskrive hverandre på. Disse kategoriene kaller Gilliam for elevkategorier (Gilliam & Gulløv, 2015, s.189). Det kom frem i denne undersøkelsen at elevene også søkte bestemte kategorier, det vil si at de ønsket å bli omtalt som eksempelvis stille eller ville. Jentene i denne undersøkelsen ønsket å bli plassert i den stille og rolige, men samtidig morsomme kategorien, mens guttene i stedet søkte den ville kategorien, enten i sin morsomme form, eller i sin bråkete form (Gilliam & Gulløv, 2015, s.189).

Det er også vanlig at lærere bruker kategoriene stille og ville når de tenker på eller snakker om elever med andre lærere. Her er det i stor grad elevenes kroppslige atferd innenfor klasserommet, og om de tok stor eller liten plass som påvirket hva slags kategori elevene får plassert på seg. Det kommer frem at det å være stille kom i sammenheng med atferd som svarer til skolens normer, som å høre på læreren og være høflig. Mens det å være vill kom i kombinasjon med å lage bråk, slå, være frekk og å ville bestemme (Gilliam & Gulløv, 2015, s. 190).

Det at elevene søker bestemte kategorier vil også si at elevene ikke nødvendigvis kommer til skolen som enten stille eller ville, men i stedet oppfører seg sånn for å posisjonere seg sosialt (Gilliam & Gulløv, 2015, s. 190). Dette er særdeles relevant og viser til hvordan jentene og guttene i stor grad oppfører seg forskjellig ut fra rolleforventninger. Der jentenes atferd i stor grad fører til anerkjennelse fra både lærere og jentegruppa, lever guttene opp til en norm som handler om å være vill og morsom. De elevene som ikke lever opp til elevenes kjønnsnormer, kan dessverre også ende opp med å bli presset utenfor de populære sosiale gruppene (Gilliam & Gulløv, 2015, s. 190-191). Dette viser til en sosial norm knyttet til elevenes kjønnsrolle, og en klar ide om hvordan en skal oppføre seg for å få anerkjennelse fra og bli inkludert av sine medelever. Hvordan læreren tenker om elevene har videre konsekvenser for hvilke forventninger de legger på dem, som vi skal se nærmere på i det følgende.

#### 2.4.2 Pygmalioneffekten og elevenes selvbilde

Pygmalion effekten er en teori som er basert på en rekke eksperimenter som er gjort på skoler i USA på 1960 tallet av Robert Rosenthal og Leonore Jacobsen. Robert Rosenthal var en professor i psykologi ved Harvard og Leonore Jacobsen var en rektor ved en skole i San Francisco. Effekten de avdekket fungerte som en selvoppfyllende profeti og baserte seg på læreres positive eller negative forventninger, og hvordan det påvirket deres syn på elevene de hadde. Rosenthal mener at man ubevisst plasserer elevene som enten svake eller sterke ut fra hva vi vet om dem, og at det også påvirker hvordan vi vurderer de. Her gikk undersøkelsen ut på at forskerne fortalte lærerne at 20% av elevene hadde et ekstremt stort potensial for å forbedre seg faglig. Disse elevene ble valgt helt tilfeldig, og det viste seg at disse profetiene stemte da de undersøkte på nytt bare et år senere, og disse elevene hadde utviklet seg massivt. Dette viser til hvordan positive forventninger videre kan føre til positiv utvikling. Disse testene baserte seg på å teste elevenes generell IQ, verbale IQ og resonnements IQ (Rosenthal, & Jacobsen, 1968).

Denne effekten forteller oss at forventningene vi har i stor grad også påvirker andre. Hvordan vi ser på, snakker om og til hverandre påvirker hvordan andre tenker om seg selv. Effekten viste at positive forventninger fører til positiv endring, og at negative forventninger fører til negative endringer. Et godt eksempel her er at vi har en annerledes tilnærming til en vi har hørt er en fin og snill person, enn til en vi har hørt er slem (Rosenthal, & Jacobsen, 1968). Denne undersøkelsen forsket mest på faglig endring, men teorien kan i stor grad overføres til atferd.

En viktig del av forventninger og hvordan det påvirker oss, er vår egen selvoppfatning. George Herbert Mead mente at vi ikke kunne forstå mennesket uavhengig av den sosiale verden som det er endel av. Mead mente at vi i stor grad ble påvirket av hvordan andre reagerte på oss og at disse forventningene fra andre påvirket hvordan vi velger å være. Disse forventningene fra andre kalte han «den generaliserte andre», og går på hva du selv tror andre forventer av deg. Teorien går ut på at vi observerer oss selv gjennom andres øyne, og på den måten får vi noen generaliserte tanker om hvordan vi selv er, dette kaller han for perspektivtaking eller speilingsteori (Imsen, 2014, s. 365-367). Måten vi blir påvirket av andres tanker om oss selv, kan føre til at elevene endrer atferd ut fra hvilket miljø de opptrer i, og hvem de er sammen med (Aasen et al, 2015, s,77). Det har også vist seg at de elevene som ikke mestrer skolen og presterer under

gjennomsnittet blir utsatt for negative former for kommunikasjon, slik som stemping (Imsen, 2014, s.367-368).

## 2.5 Faglig og sosial utvikling

Det viser seg også at det er stor forskjell i hvordan elevene faktisk presterer og hvordan lærerne vurderer dem. Her er det tydelige forskjeller mellom jenter og gutter hvor guttene systematisk blir rangert som dårligere enn de egentlig er (Aasen et al, 2015, s.78 og Gustavsen, 2018, s. 65). Det viser seg også at jentene blir rangert som mer kunnskapsrike, uten at de nødvendigvis er det og at de oftere viser en klasseromsatferd som blir anerkjent av lærerne. Dette fører til at jentene enklere blir akseptert som både skoleflinke og populære, mens guttene i stedet utvikler en antiskolekultur hvor det ikke er kult eller bra å være flinke på skolen (Jackson, 2002).

I tillegg til dette viser det seg at lærerne opplever og erkjenner at de har en dårligere gjennomsnittlig relasjon med gutter enn med jenter (Aasen et al, 2015, s,78). Nordahl (2003) viser til møtet mellom den kulturen som skolen og læreren representerer og verdiene og interessene som ungdom tar med seg inn i skolen. Her eksisterer det en slags skjult læreplan som innebærer at tilpasningsdyktige elever verdsettes, mens de elevene som ikke klarer å tilpasse seg skolens rammer lett blir devaluert og sett på som aktive motstandere (Nordahl, 2003, s.69).

Det er stor forskjell på hvordan lærere og elever definerer og bruker skolen. For lærerne er det først og fremst en undervisnings- og læringsarena, mens for elevene er det i tillegg en sosial arena (Nordahl, 2003, s.79). Det er viktig å se elevenes atferd i denne konteksten. Enkelte handlinger vil for elevene bidra til en høyere sosial status blant medelever, men vil samtidig være lite verdsatt av lærerne (Nordahl, 2003, s.74). Det at flere av jentene har en tendens til å innrette seg etter skolens normer allerede fra skolestart, vil da føre til at flere gutter fort betraktes av lærerne som mer urolige og uoppmerksomme, og med en atferd som står i strid med skolens forventning (Aasen et al, 2015, s,78).

Gustavsen (2018) trekker frem viktigheten av å jobbe med klassens samlede sosiale ferdighetsnivå og at dette kan påvirke elevenes faglige utvikling. Har klassen et høyt sosialt ferdighetsnivå kan det føre til at flere i klassen erverver seg sosiale ferdigheter ved å observere og imitere klassekameratene sine (Gustavsen, 2018, s. 65). Det kommer også frem at guttene ikke nødvendigvis mangler kompetansen til å utføre gode sosiale ferdigheter, men at de ikke vet når og hvor disse skal utføres. Gustavsen trekker derfor frem viktigheten av å veilede og motivere elevene til å utføre gode sosiale ferdigheter (Gustavsen, 2018, s. 68).

## 2.6 Sosiale normer for sosial aksept

Elevenes sosiale utvikling er viktig for elevene, da de skal lære seg å tilpasse seg kulturen og samfunnet de er endel av. Denne utviklingen korrelerer også positivt med den faglige, som vil si at hvis elevene lykkes sosialt, har de en større sjanse for å lykkes faglig (Haugen, 2017, s. 73). Vennskap er sentralt i elevenes sosiale utvikling, og betydningen av vennskap viser seg å ha mer og mer betydning ettersom elevene blir

eldre. Vennskap hjelper elevene med å føle seg akseptert, anerkjent og som en del av et fellesskap. For elevene vil dette være svært viktig da det å være endel av et jevnalderfellesskap har stor betydning for deres egen identitet og selvoppfatning (Haugen, 2017, s. 75).

Det er derfor viktig at læreren klarer å legge til rette for elevenes sosiale utvikling på en god måte, dette kan gjøres ved å gå foran som et godt forbilde ved å oppnå positive relasjoner til elevene ved å anerkjenne og vise de tillit. Læreren burde også ha realistiske og optimistiske forventninger knyttet til elevenes faglige og sosiale væremåte (Haugen, 2017, s. 77). For at læreren skal virke anerkjennende er det viktig at hen klarer å innta en subjekt-subjekt-posisjon med elevene, og unngå å ha en ovenfra og ned holdning. Elevenes tillit til læreren er også avhengig av at læreren klarer å unngå å forskjellsbehandle elevene, ved at læreren ikke favoriserer blant elevene. Studier viser også at lærere som ser elevene som likeverdige, enklere oppnår positive relasjoner og faglige resultater, og at destruktive og negative holdninger til skolen ble færre (Haugen, 2017, s. 77-78).

En annen form for kommunikasjon handler om det Ulleberg (2018) omtaler som sirkulære samspill. Det handler om at vi burde forstå samspill mellom mennesker som en sirkel, og ikke som en lineær rekkefølge hvor man kun leter etter årsaksforklaringer. Et typisk eksempel her er utsagn som «Jeg ble streng, fordi han/hun tullet i timen». Forsøker man å se dette som et sirkulært samspill, kan elevenes atferd bli sett med nye øyne og fra et annet perspektiv. Det at eleven tuller i timen kan da være knyttet til lærerens egne atferd: læreren kjefter fordi eleven tuller fører til at eleven tuller fordi læreren kjefter. Blir man bevisst på at samspill kan forstås og sees som sirkulære vil man være i bedre stand til å bryte ut av disse sirkulære samspillene og også gjøre noe med situasjonen (Ulleberg, 2018, s.40-41).

## 2.7 Elevenes psykiske helse

Å klare å svare til de før nevnte skolenormene er ikke enkelt, og for mange blir det en kilde til stress, som kan påvirke elevenes psykiske helse. Uthus (2017) trekker frem i sin bok «Elevenes psykiske helse i skolen» at mange barn og unge i dagens samfunn sliter med å mestre både skoleliv og livet generelt (Uthus, 2017, s. 21). Det viser seg at så mye som 15-20 prosent av barn og unge mellom 3 til 18 år opplever nedsatt funksjonsevne på grunn av psykiske plager som angst, depresjon og atferdsproblemer (Folkehelseinstituttet, 2014, s.59). Det kommer også frem at spesielt mange jenter sliter med psykiske plager og opplevelsen av ensomhet. Stress-symptomer kommer frem som den mest utbredte årsaken.

