

Ida-Sofie Kvande og Frida Sneeggen

## **Gutter = Bråkete, Jenter = Stille**

En kvalitativ studie om kjønnsforskjeller i skolen

Masteroppgave i samfunnsfag MGLU 1-7

Veileder: Reidun Heggem

Mai 2022



Ida-Sofie Kvande og Frida Sneeggen

## **Gutter = Bråkete, Jenter = Stille**

En kvalitativ studie om 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



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er kjønnsforskjeller i skolen. Dersom en ser på Stoltenbergutvalgets rapport fra 2019 viser den til at guttene gjør det dårligere faglig i skolen enn jentene. Statistikk viser til at jentene gjennomsnittlig gjør det bedre enn guttene både i standpunkt- og eksamenskarakterer i alle fag, med unntak av faget kroppsøving (SSB, 2017).

Bakgrunnen for denne oppgaven stammer fra vårt eget engasjement for temaet og interessen for den samfunnsaktuelle debatten knyttet til kjønnsforskjeller i skolen. Oppgavens formål er å gi et utdypende og nyansert bilde av problemstillingen: «Hvordan opplever elever og lærere kjønnsforskjeller i skolen?». Oppgavens formål er å etablere bevissthet og kunnskap om hvordan elever og lærere opplever kjønnsforskjeller i skolen.

Oppgaven baserer seg på et teoretisk grunnlag bestående av ulike forskning og teoretiske bidrag. Stoltenbergutvalgets NOU rapport fra 2019 har fått mye fokus i mediebildet, og har en tydelig plass i denne studien. Teorikapitlet er delt i inn i fire delkapitler. Disse er; kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, kjønn som begrep, forventninger og holdninger, og kjønn på lærer. Studien har et kvalitativt forskningsdesign og empirien bygger på 227 elevtekster skrevet av elever på mellomtrinnet og 4 lærerintervjuer fra to skoler i Trondheim.

Studiens hovedfunn viser at de fleste elevene og alle lærerne opplever at det er forskjell på gutter og jenter i skolen. Det er en kollektiv enighet om at guttene bråker mest. For elevene selv virker dette som en selvfølge, og noe som bare er sånn. Lærerne derimot problematiserer dette, hvor guttenes atferd oppleves krevende. I empirien omtaler elevene dette som at guttene får mest kjeft, mens lærerne beskriver det som at guttene får mer korrigerende og påminnelser. I likhet med opplevelsen av at guttene bråker, er det en kollektiv enighet om at jentene er stille. Elevene og lærerne fremstiller jentene som skoleflinke og sterkere faglig enn guttene.

Det er også mange opplevelser og erfaringer som tilsier at elevene blir behandlet ulikt på grunnlag av både eget kjønn, og lærerens kjønn. Elevene og lærerne uttrykker en opplevelse av at det stilles ulike forventninger til guttene og jentene. Det er lite som tyder på at de kjønnsforskjellene elevene opplever på skolen er bevisste. Det er også en enighet blant lærerinformantene om at det er behov for et større fokus på bevisstgjøring om temaet kjønnsforskjeller i skolen.

## Abstract

The subject for this master's thesis is gender differences in school. If you look at the Stoltenberg Committee's report from 2019, it shows that boys perform poorer in school than girls. Statistics show that girls on average do better than boys in both standpoint and exam grades in the majority of subjects, with the exception of the subject physical education (SSB, 2017).

The background for this thesis stems from our own commitment to the topic and the interest in the current social debate related to gender differences in school. The purpose of the thesis is to provide an in-depth and nuanced picture of the problem: «How do students and teachers experience gender differences in school?». The purpose of the thesis is to establish an awareness and knowledge about how students and teachers experience gender differences in school.

The thesis is based on a theoretical basis consisting of different research and theoretical contributions. The Stoltenberg Committee's NOU report from 2019 has received a lot of focus in the media and has an important place in this study. The theory chapter is divided into four subchapters. These are gender differences in school performance, gender as a concept, expectations and attitudes, and gender of teacher. The study has a qualitative research design, and the empirical data is based on 227 student texts written by pupils in the age of 9-13 years old and interviews of four teachers from two schools in Trondheim.

The main findings of the study shows that the majority of pupils and all teachers experience that there is a difference between boys and girls in school. There is a collective agreement that the boys are noisier. For the pupils themselves, this is just a matter of fact, and no big deal. The teachers, on the other hand, problematize this, where the boy's behavior is experienced as demanding. In the empirical study, the pupils describe this as the boys are getting scolded, while the teachers describe it as the boys getting more corrections and reminders. Similar to the experience of the boys making noise, there is a collective agreement that the girls are quiet. Both pupils and teachers portray the girls as school smart and stronger academically than the boys.

There are also many experiences that indicate that the pupils are treated differently based on both their own gender and the teacher's gender. The pupils and teachers express an experience that different expectations are set for the boys and girls. There is no strong evidence that the gender differences pupils experience at school are conscious. There is also an agreement among the interviewed teachers that there is a need for a greater focus on raising awareness about the topic of gender differences in schools.

## Forord

Mye kan sies om å skrive denne masteroppgaven, men det meste vil nok være av en smertefull karakter. Dette prosjektet startet med et engasjement og nysgjerrighet rundt temaet kjønn og hvilken rolle kjønn spiller i skolen og våre liv. Dette har vært en krevende, men samtidig øyeåpnende prosess fra start til slutt. Arbeidet med masteroppgaven har gitt oss en følelse av både mestring og håpløshet, samt medført både latter og tårer.

Vi har også erfart at det er en del problemstillinger innenfor kjønnsforskjeller i skolen hvor det kreves mer forskning. Denne studien er et lite bidrag i håp om at noen av de ulike problemene som avdekkes, blir studert videre. På den lange veien til en god magefølelse, har det stått gode støttespillere i hver sving og heiet på oss. Disse vil nå få en takk.

Først og fremst en stor takk til informantene. Både elevene som delte sine frustrasjoner og engasjementer, og lærerne som tok seg tid i en hektisk lærerhverdag. Uten dere hadde ikke denne studien blitt til.

Den viktigste takken går til vår veileder Reidun Heggem. Takk for at du alltid svarer, uansett om klokka er 11 på onsdag formiddag eller 23 på lørdag kveld. Du har alltid hatt trua på oss, gitt oss motivasjon og støtte fra lenge før denne prosessen egentlig skulle starte, til vi nå er ferdige. Du har tatt tak i hvert eneste utkast og hver eneste idé med en grundighet og et engasjement som rett og slett er beundringsverdig. Dette hadde aldri gått uten deg.

Takk til våre kollegaer både tidligere og nåværende, for alt dere har lært og lærer oss. Takk til familie, venner og Idas kjæreste Sigurd som alle har oppmuntret, støttet, vist tålmodighet og gitt viktige avbrekk i arbeidet. Dere er best. Og tusen takk til verdens beste mammaer for at dere er våre største fans. Tusen takk for deres hjelp i studietiden (og resten av livet).

En spesiell takk til Cecilie og Lillian som tok seg tid til å lese hele oppgaven og komme med innsiktsfulle kommentarer og korrektur nå i innspurten.

Og sist, men ikke minst vil vi også takke hverandre. Til tross for all frustrasjon er vi nå ferdige. Imponerende nok er vi også fortsatt bestevenner. Det har vært lærerikt å jobbe to studenter sammen om denne oppgaven. Sammen har vi drøftet og reflektert, noe som har hjulpet oss med tolkninger, begrunnelser og gjort det enklere å ha et nyansert syn. En siste takk til pepsi max som har vært en stor motivator for skriving på sene kvelder.

Det sies at vennene man får i studietiden er de viktigste og beste vennene man får. For vår del er det hverandre. Vi ville ikke delt alle disse oppturene og nedturene som studiet, og ikke minst masteren har gitt, med noen andre.

Trondheim, mai, 2022.

Ida-Sofie Kvande og Frida Sneeggen





# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b>	<b>I</b>
<b>Abstract</b>	<b>II</b>
<b>Forord</b>	<b>III</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b>	<b>V</b>
<b>1. Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn og aktualisering/ formål	2
1.2 Problemstilling og avgrensning	3
1.3 Oppgavens disposisjon	4
<b>2. Teoretisk rammeverk</b>	<b>5</b>
2.1 Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner	5
2.1.2 Forklaringer på kjønnforskjeller i skoleprestasjoner	7
2.1.3 Kjønnforskjellsdebatten og situasjonen i skolen	9
2.2 Kjønn	10
2.2.1 Kjønn som gruppefenomen	11
2.2.2 Kjønnroller	12
2.2.3 Språk og kjønn	12
2.3 Forventninger og holdninger til kjønn	13
2.3.1 Pygmalion- effekten	14
2.3.2 Normal eller gjennomsnittlig?	15
2.4 Kjønn på lærer	16
<b>3. Metode</b>	<b>17</b>
3.1 Forskningsdesign	17
3.1.1 Perspektivmessige utgangspunkt	18
3.2 Elevtekster- utvalg og innsamling	19
3.3 Intervju	20
3.3.1. Intervjuundersøkelsens syv faser	20
3.3.2 Intervju som metode	21
3.3.2 Intervjuguide	21
3.3.3 Rekruttering og gjennomføring av intervju	22
3.4 Kvalitativ innholdsanalyse	23
3.4.1 Analyseprosess og koding	24
3.5 Svakheter og kvalitet	24
3.6 Etske betraktninger	26
3.6.1 Forskerrollen	27

<b>4. Resultater og analyse</b>	28
4.1 Kjønnforskjeller i atferd: «Gutter = Bråkete, Jenter = Stille»	28
4.1.1 Elevenes refleksjoner om gutter	28
4.1.2 Lærernes refleksjoner om gutter	29
4.1.3 Elevenes refleksjoner om jenter	31
4.1.4 Lærernes refleksjoner om jenter	32
4.1.5 Forventninger	33
4.1.6 Oppsummering	34
4.2 Møte mellom atferd og kommunikasjon	35
4.2.1 «Guttene får mest kjeft»	35
4.2.2 Kjeft eller korrigerings?	37
4.2.3 Oppsummering	38
4.3 Kjønn på lærer	39
4.3.1 «Lærerne er bare jenter»	39
4.3.2 Relasjoner og kjønn	40
<b>5. Studiens hovedfunn</b>	41
5.1 Betydning for skolen	43
<b>6. Litteraturliste</b>	45
<b>7. Vedlegg</b>	51
7.1 Elevtekst ark	51
7.2 Intervjuguide	53
7.3 Godkjenning NSD	56

## 1. Innledning

Allerede før du blir født, blir du delt inn i kategorien «jente» eller «gutt». Denne inndelingen vil påvirke og følge deg hele barndommen, om ikke hele livet. Kategorien kjønn er en av de vanligste og mest tilgjengelige vi kan ta i bruk når vi skal danne en oppfatning av andre og oss selv. Det ligger til grunn i alle sosiale relasjoner, og vår forståelse av verden vil være formet av blant annet våre forestillinger om kjønn (Dalgaard, 2016, s.22). Kjønn og kjønnsroller legger grunnlaget for hvilke utfordringer og muligheter gutter og jenter, kvinner og menn, møter i samfunnet de lever i.

Også i skolen har kjønn betydning. Faglige skoleprestasjoner er et omdiskutert tema når det kommer til kjønnsforskjeller i skolen. Statistikk viser til at jentene gjennomsnittlig gjør det bedre enn guttene både i standpunkt- og eksamenskarakterer i de aller fleste fag (SSB, 2017). Slik som SSB viser til, gjør jentene det gjennomsnittlig bedre i alle fag med unntak av faget kroppsøving. I skolen finner vi også en ujevn kjønnsfordeling når det kommer til spesialundervisning og hvem som fullfører videregående opplæring, her er det guttene som er overrepresentert (SSB, 2017). Dette er tematikk som har hatt stor plass i mediebildet. «Jentene gjør det fortsatt bedre enn guttene på skolen» (Aftenposten.no, 2019) og «Det bør vekke bekymring at gutter gjør det dårligere enn jenter i skolen» (Torvik, Flatø og Stoltenberg, 2021) er eksempel på to overskrifter fra nyhetsbildet. Store deler av disse artiklene og forskningen omhandler skolefaglige prestasjoner og rene karakterstatistikker.

Dette er en tematikk som blir problematisert av mange. I 2017 ble det opprettet et utvalg, som skulle opptre som et ekspertutvalg på kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Dette fikk navnet Stoltenbergutvalget fordi Camilla Stoltenberg var utvalgsleder. De ble gitt mandatet å bygge et nyansert kunnskapsgrunnlag som gikk ut på hvorfor kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppstår. Hensikten med dette var at de skulle foreslå tiltak for å motvirke uheldige kjønnsforskjeller i skolen. Stoltenbergutvalget viser til at guttene er det kjønn som kommer dårligst ut av opplæringen i grunnskolen (NOU 2019:3, s.56). Torvik, Flatø og Stoltenberg (2021) trekker opp denne diskusjonen i sin kronikk: «Det bør vekke bekymring at gutter gjør det dårligere enn jenter i skolen». I denne kronikken settes søkelyset på at Stoltenbergutvalgets utvalgte forskning opptre selektivt i hvilke resultater de vektlegger. Et sentralt poeng her er at det er en overlapp i prestasjonene mellom jenter og gutter. Det vil si at de største kjønnsforskjellene finnes i den nederste og øverste del av fordelingen av karakterer (Cranner, 2021). Det er med andre ord mindre kjønnsforskjeller i det midterste karaktersjiktet (Torvik, Flatø og Stoltenberg, 2021).

Deler av debatten mener at kjønnsdimensjonen i skolen ikke er så viktig som den fremstilles i Stoltenbergutvalgets rapport og i media. Det påpekes at denne diskusjonen rundt kjønn egentlig handler om mangfold og hvordan skolen klarer å møte elevene (Jakobsen, 2018). Ulike faktorer i klasserommet og læreres klasseledelse trekkes inn som viktig for å kunne diskutere forskjeller i skoleprestasjoner. Spørsmålet blir i dette tilfellet knyttet til om skolen har nok ressurser i verktøykassa for å kunne møte mangfoldet i skolen og legge til rette for best mulig læring for alle elever (Jakobsen, 2018).

Noe av kritikken rettet mot Stoltenbergutvalgets fremstilling av kjønnsforskjeller er at den er ensidig, hvor guttene fremstilles som tapere (Valum, 2019). Slik som det påpekes her kunne fortellingen ved å få en annen vinkling, blitt fremstilt som en suksesshistorie knyttet til å kvalifisere jenter. Her trekkes det også inn argumenter der menn er «vinnerne» senere i arbeidslivet, med tanke på lønn og høye stillinger (Torvik, Flatø og Stoltenberg, 2021).

Professor Jan Kampmann fra Roskilde Universitetet i Danmark er en av flere som har rettet kritikk mot Stoltenbergutvalget. Han mener rapporten i liten grad gir innsikt i hvorfor det er så store forskjeller, og at de forklaringene som rapporten kommer med i stor grad peker på biologiske forskjeller (Valum, 2019). Ved å se på biologiske forskjeller definerer man kjønn som noe gitt og biologisk forankret. Et annet perspektiv handler om å betrakte kjønn som noe sosial produsert og mangfoldig (Valum, 2019). Professor Turid Skarre Aasebø gir også Stoltenberg rapporten kritikk for å nesten utelukkende bruke det biologiske perspektivet på kjønn. Det handler om å betrakte kjønn som noe som i stor grad blir produsert gjennom måten vi forholder oss til kjønn på, ikke noe som kun er naturgitt og udiskutabelt (Valum, 2019). I denne masteroppgaven vil vi betrakte kjønn ut fra begge perspektivene, men det er lagt mest vekt på det sosialkonstruktivistiske synet på kjønn.

Torvik, Flatø og Stoltenberg (2021) påpeker at: «det hjelper ikke gutter som gjør det dårlig i skolen at det finnes andre menn som tjener mye og har mye makt». De trekker også frem i sin rapport at det antakelig er forhold i skolen som kan være med å forklare at det er en del både menn og kvinner som faller utenfor skolen. Utdanning er påvirket av blant annet sosiale forskjeller, som igjen henger sammen med hvordan livet videre utvikler seg. Det er her et spørsmål om hva skolen kan gjøre med dette og i hvilken grad det er skolens ansvar. Torvik, Flatø og Stoltenberg (2021) mener det vil ha positiv effekt for alle dersom man finner ut hvordan guttene kan lykkes i skolen på en bedre måte. Dersom man finner ut hvordan man kan hjelpe umodne gutter i skolen, kan dette også hjelpe umodne jenter (Torvik, Flatø og Stoltenberg, 2021).

## **1.1 Bakgrunn og aktualisering/ formål**

Kjønn er en tematikk som stadig blir omtalt i samfunnsdebatten. Skole og utdanning er et sentralt område for denne debatten. Det er tidligere gjort mye forskning på kjønnsforskjeller blant elever i skolen og i hvilken grad disse kjønnsforskjellene utspiller seg og skaper utfordringer. Tvert om er det lite fokus i forskningen på hvordan disse kjønnsforskjellene oppleves av de som har skolen som sin hverdagsarena, nettopp elever og lærere. Fokuset i denne masteroppgaven vil dermed være elevenes og lærernes opplevelse og erfaringer knyttet til kjønnsforskjeller i skolen.

Stoltenbergutvalgets rapport som også er nevnt tidligere i innledningen har gitt kjønnsforskjeller i skolen et stort fokus. Statistikk presentert i denne viser til at jentene i gjennomsnitt gjør det bedre i grunnskolen enn gutter. Jenter får bedre standpunkt- og eksamenskarakter i alle fag, med unntak av faget kroppsøving (NOU 2019:3, s.56). Dette har trolig skapt fokus knyttet til tanken om økt likhet og likestilling i utdanning (Postholm, Munthe, Haug og Krumsvik, 2011, s. 179). Dette er også noe man kan se i dagens skole, hvor likestilling, likhet og likeverd har stor plass.

Til tross for det økende fokuset på å minske de kjønnsforskjellene som er i skolen, viser statistikken til at dette ikke skjer (NOU 2019:3, s.56). Vi tenker derfor det er på tide å sette nytt lys på de betydelige kjønnsforskjellene i grunnskolen og se dette fra nye perspektiver.

I denne masteroppgaven skal vi bruke empiri produsert av både elever og lærere for å kunne se nærmere på mulige strategier og belyse hvilke kjønnsforskjeller som oppleves. Vi skal også se på hva som kan gjøres i skolen. Temaet kjønnsforskjeller er svært relevant for alle delene av skolen, nettopp fordi det omhandler elevene. Slik som Torvik, Flatø og Stoltenberg (2021) trekker frem er det viktig at skolen er bevisst på hvordan de kan forhindre at elever av begge kjønn faller ut av skolen. For lærerne og skolen vil det derfor være en viktig oppgave å synliggjøre utfordringer, og arbeide for å utjevne forskjeller. Tematikken rundt kjønnsforskjeller kan trekkes opp til flere elementer i læreplanen. I overordnet del er identitet og mangfold en del av opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.5). I overordnet del har også likeverd og tilpasset opplæring en sentral plass. Et viktig prinsipp for skolens praksis er at opplæringen skal være tilpasset hver enkelt elev og dens forutsetninger, og sikre en best mulig mulighet for læring og utvikling for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Refleksjon rundt kjønn som tema er også synlig som kompetansemål. Blant annet skal elevene etter 7.trinn i den nye læreplanen i samfunnsfag LK20 kunne reflektere over variasjoner i identiteter og kjønnsuttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2019).

## 1.2 Problemstilling og avgrensning

Kjønnsdebatten i utdanningssektoren har fått mye fokus i mediebildet og diskusjonene er store. Vi griper her muligheten for å undersøke hvordan kjønnsforskjeller i skolen oppleves av elevene. For å få et mer nyansert bilde i vår analyse vil vi også bruke lærernes erfaringer og opplevelser rundt temaet kjønnsforskjeller, for å kunne se opplevelsene til både elevene og lærerne i sammenheng med hverandre. I en debatt hvor mange aktører har fått uttalt seg er elevene selv de som i mindre grad har fått gitt uttrykk for hvordan de opplever denne situasjonen. Som masterstudenter er vi meget nysgjerrige og sitter med mange spørsmål rundt denne tematikken. Dette har ikke tidligere forskning eller statistikk vi har tilgjengelig gitt oss svar på. Vi ønsker å gripe muligheten med denne masteroppgaven til å få bedre kunnskap, og en bredere forståelse rundt dette temaet. Temaet kjønnsforskjeller i skolen er noe som vil påvirke og prege vår lærerhverdag, med andre ord vil vi ha nytte av vår forskning når vi snart blir ferdigutdannede lærere.

Med utgangspunkt i dette har følgende problemstilling blitt utformet; «Hvordan opplever elever og lærere kjønnsforskjeller i skolen?». Elever på mellomtrinnet på to ulike skoler har, gjennom arbeidet med denne masteroppgaven, blitt oppfordret til å skrive elevtekster med sine opplevelser og tanker om temaet kjønn i skolen. I tillegg til elevtekstene vil fire lærerintervjuer danne det empiriske grunnlaget for denne oppgaven. Formålet med denne studien er å sette elevenes og lærernes opplevelser og tanker i fokus. Hovedfokuset vil være på elevtekstene, mens lærerintervjuenes funksjon er å belyse elevtekstene ytterligere.

For å kunne gå i dybden på en måte som tilfredsstill oss, må vi ha noen avgrensninger for oppgaven. Innsamling av empiri var det første store valget vi måtte ta når det kom til avgrensning av oppgaven. Balansen mellom mer enn nok empiri og ikke for mye eller for lite var en diskusjon vi tok flere runder på. Valget falt til slutt på to skoler, og de tre eldste trinnene på disse skolene. Det resterende av empirien består av lærerintervjuer. Etersom vi ønsket å bruke disse som en slags støtte til å forstå og støtte elevtekstene, valgte vi å gjennomføre fire intervjuer.

