

Karin Marita Ræssås Glendenberg

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

Karin Marita Ræssås Glendenberg

En studie om kjønn, muntlig deltakelse og aktivt medborgerskap.

A study about gender, oral participation and active citizenship.

Mai 2022



Kunnskap for en bedre verden

En studie om kjønn, muntlig deltakelse og aktivt medborgerskap.

A study about gender, oral participation and active citizenship.

Karin Marita Ressås Glendenberg

Samfunnsfagdidaktikk

Innlevert: Mai 2022

Hovedveileder: Oddveig Storstad

Medveileder: .

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for lærerutdanning

Karin Marita Ressås Glendenberg

“Jenter legger mer prestisje i å svare riktig da”

En studie om kjønn, muntlig deltakelse og aktivt medborgerskap.

A study about gender, oral participation and active citizenship.

Master i samfunnsfagdidaktikk

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning

Trondheim, 2022



Sammendrag

Studiens hensikt er å finne ut hva slags utfordringer man har i arbeidet med muntlig deltakelse i samfunnsfag og opplæring til aktivt medborgerskap. Utfordringene kan være mange og sammensatte, men denne studien har et kjønnsperspektiv. Det vil si at den undersøker hvordan gutter og jenter tar seg ulikt i situasjoner rundt muntlig deltakelse i klasserommet, og med spesielt fokus på samfunnsfag. På grunn av samfunnsfagets egenart er læreplan, demokrati og medborgerskap viktige begrep. Studien setter muntlig deltakelse i sammenheng med reproduksjon av kjønnsroller.

Informantene er elever og lærere i ungdomsskolen. Innhenting av data er gjort gjennom tre kvalitative metoder; observasjon, intervju og fokusgrupper. Funnene viser en tendens i ulikheter mellom kjønn under muntlig deltakelse. Studien ser også på hva både lærere og elever legger i begrepet muntlig deltakelse og hvordan lærere legger til rette for muntlig deltakelse.

Vitenskapsteoretisk har denne oppgaven en sosialkonstruktivistisk retning og ser på begrepet kjønn opp i mot biologisk og sosialt konstruerte kjønn, samt begrepet kjønnsroller. Studien inneholder forslag til hvordan undervisning bedre kan legges til rette for å gi like muligheter til muntlig deltakelse for alle og hvordan norsk skole kan drive bedre opplæring i medborgerskap.

Abstract

This master thesis aims to find out what challenges teachers can come across when working with oral participation and teaching active citizenship. The challenges can be manifold and complex, but this master thesis has a gender perspective. In other words it aims to see how boys and girls behave differently in situations where they practice oral participation in the classroom. Social studies as a subject has, according to the curriculum, a special responsibility concerning democracy and citizenship and because of that, those terms are important in this study. This thesis presents a connection between oral participation and reproduction of gender roles.

The informants are students and teachers in a Norwegian high school (the students are aged 14-15 years old). The collection of data was done by using qualitative methods; observation, interviews and focus groups. The findings show a clear tendency towards gender differences in oral participation. The study also presents how teachers and students define oral participation and how the teachers facilitate oral participation.

The scientific theories this thesis are based on are oriented towards social constructivism and sees the terms gender and gender roles in a social and biological perspective. The conclusion gives suggestions to how teachers can facilitate to involve everyone in oral participation and how citizenship can be thought better.

I dag såg eg

I dag såg eg tvo månar,

ein ny

og ein gamal.

Eg har stor tru på nymånen.

Men det er vel den gamle.

Olav O. Hauge

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	7
1. Innledning	9
1.1 Bakgrunn	11
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	12
1.3 Muntlig deltakelse og læreplan i samfunnsfag	13
1.4 Muntlig deltakelse og muntlig kompetanse	14
1.5 Faglig posisjonering	15
1.6 Oppgavens oppbygging	16
2. Tidligere forskning	17
2.1 Begrepsavklaringer	17
2.1.1 Muntlig deltakelse	17
2.1.2 Medborgerskap og demokrati	17
2.1.3 Kjønn	19
2.1.4 Kjønnets atferd	19
2.2 Forskning på muntlig deltakelse og kjønn	19
2.3 Tidligere forskning på kjønnets atferd og muntlighet	21
3. Teori	23
3.1 Kjønn, kjønnsroller og sosialkonstruktivisme.	23
3.2 Biologisk kjønn	25
3.3 Kjønn og selvtillit	26
4. Metode og vitenskapelig forankring	29
4.1 Metodevalg	29
4.1.1 Observasjon	29
4.1.2 Intervju	30
4.1.3 Fokusgrupper	31
4.2 Utvalg	31
4.3 Datamateriale	34
4.3.1 Bakgrunn for data fra observasjon	34
4.3.2 Bakgrunn for data fra intervju	35
4.3.3 Bakgrunn for data fra fokusgrupper	36
4.4 Datamaterialets reliabilitet og validitet	36
4.5 Metodekritikk	37
4.6 Forskerrollen	38
5. Analyse	41
5.1 Hvordan ser muntlig deltakelse ut gjennom observasjon?	41
5.2 Hva legger lærere og elever i begrepet muntlig deltakelse?	45
5.2.1 Lærernes forståelse av muntlig deltakelse	46
5.2.2 Elevenes forståelse av muntlig deltakelse	47

5.3 Hvordan oppfatter lærere og elever ulikheter mellom kjønn og muntlig deltakelse?	48
5.3.1 Lærernes oppfatning av ulikheter mellom kjønn	48
5.3.2 Elevenes oppfatning av ulikheter mellom kjønn	50
6. Drøfting og oppsummering	55
6.1 Lærere og elevs oppfatning av muntlig deltakelse	55
6.2 Hvordan legger lærere til rette for muntlig deltakelse og på hvilken måte får dette betydning for ulikheter mellom kjønn og deltakelse?	55
6.3 Hvordan oppfatter lærere og elever ulikheter mellom kjønn og kjønnsroller under klassesdiskusjoner?	58
6.4 Oppsummering	60
7. Svar på problemstilling og konklusjon	63
7.1 Studiens relevans	64
Litteratur	67
Vedlegg	71
Vedlegg 1: Informasjon til informanter	71
Vedlegg 2: Intervjuguide	74
Vedlegg 3: Skjema for observasjon	75

Forord

Inspirasjon til denne masteroppgaven kom gjennom på slutten av første år i masterløpet etter å ha blitt introdusert for emnet mangfold, identitet og fellesskap. Gjennom forelesningene tok mange spennende tanker form og ble satt i sammenheng med nesten 17 års praksis i skolen. Det er et privilegium å kunne studere noe, og å gå i dybden av noe man har stor interesse for. Teksten som ferdig produkt har jeg behandlet som jeg behandler en orkide, den har med jevne mellomrom blitt forsømt, og plutselig har den blomstret da jeg minst har ventet det. Det må og nevnes at å skrive en oppgave om kjønnsroller har på mange måter innebært å møte seg selv i døra uendelig mange ganger og å bli svært bevisst på egen opptreden, lærerpraksis og hverdag. Dette arbeidet har likevel gitt mer enn det har tatt.

Jeg tar det ikke for gitt at jeg som kvinne i en alder av 44 år kan gjennomføre et masterprosjekt omtrent på impuls. Jeg er takknemlig. Det er derfor på sin plass å takke alle som har vært støttepillarer gjennom disse to årene.

Det er mange som har vært av stor betydning for meg gjennom dette arbeidet. Den største takken går likevel til min veileder Oddveig Storstad. Takk for tilliten, takk for støtten og takk for du har "latt meg holde på". Dette har vært Veiledning med stor V og Samtaler med stor S.

Informantene fortjener også en stor takk.

Deretter går takken ut til verdens beste datter, Ida Marie. Tenk at vi fikk mulighet til å jobbe med masteroppgave og bacheloroppgave på samme år. Jeg er evig takknemlig for samtaler og hjelp til å finne alt fra rom, bibliotek og kaffemaskiner. Min kjære venninne, Kari, jeg er utrolig fornøyd med at våre veier krysset igjen i studiesammenheng. Jeg har sagt det underveis og sier det igjen: dette hadde ikke gått uten deg! Mona, min kjære Mona, din støtte og interesse for dette, målt i antall kilometer på gåturer og antall ord på messenger, har vært med å bære meg gjennom dette, det hadde ikke gått uten deg heller! Tusen takk til alle på jobb. Jeg må spesielt nevne Hege for god støtte, Anne Marit for nyttige erfaringsdelinger og Eirin for "tech-support".

Hjertelig takk til Marc for tålmodigheten du egentlig ikke har, men likevel har vist, og takk for den uforbeholdne støtten du har gitt meg hele veien. Takk også til resten av familien for støtte og oppmuntring hele veien.

Takk også til Oslo Lærerinnelag for økonomisk støtte.

Ida Marie, Preben og Malthe: dere er min inspirasjon.

1. Innledning

Denne studien handler om hvordan kjønn og kjønnsroller kommer til uttrykk i klasserommet under muntlig deltakelse i samfunnsfaget. Lærerne og elevene som har delt sine opplevelser og tanker i studien er ansatt i, og går på ungdomsskolen. De beskriver at mye kan påvirke hvordan og om de deltar muntlig i denne perioden av skoleløpet, og kjønn kommer fram som en tydelig faktor. Studien bygger på informantenes utsagn sammen med observasjon i klasserommet, og knytter dette til tidligere forskning om kjønn og muntlig deltakelse. I tillegg vil teorier om kjønn være med på å skille ut hva som er tydelige trekk i kjønnets atferd og hvordan det påvirker muntlig deltakelse.

Sentrale begrep i studien er kjønn og kjønnsroller, og de vil behandles ut i fra teorier om både hva som er sosialt konstruert og hva som er biologisk betinget. Videre vil studien ta for seg begrepet muntlig deltakelse opp i mot begrepet medborgerskap. De to sistnevnte begrepene vil bli definert ut i fra hvordan de er beskrevet i læreplan i samfunnsfag og litteratur om ungdom og medborgerskap.

For elevene er dette en fase i livet der det de gjør på skolen begynner å legge grunnlaget for livet videre. Derfor søker studien å problematisere kjønnsforskjeller på et stadium der de skal formes som voksne medborgere og snart få en stemme i storsamfunnet. Muntlig deltakelse henger tett sammen med vurdering i fag, og denne studien prøver å vri fokuset bort fra vurderingsperspektivet og over på å utøve medborgerskap. Vurdering i seg selv skal ikke få mye plass i studien, men muntlig kompetanse vil knyttes til muntlig deltakelse underveis.

Lærerne skal undervise, støtte og veilede i en sammensatt skolehverdag der den muntlige deltakelsen, eller fraværet av den, skyldes mer enn hvilket kjønn eleven har. Studien har imidlertid kjønn som fokus og ser på lærernes bevissthet rundt ulikheter mellom kjønnene, den didaktiske tilretteleggingen i klasserommet og hvilken betydning dette har for muntlig deltakelse.

Samfunnsfaget må ikke sees som et fag isolert til timene på skolen, men som et fag med et praktisk formål og et fag som kan påvirke hvordan du vil delta i samfunnet på et senere tidspunkt. Faget favner bredt og har mange formål, og denne studien ser spesielt på den delen som skal trene elevene for deltakelse i samfunnet. I tillegg til fagets praktiske formål er det formuleringer i læreplan som beskriver muntlige ferdigheter i faget. Derfor vil læreplan i samfunnsfag og læreplanens overordnede del ha betydning for studiens vinkling.

1.1 Bakgrunn

I læreplanens "Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen" heter det at "Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet" (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.8) og videre heter det at "Et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser" (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.8). Denne studien ser på om elevene faktisk har like muligheter til å delta i eksempelvis beslutningsprosesser, og om lærere er oppmerksomme på kjønnsforskjeller som et mulig hinder for å etterkomme ordlyden i overordnet del av læreplan. Solhaug og Børhaug (2012, s.138) mener at dialog utvikler elevens forståelse, og nettopp forståelse er med på likestille elevene i den samfunnsmessige deltakelsen.

Fordi læreplan i samfunnsfag vektlegger opplæring i aktiv deltakelse i samfunnet, er kjønnet atferd i muntlig deltakelse i samfunnsfag et aktuelt tema. Koritzinsky (2012, s.89) hevder at LK06 ikke vektlegger samfunnskunnskapens praktiske nytte. Studien vil blant annet kaste lys på hvordan nåværende læreplan, LK20, ivaretar den praktiske nytten bedre, og med spesielt fokus på muntlig deltakelse. Koritzinsky (2012, s. 89) mener at LK06 inneholder en del emner som legger til rette for å få frem fagets praktiske nytte, og min studie vil vise hvilke emner og hvordan dette kommer tydelig fram i LK20. Studien definerer samfunnsfagets praktiske nytte som for eksempel opplæring til deltakelse i samfunnet og aktivt medborgerskap. Innføring av ny læreplan der demokratiforståelse og deltakelse er et eget kjerneelement, og der et aktivt medborgerskap blir fremhevet som en av fagets sentrale verdier, vil det være viktig for lærere å ha fokus på all slags muntlig deltakelse i samfunnsfag. Det er derfor både aktuelt og nyttig å sette søkelys på kjønnet deltakelse, og om den har konsekvenser for elevene både i skolehverdagen og ellers i livet.

Kjønn, hensyn til kjønn eller ulikheter mellom kjønn er ikke nevnt spesifikt i læreplan, og denne studien er ikke av et omfang som innbefatter å diskutere hvorvidt det burde være det eller ikke. Likevel er det naturlig å tro at det ikke er etablerte, faglige fellesskap for å diskutere problemstillinger rundt kjønn og muntlig deltakelse. Å diskutere slike tema kan sees som en måte å utvikle egen klasseromspraksis på, og i læreplanens overordnede del står det at skoleledelse og skoleeier skal tilrettelegge for utvikling gjennom profesjonsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.18). Lærerne selv hevder derimot at samarbeidstiden er overorganisert og blir redusert til organisatorisk samarbeid heller enn samarbeid som kan utvikle egen praksis (Soldal og Thorsen, 2021). I min egen praksis er dette lett gjenkjennelig, og kjønn eller kjønnsroller har ikke vært prioritert som diskusjonstema etter min erfaring.

Kjønnsforskjeller i forbindelse med skole har i tidligere forskning i stor grad vært rettet mot ulikhet i prestasjoner og årsaker til disse forskjellene. Studier som Stoltenbergutvalget (2019) og Bakken (2008) er eksempler på dette. I tillegg vet vi mye om ulikheter i atferdsmønster hos gutter og jenter og konsekvenser det har. Ifølge Klette (2003, s.10) mangler det derimot oppdaterte studier på klasseromsnivå. På den måten kan min studie være med på å bidra med forskning på kjønn i skolen på klasseromsnivå. I Klette (2003) undersøkes samtaler i klasserommet og deltakelse i lys av kjønn. Funnene bekrefter tidligere forskning om at guttene dominerer den muntlige aktiviteten i klasserommet (Klette,2003, s.15). Min studie vil

være med på å belyse om det fremdeles er slik, og på den måten gi et perspektiv over tid på kjønn og muntlig deltakelse.

Stoltenbergrapporten, NOU 2019:3, «Nye sjanser – bedre læring», har betydd mye i debatten om kjønn og kjønnsforskjeller i skolen. Rapporten konkluderer tydelig med at alle nivåer i utdanningssystemet har tydelige kjønnsforskjeller (NOU 2019:3). Min studie tar ikke stilling til om det faktisk er kjønnsforskjeller eller ikke, men ønsker å kaste lys på kjønnsforskjellene fra en annen vinkel. Samfunnsnyttene av min studie blir derfor mer rettet mot selve undervisningen, dens mål opp i mot elevens opplæring og praktisk bruk av opplæringa. Det vil si at samfunnsnyttene av denne studien er et bidrag til god opplæring av muntlig deltakelse og har et praktisk formål for elevene både nå og gjennom livet.

Studien sikter til å kunne ut i et bidrag til lærere om hvordan man best kan legge didaktisk til rette for å sikre at elever kan delta hensiktsmessig muntlig. Studien kan tilføre kunnskap om noen av mekanismene i klasserommet og føre til økt bevissthet om kjønn som forutsetning eller hinder for muntlig deltakelse. Et annet mål for studien er at lærere skal kunne bruke denne bevisstheten til legge til rette for at unge mennesker skal kunne delta som medborgere i skolesamfunnet, og senere i storsamfunnet. Studien ønsker å gi bevissthet rundt forventningsnormer til kjønn og muntlig deltakelse som en del av opplæringa, uten at vurdering er endestasjon.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I studien ønsker jeg altså å øke bevisstheten rundt ulikheter mellom kjønn når elever deltar muntlig i samfunnsfag. For å oppnå dette måtte jeg finne ut hva lærere og elever legger i begrepet muntlig deltakelse. I tillegg måtte jeg finne ut om de kjenner seg igjen i beskrivelser av ulikheter mellom kjønnene under muntlig deltakelse. Ved å observere klasser ville jeg prøve å se etter fellestrekk og ulikheter under muntlig deltakelse, og på den måten forsøke å kartlegge om det er noen mønstre. Deretter ønsket jeg å drøfte funnene for å se hva slags betydning dette kan ha for faget samfunnsfag og lærernes didaktiske tilrettelegging for muntlighet i faget. Motivasjonen for prosjektet var først og fremst å få bedre innsikt i kjønnsforskjeller. Problemstillingen min er derfor:

Hvilke kjønns spesifikke utfordringer er knyttet til muntlig deltakelse i samfunnsfag?

For å kunne svare på problemstillingen utarbeidet jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hva legger lærere og elever i muntlig deltakelse i samfunnsfag?
- Hvordan legger lærere til rette for muntlig deltakelse og på hvilken måte får dette betydning for ulikheter mellom kjønn og deltakelse?
- Hvordan oppfatter lærere og elever ulikheter mellom kjønn og kjønnsroller under muntlig deltakelse i klasserommet?

1.3 Muntlig deltakelse og læreplan i samfunnsfag

LK20 er ganske nylig tatt i bruk og det har trolig i begrenset grad utviklet seg etablerte tolkningsfellesskap rundt innholdet. Det vil si at bruken av læreplan vil være som støtte til oppgaven uten teoretiske henvisninger eller andre tolkninger av læreplan i særlig grad. Koritzinsky (2012, s.102-109) skriver om demokrati i læreplan og demokratiundervisning ut i fra LK06. Noen av hans betraktninger har overføringsverdi til LK20 og kan støtte opp rundt mine refleksjoner underveis. Jeg går ellers utifra min egen tolkning av læreplan og slik jeg har jobbet med den. På grunn av tematikken i oppgaven vil min tolkning ha en slagside mot fagets ansvar for demokratiopplæringa og opplæring i medborgerskap. Min tolkning er ellers basert på det tolkningsfellesskapet vi lærere har etablert under implementeringsfasen av fagfornyelsen og er på ingen måte ferdig utviklede tanker. Til tross for dette, og at LK06 er den læreplan elevene per i dag har opplæringsgrunnlaget sitt fra, vil jeg bruke LK20 som grunnlag for oppgaven da jeg ønsker å rette blikket framover når jeg skal svare på problemstillingen.

Koritzinsky (2012, s.102-109) mener at skolens demokratiske oppgave er å lære og å trene elevene i demokratiske ferdigheter. Koritzinsky definerer ikke demokratiske ferdigheter som muntlig deltakelse, men det er naturlig å dra den slutningen at for å bli en aktiv medborger, kan det å trene på muntlig deltakelse være å trene en demokratisk ferdighet. Solhaug og Børhaug (2012, s.46) mener at elevene må få ulike erfaringer med å delta i demokratiske prosesser og min studie ser på å delta muntlig som en av de erfaringene de må få tilbud om i skolen. Videre er ikke muntlig deltakelse, eller muntlighet generelt, eksplisitt nevnt noe sted i læreplan i samfunnsfag foruten i delen om muntlige ferdigheter. Det vil si at den enkelte lærer står fritt til å velge når og hvordan muntlighet og trening på muntlig deltakelse skal foregå. Under følger min tolkning av hvor muntlig deltakelse ligger implisitt i de ulike delene av læreplan. Det er også naturlig å inkludere muntlige ferdigheter i samfunnsfag tilknyttet de ulike delene. Solhaug og Børhaug (2012, s.174) hevder at kritiske diskusjoner i skolen er viktig for at deltakelse i demokratiet skal virke identitetsdannende og motiverende for elevene. De skiller heller ikke mellom muntlig og skriftlig deltakelse i sin utredning av temaet, men de nevner at debatter i skolen som en arena for deltakelse (Solhaug og Børhaug, 2012, s.174) og det er naturlig at debatter i skolen og diskusjoner i klasserommet foregår muntlig og ikke skriftlig. Min studie vil derfor legge mine tolkninger til grunn for hva som er typiske arenaer for muntlig deltakelse selv om all deltakelse teoretisk sett kan være både muntlig og skriftlig. Bakken (2014, s.73) skriver at grupper av normer bestemmer hvilke språkhandlinger som blir utført i ulike typer situasjoner. Elevråd og klassediskusjoner blir normativt oppfattet som muntlige arenaer i skolen.