Uthus trekker også frem og viser til store forskjeller mellom gutter og jenter. Hvor 1 av 4 jenter i 15-16 års alderen opplever et høyt nivå av ulike depressive symptomer, mens bare 1 av 12 gutter (Uthus, 2017, s. 21). En mulig grunn til dette kan være som Bakken, Sletten og Eriksen (2018) trekker frem, at jenter er mer utsatt for krysspress i samfunnet, gjennom at de må prestere faglig på skolen og samtidig utrykke feminitet gjennom å leve opp til kropps og utseendeidealer (Bakken et al., 2018). Her vises det til sammenhengen mellom psykisk helse og samfunnet vi lever i, hvor prestasjon nærmest har blitt en forutsetning for å ikke falle utenfor (Uthus, 2017, s. 22). «Generasjon

prestasjon» kommer tydelig frem, og det viser seg at de aller fleste ungdommer opplever press knyttet til kropp, skole, idrett og sosiale medier (Bakken et al., 2018).

### 3. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mine valg knyttet til den metodiske delen av undersøkelsen. Jeg vil her begrunne valgene jeg har tatt, og hvorfor jeg har tatt de. Valgene jeg har tatt har vært styrt av problemstillingen: *Hvilke refleksjoner gjør elever seg om kjønnsforskjeller i skolen?*

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, og handler i korte trekk om at virkeligheten er sosialt konstruert og at den skapes og forandres gjennom at individer omgås, snakker sammen og har forventninger til hverandre. Språket er derfor helt essensielt innenfor dette perspektivet. Hvordan vi snakker om fenomener og hvordan vi velger å plassere og kategorisere hverandre vil her være særs relevant med tanke på hvordan man velger å se på virkeligheten. Dette perspektivet forklarer også fint hvordan man kan ha forskjellige forståelser for enkelte fenomener som eksempelvis kjønn, og at alt må sees i en historisk og kulturell kontekst (Burr, 2015; Tjora, 2017).

#### 3.1 Kvalitativ metode

Som jeg tidligere har nevnt er kjønnsforskjeller i skolen fra elevenes perspektiv et tema som det er forsket lite på. Jeg har derfor i denne undersøkelsen valgt å gå eksplorativt ut. Med et slikt utgangspunkt blir man i bedre stand til å ta høyde for uventede funn og nye sammenhenger. Jeg måtte her velge mellom to ulike tilnærminger, den kvalitative og den kvantitative. Kort fortalt brukes den kvantitative metoden for å kartlegge om noe skjer, mens den kvalitative forsker på hvorfor det skjer (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.93). Siden jeg går eksplorativt ut, vil kvalitative metode egne seg best. Det er godt dokumentert at det er store kjønnsmessige forskjeller i den norske skolen så jeg ville legge fokuset mitt på *hvorfor* det skjer, og samtidig forsøke å få frem nyansene i debatten. Siden jeg også ville tette på elevenes opplevelser og følelser rundt temaet kjønn i skolen blir den kvalitative metoden mest hensiktsmessig. Den er også skikket til å beskrive sosiale mønstre innenfor et begrenset område (Johannesen et al., 2016, s. 93), slik som på skolen. Elevenes indre tanker og forståelser ble et fokus, som den kvalitative metoden er godt egnet for, foran enkle forklaringer på fenomenet med den kvantitative (Tjora, 2017). Den kvalitative metoden ga meg også muligheten til å gjøre endring underveis i oppgaven utfra hvilken data jeg fikk tilbake fra undersøkelsen.

#### 3.2 Tekstanalyse som forskningsmetode

Tekster er representasjoner eller framstillinger som skaper mening og viser oss hvordan det sosiale, politiske og kulturelle utspiller seg i samfunnet. Tekst assosieres ofte med ord, men man kan også analysere bilder, video og tegninger (Gleiss & Sæther, 2021, s.118-119). Både verbale og visuelle uttrykk kan avkodes ved hjelp av tegn, og man kan også kombinere de ved å gjøre multimodal tekstanalyse (Bakken & Bakken, 2021, s. 308).

Et sosialkonstruktivistisk syn på tekster bygger på en antakelse om at tekstene kan fortelle forskeren noe nytt om verden. Forholdet mellom tekst og verden er komplekst da teksten både gjenspeiler eksisterende forestillinger i verden og kan bidra til å skape de. Innenfor det sosialkonstruktivistiske perspektivet er det viktig å være bevisst på at tekster alltid er intertekstuelle. Gjennom tekstanalyse kan man undersøke hvordan mening i form av kategorier og identitet skapes. Tekstanalyse handler da om å analysere tekster utfra hvordan de opptrer i forskjellige kontekster (Gleiss & Sæther, 2021, s.118-121). I studiet spør jeg eksempelvis elevene om kjønnsforskjeller og hvordan populære gutter og jenter er. Dette kan bidra til at jeg får innsikt i hvordan identitet skapes og hvordan elevene gjenspeiler eksisterende forestillinger, og samtidig også hvordan de skaper nye.

Konvensjonell innholdsanalyse er da en relevant metode når målet er å beskrive et fenomen for å forstå det bedre. Slike analyser er som regel basert på åpne spørsmål, som jeg også benytter. Her blir kategorier utviklet induktivt etter man er blitt kjent med datamaterialet og har gjennomført den innledende kodingen ved at man knytter relaterte koder sammen (Faukanger & Mosvold, 2014, s.133). Ved å stille åpne spørsmål får også elevene muligheten til å skrive om det de syntes er viktig, innenfor det gitte temaet. Her kom elevene inn på flere forskjellige tema, som jeg ikke hadde tenkt på, men som jeg på grunn av åpne spørsmål fikk innsikt i.

### 3.3 Utvelging og presentasjon av deltakerne

Skal man gjennomføre en undersøkelse, trenger man et utvalg. Dette fordi det blir svært vanskelig å få med hele populasjonen, eller alle som undersøkelsen handler om (Johannesen, et al., 2016, s.241). Utvalg betyr å velge ut hvem eller hva man skal samle inn data om. Dette kan være personer eller tekster. Det skilles mellom to former for utvalg, sannsynlighets-utvalg og ikke sannsynlighetsutvalg. Sannsynlighetsutvalg brukes i kvantitativ forskning når utvalget må være tilfeldig og målet er å generalisere kunnskapen fra utvalget til en større populasjon. Ikke-sannsynlighetsutvalg skiller seg her ved at utvalget ikke er tilfeldig og dermed ikke gir oss muligheten til å generalisere til en større populasjon. De/informantene er isteden valgt ut med utgangspunkt i noen strategiske kriterier, og kan derfor også kalles for et strategisk utvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s.38-39).

Jeg har i denne oppgaven et ikke-sannsynlighetsutvalg, og har valgt å ta utgangspunkt i en skole jeg tidligere har vært i praksis på. Skolen ligger på et område som ligger litt utenfor Trondheim. Jeg tok her kontakt med en avdelingsleder, og spurte om mulighetene for å gjennomføre en elevundersøkelse rundt temaet kjønn i skolen på 5., 6. og 7. trinn. Dette gikk i orden, og jeg endte opp med 72 elever som svarte på undersøkelsen. Blant disse var det 36 jenter og 36 gutter.

5., 6. og 7.trinn ble valgt da jeg ønsket å undersøke de litt eldre elevenes tanker rundt kjønn i skolen. De eldre elevene har vært i skolesystemet lenger, er skrivekyndige, mer reflekterte og har også kanskje opplevd flere forskjellige typer lærere. Det kunne vært interessant å undersøke dette i første til fjerde klasse også, da de også har egne erfaringer, tanker og følelser innenfor dette temaet og mens de samtidig er ferske i skoleløpet. Her konkluderte jeg til slutt med at fordelene med å undersøke de eldre elevenes tanker trumfet de litt yngre elevene. Både femte og sjette klasse hadde kun

kvinnelige lærere, mens syvende klasse hadde både en mann og en kvinne. Jeg kunne ikke finne noen sammenheng mellom svarene deres og om de hadde mannlige eller kvinnelige lærere, og har derfor ikke rettet et søkelys mot deres rolle i denne undersøkelsen.

### 3.4 Utforming av undersøkelsen

Når det kommer til utformingen av undersøkelsen, hadde jeg tidlig tenkt på å gjennomføre intervju av både lærere og elever. Dette slo jeg fra meg da jeg ikke ønsket å havne i en situasjon hvor jeg ubevisst påvirket svarene elevene kom med, eller redusere elevenes følelse av å svare anonymt. Jeg ønsket også å få med alle elevenes svar på spørsmålene for å gi alle den samme muligheten til å komme med sine egne meninger. Derfor ble elevtekster det riktige valget for meg. Elevtekster ga alle elevene mulighet til å skrive ned alle sine meninger rundt kjønn i skolen, med utgangspunkt i noen startspørsmål fra meg. Disse spørsmålene var som følger og skulle bidra til å veilede elevene i gang:

Kryss av Gutt/jente/annet.

1. Hva mener du er forskjellen mellom gutter og jenter? Skriv ned alt du kommer på.
2. Gjør lærerne forskjell på gutter og jenter? Eventuelt hvordan? Ikke skriv navn.
3. Hva forventer læreren din av deg?
4. Hva er det som gjør en gutt/jente populær?

Disse spørsmålene gikk jeg endel frem og tilbake med, men jeg kom frem til at jeg ønsket å rette spørsmålene inn på elevenes opplevelse av forskjellsbehandling fra lærerens side, forventningene de møter, og deres tanker om hva som er populær atferd hos jenter og gutter. Dette ble for meg viktige tema da dette sammen forteller hvordan det er å være gutter og jenter i dagens skole. De viser også tilbake til forskningsspørsmålene, som er: Opplever elevene at læreren har ulike forventninger til gutter og jenter? Hva mener elevene medfører popularitet? og Hva er sammenhengen mellom opplevde forventninger fra lærer og forventninger fra jevnaldrende? Sammen gir de meg også et godt innblikk i den overordna problemstillingen for oppgaven: *Hvilke refleksjoner gjør elever seg om kjønnsforskjeller i skolen?*

### 3.5 Gjennomføring av undersøkelsen

Å bruke barn som informanter er viktig for å sikre at også deres stemme blir hørt, men det er ikke uten utfordringer. Det er viktig at barna får bekreftet at de er i en viktig og meningsbærende posisjon som nettopp barn. Deres livserfaring og følelsene de bringer med seg er derfor ekstremt viktige og også kanskje svært forskjellige fra hvordan vi tror den er (Eide & Winger, 2003, s. 36). Å ivareta og styrke elevenes integritet er særdeles relevant (Eide & Winger, 2003, s. 43). Det var derfor viktig å påpeke ovenfor elevene hvor viktig akkurat deres mening var, og betrygge de på at det ikke fantes noen fasit på spørsmålene de skulle svare på. Det kan være vanskelig for voksne å sette seg inn i barnas tenke- og væremåter og det ble et fokus fra min side å forsøke å distansere meg fra min egen tenkemåte og heller peile meg inn på barnas verden (Eide & Winger, 2003, s. 46). Jeg forsøkte å sette meg inn i deres situasjon og tenke på måter jeg kunne gjøre situasjonen rundt selve undersøkelsen så trygg som mulig. Jeg forsøkte i tillegg å gjøre

spørsmålene tilpasset elevenes emosjonelle og sosiale modenhet (Eide & Winger, 2003, s.65), samt tilpasse forklaringer på begreper på en forståelig og rolig måte.

Når det kommer til undersøkelsens tid og sted var jeg påpasselig med at det ikke krasjet med noe elevene hadde gledet seg til, men at det heller var i en ordinær time. Jeg ønsket også at undersøkelsen skulle skje på elevenes hjemmebane, nemlig klasserommet deres. Dette kan bidra til at elevene føler seg mer komfortable i undersøkelsessituasjonen (Eide & Winger, 2003, s.76). Jeg ønsket også at elevene skulle sitte hver for seg, både for å sikre anonymitet og ærlige svar, og også for å unngå «chaining», som handler om at barn har en tendens til å bygge på andres erfaringer og svar (Eide & Winger, 2003, s. 69).