Når det kommer til valg av teori og metode måtte vi også her gjøre noen valg. Dersom oppgaven skulle hatt et større omfang kunne vi med fordel gått mer i dybden på tidligere forskning og studert flere ulike teoretiske perspektiver og tilnærminger. Teorien som blir anvendt ble dermed nøye utvalgt for å gi masteroppgaven det teoretiske rammeverket den trenger. For å passe både med vår empiri og analyse, men også de valgte metodene. Metodene vi har valgt å anvende er de vi anser som mest hensiktsmessig for vår empiri og analyseprosess. Dette er noe vi også kommer tilbake til i metodekapittelet.

Avgrensningen i analysedelen var trolig den mest krevende. Ved å samle inn så mye empiri har vi fått et fantastisk datamateriale hvor utvalget for hva som skulle få bli med i masteroppgaven var vanskelig. Her har vi gått mange runder for å plukke ut å avgrense valgene til det som etter vår mening gir oss en mest reflektert og nyansert analyse.

Et annet viktig valg vi har tatt er å skrive denne masteroppgaven sammen. Dette var et valg vi selv hadde liten tvil om. Vi anser dette som en unik mulighet til å forbedre våre samarbeidsevner, som er kvaliteter vi vet er særdeles viktig i en lærerhverdag. Når det kom til å ta dette valget så vi selv bare de mulighetene dette gir. Ved å skrive sammen har vi muligheten til, og det er nødvendig å diskutere alle aspekter av studien sammen til enhver tid. Vi kan også spille hverandre gode, og bruke hverandres styrker til å utforme en god masteroppgave.

### **1.3 Oppgavens disposisjon**

Denne masteroppgaven er delt inn i fem kapitler, hvor hensikten er å skape en forståelse av elevenes og lærernes opplevelse av kjønnsforskjeller i skolen.

I kapittel en blir tematikken kjønnsforskjeller i skolen kort presentert. Videre blir valg av tema begrunnet og aktualisert. Her blir også oppgavens problemstilling presentert, og vi kommenterer avgrensninger gjort i oppgaven.

Kapittel to har vi delt inn i flere delkapitler, disse består av det teoretiske rammeverket for masteroppgaven. Her er det fokus på kjønn og hvordan dette henger sammen med forventninger. Vi tar også opp temaet kjønnsforskjeller i skolen og diskuterer forskning knyttet til betydningen av kjønn på lærer.

Kapittel tre omhandler den metodiske tilnærmingen i studien. I dette kapittelet gjør vi rede for den metodiske prosessen som ligger til grunn for å undersøke studiens problemstilling.

Her vil vi presentere kvalitativt forskningsdesign og si noe om utvalg og innsamling av empiri. Videre i kapittelet ser vi på svakheter, kvaliteten og etiske betraktninger for denne masteroppgaven.

Analysedelen av oppgaven er i kapittel fire. Her presenteres empirien med direkte sitater fra både elevtekster og intervju. Dette drøftes i sammenheng med relevant teori fra kapittel to.

Masteroppgavens siste del er kapittel fem. Her trekker vi frem analysens hovedfunn samt oppsummerer studien. Avslutningsvis sier vi noe om hvordan studiens hovedfunn har betydning for skolen og didaktikken.

## **2. Teoretisk rammeverk**

For å kunne forstå studiets data og kjønnsforskjeller i skolen, hva det innebærer og hvordan det oppstår/kommer til syne i skolen, er det nødvendig med en gjennomgang av ulike begreper, perspektiver og tidligere forskning og teori som kan knyttes til dette temaet. I dette kapittelet vil teoretiske perspektiver og tidligere forskning som er relevante for vår empiri bli redegjort for. Oppgavens hva, hvorfor og hvordan vil få et grunnlag gjennom dette teoretiske rammeverket. Teorien er valgt ut med tanke på å få en helhetlig forståelse av tematikken, og vi anser de som viktige for grunnlaget til denne masteroppgaven. Det teoretiske rammeverket for masteroppgaven har til hensikt å forankre problemstillingen, samt skape et fundament som skal anvendes i arbeid med empirien og analysen.

### **2.1 Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner**

#### **2.1.1 Ulikheter i skolefaglige prestasjoner**

I 2017 ble det som nevnt i innledningen, opprettet et utvalg, som skulle opptre som et ekspertutvalg om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Stoltenbergutvalget med Camilla Stoltenberg som leder, ble gitt mandatet til å skape et nyansert kunnskapsgrunnlag. De skulle forske på hvorfor kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppstår. De skulle også med dette foreslå tiltak for å motvirke uheldige kjønnsforskjeller (NOU 2019: 3).

Gjennomsnittlig får jentene bedre standpunkt- og eksamenskarakter i alle fag, med unntak av faget kroppsøving, enn det guttene i grunnskolen gjør (SSB, 2017). Dette er et mønster som man også finner i andre land. Det er statistikk som viser til at det er flere jenter som fullfører videregående opplæring enn gutter (SSB, 2021). Dersom man ser på spesialundervisning, finner en også store kjønnsforskjeller. Rundt 70 prosent av de elevene som har vedtak om spesialundervisning, er gutter (SSB, 2021).

Slik som SSB (2017) viser i sin artikkel «Guttene havner bakpå» er forskjellen mellom jenter og gutters skoleprestasjoner langt større ved utgangen av ungdomsskolen, enn tidligere i skoleløpet. Guttene går ut av ungdomsskolen med dårligere karakterer i nær alle fag.

Som Stoltenbergutvalget viser til, er det dokumentert at guttene kommer dårligere ut av opplæringen i grunnskolen, enn det jentene gjør (NOU 2019:3, s.56). Dette er en utvikling man kan se lengre opp i utdanningsløpet også. Her er det en større andel kvinner på studier med høyere karakterkrav, enn det er menn. Dette er en utvikling som skiller seg fra tidligere da det lenge var menn som var dominerende i høyere utdanning (Aamodt og Stølen, 2003, s.74). Når det kommer til yrkeslivet, ser man fortsatt at menn dominerer. Det er langt flere menn blant de med aller høyest lønn, enn det er kvinner (SSB, 2022).

Slik som Nielsen og Henningsen (2018) viser til er kjønnsforskjellene større blant standpunktkarakterene enn i eksamenskarakterene. I et historisk perspektiv er det slik at jentene siden første del av 1900-tallet har fått bedre karakterer på skolen enn guttene, dette gjelder særlig i språkfag. Dette er et stabilt mønster som har vært i England de siste 60 årene (Bakken, Borg og Backe-Hansen, 2008). Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner er noe som går langt tilbake og som var kjent før begrepet likestilling kom inn i pedagogikken og politikken (Nielsen og Henningsen, 2018, s.9). Det er særlig blant elever med foreldre med lavere utdanning at kjønnsforskjellene er store (Bakken & Elstad, 2012). Dette er også et mønster som gjelder spesialundervisningen hvor det er flere elever fra lavere sosiale lag som henvises og de fleste av disse er gutter (Fylling, 1998).

Rapporten fra Stoltenbergutvalget har fått stor mediedekning, med både positiv og negativ omtale. Deler av kritikken som er rettet mot Stoltenberg rapporten omhandler hvordan bare én mulig historie fremstilles. Dette er historien om gutter som tapere. En slik type logikk hvor det er kun to sider, en vinner og en taper, er i denne sammenhengen kritikkverdigg. Aasebø (2021) ser dette i sammenheng med hvordan jentene i gjennomsnitt presterer bedre i skoleprestasjoner enn tidligere, og at dette ikke er entydig med at guttene presterer dårligere i gjennomsnitt enn tidligere. Hun antyder at guttenes prestasjon nødvendigvis ikke har endret seg, og på grunnlag av dette vil fokuset i Stoltenberg rapporten være feil.

Aasebø (2021) mener denne fortellingen med fordel kunne vært fremstilt som en suksesshistorie. Denne suksesshistorien ville gått ut på at skolen lykkes med likestillingsprosjektet; å kvalifisere jenter. En slik fremstilling av resultatene i Stoltenberg rapporten ville gitt andre konsekvenser og implikasjoner (Aasebø, 2021, s.4). Denne kritikken av Stoltenberg rapporten vil ha betydning for vår masteroppgave gjennom å gi oss et mer nyansert blikk på den tidligere forskningen og statistikken vi finner om temaet. Ved å legge til grunn både statistikken fra Stoltenbergutvalgets rapport og kritikken rundt dette, vil det gi mulighet til å se et mer helhetlig perspektiv. Det er da flere faktorer som spiller inn, og har innvirkning på både forskning og resultater i forskning.



## 2.1.2 Forklaringer på kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner

Det er flere studier som viser til kognitive, emosjonelle og sosiale utviklingsforskjeller hos jenter og gutter (NOU 2019:3, s.14). Enkeltstudier og internasjonal forskning viser til at jenter gjennomsnittlig har en bedre kognitiv utvikling og språkevner enn gutter. Denne forskningen peker også på at gutter gjennomsnittlig har bedre romforståelse enn jenter. NOU (2019) trekker frem flere mulige årsakshypoteser knyttet til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Modningshypotesen, også kalt utviklingshypotesen, er en av disse og bygger på at jenter og gutter utvikler seg forskjellig og i ulikt tempo (NOU 2019:3, s.14).

Innenfor modningshypotesen er genetikk en viktig faktor med tanke på hvordan man forklarer kjønnsforskjeller. NOU (2019) viser til at det er forskjeller i hjernen til gutter og jenter, i forhold til koblingsmønstre og utvikling. Likevel er dette små forskjeller, der det er store forskjeller innad i kjønnene (NOU 2019:3, s.19). Selv om studier viser til at det er genetiske forskjeller, mangler det mye forskning på hvordan disse genetiske faktorene kommer ulikt til uttrykk. Biologi alene kan ikke forklare de kjønnsforskjellene som utspiller seg i skolen (NOU 2019:3, s.19). De gjennomsnittsforskjellene man ser hos jenter og gutter kan både være biologisk og kulturelt forsterket eller betinget. I sammenheng med dette tar Stoltenberg rapporten opp diskusjonen om guttenes senere sosiale og språklige modning kan gi guttene en dårligere skolestart. Dette kan tenkes å få videre konsekvenser for deres læring (NOU 2019:3, s.19).

Feminisering i skolen brukes også som forklaring på kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Dette handler blant annet om kjønn på lærer og har et pedagogisk fokus på om jentene klarer seg bedre i skolen, på grunn av at det er en større andel kvinnelige lærere. Bakken m.fl. (2008) viser til at det ikke er forskning som kan vise til dette. Dette med feminisering kan ofte blandes med et annet forhold, nemlig hvordan det pedagogiske fokuset i skolen i løpet av 1990-årene har endret seg. Skolen har lagt mer vekt på personlig utvikling og ansvar for egen læring (Herman, 2007 og Skarpenes, 2007). Denne vektleggingen av personlig utvikling og eget ansvar kan tenkes å gi jentene noen fordeler som gjør det lettere for dem å tilpasse seg kravene som skolen stiller (Nielsen & Henningsen, 2018, s.19).

Dette med kjønn på lærer skal vi komme tilbake til senere i både teoridelen, og analysedelen. Enkelte studier hevder at flere jenter ofte engasjerer seg i mer språklige aktiviteter enn gutter (NOU 2019:3, s.18). Dette kan være med å skape forståelse knyttet til at jentene skårer bedre i skolefag som omhandler språk og lesing. Stoltenberg rapporten trekker frem at jenter ofte skårer høyt på personlighetstrekk som planmessighet, selvdisciplin og selvregulering (NOU 2019:3, s.18). Hvis jenter i gjennomsnitt er bedre i det sosiale og kognitive, vil dette kunne være med på å forklare at jentene har færre lærevansker og viser større evne til selvregulering (Nielsen & Henningsen, 2018, s.18).

En annen hypotese Stoltenbergrapporten trekker frem er sårbarhetshypotesen. Denne viser til at gutter er mer mottakelige for miljøfaktorer, enn det jenter ser ut til å være (NOU 2019:3, s.14). Miljø og familie er to sentrale sosiale faktorer som påvirker både utvikling og skoleprestasjoner. Internasjonal forskning viser til studier hvor det virker som gutter er mer sårbare for negativ miljøpåvirkning under oppveksten enn det jentene er. Noe som stemmer overens med sårbarhetshypotesen (NOU 2019:3, s.19).

Nielsen og Henningsen (2018) trekker frem et viktig skille mellom kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. De skiller mellom de som er stabile, og de som har endret seg over tid. Nye fenomener som for eksempel at jenter har økte ambisjoner i ungdomsskolealder kan forklares med en moderne likestillingspolitikk, eller en fornyet didaktikk. Dette gjelder ikke for de kjønnsforskjellene som er stabile, for eksempel karakterforskjeller i grunnskolen, eller hvem som får spesialundervisning (Bakken m.fl., 2008). I debatten om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner hender det at skolen får «skylden» for at guttene som en gruppe presterer dårligere enn jenter. Her snakkes det da om selve fenomenet skole, formalisert opplæring og teori, som kan sies å passe bedre for jenter, enn gutter (Nielsen & Henningsen, 2018, s.17).

Som vist i dette kapitlet, er det en rekke faktorer som kan være med å forklare forskjellene i enkeltelevers prestasjoner i skolen. En kan tenke seg at en samling av slike faktorer kan bidra til å skape større forskjeller. Det er vanskelig å tallfeste hvordan forskjellene på individnivå henger sammen med de større mønstrene av kjønnsforskjeller man ser i grunnskolen og utdanningssystemer (NOU 2019:3, s.18). En viktig konklusjon her er at man ikke for sikkert kan si akkurat hva som skaper kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp. Dette er fordi det ligger et svakt kunnskapsgrunnlag bak, og det er store variasjoner og faktorer man skal ta i betraktning. Likevel skaper tidligere forskning mange hypoteser knyttet til å forklare forskjellene. Disse hypotesene har støtte i ulik forskningslitteratur (NOU 2019:3, s.13). Ulike forklaringer utelukker ikke hverandre, men virker trolig sammen og skaper et komplekst mønster (Nielsen & Henningsen, 2018, s.17).

Kunnskapsgrunnlaget til Stoltenbergutvalget (2019) peker særlig ut tre områder i skolen som har potensiale for forbedring, med tanke på å utjevne kjønnsforskjeller. Det første området omhandler at det er guttene som er overrepresentert blant elever som presterer dårlig på skolen. Det andre området der det er store kjønnsforskjeller, er når det kommer til hva elevene bruker tiden sin på utenfor skolen. Her er det synlig at det er jenter som bruker mest tid på lekser og lesing. Et tredje område viser til det psykososiale miljøet på skolen, hvor det ofte oppstår kjønnsdelte subkulturer (NOU 2019:3, s.20). Elevenes psykososiale miljø på skolen er et tema man også finner igjen i opplæringsloven. I §9A vises det til at alle elever har rett på et trygt og godt psykososialt miljø på skolen (Opplæringsloven, 1998).

Selv om Stoltenbergrapporten ikke fremstiller et fullstendig kunnskapsgrunnlag, viser det til at det er flere faktorer som er med på å skape forskjeller mellom gutter og jenter i utdanningsløpet (NOU 2019:3, s.14). En slik kategorisering av jenter og gutter kan ofte være misvisende. Den får ikke frem de store forskjellene man finner mellom gutter og gutter, og mellom jenter og jenter. Det er en vanlig tendens å overse de individuelle forskjellene man finner innenfor kjønnene (Postholm m.fl., 2011, s.192).

### 2.1.3 Kjønnforskjellsdebatten og situasjonen i skolen

Slik som Nielsen og Henningsen (2018) påpeker har debatten knyttet til guttenes situasjon i utdanning og skole, vært i mediene i jevne mellomrom siden slutten av 1990-tallet. Dette gjelder både i Norge og andre land. Når de årlige eksamens- og testresultatene offentliggjøres, skaper de et mediefokus på kjønnforskjeller i skoleprestasjoner. Disse sakene får ofte mye fokus og store overskrifter, men forholder seg sjelden til en nyansert forskning om jenter og gutter i skolen. Nielsen og Henningsen (2018) trekker her frem begrepet «kunnskapskrise». Med dette menes det ikke at det ikke finnes kunnskap om tematikken. Det handler heller om at denne kunnskapen består av en kompleksitet og en helhet. Denne helheten blir som regel borte når man i den offentlige debatten fokuserer på enkelte tallmessige fordelinger. Det faktum at det er gjennomsnittsforskjeller etter kjønn og i jentenes favør er udiskutabelt. Nielsen og Henningsen (2018) påpeker hvordan disse forskjellene ikke endrer seg så entydig og raskt, som mediene ofte gir oss et inntrykk av (Nielsen & Henningsen, 2018, s.7). Det kan være problematiserende å tvinge forskjellene inn i to kategorier eller grupper. Forskjellene innad i hver kategori kan ofte være betydelig større enn forskjellene mellom kategoriene (Postholm m.fl., 2011, s.192). Denne problematikken vil vi komme tilbake til senere i det teoretiske rammeverket.

Kjønnforskjeller i skolen er bygd på en del paradokser, for eksempel at mange gutter har bedre selvtillit og trives bra på skolen. Derimot gjør de mindre lekser og får dårligere karakterer. Eller at mange jenter, selv om de får bedre karakterer og gjør mer lekser, forteller at de har lav selvtillit og mer psykisk stress. Slik som Nielsen og Henningsen (2018) hevder, ligger fokuset på å bidra til en bedre forståelse og en mer nyansert diskusjon knyttet til kjønnforskjeller i skolen. Dette kan bidra til å skape et bedre kunnskapsgrunnlag. Det er ikke minst viktig for å kunne finne viktige pedagogiske tiltak i skolen, for å hjelpe de guttene (og jentene) som sliter (Nielsen & Henningsen, 2018, s.8). Et viktig poeng hos Nielsen & Henningsen (2018) er at en statistisk gjennomsnittsforskjell ikke forklarer seg selv, men forskjellene må tolkes i konteksten. Det vil si at man må analysere for å tolke hva forskjellen betyr, hvordan den har utviklet seg og hva som kan være årsak og konsekvens av den over tid (Nielsen & Henningsen, 2018, s.8).

Den siste tiden har det vært mye diskusjon og fokus på akademiseringen av skolen. Definert er akademisering en prosess der opplæring og utdanning blir mer forskningsbasert og teoretisk (NOU, 2008:3). Når det kommer til grunnskolen henviser man her til hvordan regjeringen utelukkende prioriterer engelsk, norsk og matematikk i skolen (Birkelund, 2021). I november 2021 uttalte Norges kunnskapsminister Tonje Brenna seg kritisk til akademiseringen man ser i skolen. Hun mener akademiseringen fører til mindre motiverte elever og et system som ikke lar elevene utvikle seg (Birkelund, 2021). Dette med akademiseringen av skolen er noe som fikk en merkbar plass i lærerintervjuene vi gjennomførte, og på grunnlag av dette anser vi det som naturlig å ta med i denne delen av studien.

Når kjønnforskjeller i skoleprestasjonsdebatten omtaler jenter som skolevinnere og guttene som de nye skoletaperne, forenkles en svært kompleks situasjon. «Jenter» og «gutter» blir fremstilt som homogene grupper uten intern variasjon. De jentene som gjør det dårlig og de guttene som gjør det bra blir usynliggjort.

Et annet poeng er at det sjelden er så enkelt at det ene kjønn taper alt, mens det andre kjønn vinner alt (Nielsen & Henningsen, 2018, s.22). Her er det mer relevant å se hvordan mønstre av fordeler og ulemper kan ha sammenheng og utvikle seg over tid. Som for eksempel at guttene stresser mindre, men har større sårbarhet til negativ miljøpåvirkning og høyere selvmordsrater. På den andre siden får jentene bedre karakterer, men kommer dårligere ut med tanke på selvtillit, lønn og karriere enn gutter som voksne (Backe-Hansen, Walhovd og Huang, 2014).

I Vogt (2018) sin artikkel «svartmaling av gutter» ses det bort fra at alle gutter har problemer og at disse problemene kan være ulike. Vogt argumenterer for at fenomenet som kalles «svartmaling av gutter» bør få mer oppmerksomhet. Dette fenomenet bygger på en ensidig negativ fremstilling av menn og gutter som tapere. Denne typen svartmaling av gutter skaper en overforenklet og misvisende forståelse av de komplekse kjønnsrelasjonene som finnes i samfunnet. De store variasjonene innenfor kjønnene, samt kvinners eller jenters utfordringer blir derfor oversett (Vogt, 2018, s.177).

For å få en bedre forståelse av hva som skaper denne debatten i samfunnet, må vi gå mer i dybden på hva kjønn er innenfor forskningen. Dette vil vi gjøre i neste kapittel 2.2 Kjønn.

## 2.2 Kjønn

Kjønn i samfunnet er ofte et viktig kulturelt skille. Under oppveksten læres menn og kvinner opp til ulik atferd og holdninger. Kjønnene møtes med ulike forventninger, normer og blir tildelt ulike posisjoner i samfunnet. Kjønn påvirker hvordan man tolker det som er rundt seg. Kjønn fungerer som en tolkningsramme, et sett briller man ser verden gjennom. Kjønnsattribuering forekommer når man tolker lik atferd forskjellig basert på hvilket kjønn som utfører atferden (Postholm m.fl., 2011, s.192).

På engelsk gjør man et språklig skille mellom ordene «sex» og «gender». Hvor «sex» viser til det biologiske kjønn og «gender» viser til det kulturelle kjønn. På norsk har man ikke det samme språklige skille når man bruker begrepet kjønn (Lindthardt & Ruus, 2019, s.107). Innen faglitteraturen omtales likevel kjønn i to perspektiver. Det ene er det biologiske kjønn og det andre er kjønn som noe samfunnsbestemt (Schiefløe, 2015, s.163). Biologisk kjønn handler om de rent fysiske forskjellene slik som at kvinner kan føde barn.