Delen *fagets relevans og sentrale verdier* står først i læreplan. Der står det at elevene, gjennom faget, skal bli deltakende medborgere og at de skal utvikle et aktivt medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s.2). Videre står det beskrevet i det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* at elevene skal engasjere seg i demokratiske prosesser og være en aktiv medborger (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s.4). Dette kan med fordel øves opp gjennom muntlig deltakelse i klassediskusjoner selv om læreplan ikke sier spesifikt at dette skal foregå muntlig. I delen av læreplan som heter kjerneelement er et av kjerneelementene *Demokratiforståelse og deltakelse*. Her heter det at elevene skal "få erfaring med demokrati i praksis" (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s.3). Koritzinsky (2012, s.103) nevner klasseråd og elevråd som arenaer for øving i demokratiske ferdigheter, og de arenaene kan synliggjøre og konkretisere

demokrati for elevene. I elevråd og klasseråd er der elevene kan delta i en formell kommunikasjon (Solhaug og Børhaug, 2012, s.27). Kommunikasjonen mellom elevene i elevråd foregår muntlig og gir gode muligheter for trening i og praktisering av i muntlig deltakelse.

Kompetansemålene etter 10.trinn legger vekt på at eleven skal kunne reflektere, presentere og beskrive (Utdanningsdirektoratet,2021b, s.10-11). Alt dette kan gjøres både muntlig og skriftlig, og det er opp til læreren å foranstalte måter å arbeide på der elevene får lærelyst gjennom både muntlige, skriftlig og praktiske arbeidsmåter (Utdanningsdirektoratet,2021b, s.11-12). Det betyr at hver enkelt lærer også innenfor kompetansemålene kan avgjøre om elevene skal arbeide på en måte der de får trent på muntlig deltakelse. Det at lærerne har stort handlingsrom var en av de politiske intensjonene da LK20 skulle utarbeides (Karseth et al., 2020, s.3). Et slikt handlingsrom kommer med et ansvar som gjør at blant annet bevissthet rundt kjønn og muntlig deltakelse er relevant. Andreassen (2019) mener at Utdanningsdirektoratet har innlemmet grunnleggende ferdigheter i noen kompetansemål, men ikke alle, og at det ikke er gitt hvilke grunnleggende ferdigheter man skal ta i bruk for å jobbe mot de ulike målene. Jeg støtter meg på denne uttalelsen og vil legge til at dette er enda en utvidelse av lærerens handlingsrom. Basert redegjørelsen over vil jeg si at LK20 gir rom for, og krever, at elevene skal ha en god og grundig opplæring i demokrati og medborgerskap, og at hvordan de skal lære det i stor grad blir opp til samfunnsfaglæreren.

1.4 Muntlig deltakelse og muntlig kompetanse

Her vil jeg argumentere for at muntlig deltakelse må ha sitt fundament i muntlig kompetanse og se dette fra et sosiokulturelt læringssyn. Jeg legger til grunn at all læring skjer i en kontekst (Bærum kommune, 2022) og slik henger teori om muntlig kompetanse sammen med det sosialkonstruktivistiske teorigrunnlaget. Det er også sammenheng mellom sosiokulturelt læringssyn og begrepet selvtillit som gjort nærmere rede for i teoridelen. Teorien som følger her har ikke et kjønnsperspektiv, men ser opplæring i muntlig kompetanse ut i fra elever som en gruppe, uavhengig av kjønn og sosial bakgrunn. Jeg vil sette teori om muntlig kompetanse i kjønnsperspektiv i drøftinga.

Helt siden demokratiets begynnelse har det vært viktig å kunne delta i demokratiske prosesser gjennom muntlig deltakelse. Så viktig, at folk ble opplært i retorikkens kunst gjennom flere steg. Riktignok handler retorikk om kunsten å overbevise (Bakken, 2014,s. 17-23) og kan ikke sidestilles med *all* muntlig deltakelse i demokratisk sammenheng. Likevel mener jeg at den systematiske opplæringen som ble gjort i tidligere tider er relevant å trekke inn i min studie som en del av helheten. Retorikk er en egen disiplin innenfor muntlighet i skolen som en del av norskfaget (Bakken, 2014, s.15), men det er ikke retorikk i seg selv som er interessant for denne studien. Relevansen for min studie er at muntlig kompetanse har vært viktig i demokratiske prosesser og det å kunne delta i samfunnet gjennom tidene, og den retoriske opplæringa var begynnelsen på dette. Det er derfor grunn til å hevde at god muntlig kompetanse og opplæring i muntlig kompetanse er vel så viktig i dag.

Elever produserer for det meste to typer muntlige tekster i skolen, monologer og dialoger. De muntlige tekstene er dialoger, blant annet i form av innlegg i diskusjoner,

(Bakken, 2014, s.121) og det er produksjon av dialogene som er interessant for min studie. Elevene skal kunne bruke et sett av muntlige sjangre for å kunne ha muntlig kompetanse, og dialog er en av de sjangrene (Børresen et al., 2012, s.14). Ifølge Børresen et al. (2012, s.161) er det samtale i hel klasse som dominerer i norske klasserom. De mener at læreren har ansvar for at alle får ordet, at samtaler må trenes på systematisk og at det er læreren som har ordet mesteparten av tiden under en samtale i klassen. I den systematiske treninga inngår også ferdigheten lytting (Børresen et al.,2012, s.159-161). Alt dette mener jeg beskriver klimaet elevene skal delta muntlig i og elevens forutsetninger for å kunne delta muntlig, og blir derfor en naturlig del av bakgrunnen for min studie.

Videre nevner Børresen et al. (2012, s.62) at å trene muntlighet i hel klasse henger sammen med å trene selvfølelse og selvtillit, og at lærere bør oppfordre elever til å snakke selv om de ikke er sikre på at det de sier er riktig. En stor andel elever har talevegring og unngår å delta muntlig hvis de kan slippe fordi eksponeringen de utsetter seg for blir for vanskelig å håndtere. Noen elever trenger derfor ekstra tilrettelegging for å kunne trene på muntlig kompetanse (Børresen et al.,2012, s.48). Det at en stor andel elever vegrer seg for å tale kan bety at det er selve konteksten de skal lære i, som kan stå i veien for å lære muntlig kompetanse. Lærere bør være bevisst dette, da språk og språkbruk henger sammen med makt og maktbruk både i samfunnet forøvrig og i skolen (Børresen et al.,2012, s.51). Dersom læreren ikke er sitt ansvar bevisst her blir ikke opplæringa i muntlige ferdigheter god nok fordi det ikke legger til rette for like forutsetninger for deltakelse og det kan i neste ledd bidra til sosial reproduksjon (Børresen et al., 2012, s.51).

Muntlig kompetanse henger nøye sammen med muntlige ferdigheter, og til sist i delen om muntlig kompetanse vil jeg fremheve hva læreplanens overordnede del sier om den grunnleggende ferdigheten muntlighet. Overordnet del gir et samlet bilde av lærerens ansvar og viktigheten av opplæring i grunnleggende ferdigheter. Jeg legger muntlighet til grunn i tolkningen av ordlyden i læreplan. Det heter at grunnleggende ferdigheter er "viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv" (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.8) og at "fagene spiller ulike roller i utviklingen av de forskjellige ferdighetene. Enkelte fag vil ha et større ansvar enn andre" (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.8). Dette mener jeg oppsummerer grunntanken i teorien av Børresen et al.(2012) og setter opplæring i muntlig kompetanse i en større sammenheng.

1.5 Faglig posisjonering

For å forstå utgangspunktet for mine drøftinger og for å få nødvendig bakgrunn for å forstå empirien i studien, er sosialkonstruktivisme det teoretiske bakteppet. Jeg vil bruke sosialkonstruktivisme som en bro i mellom de didaktiske og de sosiale aspektene som oppgaven dekker. Sosialkonstruktivisme er en tradisjon innenfor kvalitativ forskning som engasjerer seg i sosiologien i dagliglivet og det at forskeren er bundet av normative antagelser om menneskers handlingsmønster (Kvarv, 2014, s.135). Det vil si at jeg som forsker i stor grad må teoretisere og integrere teori når jeg observerer og analyserer menneskelig handling.

1.6 Oppgavens oppbygging

I de neste kapitlene vil jeg gjøre rede for tidligere forskning, begrepsavklaringer og teori som er aktuell for oppgaven. I kapittel to og tre, om tidligere forskning og teori, vil jeg tydeliggjøre hva som utgjør hoveddrammene for oppgaven. I begge disse kapitlene vil det også være behov for avklaringer av sentrale begrep. I kapittel fem kommer en analyse av empirien jeg har samlet inn. Analysen har en struktur som speiler rekkefølgen på forskningsspørsmålene. Etter analysen kommer en drøfting av funnene mine opp i mot forskningsspørsmålene, og til sist følger en oppsummering og konklusjon med svar på problemstillingen. Til sist vil jeg presentere studiens relevans.

2. Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere hva jeg har funnet av forskning på området. I og med at studien spenner over ulike kategorier og begrep som kjønn, kjønnsroller, muntlig deltakelse og i læreplan i samfunnsfag, vil også forskningen speile de ulike kategoriene. Forskningen ser kjønn og muntlig deltakelse i sammenheng, slik denne studien gjør, men med noen andre vinklinger enn min. Jeg vil presentere forskning på tvers av fagdisipliner og vil vise til et utvalg av både nasjonale og internasjonale studier. Forskning på kjønn og skoleprestasjoner viser at betydningen av kjønn kan variere mellom ulike fag (Backe-Hansen et al., 2014, s.20). Det er derfor relevant for min studie å støtte seg på forskning som har lignende problemstillinger som min egen, men som også tar utgangspunkt i andre fag enn samfunnsfag. Samlet sett gir utvalget av tidligere forskning en bredere forståelse av tematikken og god støtte til drøfting og konklusjon.

2.1 Begrepsavklaringer

Begrepene kjønn og muntlig deltakelse blir for det meste sett i sammenheng i min studie. Likevel er det behov for å vise hva som ligger til grunn i disse to begrepene ut i fra oppgavens tematikk og hensikt.

2.1.1 Muntlig deltakelse

Muntlig deltakelse vil her innebære all muntlig aktivitet av faglig karakter som elever praktiserer i timer på skolen. Begrepet vil favne flere typer muntlig deltakelse som håndsopprekning, spontane innspill, gruppe- og pardiskusjoner og annen muntlig interaksjon mellom aktørene i klasserommet. Muntlig deltakelse skal ikke sidestilles med muntlige ferdigheter i denne oppgaven. Lytting er også en vesentlig del av det å delta muntlig faglig da elevene må ha fått med seg hva det er man diskuterer og lytte til hva andre sier for å komme med egne innspill. Studien går ikke i dybden av elementet lytting heller, da den sikter til å undersøke bestemte typer atferd når elevene er muntlige og ikke generelle ferdigheter innenfor muntlighet.

2.1.2 Medborgerskap og demokrati

Begrepene demokrati og medborgerskap er et sentrale i min studie. Medborgerskap er det som blir mest aktuelt, men det blir vanskelig å fokusere på medborgerskap uten å sette det i sammenheng med begrepet demokrati. Begrepene må sees i et tidsperspektiv der elevene først skal læres opp i medborgerskap og deretter praktisere medborgerskapet i demokratiet i storsamfunnet. Studien tar utgangspunkt i en habermasisk forståelse av demokrati. Den demokratiske prosessen styres da ved at individene har utviklet politisk viljedannelse og skal få makt gjennom kommunikativ autonomi (Habermas, 1995, s.192). Det å kunne delta og kommunisere politisk er en rettighet (Habermas, 1995, s.193). I det offentlige storsamfunnet vil elevene, gjennom opplæring, være rustet til å delta i prosesser som ifølge Habermas (1995, s.195) foregår i form av dialog om verdspørsmål basert på fornuft og fellesskapets beste. Opplæring i muntlig deltakelse i samfunnsfag kan sees på som en del av kjernen til opplæringa for å kunne delta politisk etter habermasisk måte å tenke demokrati på. Demokratisk deltakelse kan foregå på ulike måter, både muntlig og skriftlig, men min studie er avgrenset til den muntlige deltakelsen. Dette kan kalles deltakerdemokrati eller

deliberativt demokrati (Hegna et al., 2019, s.10). Solhaug og Børhaug (2012, s. 120-121) mener at det ikke kan kalles deliberativt demokrati i skolen fordi lærere bestemmer hvor lenge diskusjonene skal vare, og fordi at i et deliberativt demokrati teller deltakerne med i større grad enn elevene gjør i skolen. Jeg velger likevel å kalle det deliberativt fordi diskusjoner i elevråd og klasseråd er det nærmeste elevene kommer innenfor skolens rammer. Mitt fokus er mer på opplæringa i demokratiske prosesser og ikke at de skal være nøyaktig lik det de møter i voksenlivet. Studien min sidestiller opplæring til deltakelse i demokratiet med opplæring i medborgerskap, men på grunn av at medborgerskap kan favne mer en ren politisk deltakelse får medborgerskap størst fokus.

Medborgerskap er ifølge Brochmann (2002, s.59) selve innholdet i det å være en del av samfunnet. Hun beskriver at det idealtypiske medborgerskapet innebærer at man deltar på ulike nivå i samfunnet ut i fra visse rettigheter og plikter, og at viljen til deltakelsen er fundert på blant annet identitet, lojalitet og tilhørighet (Brochmann, 2002, s. 59). Jeg støtter meg på denne beskrivelsen av begrepet medborgerskap og mener videre at vilje til deltakelse som medborger kan forstås som er resultat av viljedannelsen i den habermasiske måten å tenke på. Skolen blir derfor en viktig arenaen for å fremme og gi opplæring i et demokratisk verdigrunnlag, og gjennom opplæringa gi eleven tillit til systemet og vilje til deltakelse i samfunnet. Brochmann mener at majoriteten av samfunnet vi er en del av har normative oppfatninger av hva som er det felles verdigrunnlaget og at medborgerskapet skapes ut i fra det (Brochmann, 2002, s. 59). Min studie tar utgangspunkt i at elevene først og fremst opplever aktivt medborgerskap gjennom deltakelse i skolesamfunnet og senere i storsamfunnet. Elevene skal praktisere det innenfor de normene og forventningene i det samfunnet de har rundt seg. Hegna et al. (2019, s.9) hevder at unge mennesker trenger kunnskap for å forstå hva som ligger til grunn for sosiale ulikheter innen demokratisk deltakelse slik at de kan ytre meningen sin, og på den måte være med på å forme sitt eget samfunn.

Videre støtter jeg meg på Solhaug og Børhaug (2012, s.31) som hevder at medborgerskap er deltakelse i fellesskapet både sosialt og politisk. Westheimer et al. (2004, s.240) grupperer medborgere i tre kategorier etter visse kriterier som kjennetegner ulike former for medborgerskap. De tre kategoriene er den sosiale medborgeren, den deltakende medborgeren og medborgeren som kjemper for rettferdighet (Westheimer et al., 2004, s.240-241). Min studie tar ikke stilling til om elevene skal utdannes til den ene typen medborger eller den andre, men støtter meg på Solhaug og Børhaug (2012,s.17) som mener at skolen skal tilby opplæring i bred forstand. Med det tenker jeg at elevene får grunnlag som gjør dem til alle typer medborgere og at det er samfunnstjenelig. I min studie er ikke bare medborgerskap som begrep sentralt, men også samlebetegnelsen aktivt medborgerskap. Solhaug og Børhaug (2012, s.17) tolker det "aktive" i betegnelsen som en forventning til skolen gjennom læreplan, om at skolen skal formidle en bred oppfattelse av deltakelse i demokrati. I læreplan ligger beskrivelser av hvordan de både skal tilegne seg kunnskap om demokratiet, men også lære seg å delta i og med det få erfaringer med demokratiske prosesser på de ulike årstrinnene (Solhaug og Børhaug, 2012,s.17). Jeg er enig i den tolkningen om at det "aktive" må favne et bredt repertoar av måter å øve på. Dersom skolen evner å gi bred erfaring med demokratiske prosesser vil det gi rom for at elevene kan utvikle seg til å delta som medborgere i samfunnet på ulike måter og på ulike nivåer i samfunnet.

2.1.3 Kjønn

Kjønn er et vidt begrep og i tiden vi lever i vil det kunne bli rettet kritikk mot å dele kjønn i to slik jeg gjør i studien. Likevel må jeg ta studiens omfang i betraktning og vil derfor ikke åpne for å problematisere temaet kjønnsidentitet i denne sammenhengen. I tillegg er fokuset i studien på mønstre man kan se på aggregert nivå og ikke på individnivå. På individnivå ville kjønnsidentitet blitt mer relevant.

Skolen er den arenaen som ligger til grunn i denne oppgaven og kjønn sees i konteksten der lærere og elever samhandler (Nielsen, 2021a, s.11). Hvordan kjønn uttrykkes er avhengig av både individets bakgrunn og konteksten det skjer i (Nielsen, 2021a, s.11) og i min studie blir *uttrykt* kjønn derfor mer relevant enn *oppfattet* kjønn. I likhet med store undersøkelser gjort på kjønn og skoleprestasjoner (se for eksempel Stoltenbergutvalget, 2019 eller Backe-Hansen et al., 2014) og studiene jeg viser til under, tar jeg dermed utgangspunkt i at flertallet av informantene oppfatter seg som det kjønn de ble tildelt ved fødsel. Den delen av kjønnsbegrepet som har mer relevans oppgaven er skillet mellom biologiske og tillærte betingelser for kjønn. Videre forklaring og fortolkninger av begrepet følger derfor i teorikapittelet da det er mest hensiktsmessig for oppgavens oppbygning.

2.1.4 Kjønnets atferd

Kjønnsforskjeller i måten man er på eller måten man oppfører seg på, er et faktum (Nielsen, 2021b, s.209). I og med at kjønn og muntlig deltakelse skal settes i sammenheng i min studie, er det nødvendig å begrepsfeste ulikhetene mellom kjønn. Måten elevene utøver den muntlige deltakelsen på blir referert til som kjønnets atferd. I dette begrepet legger jeg at gutter og jenter tar seg ulikt i situasjoner de skal delta muntlig i klassen. På hvilken måte denne kjønnede atferden arter seg kommer frem i presentasjon av tidligere forskning, samt i teoridelen og i analysen.

Likestillingen er kommet langt i Norge og dette kan ha ført til at ulikhetene mellom kjønn til en viss grad blir kamuflert (Andenæs et al., 1992, s.52). Det er viktig at vi ikke overser ulikheter mellom kjønnene som kan ha konsekvenser av ulik art. Helt bestemt sikter studien til å kaste lys på ulikheter mellom kjønnene som kan påvirke graden av deltakelse og måten man er en aktiv medborger på. Dette er ulikheter vi lett kan lukke øynene for fordi oppfatter oss som likestilte. Det er fristende å si at vi har likestilling bare på grunn av at det er lovfestet og at uten lovverket ville de reproduserte maktstrukturene i samfunnet kommet mer til syne. Funnene i denne oppgaven peker i retning av at vi i beste fall har rester av ulikheter mellom kjønnene. Hvem av kjønnene som kommer best ut av disse sosiale konstruksjonene i skolen forsøker jeg å belyse i diskusjonen.