Elevtekstene ble samlet inn i løpet av en vanlig undervisningstime med kontaktlærer til stede. Elevene ble gjort oppmerksomme på at det var helt frivillig å være med, og at de når som helst kunne velge å trekke seg og gjøre noe annet. Før elevene fikk undersøkelsen ble undersøkelsens anonymitet tatt opp. Her forklarte jeg hva det vil si at noe er anonymt og at det var viktig at de ikke skrev noe som kunne gjøre at de eller skolen ble kjent igjen. Jeg forsikret også elevene om at det kun var jeg og min veileder som ville ha tilgang til dataen, og at læreren deres ikke skulle se på, eller vite hvem som har skrevet hva.

I forkant av undersøkelsen forklarte jeg også hvem jeg var, hvorfor jeg var der og hvorfor jeg ville spørre akkurat de om dette temaet. Her forklarte jeg at det var mange voksne som mente mye om hvordan elevene har det på skolen, men at det ikke var så mange som faktisk spurte elevene selv om det. Jeg motiverte så elevene til å skrive så mye de kunne rundt spørsmålene, og at det ikke var noen form for fasit, de ble også betrygget på at de ikke skulle bli vurdert på hva de skrev. Elevene ble så bedt om å flytte pultene fra hverandre slik at de ikke skulle se hva hverandre skrev. Jeg fant også ut at jeg måtte gi en forklaring på hva ordet forventning betydde. Jeg valgte å forklare det på denne måten «hvordan dere tror at læreren deres vil at dere skal være». Det var ingen som valgte å gjøre noe annet til tross for tilbud om annet arbeid, men det var riktignok flere av elevene som ikke svarte på alle spørsmålene, og heller ikke visste hva de skulle skrive.

### 3.6 Analyseprosessen

Innenfor tekstanalyse har jeg brukt en tematisk analyse. Dette fordi den er grunnleggende, brukervennlig og fleksibel. Tematisk analyse innebærer at man ser etter temaer i dataen vi samler inn. Et tema her vil si en gruppering av data som har viktige fellestrekk, en slags kategori. Målet med tematisk analyse er å gruppere og organisere dataen vi får, inn i mer generelle kategorier. Ved å gruppere svarene inn i koder og kategorier skaper vi orden som gjør det enklere å forstå og plassere de i sammenheng. Temaene vi lager skal sammen bidra til å svare på forskningsspørsmålene vi har laget oss. Ofte vil man også oppdage nye forskningsspørsmål etter hvert som man går løs på analysen (Johannesen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s.278-281).

Kode og kategoriseringsprosessen har vært lang og spennende, og omhandlet det Nilssen omtaler som åpen, aksial og selektiv koding (Nilssen, 2012. s.79), eller som Larsen



forklarer det: Koding, kategorisering og å finne mønstre (Larsen, 2017. s.113). Med utgangspunkt i deres anbefalinger rundt analyseprosessen begynte jeg med engang jeg fikk tilbake elevtekstene. I tråd med det Nilssen og Larsen anbefaler leste jeg først et par ganger gjennom materialet, før jeg noterte ned noen av utsagnene jeg bet meg merke i. Deretter skrev jeg ned alt elevene hadde skrevet inn i en femfeltstabell. Siden jeg nå hadde lest igjennom flere ganger ga det meg et godt utgangspunkt inn i den innledende kodefase.

Videre markerte jeg elevutsagn jeg syntes var interessante inn i koder med forskjellige farger ut fra betydningen av utsagnene. Jeg startet med å ha veldig mange forskjellige farger og endte derfor opp med at kodene jeg laget meg kunne plasseres i flere kategorier. De fleste kodene var veldig deskriptive og ga uttrykk for det faktiske og eksplisitte som elevene skrev. Dette ga meg en veldig god oversikt og et godt utgangspunkt for å kode på nytt (Larsen, 2017. s.115). Jeg bestemte meg da for å begynne på nytt, og la datamaterialet ut på gulvet sortert inn i gutter og jenter, før jeg brukte god tid på å se etter sammenhenger og overordnede kategorier. Dette førte meg inn i en ny runde med fargekoding hvor jeg så mer på meningen bak det elevene skrev. Dette ga meg flere fortolkende og forklarende koder (Larsen, 2017. s.115).

Etter dette satt jeg fortsatt igjen med en stor mengde med data, og fortsatte da arbeidet med å redusere materialet slik at jeg bare hadde koder som passet inn i kategorier som var viktige for problemstillingen og samtidig fanget essensen i det elevene skrev (Larsen, 2017, s.115 og Nilssen, 2012, s.85). Til slutt endte jeg opp med to overordnede kategorier, med flere underkategorier. Elevenes refleksjoner rundt kjønnsforskjeller, med underkategoriene elevenes beskrivelser og popularitet, og Elevenes refleksjoner rund lærerens møte med kjønn, med forskjellsbehandling, faglige og sosiale forventninger og skolens regler. Disse kategoriene er blitt videre brukt som utgangspunkt til struktur i analysen.

### 3.7 Studiens kvalitet

Jeg har vært innom i de aktuelle klassene før, og har vært i kontakt med kontaktlærerne deres tidligere. Dette kan ha påvirket elevenes svar til en viss grad, da de kan ha trodd at lærerne deres får vite hva de har skrevet tiltros for at jeg forsikret de om at lærerne deres ikke skulle se de. Det kan også ha hatt en positiv effekt da det kan hende at elevene i større grad stolte på meg. Det at kontaktlæreren deres også var i klasserommet når undersøkelsen ble gjennomført kan helt klart ha en påvirkning på hvordan elevene svarte, selv om læreren ikke beveget seg rundt og så på hva som ble skrevet. Enkelte av elevene kommenterte også at lærerne deres ville kunne kjenne igjen håndskriften deres. Jeg forsikret de da om at ingen andre enn meg skulle se på elevtekstene. Det var også flere av elevene som valgte å svare «vet ikke» på flere av spørsmålene, som kan tyde på at forklaringene jeg ga rundt spørsmålene ikke fikk alle elevene til å forstå. Jeg var ekstremt forsiktig med å gi eksempler på hva en forventning kunne være da jeg ikke ville påvirke hva elevene kom til å svare.

### 3.8 Ethiske betraktninger

Siden jeg kun samlet inn hvilket kjønn elevene har, og elevene skrev for hånd, hadde jeg derfor ikke meldeplikt til NSD. Dette er fordi jeg ikke samlet inn noen form for

personopplysninger. Det er riktignok noen punkter det var viktig at jeg hadde i bakhodet. Ifølge NSD understrekes det at all forskning på skole og i barnehage skal være frivillig for alle, og dette skal det tydelig sies ifra om (NSD, u.å). I forkant av undersøkelsene sendte jeg ut et informasjonsskriv til foreldrene til elevene med generell informasjon over det som skulle gjennomføres med dem, og hvem jeg var. Dette informasjonsskrivet skrev jeg med utgangspunkt i NSD sine retningslinjer, og jeg la også ved spørsmålene elevene skulle svare på. Her fikk alle muligheten til å trekke sitt barn fra undersøkelsen ved å sende en melding til læreren deres. Her understreket jeg at barnet deres kunne trekke seg når som helst under undersøkelsen, men at det ikke vil være mulig etter at de har levert inn på bakgrunn av at jeg da ikke vil vite hvem det som har skrevet hva. Jeg la samtidig ved en melding i meldeboka til elevene, med informasjon om når og hvor det skulle gjennomføres.

Elevene fikk også god informasjon om hvem jeg var, og hva jeg forsket på. Det ble gjort klart for elevene at det var helt greit hvis de ikke ville være med, og at det på ingen måte ville påvirke deres forhold til meg eller læreren deres. De fikk i tillegg beskjed om at de som ikke ville være med skulle gjøre et alternativt opplegg sammen med læreren sin. Siden barn regnes som en sårbar gruppe (NSD, u.å), la jeg ekstra vekt på at spørsmålene som ble stilt ikke skulle sette elevene i en sårbar posisjon og at det var helt greit hvis de ikke ville svare på alle spørsmålene.

### 3.9 Forskerrollen og forforståelse

Forskeren og forskningen som gjennomføres vil alltid være plassert innenfor en viss kulturell kontekst. Mine opplevelser og erfaringer rundt kjønn i skolen har påvirket min fremgangsmåte og valgene jeg har tatt. Litteraturen jeg har lest og foreleserne jeg har hatt har også i stor grad påvirket meg. Det er innenfor sosialkonstruktivistisk kvalitativ forskning ingen vei til ren nøytral forskning, og det er heller ikke et mål (Gleiss & Sæther, 2021, s 201-203). Det er likevel viktig at man er bevisst potensielle utfordringer. Tjora (2017) nevner at gode ideer til forskning ofte oppstår gjennom konkrete problemer eller fenomen man blir nysgjerrig på (Tjora, 2017, s.16). Gjennom mine erfaringer som mannlig lærer i norsk skole har jeg observert store forskjeller mellom gutter og jenter. Det samt min egen opplevelse av å gå på skole som gutt, har ført til en sterk nysgjerrighet rundt temaet kjønn i skolen, og hvordan det faktisk utspiller seg.

### 3.10 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er et begrep som brukes for å kunne sikre kvaliteten på forskningsprosessen, og om den er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s 202). Jeg har gjennom hele prosessen forsøkt å gjøre min egen forskningsprosess så transparent som mulig. Dette handler om at det skal være enkelt for leseren av oppgaven å se hvilke valg som er tatt, hvorfor de er tatt og så kunne ta stilling til disse valgene selv (Tjora, 2017, s. 248). Dette er også et viktig poeng med tanke på oppgavens etterprøvbarehet. Det er derfor viktig å være så systematisk og ryddig som mulig, slik at andre kan forsøke å gjennomføre det samme. Det skal derfor alltid etterstrebtes å være så objektiv som mulig, selv om det er en akseptert fakta at det er helt umulig for forskeren å unngå forskningseffekter. Elevene vil alltid på en eller annen måte bli påvirket av forskeren, det

at jeg var i rommet mens de gjennomførte undersøkelsen vil her være en mulig faktor. Hvordan jeg har valgt å tolke det de skriver vil også være en mulig feilkilde her, da det ikke er sikkert at en annen forsker hadde tolket dataen på tilsvarende måte (Gleiss & Sæther, 2021, s 202). Jeg har riktignok vært systematisk og fulgt strukturen rundt koding og kategorisering.

Validitet eller gyldighet handler om hvorvidt oppgavens metode og utvalg henger sammen med oppgavens problemstilling. Innenfor den sosialkonstruktivistiske kvalitative forskningen vil fokuset ligge på om oppgaven henger sammen, og for å styrke validiteten på oppgaven kan man sammenligne funnene man får, med tidligere forskning på det samme området. Dette vil bidra til å gjøre konklusjonene man kommer med mer gyldige (Gleiss & Sæther, 2021, s 204-205). Både reliabilitet og validitet er viktige når det kommer til om oppgaven er generaliserbar eller ikke. Jeg har i denne undersøkelsen valgt å bruke tidligere forskning, slik som eksempelvis Gilliam & Gulløv (2015) og Gustavsén (2018). Dette bidrar til å styrke studiets validitet og underbygge funnene jeg får.

### 3.11 Generalisering

Generalisering refererer til hvorledes undersøkelsens funn kan generaliseres til å si noe om en annen gruppe som det ikke er blitt forsket på (Tjora, 2017, s.238 og Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). En kan si at innenfor kvantitativ forskning er det alltid et mål om å oppnå generalisering. Det er da snakk om statistisk generalisering fra et utvalg til en større populasjon. Dette er mulig innenfor kvantitativ forskning, da de ofte har et stort nok sannsynlighetsutvalg som gjør det mulig å overføre disse sammenhengene til en større populasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s 207). Innenfor kvalitativ forskning derimot har vi ikke det, vi har heller et strategisk utvalg, som gjør at utvalget ikke er representativt. Kvalitativ forskning sikter seg derfor på det som omtales som analytisk eller teoretisk generalisering. Det handler om at de kategoriene eller typologiene som blir utformet kan ha en relevant betydning innenfor andre felt enn der undersøkelsen ble gjennomført (Gleiss & Sæther, 2021, s 207). Det vil si at det jeg kommer frem til i min undersøkelse kan ha betydning for en annen skole med andre elever.