Det sosiale kjønn er en konstruksjon, et produkt av holdninger og forventninger som stilles til kjønnene. Det sosiale kjønn er også et produkt av de ulike rollene kvinner og menn har i samfunnet (Schiefløe, 2015, s.163). En som tidlig hevdet at kjønn er noe sosialt konstruert er Simone de Beauvoir. Hun skrev at «Man fødes ikke som kvinne, man blir det» (Beauvoir, 2000, s.327). Kjønnsforskning har ofte sett på forskjellene mellom kvinner og menn. Dette er noe som blir kritisert av blant annet Judith Butler (Jegerstedt, 2008). Dersom man kun fokuserer på forskjellen mellom kvinner og menn overser man de forskjellene som kan finnes innad i kjønnene. Slik som Jegerstedt (2008) mener, vil det at mange driver med slik kjønnsforskning være med på å opprettholde og reproducere de forskjellene vi har i dag (Jegerstedt, 2008).

Samtidig som at kjønn er noe stabilt, forandrer det seg over tid (Schiefløe, 2015, s.163). I denne masteroppgaven fokuserer vi mest på det sosiale kjønn, og legger sosialkonstruktivismen til grunn. Likevel ser vi på viktigheten av en sammenheng og gjensidig påvirkning mellom biologi og miljø. Vi mener derfor det er viktig å se kjønnsforskjeller i sammenheng med faktorer fra både det biologiske og det sosiale perspektivet.

### **2.2.1 Kjønn som gruppefenomen**

I et klasserom fylt med et mangfold av elever er det viktig å skape et bevisst fokus på kjønn. Ved å forske med barn og bruke elevtekster i denne studien anser vi det som naturlig å se på hvordan dynamikken mellom kjønnene er hos elevene ifølge teorien. Et innsyn i dette teoretisk vil gi oss et bedre grunnlag for arbeid med analysen i studien. Ved å skape et bevisst fokus på kjønn i klasserommet, trekker Postholm (2011) frem begrepet grensearbeid. Grensearbeid setter lys på det arbeidet som skjer mellom gutter og jenter i skolen. Dette begrepet brukes om dynamikken som finner sted mellom gutter og jenter i barneskolealder, og grensene de selv setter. Et grensearbeid kan variere fra ertering, avgrensning og til maktkamp (Postholm m.fl., 2011, s.190). Slik grensearbeid er med på å utvikle identitetsforståelsen til elevene, samt gi de en gruppefølelse, som igjen kan føre til et skille mellom gutter og jenter. Kjønnsegregeringen i barnegruppen har en dynamisk betydning, som handler om å skape selvstendighet i forhold til de voksne. Dermed kan et sånt type grensearbeid være vanskelig å oppfatte for de voksne, og deres innblanding blir dermed minimal (Postholm m.fl., 2011, s.191).

Gutter og jenter som grupper kjennetegnes ofte gjennom mønstre, når det kommer til være- og kommunikasjonsmåter. Disse mønstrene vil ofte stemme for flesteparten i gruppen, men ikke for alle (Postholm m.fl., 2011, s.192). Disse kjønnsmønstrene er med å skape stereotyper ved å si at alle gutter er slik og alle jenter er slik. Det er derfor en vanlig tendens å overse de individuelle forskjellene man finner innenfor kjønnene (Steinnes og Mainsah, 2019, s.19).

Vi snakker ofte om «typiske» gutte- eller jenteting, væremåte eller farger. Kjønn som grupper blir skapt helt fra barndommen av og står fortsatt sterkt i samfunnet. Det vil selvsagt alltid være en stor variasjon innen kjønn, som gjør at ikke alle passer med det «typiske» når vi snakker om kjønn som grupper. Likevel er det jente- og gutteinteresser som bidrar til gruppedannelse og forsterker kjønnsuttrykkene (Postholm m.fl., 2011, s.189). Denne gruppedannelsen forsterkes av at det er flere jenter og gutter som finner interesse i de samme tingene. Dette forsterkes også ved at samfunnet stiller forskjellige forventninger til kjønnene. Innenfor samfunnsvitenskapen er kjønn ofte omtalt som noe sosial konstruert og forhandlet (Postholm m.fl., 2011, s.190).

### 2.2.2 Kjønnroller

Kjønnroller er en viktig del av den samfunnsmessige konstruksjonen av kjønn. Disse rollene gjør at vi ser på menn og kvinner ulikt. Man møtes med ulike forventninger, har ulike egenskaper og ulike ferdigheter (Schiefløe, 2015, s.208). En rolle skapes av at det er systematiske forventninger til atferd, som knyttes til en bestemt person i en spesiell situasjon. Roller blir ofte definert ut fra status, egenskaper eller posisjoner (Schiefløe, 2015, s.517). Det settet av stabile forventninger som rettes mot en posisjon, utgjør en sosial rolle. De rolleforventningene en møter virker styrende for atferden man innehar i rollen, og de valgene man tar (Steinnes og Mainsah, 2019, s.22). Barns fremtidige valg som for eksempel hvilken utdanning og karriereretning de anser som mulige for seg selv kan påvirkes av slike konstruerte kjønnroller (Steinnes og Mainsah, 2019, s.22).

Menn og kvinner innehar ulike roller på en systematisk måte. Dette kalles ofte for et samfunnsmessig kjønnrollemønster (Schiefløe, 2015, s.51). Kjønnroller handler om systematiske forventninger knyttet til holdninger og atferd, som tilhører et bestemt kjønn. Kjønnrollemønsteret i samfunnet danner føringer for hvordan jenter og gutter utvikler sin sosiale kjønnsidentitet (Steinnes og Mainsah, 2019, s.22). I et historisk overblikk trenger man ikke gå mange generasjoner tilbake før det var vanlig å tenke på kvinner som mindre intelligente enn menn. Kjønnroller påvirker sosialiseringprosessen og former derfor vår kjønnsidentitet. En ulik sosialisering basert på kjønn kan virke som en selvbekreftende prosess, hvor man blir møtt med ulike forventninger. Disse gjør at man blir behandlet ulikt, og får ulike muligheter. På denne måten kan dette bidra til å skape eller opprettholde kjønnsforskjeller mellom jenter og gutter (Schiefløe, 2015, s.209).

Nettopp disse forventningene er knyttet til rollene som jenter og gutter har. Det er derfor relevant og nødvendig å ta med dette i det teoretiske rammeverket for denne oppgaven, da store deler av empirien omhandler forventninger.

### 2.2.3 Språk og kjønn

Slik som Gjems (2006) påpeker er språket et viktig redskap for å tilegne seg kunnskaper i en kultur. Språket blir derfor fundamentet som ligger bak utvikling og læring. Språket, samtaler og det sosiale samspillet er viktig i klasserommet. Innenfor språk og kjønn finnes det noe relevant forskning. Månsson (2000) brukte kjønnsperspektiv for å studere samspillet mellom pedagoger og barn i barnehagen. Denne forskningen er interessant i forhold til hvordan de voksnes holdninger kan sette merkelapper på barn. I denne studien blir guttene beskrevet som aktive og sterke, mens jentene blir beskrevet som snille og hjelpsomme (Månsson, 2000).

En annen forskning knyttet til språk handler om hvordan voksne snakker til jenter og gutter. Einarsson og Hultman (1984) viser i sin forskning at det er en tendens at voksne bruker forskjellig toneleie i forhold til hvilket kjønn de snakker med. Undersøkelsen viser at når lærerne snakker med jenter brukes det oftere en lysere stemme, mens i møte med gutter bruker lærerne en mørkere og fastere stemme.

Einarsson og Hultman peker på at man ubevisst tilpasser språket etter en forestilling om hvem man snakker med. Denne forskjellen i hvordan man snakker ulikt til jenter og gutter er noe som er aktuelt og kommer frem i vår empiri og som vi vil derfor komme tilbake til dette senere.

## 2.3 Forventninger og holdninger til kjønn

Det sosialkonstruktivistiske synet bygger på at tro og forventninger skaper sosiale realiteter. De forventningene man stiller, kommuniseres direkte eller indirekte. Dette kan skje både verbalt og ved handling. Grupper av mennesker som samhandler mye, vil etter hvert utvikle bestemte handlingsmønstre og en egen uformell rollestruktur (Manger & Wormnes, 2015). I en skoleklasse kan man for eksempel se elever i bestemte roller. Dette kan være roller som hjelpere eller klovner. Rolleforventninger kan ofte bli så forankret i gruppen at det kan være vanskelig å endre eller løsrive seg fra den rollen man har gått inn i, eller fått tildelt. Når man som lærer og elev omgås over lengre tid vil denne relasjonen bli systematisk og forutsigbar. Som lærer er det sannsynlig at man har ulike forventninger til sine elever, for eksempel kan en som lærer forvente mer av en elev som er skoleflink ved å stille vanskeligere spørsmål. Magnér og Wormnes (2015) viser til at forventninger kan bidra til å øke forskjellene i skoleprestasjoner hos elevene.

Lærere er styrt av en rekke styringsdokumenter som er sendt ut og utarbeidet av regjeringen. Disse styringsdokumentene har som hensikt å veilede lærerne på skolen til å oppnå ønskede kompetansemål gjennom elevenes skoleprestasjoner. Læreplanene gir læreren handlingsrom i form av frihet til valg av metoder og undervisningsformer (Nordahl, 2003, s. 78). Nordahl (2003) snakker om den «skjulte læreplanen», med dette menes at det i tillegg til den gjeldende læreplanen, ligger forventninger og andre føringer som også gjelder i skolen. Slik som Nordahl (2003) skriver, belønner lærere i større grad de elevene som klarer å tilpasse seg de atferdsmønstrene som er ønskelige i skolen. Det er her snakk om de lydige, pålitelige og plikttoppfyllende elevene (Nordahl, 2003, s. 77).

Mennesker er produkter av sine sosiale omgivelser, sin kulturelle og personlige historie. Relasjonene mellom individer skaper subjektive erfaringer og slik som sosialkonstruktivismen viser til blir tanker, emosjoner og selvet, skapt i samhandling med andre. Kjernen i sosialkonstruktivismen bygger på at vi mennesker fortolker det vi observerer. Våre fortolkninger er påvirket av vår konstruksjon av virkeligheten. Dette gjør at vi lærer en måte å betrakte oss selv på og en måte å betrakte andre på. Begge disse «bildene» er preget av omgangen og tilbakemeldingene vi får fra de gruppene vi tilhører (Manger & Wormnes, 2015).

En holdning forklares av Bordens & Horowitz (2001) som en struktur som er laget av fire komponenter som påvirker hverandre. Disse komponentene er: cognitions - tanker/meninger, affective - følelser, behavioral intentions - intensjoner/ønsker om hvordan en vil handle, og behaviors - handlinger. Man viser holdninger ved at uttrykkene vises gjennom det emosjonelle, kognitive og vår adferd. De aller fleste tar imot inntrykk og informasjon ved en automatisk prosess uten å tenke noe særlig over det. Det vil si, dette skjer uten at man bruker en bevisst kognitiv kapasitet.

Dette kalles ofte for implisitte stereotypier, eller holdninger, da holdningen er utenfor den bevisste kontrollen og man bruker den om en hel gruppe. Eksplisitte holdninger er det motsatte. Her er man direkte og bevisst på hvordan holdningen påvirker handlingen (Bordens & Horowitz, 2001, s.161).

Når en holdning bygger på negative karakteristikk av en definert og avgrenset gruppe, kaller vi det stereotypisk holdning (Jüriloo, 2014). Stereotypi er en sosial utbredt og forenklet forestilling om en sosial gruppe og gruppens medlemmer (Thornberg, 2014, s.322). Disse forestillingene gir samfunnet en mal for hva man skal tenke på som det typiske. Når det kommer til tanker om hva som er typisk for en mann og en kvinne, kan disse forestillingene være med å begrense de behandlingsmulighetene man har. Stereotypi blir problematiserende når de ikke er korrekte slik at de begrenser individets frihet (Aune, 2012, s.102). På et individnivå kan stereotypier begrense hvilke muligheter enkelte ser for seg selv, som sosial status, livskvalitet og selvrealisering (NOU 2019:19, s.23).

### **2.3.1 Pygmalion- effekten**

En tidligere forskning vi har hatt med oss i arbeidet med analysen av empirien, er teorien om pygmalion-effekten. Den setter et klart lys på hvordan forventninger og kjønn kan virke sammen og hvordan dette utspiller seg i skolen. Kritikken av denne forskningen har vi også tatt hensyn til.

Pygmalion-effekten er kjent som effekten av sosiale forventninger. Den er illustrert av den amerikanske psykologen Robert Rosenthal, i samarbeid med rektor Lenore Jacobson. Eksperimentet ble gjennomført av alle elevene fra første til sjette klasse på en skole i California. Det gikk ut på at de fikk en intelligens-test som skulle gi et mål på «tidlig intellektuell modenhet». Omtrent 20 prosent av elevene ble presentert for lærerne som «tidlig modne». I virkeligheten ble disse elevene trukket tilfeldig. Lærerne skulle da tro at en tilfeldig gruppe elever var intellektuelle talenter (Manger & Wormnes, 2015). Både etter et semester og et år tok elevene den samme testen på ny. Det ble nå funnet at denne tilfeldige gruppen med «tidlig modne» elever hadde gjennomsnittlig forbedret seg signifikant mer, enn de andre elevene (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Merton (1948) har beskrevet mekanismen i dette eksperimentet som en selvoppfylgende profeti. En ubegrunnet forventning blir oppfylt, ganske enkelt fordi den er forventet. Her kan det tenkes at lærernes forventninger til de utvalgte elevene gjorde at lærerne stilte høyere krav til dem. De var mer vennlige, ga gode tilbakemeldinger, og skapte muligheter for at disse «tidlige modne» elevene kunne utvikle seg (Rosenthal, 1990). Her understrekes det at dette ikke er forventninger som er intensjonelle, og at læreren ikke ønsker å påvirke resultatet. Helt siden denne studien har det vært spekulasjoner om hvilken påvirkningskraft de voksnes forventninger har på barns atferd og prestasjoner.

Rosenthal og Jacobsons (1968) eksperiment vakte i sin tid stor oppsikt. Senere forskning har ikke gitt støtte til at effekten er så sterk som de først antok. Eksperimentet har i tillegg til dette møtt kritikk på forskningsmetodisk grunnlag. Forskningslitteratur viser likevel til at lærere påvirker sine elever gjennom sine forventninger.



En rekke undersøkelser viser at skoleelever de stiller høye forventninger til, har en annen samhandling med lærerne enn hos de elevene det stilles lave forventninger til (Manger & Wormnes, 2015).

Manger & Wormnes (2015) påpeker at et mål hos lærere og skolen bør være å vise høye og samsvarende, men også realistiske forventninger til barna. Dette er noe som også gjenspeiler seg i et av pedagogikkens viktige begrep; mestringsforventning. Bandura (2000) understreker betydningen av å gi mennesker mestringsopplevelse, fordi dette bygger deres mestringsforventning og selvoppfatning.

### **2.3.2 Normal eller gjennomsnittlig?**

Forventninger er også med på å legge premisser for hva man oppfatter som «det normale» (Strømme, 2019). Ut fra dette kan man kanskje tenke seg at ulike forventninger kan legge til rette for ulike vurderinger av hva som er normalt. Ofte når man uttrykker seg om gutter eller jenter bruker man ord som normal, eller hva som ville vært normalt. Ideer om det «normale barnet» uttrykker forventninger til barn om å bli den gode samfunnsborger. Det er den som ikke skader, men gjør vel mot andre. Den som fungerer bra i samfunnet og følger dens lover og normer, tar ansvar og gjør sitt aller beste (Strømme, 2019). Normalitetsbegrepet kommer til syne i analysedelen av masteroppgaven, og dermed anser vi det som relevant å trekke frem i vårt teoretiske rammeverk.

Normal eller normalitet er et ord som blir mye brukt uten å tenke over betydningen av begrepet. Historisk sett er normalitet et vestlig begrep som handler om hvordan man burde være, mest brukt om vekt og utseende. Her blir da det normale ofte henvist til som et ideal eller ønske (Grue, 2019). Normalitetsbegrepet har utviklet seg og blitt synonymt med gjennomsnitt, selv om mange bruker begrepet på en annen måte. Ved å definere mennesker inn og ut av normalitetsforståelsen, velger man å klassifisere, sortere og kategorisere mennesker. Ved å bruke en slik systematisk sortering og inndeling av mennesker velger man også å ekskludere noen. Disse havner under det abnormale, eller unormale. Dette er det motsatte av det normale, å velge å ikke gi noe eller noen en plass på gjennomsnittslista (Grue, 2019).

Normalitet og normalitetens grense er svært fleksibel, og sett mot barn og skole kan dette sees opp mot diagnosen ADHD. Her ser man statistisk sett at aktive gutter oftere blir diagnostisert, og Grue (2019) anser dette som sykelliggjøring av noe som kanskje er en normal atferd for gutter i barneskolealder. Normal atferd for gutter i barneskolealder er dermed vanskelig å definere, som igjen gjør det vanskelig å finne et gjennomsnitt. På grunnlag av dette kan man ikke klassifisere eller kategorisere en atferd som normal eller unormal, uten å definere normalitetsbegrepet på egenhånd (Grue, 2019). Grue (2019) hevder dermed at man skal være svært forsiktig med å bruke begrepene normal og unormal når man omtaler enkeltindivider eller små grupper av mennesker.

## 2.4 Kjønn på lærer

I debatten knyttet til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner er betydningen av kjønn på lærer diskutert. Bakken (2009) har i sin forskning, funn som tyder på at det ikke er noen systematisk sammenheng mellom karakterforskjeller og kjønn på læreren. I artikkelen konkluderer Bakken (2009) med at fokuset på lærerens kjønn er overdrevet. Han understreker samtidig viktigheten av mer kunnskap og innsikt, på hvordan lærere kan utnytte sitt pedagogiske potensial til fordel for alle (Bakken, 2009, s.24). Slik som Bakken (2009) trekker frem er spørsmålet om lærerens kjønn ikke særlig belyst i nordisk forskning. Litteratur og tidligere forskning gir derfor ingen entydige konklusjoner om betydningen av lærerens kjønn for elevers skoleprestasjoner. De fleste utenlandske studiene som Bakken (2009) trekker frem vektlegger at lærerens kjønn ikke har noen betydning for prestasjonsforskjeller mellom gutter og jenter (Bakken, 2009, s.31).

På den andre siden så er det ulike grunner til å anta at kjønn på lærer er med å kan påvirke skoleprestasjoner hos elevene. Bakken (2009) trekker i sin forskning frem flere perspektiver som tyder på at kjønn på lærer kan påvirke elevene. Her kan en skille mellom mekanismer som gjør at jenter og gutter opptrer og responderer ulikt, avhengig av de blir undervist av en mannlig eller kvinnelig lærer. Det kan oppstå effekter som resultat av at lærerne kan ha forskjellige måter å opptre på ovenfor elever av ulikt kjønn (Bakken, 2009, s.26). En forklaring er rollemodellforklaringen som bygger på en forutsetning av at lærere appellerer sterkere til sitt eget kjønn, og at dette påvirker læring og elevenes selvbilde. Det kan også tenkes at lærere med ulikt kjønn påvirker læringssituasjonen på ulike måter, eller utøver autoritet i klasserommet ulikt (Bakken, 2009, s.27).

En av studiene som trekkes fram hos Bakken er Dee (2007). Denne forskningen viser til at kjønn på lærer kan ha en innvirkning. I sin forskning konkluderer Dee med at den interaksjonen som finner sted i klasserommet, mellom lærer og elever av ulikt kjønn, har en signifikant effekt på hvordan elevene skårer på tester. Dette gjelder også hvordan læreren oppfatter elevenes engasjement og prestasjoner i ulike fag. Hans poeng bygger på å vise at kjønn på lærer kan ha ulike konsekvenser for gutter og jenter, når det kommer til dynamikken i klasserommet (Bakken, 2009, s.31).

Svensk forskning fra 2005 (Sandberg og Pramling-Samuelsson) undersøkte om forskjellen på mannlige og kvinnelige barnehagelærere hadde en betydning for barns utvikling og lek. Målet for studien var å se på, og beskrive hvordan førskolelærerne av begge kjønn oppfatter og forstår lek (Sandberg og Pramling-Samuelsson, 2005, s.301). Likt for Norge og Sverige er det at det er et stort mindretall av mannlige lærere i barnehage og barneskole, enn det er av kvinner (SSB, 2021). Et av funnene i forskningen til Sandberg og Pramling-Samuelsson (2005) var at mannlige lærere og barnehagelærere, er mer konsistent og har en bedre forståelse av bråk og fysisk lek. Kvinnelige lærere og barnehagelærere, anser dette som mer forstyrrende og som noe som må bli behersket og korrigeres mot mer rolig lek (Sandberg og Pramling-Samuelsson, 2005, s.301). Mannlige barnehagelærere blir oppfattet som mer lekne og som aktive deltakere i barns lek. Kvinnelige barnehagelærere ble ansett som noen med lite makt, men heller mer uavhengig og selvstendig. Resultatene fra studien viser at det er forskjeller mellom menn og kvinners spillevilje.

Mannlige barnehagelærere er mer lekne, noe som er merkbart hos de andre førskolelærerne. De kvinnelige verdsetter viktigheten av sosial utvikling og mer rolig lek, de mannlige fremhever betydningen av fysisk utvikling (Sandberg og Pramling-Samuelsson, 2005, s.304).

### **3. Metode**

Målet med denne studien er å skape innsikt i hvordan elever og lærere opplever kjønnsforskjeller i skolen. Her står elevenes tanker og meninger i fokus, og lærernes intervjuer er med å belyse det elevene sier. Det handler derfor om å få innsikt i informantenes erfaringer, følelser og opplevelser. I dette metodekapittelet skal vi presentere hvordan vi har gått frem for å undersøke studiens problemstilling som er «hvordan opplever elever og lærere kjønnsforskjeller i skolen». Først vil valg av forskningsdesign begrunnes. Videre vil vi ta for oss de ulike metodene som er brukt i datainnsamlingene, og si noe om selve datainnsamlingsprosessen. Her vil vi si noe om begrunnelser for begrensninger og valg i prosessen med datainnsamling. Avslutningsvis vil vi kritisk diskutere studiens kvalitet og si noe om etiske betraktninger.