2.2 Forskning på muntlig deltakelse og kjønn

Tidligere forskning viser en tendens i retning av at guttene er mer muntlig deltakende enn en jentene, uavhengig av fag. De fleste empiriske studiene jeg har funnet er innenfor muntlig deltakelse og kjønn er knyttet til realfag. De har som mål å se på ulikhetene mellom kjønn opp i mot prestasjoner og resultater, men og for å kunne si noe om rekrutteringen av kvinner til realfagene (Bailey et al., 2020, Russell og Cahill-O'Callaghan, 2015). Til tross for at ingen av studiene jeg har funnet er knyttet

direkte opp i mot samfunnsfag er de relevante for min studie på den måten at de undersøker de samme faktorene som jeg har gjort under observasjon, fokusgrupper og intervjuer. Faktorene er ulike typer muntlig deltakelse i klasserommet som for eksempel håndsopprekning, spontane innspill og diskusjoner i par og grupper. Ingen av studiene jeg har funnet er på ungdomsskolenivå, og det er en fordel fordi da kan jeg sammenligne mine funn i en bredere sammenheng. Det vil si at den tidligere forskningen denne studien støtter seg på strekker seg over elever i ulike aldre og over ulike fagdisipliner. Her følger en presentasjon av studiene som blir brukt til å underbygge funnene i min analyse.

En studie jeg har sett på ble gjort blant studenter på bachelornivå¹ som studerte innenfor life science courses². Studien hevder at det er et velkjent fenomen at menn dominerer verbalt i klasserommene innenfor STEM³ (Bailey et al., 2020, s.2). Denne studien viser også til en annen tendens som går ut på at kvinnelig deltakelse øker dersom antallet menn i rommet går ned (Bailey et al., 2020, s.2). Det ble ikke gjort spesielle funn med tanke på type deltakelse. Begge kjønn stilte spørsmål, kommenterte eller svarte på spørsmål på omtrent lik linje i klassene (Bailey et al., 2020, s.6). Det var noe variasjon i funnene, men studien konkluderer med at lærerens kjønn, størrelsen på klasserommet og antallet kvinner og menn i rommet påvirket kvinners deltakelse (Bailey et al., 2020, s.12).

En studie gjort blant jusstudenter som gikk siste året på bachelornivå gjorde funn som antyder at til tross for at studentene verdsatte å kunne diskutere med medstudenter og slik forbedre sin muntlige kompetanse gjennom dialog, likte de ikke aktiviteter knyttet til dette (Russell og Cahill-O'Callaghan, 2015, s.61). Videre viser studien at dårlig selvtillit blir oppgitt som det største hinderet for deltakelse og spesielt gjaldt dette de kvinnelige studentene (Russell og Cahill-O'Callaghan, 2015, s.61). Med det inkluderer studien studentenes perspektiv på hvorfor det kan være krevende å delta muntlig. Studien konstaterer også at kvinnelige studenter er mer sårbare for negativ respons og setter dette i sammenheng med rapportert lav selvtillit (Russell og Cahill-O'Callaghan, 2015, s.62). Det nevnes også at kvinnelige studenter i større grad utøver selvregulering og er mer bevisst på seg selv i interaksjon med andre (Russell og Cahill-O'Callaghan, 2015, s.64).

Begge de to studiene beskrevet ovenfor er internasjonale studier. Videre følger funnene i en norsk studie om muntlig deltakelse og kjønn fra biologistudiet på bachelornivå. Studien argumenterer med at selv om Norge er et av verdens mest likestilte land og til tross for at kvinner er i overtall på lavere nivå på biologistudier, så faller flere kvinner fra studiet før de når høyere nivå i. Studien ønsket å finne ut om de kvinnelige studentene opplevde ulemper og mindreverdige behandling slik studier fra USA viser (Ballen et al., 2017, s.262). Studien av Ballen et al. (2017) skiller seg fra de to jeg har presentert tidligere ved at de systematisk har observert ulike kategorier av deltakelse. De to hovedkategoriene var spontane spørsmål eller kommentar og frivillig respons (etter at den som underviste hadde stilt et spørsmål til klassen). Hovedkategoriene var brutt ned

¹ Kilden(e) oppgir at studentene er "undergraduates" og jeg har valgt å kalle det bachelornivå i denne oppgaven.

² Dette er en samlebetegnelse for flere ulike studieområder. Eksempler er biologi, fysiologi og agrikultur.

³ Samlebetegnelse for fagene science, technology, engineering, and mathematics (vitenskap/naturfag, teknologi, ingeniørstudiet og matematikk på norsk).

til noen underkategorier som omhandlet om det var individuelle svar eller om det var etter at studentene hadde diskutert etter metoden IGP⁴, og deretter deltok i plenum (Ballen et al., 2017, s.263-264). En sammenslåing av funnene viste at andelen kvinner som deltok muntlig i hel klasse var betydelig lavere enn hva man ville forventet ut i fra antall kvinner tilstede.

En studie fra Pakistan som har undersøkt hvilke faktorer som ligger bak deltakelse i klasserommet kom også fram til ulikheter mellom kjønn. Den trekker fram guttenes selvtillit som en av faktorene bak og at jentene blir mer påvirket av miljøet rundt (Aziz et al., 2018, s. 211). Studien underbygger at man kan finne ulikheter mellom kjønn og deltakelse i klasserommet i ulike land på tvers av kulturer. De tidligere studiene har derfor samlet sett relevans for min studie. De har riktignok ingen direkte sammenheng med samfunnsfag, og alderen på de som deltar i studiene er eldre enn de som deltok i min, men på en annen side kan det som skiller studiene fra min forskning være med på å tilfører andre perspektiver innenfor samme tematikk. Oppsummert kan man si at funnene har flere fellesnevner og det er at kvinnelige studenter er underrepresenterte i klassesdiskusjoner og er mindre muntlig deltakende enn menn. For min studie utgjør studiene presentert over samlet sett gode stillaser når jeg skal analysere mine data.

2.3 Tidligere forskning på kjønn, atferd og muntlighet

De foregående studiene jeg har presentert viser til konkrete funn av ulikheter mellom kjønn og muntlig deltakelse i ulike fag og i ulike utdanningsinstitusjoner, nasjonalt og internasjonalt. Studiene og rapportene som følger viser til årsakssammenhenger mellom kjønn og muntlig deltakelse som jeg forøvrig også vil komme nærmere inn på i teoridelen. Heller ikke i denne delen har jeg lyktes med å finne studier eller annet teoretisk materiale som studerer samfunnsfaget og muntlig deltakelse isolert sett, eller studerer den samme aldersgruppa som jeg studerer. Likevel vil jeg argumentere for at forskningen kan settes i sammenheng med min studie. Rapportene har først og fremst fokus på skoleprestasjoner og kjønn. Jeg sidestiller ikke muntlig deltakelse og skoleprestasjoner, men tar utgangspunkt i at muntlig deltakelse er en del av elevenes læring og med det en del av veien til prestasjoner. Læring og prestasjoner henger sammen og derfor mener jeg at forskning på årsaksforklaringer til skoleprestasjoner også kan overføres til min studie som vil se på årsaksforklaringer på veien til prestasjoner.

Den første rapporten oppsummerer kunnskap om kjønn og skoleprestasjoner. Denne rapporten er en kunnskapssamling basert på en rekke studier og publikasjoner (Backe-Hansen et al., 2014, s.16-17) og retter fokuset mot årsaker til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Rapporten synliggjør at er ikke bare atferden til guttene eller jentene som er av betydning, men også at lærere lar gutter svare oftere enn jenter (Backe-Hansen et al., 2014, s.47). Gutter og jenter har ulik klasseromsatferd. Ikke alt kan sies å være betinget av kjønn, men likevel kan man ikke se bort i guttenes dominans (Backe-Hansen et al., 2014, s.45). Rapporten hevder at sosial klasse og etnisitet har større betydning enn kjønn når det gjelder skoleprestasjoner (Backe-Hansen et al., 2014, s.76). Min studie går ikke i dybden av andre faktorer enn kjønn, men setter det i sammenheng med Bakken (2008, s. 91) som hevder at gutter og jenter konstruerer

⁴ I kilden heter metoden think-pair-share. Min oversettelse i denne oppgaven blir individuelt-gruppe-plenum, forkortet igp.

og reproducerer dominante former for både maskulinitet og femininitet, og at de prosessene kan være betinget av elevens klasse og etnisitet. Konstruerte og reproduerte kjønnsroller er viktige begrep i min studie og dermed er det perspektivet relevant. Videre viser (Backe-Hansen et al., 2014, s. 38) til at tidligere forskning har avdekket asymmetriske maktforhold i skolen som kan begrense jenters muligheter, men paradoksalt nok vanskelig kan forklare at gutter får dårligere skoleresultater enn jenter. Min studie har spesielt fokus på de asymmetriske maktforholdene og hvordan det kan begrense jentene i muntlige sammenhenger og derfor blir denne rapporten aktuell selv uten fokuset på skoleprestasjoner.

I og med at min studie har en sosialkonstruktivistisk vinkling og at reproduksjon av kjønnsroller er en del av tematikken vil jeg også vise til en undersøkelse som ble gjort i forbindelse med evaluering av Reform 97. Undersøkelsen så på hvordan antall yringer fordelte seg mellom gutter og jenter i klasseromssituasjon (Aukrust, 2003). Rapporten tar utgangspunkt i at det trengtes nyere forskning på området og den konkluderer med at guttene hadde flere yringer enn jenter på alle trinnene som ble undersøkt så nær som ett (Aukrust, 2003, s.111). De eldre studiene som rapporten legger til grunn har antatt at klasserommet reflekterer samfunnet utenfor og at samtale og interaksjon der kan gjenspeile og opprettholde tradisjonelle kjønnsmonster i samfunnet (Aukrust, 2003, s.114). Aukrust (2003, s.114) påpeker at situasjonen i jenters utdanningsløp har endret seg og at det derfor er interessant å se på klasseromsinteraksjon på nytt. Min studie kan med det sees som en forlengelse av dette og sette tematikken inn i et tidsperspektiv som strekker seg over tre læreplaner ved å inkludere denne rapporten.

3. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere relevant teori for studien. Muntlig deltakelse og kjønn er to elementer som hver for seg kan teoretiseres ulikt. Sosialkonstruktivisme er det som vil binde de to sammen og teoridelen er lagt opp slik at de to elementene blir forklart både i et teoretisk perspektiv hver for seg, men også i sammenheng. Jeg vil derfor presentere teorier av klassiske sosiologer som Durkheim, Giddens, Bourdieu og Goffman. Vitenskapsteoretisk legger jeg med det et hermeneutisk perspektiv til grunn fordi man innen hermeneutikken åpner for ulike forståelser av verden og menneskers handlingsmønster (Kvarv, 2014, s.172) og det er den røde tråden i de sosiologiske perspektivene som følger.

Et sosialkonstruktivistisk syn på kjønn vil si at man ser kjønn hovedsakelig som sosialt konstruert. Studien har som mål skape bevissthet om kjønnsroller i klasserommet og da er det naturlig å ta for seg kjønnsroller på en måte som kan føre til praksisendring. Kjønnsrollene som er konstruert av samfunnet kan vi gjøre noe med og endre, i motsetning til de biologiske trekkene ved kjønn. Til tross for det vil jeg likevel inkludere teori om biologisk kjønn fordi jeg vil bruke det som forklaringsmodeller sammen med teori om sosialt konstruerte kjønn. Dette er for å få et bedre helhetsbilde. Studien min er av et omfang som ikke kan dekke alle områder av ulikheter mellom kjønn innenfor det biologiske eller det konstruerte. Derfor vil teoridelen først og fremst dreie seg om biologiske faktorer som kan forklare atferd og i delen om sosialkonstruktivisme vil kjønn, sosiale strukturer, reproduksjon av kjønnsroller, inntrykkskontroll og selvtillit være sentrale begrep.

3.1 Kjønn, kjønnsroller og sosialkonstruktivisme.

Kjønnsperspektivet i min studie gjør det naturlig med sosialkonstruktivisme som bærebjelke i teoridelen. Kjønn er i mange sammenhenger ansett som sosialt konstruert og senere kjønnsforskning har fått kritikk for å se på kjønn som konstant og todelt (Nielsen, 2021a, s.29). Denne studien tar utgangspunkt i Niensens (2021a, s.23) begrep "nye kjønn", altså hva vi legger i kjønn i et postmoderne syn, og at begrepet kjønn har endret seg over tid. Måten Nielsen (2021a, s.23) forklarer de nye oppfatningene av kjønn på stemmer godt med det jeg har gått ut i fra i den tiden min studie ble gjort.

Nielsen (2021a, s.24) hevder videre at for å bedre kunne vurdere kjønnsroller er det et poeng å se på kjønn med et historisk blikk. Det er også relevant for min studie, og da satt i sammenheng med kjønnsroller i skolen slik jeg har beskrevet i delen om tidligere forskning. Nielsen (2021a, s.28) beskriver videre at når vi konstruerer kjønn, betyr det at vi forstår oss selv og andre ut i fra kulturelle oppfatninger av kjønn og at dette får sosiale konsekvenser. I et historisk perspektiv har vi tolket kjønn ut i fra hierarki der det mannlige er normen og det kvinnelige er avviket, og denne tolkningen har vist seg å vedvare (Nielsen, 2021a, s.28). Dette beskriver reproduksjon av kjønnsrollemønstre i samfunnet og de normene som ligger til grunn for vår oppfatning av kjønn. Her følger flere teoretiske perspektiver innenfor sosiologien der reproduksjon og kjønnsrollemønstre synliggjøres. I et klasserom er individet i samhandling med andre i et lite samfunn innenfor skolen. Teorien jeg bygger min oppgave rundt teoretiserer samfunnet som helhet. Jeg forsøker derfor å sette teori inn i skolesammenheng, i det

minisamfunnet elevene er i til daglig, og med det vise hvordan klasserommet kan speile samfunnet. Her følger en utredning av teorier jeg baserer min analyse på.

Durkheim mener at det sosiale liv er uavhengig av individet (Schiermer, 2020, s.199) og hans holisme kan forklares som at det er samfunnet som forklarer individenes handlinger, heller enn at individene forklarer samfunnet gjennom sine handlinger. Det sosiale blir dermed kontrollerende og tvingende fordi det kommer utenfra og ikke fra individene selv. De informantene jeg har hentet funn fra i min studie lever i et moderne samfunn, og jeg kan derfor ikke støtte meg på Durkheims påstander uten moderasjoner. Schiermer (2020, s.200) mener at Durkheim må gi mer plass i sin fortolkning til mer individuelle spontane og flytende uttrykk for det sosiale. Tatt i betraktning samfunnet vi lever i nå, passer den litt mer romslige tolkningen bedre for min studie. Likevel kan det virke som om elevenes atferd i noen situasjoner er styrt av strukturelle mønstre. Dette vil jeg belyse mer inngående i analysen.

Giddens mener vi har en måte å tenke på det sosiale livet på, både som noe som har vært over tid og noe som blir blandet med ting slik de har vært, er og vil bli (Dickie-Clark, 1986, s.160). Koblingen til min studie er at jeg ser på ulikheter mellom kjønn i lys av kjønnsroller slik de har vært og hvordan de er. En del av formålet med studien er å peke på hvordan det også vil (for)bli med mindre reproduksjon av kjønnsroller blir satt fokus på. Videre er en tolkning av Giddens teori at vi mennesker er sosiale produkter og at vi selv opprettholder oss selv som sosiale produkt (Dickie-Clark, 1986, s.161). Med det kan man si at det er strukturene som styrer oss, aktørene i samfunnet, og ikke omvendt. I klasserommet kan dette til syne gjennom strukturer som er i samfunnet ellers.

I verket "Den mannlige dominans" gir Bourdieu en beskrivelse av det han kaller sosialt konstruert inndeling av kjønn og hvordan den inndelingen virker selvinnyttiggjørende (Bourdieu, 2000, s.17). I forlengelse av dette nevner han at den maskuline ordenens styrke legitimeres gjennom androsentrisk tankegang og ikke trenger rettfærdiggjørelse (Bourdieu, 2000, s.17). For å forklare dette gir han eksempler på hvordan verden rundt oss er bygd opp i maskuline og feminine arenaer. Han betegner forsamlingssteder og markeder som maskuline arenaer og hjemmet som feminine (Bourdieu, 2000, s.18). Dette er spesielt aktuelt for min problemstilling da den sosiale interaksjonen man gjør på forsamlingssteder er en helt annen enn den man gjør hjemme. Jeg velger derfor å sidestille forsamlingssteder med klasserommet når jeg skal analysere mine data. Videre hevder Bourdieu (2000, s.36-37) at det fremdeles i dag⁵ er sånn at kvinner skal opprettholde feminin moral gjennom disiplinering av kroppen. Disiplineringen kan være forventet type atferd, bekledning og "være feminin" ved å for eksempel å gjøre seg liten og være korrekt (Bourdieu, 2000, s.36-37). Menn på sin side tar mer fysisk plass, er mer avslappet i kroppsspråket og fremstår med det mer selvsikre (Bourdieu, 2000, s.37-38). Jeg støtter meg på Bourdieu i analysen for å se om det er sammenhenger og forklaringer på funn av ulikheter mellom gutter og jenter. I tillegg til strukturer og reproduksjon av kjønnsroller ønsker jeg å se på inntryksstyring i sammenheng med mine funn.

Goffman's inntryksstyring (1959) handler om hvordan vi justerer atferden vår ut i fra hvordan vi vil at andre skal oppfatte oss. Goffman (1959) hevder blant annet at individet

⁵ Originalutgaven av "Den maskuline dominans" ble utgitt i 1998, men fordi kjønnsroller reproduseres over lengre tid er det naturlig å referere som om det er nåtid.

bevisst gir falske inntrykk overfor andre for å styre hvordan man blir oppfattet og at vi rett og slett forsøker å arrangere omgivelsene for at de skal få et mest mulig "riktig" eller rettere sagt ønsket inntrykk av oss. I min studie vil jeg sette inntrykkskontroll opp i sammenheng med kjønnsroller. Samfunnet er strukturert sånn at enkelte mennesker, med visse karakteristikk, forventer å bli behandlet på en bestemt måte (Goffman, 1959). Jeg ønsker å sette dette i sammenheng med hvordan jenter og gutter ønsker å bli oppfattet og hvordan det kan påvirke måten de deltar muntlig på i klasserommet. Å si noe høyt foran en gruppe mennesker gjør at man blir veldig synlig og det er naturlig å dra den slutningen at inntrykksstyring er viktig for elevene i et klasserom. Når man prøver å gjøre seg opp et inntrykk av en person legger man tidligere erfaringer, antakelser og stereotypier til grunn (Goffman, 1959), og derfor mener jeg at inntrykksstyring kan være med å belyse klasseromsatferd ut i fra kjønnsstereotypier. Goffman (1959) beskriver hvordan vi kan drive inntrykksstyring gjennom nonverbale handlinger og handlinger som tilsynelatende ubevisste handlinger. Jeg vil gi eksempler på at både gutter og jenter driver med inntrykksstyring i klasserommet under muntlig deltakelse ut i fra innarbeidede roller og forventninger.

Teoriene over viser hvordan mennesker lever opp til noen kjønns spesifikke normer. I analysen vil jeg forsøke å knytte teoriene over sammen, og med det vise hvordan de normene vi lever opp til kan være forklaringsmodeller for kjønn atferd i klasserommet. Med forklaringsmodell mener jeg at normer for kjønn og reproduksjon av kjønn styrer mye av elevens atferd. Videre følger en del om biologisk kjønn og hvordan biologi også kan være med på å påvirke klasseromsatferd og muntlig deltakelse.

3.2 Biologisk kjønn

Kjønn har, i tillegg til at de er sosialt konstruerte som beskrevet i avsnittet over, noen biologiske kjennetegn og typiske trekk som skiller dem fra hverandre. Det er lett å si at kromosomer, hormoner og anatomi er det som utgjør forskjellene, men da er det også fort gjort at biologisk kjønn blir en tom og abstrakt kategori. (Moi, 2002, s.46). Moi (2002) beskriver utviklingen av kjønnsforskning og hvordan behovet for å skille mellom sosialt biologisk kjønn oppsto som en følge av at psykiateres interesse for kjønnsidentitet på 1960- og 70- tallet (Moi, 2002, s.41-42). Med det ble biologisk kjønn mer en medisinsk betegnelse, mens sosialt kjønn ble en psykologisk betegnelse (Moi, 2002, s.42). Videre støtter hun seg på Beauvoir og tar for seg hvordan biologien handler om kroppens uforanderlige anatomi versus hvordan man "blir" et kjønn (Moi, 2002, s.108). I og med at min studie har et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil jeg også i delen om biologi fokusere på teori som forklarer og beskriver hvordan biologiske forskjeller gir seg utslag i ulik atferd hos gutter og jenter. Nærmere bestemt den atferden som styrer eller kommer til syne under muntlig deltakelse i klasserommet.