## 4. Analyse

Med utgangspunkt i analyseprosessen kom jeg som tidligere nevnt frem til kategoriene: Elevenes refleksjoner rundt kjønnsforskjeller, med underkategoriene elevenes beskrivelser og popularitet, og Elevenes refleksjoner rund lærerens møte med kjønn, med forskjellsbehandling, faglige og sosiale forventninger og skolens regler som underkategorier. Det som kom frem i datamaterialet knyttet til disse kategoriene vil i det følgende bli trukket frem.

For å gjøre datamaterialet mer oversiktlig å lese har jeg gitt elevene ulike benevnelser. Benevnelsen de får kommer utfra om de er gutt eller jente (G/J) utfra hvilken klasse de har (5/6/7) og til slutt hvilken elev i rekken de er. Et eksempel her er G55, som da blir gutt i femteklasse nummer 5.

## 4.1 Elevenes refleksjoner rundt kjønnsforskjeller

### 4.1.1 Elevenes beskrivelser

Elevene viser til to ganske forskjellige typer elever. I tråd med Gilliams undersøkelsen har elevene i min undersøkelse den samme tendensen til å plassere elevene inn i visse kategorier. I de følgende avsnitt vil jeg vise til hvordan det kommer frem.

#### **De stille**

Jentenes væremåte harmonerer i stor grad med *den stille eleven*. J71 og mange andre trekker for eksempel frem at «jenter er mer *rolige*». Denne evnen er det svært mange av elevene som velger å koble spesielt til jentene. Siden alle elever er forskjellige, vil det aldri være en spesiell måte alle gutter og alle jenter oppfører seg på. J77 forklarer dette på en fin måte

«Forskjellen på jenter og gutter tror jeg kan variere. Fordi alle er jo forskjellige, men man ser jo litt sammenhenger, eller ting som går igjen. Som at gutter har så mye energi og kanskje sliter med å følge med i timen, mens jentene er litt mer rolige og oppfører seg mer voksent».

Det at flere jenter oppfører seg *voksent* er det også flere som ser seg enige i, Det å oppføre seg voksent kan vi se i tilknytning til det å ha gode sosiale ferdigheter, samtidig som det anerkjennes i stor grad i skolen. Det å oppføre seg som en voksen kan også sees på en litt annen måte, som G74 trekker frem «Gutter kan tulle og ha det gøy, mens jenter sier ifra for litt små ting. Jenter kan oppfattes som litt kjipe». Utfra det G74 skriver kan man få en tanke om at jenter oppfattes som kjipe, og at de ikke kan tulle og ha det gøy på skolen. G78 viser til at «jenter er litt mer *forsiktige*», dette kan sees i sammenheng med at jentene ikke tar så stor plass i klasserommet. G611 skriver at «jenter kan ha *mer orden* enn gutter», som er en evne lærere anerkjenner i stor grad.

Det at jentene blir oppfattet som noen som oppfører seg roligere, fremstår som mer voksne, er mer forsiktige og har bedre orden har nok en stor innvirkning på hvordan medelevene og lærerne ser på gruppen jenter. Dette gjelder spesielt læreren, som i Gilliams undersøkelse kategoriserte elevene som enten stille eller ville. Her kom det frem at dette gjaldt elevenes atferd i klasserommet. Det at jentene er mer forsiktige tilsier at de ikke tar så stor plass i klasserommet, som kan bidra til at lærerne ser på elevene som «stille». Jentenes evne til å holde orden, vil også ha en positiv innvirkning på hvordan lærernes helhetsinntrykk av dem blir. G53 omtaler også jenter som «*Skolegal*», som kan tilsa at de fremstår som mer interessert i det læreren fremmer.

Flere av jentene trekker derimot frem et ganske interessant poeng, som viser at stille jenter ikke nødvendigvis bare oppfører seg voksent. Som J611 skriver det

«Jenter lager mer drama og utestenger, baksnakker, blikker og har et mer tydelig kroppsspråk om hva de mener og hva de vil. Det er kanskje lettere å misforstå jenter. Gutter kan kanskje være mer voldelige»

Blikking, drama, utestengning og baksnakking er alle skjulte handlinger som ikke kommer like tydelig frem som slåssing. Det kan derfor føre til at disse handlingene ikke ser dagens lys og heller ikke endrer medelever eller lærerens blikk på hvordan jentene oppfører seg. De stille kan derfor også ha en atferd som ikke anerkjennes av læreren, men denne atferden er ikke synlig. Atferden elevene viser til gjelder ikke nødvendigvis alle jenter eller alle gutter, noe flere av elevene også kommenterer i tekstene sine, slik som J73 skriver det «jenter er mer rolige, men jenter og gutter kan også være rolige». Det gjelder derfor ifølge J73 ikke nødvendigvis bare jenter, men det er flere jenter enn gutter som er rolige.

## De ville

Elevenes måte å betrakte guttenes oppførsel på kommer frem som ganske annerledes. Her blir deres atferd beskrevet som den direkte motsetningen til hvordan jentene oppfører seg. Guttenes energi og konsentrasjonsnivå blir av flere tatt opp som et viktig poeng, slik som J77 påpeker «gutter har *mer energi* og sliter mer med å følge med i timen». Guttenes evne til å følge med i timen blir av mange elever satt i et motsetningsforhold til hvordan jentene klarer å forholde seg rolige. J71 skriver «gutter er litt *mer lekne* og lekesloss, men jenter er mer rolige» noe G77 er enig i «jeg tror at jenter er mer rolig i timen». Guttenes væremåte blir også fremstilt som mer «vill» slik som G78 trekker frem «Jenter er litt mer forsiktig, gutter er litt mer *ville*». G66 nevner også at «Gutter liker mer spenning» Hva eleven legger i beskrivelsen «vill» vet vi ikke, men vi kan anta at det betyr at de er mer frempå og tar større plass i klasserommet, som også kan underbygges med at gutter liker mer spenning. Noe J73 underbygger «gutter er litt mer ivrig enn jenter». Det at guttene tar større plass i klasserommet, lekesloss og fremstår som mer ville kan gjøre at læreren tenker om og stempler elevene som ville

Guttene blir også sett på en gruppe som ifølge J71 sier «ikke bryr seg så mye» og som G74 sier «gutter tar livet mer med ro, i forhold til jenter. F.eks gutter kan *tulle og ha det gøy*». Dette viser til at guttene blir oppfattet å være en gruppe som tar livet og skolen med ro, og som også har det mer gøy. G53 skriver også at gutter er «bra, sterk, *ikke skolegal*» Guttene prioriterer på denne måten å ha det gøy på skolen, over det å møte forventningene fra læreren og skolen, som kan bidra til at guttenes atferd i mindre grad blir anerkjent av skolen. Forventningene elevene møter vil det derfor være relevant å rette et ekstra søkelys på.

### 4.1.2 Popularitet

Hvordan elevene velger å oppføre seg kan knyttes nært opp til hva som viser seg å være populært i jevnalderfellesskapet. Å være populær er for mange elever viktig og kan for enkelte være veien for å få anerkjennelse på skolen. Det som ansees som populært på skolen blant medelevene, vil for elevene være svært viktig og det vil derfor være relevant å ta en ekstra titt på dette. I det følgende vil jeg vise til hva som anses å være populært blant jenter og gutter, utfra hva de svarte på undersøkelsen.

Det som er populært for jenter og gutter er forskjellig og vil derfor ha en betydning for hvem de er og hvordan de selv ønsker å være. For jentene virker det som at denne populariteten kan komme på flere forskjellige måter, og at det er annerledes på de

forskjellige trinnene, likevel går noen klare tema igjen. Disse kan deles inn utfra hva elevene *har*, og hvem elevene *er*. Et eksempel som viser til begge disse kommer gjennom J77 som skriver: «Jentene blir nok populære av å ha best stil, humor og hvor godt de gjør det på skolen. Og kanskje litt på hva vi gjør på sosiale medier».

Det kommer frem i datamateriale at man kan bli populær av å ha mye penger som G74 skriver «Jeg tror at det som gjør jenter og gutter populære er at de har litt for mye penger». I tillegg til dette skriver han at det ikke nødvendigvis er sånn, men at man også kan bli populær av å «Snill eller god i sport». J64 oppsummerer dette på en fin måte «Jeg mener at gutter og jenter blir populære av det de har eller hvordan man er. Jeg merker at de mest populære har dyre ting. Og man vil jo være med en som er snill enn en som er frekk eller slem.» Det er altså flere veier til popularitet for elevene.

Utseende, stil og sosiale medier kommer frem som spesielt viktig for jentenes vei til popularitet. J71 og J73 gir oss et innblikk i hvordan eiendeler kommer frem som viktig «Hvordan de kler seg. Jeg tror at klærne har litt å si» og «at de har dyre ting og har råd til alt». Det er også noen klare tanker om hvordan jenter skal se ut og kle seg, som J78 kommer med «Jenter har langt hår, går enten i lyse farger. De fletter håret i enten hestehale, musefletter eller så krøller de håret». Jenters ide om hvordan en skal være og se ut blir videre tydeliggjort gjennom at det er som G64 og G75 skriver «jentene kan bli populære av klærne sine» og «mer vanlig at jenter bryr seg om hvordan de ser ut enn gutter». Flere elever skriver også som G76 «Gutter ser på en jente som pen eller søt». Det at jentenes vei til popularitet kom komme gjennom å bli omtalt som pen eller søt, kan bidra til å skape et press om hvordan en skal kle seg og se ut. Kroppspress blir også et tema i datamaterialet da G58 skriver at man blir populær gjennom «utseende, vekt», som er en oppsiktsvekkende kommentar for så unge elever. G68 skriver at «Jenter er kanskje mer opptatt av sminke og sånt» og «Jenter er også mer jålete og vil være pene». Som også kan underbygge det G58 skrev om at utseende og vekt er veien til popularitet.

Sosiale medier kommer som nevnt også frem som viktig for elevene, og her også spesielt jentene. G66 skriver at «Til jentene er det hvor populær du er i sosiale medier» noe J611 også trekker frem «Jenter vil få likes på sosiale medier». Det å få «likes» og hvor mange følgere man har på sosiale medier blir også sett på som en viktig del av veien til popularitet, her tydeliggjort gjennom G67, G68 og G612 «mange venner og likes», «Være snill og morsom også ha likes» og «Gutten eller jenten kan ha mange følgere på sosiale medier». Sosiale medier blir på denne måten sett på som viktig for både jenter og gutter, men kommer også frem som viktigere for jentenes vei til popularitet.

For guttene gjelder mye av det som er tidligere nevnt, men i tillegg er det noen spesifikke former for atferd som blir sett på som populært. J77 og J78 skriver eksempelvis at «Guttene blir nok populære av å være sterk, kul og morsom» og «Gutter som er tøffe». Det er altså noen visse evner og måter å oppføre seg på for gutter som blir sett på som mer populære. Det er her et skille kommer frem, som G75 også trekker frem «En gutt er kanskje populær fordi man er sterk, rask, god i sport og kul, mens en jente er kanskje mer som må være smart, fin og god i sport». Det er spesielt evnen til å være kul og om man er god i sport som blir trukket frem av elevene som noe av det viktigste for guttene. Det å være kul, sterk, tøff, morsom og god i sport er alle evner som anerkjennes i jevnalderfelleskapet, men som i mindre grad blir satt pris på i en ren skolesammenheng.