#### **3.1 Forskningsdesign**

I det teoretiske rammeverket for denne masteroppgaven, har vi sett på hvordan kjønnsforskjeller i skolen kommer til syne i elevenes skoleprestasjoner. I den første delen av metodekapittelet vil det bli presentert ulike vitenskapssyn på tema. I denne masteroppgaven legges det vekt på det sosialkonstruktivistiske synet på kjønn og samfunn, samt hvordan holdninger og forventninger har påvirkning for kjønn i skolen. For å undersøke oppgavens problemstilling har vi valgt å bruke en kvalitativ tilnærming til studien, dette er den andre og siste delen av metodekapittelet omhandler.

Et kvalitativt forskningsdesign setter søkelys på relasjonen mellom forskere og informanter. Ved en metodisk tilnærming i et slikt design kan man velge mellom flere metoder, som for eksempel observasjon og intervju (Kvale og Brinkmann, 2015). Formålet med denne studien er å se på både elevens og læreres erfaringer og faktiske opplevelser rundt tematikken kjønnsforskjeller i skolen. For et best utfyllende og nyansert resultat er det derfor hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming i form av innholdsanalyse av både intervju av lærere og elevtekster. Disse kombinert med observasjon, kunne gitt en bredere og muligens mer komplett empiri. Med hensyn til både oppgavens omfang og prosjektets tidsperspektiv, ble det foretatt et valg om å avgrense metodene til elevtekst og intervju. Vi bruker innholdsanalyse for å tolke empirien i studien (Tjora, 2017, s.105).

Kvalitative metoder er egnet når man ønsker å utvikle en forståelse av sosiale fenomener og prosesser, og når man ønsker å forstå og forklare menneskers atferd og sosiale interaksjoner (Thagaard, 2018).

Et kvalitativt forskningsdesign er forklart av Creswell (2014) som en tilnærming hvor man utforsker, tolker og forstår individuelle meninger. I tillegg til dette, fokuserer en slik kvalitativ metode på den eksplorerende interaksjonen som oppstår i en åpen dialog mellom informant og forsker, ved bruk av intervju. Valget av metode ble ansett som hensiktsmessig, da elevtekster og intervjuene gjorde det mulig for informantene og dele sine tanker og erfaringer med oss. Videre gjorde en innholdsanalyse det mulig å dele opp empirien, se sammenhenger og søke mening i vår empiri.

### **3.1.1 Perspektivmessige utgangspunkt**

I denne studien ligger det flere sosiologiske perspektiver til grunn. Disse danner rammer for hvilke fenomener som betraktes, hva i samfunnet vi kan si noe om og hvordan vi kan utvikle kunnskap om tema. De viktigste vitenskapeteoretiske perspektivene i denne oppgaven er sosialkonstruktivismen, det fenomenologiske perspektivet og hermeneutikk.

Det første perspektivet som ligger til grunn for denne studien er det sosialkonstruktivistiske perspektivet. Dette handler om hvordan virkeligheten blir ansett som en sosial konstruksjon. Der kommunikasjon og språk mellom mennesker, er en av de grunnleggende betydningene for hvordan virkeligheten konstrueres (Hjardemaal, 2011, s.206). Virkeligheten er samfunnsskapt i den forstand at vi forstår den på basis av ulike sosiale faktorer. Dermed kan ulike mennesker ha helt ulike oppfatninger av samme fenomen (Tjora, 2017, s.27). Denne studien søker derfor etter å avdekke hvordan elever - gjennom sitt samspill med andre elever og lærere, og lærere - i samspill med elever, opplever og erfarer kjønnsforskjeller i skolen. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet hevdes av Ringdal (2013) at det virker frigjørende, da ideene som ofte tas for gitt i samfunnet egentlig er skapt av oss, og dermed kan forandres. Sett i sammenheng med temaet for denne studien; kjønn i skolen, kan kjønn sees på som en sosial konstruert kategori som blir tatt for gitt, og kan forandres ved bevisstgjøring av vår rolle i konstrueringen. Sannhet blir i dette perspektivet sett på som kontekstuell, derfor er heller ikke målet med denne studien å finne frem til en objektiv sannhet (Hjardemaal, 2011, s.207).

Fenomenologi er en filosofi som tar utgangspunkt i det primære studieobjektets bevissthet og hvordan fenomener fremtrer fra et førstepersonsperspektiv. Dette er et perspektiv som ofte brukes når forskeren ønsker å forstå et fenomen gjennom bruk av informanter. Dette er relevant innenfor sosiologien, da faget handler om hvordan samfunnsmedlemmene forstår verden rundt seg i interaksjon med andre (Tjora, 2017, s.27). Innenfor den kvalitative forskningsmetoden betyr fenomenologien å utforske og beskrive mennesker, deres erfaring med og forståelse av fenomener. Målet er å få innsikt og økt forståelse i andres livsverden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). En metodologisk tilnærming relatert til dette vil ofte være basert på bruk av dybdeintervjuer. Gjennom dybdeintervjuer forsøker forskere å få deltakere til å sette ord på hvordan de forstår sin verden. Dette er vanligvis knyttet til et avgrenset fenomen (Tjora, 2017, s.27). I denne studien bruker vi både elevtekster og lærerintervjuer for å forstå fenomenet kjønnsforskjeller i dagens skole. Gjennom fenomenologien brukes ofte koding og kategorisering som en viktig del av analysen.

Hermeneutikken handler om prosessen der man skaper forståelse gjennom tolkning av noe meningsfullt. Gjennom en fortolkningsprosess blir hensikten å skape mening. I denne sammenhengen er tolkeren sin forforståelse sentral, fordi en slik prosess ikke begynner uten forutsetninger. I vår forforståelse ligger det ubevisste antakelser som vil være med å spille en rolle for hvordan vi tolker og forholder oss til det vi har rundt oss. Vår forforståelse er med på å avgjøre vår tolkning, og veileder oss når vi søker detaljer i en undersøkelse. Tolkningsprosessen består derfor både av en helhet og mindre deler. Dette refereres til som «den hermeneutiske sirkel» (Kvarv, 2021, s.83). Som empirisk grunnlag for oppgaven vår bruker vi elevtekster og intervju av elever og lærere på mellomtrinnet. Disse elevtekstene og transkriberte intervjuene skal vi analysere og tolke. I denne prosessen vil hermeneutikk være svært relevant, fordi vi selv skal finne mening og tolke empirien. Her er det viktig at vi som forskere er oppmerksomme på dette med forforståelse. En bevissthet knyttet til dette er et godt grunnlag for å sikre en så objektiv tolkning som mulig og skape en kritisk tilnærming til våre tolkninger. Dette vil vi også komme tilbake til senere i oppgaven hvor vi snakker om etiske betraktninger.

### **3.2 Elevtekster- utvalg og innsamling**

Empirien i denne masteroppgaven bygger på elevtekster og intervjuer. Det finnes lite forskning hvor elevens stemme blir hørt. Dette anser vi som en gylden mulighet til å få innsyn i skolens viktigste stemmer, nemlig elevenes stemme. Elevtekstene ble samlet inn fra totalt 227 elever på mellomtrinnet fra to forskjellige skoler, hvor 119 jenter, 105 gutter og 3 elever som ikke oppga kjønn deltok. De to skolene er fra forskjellige steder i Trondheim. Den ene ligger svært sentrumsnært og den andre ligger mer i utkanten. Den sentrumsnære skolen er en liten skole med relativt lite etnisk mangfold. Den andre skolen derimot er en større skole med mer mangfold. Vi ønsket å finne skoler med ulik elevsammensetning og antall elever. Begge de valgte skolene er skoler vi har vært i kontakt med tidligere, som gjorde det naturlig å bruke disse.

For å samle inn elevtekster ga vi 5., 6. og 7. trinn på to ulike skoler en elevtekstoppgave. Denne oppgaven ble gitt i en styrt kontekst, gjennomført av oss masterstudenter. Elevene fikk informasjon om oppgaven i henhold til etiske retningslinjer, i tillegg til at denne informasjonen sto skriftlig på oppgavearket. Disse retningslinjene bygger på anonymitet, informert samtykke og frivillighet (NSD, 2022). Vi hadde på forhånd sendt ut melding i meldeboka slik at foreldrene kunne si ifra dersom de ønsket at sitt barn ikke skulle delta, dette er det som kalles passivt samtykke (Solberg og Eikemo, 2021).

Opgavearket elevene fikk besto av tre bokser hvor elevene kunne krysse av for gutt, jente, eller annet. Videre hadde arket fire spørsmål med hensikt å være skrivestartere for elevene. Elevene skulle svare på spørsmålene: Hvordan opplever du at det er, eller ikke er forskjell på gutter og jenter på din skole? Behandler lærerne dine gutter og jenter forskjellig? Hvorfor tror du det er slik? Tror du det er likt på andre skoler også? De utformet så sine svar i egne tekstbokser under spørsmålene. Utenfor dette ble elevene oppmuntret til å fritt skrive eller tegne hva de tenker, føler og opplever rundt temaet.

Vi valgte å gjennomføre datainnsamlingen på mellomtrinnet da det kreves både skriftlige ferdigheter og evne til å reflektere rundt temaet og sin egen hverdag. Et av kompetansemålene i samfunnsfag i den nye læreplanen, har blant annet kjønn som eget tema etter 7.trinn. Her skal elevene kunne reflektere over kjønnsuttrykk. Vår tanke er at elevene på mellomtrinnet trolig vil ha et bedre utgangspunkt for å kunne reflektere over spørsmålene våre, enn det elevene på småtrinnet vil ha. For å avgrense omfanget har vi derfor valgt å bruke elever på mellomtrinnet som utgangspunkt i vår forskning. En slik skriveoppgave er svært fleksibel og åpen. Dette gir elevene stor frihet til å reflektere og skrive det de selv ønsker.

I tidligere forskning har barn ofte blitt sett på som objekter for forskning, vi ønsker å bruke en annen tilnærming. Vi velger å inkludere elevene som subjekter, hvor vi forsker med barn - ikke på barn. Vi ønsker med dette å få frem barnets perspektiv, ikke barneperspektivet (Svendby, Øien og Willumsen, 2019, s.182). I forskning som involverer barn blir det ofte sagt at barn myndiggjøres, nettopp fordi de anerkjennes som bidragsytere i forskningen. Da er det viktig å forske på tematikk og problematikk som barn selv er opptatt av (Svendby, Øien og Willumsen, 2019, s.185).

### **3.3 Intervju**

#### **3.3.1. Intervjuundersøkelsens syv faser**

Tanken med å bruke intervjuer var at disse kunne hjelpe oss med å se sammenhenger i det elevene skrev, og belyse dette. Ved å bruke intervjuer fikk vi skapt en samtale med flere lærere hvor de kunne tilføre, forklare og dele sine erfaringer knyttet til de spørsmålene og svarene elevene ga i elevtekstene. På denne måten lager lærerintervjuene en kontekst til elevtekstsvarene.

Kvale og Brinkmann (2015, s.38) sine syv faser er blitt brukt som et grunnlag for å planlegge og utføre intervjuene i denne studien. Den første fasen kalles tematisering og her må man reflektere rundt, og formulere formålet med undersøkelsen, samt skape gode egnede hva og hvorfor spørsmål. Fase to er planlegging, dette omhandler å planlegge undersøkelsens form ut ifra hvilken kunnskap man ønsker å samle inn. Fase tre og fire, intervjuing og transkribering, handler om å utføre intervjuene ved bruk av en utviklet intervjuguide, samt klargjøre materialet for analyse. Analyseringsfasen er fase fem, her skal resultatene analyseres ut fra studiens formål og tema. Fase seks er verifiseringsfasen, her belyses validiteten og påliteligheten i undersøkelsen. Rapportering er den siste fasen, her skal det diskuteres de etiske retningslinjene, og om de overholder vitenskapelige kriterier. Disse syv fasene har dannet grunnlaget for hvordan undersøkelsen er gjennomført i dette prosjektet.

### 3.3.2 Intervju som metode

Målet med et forskningsintervju er å få informantens synsvinkel for å kunne forstå ulike problemstillinger. Det er informantens egne synsvinkler, forståelser og erfaringer som kommer til syne i et intervju. Dette gir forskeren et grunnlag for å videre kunne sette seg inn i konteksten og informasjonen som intervjudeltakeren deler (Maxwell, 2013).

Hensikten med å gjennomføre forskningsintervjuer er å få lærerperspektivet på temaet kjønn og kjønnsforskjeller i skolen. Vi ønsker også å undersøke hvilke tanker de har gjort seg opp om temaet, og hvordan det påvirker deres praksis. Ettersom det er lærernes erfaringer og tanker rundt temaet som skal analyseres, er det hensiktsmessig å stille åpne spørsmål, som oppfordrer til refleksjon rundt tema og informantens praksis.

Blant de mest utbredte datagenereringemetodene innenfor kvalitativ forskning, finner man intervju. Her kan man velge mellom ulike former for intervjumetoder. Semistrukturert intervju, er den typen intervju vi bruker i denne studien. Målet med denne typen intervju er å få informantene til å reflektere rundt en tematikk med bruk av spørsmål vi ønsker å stille. Dette er samtidig en relativt avslappet og fleksibel samtale (Tjora, 2017, s.113). Ved å bruke åpne spørsmål gir man informantene mulighet til selv å velge hvor mye i dybden de ønsker å gå, og hva de selv ønsker å fortelle. På denne måten kan man komme inn på andre tema, eller stille oppfølgingsspørsmål, ut ifra det informantene forteller. Det er dette som gjør intervjuet semistrukturert. For at intervjuet skal være hensiktsmessig, vil forskeren måtte gjøre vurderinger underveis i intervjuet. Dette gjøres blant annet ved å overveie hvilke svar som behøver og ikke behøver oppfølging (Kvale og Brinkmann, 2015).

### 3.3.2 Intervjuguide

Ved semistrukturerte intervjuer er det vanlig å bruke det som kalles en fleksibel intervjuguide. På denne måten har man ferdig formulerte spørsmål og stikkord, men den er fleksibel med tanke på rekkefølge, og gir muligheter til å stille impulsive oppfølgingsspørsmål (Larsen, 2017, s.98). «Hva, hvordan og hvorfor» spørsmål er brukt i intervjuguiden for å forsøke å svare på problemstillingen, samtidig som det også inneholder spørsmål som går direkte på erfaringene informantene sitter inne med. Intervjuguiden vår består av tre deler. Del 1, handler om informantens kompetanse og kunnskap. Del 2, omhandler intervjudeltakerens opplevelser og erfaringer om kjønnsforskjeller sett fra lærerperspektivet. Del 3, omhandler skolen som organisasjon og temaet kjønnsforskjeller knyttet opp mot dette. Ved å gjennomføre et semistrukturert intervju, er det naturlig at ordlyd og rekkefølge varierer fra intervju til intervju. I gjennomføringen av våre intervju fungerte dette fint, og det førte til en mer avslappet og uformell samtale. Dette var det vi ønsket å få til ved å velge en fleksibel intervjuguide.

### 3.3.3 Rekruttering og gjennomføring av intervju

Utvalg betyr å velge ut de enhetene man skal samle inn data om (Gleiss og Sæther, 2021, s.38). Når det kommer til rekruttering av informanter til intervju, er hovedregelen for utvalg i kvalitative studier at man velger informanter som man mener kan uttale seg om det aktuelle temaet i studien. Dette kalles for strategiske eller teoretiske utvalg (Tjora, 2017, s.130). Strategiske utvalg blir også kalt ikke-sannsynlighetsutvalg. Det kjennetegnes ved at informantene ikke velges tilfeldig, og ikke har samme mulighet for å bli plukket ut til å delta (Larsen, 2017, s.89). At man ikke bruker et sannsynlighetsutvalg, betyr at man ikke kan gjøre en statistisk generalisering. Dette er en av de største forskjellene mellom kvantitativ og kvalitativ metode.

Informantene som består av lærere, er derfor ikke tilfeldig utplukket for å representere en populasjon. Vi har i denne studien valgt lærere i ulik alder og av ulikt kjønn, for å skape variasjon i valget av informanter. Utvalget til intervjuet blir derfor en type kvoteutvelgning, hvor vi på forhånd fastsatte hvor mange lærere vi ønsket å intervju, og hvilke kriterier de måtte fylle (Larsen, 2017, s.90). Her bestemte vi først hvor mange kvinner og menn vi skulle ha med, så fant vi lærere i ulike alderskategorier. For å finne lærere å intervju, spurte vi flere av lærerne på de to skolene vi samlet elevtekster om mulighet for intervju. Her var det flere som meldte seg, men for å få en blanding av kjønn og alder i lærerintervjuene, ble fire plukket ut.

Under et intervju er det intervjueren som har regien av intervjuet, og bør derfor være spørrende og nysgjerrig på det informanten sier. Intervjuets mål er å konstruere en samtale mellom informant og intervjuer, hvor de kan utveksle synspunkter om et felles tema av interesse, samt reflektere sammen over kunnskapen som deles (Tjora, 2017, s.113).

Før gjennomføring av intervju, utviklet vi en intervjuguide som vi oversendte til NSD-Norsk senter for forskningsdata. Ved å gjøre dette fikk vi tillatelse til å ta opptak av intervjuene med bruk av nettskjema. Nettskjema sikrer intervjudeltakernes anonymitet og gjør at man kan lagre opptaket på en sikker måte. Dette var viktig for oss for å få mest mulig ut av både situasjonen og informantene. Ved å ta opptak kunne vi konsentrere oss om intervjusamtalen og fokusere på informanten og mulige oppfølgingsspørsmål for å be om konkretisering og utdyping der det var behov (Tjora, 2017, s.166). Etter intervjuene brukte vi opptakene til å utforme transkriberinger av intervjuene. Her ble alt av navn og andre personlige identifiserende opplysninger anonymisert. Dette var avklart og godkjent av informantene i forkant av intervjuene, gjennom et samtykkeskjema og en samtale om retningslinjer. Vi valgte å transkribere intervjuene uten å utelukke noe, eller plukke ut enkelte deler. Ved å transkribere alt, sikrer vi oss at vi ikke mister mye informasjon som kan få betydning for analysen senere (Tjora, 2017, s.175).



### 3.4 Kvalitativ innholdsanalyse

Analyse og tolkning av data er en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s.151). I denne oppgaven er det ikke kun valgt en metodisk tilnærming, men flere ulike. Ved å bruke flere metoder og teknikker når man skal analysere, skapes flere muligheter. Flere perspektiver som brukes sammen, vil kunne være mer utfyllende (Bratberg, 2017, s.183).

For å analysere elevtekstene og de transkriberte intervjuene, har vi blant annet brukt innholdsanalyse. Innholdsanalyse er brukt for å få frem faktiske og konkrete forhold knyttet til hva elevene og lærerne tenker om kjønnsforskjeller i skolen. En kvalitativ innholdsanalyse gjør det her mulig å se nærmere på elevtekstene og de transkriberte intervjuene, og skape system og mening i deres tanker og følelser. Analysen blir også brukt for å kunne se etter en mening utenfor det elevene og lærerne direkte skriver eller sier, og forsøke å se etter sammenheng i det de svarer.

Kvalitativ innholdsanalyse handler om å systematisk studere tekster, og se på aktørens ideer og intensjoner (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.99). Analyser av tekster og dokumenter kan avdekke perspektiver og meninger, som ligger bak det som er skrevet. Hensikten blir her å få innsikt i virkelighetsoppfatningen til aktørene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.88). Slik som Larsen (2017) trekker frem, gjennomfører man ofte en innholdsanalyse ved at tekstene i empirien kodes. Videre blir kodene samlet i kategorier. Disse gjør at datamaterialet kan sorteres systematisk. Her kan forskeren identifisere meninger, mønstre og knytte dette opp mot eksisterende forskning og teori (Larsen, 2017, s.114).

I tillegg til innholdsanalyse har vi også blitt inspirert av diskursanalyse. En diskursanalyse legger vekt på en språklig og kollektiv meningsdannelse. En slik analyse fokuserer på hvordan forestillinger som er kollektive både skapes, opprettholdes og speiles gjennom språket man bruker. De forestillingene som ligger til grunn for teksten og gir det mening, er viktig her (Bratberg, 2017, s.36). En slik analysemetode skaper et fortolkende utgangspunkt, hvor man ser etter mening i det som ligger utenfor og bak teksten. Hvordan representasjoner av virkeligheten skapes, opprettholder og utfordres, blir sett på i en slik analyse (Bratberg, 2017, s.39). Empirisk anvendelse av diskursanalyse, bygger på et teoretisk fundament hvor meningen avdekkes bit for bit (Bratberg, 2017, s.53). Selv om innholdsanalyse er den analyseformen vi har brukt, har vi også tatt inspirasjon i flere metoder.

### 3.4.1 Analyseprosess og koding

I arbeidet med analyse av elevtekstene og intervjuene, har vi brukt Aksel Tjoras prosess fra boken «Kvalitative forskningsmetoder i praksis» (2017) som hovedinspirasjon. Analyseprosessen Tjora presenterer, består av tre faser som handler om hvordan man skal organisere det materialet man har samlet inn. Den første fasen i prosessen går ut på å kode teksten. På denne måten organiserer og trekker man frem det som har stor betydning. Dette bidrar til å redusere mengden, og man begynner allerede her å tolke de dataene man har samlet inn. Her er både ord, setninger og avsnitt trukket ut som viktige. Ettersom man har funnet koder, ser man etter større sammenhenger.

I fase to går man over til å kategorisere kodene man har funnet. Disse kategoriene er med å skape en oversikt og systematiserer empirien (Tjora, 2017, s.212). I arbeid med kategoriutvikling har vi brukt det som kalles en induktiv kategoriutvikling. Her utvikler man kategoriene gjennom tekstmaterialet. Dette gjøres ved å lese gjennom tekstene flere ganger og se etter gjentagende temaer, man generaliserer og grupperer analyseenheter (Bakken og Andersson-Bakken, 2021, s.313). Tematikken i analysen bygger på de kodegruppene og kategoriene man finner. I den tredje og siste fasen kobler man empirien opp mot teori. Dette kalles konseptutvikling. Her finner man mønstre, og ser hva empirien handler om, samt trekker dette opp mot teori som støtter de funnene man har gjort i analysen (Tjora, 2017, s.212).