Biologisk determinisme er tanken om at sosiale fenomen som for eksempel atferd bestemmes av arvemateriale og ikke av kulturell og sosial påvirkning (Bell, 2022). For min studie er dette interessant da muntlig deltakelse er en form for atferd, og jeg er interessert i å se *hvordan* gutter og jenter deltar. En forutsetning i teori om biologisk determinisme at biologi rettferdiggjør sosiale normer og at biologi ligger til grunn for sosiale normer (Moi, 2002, s.39). Tidlige tilhengere av biologisk determinisme hadde en oppfatning av ulikheter mellom kjønn som er radikalt annerledes enn vi har i dag, eksempelvis mente de at naturvitenskap og høye innsikter var reservert mennens

hjerne, mens kvinnenens var ment for alt som ikke krever refleksjon (Moi, 2002, s.35). I min studie vil jeg ikke gå dypere inn i de tidlige tankene om biologisk determinisme, men heller forsøke å knytte begrepet til de kroppslige uttrykkene Bourdieu (2000) skriver om, og med det sette biologi og normer i sammenheng.

I Pierre Bourdieus, *Den maskuline dominans*, hevder han at ulikheter i kvinner og menns fysiske utforming også viser seg i semantikk gjennom motsetninger i språket (Bourdieu, 2000, s.16). Et eksempel på dette er motsetningen høy/lav som er en del av et større system av motsetninger som oppfattes som naturlige for oss (Bourdieu,2000,s.16). Menn er de høye og kvinner er de lave. Kroppen konstruerer forskjeller mellom kvinner og menn som blir virkeliggjort i sosiale mønstre og oppfattelser (Bourdieu,2000,s.18). Videre beskriver Bourdieu (2000) hvordan de biologiske forskjellene, spesielt de anatomiske ulikhetene mellom kvinner og menns kjønnsorganer, gjør den mannlige dominansen selvsynlig (Bourdieu, 2000, s.18). Kroppen blir også brukt til å forklare menns forrang til å for eksempel ta ordet offentlig. Ved en karakteristisk anvendelse av øvre del av kroppen kan menn konfrontere, se andre i øynene og snakke offentlig (Bourdieu, 2000, s.26), og da er det underforstått at kvinner ikke verken kan gjøre de samme handlingene og i hvert fall ikke bruke kroppen for å gjøre lignende handlinger. Det er viktig å presisere at det som står beskrevet i *Den maskuline dominans* ikke alltid står i stil med det moderne samfunnet mine informanter lever i, de vokser opp i et samfunn med mindre androsentrisk tankegang enn det som er beskrevet der. Til tross for endringer over tid er det et poeng at biologiske forskjeller har betydning for uttrykt kjønnatferd.

3.3 Kjønn og selvtillit

Min studie tar ikke for seg selvtillit som et generelt begrep. Jeg knytter det opp imot ulikheter mellom kjønn, helt konkret spriket mellom gutter og jenters selvtillit, og hvordan det kan gi seg utslag i gutter og jenters atferd. Jeg har valgt å inkludere studier om selvtillit og kjønn i delen om teori fordi jeg mener det støtter opp under de mønstrene i kjønnatferd som jeg beskriver i delen med klassiske teorier. Studiene jeg presenterer her bruker voksne informanter, men det er grunn til å tro at funnene kan overføres til barn og unge. Det første jeg vil vise til er jeg kaller selvtillitsgapet⁶ som forklares i en studie om antall menn og kvinner i lederstillinger på sørafrikanske universiteter. Umiddelbart kan det virke mindre relevant å bringe inn resultater fra en studie gjort i et land som er såpass ulikt Norge, men Herbst viser til at hennes funn reflekterer tendenser også fra andre steder i verden (Herbst, 2020, s.2). Herbst (2020, s.1) mener at det ujevne antallet mellom menn og kvinner i lederstillinger ved universitetene er problematisk. Hun lister opp en rekke grunner til at kvinner er underrepresentert, fra fremmedgjøring av kvinner gjennom etablerte mannlige praksiser, stereotypiske holdninger til kvinner som ledere til det at kvinner mangler rollemodeller og med det mulighet til å bygge nettverk (Herbst, 2020, s.2). Når det gjelder kjønnsperspektivet i min studie ønsker jeg å støtte meg på Herbst sin påstand om at kvinner vil fortsette å være underrepresentert fordi det er et selvtillitsgap mellom menn og kvinner. Selvtillit signaliserer kompetanse og er forbundet med makt og status (Herbst, 2020, s.2). Jeg vil forsøke å overføre denne påstanden til min studie for å forklare kjønnsforskjellene i mine funn. Jeg vil også legge en av hennes definisjoner av selvtillit til grunn, da hun har definert begrepet ut i fra flere studier og teorier. En

⁶ Selvtillitsgapet er min oversettelse. Artikkelforfatter kaller det "confidence gap".

definisjon av selvtillit som fungerer for min studie basert på Herbst er graden av selvoppfattelse i gitte settinger og opp mot forventede presentasjoner. Videre påpeker Herbst at kvinner ofte undervurderer seg selv (Herbst, 2020, s.2).

Det å ha lav tro på egne evner trenger ikke bare å være lav selvtillit. Bedragersyndromet er et begrep som refererer til følelsen enkelte mennesker har av å være en bedrager akademisk eller profesjonelt (Edwards, 2019, s.18). Spesielt kvinner har liten tro på egne evner til tross for fremragende akademiske prestasjoner føler de at de har lurt andre til å tro at de er fremragende (Edwards, 2019, s.18). Bedragersyndromet blir en forlengelse av dårlig selvtillit og det er interessant for min studie at spesielt kvinner tror så dårlig om seg selv. I min studie ønsker jeg å sette selvtillit i sammenheng med atferd i klasserommet under muntlig deltakelse.

4. Metode og vitenskapelig forankring

4.1 Metodevalg

Min problemstilling går ut på å identifisere hvilke utfordringer som er knyttet til muntlig deltakelse i samfunnsfag. Med andre ord var jeg interessert i å vite hvordan muntlig deltakelse oppleves, fremstår og hvordan undervisning legges opp rundt muntlig deltakelse. Når man ønsker å forstå og fortolke menneskers erfaring kalles det kvalitativ forskning (Brinkmann og Tanggaard, 2019, s.11). Kvalitative metoder kan gi forskeren et mer fullstendig bilde av fenomenet de skal forske på og hvordan fenomenet virker i samfunnet (Kvarv, 2014, s.137). I min studie er muntlig deltakelse og kjønn fenomener som virker i forhold til hverandre. Både lærere og elever er de som i hverdagen opplever og erfarer muntlig deltakelse, og derfor ble intervju og fokusgrupper relevante metoder. I tillegg hadde jeg lyst til å se om man kunne fange opp utfordringer med muntlig deltakelse gjennom observasjon og bestemte meg for at observasjoner av skoleklasser kunne være en del av datamaterialet.

Dataene i studien er basert på tre ulike kvalitative metoder og derfor kan man si at min studie har et etnografisk forskningsdesign. I etnografiske forskningsdesign er det vanlig å kombinere observasjon med andre kvalitative undersøkelser som for eksempel intervju. Dette er for å få frem mer detaljert beskrivelse av kompleksiteten i et tema (Rautaskoski, 2019, s.81-82). Den sosialkonstruktivistiske retningen i studien min gjør at jeg som forsker ser på erfaringen som informantene forteller om som sosiale hendelser i seg selv. Erfaringene jeg får fortalt konstrueres gjennom samhandling mellom mennesker (Tanggaard og Brinkmann, 2019, s.20). Videre søker jeg å analysere dette i lys av flere andre fortolkninger av samme tema.

4.1.1 Observasjon

Under observasjon var mitt analytiske blikk på elevenes interaksjon med miljøet rundt dem og jeg så på hvordan de handlet (Rautaskoski, 2019, s.82-83). Ved å benytte et etnografisk forskningsdesign kunne jeg kombinere observasjonene av det ytre med elever og læreres tanker og på den måten få et bredere bilde av tematikken. Min studie søker å øke bevisstheten rundt kjønn og muntlig deltakelse, med et videre ønske om at det kan endre eller videreutvikle læreres praksis. Derfor kan man si at studien også er innenfor en etnografisk tilnærming som kalles neksusanalyse som bærer i et ønske om å forstå hvordan kulturelle og samfunnsmessige sammenhenger påvirker handling (Rautaskoski, 2019, s.83). De samfunnsmessige og kulturelle sammenhengene i studien er reproduksjon av kjønnsroller i konteksten skolen og hvordan det gir seg utslag i elevenes handlinger, nærmere bestemt muntlig deltakelse.

I praksis vil innhenting av empirisk datamateriale gjennom observasjon innebære å se på handling her og nå og å se handling på avstand (Rautaskoski, 2019, s.85). For å huske hva som foregikk i øktene jeg observerte benyttet jeg meg av en av de mest vanlige observasjonsmetodene som er å gjøre feltnotater (Rautaskoski, 2019, s.81). Til tross for dette kan det hende at jeg ikke fikk med meg absolutt alt som skjedde, da klasserommet er stort og flere handlinger gjerne skjer samtidig når en skoleklasse er samlet. I min studie ville jeg se på både verbale og nonverbale handlinger, og derfor

kunne jeg som forsker gå glipp av enkelte handlinger fordi interessen er fanget et bestemt sted (Rautaskoski, 2019, s.87). Rautaskoski (2019, s.83) mener at for å få gjennomført en grundig analyse bør man ved videoobservasjon ikke ha for lange episoder. Jeg valgte derfor å støtte meg på denne påstanden selv om jeg var fysisk tilstede og ikke gjorde videoopptak. Øktene jeg observerte ble derfor mellom 25 - 30 minutter til tross for at undervisningsøktene jeg var til stede i varte enten 45 minutter eller 90 minutter.

Videre anser Rautaskoski (2019, s. 87-88) det som hensiktsmessig å gjøre bakgrunnsarbeid om fenomenet man skal undersøke, både for å finne ut når og hvor man best kan gjøre observasjoner. Rautaskoski (2019, s. 87) foreslår blant annet å være "der" som en del av den prosessen, og da jeg har jobbet i skoleverket i 17 år, så jeg det ikke som hensiktsmessig å gjøre undersøkelser. Min egen erfaring ga meg den dype forståelsen, også kalt identifikasjonssone innen neksusanalyse (Rautaskoski, 2019, s.88). På grunnlag av det kan man og si at min innsamling av data gjennom observasjon var en hermeneutisk aktivitet fordi det ble samlet inn på grunnlag av min teoretiske og kulturelle forståelse av det jeg skulle undersøke (Rautaskoski, 2019, s.88).

4.1.2 Intervju

Intervju som metode søker å få tak i menneskers subjektive meninger, holdninger og erfaringer og med det få kunnskap om deres livssituasjon (Tanggaard og Brinkmann, 2019, s.31). Jeg gjennomførte fokuserte intervjuer med tre lærere i ungdomsskolen for å undersøke deres opplevelser av muntlig deltakelse og kjønn. Fokuserte intervjuer kjennetegnes ved at de er kortere enn andre dybdeintervjuer, for eksempel 20 minutter heller enn en time, og at man går mye mer rett på sak (Tjora, 2021, 6:29-8:07). Tjora (2021, 7:18) mener at fokuserte intervju kan være ideelt for informanter som er presset på tid i løpet av arbeidsdagen og at for eksempel 20 minutter kan være mulig å få til for mange. Min erfaring tilsier at lærere har en svært travel arbeidsdag, og dermed dårlig tid til å gjennomføre intervjuer på en times varighet eller lenger. Dette var en av grunnene til at jeg landet på fokuserte intervjuer som en av metodene. Ved gjennomføring av fokuserte intervju kan man avgrense tematikken med en kort intro for så å gå rett inn i tema.

Jeg startet alle mine intervju med en kort intro og deretter lot jeg informantene svare på narrative åpningsspørsmål fra intervjuguiden (se vedlegg 1) for lettere å komme i gang (Tanggaard og Brinkmann, 2019, s.31). Introen var basert på hva jeg hadde observert i klassene og med det var tema allerede avgrenset til å handle om kjønn og muntlig deltakelse. Videre fulgte jeg intervjuguiden som var kjent for informantene på forhånd. Intensjonen min var å holde meg mest mulig til intervjuguiden, men intervjuene fikk likevel mer form av samtaler, da det informantene fortalte gjorde meg nysgjerrig og ga meg inspirasjon til nye spørsmål underveis. Jeg hadde satt meg godt inn i intervjuguiden på forhånd og den inneholdt tematisk de spørsmål jeg anså som viktig å stille, slik Tanggaard og Brinkmann (2019, s.31) anbefaler. De mener også at intervjuguiden skal føre til at intervjuer og informant får en positiv interaksjon (Tanggaard og Brinkmann, 2019, s.31) og min opplevelse var at å kunne intervjuguiden godt førte til at samtalen ble mer ryddig og strukturert.

Oppfølgingsspørsmål kan brukes til å holde informantene i gang med det de forteller (Tanggaard og Brinkmann, 2019, s.31) og det ble naturlig å stille flere

oppfølgingsspørsmål underveis. I tillegg til oppfølgingsspørsmål stilte jeg av og til avklarende spørsmål for få bekreftelse på at jeg hadde forstått alt informanten mente (Tanggaard og Brinkmann, 2019, s.32) Spørsmålene jeg stilte i tillegg til intervjuguiden brakte meg nærmere funnene jeg hadde gjort slik at dataene temamessig sammenfalt mer. På grunn av alle spørsmålene som ikke sto i intervjuguiden ble intervjuene noe ustrukturerte innimellom. Intervjuguiden ble etterhvert mer en sjekklister enn at den ble fullstendig styrende for intervjuet. Allerede etter første intervju vurderte jeg å gjennomføre litt lengre intervju fordi det var lett å bli revet med av å lytte til interessante observasjoner fra informantene. Det dukket det opp flere spørsmål i etterkant av intervjuene som jeg ønsket meg svar på og som kanskje hadde kommet fram under et lengre intervju. De spørsmålene som meldte seg i etterkant var likevel mest et resultat av å lytte til elevene i fokusgruppene. Der kom det frem nye funn som hadde vært interessant å sette i sammenheng med det empiriske materialet fra intervjuene.

4.1.3 Fokusgrupper

Fokusgrupper er når man velger ut en liten gruppe som sammen skal diskutere rundt et tema (Tjora, 2021, 6:05). Det har hele tiden vært viktig for meg å få elevstemmen inn i studien. Jeg ville derfor knytte funnene mine fra observasjoner og intervjuer til hvordan elever erfarer og opplever muntlig deltakelse. Min erfaring er at mange elever kan holde litt tilbake hvis de er alene i rommet med en voksen. Fokusgrupper ble derfor et godt alternativ til intervju for å få inn elevstemmen. I mindre grupper med medelever de har en god relasjon til kan stemningen bli litt lettere og ikke så formell. Den som forsker blir mer en moderator enn en intervjuer (Tjora, 2021, 6:19) og min tanke var at dialogen mellom elevene kunne bli bedre hvis jeg i størst mulig grad ble tilhører.

Fokusgrupper har også den hensikten at man får empiriske data på gruppenivå (Halkier, 2019, s.133). Min studie tar utgangspunkt i handlinger og opplevelser på gruppenivå og derfor ble fokusgrupper en passende metode for studiens hensikt. Den vitenskapsteoretiske vinklingen styrer hvordan man bruker fokusgrupper (Halkier, 2019, s.134). Jeg ønsket å se det som ble produsert i fokusgruppene ut i fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv, og støtter meg derfor på Halkier (2019, s. 134) som mener at man da ser det som kommer fram i en kontekst og som noe relasjonelt og uregelmessig. Studiens tematikk og sosialkonstruktivistisk retning gir grunnlag for styrkene ved fokusgrupper som blant annet er sosial interaksjon som grunnlag for data og at man ved bruk av fokusgrupper kan få data som er mer konsentrerte rundt tema (Halkier, 2019, s.136). Videre følger en redegjørelse av hvilke utvalgsriterier jeg la til grunn for de tre kvalitative metodene beskrevet over.

4.2 Utvalg

Når man bruker kvalitative metoder forsøker man å gå i dybden av noe og å forstå et fenomen helhetlig. Det er ikke fenomenets omfang som er interessant, men heller å forstå fenomenet i seg selv (Kvarv, 2014, s.137). Min studie er kvalitativ og er en dybdeundersøkelse av et fenomen, og da velger man intensiv strategi som betyr at man begrenser antall personer man intervjuer eller klasser man observerer (Kvarv, 2014, s.137). Mitt valg av kvalitative metoder la derfor føringer for utvalget jeg gjorde. Mitt utvalg ble basert på utvalgsriterier som vist i tabellen under.

Tabell 1. Tabellen viser en oversikt over mine utvalgskriterier, hvem informantene skulle være, hvor innhenting av data skulle skje, samt hva som skulle undersøkes.

Utvalgskriterier	Hva og hvem
Godkjenning/samtykker	NSD Skoleledelse Foresatte Elever Lærere
Informanter	Skoleklasser Elever i små grupper Lærere
Tilgjengelighet	Egen arbeidsplass
Relasjon til forsker	Relasjon som ikke er nær og/eller langvarig.
Settninger	Skole Klasserom Møterom/grupperom Undervisningsfag
Hendelser	Muntlig deltakelse
Kjønn	Gutter Jenter Menn Kvinner

Før jeg startet med studien min og før jeg spurte informantene om de ville delta, søkte jeg godkjenning av studien gjennom Norsk senter for forskningsdata (NSD). I tillegg hadde jeg informert og spurt skolens ledelse, ved avdelingsleder på ungdomstrinn, om det var i orden at jeg spurte etter informanter på egen enhet. Da jeg hadde fått godkjenning der startet jeg på selve utvelgelsen. Jeg ba lærerne til de aktuelle klassene om å sende ut informasjon til foresatte via den digitale meldeboka. Jeg ringte foresatte til de elevene som skulle delta i fokusgruppene for å forklare de foresatte litt mer nøyaktig hva akkurat det gikk ut på. Ifølge NSD (2022) kan ungdommer over 15 år samtykke og skrive under samtykkeskjema selv, og siden alle elevene i studien var over 15 år, ble det slik. Alle informantene i utvalget skrev under på samtykkeskjema før observasjon, intervju eller fokusgrupper startet. Elevene fikk både skriftlig og muntlig informasjon og informasjonen var tilpasset deres alder. Jeg fortalte om studien min til hele klassen i de klassene jeg skulle observere, og jeg snakket en og en med de elevene som skulle delta i fokusgruppe.

Utvalgskriteriene informanter og tilgjengelighet, henger nøye sammen. Det var generelt vanskelig å få tak i informanter og derfor valgte jeg å spørre etter informanter på egen enhet. I den perioden datainnsamlingen fant sted var det også utfordrende å få gjennomført intervjuer og observasjoner utenfor egen enhet på grunn av koronarestriksjoner. Fravær som følge av koronasituasjonen var og en utfordring for datainnsamlingen og utvalget som helhet. Det er hensyn å ta når man bruker informanter fra egen enhet. NSD (2022) påpeker at å forske på egen enhet kan by på

etiske utfordringer. De foreslår at man enten kan be administrasjonen om å viderefremme spørsmålet om å delta for deg, eller få fram at uansett hva de svarer vil det ikke ha betydning for relasjonen mellom informant og forsker (NSD, 2022). Jeg valgte å spørre informantene personlig og understreket både i skriftlig samtykkeskjema (vedlegg 2) og muntlig at de kunne velge å ikke delta eller å trekke seg uten at det var problematisk.

Enheten jeg jobber på er relativt stor, noe som er en fordel da jeg ville forsøke å unngå og rekruttere informanter jeg har en nær relasjon til. NSD (2022) påpeker at man skal være oppmerksom på et potensielt uheldige maktforhold mellom informant og forsker. For min del betydde det at jeg forsikret elevene om at å delta i forskningsprosjektet ikke på noen måte ville påvirke karakter i fag og at jeg ikke var der for å vurdere dem på noe vis. Jeg forsikret dem også om at jeg ikke var der for å observere eller vurdere orden og oppførsel, og at alt jeg så eller hørte skulle anonymiseres. På grunn av koronasituasjonen valgte jeg elever fra to klasser jeg har undervisning i selv til fokusgruppe, mens til observasjon valgte jeg to klasser jeg ikke underviser i. Det var lettere å holde fysisk avstand under observasjon og da lot det seg lettere gjøre å velge ukjente elever til det formålet.