Guttenes ønske om å fylle disse normene om å være en kul, sterk, tøff og morsom kan bidra til å skape større avstand mellom lærer og elev, da det i mindre grad blir sett på som populært å være en flink elev for guttene. G510 skriver det på denne måten «Gutter er kulere, og jenter er kjedelige». For de fleste gutter og jenter er det viktig å fremstå som populære, og det vil derfor for mange gutter være viktig å fremstå som kul, tøff og morsom. Oppførselen som læreren søker, vil for mange gutter sees på som kjedelig.

Det virker også som at elevens ide om hva som er populært endrer seg litt fra de går i 5-klasse til de går i 7-klasse. I femteklasse virker det som at elevenes vei til popularitet kommer gjennom det elevene har og hvordan de ser ut. Slik som G56 skriver det: «De har mange venner og en kjæreste, og de er kule» og som J53 og J57 skriver «Snill, pen, kjekk, har kjæreste, fine klær, merke på ting, flink til ting og stort fint hus» og «Fordi de er enten pene, kjekke eller smarte». Det virker som at dette endrer seg litt når elevene blir eldre. Da elevene i 6 og 7-klasse i større grad nevner at popularitet kommer gjennom hvordan man oppfører seg. Eksempelvis gjennom J75 og G710 «Hvordan de oppfører seg» og «Hvordan han/hun oppfører seg».

#### 4.1.3 Oppsummering

Som vi kan se er det noen tydelige tema som går igjen, jentenes atferd blir skissert av elevene som stille og rolig, mens guttenes atferd kommer frem som motsetningen. Det virker som det er en veletablert tanke rundt hvordan elevene skal være og oppføre seg, selv om også flere av elevene nevner at det ikke gjelder alle gutter eller alle jenter. Vi kan også så se at det er noen likheter i hvordan elevene oppnår popularitet, men her også noen klare forskjeller. Hva som er populært for elevene er forskjellig fra skole til skole og fra klasse til klasse, men det er likevel noen temaer som går igjen. Jentenes popularitet kommer i form av en rolig og voksen atferd, men også i form av hvordan de kler seg, hvordan de ser ut og hva de gjør på fritiden. Guttenes popularitet kommer i form av hvor tøffe og sterke de er, og hvor gode de er i fotball. Det er på dette viset store forskjeller mellom elevene, selv om enkelte av veiene til popularitet er like.

Elevenes refleksjoner rundt kjønn må sees innenfor konteksten skole. Deres tanker om hvordan gutter og jenter er burde derfor sees i sammenheng med hva som anerkjennes, forventes og blir sett på som populær atferd for elevene. Hvordan de mener og tror at læreren ser på kjønn i skolen blir da også relevant, da elevene fort legger merke til at enkelte former for atferd blir sett på som god eller dårlig.

## 4.2 Elevenes refleksjoner rundt lærerens møte med kjønn

### 4.2.1 Forskjellsbehandling

Siden jeg ikke har intervjuet eller spurt lærerne om deres betraktninger om elevene, vil denne delen ta utgangspunkt i hvordan elevene tror at læreren betrakter dem, her gjennom hvordan elevene svarte på spørsmål 2 «Gjør læreren forskjell på gutter og jenter?»

Her kommer det frem at en stor andel av elevene svarte at de mener at læreren forskjellsbehandlet elevene ut fra hvilket kjønn de hadde. Samtlige av elevene som svarte at læreren forskjellsbehandlet trakk frem at guttene ble behandlet dårligere, og at jentene ble behandlet bedre. Forskjellene viser seg eksempelvis i form av kjeft, som G51 skriver: «Gutter får mer kjeft enn jenter hvis de gjør det samme som ikke er lov». Dette er noe store deler av datamaterialet sier seg enig i.

Det er også flere som skriver som G55, G56 og G58: «Læreren tror alltid på jenter!!! Læreren blir mer sinte på gutter», «De hører mer på jentene» og «ja, de er mer glade i jenter». Det er interessant, men også oppsiktsvekkende at såpass mange mener at guttene opplever at de blir behandlet annerledes, og at flere også tror at læreren faktisk ikke liker dem. J55 kommer med en mulig forklaring på hvorfor det er blitt sånn: «Gutter får oftere kjeft, men det er fordi de bråker og tuller mest».

Det at læreren enkelt kan dele inn og tenke om elevene som grupper av gutter og jenter kan bidra til å gjøre det vanskeligere for læreren å skille mellom elevene som bråker og ikke. Dette kan føre til at læreren får en ide om at noen elever rett og slett bråker mer enn andre, en ide som kan gjøre det enkelt å lage stereotypiske tanker om hvilke grupper med elever som er stille, og hvem som er ville. Dette kan skape en forventning om at gutter er ville, mens jenter er stille. Bråk fra enkelte elever vil derfor bli satt i en slags kontekst hvor bråk fra en gruppe elever blir slått hardere ned på enn andre. G75 skriver dette på følgende måte: «Jeg tenker at lærerne forventer mer av jentene enn av guttene og de forventer at guttene er de som bråker uansett om det er jentene eller ikke. Og de viser det godt».

Har lærerne en forventning om at guttene bråker mer, vil de kanskje også ha en forventning om at guttene ikke klarer å være stille, og motsatt til jentene. Dette kan vi se i nær sammenheng med pygmalioneffekten. Hvis lærerne forventer at jentene er stille og guttene er bråkete kan dette ende opp med å bli en selvoppfyllende profeti som også fører til at det blir sånn. Dette kan føre til at flere av jentene får et større handlingsrom i skolen, og at de får lov til mer. G74 skriver:

«Jeg syntes de gjør litt forskjell på gutter og jenter, gutta må være ute i dårlig vær mens jenter får være inne. Lærerne kjefter også mye når det er to kjønn som har gjort det samme.».

Vi kan koble dette til hvordan skolen har en tendens til å anerkjenne en viss type elev. En elev som guttene i mindre grad klarer å leve opp til. Det er også interessant at elevene får ulik behandling for lik atferd. Siden lærere ser på skolen som en i hovedsak faglig arena vil de elevene som ikke legger hovedfokuset sitt der komme i en konflikt med lærer. De må velge mellom anerkjennelse fra læreren, eller sine medelever. Dette gjelder i all hovedsak gutter, men kan også gjelde de elevene som av ulike grunner ikke svarer til de sosiale normene som er knyttet til det å være gutt eller jente.

Det at den populære atferden hos gutter står såpass i strid med det som anerkjennes på skolen fører til at flere gutter får en annen holdning til skolen, en slags antiskolekultur. Der det ikke er populært å være flink og høre etter. Det at lærere også oppfatter at gutter og jenter oppfører seg på visse måter vil bare forsterke dette. Det kan bli en selvoppfyllende profeti. Flere av elevene vil også speile sitt eget selvbilde til de



forventningene og det synet læreren har på dem. Hvis de tror at læreren ikke forventer fremgang hos dem, vil de kanskje heller ikke føle at dette er noe de klarer.

#### 4.2.2 Faglige og sosiale forventninger

Som tidligere nevnt er det en rekke normer og forventninger som kreves av både lærere og elever i den norske enhetsskolen/fellesskole. Normer som i stor grad er koblet til elevenes atferd på skolen, og hvordan et klasserom bør være. Det at et stille klasserom sees på som et vellykket klasserom gjør noe med lærernes tanker om hvordan det burde være (Gilliam, 2014). De elevene som ikke klarer å tilpasse seg disse spillereglene i klasserommet vil møte motstand i form av sanksjoner fra lærer.

Det kommer frem i mitt datamateriale at det elevene tror lærerne forventer av dem i stor grad er knyttet til sosial atferd. Utsagn som «De forventer bare at man skal gjøre ting man skal gjøre i skolen», «høre etter og følge regler», «at vi rekker opp hånda når vi skal si noe» og «at man er høflig, ikke bråker så mye og sier unnskyld». De aller fleste elevene kom med lignende eksempler på hva læreren forventet, og bare et fåtall valgte å trekke frem faglige forventninger. Dette samsvarer godt med det Gilliam trekker frem i den skandinaviske skolen, hvor faglige svakheter og styrker ikke skal trekkes frem.

Det er riktignok interessant at elevenes sosiale kompetanse konsekvent blir trukket frem og gjort synlig. Elevene blir også behandlet forskjellig utfra hvilket kjønn de har, noe som kommer tydelig frem blant elevene. Av elevene som nevner at læreren forskjellsbehandler trekker samtlige frem at guttene får mer negativ oppmerksomhet enten i form av kjeft eller at de ikke får lov til å gjøre det samme som jentene. G75 kommer her med et utsagn: «Jeg tenker at lærerne forventer mer av jentene enn av guttene og de forventer at guttene er de som bråker uansett om det er jentene eller ikke. Og de viser det godt». Dette er en interessant tanke, og en tanke som kan forklare mye av elevenes opplevelse i skolen. G75 skisserer en lærer som allerede har bestemt seg for hvem det er som bråker. Får lærerne en forventning om at gutter bråker mest, vil de kanskje også se mer etter guttenes bråk. Det vil bli en selvpoppfyllende profeti gjennom pygmalion effekten. Elevene vil også fort bli oppmerksom på at det er noen elever som blir behandlet annerledes av læreren.

#### 4.2.1 Skolens regler

Skolens regler er mange, og det er store forventninger knyttet til hvordan en klasse skal styres og hvordan en lærer skal være. Den ideelle klasse skal være et speilbilde av det ideelle samfunn, med et inkluderende og vennlig miljø hvor alle samarbeider og hvor alle blir akseptert og anerkjent uavhengig av forskjellene dem imellom (Gilliam, 2014). Dette skal gjøres mulig av læreren og fordrer derfor en meget kompetent lærer. En lærer som klarer å legge til rette for dette, og samtidig gjør dette ved hjelp av sin naturlige autoritet på grunnlag av sin klokskap og kunnskap. Mange lærere måler også sin suksess som lærer utfra hvor godt klassen fungerer sosialt og hvor inkluderende og snille de er imot hverandre (Gilliam, 2014). Det er derfor ikke overraskende at de aller fleste av elevene kun nevner sosiale forventninger når de blir spurt om å nevne de forventningene de tror læreren har til dem.

Et eksempel som mange nevner er som J71 skriver: «Jeg tror de forventer at vi er snille og gode venner. Og at vi følger med i timen» og som J611 skriver: «At jeg holder orden og gjør som jeg får beskjed om og er grei». Dette er begge eksempler som elevene nevner gjentatte ganger, og som det kan virke som at lærerne har lagt et stort fokus på. Det G77 skriver om at: «Lærerne forventer at vi skal være stille i timen og ikke banne på skolen» er også noe som går igjen flere steder.

Disse forventningene er nok nært koblet til klassenes regler og gjør det enklere for læreren å isteden ha fokuset på det faglige. Det faglige er svært viktig for skolen og lærerne, da de i stor grad ansvarliggjøres for elevenes prestasjoner på nasjonale prøver. Atferd som da gjør det vanskeligere for læreren å svare til disse forventningene og kravene vil da kunne bli slått hardt ned på. Det at faglige styrker og svakheter skal skjules og gjøres lite ut av er en grunnstein i den skandinaviske skolen, men samtidig blir sosiale «svakheter» trukket frem og gjort synlig. Dette kan oppleves som en påkjenning for flere av elevene som gang på gang vil få irettesettelser fra lærere i plenum. J512 skriver at hun tror at: «De forventer bare at man skal gjøre ting man skal gjøre på skolen for eksempel» som fint oppsummerer det flesteparten av elevene mener at læreren forventer av dem.