### 3.5 Svakheter og kvalitet

Noe av det som kjennetegner kvalitativ forskning, er at man ofte kommer tett på de man forsker på. Denne nærheten er spennende og gir muligheter for å skape innsikt i andres tanker og erfaringer, men den kan også by på utfordringer (Tjora, 2017, s.15). Kvalitativ forskning baserer seg på at det viktigste forskningsinstrumentet er forskeren. På grunnlag av dette har vår rolle som forskere hatt stor betydning for hvordan studien er blitt utformet, og hvilke tolkninger som fremmes i analysen (Thagaard, 2018).

Validitet og reliabilitet er viktig å vurdere gjennom hele forskningsprosessen. Validitet handler om relevans eller gyldighet (Larsen, 2017, s.93). I kvalitative studier handler dette mer konkret om bekreftbarhet, troverdighet og overføringsverdi. Validitet i kvalitativ forskning handler om hvilken grad vi undersøker det vi ønsker å undersøke. Dataene må derfor være relevante for å kunne svare på problemstillingen. Dette påvirker grunnlaget man har for å bekrefte funn (Larsen, 2017, s.95).

Intern validitet handler om at det er konsistens mellom funn, teori og metoder. Ekstern validitet handler om funnene har overføringsverdi, og om de kan si noe om andre sammenhenger enn den som er studert. I kvalitative studier blir ofte begrepet gjennomsiktighet brukt, som en styrke av validitet. Dette handler om hvordan man som forsker gjennom analyse, viser hvilke grunnlag som ligger for de konklusjonene som er gjort, altså at en begrunner og viser til de fortolkningene man gjør (Larsen, 2017, s.94).

Reliabilitet viser til pålitelighet eller nøyaktighet. Dette gjøres ofte ved at flere forskere undersøker det samme, og sammenligner de resultatene de får (Larsen, 2017, s.94). I kvalitativ forskning, knyttes begrepet reliabilitet sammen med troverdighet. Dette i form av at de funnene som presenteres skal være basert på data om faktiske forhold. Å være systematisk og nøyaktig vil derfor kunne styrke forskningens reliabilitet (Larsen, 2017, s.95). En kvalitativ studie har ikke som mål å beskrive noe, men heller å tolke det som studeres. Her er det viktig at de fortolkningene man gjør er troverdige (Larsen, 2017, s.93).

Spørsmålene til vår datainnsamling ble utformet for å kunne gi oss muligheten til å få et innsyn i hvordan elever og lærere opplever kjønnsforskjeller i skolen, som er problemstillingen vår for denne studien. Troverdigheten i studien blir styrket av at det er konsistens mellom metodene som er brukt (Larsen, 2017, s.94). I vårt tilfelle er det samsvar mellom det elevene gir uttrykk for i elevtekstene, og hva lærerne forteller i intervjuene. Målet med denne studien er ikke å kunne generalisere og overføre funn til andre grupper, enn de som har vært deltakere i undersøkelsen (Larsen, 2017, s.94).

Validiteten blir styrket ved at man som forsker begrunner og viser hvorfor man gjør ulike valg og konklusjoner i studier. Dette forsøker vi å gjøre ved være åpen, og diskutere valg og å være kritisk til det vi gjør. For å sikre at studien er mest mulig nøyaktig og pålitelig, har vi forsøkt å utforme klare og tydelige spørsmål, som har vært åpne og lite førende. Vi har vært nøye med transkriberingen av intervjuene og ikke utelukket deler eller ord. Vi har også arbeidet nøyaktig med koding av elevtekstene, og gjennomgått datamaterialet mange ganger.

I samfunnsvitenskapelig forskning ser man utover seg selv og studerer det samfunnet som er rundt. Ved slik forskning kommer en frem til forskningsbasert kunnskap, som skiller seg fra allmennkunnskap ved at denne kunnskapen er innhentet ved bruk av forskning. Likevel vil denne kunnskapen ikke være entydig som gjeldende for alle (Larsen, 2017, s.13). Forskning er ofte preget av gjennomsnitt og variasjon (Larsen, 2017, s.14). Denne masteroppgaven er ikke et unntak fra dette.

Ved å bruke intervju som metode blir forholdet mellom forsker og informant mer direkte, man får et unikt innblikk i informantenes tolknings- og erfaringsverden (Maxwell 2013, Kvale & Brinkmann, 2012). En slik fleksibilitet og nærhet i de kvalitative undersøkelsene, kan gi forskeren tilgang til en særegen og variert kunnskap. Dette i tillegg til hvor viktig forskerens rolle er i seg selv. Forskeren blir ansett som subjekt i denne prosessen, og vil legge igjen noen av sine egne subjektive tolkninger i undersøkelsen. I kvalitative undersøkelser vil man se på de positive sidene ved denne subjektiviteten, samtidig som man i en kvantitativ undersøkelse ville ha fokusert mer på de negative sidene, ved nettopp det samme aspektet (Kleven, 2014, s.19).

Ved å anse forskeren som subjekt, kan man altså selv fungere som en trussel mot undersøkelsens validitet og troverdighet. Andre utfordringer og ulemper ved en kvalitativ metode kan blant annet være forskerens forutinntatthet. Dette vil si at forskeren allerede har en formening om temaet. Det kan også være at man som forsker tildeler informanten egenskaper og holdninger som forskeren selv har (Kleven, 2014, s.19). For å sikre at vi er mest mulig objektive og ikke påvirker studien basert på vår forutinntatthet, har vi vært bevisste på vår forskerrolle og hvilken påvirkning det kan ha på våre informanter og empiri.

En slik undersøkelse kan heller ikke generaliseres, og derfor passer den dårlig for større datamengder (Kleven, 2014, s.19). Det kan dermed være vanskelig å kvalitetssikre en slik studie. Desto viktigere er det å velge den metoden som er mest hensiktsmessig med tanke på problemstillingen. Etter vår mening blir dette ivaretatt i denne studien gjennom semistrukturerte intervjuer og elevtekster.

Det empiriske materialet i denne oppgaven består av fire lærerintervjuer på samme skole, samt elevtekster skrevet av elever på 5., 6. og 7. trinn på to skoler. Intervjuene og elevtekstene er gjennomført i en gitt kontekst, med hensikt å dele opplevelser knyttet til kjønnsforskjeller i skolen. Det bør presiseres at dokumentene består av tekst skrevet av ulike elever, i ulike klasser og skoler. Noen av elevene har tatt oppgaven mer på alvor enn andre, og gitt mer seriøse svar. Dette gjør at det empiriske materialet potensielt består av flere feilkilder. Intervjuene består av den enkeltes lærers opplevelser, tanker og meninger. Dermed kan det ikke sies at dette gjelder alle lærere i Norge. Likevel består materialet av gode refleksjoner og svar rundt temaet fra alle lærerne og flesteparten av elevene. Størrelsen på det empiriske materialet er også med og styrker oppgaven.

### **3.6 Etske betraktninger**

Ved forskning følger det med etiske betraktninger. Her kommer aspekter som tillit, gjensidig respekt og konfidensialitet mellom forsker og deltakere inn (Tjora, 2017, s.46). Etikk er regler, prinsipper og retningslinjer for hvordan man vurderer en handling som rett eller galt. Disse retningslinjene handler om at forskningen skal være moralsk forsvarlig. Den nasjonale forskningsetiske komiteen har laget retningsregler som man som forsker må forholde seg til. I stor grad handler disse om konsekvenser av å delta, anonymitet, informert samtykke og konfidensialitet (Larsen, 2017, s.15).

Som forsker arbeider man ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, og respekt for forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (Thagaard, 2018). Med tanke på dette har elevene og lærerne i løpet av dette forskningsprosjektet blitt behandlet i henhold til etiske retningslinjer. Personopplysningsloven er en av disse, den blir ivaretatt ved at vi har søkt Norsk senter for forskningsdata (NSD) om godkjenning for innsamling av data. Ved å søke til NSD gjør de en vurdering om hvorvidt personvernforhold blir ivaretatt.

Med tanke på elevtekstene, har foresatte og elevene fått informert samtykke, vært helt anonym og deltatt frivillig. Elevene har skrevet sine elevtekster frivillig, etter grundig informasjon om hva deltakelse på oppgaven betyr seg ut på. Det ble sendt ut en melding i Meldeboka, til alle foresatte for elevene som fikk mulighet til å delta i studien. Det er ingen personopplysninger som skal behandles, og dermed er ikke denne delen av studien meldepliktig til NSD. Ved å gi informasjonsskriv til foreldrene og informasjon til elevene, har etiske retningslinjene blitt fulgt ved innsamling av elevtekster. Slik som Gleiss (2021) vektlegger, er det tre sentrale prinsipper for forskning; 1. man har informert samtykke, 2. man sørger for konfidensialitet og anonymisering og 3. å unngå negative konsekvenser for deltakere som velger å delta.

De samme prinsippene for forskning gjelder lærerne som deltok i intervjuene. De signerte et samtykkeskjema og var med på frivillig basis. For å få mest mulig ut av intervjuene ønsket vi å ta opptak og transkribere disse. For å kunne gjøre dette måtte vi søke til NSD om godkjenning til både opptak av intervju, men også fordi lærerne vil gi navn i forbindelse med å signere samtykkeskjema. Søknaden fikk vi godkjent fra NSD den 19.11.2021. (Se vedlegg).

### **3.6.1 Forskerrollen**

Forskerens forforståelse kan påvirke *hva* forskeren tolker og *hvordan* disse tolkningene vektlegges. Innenfor samfunnsforskning vil forskeren ha et engasjement for temaet det forskes på. Dette engasjementet kan betraktes som støy i prosjektet, fordi det kan være med å påvirke resultater. Innenfor den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning er basert på, er en fullstendig nøytralitet og objektivitet, ikke mulig (Tjora, 2017, s.235).

Vår forforståelse av tematikken er blitt formet av blant annet den forskningen og litteraturen vi har lest om temaet, samt vår egen opplevelse av skole i vårt liv. Forforståelsen vår av temaet er også preget av vår akademiske bakgrunn, og posisjon i forskningsfeltet. Dette har naturligvis hatt en betydning for studiens utforming. Kvale og Brinkmann (2012) problematiserer hvordan ulike kulturelle briller kan gjøre at identisk materiale blir forstått og tolket ulikt. Dette kan gjelde både transkriberingen av intervjuene, og arbeidet med elevtekstene. Vår forforståelse har preget gjennomføringen av studien, og innsamlingen av datamaterialet. For eksempel gjennom utformingen av intervjuguiden. Vi har også reflektert rundt betydningen av vårt eget kjønn og om det kan ha hatt innvirkning for forskningsprosessen som helhet og tolkningen av datamaterialet. Dette er noe vi har vært bevisste på gjennom hele prosessen.

## 4. Resultater og analyse

Analyseprosessen er den veien man har gått for å kunne tolke de dataene man har samlet inn. Metodene brukt i denne studien er presentert i kapittel tre, og strukturen på analysekapittelet gjenspeiler de kategoriene som kom ut av vår analyseprosess. Vår empiri vil bli presentert i tre underkapitler med tilhørende delkapitler. Det første underkapittelet er «4.1 kjønnsforskjeller i atferd», videre kommer «4.2 møte mellom atferd og kommunikasjon» og til slutt kommer «4.3 kjønn på lærer». Underveis i analysen vil vi drøfte empirien opp mot relevant teori fra kapittel to.

### 4.1 Kjønnsforskjeller i atferd: «Gutter = Bråkete, Jenter = Stille»

«Guttene bråker mer». Dette er en grunnforståelse fra både lærere og elever. Ved første gjennomgang av elevtekstene var dette et utsagn vi la merke til; «Gutter = Bråkete, Jenter = Stille». Da det fremstår som et konkret eksempel på kjønnsstereotypi. Her viser eleven til en opplevelse av hvordan guttene og jentene er. Hvor guttene er de som bråker og jentene er de som er stille. Dette er et utsagn vi også kommer tilbake til senere i analysedelen. Dette underkapittelet vil bestå av flere ulike sitater fra elevtekstene og lærerintervjuene som omhandler kjønnsforskjeller i atferd.

#### 4.1.1 Elevenes refleksjoner om gutter

Da vi begynte å behandle datamaterialet, brukte vi mye tid på å kode og kategorisere. Noe som tidlig ble notert her, var at mye av de opplevde kjønnsforskjellene gikk på guttenes atferd. Dermed ble det en egen kategori/kode i vårt grovarbeid. Gjennom elevtekstene viser jentene at de opplever guttene som voldsomme og bråkete. Det er flere som kommer med utsagn som «guttene er litt tøffere enn jentene». Denne typen påstander kommer fra både guttene og jentene. Guttene selv mener også at de tuller mer og tøffer seg på en annen måte enn jentene. De kommer med utsagn som «guttene bråker mest» og «guttene snakker på en annen måte enn jentene». Her ser man at elevene opplever at er forskjell på hvordan gutter og jenter er.

Inne i klasserommet oppleves det at guttene tar mer oppmerksomhet, snakker mye i timene, samt det at de ikke følger med på undervisningen. Dette oppleves av både jentene og guttene. En av guttene skriver «jeg føler i snitt er gutter bedre i matte enn i andre fag fordi jentene følger med i timen». Gjennom dette utsagnet kan man få en oppfatning av at jentene er flinkere enn guttene. Det ser vi også i andre utsagn som «De synes at jenter er flinkere enn gutter». Det oppleves at jentene følger mer med i timene, og er oppmerksomme. Noe som gjør at jentene mestrer det faglige bedre enn guttene. Dette har elevene oppfattet selv også, som vi ser gjennom utsagn som «jeg synes jentene er litt bedre på å følge med i timen» og «jentene er bedre på skrift og fag».

Når det kommer til forskning i skoleprestasjoner tyder kunnskapsgrunnlaget på at gutter og jenter har ulik interesse og motivasjon (NOU 2019:3, s.14). Her kan det tenkes at jentene har noen fordeler eller egenskaper som vil gjøre det lettere for dem, i forhold til at skolen vektlegger selvstendighet som en viktig egenskap (Nielsen & Henningsen, 2018, s.19). Mange av elevene viser til en opplevelse av at guttene ikke bare bråker mest, men også gjør det dårligere i fag. «Jeg tror at gutter er mer aktive enn de fleste jentene, mens jentene er bedre på skrift og fag», dette er et utsagn som viser til nettopp dette. Det kan tenkes at elevene begynner å se en sammenheng mellom deres atferd og hvordan de klarer å mestre skolehverdagen, eller presterer i fag. En av elevene mener at dette er noe som ikke gjelder bare sin skole, men skriver mer generelt at «alle guttene på hvilken som helst skole bråker mest og jentene følger med i timene». Her må det presiseres at elevene har ikke fått noen føringer på hvilke tema rundt kjønnsforskjeller de skal skrive om. Dermed har elevene selv valgt ut tema, saker og opplevelser som er viktige for de, og har hatt en betydning og personlig innvirkning.

Et annet poeng elevene trekker frem er at guttene er sterkere fysisk enn jentene, og lærerne velger ofte guttene når noe tungt skal bæres. Et utsagn som viser til dette er «lærerne tar guttene når vi skal bære ting, fordi de tror sikkert at guttene er sterkere». Flere av elevene skriver at elevene tror guttene er sterkere eller at de er sterkere. Dette viser til at elevene ser på guttene som det fysisk sterkeste kjønn, noe som går igjen dersom en ser på kjønnsstereotyper. Når man skaper slike kjønnsstereotyper vil disse forestillingene om det «typiske» være med å begrense de behandlingsmulighetene man har. Med andre ord kan det begrense individets frihet (Aune 2012, s.102). I dette tilfellet vil denne oppfatningen være at guttene er sterkere enn jentene, noe lærerne er med på å bekrefte, når de velger guttene først når krefter trengs. Elevene er selv opptatte av at de er sterkere og bedre i fotball. Elevene er bevisste på de forskjellene som utspiller seg på skolen. De ser seg selv og sin egen atferd. Her kommer det utsagn fra guttene som «vi er raskere og sterkere». Noe av det vi fant ut etter å kode og kategorisere elevtekstene, var at guttene og jentene stort sett sier seg enige i opplevelsen og oppfattelsen av guttene.

#### **4.1.2 Lærernes refleksjoner om gutter**

I lærerintervjuene ble det reflektert rundt mye av den samme tematikken eller problematikken som elevene opplever selv. I likhet med elevtekstene får vi gjennom intervjuene høre at guttene oppfattes være mer bråkete, og er mer fysiske. Dette er noe elevene også kommenterer i sine elevtekster uten å problematisere dette videre. Lærerne derimot kommer med en del utsagn hvor guttenes fysiske atferd og bråkete væremåte, blir sett på som problematisk i klasserommet. Ut ifra det, ser det ut som elevene anser dette som greit eller bare sånn det er, mens lærerne kanskje tenker mer utfordringer rundt denne forskjellen i atferd og væremåte. I det ene intervjuet ble dette lagt frem slik; «det er jo enklere i lærerhverdagen hvis en har elever som gjør det de skal. Guttene er litt mer sånn på regler og rutiner, at de ikke får kommet inn i det, så må du påminne dem om det igjen og igjen».

Noen av lærerne mener guttene har et dårligere utgangspunkt, eller de ser at guttene kommer dårligst ut. En av lærerne ser en sammenheng med guttenes fysiske og urolige atferd, og evnen til å innrette seg skolens regler og rutiner.

«Jeg ser jo det at guttene har det vanskeligere med atferd og de har det vanskeligere med å lære seg regler og rutiner enn jentene». Det er en stor enighet i lærerintervjuene om at guttene krever mer og tar mer energi enn hva jentene gjør.

Et interessant funn i intervjuene er «jeg har en erfaring med at det er flest gutter som har atferd som ikke er den normale da, i hermetegn». Ved å referere til en atferd ved å bruke ordene «normal» eller «unormal», kan vi se på hvordan lærerne forventer, eller har preferanser til elevenes atferd. Begrepet eller ordet «normal» og «unormal» blir ofte og mye brukt uten å tenke over betydningen (Grue, 2019). Her kan vi også se hvordan lærerne har utformet en bestemt ønsket atferd, som de velger å omtale som «normal». Ved å gjøre dette anerkjennes det ikke at alle elever er forskjellige, som også er et av skolens grunnprinsipper. Elevene har rett på likeverdig opplæring, ikke lik opplæring (NOU 2009:18). Normal atferd for gutter i barneskolealder er vanskelig å definere, dermed er det vanskelig å finne et gjennomsnitt på hvilken atferd elevene «skal» ha i barneskolen (Grue, 2019). Her kan det da tenkes at atferden som i dette tilfellet omtales som «unormal», faktisk er det man skal forvente av den aktive gutten i skolen.

De guttene jeg har da. Der er det mange som føler seg som tapere, som er, som heller har hatt lyst til å sitte i sandkassa i stede for å begynne i førsteklasse. Og jeg ville hatt mye mer lek og skolen er for teoretisk for dem, så dem har hatt godt av lengre lekeperiode, mer lekeutstyr og igjen, da har vi vært flere voksne så har vi kunnet organisert dem litt, altså de trenger organisert lek. For da kan du og få inn fag.

I dette utdraget fra et av intervjuene, stiller læreren seg kritisk til om elevene som starter på skolen kommer til en skolehverdag som egner seg for dem. Dette er en debatt som er aktuell i samfunnet, hvor spørsmål om 5-åringer er skolemodne eller om skolen er barnemoden, blir diskutert. Hvor gamle elevene skal være når de starter på skolen er en aktuell diskusjon. Dette er en tematikk som også ble tatt med i Stoltenbergsutvalgets rapport fra 2019, hvor forslaget om fleksibel skolestart ble stemt på. Her var utvalget blandet i sin avstemming. Resultatet ble 5 for og 6 mot. Selv om de som var for fleksibel skolestart var i mindretall, blir det likevel jobbet med utredning av dette da flere av de som stemte mot følte kunnskapsgrunnlaget var for tynt. Forslaget ble nedstemt til tross for at mange mente det kunne bidra til å minske de forskjellige og variasjonene i resultatene man ser i skolen i dag (NOU 2019:3).

En annen av lærerne omtaler også dette temaet, og er kritisk til lekens fraværende plass i skolen. «Jeg ville hatt mye mer lek og skolen er for teoretisk for dem». Dette viser til en opplevelse av at skolen har blitt for teoretisk og akademisert. Denne utviklingen kalles for akademisering av skolen. Dette er også en problemstilling kunnskapsministeren uttalte seg om i 2021. Hun ytret at skolens økende fokus og prioritering på fagene engelsk, norsk og matematikk vil føre til mindre motiverte elever, i et system som ikke lar elevene utvikle seg (Birkelund, 2021). Det er viktig at skolen jobber for godt motiverte elever. Dette kalles for mestringsforventning innenfor pedagogikken. For å lykkes i å øke motivasjonen hos elevene, er det viktig at skolen arbeider med realistiske forventninger til elevene. Dette er noe Bandura bruker som viktige begrep innen pedagogikken, fordi det styrker elevenes selvoppfatning (Manger & Wormnes, 2015).



### 4.1.3 Elevenes refleksjoner om jenter

Generelt blir jentene beskrevet i elevtekstene som stille, smarte, rolige og faglig flinke. Noen utsagn som viser til dette, er «jenter er smartere» og «jentene er bedre på skrift og fag». Her viser elevene direkte til hvordan de opplever at jentene lykkes mer i skolen. Dette kan også sees i sammenheng med tidligere forskning, slik som Stoltenbergutvalgets rapport (2019). Elevene kommer også med utsagn som «jentene er litt mer stille».