Utvalg til fokusgruppe bør gjøres slik at samtalen mellom deltakerne blir godt, faktisk er kunnskapen fra en fokusgruppe avhengig av hvordan den sosiale interaksjonen mellom deltakere hevder Halkier (2019, s.137). På den måten fikk det at jeg kjente elevene i fokusgruppa positivt utslag. Jeg valgte elever jeg kjenner som utadvendte og komfortable med hverandre. Jeg anså dem også til å kunne gjennomføre en slik annerledes situasjon med meg tilstede i rommet på en grei måte. Det å vite på forhånd at deltakerne kjente hverandre gjorde meg også mer sikker på at samtalen ville flyte godt. Dette fordi at deltakere som ikke kjenner hverandre kan måtte stille hverandre spørsmål for å oppklare ting som ellers er gitte forståelser mellom folk som kjenner hverandre (Halkier, 2019, s.138). Når det gjaldt min relasjon til lærerne som deltok anså jeg oss for likestilte og at maktforhold ikke var et tema. Jeg forsikret dem likevel om at de når som helst kunne trekke samtykket uten at det ville påvirke vår relasjon eller samarbeid. Lærerne som deltok har ikke vært på samme team som meg tidligere. På min enhet er forholdene så store at det er teamene man er på man blir best kjent med.

Hvor innhenting av data og rekruttering av informanter skulle skje var gitt ut i fra studiens art og problemstilling. Skolen er det stedet man kan finne informasjon som kan svare på akkurat min problemstilling. Innad på skolen er det ulike arenaer for hvor man kan finne ulik informasjon. Klasserom ble en naturlig setting for observasjon, mens møterom og grupperom ble de beste arenaene for intervju og fokusgruppe. Klasserommet som setting var ikke helt tilfeldig valgt, da jeg ønsket å observere samfunnsfag. Hendelse som utvalgsriterier henger sammen med settingen fordi jeg ønsket å se muntlig deltakelse i praksis og det er i klasserommet muntlig deltakelse blir praktisert.

Det at et av utvalgsriteriene mine var å balansere hvor mange av hvert kjønn som deltok, hadde både med studiens natur å gjøre, men også andre element som kunne ha betydning for empirien. Under observasjon var det en naturlig balanse i kjønn i og med at jeg observerte hele skoleklasser. I og med at begge klassene jeg observerte begge hadde kvinnelig lærer, valgte jeg å intervju to menn og en kvinne for å få litt mer kjønnsbalanse i datamaterialet fra den voksne gruppa av informanter. For å gjennomføre

fokusgrupper måtte jeg også ta et aktivt valg om sammensetningen av kjønn. Fokusgrupper skal verken være for heterogene og heller ikke for homogene ifølge Halkier (2019, s.137). Dersom gruppene blir for homogene kan det gå ut over samspillet dem imellom og om de blir for heterogene kan det oppstå konflikter (Halkier, 2019, s.137). Jeg valgte derfor homogene framfor heterogene da jeg ikke ønsket en diskusjon om temaet, men heller en erfaringsdeling i form av en samtale. Selv om utvalget besto av en ren jentegruppe og en ren guttegruppe anså jeg elevene som såpass ulike som personer at det ikke gruppene ble for homogene.

4.3 Datamateriale

Datamateriale i dette prosjektet er kun primærmateriale og består av nedtegnelser fra fem observasjoner, tre intervjuer og to fokusgrupper. I tillegg er det basert på en skriftlig forskerlogg. Det å skulle balansere datamateriale fra ulike datakilder på denne måten gjorde det utfordrende å sortere og systematisere alt. På en annen side ga det anledning til å bearbeide datamaterialet over noe tid og det ga rom for nye ideer og refleksjoner underveis. En generell erfaring var også at transkribering gjorde at jeg ble svært godt kjent med datamaterialet før oppstart av analysen, og at jeg begynte å gjøre meg refleksjoner allerede på dette stadiet. Under all transkribering drev jeg aktiv meningskondensering som betyr at jeg delte innholdet i kategorier og mindre meningsenheter underveis (Tanggaard og Brinkmann, 2019, s.42). Datamaterialet er presentert i det følgende, i den rekkefølgen datainnsamlingen ble gjennomført.

4.3.1 Bakgrunn for data fra observasjon

Jeg observerte en 9.klasse i tre økter og en 8.klasse i to økter. Det var mellom 20-25 elever i hver klasse og omtrent likt antall jenter og gutter. Ingen av klassene hadde betydelig overtall av det ene kjønn. Alle observasjonene hadde en varighet på ca. 25 minutter. Under observasjon brukte jeg et skjema (vedlegg 3) der jeg noterte alle funn og sorterte funnene etter kjønn. Under første økt registrerte jeg følgende:

- Antall gutter og jenter som deltok muntlig.
- Kroppsspråk ved deltakelse.
- Språk.
- Taletid.
- Annet jeg trodde ville ha betydning eller synes var interessant.

Ved håndsopprekning noterte jeg alle som rakk opp hånda uavhengig av om de fikk ordet av lærer eller ikke. Jeg noterte også ned generelle observasjoner som jeg trodde kunne bli nyttig samt lærers tilnærming til til muntlig deltakelse. Etter første observasjon erfarte jeg at det ble mye å følge med på, fordi det krevde flere operasjoner å registrere taletid. For å sikre mer tydelige funn lot jeg være å registrere taletid i de neste observasjonene slik at ikke taletid tok fokuset bort fra de andre observasjonene jeg skulle gjøre. Jeg har likevel valgt å inkludere taletid fra den første observasjonen fordi jeg opplevde at den var relevant for totalbildet i analysen.

Jeg hadde ikke satt meg mye inn lærer-elev relasjon, elevenes etniske eller sosiale bakgrunn på forhånd. Dette er elementer som kan ha innvirkning på skoleprestasjoner (Backe-Hansen et al., 2014, s.76) og man kan derfor anta at det også påvirker muntlig

deltakelse. Eksempelvis er relasjon til lærer viktig for elevenes skolesituasjon, spesielt for gutter fra familier med lav utdanning. (Overå, 2021, s.115). Jeg synes derfor det er av betydning for helhetsbildet å nevne at lærerne som underviste de øktene jeg observerte begge er kvinner og har fulgt elevene siden mellomtrinnet. Under mine observasjoner så elevene ut til å være trygge på læreren og man merket at de kjente hverandre godt. Begge klassene hadde fravær grunnet korona under alle øktene som ble observert. Dette kan være med å påvirke funnene da dynamikken i klassene kan endre seg ut i fra hvem som er tilstede og ikke. Eksempelvis beskriver Overå (2021, s.101) at en elevs atferd sannsynligvis er myntet på medelever som publikum og det er naturlig å dra den slutningen at elevs atferd og handlinger påvirkes av hvem som er i rommet.

4.3.2 Bakgrunn for data fra intervju

Jeg intervjuet tre informanter i tre separate intervju. Informantene samtykket til å delta etter muntlige avtaler eller skriftlig på epost og underskrev samtykkeerklæring i forbindelse med intervjuet. Informantene er anonymisert og de har fått benevnelsene lærer 1, lærer 2 og lærer 3. Jeg forespeilet at intervjuene skulle være korte og fokuserte og at de skulle ha en varighet på maksimalt 15 minutter. Lengden på intervjuene var 14 minutter, 13 minutter og 9 minutter. Den litt ujevne lengden på intervjuene avspeiles ikke i analysen da lærernes uttalelser får like mye plass i der. Datamaterialet i det siste intervjuet ble ikke knappere enn i de to foregående. Dataene sammenfalt raskt med de tidligere intervjuene og observasjonene. At det siste intervjuet ble kortere skyldes kanskje heller at jeg som intervjuer hadde mer taket på situasjonen.

Intervjuene foregikk på informantens arbeidsplass og foregikk over en tidsperiode på to måneder (desember/januar). Årsaken til det lange tidsspennet var at koronasituasjonen førte til fravær blant personalet på skolen der informantene jobbet, raske omstillinger i arbeidshverdagen som overgang fra og til hjemmeskole var vanlig, og derfor måtte avtaler derfor endres og utsettes. Til tross for transkribering av intervjuene fikk jeg som forsker ikke anledning til å "være i dataene" i den grad jeg ønsket under dette tidsspennet. Det ble derfor nyttig med forskerlogg som blir beskrevet i et senere i kapitlet.

Lærer 1 arbeider nå på 9.trinn med språkfag og krle. Hun er en erfaren etter 12 som lærer og til sammen 25 år i skoleverket. Hun har har hovedtyngden av sin erfaring på ungdomstrinn. Lærer 2 er en mannlig realsfaglærer som for tiden jobber på 9.trinn. Han er ny på arbeidsplassen, og har jobbet tre år som lærer. Lærer 3 er en mannlig lærer som har språkfag og samfunnsfag i fagkretsen sin. For tiden jobber han hovedsakelig på 7.trinn, men er faglærer på ungdomstrinn og har for det meste jobbet på ungdomstrinn. Han har jobbet i ni år som lærer.

Alle intervjuene ble tatt opp på en diktafonapp på mobiltelefon og to av dem ble sendt via appen til nettskjema for sikker lagring, mens det ene ble tatt opp med en diktafonapp som ikke var tilknyttet nettskjema da dette ikke fungerte denne dagen. For unngå problemer med personvern tok jeg ikke opp navn eller annet som gjorde informanten gjenkjennbar utover stemmen. Informanten var innforstått med dette og hadde ingen problemer med at det ble gjort slik. Alle intervjuene ble transkribert i etterkant og transkriberinger og opptak blir slettet ved prosjektets slutt slik informantene ble forespeilet. Jeg la meg på en enkel transkriberingsnøkkel både fordi det er anbefalt for nybegynnere (Tanggaard og Brinkmann, 2019, s.34), men også fordi

innholdet i intervjuene var viktigere for min analyse enn alle nyansene i samtalen. Jeg valgte å transkribere informantenes dialekt om til bokmål for å anonymisere mest mulig og for å gjøre sitater mer lesbare. Sitatene jeg benytter har jeg valgt å skrive med tilnærmet korrekt syntaks og har derfor valgt bort småord og nølende uttrykk som for eksempel "eh". Dette er kun med i transkriberingen. Der informantene har avbrutt seg selv eller omformulerer midt i et sitat har jeg markert med tre prikker. Lærerne brukte av og til fiktive sitat for å uttrykke hva de vanligvis sier i ulike situasjoner og dette har jeg notert i parentes i transkriberingen. Alt som er markert i parentes er hovedsakelig for hjelpe meg å holde tankene i gang rundt analysen og blir bare brukt i sitater i analysen dersom det tjener en hensikt.

4.3.3 Bakgrunn for data fra fokusgrupper

Jeg gjennomførte to fokusgrupper med til sammen seks elever, som igjen var delt i tre per gruppe. Den ene gruppa besto av tre jenter på 10.trinn og den andre gruppa besto av tre gutter på 9.trinn. Alle samtykket muntlig og skriftlig på å delta på forhånd. Fokusgruppa med jentene varte i 16 minutter og fokusgruppa med guttene varte i 5 minutter. Begge ble gjennomført på skolen der elevene går og fant sted på henholdsvis er møterom og et lite klasserom. Den ujevne lengden i tid skyldtes ganske enkelt at guttene ikke hadde så mye å si om temaet og heller ikke oppfølgingsspørsmål eller strukturerte spørsmål drev samtalen særlig videre. Den ujevne lengden vil også komme til syne i analysen da det kom mange flere utsagn fra jentene som var relevante opp i mot tema. Under fokusgruppa med guttene var det større behov enn hos jentene for å styre samtalen inn på tema og drive samtalen videre. Jeg benyttet meg derfor av strukturerte spørsmål for å holde samtalen mer i gang (Tanggaard og Brinkmann, 2019, s.31).

Samtalene ble tatt opp med diktafonappen og sendt til nettskjema for sikker lagring før transkribering. Transkriberingen av fokusgruppene ble gjort likt som for intervjuene, men har ytterligere markeringer som var meningsbærende for sammenhengen. For eksempel hendte det at elevene i større grad enn lærerne etterlignet andre elever i kroppsspråk og i toneleie på stemmen. Dette har jeg notert i parentes i transkriberingen der det skjedde. Under fokusgruppene har jeg også notert i parentes der elevene i stor grad er enige eller uenige med hverandre og uttrykker dette ettertrykkelig. Ut over det var det flere deler av fokusgruppene som var vanskelig å transkribere helt tydelig da de ofte snakket i munnen på hverandre. Jeg har valgt å ikke inkludere de delene jeg er usikker på i analysen, og i transkriberingen har jeg notert at det er utydelig tale på grunn av at de snakket samtidig. Dette gjaldt spesielt jentene, da de ble veldig ivrige og engasjerte innimellom. Under transkribering av jentenes fokusgruppe måtte jeg på grunn av dette, ha en litt mer pragmatisk tilnærming. Jeg så ingen gode erkjennelsesmessige grunner til å gjøre transkriberingen alt for detaljert, og slik Tanggaard og Brinkmann (2019, s.36) anbefaler, gjorde jeg heller konsekvente valg med det jeg transkriberte.

4.4 Datamaterialets reliabilitet og validitet

Ifølge Rautaskoski (2019, s.88) er innsamling av data gjennom observasjon⁷ en hermeneutisk aktivitet. Det vil si at jeg tar med meg min egen forståelse av det jeg skal

⁷ Rautaskoski bruker videoobservasjon som eksempel, men teorien lar seg overføre til observasjon uten bruk av video slik jeg har gjort i min studie.

forske idet jeg samler inn data (Rautaskoski, 2019, s.88). Han hevder også at det ikke finnes "nøytrale" observasjoner (Rautaskoski, 2019, s.99) og jeg har forsøkt å understøtte validiteten av dataene gjennom å være bevisst på min egen teoretiske og kulturelle oppfatning av det jeg skulle forske på og har prøvd å skyve unna forutinntatthet for å observere med så blanke ark som mulig.

For å understøtte datamaterialet i et intervju er det viktig å vise leseren en del av prosessen og det har jeg blant annet gjort ved å beskrive den sosiale konteksten innhentning av data nøye (Tanggaard og Brinkmann, 2019, s.33). Dette gir leseren av min studie muligheten til å ta kritisk stilling til det jeg rapporterer fra intervjuet. Jeg har også inkludert fraser som "på direkte spørsmål om...svarer hun at" for at ikke den sosiale interaksjonen mellom meg og informant skal viskes ut (Tanggaard og Brinkmann, 2019, s.33). Når det gjelder validiteten av dataene fra fokusgruppen har jeg understøttet den ved å redegjøre og argumentere for valgene jeg har tatt i utvelgelsen og diskutert konsekvenser av de valgene jeg tok slik Halkier (2019, s.151) anbefaler.

Når man samler data til en studie som min, må man avgjøre hvilken målgruppe som kan føre til at man får samlet de dataene man trenger (Johannessen et al., 2011, s.106). Dette kalles ifølge Johannessen et al. (2011, s. 106) for et strategisk utvalg. I og med at hensikten med en kvalitativ studie er å finne ut mest mulig om et bestemt fenomen, er ikke utvalget tilfeldig (Johannessen et al.,s. 106). Et strategisk utvalg skal være hensiktsmessig for det fenomenet du søker å finne ut noe om (Johannessen et al.,s. 107). For min studie ble det derfor mest hensiktsmessig å bruke elever og lærere som informanter. I kvalitative undersøkelser bruker man gjerne begrepet overførbarhet når det er snakk om å trekke slutninger ut over de dataene man har samlet inn og analysert (Johannessen et al., 2011,s.231). Basert på mitt utvalg gjør jeg en analytisk generalisering og mener jeg at min studie har overførbarhet til andre områder enn bare de jeg har studert. Det er likevel viktig å påpeke at min studie ikke er stor og omfattende og at det gjør den mindre overførbar enn en større studie med flere informanter ville ha vært.

4.5 Metodekritikk

Sett i etterkant av prosjektet ser jeg hva som fungerte og hva kunne vært gjort på en annen måte. Eksempelvis ser jeg at jeg kunne brukt litt mindre tid på å observere og litt mer tid på intervjuer og fokusgrupper. De mønstrene jeg observerte etablerte seg relativt raskt og det var lærere og elevers erfaringer og tanker rundt mine funn som utgjorde det avgjørende grunnlaget for en analyse og en diskusjon. Det ville gjort arbeidet med studien mindre krevende fordi så mange datakilder førte til at jeg måtte bruke mye energi på å holde meg til tema underveis og ikke la meg spore av.

Det dukket også opp informasjon som gjorde at jeg reflekterte over min egen prosess. Blant annet så jeg i etterkant at jeg startet litt smalt. Jeg var mest opptatt av kjønnsrollene og med det ble muntlig deltakelse sekundært. Etterhvert som prosjektet skred frem forsto jeg at muntlig deltakelse måtte håndteres mer grundig og da måtte nye teorier til. Metodene i seg selv var tilstrekkelig for å få data på det jeg ønsket, men viste meg også at teorigrunnlaget mitt var utilstrekkelig. Selv om metodene ga meg i meste laget å jobbe med, gjorde de sammenfallende funnene til at arbeidet svært motiverende, og det var en bred og nyttig erfaring. Bredden i dataene har nok også vært

med å gi meg en dypere forståelse av det jeg ønsket å undersøke. Nettopp denne bredden synes jeg ga et godt helhetsinntrykk for bearbeiding av analysen. Alt i alt fungerte den metodiske tilnærmingen godt for denne studien.

4.6 Forskerrollen

I og med at alle informantene i dette prosjektet var elever eller ansatte på min egen arbeidsplass måtte jeg tre ut av lærer- og kollegarollen og inn i forskerrollen. Dette gjorde jeg ved å tydelig kommunisere til alle informantene fra et tidlig stadie, der jeg fortalte om prosjektet mitt muntlig i tillegg til skriftlig informasjon på samtykkeskjema. Til elevene var jeg ekstra nøye med å understreke at deltakelse i prosjektet ikke ville få noen konsekvenser for vår relasjon eller at de på noen måte ville bli vurdert under dette prosjektet. Informantene ble tydelig gjort oppmerksomme på når diktafon ble skrudd av og på og dette fungerte i fokusgruppene og intervjuene som en tydelig markør for når vi gikk ut og inn av de vanlige relasjonene våre og med det fikk jeg posisjonert meg som forsker. I denne sammenhengen ble det å posisjonere seg som forsker i forskerrollen og kommunisere dette tydelig for deltakerne. Dermed fikk informasjon til informantene en dobbel funksjon fordi det både forberedte informantene og gjorde min rolle tydelig.

Under observasjon ble min rolle som forsker tydelig gjennom at jeg forsøkte å være opptatt med bare prosjektet mitt og notatene mine. Det var likevel ikke like lett å posisjonere seg under observasjon da elevene på på denne skolen er vant til at jeg ofte er blant dem og slår av en prat selv om de ikke er "mine" elever. Det førte til at de oppsøkte meg underveis i noen få tilfeller, men etter mitt syn ikke så mye at det har betydning for verken deres deltakelse eller mine funn. Ingen av lærerne til de klassene jeg har observert meldte om at elevene endret adferd på noe måte i mitt nærvær, noe som kan sies å bekrefte mine antakelser om at de klarte å skille mellom når jeg var en lærer de ser i gangene og når jeg var forsker bakerst i klasserommet.

I og med at jeg hadde en relasjon til lærerne jeg intervjuet og at denne relasjonen skulle fortsette etter prosjektet var jeg ekstra oppmerksom på hvilke typer oppfølgingsspørsmål jeg stilte. Jeg unngikk å stille spørsmål som kunne virke konfronterende på noe vis eller spørsmål som kunne oppfattes på en måte der tema ble sekundært og deres praksis ble satt under lupen. Jeg opplevde at intervjuene gikk greit, men intervjuet med lærer 1 skilte seg fra intervjuene med lærer 2 og 3 og det kan nok skyldes at vår relasjon er relativt nær og at lærer 1 derfor var den som følte seg tryggest i situasjonen. Det var også dette intervjuet som ble det lengste og det kan muligens skyldes at samtalen gled lettere enn i de andre. Jeg opplevde ingen av informantene som nervøse ut i fra slik jeg kjenner dem. De viste interesse for tema og masterstudiet som en helhet og jeg fikk ikke inntrykk av at posisjonen min på noen måte utfordret dem som fagpersoner. Basert på dette går det an å dra den slutningen at våre relasjoner som er bygget på samarbeid som kollegaer første til tillit og trygghet i intervjusituasjonen.