## 5. Drøfting

### 5.1 Krysspress

Når vi nå vet hva elevene tror at læreren forventer av dem, hvordan de skildrer hverandres atferd og hva de selv anser som populært kan vi få et lite, men samtidig spennende innblikk i hvordan det er å være jente eller gutt i dagens skole. Valgene de tar vil ha en stor innvirkning på hvordan skolehverdagen ender opp med å være, og om de opplever anerkjennelse eller forskjellsbehandling fra læreren. Det er klare likheter mellom hvordan elevene i Gilliams (2015) undersøkelse hvor elevene plasserte hverandre som stille eller ville, og hvordan elevene i denne undersøkelsen gjør det.

Jentenes atferd samsvarer i større grad med det Gilliam (2014) anser som den ideelle elev og blir av sine medelever beskrevet som stille og rolig. Det kommer også frem at det blir ansett som populært blant jenter å oppføre seg som voksne og være smarte. Dette kan i stor grad bidra til at jentenes atferd i større grad blir anerkjent og akseptert av både lærere og medelever.

For guttene er det en litt annen situasjon. Guttene ble beskrevet som energiske, morsomme, ville og med en nonchalant holdning til skolehverdagen. Guttene generelle atferd passer derfor i mindre grad til skolenormen om å være stille, følge regler og høre på læreren. Aktive, ville og tøffe elever passer heller ikke inn i rollen som den ideelle elev der beherskede og rolige elever anerkjennes. Deres atferd vil isteden gjøre det vanskeligere for læreren å svare til sine forventninger om hvordan den ideelle klasse og lærer skal være. Hvis læreren må bruke tid på å korrigere og kjeft på elever som tar for stor plass i klasserommet vil dette kunne oppleves som ubehagelig for læreren, og hen vil ikke leve opp til sine forventninger om å være som Gilliam (2014) beskriver den ideelle lærer. Dette kan føre til at guttene og de jentene som ikke lever opp til

kjønnsnormene om å være enten stille eller ville kan måtte ende med å ta et valg, et valg hvor de enten prioriterer kunnskap eller vennskap.

Flere elever kan etter hvert også ifølge Eriksen (2013) utvikle en skoletaperidentitet hvor de slutter å søke anerkjennelse fra læreren, mister skolemotivasjon og heller finner anerkjennelse andre steder, som i eksempelvis jevnalderfellesskapet. Jackson (2002) understreker også dette problemet, og peker på at mange jenter slipper å ta dette valget mellom skolen og venner og at de enklere kan fremstå som både skoleflinke og populære, riktignok hvis de stiller til de forventningene om hvordan jenter skal oppføre seg. Guttenes atferd krasjer derimot med hva som blir anerkjent på skolen. Dette kan føre til at de som ikke lenger får den anerkjennelsen de trenger fra læreren, vil være i fare for å utvikle en antiskolekultur, hvor det verken er kult eller bra å være flink på skolen.

Det å bli anerkjent av jevnalderfellesskapet, og å få seg venner er viktig for elevene. Dette understrekes også av Haugen (2017), som viser til hvordan det påvirker elevenes identitet og selvoppfatning. Et ønske om å bli akseptert kan også forklare en av grunnene til at elevene oppfører seg som henholdsvis stille eller ville. Dette kan videre forklares gjennom Manger & Wormnes (2015), som påpeker hvordan forventninger skaper sosiale virkeligheter, og når elevene over tid skaper uformelle rollestrukturer hvor elevene inntar forskjellige roller. Det tydelige her er jentene som stille, voksne og skoleflinke og guttene som tøffe, energifulle og ville. Rosenthal & Jacobsen (1968) trekker også frem Pygmalion effekten, og hvordan denne kan være med å påvirke dette. Forventer vi at guttene er tøffe, energiske og ville mens jentene er stille, voksne og skoleflinke, kan det være med på å skape selvoppfyllende profetier hvor elevene ender opp med å tro på det selv. De speiler forventningene fra lærere og medelever, og tilpasser og endrer atferden sin i henhold til det.

Nordahl (2003) nevner eksempelvis at enkelte handlinger kan bidra til høyere sosial status blant medelever, men vil samtidig bli lite verdsatt fra lærerens side. For flere gutter vil valget være enkelt, de vil prioritere jevnalderfellesskapet over læreren. Dette kan føre til at de har det sosialt og bra på skolen, men til gjengjeld kan de også føle at læreren ikke liker dem og forskjellsbehandler dem.

For jentene er dette heller ikke optimalt, de vil leve opp til forventningene, men kan til gjengjeld ende opp med å måtte møte for mange forventninger, som over tid kan tære på deres psykiske helse. De jentene som også ender opp med å falle utenfor lærerens gunst og jevnalderfellesskapet kan også ende opp alene. Uthus (2017) trekker frem hvordan flere barn og unge i dagens samfunn sliter med å mestre både livet på skolen og livet utenom. Prestasjon har i dagens samfunn endt opp med å bli en forutsetning for å ikke falle utenfor, og det kan virke utfra datamaterialet at det spesielt er jentene som forventes å prestere både faglig og sosialt. Folkehelseinstituttet (2014) viser også til hvordan så mange som 20 prosent av barn og unge i dag sliter med nedsatte funksjonsevner grunnet psykiske helseplager. Det vil si 1 av 5 elever, som er altfor mye.

## 5.2 Elevenes møte med skolen/ den ville og den ideelle

Som tidligere nevnt er den norske skole en institusjon preget av særdeles strenge normer, normer som påvirker hverdagen til både store og små. Disse normene viser til

hva som ansees som akseptabel og uakseptabel oppførsel, og de er også som nevnt av Schei & Gelfand (2018) blant verdens strengeste. Eriksen (2013) påpeker at det er de elevene som allerede mestrer det faglige og det sosiale som blir sett på som det ideelle, dette kan føre til at resten kan ende opp med å falle utenfor. Som nevnt gjelder dette cirka 20-25 prosent av elevene (NOU, 2009:18). Dette er veldig mange elever og kan tyde på at den norske skole og de norske lærere ikke er gode nok til å differensiere undervisningen og møte mangfoldet, og at de ikke sørger for mestring, faglig utvikling og sosial utvikling.

Utfordringen er at det som oftest er de samme elevene som ikke får oppleve mestring og anerkjennelse på skolen. Dette er elever som ifølge Eriksen (2013) opplever skolen som en ekskluderende og ikke inkluderende institusjon. Eriksen nevner også at det er en tendens til at enkelte elever blir oppfattet som problematiske når det gjelder atferd og læring, som kan ende opp med en ansvarsfraskrivelse fra skolens side. Hvis eksempelvis guttene bråker, kan dette forklares med at de bråker fordi de er gutter, og ikke fordi undervisningen er lite tilpasset elevmangfoldet.

Som vi har sett i undersøkelsen blir guttenes og jentenes atferd oppfattet på to ganske forskjellige måter. Her med den stille, forsiktige, nøye og voksne jenta, og den ville, energiske, tøffe og lekne gutten. Dette er to forskjellige elever-typer, men gjelder på ingen måte alle jenter eller alle gutter. Det viser oss riktignok hvordan elevene tenker om fenomenet kjønn i skolen. Her ser vi at den generelle atferden til jenter i stor grad samsvarer med skolens norm, mens guttenes atferd gjør det motsatte. Aasen et al. (2015) viser også til at jentene har en tendens til å innrette seg til skolens normer allerede fra skolestart, som kan bidra til at flere gutter blir sett på som urolige og uoppmerksomme, og med en atferd som ikke svarer til skolens norm. Eller som Bæck (2011) skriver det: elever med «mangler».

I datamaterialet ser vi også at elevene har klare tanker om hva læreren forventer av dem. Dette er som tidligere nevnt klare forventninger knyttet til hvordan læreren ønsker at de skal opptre i klasserommet. Elevene forventes å sitte stille, være stille, høre etter, følge regler og ikke tulle. Nohre- Walldén (2019) viser til prestasjonspresset lærerne er under knyttet til de nasjonale prøvene som kom i kjølvannet av PISA testene i 2001. Det kan nok forklare noe av grunnen til at flere lærere har et stort fokus på at elevene skal sitte stille og være rolige. Det gjør det nok enklere for lærerne å nå de faglige målene. Disse forventninger klarer enkelte elever å tilpasse seg, men for mange av elevene vil dette virke svært vanskelig. Elevenes sosiale kompetanse blir grunnet alle disse forventningene svært synlig. Gilliams (2014) ideelle klasses ide om å spille idealsamfunnet gjennom å akseptere og inkludere alle krasjer med det som faktisk skjer. En skole som systematisk aksepterer og anerkjenner en viss type elev, men samtidig ekskluderer en annen. Flere av elevene vil gang på gang få erfare at de ikke har den sosiale kompetansen som kreves i skolen. Dette går i strid med fagfornyelsen overordnet del 3.1 som går som følger:

«De normene og verdiene som preger læringsfellesskapet, har stor betydning for elevenes sosiale utvikling. Vennskap skaper tilhørighet og gjør oss alle mindre sårbare. Når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre. Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet. Hver elev har en historie med seg, og de har håp og ambisjoner for fremtiden. Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i

opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet»  
(Kunnskapsdepartementet, 2017).

De elevene som opplever det som at læreren ikke liker dem og som ikke føler seg inkludert i læringsfellesskapet kan ende opp med å ikke lære å anerkjenne og akseptere forskjellighet og forstå at alle har plass i fellesskapet. Dette kan føre til at flere av elever isteden velger å prioritere ønske om å fremstå som populære.

De guttene som klarer å tilpasse seg skolens normer kan ende opp med å bli sett på som kjipe av de populære guttene. For de jentene som ikke klarer eller kanskje heller ikke vil svare til kjønnsrollen jente kan ende opp med få det vanskelig. Jentene forventes som tidligere nevnt å være stille, forsiktige og oppføre seg voksent. Disse elevene kan da ende opp med å ikke få anerkjennelse fra hverken læreren eller jentene. Dette kan forklare noe av grunnen til at flere jenter enn gutter opplever å føle seg ensom. Gilliam (2015) viser til denne problematikken og peker på hvordan elever som ikke stiller til kjønnsnormene dessverre kan ende opp med å bli presset utenfor de populære sosiale gruppene.

Som vi også har sett er det en korrelasjon mellom elevenes faglige og sosiale utvikling. Elevenes ønske om å stifte vennskap og å føle seg inkludert i jevnalderfellesskapet er også en svært viktig faktor i hvorfor elevene oppfører seg slik de gjør. Vi må ikke glemme som Nordahl (2003) påpeker at skolen er mer enn en faglig arena for elevene, og at vi må også fokusere på det sosiale.

Videre skal vi se litt mer nøye på lærerens rolle i dette gjennom hvordan læreren kommuniserer.

### 5.3 kommunikasjon

Hvordan læreren velger å kommunisere med elevene er av stor betydning. Elevene blir påvirket av hvordan vi som lærere velger å forholde oss til dem, og hva slags tanker de tror at vi har om dem. Som tidligere nevnt blir vi påvirket av hvordan andre reagerer på oss, og de forventningene vi tror de har. Dette påvirker hvordan vi ønsker å være og samtidig vårt eget selvbilde. Meads teori om den generaliserte andre går utpå at vi observerer oss selv gjennom andres øyne som gjør at vi skaper noen generaliserte tanker om hvordan vi er (Imsen, 2014). Denne prosessen kalte Mead for perspektivtaking eller speilingsteori og kan forklare mye av grunnen til at vi og elevene endrer atferd i møte med forskjellige miljø og mennesker. Har elevene da en tanke om at læreren ikke liker meg, som vi har sett at flere av guttene i undersøkelsen uttrykker, kan det gjøre at elevene knytter sitt eget selvbilde til det. I kombinasjon med dette er det også mange av disse elevene som ikke klarer å svare til normen om den ideelle elev. Dette kan føre til at elevene som ikke mestrer å innrette seg mottar former for negativ kommunikasjon, slik som eksempelvis stemming, kjefting eller forskjellsbehandling.