Elevene viser til at jentene mestrer egenskaper som sees på som viktige i skolen. «Jentene jobber bedre selvstendig og er litt mer moden for alderen». Egenskapene vi sikter til her er selvstendighet, sitte rolig, samt følge med i timen. Det virker som det er en enighet blant både guttene og jentene, at jentene er «lærernes favoritter». Beskrivelser som «gullungene» blir brukt i denne sammenhengen. Her kan vi reflektere rundt om dette har en sammenheng med at jentene ofte omtales på en slik måte, hvor det er tenkelig at skolehverdagen, regler og rutiner, er lagt opp slik at jentene mestrer det bedre enn guttene.

En annen ting som kommer frem i elevtekstene er hvordan guttene hevder at jentene slipper unna med mer. De får vanskeligere oppgaver og mindre straff. Dersom en lærer kjefter mer på jentene enn guttene, så er det fordi de ikke har gjort leksene sine. «Lærerne er ofte strengere hvis guttene ikke oppfører seg, men jentene får mer kjeft hvis de ikke har gjort leksene sine». Dette kan handle om hvordan lærerne har ulike forventninger til sine elever. Det er en tydelig opplevelse av at lærerne har større forventninger til jentene når det kommer til skolefaglige prestasjoner, enn guttene. Slik som Manger & Wormnes (2015) påpeker, er det sannsynlig at lærere har ulike forventninger til elevene sine. For eksempel ved at man som lærer kan forvente mer av skoleflinke elever. Dette kan være med på å forstå utsagn om at jentene får mer kjeft hvis de ikke har gjort leksene sine, fordi det er forventet av dem. Jentene har også reflektert rundt dette og skriver utsagn som «jeg tror jentene får mere frihet fordi vi gjør det vi skal med en gang». Dette kan forklare hvordan jentene selv opplever at lærerne og skolen forventer andre ting av dem, enn av guttene. Ved å oppfylle disse forventningene, får jentene mer tillit og dermed frihet.

En del av elevene skriver at jentene lager mye drama. Noen av elevene skriver bare dette uten mer forklaring; «jentene lager veldig mye drama». De som velger å utdype forklarer at jentene lager drama og «gjør det til en større greie enn det er» som en av elevene beskrev det. De forklarer det med at jentene bruker mye ord når de krangler. Dette viser til hvordan elevene opplever elevrelasjonene seg imellom kjønnene, og hvordan de er ulike ikke bare faglig, men også sosialt. Dette er både guttene og jentene enige i.

Det virker derimot som jentene synes de stereotypiske ideene om at guttene er sterkere og tåler mer, ikke alltid stemmer. I elevtekstene har vi fått flere utsagn av jenter som tar opp dette; «jenter kan tåle like mye og kanskje mer faktisk», og «jentene kan jo også spille fotball». Ved å skrive dette i elevtekstene tar disse elevene et oppgjør med det «typiske» og det som er forventet av deg som gutt eller jente i norsk skole og samfunn. Ved å begynne en slik refleksjon rundt de stereotypiene vi ser, viser elevene ikke bare at det er forskjell mellom kjønnene, men også innad i kjønnene.

Dette gjør de ved å snakke om at noen jenter også tåler mye og at det også er jenter som spiller fotball. Det er altså ikke bare det ene kjønn som kan være tøff eller spille fotball. Her kan man se hvordan ikke-korrekte stereotypier er problematiserende for den enkelte, da individets unikhhet og frihet blir begrenset (Aune, 2012, s.102).

#### 4.1.4 Lærernes refleksjoner om jenter

Fra lærerintervjuene får vi også en oppfatning av at jentene er stillere, flinkere med fag, regler og rutiner, og at de også er mer reflekterte. «Det har jo kanskje noe med at jenter. De opplever, de reflekterer jo over det selv da, og flest jenter som sitter i ro og gjør det de skal». Dette er noe flere av lærerne har en opplevelse av. De mener jentene håndterer skoledagen og faglige utfordringer bedre. Dette blir forklart gjennom at dette er typiske gamle mønstre, hvor skolen treffer jentene mer.

Men det er jo typiske gamle mønstre da, er jo at skolen er mer, kanskje treffer jentene litt mer da. Som har ofte, sies det, at jenter har litt mer den evnen til å kunne sitte i ro over lengre tid for eksempel. Være mer konsentrert om oppgaven, at de har de egenskapene skolen foretrekker, som kanskje jentene har vært flinkere til da. For eksempel når det gjelder skrijving eller tegning eller forming over lengre tid.

Avsnittet om jentene ovenfor, fremstiller skolen som mer tilpasset jentene, fordi de i større grad kan sitte rolig og være konsentrert. Det pedagogiske fokuset i skolen legger stor vekt på personlig utvikling og ansvar for egen læring (Herman, 2007 og Skapernes, 2007). Her kan en tenke seg at dette gir jentene en fordel, i forhold til at de lettere tilpasser seg kravene skolen stiller (Nielsen & Henningsen, 2018, s.19). Dette er noe vi også kan diskutere i forhold til utsagn om at guttene ikke er «klar» for skolen og at skolehverdagen er dårligere tilpasset de «aktive guttene».

Det at jentene blir oppfattet som å være konsentrert, sitte stille og gjøre det de skal, har betydning for relasjonen lærerne opplever å ha med elevene. Lærerne trekker frem at de opplever det som enklere å skape en god relasjon til jentene, enn til guttene. Dette blir forklart ved for eksempel dette utsagnet; «jeg tror at med tanke på at jentene er mer rolig og gjør det de skal, så får du jo kanskje bedre øye til dem». Læreren viser gjennom dette utsagnet at elevene som oppfyller «skolens ideal» gjør lærerjobben enklere, og dermed blir det lettere for læreren å jobbe mot en god lærer-elev relasjon. Tidligere forskning peker også på at lærere i større grad belønner elevene som klarer å tilpasse seg de atferdsmønstrene som er ønskelige i skolen (Nordahl, 2003). Dette viser til at våre funn fra lærerintervjuene stemmer overens med denne tidligere forskningen.

I et annet intervju ble det reflektert rundt hvor mye man godtar fra jenter og gutter. «Jeg tror vi kanskje godtar litt mer fra jentene enn det vi gjør fra guttene. Og at jentene slipper unna mer, for de gjør ting i det skjulte». Dette kan sees opp mot elevenes oppfatning i at jentene lager mer drama. Dette fordi de gjør ting muntlig og blåser opp små ting til å bli store. Elevenes oppfatning av jentenes dramatik og krangling, er kanskje noe elevene selv oppfatter og opplever seg imellom, som kanskje ikke lærerne alltid får med seg. Det kan være en forklaring på hvorfor lærerne har den oppfattelsen av at jentene gjør mye i «det skjulte».

Flere av lærerne opplever ikke jentene som bare rolige og forsiktige, men reflekterer rundt at jentene har en indre uro, der man oftest ser guttenes ytre, mer kroppslige uro. Lærerne reflekterer rundt at de bruker mye tid på guttene, fordi det er uro som oppleves og oppfattes av alle slik som det ble forklart i det ene intervjuet; «de som roper høyest, får mest hjelp». Men lærerne trekker også frem det sosiale arbeidet med jentene, som de opplever som mer vanskelig, for det handler mye om utestenging og psykiske påkjenninger knyttet til det sosiale.

#### **4.1.5 Forventninger**

I elevtekstene velger elevene å ordlegge seg på en måte som viser at de oppfatter at det ligger noe bak kjønnsforskjellene, og hvordan atferden til guttene og jentene er. Dette kan tyde på at de oppfatter, eller føler på visse forventninger til både seg selv, og det andre kjønn. Vi tolker også gjennom elevtekstene at elevene føler på forskjellige forventninger til jentene, enn til guttene. Et eksempel på dette er «lærerne er ofte strengere hvis guttene ikke oppfører seg, men jenter får mer kjeft hvis de ikke har gjort leksene sine». Dette kan sees i sammenheng med det sosialkonstruktivistiske synet om rolleforventninger (Manger & Wormnes, 2015). Slike rolleforventninger kommer til syne både verbalt og ved handling.

I en skoleklasse med mennesker som samhandler mye, vil bestemte handlingsmønstre og en egen uformell rollestruktur skapes (Magner & Wormnes, 2015). Disse rolleforventningene kan ofte bli både systematiske og de kan være vanskelig å forandre, både for elever og lærere (Magner & Wormnes, 2015). Eleven her viser i utsagnet ovenfor til hvordan læreren reagerer med negative sanksjoner, ulikt til guttene og jentene. Dette kan tyde på en viss forventning til de ulike kjønnene. Læreren forventer, eller er mer vant til at guttene bråker eller tuller, og reagerer raskere på dette. Jentene er forventet til å gjøre leksene og skolearbeidet sitt, så når dette ikke er gjort, reagerer læreren.

Elevene har forventninger til hvordan læreren skal behandle jenter og gutter, og til hvordan gutter og jenter er forskjellige og oppfører seg mot hverandre. I utsagnet «det kan hende at folk tror gutter tåler mer, men jenter kan tåle like mye og kanskje mer faktisk» viser eleven til hvordan det er forventninger knyttet til hvor mye gutter og jenter tåler. Her tar eleven oppgjør med det «typiske» synet på at guttene er de som tåler mest, og poengterer at dette ikke alltid er tilfellet. Sosialiseringsprosessen vår påvirker og former vår kjønnsidentitet, da sosialisering basert på kjønn kan virke som en selvbekreftende prosess (Schiefløe, 2015, s.209). Dette kan være med å forklare hvorfor elever opplever at enkelte aktiviteter nærmest eies av et kjønn. Det vi også ser gjennom dette utsagnet er hvordan elevene utfordrer og stiller spørsmål mot dagens kjønnsrollemønstre. Disse rollemønstrene og tanker om hva som er typisk for en mann eller kvinne, kan være med å begrense de handlingsmulighetene man har. Disse forestillingene gir samfunnet en mal for hva man skal tenke på som det typiske. Når disse forestillingene gjelder for en hel gruppe kalles det for stereotyper (Thornberg, 2014, s.322).

Denne tematikken er synlig i andre utsagn fra elevtekstene, for eksempel ved «jentene kan jo også spille fotball». I elevtekstene poengterte flere av elevene at fotball er noe guttene er flinke i, og fremstiller dette som en «guttessport». Sitatet «Fordi noen mener kanskje at fotball er en guttesport» viser til dette. I likhet med utsagnet over, tar eleven her et oppgjør med det «typiske» og forventede, og skriver at fotball ikke bare er noe for guttene. Dette kan sees opp mot hvordan Postholm m.fl. (2011) forklarer kjønnsuttrykk. Fotball blir her en gutteinteresse, som bidrar til en gruppedannelse og et syn på fotball som en guttesport. Når det er flere gutter som er interessert i fotball, så blir gruppedannelsen forsterkes. Vi kan også se på resten av samfunnet i denne sammenhengen, hvor herrefotball får mer oppmerksomhet enn damefotball. Ved at samfunnet signaliserer dette, blir elevenes følelser forsterket. Terskelen for å bryte dette kjønnsmonsteret kan bli både større og vanskeligere. Gjennom elevenes refleksjoner rundt dette i elevtekstene, ser vi at de nå begynner å ta et oppgjør mot kjønn som gruppedannelse.

Et annet sitat fra elevtekstene vi ønsker å trekke frem under forventninger er «guttene = bråkete, jentene = stille». Det kan diskuteres hvorvidt utsagnet handler om forventninger eller opplevde forskjeller. Vi har valgt å tolke det til å handle om begge deler. Dette blir et veldig sterkt utsagn, ved at den aktuelle eleven velger å sette likhetstegn mellom sammenligningene. Ved å gjøre dette, velger denne eleven å gruppere alle guttene til å være bråkete, i likhet med at alle jentene er stille. Ettersom ingen er like, kan ikke dette være tilfellet i alle situasjoner og med alle elever.

En slik oppfatning som i utdraget ovenfor må komme fra et sted. Dette er noe vi stiller spørsmål ved. Er det eleven selv som mener dette, eller er dette holdninger som kommer fra samfunnet, lærerne, skolen, hjemmet, hva grunner dette i? Dette kan sees i sammenheng med implisitte holdninger, hvor holdningen er utenfor den bevisste kontrollen, og ofte blir brukt om en hel gruppe (Bordens & Horowitz, 2001, s.161). Et forslag på en forklaring på dette kommer frem i et av lærerintervjuene, hvor læreren uttrykker «de holdningene har de ikke skapt selv som barn, det har de fra en annen plass. Og der er det ikke skolen som har skapt rollemønsteret». Slik som læreren her sier, så har ikke skolen skapt disse rollemønstrene, men fungerer skolen slik i dag, at de er med på å opprettholde og videreføre disse holdningene? Dette kan sees i sammenheng med pygmalion-effekten, hvor det ble forsket på hvordan læreres forventninger og holdninger til elevene påvirker elevenes utvikling i skolen (Rosenthal & Jacobson, 1968).

#### **4.1.6 Oppsummering**

Elevene velger å sette kjønnene opp mot hverandre, som direkte motsetninger. I vår formulering av spørsmålet spurte vi elevene om det er noen forskjeller på gutter og jenter. Her vil det være naturlig å svare med at gutter er sånn, og jenter er slik. At elevene fremstiller kjønnene som direkte motsetninger, kan derfor også komme av måten vi har formulert spørsmålene til elevtekstene på. De virker veldig opptatte av at det er store forskjeller mellom kjønnene selv, både sosialt i friminuttene, men også faglig, og i klasserommet generelt.

Eksempel på slike utsagn hvor elevene viser til kjønnetenes motsetninger er: «jeg tror gutter er mer aktive enn de fleste jentene mens jentene er bedre på skrift og fag», dette utsagnet viser til at elevene selv har en oppfattelse av det som kom frem i Stoltenberg rapporten fra 2019. Hvor de kom frem til at jentene gjør det bedre i alle fag med unntatt av kroppsøving (NOU 2019:3, s.56).

«Hvis jentene krangler bruker de ord, mens hvis guttene krangler tar de det litt mer fysisk» og «Jenter er smartere enn gutter, gutter er bedre enn jenter i fotball». Ved at elevene bruker ord som «men» og «enn» setter de forskjellene mellom kjønnene i motsetninger til hverandre. I elevtekstene bruker også elevene ord som «vi» og «de» noe som viser til at de ser på jentene og guttene som grupper. Når flere jenter og gutter finner interesse i de samme tingene, vil en gruppedannelse forsterkes (Postholm m.fl., 2011, s.190). Det vil si at dersom flere gutter interesserer seg for fotball, vil fotball i større grad ses på som en «gutteting». Som grupper vil jentene og guttene ofte ha mønstre for hvordan man kommuniserer og er (Postholm m.fl., 2011, s.189). Dette er noe elevene også viser til i sine elevtekster.

Elevene fokuserer i stor grad på at det er guttene som bråker, er urolige, og som får mest kjeft. Guttene blir også omtalt som å være fysisk sterkere enn jentene. Av elevene blir jentene fremstilt som mer rolige og skoleflinke enn det guttene er. Lærernes refleksjoner om guttene handler om hvordan guttene har vanskeligere for å innrette seg skolens regler og rutiner. Fra lærerintervjuene får vi også en oppfatning av jentene som skoleflinke, stille, og de fremstiller jentene som mer reflekterte. Ut ifra det både elevene og lærerne forteller, tyder mye på at forventninger og holdninger henger tett sammen med tematikken kjønn. Gjennom elevtekstene viser elevene at de opplever forventninger til seg selv, men også til det andre kjønn. Det kan se ut som om elevene føler på forskjellige forventninger til jentene, enn til guttene. Disse ulike forventningene de opplever i forhold til gutter eller jenter kan sees i sammenheng med kjønnsstereotyper. Hvor det er enkelte forestillinger om hvordan jenter og gutter er, eller skal være.

## **4.2 Møte mellom atferd og kommunikasjon**

I kapittel 4.1 har vi sett på hvilke kjønnsforskjeller elever og lærere opplever i atferden til jentene og guttene. I dette delkapittelet skal vi se på hvordan møtet mellom atferd og kommunikasjon kommer til syne i elevtekstene og lærerintervjuene.

### **4.2.1 «Guttene får mest kjeft»**

I elevtekstene gir både jentene og guttene uttrykk for en opplevelse av at guttene får flest negative sanksjoner som tilsnakk, eller som elevene selv kaller det; kjeft. Ordet kjeft går igjen veldig mange ganger i elevtekstene, både hos jentene og guttene. I all hovedsak blir ordet brukt til å beskrive lærernes reaksjoner til guttene.

Det er generelt gjennomgående at guttene får mer kjeft. Her er det særlig et utsagn som går igjen i mange av elevtekstene; «guttene får mer kjeft enn jenter». Dette er en oppfatning som både jentene og guttene viser gjennom elevtekstene.

Utsagn om at guttene får flere negative sanksjoner fra lærerne blir også gitt, uten at ordet kjeft brukes; «jeg tror noen lærere går hardere på gutter enn jenter». Her tolker vi det som at eleven mener lærerne er strengere med guttene. I noen utsagn oppleves dette av både jentene og guttene som urettferdig, og i en elevtekst skreiv ei jente «guttene får mye mer kjeft enn jenter -> jeg vet ikke hvorfor men det er veldig urettferdig!». Når både guttene som mottar kjeften og jentene som observerer kjeften, opplever situasjonen som urettferdig, kan det tenkes til at dette kan oppleves som problematisk i skolehverdagen.

Det reflekteres rundt både hvorfor guttene får mer kjeft, og hvorfor jentene ikke får kjeft i elevtekstene. Den ene forklaringen som kommer tydelig frem, går direkte på guttene «guttene får mer kjeft fordi de ikke slutter når de får en beskjed». Her kommer det frem at eleven selv har reflektert rundt hva som utløser den negative sanksjonen, eller kjeften. Det er rett og slett fordi guttene ikke respekterer regler eller lærernes beskjeder. Noen av elevene skriver noe lignende; «guttene tuller mer da virker det som at lærerne kjefter mer på guttene». Her sier eleven seg enig i at guttene får mest kjeft, samtidig som den rettferdiggjør tilsnakk fra læreren ved at de ikke gjør som de skal. Hvis guttene er de som oftest tuller eller bråker i klasserommet, vil det derfor være naturlig at de får flere negative sanksjoner fra læreren. Selv om noen av utsagnene rettferdiggjør kjeften guttene får, opplever flere av elevene kjeften som urettferdig.

Opplevelsen elevene sitter med er at lærerne ikke bare gir guttene mer kjeft, men de snakker forskjellig til guttene og jentene, gjennom måten de gir tilsnakk på. Et eksempel fra elevtekstene som går på dette er «de er strengere mot gutter enn de er mot jenter, feks: gutter: Hei ikke gjør det der! jenter: Hei du der, jeg tror ikke det er lov å gjøre sånn». Dette viser til hvordan reaksjonen fra lærerne er forskjellig til de ulike kjønnene. I dette eksempelet poengteres forskjellen i tilsnakket også med at eleven bruker utropstegn «!» bak tilsnakket til gutten og punktum «.» til jenta. Eksempelet viser at læreren har en mer vennlig tone til jentene enn til guttene. Dette med språk og kommunikasjon mellom voksne og barn, er forsket på tidligere. Her kom Einarsson og Hultman (1984) frem til at voksne bruker ulikt toneleie til gutter og jenter. Det som ble ansett som vanlig her, var å bruke lysere toneleie til jenter, noe som elevutsagnet også viser til. Å reagere forskjellig på grunnlag av elevens kjønn, kan sees i sammenheng med kjønnsattribuering. Kjønnsattribuering er når man tolker og reagerer på lik atferd forskjellig, basert på hvilket kjønn som utfører atferden (Postholm m.fl., 2011, s.192).

Noen av elevene trekker også frem jentenes kjeft eller tilsnakk fra lærerne. «Lærerne er strenge mot jenter som tuller og» er et utdrag som viser til dette. Her poengterer eleven at både gutter og jenter som tuller får kjeft av læreren. En av jentene skriver dette i elevteksten sin; «når guttene gjør noe galt sier læreren «du må ikke gjøre det», men når vi jenter gjør det kjefter de på oss og ringer hjem». Gjennom dette sitatet kan vi tolke det eleven skriver, opp mot hvilke forventninger læreren har til guttene og jentene i klasserommet. Det kan tenkes at lærerens reaksjon er annerledes for gutter og jenter, fordi læreren trolig stiller ulike forventninger til elevene. Dette er noe vi ser i tidligere utdrag, hvor elevene kommenterer at dersom guttene tuller får de kjeft, men dersom jentene ikke har gjort leksene får de mer kjeft. Elevene viser til at guttene og jentene får kjeft for ulike ting og at det er guttene som får mest kjeft. Dette kan vi se i sammenheng med pygmalion-effekten, der en begrunnet forventning blir oppfylt fordi den er forventet (Merton, 1948).

Når elevene skriver om guttene, brukes begrepet forventning lite, sammenlignet med når de skriver om jentene. Det kommer likevel frem en forventning om at guttene skal få mer tilsnakk, og at de faktisk gjør flere ting de ikke skal. «Dårlige ting som tull og hærverk og sånt går mer utover gutter, det er første tanke når noe dårlig skjer». Denne eleven opplever at med en gang noe galt har skjedd. Første tanke er alltid at det må være guttene som har gjort det, og de som automatisk får skylden. Det kan tyde på en forventning som ligger til grunn som handler om at guttene er de som gjør noe galt. Elevene viser til hvordan guttene får mer kjeft enn jentene, selv om samme handling er utført. Dette er noe som går igjen i flere elevtekster. Et utsagn som går på dette er «guttene får mer kjeft, jentene slipper lettere unna». Slike utsagn blir beskrevet i flere elevtekster, og en av årsakene til at jentene ikke mottar de samme reaksjonene er at «de sniker seg unna».