Informantene i fokusgruppene lot tilsynelatende ikke til la seg affisere av at jeg var i rommet under samtalen dem imellom. De, i likhet med lærerne i intervjuene, fikk en mer markert start og slutt på seansen ved at jeg gikk ut av den vanlige lærerrollen de kjenner meg i, og ble masterstudent og forsker med en helt annen agenda enn ellers. Jeg fikk inntrykk av at elevene i fokusgruppene merket at jeg posisjonerte meg som

forsker da jeg gikk inn i den rollen og at det var så godt som uproblematisk for aktiviteten. De virket trygge og sannferdige i måten de opptrådte på.

I fokusgruppa som besto av gutter var stemningen noe mer anstrengt og guttene virket mer usikker. Usikkerheten førte til at det lett sporet av til tull og det var nødvendig å markere overgangen fra å være en lærer på skolen til å være forsker i rolle. Jeg måtte ta rommet litt mer som forsker i denne fokusgruppa. Det førte til at jeg som forsker måtte gå inn i en mer intervjuende rolle enn bare som tilhører slik jeg var hos jentene. Dette grepet gjorde at guttene ble litt mer sikre på hva de skulle gjøre og situasjonen ble mer oversiktlig for dem.

Foruten det relasjonelle innebar også forskerrollen kontinuerlig nedskrivninger av all aktivitet rundt innsamling av data. Etter hver observasjon, hvert intervju og hver fokusgruppe gjorde jeg meg notater i et eget dokument. Disse notatene beskrev observasjoner og inntrykk fra datainnsamlingen samt refleksjoner som jeg antok kunne komme til nytte i analysen og i studien som helhet. Det skulle vise seg å være mer nyttig enn først antatt i og med at datainnsamlingen ble spredt over noe tid og i dette tidsspennet kan helhetsinntrykket av en situasjon forringes i hukommelsen alene.

Som avslutning på delen om forskerrollen vil jeg vende blikket mot det faktum at jeg er kvinne som undersøker ulikheter mellom kjønn. Jeg har derfor måtte stille spørsmål underveis om mitt eget kjønn er relevant for arbeid med studien, da det kan være av betydning (Taksdal, 1992, s.308). I denne prosessen har jeg forsøkt å være bevisst på om jeg har tilstrekkelig avstand til det jeg har funnet og ikke brukt mine egne erfaringer som kvinne slik at det blir synlig i studien (Taksdal, 1992, s.308). Selv mener jeg at jeg i stor grad har klart å ikke la studien bli farget av at jeg er kvinne, blant annet ved at jeg har undersøkt ulikheter *mellom* kjønn, og ikke bare undersøkt trekk ved et kjønn. Min intensjon for studien var også å konkludere på aggregert nivå og ikke individnivå, noe som kan bidra i større grad til å se på dataene mer objektivt. I tillegg har jeg forsøkt å være bevisst på hvordan jeg har brukt språket i et forsøk på å ikke formidle fordommer jeg kan ha med meg inn i oppgaven gjennom ord som er ladet i en bestemt retning (Taksdal, 1992, s.308). Til tross for at jeg forsøkte å være bevisst dette var det vanskelig å ikke la seg påvirke når jeg kjente meg igjen i informantenes beskrivelser og under lesinga av teoretiske forklaringer av kjønn. Likevel opplevde jeg at det var interessant og motiverende i arbeidet og at det å kjenne seg igjen ikke utløste provokasjon eller negative følelser som kunne ha påvirket behandlingen av dataene.

5. Analyse

Analysen i studien er en deduktiv analyse fordi dataene var det som drev analysen fremover og kan derfor kalles datadrevet (Johannessen et al., 2020, s.37). Dataene fra observasjon var det som la grunnlag for nye funn underveis. Den røde tråden i analysen vil være kjønnsperspektivet. Det er mye å observere rundt muntlig deltakelse i klasserommet samt at lærere og elever har mange erfaringer og tanker rundt dette. Derfor har jeg sett med lupe på det som hadde med kjønnsforskjeller å gjøre. Analysen er med andre ord ikke en interseksjonell analyse, som betyr at man ser på flere elementer som kan være forskjellsskapende og setter elementene i sammenheng (Nilsen, 2021a, s.27). I analysen setter jeg med andre ord ikke sammen alle elementene som kan påvirke muntlig deltakelse, men velger ut kjønn som det forskjellsskapende elementet. Jeg er oppmerksom på at å velge kun ett element kan påvirke helhetsbildet av muntlig deltakelse i analysen. Min tolkning av funnene vil likevel vise at jeg anser kjønn som et element som påvirker muntlig deltakelse i stor grad, og at det ikke er jevnbyrdig med andre element slik interseksjonalitetsperspektivet gi et bilde av (Bakken, 2008, s.90). Bakken (2008, s. 90) konkluderer i sin artikkel at kjønnsforskjeller i liten grad er betinget av elevens bakgrunn, og dermed kan kjønnsforskjeller stå seg på tvers av kontekster slik jeg antar.

Analysen som følger er tredelt. Den første delen omhandler funnene i observasjonene, den andre delen intervjuene og den tredje delen fokusgrupper. Observasjonene presenteres først fordi det jeg fant der brukte jeg aktivt under intervjuene og fokusgruppene. Jeg har valgt å ha analysen først for deretter å drøfte funnene i en egen del som følger etter analysen.

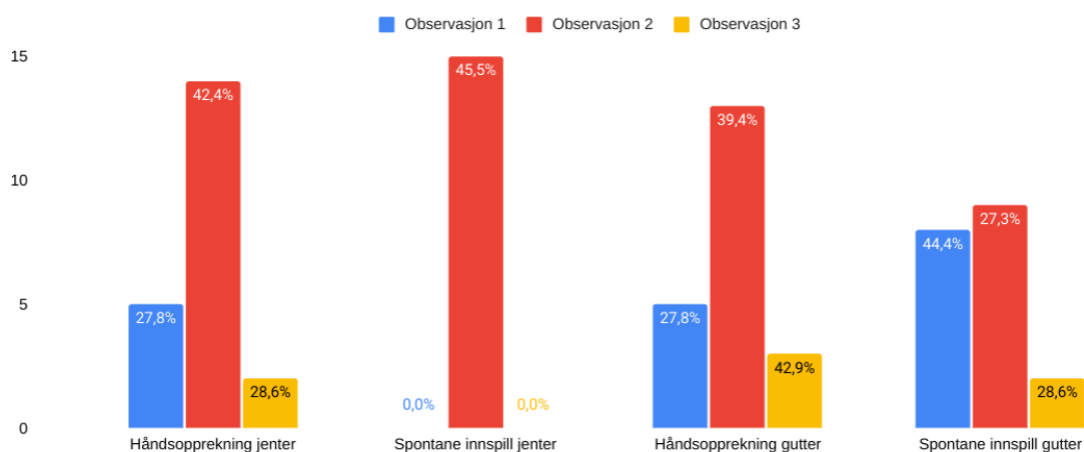
5.1 Hvordan ser muntlig deltakelse ut gjennom observasjon?

I første delen av analysen vil jeg gi et bilde av hvordan kjønn og muntlig deltakelse ser ut fra observasjonsstøsted. Basert på fem observasjoner, som videre vil kalles observasjon 1 - 5, kan jeg oppsummere typiske trekk når det gjelder kjønn og muntlig deltakelse i et kjønnsperspektiv slik:

- Gutter er mer muntlig aktiv uansett måte å være det på (enten det er håndsopprekning eller spontane innspill).
- Gutter har et mer avslappet kroppsspråk enn jentene ved muntlig deltakelse.
- Jentene er mer korrekt i sin fremtreden og kroppsspråk.
- Jentene bruker språkdempere i større grad/legger inn forbehold om svaret er riktig eller ikke.
- Jenter har svært få/ingen spontane innspill, med unntak av i en økt.
- Jentene er mer opptatt av å gjøre det "riktig" også under pardiskusjoner/gruppesamtaler

Videre følger en analyse av observasjon 1- 3 og deretter 4 og 5. Analysen er delt opp slik fordi observasjonene ble fordelt slik på de to klassene jeg observerte.

Under observasjon 1-3 hadde lærer flere tilnærminger som åpnet for muntlig deltakelse i klassen. Hun ga elevene god til til å svare da hun stilte spørsmål i plenum, hun praktiserte pardiskusjoner og av og til fikk de svare spontant uten at håndsopprekning var forventet. Det var ulike former for interaksjon mellom lærer og elever underveis i økta. Av og til oppklarte elevene begrep, av og til stilte de spørsmål og av og til svarte de på spørsmål. Uavhengig av tilnæringsmåte kom det frem tydelige ulikheter mellom kjønn, bortsett fra i den ene økta. Under viser figur 1 hvordan gutter og jenter fordelte seg ut i fra muntlig deltakelse i form av håndsopprekning og spontane innspill i den ene klassen:



Figur 1. Figuren viser håndsopprekning og spontane innspill fordelt på kjønn i den ene klassen basert på funn i tre økter.

Figur 1 viser tydelige ulikheter både på håndsopprekning og spontan deltakelse. Spesielt synlig er jentenes fravær av spontane innspill og guttene er klart i overtall også når det kommer til å rekke opp hånda. Observasjon 2 viser andre funn når det gjelder den muntlige deltakelsen. Her fordeler det seg mer jevnt og jentene er i knapt overtall på spontane innspill. Det som skilte denne økta fra de andre var at læreren la opp til en lek der man skal si meningen sin⁸. De andre øktene jeg observerte var mer tradisjonelle med gjennomgang av stoff påfulgt av diskusjoner, samtaler, spørsmål og svar. Til tross for den ene økta der jentene er litt mer spontane enn guttene, så viser figurene likevel at funnene heller mot at guttene dominerer den muntlige aktiviteten i klasserommet.

Foruten forskjellene beskrevet over kunne jeg og se at guttene hadde et avslappet kroppsspråk når de snakket. Jentene på sin side var mer "korrekte" i holdningen sin, det vil si at de hadde en mer oppreist holdning, var mer rett i ryggen og litt mer fremoverlent. De holdt også mer øyekontakt med lærer mens de snakket og noen hadde svake tegn på uro eller nervøst kroppsspråk mens de snakket. Et eksempel på dette er svak risting med foten.

Jeg kunne også se ulikheter i måten elevene snakket på. Det virket som jentene i større grad brukte noe jeg velger å kalle *språkdemper*. De kan sammenlignes med det *norsksidene.no* kaller for språklige dempere. Det er ord som kan hjelpe deg å uttrykke

⁸ Leken er kalt "fire hjørner" og går ut på at lærer kommer med påstander og elevene skal fysisk stille seg i det hjørnet det henger en plakat med et gitt ståsted, f. eks: "helt enig" eller "uenig". Hver påstand med påfølgende plassering er fulgt opp av en plenumsdiskusjon.

ting du ikke har fullt belegg for (Globalskolen, 2022), og de er i samme kategori som de ordene jeg hørte jentene bruke. Jeg observerte at jentene noen ganger sa "sikkert" da de snakket og jeg oppfattet dette som at de ville legge inn et forbehold i svaret sitt. I tillegg språklige nyanser som språkdempere, merket jeg også forskjell på hvordan gutter og jenter og jenter brukte stemmen da de snakket. Hvis det ble stilt et spørsmål der elevene antok de ikke trengte å rekke opp hånda for å svare på, var guttene de som kom med utrop og i tillegg hevet de stemmen litt. Alle elevene snakket rolig, men jentene var mer korrekte mens de snakker og hadde en måte å snakke på som høres ut som de holdt en presentasjon. Jentene hadde en mer usikker tone og guttene fremsto mer selvsikre i all tale.

Pardiskusjoner og diskusjoner i små grupper var en praksis elevene var tydelig kjent med og som læreren tok i bruk innimellom. Det så ut til at alle elevene deltok omtrent like mye og holdt stort sett fokus. Elevene satt i par, noen to jenter sammen, noen to gutter sammen og noen blandet. Jeg så at rene jentepar så mer på "oppdraget" som sto på tavla underveis og at rene guttepar snakket seg raskere ferdig. Guttene så ikke ut til å sjekke om de hadde fått med alt slik jeg oppfattet at jentene gjorde.

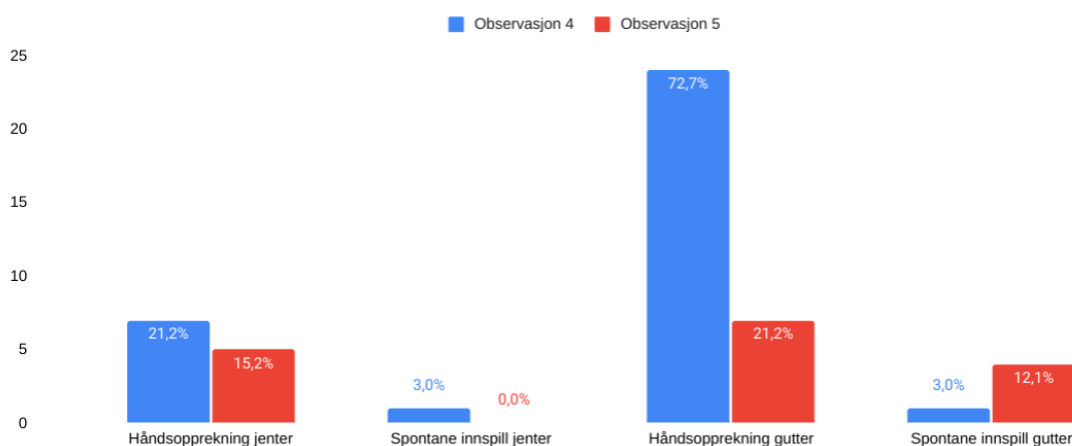
Under den første observasjonen registrerte jeg også taletid. Jeg sorterte i kjønn, tid i sekunder og type deltakelse, om de rakk opp hånda eller om det var spontane innspill. Tabellen under viser hvordan taletid fordelte seg mellom gutter og jenter under denne økta:

Tabell 2. Tabellen under viser hvor lenge hver elev som deltok muntlig snakket, hvordan dette fordelte seg mellom gutter og jenter og typen deltakelse under en av øktene.

Tid i sek	Type deltakelse	Gutt	Jente
10	håndsopprekning		x
9	håndsopprekning		x
21	håndsopprekning		x
5	håndsopprekning	x	
7	håndsopprekning	x	
2	håndsopprekning	x	
9	håndsopprekning	x	
3	håndsopprekning	x	
6	Spontane innspill	x	
2	Spontane innspill	x	
5	Spontane innspill	x	
5	Spontane innspill	x	
1	Spontane innspill	x	
2	Spontane innspill	x	
2	Spontane innspill	x	
3	Spontane innspill	x	

I tabell 2 kan man se at taletid i sekunder spenner fra ett sekund til 21 sekunder. Jentene har lenger taletid enn guttene i antall sekunder på de få observasjonene som er registrert. Kun denne ene registreringer er for lite grunnlag for å si noe om tydelige tendenser, men jeg noterte det likevel som et paradoks at jentene var de som svarte lengst, men og mer sjeldent.

Observasjon 4 og 5 var i en annen klasse med en annen lærer som jeg observerte i to økter. Lærer åpnet for muntlig deltakelse på de samme måtene som læreren i de første observasjonene gjorde. Det var variert tilnærming til deltakelse og inkluderte håndsopprekning, spontane innspill og diskusjoner i par og hel klasse. Denne klassen satt også i par med ansiktet vendt mot tavla på samme måte som den første klassen. Jeg registrerte alle som rakk opp hånda uavhengig av om de fikk ordet eller ikke. Også i denne klassen var det svært ulikt hvordan jenter og gutter deltok muntlig. Figur 2 under viser hvordan det fordelte seg mellom gutter og jenter under håndsopprekning og spontane innspill:



Figur 2. Figuren viser håndsopprekning og spontane innspill fordelt på kjønn i den ene klassen.

Figur 2 viser at guttene i denne klassen i mindre grad deltok spontant under første økt. Derimot dominerte de når det kommer til deltakelse gjennom håndsopprekning. Figur 2 viser også at guttene er dominerende i deltakelsen, og her er den spontane deltakelsen fra jentenes side helt fraværende. Jentene deltok i liten grad generelt under de to øktene, og det var et tydelig sprik mellom gutter og jenter. Under den første økta i denne klassen var det noen få gutter og noen få jenter som sto for mesteparten av den muntlige deltakelsen. Det som skilte denne gruppa elever var at guttene i større grad kom med innspill på det andre elever hadde sagt mens jentene snakket direkte til lærer. Eksempel på en slik interaksjon var to gutter som ville svare på hva de mente den amerikanske drømmen er. Elev 1 sa "kanskje den amerikanske drømmen er..." og elev 2 fulgte opp som om han fullførte den andres setning: "men den er jo også...". Denne typen muntlig deltakelse observerte jeg kun mellom gutter.

Observasjonene i den andre klassen viste ut over dette de samme trekkene som i den første klassen. Jeg registrerte også her at jentene fremsto mer korrekt, la inn språkdempere når de svarer og at guttene i større grad virker selvsikre og mer avslappet. Pardiskusjonene i klassen var og like i den forstand at jentene gløttet bort på tavla i flere runder hvis diskusjonsoppgaven sto der, mens guttene ble tidligere ferdige med å prate.

Innenfor alle funnene jeg har beskrevet i analysen over var det variasjoner innenfor hvert kjønn i begge klassene og alle øktene. Det var ikke så svart-hvitt at alle rene jentepar sjekket oppdraget på tavla eller at alle guttene hevet stemmen eller var selvsikre. Noen av elevene brøt med mønstrene, og det mest tydelige eksempelet var i den økta det jentene dominerte diskusjonen. Likevel var det alt i alt tydelige forskjeller mellom gutter og jenter i forbindelse med muntlig deltakelse og de fleste av mine funn peker i retning av at gutter dominerer den muntlige deltakelsen. Foruten at guttene dominerer den muntlige deltakelsen viser mine funn forskjeller i både kroppsspråk og måten gutter og jenter snakker på når de deltar. Det er også synlig at gutter og jenter deltar på ulike måter med tanke på antall håndsopprekninger og spontane innspill. Funnene jeg gjorde under observasjon brukte jeg aktivt under videre innsamling av data. Her følger en analyse av fokuserte intervju med tre lærere og fokusgrupper med to grupper elever.

5.2 Hva legger lærere og elever i begrepet muntlig deltakelse?

I andre del av analysen tar jeg for meg hva informantene legger i begrepet muntlig deltakelse. Det lå implisitt i intervjuene og fokusgruppene at jeg spesielt ønsket å undersøke muntlig deltakelse i samfunnsfag ut i fra problemstillingen min og noen av spørsmålene fra intervjuguiden. Jeg stilte spørsmålet "hva legger du/dere i begrepet muntlig deltakelse?" og la til at de gjerne kunne ha samfunnsfag i bakhodet mens de svarte. Begrepet vil derfor bli behandlet generelt og på tvers av fag da informantene ser ut til å definere muntlig deltakelse likt uansett hvilket fag det er snakk om å delta i. Jeg vil likevel argumentere for hvordan dette likevel kan knyttes til samfunnsfag og hvordan funnene kan være nyttig for samfunnsfag i konklusjonen. De mest fremtredende funnene i den første delen av analysen kan oppsummeres slik:

- Lærere og elever ser håndsopprekning og spontane innspill som muntlig deltakelse under lærerstyrt undervisning.
- Lærere og elever ser diskusjoner og samtaler i par som muntlig deltakelse.
- Lærere og elever ser ikke på muntlige presentasjoner som muntlig deltakelse.
- Lærere og elever setter muntlig deltakelse, muntlig kompetanse og vurdering i sammenheng.
- Lærere og elever har en bred oppfatning av metoder som kan fremme muntlig deltakelse.
- Lærere og elever fremhever i liten grad lytting som muntlig deltakelse.
- Lærere skiller i liten grad mellom muntlighet/muntlige ferdigheter/muntlig kompetanse og muntlig deltakelse.

5.2.1 Lærernes forståelse av muntlig deltakelse

Lærer 1 forteller uten å nøle om et variert repertoar av aktiviteter hun legger opp til i sin undervisning som er knyttet til muntlig deltakelse. Intervjuet med henne bar preg av at det er en lærer som er veldig bevisst sine elever og sin egen praksis rundt muntlighet i fag. Begrepet er i hennes øyne alt som skjer når man åpner munnen. Eksemplene hun nevner er spørsmål, svar, utdypinger, refleksjoner og andre ting som er med å kaste lys over det de holder på med. Det hun beskriver og hennes forståelse av begrepet, ligger nært til Koritzinsky (2012, s.171) sin beskrivelse av hvordan en time i samfunnskunnskap bør legges opp. Det bør være med summegrupper, spontane innspill og diskusjoner (Koritzinsky 2012, s.171). Hun nevner og lytting som en del av den muntlige deltakelsen. Jeg mener at denne læreren har en bevisst og bred forståelse av muntlig deltakelse uavhengig av fag.