Ullebergs (2018) sirkulære samspill vil her være svært relevant, og kan bidra til å forklare noe av det som foregår. Det at flertallet av lærere rapporterer at de har en dårligere relasjon med guttene enn med jentene (Aasen, et al. 2015) kan tyde på at det flere steder pågår sirkulære samspill (Ulleberg, 2018). Der læreren kjefter, og guttene bråker. Dette er svært tydelig i datamaterialet, da flere elever nevner at læreren

behandler elevene forskjellig gjennom mer kjeft på guttene, og troen på at lærerne er gladere i jentene. Dette blir tydeligere for elevene da elevene kommenterer at guttene får mer kjeft for å gjøre det samme som jentene. Over tid vil denne forskjellsbehandlingen forandre måten elevene ser på seg selv. Flere jenter vil knytte sitt kjønn til noen som skal gjøre det bra på skolen, følge regler og oppføre seg godt, mens flere gutter vil få en slags unnskyldning til å oppføre seg på måter som står i strid med skolens regler. Det ble også nevnt av elevene i undersøkelsen at de tror at læreren har høyere forventninger til jentene, og at de forventer at det er guttene som bråker, uansett om det er dem eller ikke.

Gustavsen (2018) får også frem i sin doktorgrad, at det er store forskjeller på hvordan lærerne rangerer guttene og jentenes sosiale ferdigheter, hvor guttenes sosiale ferdigheter her blir rangert som dårligere. Hvis de gang på gang får mangel på anerkjennelse og kjeft for sine påfunn vil de senere også skape seg selv en taperidentitet og heller søke anerkjennelse der de enklest får det, fra sine medelever. Det at jevnalderfellesskapet er såpass viktig for elevene vil gjøre dette valget mellom lærere eller medelever relativt enkelt. For det er enklere å være tullete og tøysete, enn det er å følge skolens norm for hvordan en god elev skal være.

Haugen (2017) trekker frem hvor viktig lærerens arbeid med elevenes sosiale utvikling er. Her skal en god lærer legge til rette for at elevene skal utvikle seg både sosialt og faglig. Haugen mener at hvis læreren skal lykkes med dette, må hen gå foran som et godt forbilde. Dette kan oppnås gjennom å skape positive relasjoner til elevene, og ved at elevene opplever at læreren anerkjenner de og viser tillit. Læreren burde også ha optimistiske og realistiske forventninger til elevenes faglige og sosiale væremåte. For at læreren skal oppleves anerkjennende understreker Haugen viktigheten av at læreren klarer å innta et subjekt-subjekt-forhold med elevene, og på denne måten unngår en ovenfra og ned holdning. Nordahl (2003) skriver om møtet mellom kulturen skolen og læreren representerer og verdiene og interessene som elevene tar med seg inn. Skal vi klare å møte elevene på et subjekt-subjekt-nivå må vi også tilpasse oss elevenes interesser og verdier, slik at det ikke blir som Nordahl (2003) nevner; *en skjult læreplan*, som kun verdsetter enkelte elever. Har elevene en opplevelse av at læreren gjør forskjell, kjefter og ikke aksepterer dem for hvem de er vil ikke dette gå. For at dette skal fungere fordrer det at elevene viser tillit til læreren, at læreren unngår å forskjellsbehandle og favorisere blant elevene og at læreren aksepterer og anerkjenner elevene for hvem de er.

Gustavsen (2018) viser også til at arbeid med elevene sosiale ferdigheter kan ha en positiv innvirkning på klassefellesskapet og elevenes sosiale ferdigheter, da elevene lærer av å observere og imiterer hverandre. Ser elevene da at læreren behandler enkelte elever annerledes en de andre, vil hen ikke gå frem som et godt forbilde for elevene. Videre viser Gustavsen til at elevene ikke nødvendigvis mangler de sosiale ferdighetene, men at de trenger veiledning og oppmuntring for når disse skal brukes. Dette viser igjen til at lærere må gå frem som gode forbilder, slik at de får veiledet elevene til å bruke disse ferdighetene. Klarer læreren å kommunisere positive og realistiske forventninger til elevene om bruk av sosiale ferdigheter, kan det også være større sannsynlighet for at disse blir brukt.

## 5.4 Elevenes historier

Det finnes uten tvil mange forskjellige historier i skolen, ingen elever er like og det de forskjellene elevene trekker frem når de beskriver forskjellen på kjønnene vil derfor ikke gjelde alle jenter eller alle gutter. Det vil derfor være en generell kjønnsforestilling elevene velger å beskrive. Elevene i mitt datamateriale beskriver forskjellen på jentene og guttene på forskjellige måter, men det er likevel noen tydelige beskrivelser som går igjen i datamaterialet. Det er som tidligere beskrevet noen velkjente narrativ i den norske skole, disse historiene som viser til guttene som «skoletaperne», og jentene som «skolevinnere». Disse viser til en pågående krise, og samtidig en slags suksess historie. Aasebø (2021) viser til at tanken om at det ene kjønnnet vinner når det andre taper er en lite fruktbar tanke, da det kan redusere søkelyset på andre faktorer som kan forklare hvorfor det har blitt sånn. Utfra mitt datamateriale vil jeg videre presentere to historier om gutter og jenter i skolen; gutten som en lykkelig skoletaper og jenta som den vellykkede, men triste skolevinneren.

### 5.4.1 Gutter som lykkelige skoletapere

Det kommer i mitt datamateriale frem flere ulike forskjeller på gutter og jenter. Guttene atferd blir beskrevet på følgende måte: lekne, energifulle, aktive, ivrige, morsomme, kule, kjipe, ukonsentrerte, slurvete, tøffe, ville, sterke, barnslige, aggressive, spenningssøkende, «ikke skolelegal» og gode i fotball. Det er også flere som skriver at guttene tar livet mer med ro, at de har det mer gøy, og at de ikke bryr seg så mye om hverken skolen eller hvordan de oppfører og kler seg. Det er viktig å påpeke at flere av elevene skriver at det ikke nødvendigvis gjelder alle gutter, og at jenter kan oppføre seg på samme måte. Samtidig kan vi se noen ganske tydelige trender i dataen, av egenskapene som ble ramset opp tidligere er det svært få eller ingen av de som svarer til hvordan Gilliams (2014) ideelle elev skal oppføre seg. Guttene har over lengre tid blitt sett på som skolens store tapere, det har blitt gjennomført forskning på denne problematikken og blitt satt et stort fokus på hvordan vi skal løse dette problemet i den norske skolen. Samtidig er et annet viktig poeng at skolen er mer enn en faglig arena for elevene. Har man dette i bakhodet ser man guttenes atferd og situasjon i et annet søkelys. Guttenes atferd blir kanskje ikke anerkjent og satt pris på av lærerne, men vil kanskje isteden bidra til en høyere sosial status innad i vennegruppa. At guttene også blir sett på som noen som har det mer gøy og tar livet mer med ro kan vise til en annen historie. En historie om den lykkelige «skoletaperen»

### 5.4.2 Jenter som triste skolevinnere

Jentene blir beskrevet som rolige, voksne, kjipe, sladrete, forsiktige, dramatiske, kranglete, nøye, irriterende, lekne, snill, rar, morsom, sporty, emosjonelle, «skolelegal» spreke og skrytete. Jentene blir også beskrevet som motsetningen til guttene, her kommer spesielt guttenes nonchalante holdning til skolen frem, og at jenter ikke er sånn. Svært mange valgte å trekke frem at jentene var rolige i timen og oppførte seg mer voksent, som kan være med å underbygge at jentenes atferd i klasserommet i større grad blir anerkjent av lærerne. Som tidligere nevnt blir jentenes sosiale kompetanse systematisk vurdert høyere av lærerne. Jentenes atferd svarer i større grad enn guttene på skolens normer. De gjør det bedre på skolen, de oppfører seg mer voksent, men har

også en enorm liste med forventninger de må leve opp til. En liste med forventninger som kan bidra til et enormt kropps og prestasjonspress. Det er også klare tanker om hvordan jenter skal se ut, og hva de skal bruke tiden sin på. Likes og følgere blir sett på som viktig, i tillegg til vurderinger om stilen deres er bra eller ikke. Dette fører til et enormt press på de aller fleste områder på skolen og i livet generelt. Disse forventningene kan over tid oppleves så krevende at det fører til psykisk sykdom. De er vellykkede på skolen, men er kanskje ikke like lykkelige som guttene.

## 6. Konklusjon

Denne studien er basert på problemstillingen: *Hvilke refleksjoner gjør elever seg om kjønnsforskjeller i skolen?* og har som formål å undersøke hva elevene mener rundt temaet kjønn i skolen, og hvordan det påvirker elevene.

Undersøkelsen viser at elevene i 5., 6. og 7. klasse skisserer to ganske forskjellige elevtyper; den stille og rolige jenta og den energiske og ville gutten. Det kommer også frem store forskjeller på hvordan gutter og jenter opplever å bli behandlet av læreren. Her blir spesielt guttene trukket frem som mottageren av både kjeft og forskjellsbehandling i negativ forstand. Dette kommer også frem som noe de aller fleste er kjent med, og at det har blitt en normal del av hverdagen til elevene. Hvordan elevene forklarer hvordan populære gutter og jenter kommer også frem som relativt forskjellig, da jentenes versjon av popularitet kommer i form av atferd som også blir anerkjent og sett på som bra i skolen. For guttene er dette derimot en annen sak da deres atferd og det som blir ansett som populært i større grad krasjer med det lærerne anser som typisk god elevatferd. Elevene trekker også i stor grad frem sosiale forventninger fra lærerne, som kan begrunnes utfra lærers behov for kontrollstyring i klasserommet.

Med denne undersøkelsen ønsker jeg å bidra til bevisstgjøring hos læreren. Det å vite hva elevene mener om kjønn i skolen og deres opplevelse i møte med det norske skolesystemet kan bidra til at læreren får et annet syn på elevene i skolen. Klarer man å se atferden til elevene innenfor konteksten *kjønn* i skolen kan man ende opp med å oppnå en større forståelse rundt hvorfor elevene gjør som de gjør. Klarer man å se hvordan atferden til enkelte grupper av elever krasjer med enhetsskolens normer vil man også kunne se bak denne atferden, og heller fokusere på hvordan man kan gjøre det bedre for alle involverte. Læreren burde vite hva som påvirker elevene til å være som de er, og grunnene til at de tar valgene de gjør. Anerkjenner man også at flere av elevene blir satt i et krysspress hvor de må velge mellom relasjon med venner eller lærer vil man også kunne unngå å havne i sirkulære samspill.

Det å motta anerkjennelse fra jevnaldrende er for elevene svært viktig. Vennskap er sentralt for elevenes sosiale utvikling, og har mye å si for elevene da det hjelper dem til å føle seg akseptert, anerkjent og som en del av et fellesskap. Vi må ikke glemme at skolen er mer enn en faglig arena for elevene, og at elevene oppnår sosiale ferdigheter gjennom å inngå i vennskap med hverandre. Det å være del av et jevnalderfellesskap har også stor betydning for elevenes egen identitet og selvoppfatning. Den positive korrelasjonen mellom sosial og faglig utvikling er også noe lærere må være bevisst på.



For at elevene skal utvikle seg sosialt må læreren klare å tilrettelegge for dette, dette kan komme gjennom at læreren går frem som et godt forbilde. Klarer læreren å skape positive relasjoner med elevene, vise dem tillit og anerkjenne dem for hvem de er, er mye gjort. Haugen (2017) pekte også på at lærere som ser elevene som likeverdige enklere oppnår positive relasjoner og faglige resultater, og at destruktive og negative holdninger til skolen ble færre.