#### 4.2.2 Kjeft eller korrigerer?

I lærerintervjuene kommer det frem mye av det samme som i elevtekstene. Den største forskjellen her er hvordan lærerne ikke bruker ordet kjeft, men heller bruker ord som påminnelser og korrigerer. Lærerne har også en oppfattelse som viser til at det er guttene som får mest tilsnakk, eller korrigerer. Dette forklares i et lærerintervju som «guttene er litt mer sånn ja altså igjen det på regler og rutiner, at de får ikke kommet inn i det, så må du påminne de om det igjen og igjen». Her ser vi hvordan læreren opplever at guttene sliter med å forholde seg til reglene og rutinene på skolen, og at dette er grunnen til de mange påminnelsene og korrigeringene til guttene. Et annet utsagn som tilsier dette, er:

Det kan jo ha noe å gjøre med at de er, jeg kjenner jo meg selv at en elev som ikke sitter i ro, ikke kan gjøre det han skal, trenger konstant påminnelser, er jo mer slitsomt og tiltaksfullt å sette seg ned sammen med, enn jenta som gjør det hun skal, eller jenta som fokuserer bedre da på en måte.

Dette utsagnet viser til hvordan læreren opplever at det er vanskeligere å skape en god, eller opprettholde en god relasjon til guttene. Det oppleves av læreren som mer slitsomt å forholde seg til gutter som ikke gjør det de skal, i motsetning til jenta som ikke trenger like mange påminnelser eller korrigeringer. Det med opplevelsen av at det er lettere å forholde seg til jentene generelt, kommer frem i flere intervjuer. «Jeg tror at med tanke på at jentene er mer rolig og gjør det de skal, så får du jo kanskje et bedre øye til dem».

Selv om mange av guttene krever mer oppmerksomhet og tid av lærerne, er det også noen som foretrekker utfordringene guttene gir. I det ene lærerintervjuet ble det forklart slik «de opererer i det "åpne markedet", så de kan du konfrontere og så kan vi bearbeide settingen. Og så kommer vi videre». Her viser læreren til hvordan det kan være enklere å forholde seg til, og å samarbeide med guttene.

Jeg tror vi kanskje godtar litt mer fra jentene, enn det vi gjør fra guttene. Og at jentene slipper unna mer, for dem er mye mer sånn, de gjør ting i det skjulte, og de slipper unna med mye, som for å si det sånn guttene er litt mer sånn, vel ikke dummere, men også de plumper litt uti situasjoner og så blir de tatt, ikke sant? og så må de på en måte stå til rette for det.

I elevtekstene ser vi utsagn hvor elevene opplever at jentene får større frihet, flere sjanser, og slipper mer unna enn det guttene gjør. Dette er noe vi også ser i dette utdraget fra lærerintervjuet. Her forklarer læreren dette ved at jentene gjør ting i det skjulte og at det derfor ikke alltid blir sett av læreren. Guttene derimot gjør oftere ting synlig, slik at de også får tilsnakk for det de gjør. Læreren uttrykker en tanke om hvorfor man kanskje godtar mer fra jentene, enn man gjør fra guttene. Dette kan også handle om at jentene sjeldnere viser til atferd som gir negative sanksjoner. Læreren handlingsrom til å belønne de elevene som klarer å tilpasse seg de atferdsmønstrene som er ønskelige i skolen, ligger under det som kalles den «skjulte læreplanen». Det handler om forventninger og andre føringer som ligger til grunn i skolen, enn de styringsdokumentene som er sendt ut av regjeringen (Nordahl, 2003).

#### **4.2.3 Oppsummering**

Både guttene og jentene gir gjennom elevtekstene uttrykk for at det er guttene som får mest kjeft. Ordet kjeft som elevene bruker, refereres til negative sanksjoner, som tilsnakk fra læreren. Elevene deler en opplevelse av at guttene får mer kjeft, men også at lærerne snakker ulikt til jentene og guttene. Dette kan ses i sammenheng med hvilke forventninger som stilles av lærerne. I lærerintervjuene trekker lærerne frem mye av det samme som elevene gjør. En stor forskjell her er hvordan lærerne bruker ord som tilsnakk, korrigerende og påminnelser fremfor ordet kjeft. Lærerne deler også oppfattelsen av at det er guttene som får mest tilsnakk og påminnelser. Dette i form av både kjeft fordi de bryter reglene, men også urettmessig kjeft.

Ulike forklaringer på både kjeft og fravær av kjeft, blir drøftet i både elevtekstene og lærerintervjuene. Når det kommer til jentene, opplever mange at kjeft eller korrigerende er fraværende. I elevtekstene mener noen at jentene «sniker seg unna» og i lærerintervjuene drøftes det rundt hvordan jentene opptrer mer i det skjulte, som igjen gjør at de voksne ikke oppfatter den uønskede atferden. Den mer opplevde og fremtredende kjeften som oppstår til guttene, forklares med at guttene bråker, tuller og viser mer uønsket atferd.

Også i dette kapittelet om møtet mellom atferd og kommunikasjon, får forventninger oppmerksomhet. Her opplever elevene at lærerne forventer at negativ atferd skal forekomme hos guttene, og ønsket atferd skal forekomme hos jentene. I lærerintervjuene kommer det frem at de selv muligens godtar mer uønsket atferd fra jentene, da de opplever det sjeldnere enn hos guttene.



## 4.3 Kjønn på lærer

I analysedelen så langt har elevenes kjønn vært i fokus. I denne delen av analysen skal vi se på betydningen av lærerens kjønn. Her vil mangelen på mannlige lærere, lærer-elev og elev-lærer relasjon, og hvordan kjønnet på læreren har en betydning for kjønnsforskjellene i skolen, bli diskutert.

### 4.3.1 «Lærerne er bare jenter»

Et viktig aspekt i studien vår er at det har vært lite forsket på temaet gjennom å spørre elevene selv. Vi har i dag mye statistikk om hvordan kjønnsfordelingen på lærerne er, hvor vi ser et stort overtall av kvinnelige lærere i norsk skole. Slik ren statistikk vil ikke si noe om hvordan elevene selv opplever å ha lærere som er kvinner, eller menn. Dette er et tema som fikk stor plass i elevtekstene. Tidligere er det gjennomført en del forskning som konkluderer med at det ikke er sammenheng mellom lærerens kjønn og kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner.

Forskning som viser til dette, er Bakken (2009) sine undersøkelser. Funnene Bakken (2009) har gjort seg er at det ikke er noen systematisk sammenheng mellom karakterer og kjønnet på læreren. Konklusjonen i denne studien er at fokus på lærerens kjønn er overdrevet. Tidligere forskning som Bakken (2009) viser til, viser at det ikke er en entydig konklusjon knyttet til betydningen av lærerens kjønn, sett i sammenheng jentenes og guttenes skoleprestasjoner (Bonesrønning og Iversen 2008; Falch og Naper 2008; Hægeland, Kirkebøen, Raaum og Salvanes; 2004). Studier fra 1990-tallet og fremover, viser et varierende svar når det kommer til om kvinnelige og mannlige lærere behandler jenter og gutter forskjellig (Bakken, 2009, s. 62). Med tanke på hvor stort fokus kjønn på lærer har fått i elevtekstene våre, anser vi det som svært relevant å trekke frem dette i vår analyse.

I et fåtall av elevtekstene kommer det frem at lærerne ikke gjør forskjell på kjønn ut fra hvilket kjønn de selv har. Et av utsagnene som viser dette er; «jeg tror at veldig få lærere kan forskjellsbehandle ut fra hvilket kjønn de selv har». Disse utsagnene viser til at det er noen elever som ikke opplever, eller reflekterer rundt kjønn på lærer. Det er også flere elever som skriver at lærerne ikke gjør forskjell på jenter og gutter, uten å reflektere rundt lærerens eget kjønn.

I analysen av elevtekstene ser det derimot ut til at flere av elevene trekker frem hvordan kjønn på lærer har en betydning. Det er både gutter og jenter som reflekterer rundt hvordan kjønn på læreren har en betydning for kjønnsforskjellene i skolen. En av elevene formulerer seg slik; «spiller rolle hvis læreren er gutt eller jente». Dette viser at eleven har reflektert over lærerens kjønn, og hvordan det påvirker skolehverdagen.

Elevene sier også noe om at kvinnelige og mannlige lærere oppfører seg ulikt. De trekker frem at det er et flertall av kvinnelige lærere i skolen. «Lærerne er bare jenter» er utsagn som viser til dette. Det er derfor synlig at elevene har reflektert over ubalansen i kjønn hos lærere. Dette med flere kvinnelige lærere settes også i sammenheng med hvordan de oppfatter at jentene blir bedre likt i skolen. «Lærerne synes jentene er flinkere enn guttene, fordi lærerne er jenter» er et utsagn som viser konkret til dette.

### 4.3.2 Relasjoner og kjønn

I lærerintervjuene ble det også reflektert rundt lærernes kjønn, og hvordan det er for lærerne å skape relasjoner til jentene og guttene. I intervjuene kom det frem at de kvinnelige lærerne følte det var mer utfordrende å nå inn til guttene, og skape en nær relasjon til dem. «Det er vanskeligere å nå inn til guttene føler jeg, men det kan jo ha noe med at jeg er dame selv. Guttene ser jo opp til guttene på en måte». Denne læreren har samme opplevelse som elevene, og ser dette i sammenheng med sitt eget kjønn. De kvinnelige lærerne reflekterer rundt hvordan relasjonene mellom lærere og elever av motsatt kjønn er. «Jeg tror nok mannlige lærere opplever å ha bedre relasjon med guttene enn jenter». Her stemmer refleksjonene fra lærerintervjuet med hvordan elevene uttrykker det selv i elevtekstene.

De mannlige lærerne på sin side reflekterte ikke særlig rundt akkurat dette med egen relasjonsskaping i forhold til elevenes kjønn. De diskuterte mer rundt hvordan de oppfatter forskjell på elevmassen sett mot kvinnelige og mannlige lærere;

Kjønn spiller en rolle. Fordi gutter responderer annerledes, det er ihvertfall min oppfatning, fra mannlige lærere og kvinnelige lærere. Man kan si nøyaktig det samme, mene nøyaktig det samme. Men de hører med andre ører, og responderer annerledes.

Ser man på dette utsagnet kan det videre trekkes opp mot elevenes holdninger til lærerne. Informanten reflekterte rundt elevenes dårlige holdninger til kvinnelige lærere. «Mange har mindre respekt for den kvinnelige rollen enn den mannlige rollen i skolen. Jeg synes en del gutter har dårlige holdninger til kvinnelige lærere». Videre reflekterer informanten rundt hvordan elevene trolig ikke har skapt slike holdninger selv, men heller fått overført fra samfunnet og hjemmet. I denne sammenhengen blir dette trukket opp mot rollemønstre og hvordan disse konstrueres i møte med samfunnet (Schiefløe, 2015, s.208). Hvordan synet på kvinner i samfunnet her påvirker elevenes oppfatning av den kvinnelige lærerrollen i skolen. Både når det kommer til posisjon, egenskaper og status. Dette vil også påvirke hvordan elevene selv utvikler sin sosiale kjønnsidentitet (Schiefløe, 2015, s.508).

Likt som i elevtekstene hadde lærerne, en oppfatning av at en utjevning av kjønn på lærerne, ville vært bedre for skolemiljøet til elevene. Her ble det trukket frem hvordan kvinnelige og mannlige lærere har forskjellige ståsted og vektlegger forskjellige ting, både i det sosiale og det faglige. Et eksempel som ble trukket frem her omhandlet lesebøker i klasserommet, og hvordan man gjerne plukker ut bøker man selv ville identifisert seg med. «Litteratur vi som lærere plukker ut for eksempel. Jeg kan jo da lettere plukke ut noe som jeg tenker passer for jentene, altså jeg må jo være nøye». Videre reflekterer informanten rundt hvor viktig bevisstheten på akkurat dette er, og at det er mye innenfor skoleoppgaver og arbeid med elevene man kan forbedre, dersom det blir mer gjennomtenkt i forhold til dette.

Både elevene og lærerne reflekterer altså rundt hvordan kjønn på lærer har en betydning for kjønnsforskjellene i skolen. I tidligere forskning blir temaet kjønn på lærer, beskrevet som overdrevent og uten systematisk sammenheng (Bakken, 2009, s.24). Forskningen til Bakken (2009) viser derfor til at det ikke er en direkte sammenheng mellom kjønn på lærer og kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Når elevene og lærerne opplever kjønnsbalansen som signifikant, kan det likevel være lurt å se på om de kan være en indirekte sammenheng. I form av om opplevelser av skolehverdagen er med på å påvirke skoleprestasjoner. Dersom kjønn på lærer påvirker elevenes skolehverdag, vil dette kunne sees i en indirekte sammenheng. Det elevene og lærerne i denne studien viser til, er derimot at kjønn på lærer blir reflektert rundt og har en betydning, som motstrider det Bakken finner i sin forskning.

## 5. Studiens hovedfunn

Opgavens formål har vært å etablere bevissthet og kunnskap om hvordan elever og lærere opplever kjønnsforskjeller i skolen. Det empiriske grunnlaget for denne oppgaven er elevtekster skrevet av elever på mellomtrinnet og intervju av fire lærere. I disse tekstene og intervjuene har deltakerne fått mulighet til å dele sine tanker og opplevelser knyttet til kjønn i skolen, med problemstillingen: «Hvordan opplever elever og lærere kjønnsforskjeller i skolen?» som utgangspunkt.

I arbeidet med empirien og analysen fant vi klare indikasjoner på at de aller fleste elevene og alle lærerne opplever at det er forskjell på gutter og jenter i skolen. I analysedelen har vi delt inn i ulike kategorier og sett dette opp mot teori. Vi ønsker i denne delen å trekke frem de funnene fra analysen vi anser som har størst betydning. Her vil vi gå inn på funn om elevenes atferd, den stille jenta og den bråkete gutten, samt lærernes reaksjoner og sanksjoner til elevenes atferd, og betydningen av lærerens kjønn.

Det er en kollektiv enighet om at guttene bråker mest. For elevene selv virker dette som en selvfølge, noe som bare er sånn. Lærerne derimot problematiserer dette, og opplever det krevende både i møte med og i relasjonsskaping med guttene. Dette kan ha en sammenheng med lærerens oppfatning av hva som er «normalt». I likhet med opplevelsen av at guttene bråker, er det en kollektiv enighet om at jentene er stille. Elevene fremstiller også jentene som mer skoleflinke og sterkere faglig, noe lærerne bekrefter. Dette kan sees i sammenheng med hvordan lærerne opplever relasjonsskapingen med jentene som enklere, da de håndterer skolehverdagen bedre.

Når elever og lærere møter skolen med en kollektiv forståelse av at guttene bråker mer, vil det også oppstå flere negative sanksjoner mot guttenes mer viltre og aktive fremtreden. Dette er det som i store deler av elevtekstene, og analysen kalles for kjeft av elevene og korrigerende fra lærerne. Her kan det tenkes at lærerne bruker begrepet korrigerende fordi de anser det som noe som skal forbedres, altså noe som skal inn i «normalen». I analysedelen blir det også diskutert om hvorvidt guttenes atferd er det man skal kunne forvente av gutter i barneskolealder.

Dersom det er slik at guttene biologisk og mentalt er mer umodne enn jentene, så vil lærernes reaksjoner og sanksjoner mot denne atferden være feilplassert. På denne måten kan slike forventningen gjøre at den «aktive eleven» ikke blir sett på som å være tilpasset skolen. Flesteparten av disse vil trolig være gutter. Dette er noe som skaper spørsmål rundt skolens organisering og krav til elevene. Kan det tenkes at dagens skole stiller krav og forventninger som passer dårligere for guttene enn for jentene? Dette ble det også reflektert rundt i et av lærerintervjuene, hvor læreren påpekte hvordan skolen trenger den aktive eleven, både jentene og guttene.

Her kan man i tillegg stille spørsmål ved hva lærerne egentlig forventer av jentene og guttene. Forventer de forskjellige ting? For eksempel kan læreren forvente at guttene er sterkere enn jentene og derfor spør om hjelp fra guttene når noe tungt skal bæres? Elevene selv uttrykker en opplevelse av forskjellige forventninger til guttene og jentene, dette gjelder både atferd og faglige forventninger. Lærerne viser også til ulike forventninger til guttene og jentene, både ved å kalle det forventninger, eller ved å kalle det «typisk» eller det «normale».

Når det kommer til hvordan lærere behandler gutter og jenter ulikt, kommer mange av elevene inn på lærerens kjønn. Elevene opplever at lærerne gjør en forskjell, og at det er en mangel på mannlige lærere. I det faglige beskriver flere av elevene hvordan læreren favoriserer elever med samme kjønn som seg selv. Dette gjelder både de kvinnelige og de mannlige lærerne, både i klasserommet og i andre arenaer man har undervisning. Det ble også reflektert rundt dette i lærerintervjuene. Her kunne lærere kjenne seg litt igjen i det, og se en sammenheng i hvordan elevene opplever forskjeller, og hvordan lærerne gjør forskjeller, uten å tenke over det. Det faglige innholdet kan være et eksempel her. Uten å tenke over det vil man som lærer underbevisst velge noe som passer for seg selv, og dermed kan det tenkes at mannlige lærere velger innhold som passer guttene eller det mannlige kjønn bedre, og kvinnene motsatt. I sammenheng med dette, kan man se på hvordan det er en stor overvekt av kvinnelige lærere i barneskolen. Dersom det i hovedsak er kvinner som planlegger og gjennomfører mesteparten av undervisningen, vil da mye av undervisningen ubevisst være tilpasset jentene bedre? Dersom dette er faktum, kan det sees i sammenheng med hvordan guttene havner bakpå, og som vi har sett i Stoltenbergutvalgets rapport, få dårligere karakterer i alle teoretiske fag.

Alt i alt er det en enighet blant elevene og lærerne angående hvilke kjønnsforskjeller de opplever i skolen. De har mye av de samme forventningene og opplevelsene når det kommer til guttene og jentene. Selv om vi tolker og ser en enighet i opplevelsene og forventningene til både lærerne og elevene. Vi ser også nyanseforskjeller mellom elevens og læreres meninger. Dette kan vi se i kapittel 4.2, hvor negative sanksjoner og møte mellom atferd og kommunikasjon, blir drøftet. Opplevelsene og hendelsene er de samme i både intervjuer og elevtekster; guttene får flere og oftere negative sanksjoner enn jentene. Forskjellen her er hvordan de omtaler disse negative sanksjonene. Elevene bruker ordet kjeft, og dette ordet går igjen i et flertall av elevtekstene. I lærerintervjuene derimot brukes ikke ordet kjeft, de velger å bruke ordene korrigerende eller påminnelser. Her kan det igjen tenkes at lærerne ønsker å få elevene inn i «normalen». I denne sammenhengen kommer fordelene av å ha et så bredt empirisk datamateriale til syne. Ved å både ha elevenes og lærernes refleksjoner, blir vi bevisste på denne nyanseforskjellen. Begge partenes opplevelser blir mer synlig, og gir både en bedre og bredere forståelse for opplevde kjønnsforskjeller i skolen.

## 5.1 Betydning for skolen

Tema kjønn blir ofte omtalt i ulike samfunnsdebatter, spesielt innenfor utdanning og skole. Stoltenbergrapporten fra 2019, kom med en rekke oppsiktsvekkende funn, som ga oss mange spørsmål og ble en slags motivator for denne masteroppgaven. I denne rapporten ble det ikke kommentert, eller forsket på hvordan disse store kjønnsforskjellene i skoleprestasjonene ble opplevd i skolen. Med utgangspunkt i dette, har vi forsøkt å få frem både elevenes og lærerens stemme i vår forskning, ved å bruke begge som empirisk grunnlag. Slik som Stoltenbergutvalget (2019) trekker frem, har læreren en sentral rolle som innsatsfaktor. Pedagogikk og struktur i skolehverdagen er viktig for hvordan elever presterer på skolen.

Både gjennom tidligere forskning, og ikke minst funnene vi har gjort i denne studien, vil vi anse kjønnsforskjellene i skolen som en svært sammensatt problematikk. Ved å snakke med de to mest sentrale gruppene i skolen; elevene og lærerne, har vi fått frem nyttig informasjon som vi mener er viktig for skolen. Et funn som har vært gjennomgående i denne studien er at det oppleves, og til og med forventes, at guttene bråker mest, og får mest negative sanksjoner, eller kjeft. I vår empiri, ser vi også at nesten alle de 227 elevene vi har spurt, opplever forskjeller mellom gutter og jenter i skolen. Gjennom lærerintervjuene fikk vi fire læreres refleksjoner om både opplevde kjønnsforskjeller, og hva man kan gjøre for å forbedre de forskjellene man har. Et nøkkelord i denne sammenhengen er «bevisstgjøring».

En av de tingene vi selv har vært bevisst på i arbeidet med det empiriske datamaterialet og analysen i studien, er hvordan alle individer er forskjellige, uansett. Dermed kan ikke et funn gjelde for absolutt alle i en gruppe. Dette er noe både lærerne og flere av elevene i denne studien har tenkt igjennom. Dette kan vi se gjennom hvordan elever tar et oppgjør mot det «typiske». Her viser de til at det finnes jenter som tåler mye, og gutter som er følsomme. Både det typiske, normale og forventede, har fått en sentral plass i analysen av denne studien. De ulike forventningene både fra og til elever og lærere, er en fellesnevner i både lærernes og elevenes opplevelser knyttet til kjønn i skolen.

Det teoretiske grunnlaget og utvalgt tidligere forskningen brukt i denne studien, viser til at guttenes skolefaglige prestasjoner er svakere enn jentenes. Når tidligere forskning viser til forskjeller i skoleprestasjoner og kjønn, og funn i denne studien viser til at disse oppleves av både elever og lærere, er det ingen tvil om at noe må gjøres. Ved å bruke elever i denne forskningen, kan deres opplevelse bidra til å finne områder i skolen hvor man kan legge inn enda mer innsats i forbedringsarbeidet. Et elevmangfold i skolen skaper fokus på «tidlig og tilpasset innsats» (NOU 2019, s.15). Det anses som et særdeles viktig mål som lærer å skape et godt læringsmiljø, og gi alle elevene så gode forutsetninger som mulig for å lykkes.