Det kommer også fram at hun synes ting har endret seg over tid og at muntlig deltakelse er noe annet enn det var før. Det er mindre fokus på muntlige presentasjoner i hel klasse og mindre av typen muntlig aktivitet der lærer stiller et spørsmål og elevene svarer ved å rekke opp hånda. I den grad hun bruker dette som tilrettelegging for muntlig deltakelse så er det for å se om de henger med under gjennomgang eller høytlesning. Hun forteller at hun bevisst prøver å ha et så variert opplegg som mulig slik at tilrettelegginga for muntlig deltakelse skal nå alle. I løpet av intervjuet nevner hun vurdering av muntlighet i forlengelse av de ulike muntlige oppgavene hun gir. Det gir meg et inntrykk av at hun ser muntlig deltakelse og vurdering nært knyttet sammen. På direkte spørsmål om hun synes samfunnsfag har et ekstra ansvar innenfor muntlig deltakelse slik hun kjenner faget, sier hun at hun ville ikke ha brukt ordet ansvar, men hun synes muntlighet i stor grad hører til faget.

Lærer 2 vet tydelig hva som skal til for å få elevene til å prate da han blir bedt om å fortelle om en vellykket situasjon som innebar muntlig deltakelse. Han forteller at når de får konkrete å holde på med så går praten mye lettere. I den situasjonen han beskriver blir skillet mellom muntlighet og muntlig deltakelse litt uklart, men det kommer tydeligere fram hva han legger i begrepet da han får et direkte spørsmål om hva han legger begrepet muntlig deltakelse. Han forteller at han bruker mye dialog mellom han og elevene, med og uten håndsopprekning, og at han ofte bruker gruppearbeid og noe han kaller læringspartner. Med læringspartner mener han at de diskuterer og snakker om begreper parvis.

Han mener at å legge til rette for muntlig deltakelse er en stor del av undervisninga hans og fremhever dialogen mellom ham og elevene som en del av tilrettelegginga.

I noen av undervisningstimene mine så fører jeg ganske mye dialog, frem og tilbake mellom meg og elevene uten at det er noe opprekking av hender og sånn for at det hender at det blir fin flyt i det.

En del av tilrettelegginga til denne læreren virker til å være at han bevisst lar praten gå uten at han tar for mye av styringen i dialogen i klassen. Det kan virke som denne læreren i noe grad ser på muntlig deltakelse som noe man gjør i samhandling med andre og at han ser på lærerinvolvering under dialog i klassen som en del av begrepet. Jeg mener at denne læreren har en litt smalere forståelse av begrepet muntlig deltakelse og knytter det lett til muntlighet generelt. Han nevner ingenting om vurdering knyttet til

muntlig deltakelse, men er mer opptatt av hva som kan få elevene i gang, enten det er ham selv, konkreter eller at elevene får ansvaret selv.

Lærer 3 beskriver uten betenkingstid en situasjon med muntlig deltakelse han opplevde som vellykket. Han hadde gjennomført en aktivitet han kaller "speed-dating" der han opplevde at alle deltok. Han trekker litt på det da han får spørsmål om hva han legger i muntlig deltakelse og det virker på meg som om han også setter likhetstegn mellom muntlig deltakelse og muntlighet generelt. Han svarer etterhvert at muntlig deltakelse er at de kan utdype seg selv og hva de mener, å forklare omkring ting, ikke bare det som er tema, men gjerne dra inn andre ting fra faget. Her legger han også til at at dette må til for å få en god karakter i faget, noe som også kan tyde på at han likestiller muntlighet generelt og muntlig deltakelse.

Lærer 3 nevner ulike måter de kan få vist muntlig kompetanse på og dette blir etterhvert over til å bli en beskrivelse av muntlig deltakelse. Måtene han nevner er at de får summe i par, håndsopprekning, liten grad av muntlige presentasjoner foran klassen, å spille inn lydfiler og det at han er oppsøkende i klasserommet. Lærer 3 fremhever IGP som en metode han gjerne bruker for å få dem til å delta muntlig og han synes denne passer godt til alle mulige elever. Det han synes er mindre vellykket er å stille spørsmål høyt foran klassen, "da er det veldig stille ofte", og han sier han har forståelse for at folk er forskjellige og at ikke alle vil rekke opp hånda. Dette framstår for meg som at han skiller på muntlig kompetanse og muntlig deltakelse ved at elever kanskje ikke tør å delta og han legger opp til muntlig deltakelse for alle gjennom metodene sine. Det vil si at om ikke lærer 3 bevisst tenker på hva som er muntlig deltakelse og ikke, så er han mer bevisst på om de er deltakende eller ikke.

5.2.2 Elevenes forståelse av muntlig deltakelse

Fokusgruppene ble gjort kjent med funnene jeg hadde gjort under observasjon og snakker ut i fra det. Jeg stilte veldig få spørsmål underveis fordi samtalen mellom jentene fungerte svært godt. Det som var mest oppsiktsvekkende med samtalen mellom jentene var hvordan de fremsto veldig selvsikre der og da, men *beskrev* detaljert hvordan de er usikre i klasserommet. Samtalen gikk med en gang i retning hva som kan være utfordrende, spesielt for jenter, med det å være muntlig deltakende. De snakker mye om konsekvensene av å skulle tørre å delta, hvordan de unngår å være spontane for å unngå å si noe feil og hva som hindrer dem fra å delta. Dette skal jeg beskrive nærmere i neste del av analysen som skal omhandle utfordringer i muntlig deltakelse og kjønnsroller. Selv om samtalen dreide bort fra begrepet muntlig deltakelse formet det seg likevel et solidt uttrykk for hva muntlig deltakelse betyr for dem. Min oppfatning var at de har en bred oppfatning av hva muntlig deltakelse er. De inkluderer håndsopprekning, spontane innspill, parsamtaler, klassesamtaler og muntlige fremføringer naturlig dem i mellom. De forstår at det henger sammen med vurdering og at de blir vurdert under muntlig deltakelse, men vektlegger det i liten grad i denne sammenhengen ser det ut til. Lytting blir ikke nevnt i det hele tatt, men de snakker om å følge med og ut i fra hvordan de formulerer seg tolker jeg det slik at de ser det å følge med som en måte å lytte på.

Fokusgruppa med guttene måtte driftes i større grad enn jentenes, da samtalen ikke gled like lett. Det ble derfor naturlig å spørre dem om hva de la i begrepet for å få dem i gang. De var tydelige på hva det innebærer og sa at muntlig deltakelse er når man

rekker opp hånda og snakker i timen. De mente også at det innebærer "å bli med på ting - muntlig" samt at parsamtaler og summegrupper er en del av det. Dette ga meg et inntrykk av at også de har en bred oppfatning av hva muntlig deltakelse kan være. I motsetning til jentene nevner de ikke noe om vurdering i denne sammenhengen og jeg får heller ikke inntrykk av at de tenkte i retning muntlig kompetanse. Fra mitt ståsted så det ut til at de så på muntlig deltakelse som en nærmest isolert handling fordi de heller ikke dro inn konsekvenser av å skulle tørre å delta muntlig. Det nærmeste de kom å snakke om muntlig deltakelse utover å faktisk delta var en betraktning om at elevene i større grad blir mer spontane gjennom lekpreget aktivitet fordi de slipper å rekke opp hånda først. De var dermed mer rettet mot muligheter innenfor muntlig deltakelse heller enn hindringene.

5.3 Hvordan oppfatter lærere og elever ulikheter mellom kjønn og muntlig deltakelse?

I denne delen av analysen vil jeg presentere mine funn der muntlig deltakelse blir satt i sammenheng med kjønnsforskjeller. I og med at mine observasjoner pekte tydelig i retning av at det var kjønnsforskjeller under muntlig deltakelse ble disse funnene presentert for informantene. Intervjuene med lærerne ble en kombinasjon av å stille konkrete spørsmål og å samtale om funnene, mens informantene i fokusgruppene ble bedt om å samtale om funnene og reflektere rundt dem. De mest fremtredende funnene etter dette kan oppsummeres som følger:

- Gutter er mer muntlig deltakende enn jentene.
- Gutter har et mer avslappet kroppsspråk enn jentene ved muntlig deltakelse.
- Jentene er mer korrekt i sin fremtreden og kroppsspråk.
- Jentene bruker språkdempere i større grad og legger med det inn forbehold i svarene sine i tilfelle de ikke er riktige.
- Jenter har svært få/ingen spontane innspill.
- Jentene lar heller være å svare om de ikke er sikker på at de har rett.
- Jentene er mer opptatt av å gjøre det riktig og ikke ta feil foran andre under muntlig deltakelse.
- Lærere og elever vet at det er kjønnsforskjeller under muntlig deltakelse og kjenner igjen beskrivelser av disse forskjellene.
- Guttene er mye mindre bevisst ulikhetene enn jentene.

5.3.1 Lærernes oppfatning av ulikheter mellom kjønn

På spørsmål om hvordan den muntlige deltakelsen fordeler seg på kjønn svarer lærer 1 påfallende raskt, som om dette er noe hun kjenner godt til, at jentene er veldig omstendelige. Hun legger til at guttene lar seg gjerne spore av og leser ikke spørsmålet like nøye. "Det er faktisk litt forskjellig hvordan de velger å svare på oppgaven (...) Jeg tror nok at intensjonen er den samme, men resultatet blir ikke det samme bestandig." Her er det tydelig at hun har lagt merke til forskjeller mellom måten gutter og jenter svarer og at forskjellen preger hele prosessen, fra hvordan de leser et spørsmål til det ferdige svaret. Hun er den eneste læreren som nevner lytting som en del av den

muntlige deltakelsen, og på spørsmål om hun merker kjønnsforskjeller i lytting forteller hun at guttene virker mer utålmodige og at de distraherer seg selv ved å for eksempel ta frem chromebooken under lytting. Hun antar at det er fordi lytting krever noe av dem over tid.

Når det gjelder håndsopprekning blir det litt vanskeligere å si noe om fordi hun akkurat nå har klasser som er lite muntlig deltakende på den måten. Da synes hun det blir lettere å fortelle om situasjoner der de må være muntlig på andre måter. Hun forteller at dersom de må være muntlige for å løse en oppgave er jentene generelt mer fokusert, men guttene har lettere for å skli ut. Når det er sagt beskriver hun at guttene har mer spørsmål enn jentene og at de har lenger taletid, "det tar lettere av med dem" sier hun. På spørsmål om hun noen gang tenker over kjønn når hun planlegger så er svaret nei. Hun prøver å treffe alle gjennom en variert tilnærming til muntlig deltakelse. På tross av dette er det tydelig at denne læreren har klare tanker om at det er forskjeller på hvordan gutter og jenter deltar muntlig. Hun har også en tydelig formening om hva forskjellene består i selv om hun på nåværende tidspunkt ikke kan komme med eksempler innenfor alle måtene å delta på.

Lærer 2 har derimot observert at gutter kommer med mer spontane innspill enn jentene og at jentene i større grad rekker opp hånda. Han fører en del dialog i undervisningen sin og har godt grunnlag for å uttale seg om det. I tillegg forteller han at han merker at "jentene får ofte med seg hva som skal gjøres og svarer deretter", mens guttene har en mer rotete vei til målet. Dette ligner det lærer 1 beskriver om at jentene er mer fokusert. Han beskriver videre at guttene er de mest nysgjerrige og de som stiller mest spørsmål, men han nyanserer dette med å legge til at i en klasse han har der det er lite muntlig deltakelse generelt, legger han merke til at jentene tar mer ordet. Han forklarer det på denne måten: "for de tar på seg litt ...tar på seg den jobben da". Her peker han på en observasjon han har gjort som sier noe om jentenes rolle i klasserommet. Han beskriver at de fremstår som lydige og at de tar ansvar.

En annen observasjon han har gjort seg er at de guttene som er mest muntlig deltakende er de som også tar litt fysisk plass. Her viser han hvordan han opplever at de sitter, litt utstrakt over stolen med en avslappet holdning. Lærer 2 trengte litt tid på å komme på de siste to beskrivelsene. Det var ikke observasjoner han fortalte om på strak arm. Da jeg forteller om at jeg har observert at jentene noen ganger har usikkert kroppsspråk mens de deltar muntlig supplerer han med "litt sånn fikling og sånn ja". Han har tydelige eksempler på kjønnsforskjeller under muntlig deltakelse, både med grunnlag i observasjoner han har gjort selv og i situasjoner han blir gjort bevisst på.

Lærer 3 kjenner seg tydelig igjen i mine funn og svarer uten å fundere noe videre på om han ser kjønnsforskjeller i den muntlige deltakelsen. Til å begynne med svarer han at "jenter vegrer seg litt mer da for å rekke opp hånda i klassen" og følger opp med at "jeg tror de er litt mer usikre". Han tilfører på den måten nok en nyansering av hvordan kjønnsforskjellene framstår under muntlig deltakelse fra lærerens ståsted. I tillegg mener han at jenter snakker bedre med andre jenter hvis de snakker i par. Han utdyper at det kan handle om alder på elevene og ikke bare kjønn fordi han også har sett at guttene har det på samme måte.

På grunn av tidspress fikk lærer 3 først høre om mine funn under intervjuet. I det jeg forteller om at jeg ser forskjeller i kroppsspråk, at jentene av og til legger inn

språkdempere og at guttene har mer spontane innspill er det helt tydelig ut i fra reaksjonen til lærer 3 at han kjenner igjen dette. Jeg ber ham si hva han tenker rundt funnene og han svarer at han synes at "det høres akkurat riktig ut" ut i fra hans egne erfaringer. I likhet med lærer 2 har også lærer 3 lagt merke til kjønnsforskjeller og har noen tydelige eksempler. Han beskriver jentene slik: "de er litt mer usikre da, kanskje litt mer tryggere for dem å prate med noen de kjenner, at de liker det litt bedre" og guttene slik: "mest gutter som rekker opp hånda". Ved bevisstgjøring og beskrivelser av ytterligere forskjeller er det tydelig at denne læreren vet om disse forskjellene, men uten å nødvendigvis tenke over dem i hverdagen. Ved direkte spørsmål på om han tenker over dette svarer han "gjør egentlig ikke så mye det nei (...) det tror ikke jeg gjør det nei".

5.3.2 Elevenes oppfatning av ulikheter mellom kjønn

Jentene hentet fram og kom med eksempler innenfor alle funnene jeg hadde gjort, både under observasjon og i intervjuene med lærerne. Jentene tar alle tre utgangspunkt i sin egen klasse når de først får høre om funnene mine. De snakker om at denne klassen er litt motsatt av det jeg beskriver og at det er jentene som står for det meste av den muntlige deltakelsen. I denne klassen har de erfart at jenter gjerne starter å være muntlige og at guttene etterhvert henger seg på. Til tross for at akkurat denne klassen oppleves motsatt, som de kaller det, så kjenner de seg igjen i mine funn. De sier at når guttene først svarer har de et avslappet kroppsspråk som i at de er " helt sånn sykt rolig" og at guttene er impulsive i svarene. Samtalen dreier så videre mot flere erfaringer rundt muntlig deltakelse. Den ene jenta beskriver og viser med kroppen at hun sitter mer rett i ryggen når hun skal si noe og en av de andre følger opp med at hun kjenner seg igjen i dette med å dempe språket. "Føler at det blir sånn, at du ikke vil forstå noe (jente 1) "Jeg vil ikke forstå noe og da legger jeg til: "tror jeg", hele tida." (jente 2). De snakker hele tiden ivrige og er svært enige om alt de beskriver. Samtalen går flere ganger i retning av at jenter er mer fokuserte og mer opptatt av riktige svar slik både lærer 1 og lærer 2 beskriver. Den mest tydelige beskrivelsen kommer fra jente 1:

Jenter legger mer prestisje i å skal, i å svare riktig da, det blir sånn, vi er redd for å bli sett ned på hvis man tar feil da. Og da blir det kanskje litt mer sånn at man kanskje holder igjen.

De holder denne tråden litt og jente 1 fortsetter med "tror jentene blir litt mere stressa og redd for å svare og tenker hva kommer folk til å tenke om det blir feil, tenk om det ikke er riktig". De to andre er tydelig enige og en nevner at guttene er de som kan kommentere negativt. Herfra går samtalen videre over til muntlige presentasjoner foran klassen. Jente 2 beskriver det slik:

Hvis jeg skal ha foran klassen så føler jeg, da kan jeg ikke si NOE feil (...) da er det garantert en eller flere personer som kan det jeg snakker om og hvis jeg da sier feil så kommer de til å rekke opp hånda og pirke på det.

Hun forteller om en episode i språktimene der det kun var en jente som hadde meldt seg til å ha muntlig presentasjon, og flere gutter. Ifølge henne var kvaliteten på presentasjonene høy og jenta hadde den klart beste. De to andre jentene reflekterer rundt dette og er ganske sikre i sin sak når du konkluderer med at det er viktig for jenter at alt er perfekt. De er helt sikker på at guttene ikke bryr seg om det hvis de dummer seg ut, mens de og er like sikre på at trangen jentene har til å gjøre det perfekt er en

grunn til at de er mindre spontane under muntlig deltakelse. Jente 1 påpeker at det er bedre å prate med sidemannen først slik at man får tenkt gjennom hva man skal si. Det virker her som jentene seg parsamtaler som en forberedelse til å være muntlig deltakende mer enn at parsamtalen er deltakelse i seg selv. I tillegg sier hun at hun da får luftet det hun tenker med sidemann og med det får hun bekreftelse på tankene sine før de skal settes ut i livet.

I løpet av samtalen nyanserer de hva ulikhetene kan skyldes og sier at det kan også skyldes fag, interesser og peker på at klasser er ulike. De vektlegger også at muntlig deltakelse har mye med person å gjøre og kommer med eksempler på at folk som er stille og sjenerte kanskje ikke deltar så mye muntlig som folk som ikke bryr seg om de blir dømt av andre. Samtalen dreier mer over til enkelt fag og de snakker varmt om at i matematikken har læreren skapt en kultur for å ufarliggjøre feil. De liker denne tilnærminga til å det å feile. Likevel sier de videre at dette kan være vanskeligere i andre fag der det ikke er så mye riktig og galt som i matematikk og med dette tenker de med en gang på at man kan bli dømt av andre når man deltar muntlig. Jente 1 beskriver det sånn:

Mens i fag der det er ehh litt mer sånn åpne spørsmål da så tror jeg folk synes det er vanskelig å svare (...) da kan noen tenke helt annerledes på en måte, og så svarer du det, og så sånn hæ har du tenkt det??

De andre er enige og de gjentar viktigheten av å få mulighet til å snakke og lufte tankene sine med andre i par før de tar steget og rekker opp hånda. Jentene liker å være sikre på at det de først trodde om et tema eller det de trodde var svaret på et spørsmål faktisk er riktig før de rekker opp hånda. Jente 1 beskriver det å snakke med andre før hun rekker opp hånda sånn: "å ja, det VAR det jeg hadde tenkt (...) jeg vet det jo ikke helt sikkert (...) og så egentlig så har man tenkt riktig." Her snakker de samtidig om at de ikke liker at en lærer stiller spørsmål til klassen om hva de husker om et tema de har hatt om før, fordi da vil man bare tro ut i fra hukommelsen. De mener gjennomgang eller samtaler i par er en tryggere start på et tema.

På spørsmål fra meg om de tror det har noen fordeler ved enten den ene eller den andre tilnærmingen til å være muntlig deltakende er de raske til å svare at de synes guttene kanskje har fordeler på grunn av sin tilnærming. Jente 1 mener at jentenes usikkerhet ikke nødvendigvis er så positivt og forklarer dette på denne måten:

Muntlig deltakelse handler ikke om at du skal svare riktig. Det handler jo om at du skal vise at du på en måte er engasjert og at du følger med, og at du har tenkt gjennom tema, så det kan jo være feil, men at du viser jo at du har prøvd på en måte, eh men hvis man tenker at jenter er usikker da så, så er jo ikke det positivt.