Vi må også klare å se flere nyanser av denne problematikken i skolen. Det er ikke nødvendigvis en gruppe med elever som vinner eller taper, men flere typer elever som blir satt i vanskelige posisjoner. Flere elever opplever skolen som en ekskluderende institusjon, og slik skal det ikke være. Lærere må klare å sette seg inn i elevenes verden slik at vi unngår grupper av elever som føler at læreren ikke liker dem, og andre grupper med elever som blir overveldet med forventninger og ender opp med å ikke trives på skolen av den grunn. Jeg har tidligere skissert den lykkelige skoletaperen og den triste skolevinneren. Dette er eksempler på to grupper med elever, men vi må være bevisst på at det finnes mange flere også. Har lærere, foreldre, arbeidsgivere og medelever tanker om at gutter er på en måte og jenter er på en annen måte kan det føre til at disse strukturene opprettholdes. Dette kan vi se spor etter i datamaterialet da flere av elevene kommenterte at lærerne forskjellsbehandlet elevene selv om de gjorde det samme. Dette kan nok forklares utfra læreres erfaringer og forventninger med at gutter bråker mer, som kan bidra til at enkelte elever får mindre rom til å gjøre som de vil i skolen.

Lærere møter i dagens skole en rekke med forventninger knyttet til elevenes faglige utvikling, dette kan føre til et sterkt behov fra lærernes side om å opprettholde kontroll i klasserommet. Kontroll som kan komme i form av negative sanksjoner, ofte gjennom kjeft og forskjellsbehandling. Lærere må vite at dette blir særdeles synlig for elevene og i stor grad også påvirker deres selvbilde. Føler elevene at læreren ikke har troen på dem, kan det også føre til at de ikke får troen på seg selv, og isteden oppnår en skolefiendtlig tankegang. Vi må være klar over at vi som lærere bærer med oss en tanke om hvordan skolen burde være, og ha en forståelse for at dette nødvendigvis ikke er like enkelt for elevene å følge og akseptere. Vi må møte elevene der de er, anerkjenne mangfoldet, og kanskje viktigst av alt sette oss inn i elevenes verden.

## 7. Referanser

Aasebø, T. S. (2021) Fortellinger om gutters krise, jenters fremgang og skolens utfordringer med sosiale ulikheter. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, vol 7, 1-15 <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v7.2178>

Aasen, M.A., Drugli, M.B., Lekhal, R. & Nordahl, T. (2015). *Kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner- forklaringer i elevenes holdninger til og være måte i skolen, samt relasjonelle forhold*. Paideia (09), 76-89

Bakken, A., Sletten, M.A & Eriksen, I.M (2018) Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Nordisk tidsskrift for utdanningsforskning*. 2. 2018. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/>

Bakken, J. & Bakken E., A. (2021) Innholdsanalyse. I E. A. Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. (s. 305-326). Universitetsforlaget.

Burr, V. (2015). *Social Constructionism* (3rd Edition). Taylor & Francis. <https://akademika.vitalsource.com/books/9781317503958>

Bæck, U. K. (2011) Om sosiale prestasjonsforskjeller i skolen og den sosiale konstruksjonen av intelligente barn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(6), 412-423. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-06-02>

Eide, B.J. & Winger, N. (2003) *Fra barns synsvinkel: intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen akademisk forlag.

Eriksen, E. (2013). Har enhetsskolen mislyktes? *Spesialpedagogikk*, 2013(1), <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/har-enhetsskolen-mislykkes/>

Fauskanger, J. og Mosvold, R. (2014) Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), pp. 127-139

Folkehelseinstituttet. (2014). *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge*. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2014/folkehelse rapporten-2014-pdf.pdf> hentet: 25.04.22

Gleiss, M., S. & Sæther, E. (2021) *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.

Gilliam, L. (2014). *Narrow Social Norms in an Inclusive School: Values, Practices, and Consequences of the Danish School*. *Senri ethnological studies*, 87

Gilliam, L. & Gulløv, E. (2015). *Siviliserende institusjoner - om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Fagbokforlaget

Grøgaard, J.B. & Arnesen, C.Å. (2016). Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner: Ulik modning? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 16(2): 42-68

Gustavsén, A. M. (2018). *Kjønnforskjeller i sosiale og skolefaglige prestasjoner*. (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Innlandet

Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Cappelen Damm

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. universitetsforlaget.

Imsen, G. (2009) *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. (4.utg). Universitetsforlaget

Jackson, C. (2002) Laddishness as a self-worth protection strategy. *Gender and education*, 14 s. 37-51

Johannesen, A., Tufte, P, A. & Christoffersen, L. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.) Abstrakt forlag.

Johannesen, L., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

Larsen, A, K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2. utg.). Fagbokforlaget.

Liden, h. (2001). Underforstått likhet skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I M. Lien, H. Liden, & H. Vike (red.), *Likhetens paradokser*. (s. 68- 84.) Universitetsforlaget.

Manger. T. & Wormnes. B. (2015) *Motivasjon og mestring utvikling av egne og andres ressurser* (2.utg). Fagbokforlaget.

Meland, A. (2019, 5 februar). Ja, det er forskjell på kjønnene. VG. <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/G1We56/ja-det-er-forskjell-paa-kjoennene>

Nielsen, H.B. (2014): Nye jenter? Kjønnede læringsmønstre i nye kontekster? I B.H. Nielsen (red.), *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. (s. 76-93). Universitetsforlaget.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

Nohre Walldén. G. (2019) Den ekskluderende fellesskolen. *Samtiden*. 40-47. <https://doi.org/10.18261/ISSN1890-0690-2019-03-06>

Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 3(2). Hentet fra:  
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1148>

Norsk senter for forskningsdata (u.å.) *Barnehage og skoleforskning*. Hentet 09. mars 22. fra: <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning>

Norsk senter for forskningsdata (u.å.) *om sårbare grupper*. Hentet 09.mars 22. fra: <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/sarbare-grupper>

NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=1>

NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser- bedre læring: kjønnsforskjeller i skoleprestasjon og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Holt, Rinehart & Winston.

Smette, I. (2017). Enhetsskolens ulike lærerblikk. *Norsk sosiologisk tidsskrift*. PP 317-331. Hentet fra: <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-04-04>

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Ulleberg, I. (2018). Kommunikasjon mellom lærer og elev. I K. E. Thorsen & H. Christensen (Red.), (2018). *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk og kompetent*. Fagbokforlaget.

Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen*. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse*. (s. 17-41). Gyldendal Akademisk.

Vogt, K. C. (2018). Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift* nr. 2. hentet fra: <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-01-06>

# Vedlegg

## Vedlegg 1.



NTNU

### **Informasjonsskriv rundt deltakelse i prosjektet: Kjønn i skolen**

Jeg er en masterstudent på NTNU, institutt for lærerutdanning som skal skrive masteroppgave kjønn i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for elevene.

#### **Formål**

I kjølvannet av rapporten «Nye sjanser- Bedre læring- Kjønnforskjeller i skoleprestasjon og utdanningsløp» fra Stoltenbergutvalget kom det frem at gutter i gjennomsnitt gjør det dårligere på skolen enn jentene. Dette er det blitt forsket endel på, men i liten grad fra elevenes perspektiv.

Formålet med prosjektet er derfor å finne ut av om elevene opplever at jenter og gutter behandles forskjellig i skolen, og eventuelt hvorfor det er sånn. Problemstillingen min vil være: Hva tror elevene at læreren forventer av gutter og jenter, og er det forskjell i hvordan de opplever at og gutter og jenter blir behandlet av læreren. I denne masteroppgaven vil derfor elevene stå i fokus, og deres egne meninger vil være det viktigste.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

De som er ansvarlige for prosjektet vil være meg Simen Bøgle Vigeland og min veileder Reidun Heggem. Vi er tilknyttet NTNU.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Grunnen til at jeg spør dere er fordi jeg er interessert i å undersøke hva elever i 5,6 og 7 klasse mener om dette. Skolen er valgt da jeg tidligere har vært i praksis på denne skolen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Elevene skal skrive en elevtekst med utgangspunkt i noen spørsmål.

- Hvis elevene velger å delta skal de svare på noen åpne spørsmål rundt temaet kjønn i skolen og hvordan de opplever å bli behandlet utfra hvilket kjønn de har. Dette vil ta Ca. 20min og vil ikke gå utover undervisningskvaliteten. Svarene vil på ingen måte ha betydning for vurderinger elevene får.

Spørsmålene er som følger:

- 1. Hva mener du er forskjellen mellom gutter og jenter? Skriv det du kommer på.
- 2. Gjør lærerne gjør forskjell på gutter og jenter? Ikke skriv navn

- 3. Hva forventer læreren din av deg?
- 4. Hva er det som gjør en gutt/jente populær?

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du eller barnet deres velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn, dette gjelder frem til eleven har levert, da jeg på det tidspunktet ikke vil vite hvem som har levert hva. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for eleven hvis eleven ikke vil delta eller senere velger å trekke seg underveis. Undersøkelsen vil foregå i en normal undervisningstime, og de som velger å ikke delta vil her isteden jobbe med noe annet skolerrelevant. Elevene vil få informasjon om dette, og de vil også få beskjed om å ikke skrive noen form for navn eller opplysninger som vil gjøre elevene gjenkjennbar.

Hvis dere IKKE ønsker at barnet deres skal delta i dette prosjektet, ta kontakt med kontaktlærer.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer, ta kontakt med:

Student: Simen Bøgle Vigeland

Mail: [Simenvi@stud.ntnu.no](mailto:Simenvi@stud.ntnu.no)

Veileder: Reidun Heggem

Mail: [Reidun.heggem@ntnu.no](mailto:Reidun.heggem@ntnu.no)

Med vennlig hilsen

Simen Bøgle Vigeland

---

## Vedlegg 2.

Meldeboka.

Hei, mitt navn er Simen Bøgle Vigeland og jeg er en lærerstudent som går 5-året på NTNU. Jeg har tidligere vært en tur innom klassen deres som student, i tilknytning til at jeg går 5-året er jeg nødt til å gjennomføre en masteroppgave. I denne oppgaven skal jeg gjennomføre en undersøkelse av elevenes oppfattelse av kjønn i skolen.

Undersøkelsen vil bli gjennomført i uke 4. Elevene vil bli stilt noen spørsmål som skal besvares anonyme og som ingen andre enn meg vil ha tilgang til. Dette vil ikke ta mer en rundt 20min. Det er også helt frivillig om du vil at barnet ditt skal være med, og barnet vil også ha dette valget. Ønsker dere ikke at barnet deres skal være med, så tar dere kontakt med kontaktlærer. Det er selvfølgelig helt greit å endre mening underveis og barnet deres kan trekke seg når som helst i løpet av undersøkelsen uten at dette vil ha noen form for konsekvens for deltakeren. Etter at besvarelsen er levert vil det ikke være mulig å trekke seg, da besvarelsene er helt anonyme. Undersøkelsen vil bli gjennomført i en vanlig undervisningstime og vil ikke påvirke læringstilbudet. De som velger å ikke gjennomføre undersøkelsen vil gjøre noe annet skolerelevant. Er det noe annet dere lurer på så er det bare å kontakte meg på denne mailadressen:

[Simenvi@stud.ntnu.no](mailto:Simenvi@stud.ntnu.no)

Med vennlig hilsen

Simen Bøgle Vigeland

## Anonym elevundersøkelse

Kryss av: Gutt  Jente  Annet

1

Hva mener du er forskjellen mellom gutter og jenter? Skriv ned alt du kommer på.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2

Gjør lærerne forskjell på gutter og jenter? Eventuelt hvordan? Ikke skriv navn.

---

---

---

---

3

Hva forventer læreren din av deg?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



4

Hva er det som gjør en gutt/jente populær?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