Gjennom lærernes refleksjoner i intervjuene, kan det tenkes at de forventningene som oppleves å bli stilt til elevene, ikke nødvendigvis er bevisste. Ingen av informantene ønsker å skape en uheldig opplevelse for elevene, men alle er enige i at dette med kjønnsforskjeller i skolen burde få mer fokus, og en mer bevisst tilnærming i skolen. Det er viktig å tenke over at kjønn fungerer som en tolkningsramme, og det er en vanlig tendens å overse den individuelle forskjellen i hvordan kjønn utspiller seg (Steinnes og Mainsah, 2019; Postholm, 2019).

Kanskje fokuset ikke bare i hovedsak skal handle om tidlig og tilpasset innsats, men også en bevisst innsats. Når det kommer til kjønn som tema kan fokuset legges mer på å skape bevissthet rundt de forventningene som stilles til elevene, kommunikasjonen som foregår i klasserommet, og den helhetlige opplevelsen elevene har av skolehverdagen. Med et slikt bevisst fokus kan det bidra til å skape mer og bedre kunnskap om forholdet mellom kjønnsforskjeller, utvikling og læring. Slik som Stoltenbergutvalget (2019) viser til, bør målet være å skape en bedre skole for alle.

## 6. Litteraturliste

Aamodt, P.O, Stølen, N.M. (2003), *Vekst i utdanningssystemet*.  
<https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa60/kap-4.pdf>

Aasebø, T. S. (2021). Fortellinger om gutters krise, jenters fremgang og skolens utfordringer med sosiale ulikheter. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2763480/Aaseboe.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Aftenposten. (2019). *Jentene gjør det fortsatt bedre enn guttene på skolen*.  
<https://www.aftenposten.no/norge/i/g7Bxj0/jentene-gjoer-det-fortsatt-bedre-enn-guttene-paa-skolen>

Aune, H. (2012). *Opplæringslovens og barnehagelovens formålsbestemmelser. Utdanning, likestilling og stereotype kjønnsroller*. I Jakhelln, H. & Welstad, T. (red.), (2012). *Utdanningsrettslige emne*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Backe-Hansen, E., Walhovd K.B., og Huang L. (2014). *Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoppsummering (Rapport 5)*. Oslo: NOVA.

Bakken, A. (2009). *Er mannlige lærere viktige for gutters skoleprestasjoner?*. Tidsskrift for ungdomsforskning, 9(2).  
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1052>

Bakken, A., Borg, E. Hegna, K. og Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnforskjeller i skoleprestasjoner (Rapport 4)*. Oslo: NOVA.

Bakken, A. og Elstad, J.I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer (Rapport 7)*. Oslo: NOVA.

Bakken, J. og Andersson-Bakken, E. (2021): *Innholdsanalyse*. I Andersson, Bakken, E. og Pedersen Dalland, C. (red.): *Metode i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78.  
[https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/1467-8721.00064?casa\\_token=H9hBQr8R\\_I8AAAAA%3AiPb8TUUrJLqGDu0CIWjApBdtHUsBID-5SwDoLm-I2WUClvkqHruaq6pavjIjnj9VLGHLi2Tkcf5c2axk&](https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/1467-8721.00064?casa_token=H9hBQr8R_I8AAAAA%3AiPb8TUUrJLqGDu0CIWjApBdtHUsBID-5SwDoLm-I2WUClvkqHruaq6pavjIjnj9VLGHLi2Tkcf5c2axk&)

Birkelund, H.R. (2021). *Kunnskapsministeren tok et oppgjør med akademiseringen av skolen*. <https://frifagbevegelse.no/i-skolen/kunnskapsministeren-tok-et-oppgjor-med-akademiseringen-av-skolen-6.158.831769.0df4ebf929>

Bonesrønning, H. og J.M.V. Iversen (2008). *Suksessfaktorer i grunnskolen: Analyse av nasjonale prøver 2007*. SØS-rapport 05/08. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.

Bordens, K. S., og Horowitz, I. A. (2001). *Social Psychology*. London, New York: Taylor & Francis Group.

- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1.utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Cranner, V., K. (2021). *Guttediskusjonen i skolen er et blindspor*.  
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-kjonn-og-samfunn-partner/guttediskusjonen-i-skolen-er-et-blindspor/1814220>
- Creswell, J. W. (2014) *Research design. Qualitativ, kvantitativ, & mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Dalgaard, T. (2016). Kjønn og identitet i et sosiologisk perspektiv. I Hjerrild, M. (red.), (2016). *Like muligheter: om pedagogens arbeid med kjønn, seksualitet og mangfold*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- De Beauvoir, S. (2000 [1949]) *Det annet kjønn*. (oversatt av Christensen, B.). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Dee, T.S. (2007). *Teachers and the gender gaps in student achievement*. Journal of Human Resources,42: 528–554.  
[https://econpapers.repec.org/article/uwpjhriss/v\\_3a42\\_3ay\\_3a2007\\_3ai3\\_3ap528-554.htm](https://econpapers.repec.org/article/uwpjhriss/v_3a42_3ay_3a2007_3ai3_3ap528-554.htm)
- Einarsson, J. og Hultman, T. (1984). *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liberforlag.
- Falch, T. og L.R. Naper (2008). Lærerkompetanse og elevresultater i ungdomsskolen. SØS-rapport 01/08. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Fylling, I. (1998). *Bråkete gutter og flinke jenter? Kjønnforskjeller i spesialundervisning i et sosiologisk perspektiv*. Nordisk Pedagogikk 18 (3):142-153.
- Gjems, L. (2006). *Hva lærer barn når de forteller?: en studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Oslo: Unipub forlag.
- Gleiss, M.S og Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*(1. utg). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Grue, L.(Informant). (2019, 24.02). *Viten + snakkis, Hva er normalt?* [Audio podkast episode]. OsloMet. <https://forskning.no/menneskekroppen-oslomet-partner/hva-betyr-det-at-noe-er-normalt/1297235>
- Hermann, S. (2007). *Magt & opplysning. Folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I Kleven, T. A. (red.), Hjardemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nob>



Hægeland, T., L. J. Kirkebøen, O. Raaum og K.G. Salvanes (2004). Marksacross lower secondary schools in Norway. What can be explained by the composition of pupils and school resources? Oslo: Statistisk sentralbyrå

Jakobsen, E., S. (2018). *Vi må slutte å snakke så mye om kjønn i skolen.*  
<https://kjonnsforskning.no/nb/2018/10/vi-ma-slutte-snakke-sa-mye-om-kjonn-i-skolen>

Jegerstedt, K. (2008) *Judith Butler*. I: Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. og Sampson, K. red. *Kjønnsteori*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (utg.5.). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Jüriljoo, K. (2014). *Stereotype holdninger til mennesker med nedsatt funksjonsevne.* Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN2387-4546-2014-04-05>

Kleven, T. A. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2.utg.). Novus.

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

Lindhardt, E. M., og Ruus, O. C. (2019). *Jeg har egentlig aldri tenkt på forskjeller mellom kjønn: en undersøkelse av lærerstudenters forståelse av kjønn og likestilling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Manger, B. og Wormnes, B. (2015). *Slik formes vi av andres forventninger*. Fagbokforlaget. <https://psykologisk.no/2015/06/slik-formes-vi-av-andres-forventninger/>

Maxwell, J. A. (2013) *Qualitative research Design. An Interactive Approach* (3.utg.). London: Sage.

Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The antioch review*, 8(2), 193-210.  
[https://www.jstor.org/stable/4609267?casa\\_token=f8qC3BDixh0AAAAA%3AF2TFEaokw0W\\_hT-PP6T5vnQGCUV4s9S5r4mgtC3N04rCu86Bzho9oOK7JwyWkUqJU4rINLC8is5zgQmD1imbu bz2DwhZ\\_kbw daukfsPBCSDHCc5hgP-vkw&seq=1](https://www.jstor.org/stable/4609267?casa_token=f8qC3BDixh0AAAAA%3AF2TFEaokw0W_hT-PP6T5vnQGCUV4s9S5r4mgtC3N04rCu86Bzho9oOK7JwyWkUqJU4rINLC8is5zgQmD1imbu bz2DwhZ_kbw daukfsPBCSDHCc5hgP-vkw&seq=1)

Månsson, A. (2000). *Möten som formar: Interaksjonsmønster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Unpublished Doctoral.

Nielsen, H. B., Henningsen, I. (2018) *Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise*. Universitetsforlaget

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

Norsk senter for forskningsdata (2022). *Barnehage og skoleforskning*.  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>

NOU 2008: 3. (2008). *Sett under ett - Ny struktur i høyere utdanning*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2008-3/id497182/sec16>

NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=2>

NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser- bedre læring- kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*.<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>

NOU 2019:19. (2019). *Jenterom, gutterom og mulighetsrom*. NOU 2019:19 Jenterom, gutterom og mulighetsrom. Likestillingsutfordringer blant barn og unge

Opplæringsloven.(1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)

Postholm, M. B., Munthe, E., Haug, P. og Krumsvik, R. J. (2011). *Elevmangfold i skolen 1-7* (1.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Rosenthal, R. (1990). *Discovering psychology, programs 1 and 20* (PBS video series). Washington, DC: Annenberg/CPB Project.

Rosenthal, R. og Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

Sandberg, A. og Pramling-Samfuehlsson, I. (2005). *An Interview Study of Gender Difference in Preschool Teachers' Attitudes Toward Childrens' Play*. Artikkel i *Early Childhood Education Journal*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-005-4400-x?noAccess=true>

Schiefloe, P. M. (2015). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse* (utg.2.). Bergen: Fagbokforlaget.

Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering. Fag og lærerplaner i videregående skole* (1.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Solberg, B. og Eikemo, H. (2021) *Passivt samtykke til passiv deltakelse?* Tidsskrift norsk legeforening 2021. <https://tidsskriftet.no/2021/01/kronikk/passivt-samtykke-til-passiv-deltakelse>

Statistisk Sentralbyrå. (2017). *Guttene havner bakpå*. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/guttene-havner-bakpa>

Statistisk Sentralbyrå. (2021). *Ansatte i barnehage og skole*. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole>

Statistisk Sentralbyrå. (2021). *Gjennomføring i videregående opplæring*. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>

Statistisk Sentralbyrå. (2022). *Slik kan lønnsforskjellen mellom kvinner og menn forklares*. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/lonn-og-arbeidskraftkostnader/statistikk/lonn/artikler/slik-kan-lonnsforskjellen-mellom-kvinner-og-menn-forklares>

Steinnes, Knutsen K. og Mainsah, H. (2019). *Søte jenter og tøffe gutter*. Forbruksforskningsinstituttet SIFO. Oslo: Storbyuniversitetet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/efa97f020331439a8adbb84dd90ab426/no/sved/2.pdf>

Strømme, L.M. (2019). *Normalitet i barnehagen*. Stavanger: Universitetet i Stavanger. [https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2712307/LivMetteStroemme\\_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2712307/LivMetteStroemme_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Svendby, E. B., Øien, I. og Willumsen, E. (2019). *Involvering av barn i samproduksjon i forskning - metodologiske og etiske aspekter*. Askheim, Lid, Østensjø (red.), *Samproduksjon i forskning*. Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thornberg, R. (2014). *Det sociale liv i skolen. Sosialpsykologi for lærere*. København: Hans Reitzels Forlag

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Torvik, F. A., Flatø, M. og Stoltenberg, C. (2021). *Det bør vekke bekymring at gutter gjør det dårligere enn jenter i skolen*. <https://forskersonen.no/kjonn-og-samfunn-kronikk-likestilling/det-bor-vekke-bekymring-at-gutter-gjor-det-darligere-enn-jenter-i-skolen/1820638>

Valum, S. (2019). *Stoltenbergutvalgets rapport om kjønn og skoleprestasjoner møtte faglig kritikk i Arendal*. <https://frifagbevegelse.no/nyheter/stoltenbergutvalgets-rapport-om-kjonn-og-skoleprestasjoner-motte-faglig-kritikk-i-arendal-6.158.643995.bc2c76798a>

Vogt, K. C. (2018). *Svartmaling av gutter*. Norsk Sosiologisk Tidsskrift 2.

## 7. Vedlegg

### 7.1 Elevtekst ark

#### Elevtekst med tema: gutter og jenter i skolen

I denne teksten skal du skrive om temaet gutter og jenter i skolen. Teksten er anonym det vil si at du **ikke** skal skrive ditt eget, andres eller skolens navn i teksten.

#### Kryss av

Gutt

Jente

Annet

#### Del 1.

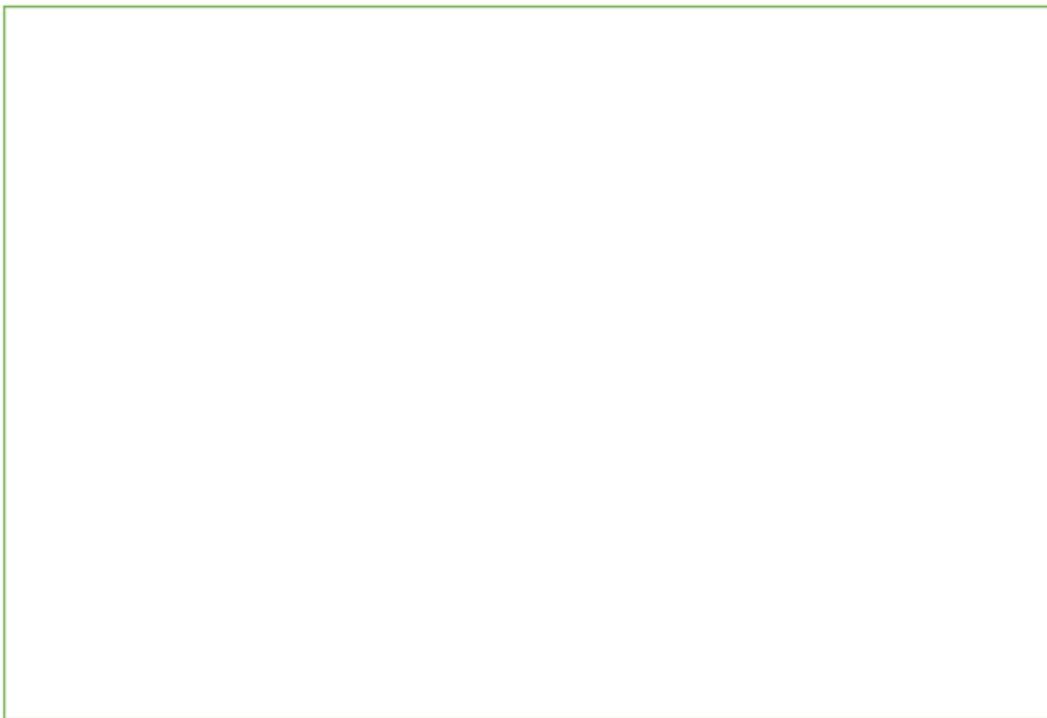
Hvordan opplever du at det er, eller ikke er forskjell på gutter og jenter på din skole? Gi eksempler!

#### Del 2.

Behandler lærerne dine gutter og jenter forskjellig? Hvis ja, hvordan da? Gi eksempler!

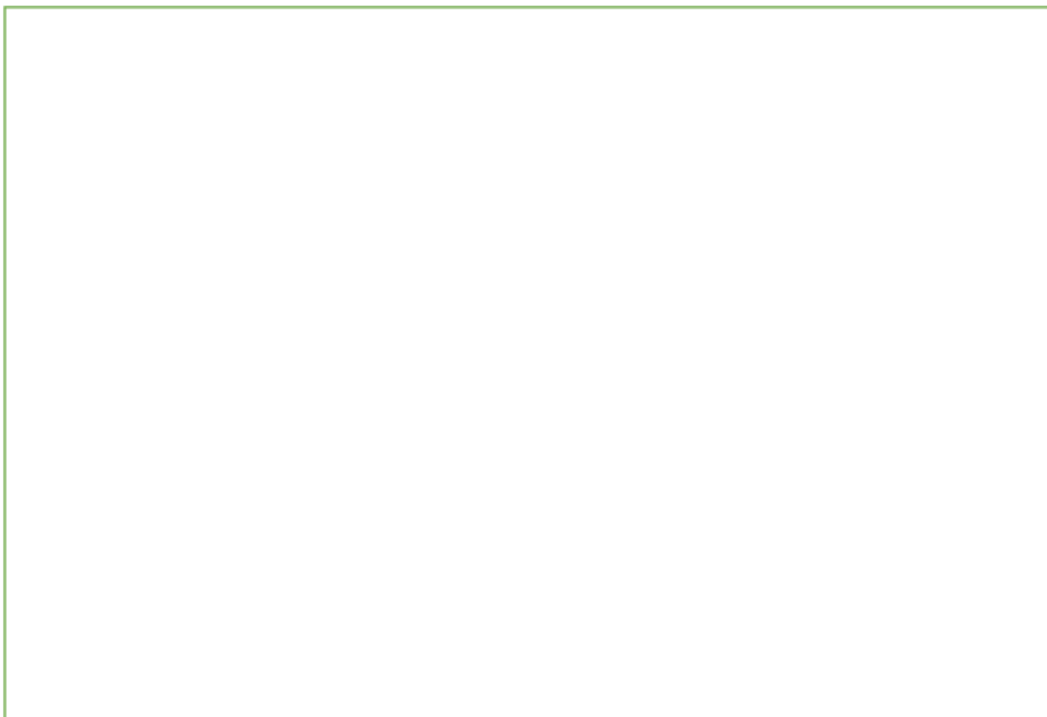
Del 3.

Hvorfor tror du det er slik? Forklar.



Del 4.

Tror du det er likt på andre skoler også? Hvorfor? Hvorfor ikke?



## 7.2 Intervjuguide

### Del 1- kompetanse og kunnskap

- Få innsikt i intervjudeltakers bakgrunn i skolen
- Få innsikt i intervjudeltakers kompetanse, kunnskap om temaet

### Del 2- Aktør

- Spørre om intervjudeltakers personlige opplevelse, erfaring og synspunkter på kjønnsforskjeller i skolen
- Trekke frem noen funn fra elevtekster som intervjudeltaker skal ta stilling til

### Del 3- Struktur

- Sette tematikken opp mot skole som struktur
- Knytte dette opp mot en didaktisk innfallsvinkel på tematikken

Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord til mulige oppfølgings spørsmål
<b>Del 1- kompetanse og kunnskap</b>  Fortell litt om seg selv (kjønn, bakgrunn i skolen)	Fortell litt om deg selv? (kjønn, bakgrunn i skolen osv)  Hvor lenge har du jobbet som lærer eller på skole?  Er du klasseforstander eller jobber du med enkeltelever?  Hvor mange forskjellige skoler har du jobbet på?  Hva er det første du tenker på når vi sier kjønn eller kjønnsforskjeller i skolen?  Opplever du at det er forskjeller på gutter og jenter på skolen du jobber på/klassen du har?	
Undersøke intervjudeltakers kunnskap og kompetanse som temaet kjønn i skolen	Er det karakterforskjeller på jenter og gutter? faglig, orden og oppførsel? Hvordan?  Er det klassiske reaksjonsmønster som er kjønna?  Er det flere anmerkninger blant guttene?  Er det karakterforskjeller?	

	Er det forskjell i orden og oppførsel?	
<p><b>Del 2- Aktør</b></p> <p>Intervjudeltakerens opplevelser og erfaringer om kjønnsforskjeller fra lærerperspektivet.</p>	<p>Opplever du at du har ulik relasjon til gutter og jenter? Hvorfor? er dette bevisst?</p> <p>Hvordan vil du beskrive klassiske reaksjonsmønstre med forskjell på gutter og jenter?</p> <p>Tror du lærere behandler gutter og jenter forskjellig? Hvordan? Hvorfor?</p> <p>Hvordan tror du elevene opplever kjønnsforskjeller? Og hvem tror du opplever mest kjønnsforskjeller av jenter og gutter? Tror du elevene opplever at de blir forskjellsbehandlet? Nevnes det noen gang?</p> <p>Hvordan er kjønnsforskjellene mellom elever med ulike diagnoser, adhd, dysleksi etc? Er tilnærmingen lik for jenter og gutter med diverse diagnoser? (hvem får hvilke diagnoser?)</p> <p>I elevtekstene er det en gjentakende tendens at guttene opplever at lærerne liker jentene bedre. Hvorfor tror du det er slik? Er det slik? Hvorfor tenker flere gutter dette?</p> <p>Flere elever skriver utsagn som "gutter=bråkete, tøysete, jenter=stille, smarte". hva tror du ligger bak dette?</p>	<p>På hvilken måte? har du noen eksempler? Elever, lærere?</p> <p>Hvem tror du opplever mest, jenter eller gutter? og hvorfor?</p>
<p><b>Del 3- struktur</b></p> <p>Sette tematikken opp mot skole som struktur. Er det noe vi som lærere/skole kan endre/tilpasse med tanke på kjønnsforskjeller i skolen</p>	<p>Hva kan gjøres fra skolen sin side? Lærerens kjønn, vurdering, didaktikk etc?</p> <p>Hva tenker du om at guttene blir sett på som skolens tapere?</p> <p>Er det for mye fokus på kjønn i skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Har det en betydning at det er flere kvinnelige lærere i skolen?</p> <p>Hvordan blir ressurser brukt på jenter og gutter i skolen? Blir det fordelt likt?</p>	<p>Faglig er dette forsket på og "bevist", hvordan tror du det er sosialt?</p>



	<p>Legger skolen/læreplanen/klasserommets struktur opp til en undervisningsform som passer jentene bedre enn gutter?</p> <p>På hvilken måte kan lærerne/skolen være med å endre mønstrene av de kjønnsforskjeller vi ser i skolen?</p>	
--	--	--

## 7.3 Godkjenning NSD

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

201704

### Prosjekttittel

Kjønnsforskjeller i skolen (Masteroppgave)

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Reidun Heggem, Reidun.heggem@ntnu.no, tlf: 97117193

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Frida Sneeggen og Ida-Sofie Kvande, Fridasn@stud.ntnu.no og Idaskv@stud.ntnu.no, tlf: 46840066

### Prosjektperiode

01.10.2021 - 25.05.2022

### Vurdering (1)

---

#### 19.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.11.2021. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold  
Lykke til med prosjektet!