De to andre er enige og mener at det er bedre å delta og å ta feil, for å lære av feil. Samtalen stilner litt og får en alvorlig tone her før de konkluderer i fellesskap at det er trist at jentene ikke svarer bare fordi de ikke vil bli dømt. Her reflekterer de sammen om hva som gjør dem tryggere og jente 2 sier at "jeg merker jo noen ganger at når det er bare jenter i klassen så er jeg litt tryggere på å svare feil og også, jeg vet ikke om det er på grunn av kjønnet gutt". De andre er enige og hun fortsetter med "men om det er mer guttene enn jentene", før jente 3 tar over og avslutter med "guttene ler kanskje av når

noen sier feil eller". Det er noe med flyten i samtalen, enigheten dem i mellom og det at de fullfører hverandres setninger som gjør tydeliggjør at jentene er svært klar over kjønnsforskjellene. Ikke bare er de klar over forskjellene, men de reflekterer også rundt konsekvensene av dem. Avslutningsvis ler de litt av guttenes spontanitet og måten de plutselig melder seg på i timen på, og balanserer utsagnene sine litt med å si at ikke det hadde skadet om guttene hadde hatt litt bedre holdninger og fulgt med litt mer enn de gjør.

Analysen av fokusgruppa med jentene avdekker at de har betydelig bevissthet rundt ulikheter mellom kjønn og muntlig deltakelse. De snakket om alle områdene jeg har oppsummert innledningsvis. Det var påfallende hvor lett de snakket om dette bare ved å høre om mine funn. De trengte i svært liten grad å bli drevet videre i samtalen fordi alt satt så løst og paradoksalt nok var de ikke usikre i det hele tatt. Videre følger en analyse av fokusgruppe med guttene. Gjennomføringen av fokusgruppe med guttene synliggjør enda et paradoks i min studie, nemlig at guttene brukte mye færre ord og snakket generelt lite. De hadde tilsynelatende mindre bevissthet rundt temaet. I likhet med jentene ble også de gjort kjent med funnene jeg hadde gjort.

For å få dem litt i gang spør jeg hva de legger i begrepet muntlig deltakelse. De svarer at det betyr å rekke opp hånda, snakker i timen og som gutt 1 sier "blir med på ting - muntlig". Da jeg prøver å sette ord på "ting" ved å spørre om parsamtaler kan være en del av den muntlige deltakelsen svarer gutt 2 at "jeg synes at parsamtaler er veldig viktig for forholdet", noe som gjør alle i rommet lett lattermilde. For meg sa det noe om guttenes fokus, og det å avgi tulle svar sto i sterk kontrast til hvordan jentene forpliktet seg til det vi holdt på med i den første fokusgruppa. På direkte spørsmål om de merker de forskjellene mellom kjønn som jeg hadde fortalt om svarer gutt en og to ja i kor, ganske bestemt. Gutt 1 følger opp med at jentene sitter mer rett opp og at guttene kan sitte mer "sløvt". De andre to er vagt enige, og det tar hele elleve sekunder før gutt 2 bekrefter tydelig at han er enig og forsøker å dra samtalen videre. Det forteller meg at de har egentlig ikke så mye mer å si om akkurat det og at de ikke ser dette som et problem.

Herfra velger jeg å stille en rekke spørsmål for å holde samtalen i gang fordi de svarer svært kort og bare med "ja" og "nei" hvis mulig. Gutter får helt fra barnehagen flere ja- og nei spørsmål enn jenter ifølge (Stoltenbergutvalget, 2019, s.124) og det kan hende det er derfor guttene er mer ordknappe da jeg stilte åpne spørsmål. De ser på sin egen klasse som lite muntlig, men i den grad klassen er muntlig, er guttene mest deltakende. Jeg får inntrykk av at de er like sikre som jentene på ulikhetene mellom kjønn og muntlig deltakelse, men guttene bruker færre ord på det og kommer ikke med eksempler selv i like stor grad. De bekrefter eksempler som spontanitet og språkdempere med svaret "ja" hvis jeg gjør dem oppmerksomme på det. Guttene går i den ene klassen jeg observerte og de var til stede i den økta vist i figur 2 over. Jeg spør dem hva de tenker om at jentene her i større grad var spontane enn det de er ellers. Gutt 2 hevder at det er fordi jentene har sterke meninger. Han mener også at personlig mening lettere kommer fram i en lekpreget situasjon fordi fokuset på å tørre å ta ordet er tatt bort. Beskrivelsen hans er litt mer omstendelig, men jeg oppfatter at det er det han mener. Gutt 1 legger til at det kan hende det var lettere for jentene å snakke spontant under lek fordi alle snakket. Det er litt vanskelig å få tak i akkurat hva han mener, men ved at jeg stiller oppfølgingsspørsmål kommer det frem at settingen ble slik at elevene "fikk rommet" i større grad og at læreren fikk en litt mer perifer rolle.

Oppsummert vil jeg si at guttene også var bevisst ulikheter mellom kjønn under muntlig deltakelse, men ikke i stor grad.

Avslutningsvis i analysen vil jeg gi en samlet oppsummering over funn som ikke har direkte med ulikheter mellom kjønn og gjøre, men som likevel kan være med å belyse helheten i den påfølgende drøftingen:

- Både lærere og elever beskriver større grad av muntlig deltakelse hvis det er færre tilstede i rommet.
- Prating i par er bedre enn prat i hel klasse. Lærere er spesielt bevisste på dette og det virker som det er fordi det er viktig å få frem muntlighet på grunn av vurdering.
- Både lærere og elever peker på at muntlig deltakelse kan være styrt av mer enn kjønn. De nevner dagsform, personlighet, interesse for fag, lærers tilnærming til nytt stoff og hva slags fag det er. Språkfag blir nevnt som en større utfordring.

Videre følger en drøfting, oppsummering og konklusjon basert på analysen av datamaterialet over.

6. Drøfting og oppsummering

I det følgende kapittelet vil jeg drøfte funn fra analysen ut i fra problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter følger metodekritikk og en kort diskusjon om studiens relevans. Før drøftinga vil jeg på nytt synliggjøre henholdsvis problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvilke utfordringer er knyttet til muntlig deltakelse i samfunnsfag?

- Hva legger lærere og elever i muntlig deltakelse i samfunnsfag?
- Hvordan legger lærere til rette for muntlig deltakelse og på hvilken måte får dette betydning for ulikheter mellom kjønn og deltakelse.
- Hvordan oppfatter lærere og elever ulikheter mellom kjønn og kjønnsroller under muntlig deltakelse i klasserommet?

Jeg bygger opp drøftinga rundt forskningsspørsmålene og baserer svar på problemstillingen ut i fra det.

6.1 Lærere og elevers oppfatning av muntlig deltakelse

Både lærere og elever ser ut til å ha en relativt lik oppfattelse av begrepet muntlig deltakelse. De nevner håndsopprekning, par- og gruppesamtaler og spontane innspill. Muntlige presentasjoner blir i liten grad vektlagt. Lærerne spesielt ser ut til å ha et litt uklart skille mellom muntlighet generelt og nevner for eksempel opptak av lydfiler som en måte å være muntlig deltakende på. Det kommer fram at det skyldes at de har et vurderingsperspektiv på muntligheten og deltakelsen. Elevene på sin side ser ut til å forstå at de blir vurdert og at muntlig deltakelse vurderes, men likevel fokuserer de mest på deltakelse som ikke er forberedt, som et opptak av lydfil kan være, og at det foregår i hel klasse. Jeg velger å fokusere på den delen av muntlig deltakelse som ligger nærmest den elevene beskriver. Det vil si at planlagt muntlighet i form av presentasjoner eller lydfiler ikke vil være en del av begrepet muntlig deltakelse i drøftinga. Alt i alt ser det ut til å være en gjensidig forståelse av begrepet hos elever og lærere. Deres oppfattelse speiler en utvikling i norske klasserom som lærer 1 peker på, der lærer og lærerstyrt diskusjon og muntlige presentasjoner har fått stor plass tidligere. Lærer 1 beskriver at muntlige presentasjoner er det omtrent helt slutt på. Aukrust (2003) beskriver at spørsmål - svar sekvenser forekommer hyppig som klasseromsaktivitet. Det ser ut til å være i endring ut i fra mine funn. Slike arbeidsformer som lærere og elever legger til grunn når de definerer muntlig deltakelse gjør klassen til et nyttig læringsfellesskap, forutsatt at alle kan slippe til.

6.2 Hvordan legger lærere til rette for muntlig deltakelse og på hvilken måte får dette betydning for ulikheter mellom kjønn og deltakelse?

Ifølge mine funn legger lærerne til rette for muntlighet på ulike måter. De åpner for muntlig deltakelse innenfor den forståelsen de har av begrepet. Alle mine informanter praktiserer for det meste diskusjoner i hel klasse, med og uten håndsopprekning, og par-

og gruppesamtaler som ofte oppsummeres i hel klasse. Lærer 3 nevner også at han går rundt og lytter til hva de sier mens de snakker i par. Det er også tydelig at lærerne gjør didaktiske grep for å snu en diskusjon i klassen hvis den står stille ved å for eksempel la dem snakke i par før plenumsdiskusjon slik det er anbefalt å gjøre. Børresen et al. (2012,s.65 og 68) peker på viktigheten av at en lærer passer på å gi alle ordet.

Mine funn viser at de ulike måtene å delta på kan gi ulikt utslag for gutter og jenter. De første og tydeligste funnene jeg gjorde var at gutter er mer deltakende muntlig generelt. Det var klart flere gutter enn jenter som rakk opp hånda og kom med spontane innspill. Dette er forenlig med funnene gjort i studiene til blant annet Bailey et al. (2020) og Russell og Cahill-O'Callaghan (2015). Dette kan virke overraskende da studier om skoleprestasjoner generelt konkluderer med at jentene er de som klarer seg best på skolen, at jentene tilpasser seg skolens rammer bedre enn gutter og at guttene blir skoletaperne (se for eksempel Backe-Hansen et al.,2014 og Stoltenbergutvalget, 2019).

Vi har en generell oppfatning av at vi lever i et likestilt samfunn, og med det er det lett å anta forskjeller mellom kjønn ikke forekommer i stor grad. Derfor kan det være lett å legge forklaringen på at *elever* ikke deltar på grunn av det Børresen et al. (2012,s. 48) kaller talevegring. Mine funn viser likevel en så stor ubalanse mellom kjønn at det ikke kan legges på talevegring alene, ei heller se elevene som en enhetlig gruppe i denne sammenhengen uten å skille mellom kjønn. Mye kan derfor tyde på at både gutter og jenter sitter fast i godt innarbeidede kjønnsroller som reproduseres i samfunnet ellers og dermed og i klasserommet. Vi blir med andre ord lurt av påstanden om at vi er verdens mest likestilte samfunn - vi blir rett og slett litt blendet av det. Bourdieu (2000) beskriver hvordan kvinner er systematisk underlegne menn over tid og spesielt hevder han at arenaer for å ta plass og å ytre seg offentlig tradisjonelt tilhører menn. Han henviser til at alt fra hvordan kjønnene beskrives semantisk, er fysiologisk og synes gjennom ytre faktorer som bekledning, taler i mannens favør og menns dominerende posisjon (Bourdieu, 2000). Det er derfor grunn til å tro at guttene dominerer den muntlige deltakelsen ut i fra det vi liker å alle gamle kjønnsrollemønstre. Så til tross for lærernes gode intensjoner om variasjon og tilrettelegging for å la alle komme til orde kan det synes som om det gir utslag i ulikheter mellom kjønn.

Mine funn viser at det er ulikheter mellom *hvordan* gutter og jenter deltar. Guttene er markant mer deltakende gjennom spontane innspill. Så markant at i enkelte av øktene jeg observerte, var spontane innspill fra jentene totalt fraværende, mens guttene i høy grad deltok. Mine informanter kjente igjen dette og jentene forklarer dette med at de på sin side ikke deltar spontant fordi de er redd for å si feil. Ikke bare er de redd for å si feil, men er opptatt av at alt som skal ytres offentlig skal forberedes på forhånd slik at de er mer sikre. I en studie gjort av Herbst (2020) beskrives et selvtillitsgap mellom menn og kvinner som blant annet skyldes at kvinner undervurderer seg selv og at synet på egne prestasjoner holder kvinner tilbake. Den markante forskjellen mellom gutter og jenter når det gjelder spontane innspill kan derfor forklares med at det er et selvtillitsgap mellom gutter og jenter. Herbst (2020) sin studie har likhetstrekk med lignende tendenser ellers i verden og det er med det naturlig å tro at også jenter i norske klasserom opplever dette. De jentene som var med i fokusgruppe i min studie har vanligvis fremragende resultater på skolen og har tilsynelatende god kontroll på det meste. Det at de beskriver en så stor usikkerhet knyttet til egne prestasjoner kan skyldes at de har et snev av bedragersyndromet beskrevet av Edwards (2019) også. Det er et enormt sprik mellom hva de selv tror og hvordan evnene deres faktisk er. Hvis

noen skulle komme med et spontant innspill burde det vært en av dem, men for dem selv er det utenkelig.

Deltakelse i form av spontane innspill og ulikheter mellom kjønn kan også forklares gjennom biologiske trekk. Det kan virke som det er lettere for guttene rett og slett på grunn av fysisk størrelse. Som Bourdieu (2000) beskriver er den mannlige kroppen konstruert for konfrontasjon og aktivitet, mens jentenes fysikk er ment for å være i bakgrunn. Selv om man tar i betraktning at jentene ofte er mer utviklet på ungdomstrinn og også fysisk større, kan man ikke se dette som noe mer enn noe midlertidig. Det vil si at de innarbeidede kjønnsrollene trumfer jentenes fysiske fortrinn den korte stunda det varer og gir dem i realiteten ingen makt til tross for at de er større. Likevel er det verdt å nevne at i den ene økta jeg observerte var det en situasjon som skilte seg ut. Der var antall spontane innspill fra jenter faktisk høyere enn spontane innspill fra guttene. Det som skilte denne økta fra de andre var at elevene hadde en lek og de vanlige rammene var løst opp. Det kan være flere forklaringer på hvorfor jentene var mer deltakende akkurat i denne økta. Guttene som deltok i fokusgruppe forklarte det med at det kanskje var fordi de vanlige rammene var oppløst. Dette ligger nært det Børresen et al. (2012, s.68) beskriver som at ved spontane innspill følger man ikke vanlige regler for samtale. Det kan derfor hende at jentene ikke føler seg like forpliktet til å følge regler som eller i og med at det er lek og ligger litt utenfor det de definerer som undervisning.

Det som også er interessant er at jentene i denne klassen var fysisk større enn guttene. Likevel bekrefter observasjonene i den økta også at fysisk størrelse ikke har nevneverdig betydning, da det ikke endret guttenes deltakelse. Det som skilte økta fra andre økter var at jentene deltok *mer*, og ikke at guttene sto tilbake. Dersom fysisk størrelse hadde hatt noe å si vill guttene deltatt i mindre grad enn ellers. Ut over det er det relevant å påpeke at man ikke vil se like mønstre i ulikheter mellom kjønn i alle situasjoner (Nielsen, 2021a, s.29). Dessuten har likestillingen i Norge har kommet langt (Meld.St. 2012-2013) og derfor er det logisk at noen av klassene i skolen vil vise ulike mønstre.

Det at guttene opptrer spontant kan være en måte å kreve oppmerksomhet på. Gutter forsøker i større grad å påkalle oppmerksomhet gjennom å være spilloppmaker eller spøkefugl (Rudberg, 2021, s.45 -46). Under mine observasjoner klarte jeg ikke å skille ut om noen prøvde å få lærerens eller klassens oppmerksomhet gjennom å "klovne", men at jeg ikke registrerte det kan og skyldes at jeg ikke kjenner elevene og deres væremåte til vanlig. Bare det å ta ordet kan i seg selv være en måte å kreve å bli sett på. Børresen et al. (2012, s.68) mener dessuten at innspill som er spontane kan virke ubesværede, men at en freidig tone kan være et forsøk på å skjule at man er redd for å si noe dumt. Dette kan bety at gutter og jenter løser det å være usikker på, på forskjellige måter og at gutter også kan være usikre.

Lærernes tilnærming kan få ulike konsekvenser for muntlig deltakelse. Lærer 2 beskriver det at han tillater spontane innspill som et bevisst handling for å "beholde flyten" i diskusjonen. Denne "flyten" kan føre til at jentenes stemmer stilner. Funnene kan tyde på at guttene fort blir styrende samtalen, i og med at de i mye større grad enn jentene kommer med spontane innspill. Det ser ut som jentene i større grad venter på tur og venter på å få ordet, og da kan innspill fra jentene lett bli oversett. En konsekvens av det igjen kan være at innspill i klassediskusjoner blir mangelfulle og unyanserte uten jentes innspill om ikke læreren er dette bevisst. Jentenes innspill i klassediskusjon kan bli "utdaterte" dersom guttene får forrang gjennom spontanitet. En diskusjon som flyter

godt kan ta mange ulike retninger i løpet av kort tid og hvis jentene venter på tur er det en risiko for at det de skal ikke er like relevant for diskusjonen lenger. Jentene risikerer å bli passive tilhørere og diskusjonene unyanserte.

På en annen side kan det se ut til at lærere i stor grad tar i bruk tilnærminger som kan virke positivt på å sikre at flere tar ordet og deltar. Dette er i tråd med Helstad og Øiestad (2014) som hevder at IGP -metoden er anbefalt for å klasserommet til å bli mer flerstemt og få flere elever i tale. Par- og gruppesamtaler er et grep som går igjen i mine funn. Også her er det synlig forskjell mellom gutter og jenter. Ulikhetene kom best frem under observasjon samt at lærerne også satte ord på dette. Under observasjon så jeg at jentene i stor grad sjekker jentene en ekstra gang om de har gjort oppgaven riktig og tilstrekkelig. Det vil si at ofte hadde læreren diskusjonsoppdraget framme på tavla slik at elevene skulle huske hva de skulle diskutere. Det var helt tydelig at jentene på sin side diskuterte og deretter sjekket tavla en eller flere ganger for å se om de var ferdige eller hadde gjort det riktig. Guttene på sin side ble raskere ferdig med diskusjon og da de så seg ferdige ble de raskt opptatt med andre ting. Jeg observerte ikke at de sjekket tavla på nytt slik jentene gjorde. Ifølge Rudberg (2021, s.41) gjør guttene i større grad akkurat tilstrekkelig arbeid. Ut i fra mine funn kan denne ulikheten derfor se ut som kjønnet atferd og at gutter og jenter ter seg ulikt også ved en slik tilnærming. Jeg observerte likevel at det var flere gutter som deltok muntlig i etterkant av parsamtalene. Det er et paradoks, da det var lett å anta at jentene var mer forberedt på å kunne svare i og med at de gjorde oppgaven mer grundig på forhånd. Dette kan skyldes talevegring (Børresen et al., 2012), men også kvinners underlegenhet i forhold til menn når det gjelder å tale offentlig (Bourdieu, 2000).

6.3 Hvordan oppfatter lærere og elever ulikheter mellom kjønn og kjønnsroller under klassesdiskusjoner?

I denne delen tar jeg for meg lærere og elevers oppfatning av ulikheter mellom kjønn under klassesdiskusjoner. Jeg supplerer lærere og elevers oppfatning av ulikheter mellom kjønn med mine egne observasjoner underveis. Både lærere og elever, spesielt jentene, har klare oppfatninger og en tydelig bevissthet om ulikheter mellom kjønn og muntlig deltakelse. Når det er sagt virket det som lærerne ikke tenker over dette i særlig grad i det daglige, men kjenner seg godt igjen når de får ulikheter mellom kjønn beskrevet eller ved direkte spørsmål om dette. Elevene på sin side virker til å være mer bevisst dette generelt, og jentene virket til og med nærmest glad for å bli spurt om det og å få sjansen til å sette ord på det de opplever. I tillegg til at både lærere og elever kjenner seg igjen i atferdsmønstrene rundt spontane innspill og håndsopprekning, var det også to andre funn som kom tydelig til syne. Det ene var at guttene mye mer avslappet og selvsikkert kroppsspråk enn jentene under muntlig deltakelse. Det andre var at jentene brukte språket på en annen måte enn guttene da de snakket høyt i klassen. Jeg la merke til at de dempet språket sitt med små ord som "kanskje", "vel" og andre ord som signaliserer forbehold. Jeg valgte å kalle det språkdempere og jentene i fokusgruppa adopterte begrepet raskt og brukte det aktivt i sine beskrivelser. Totalt sett kjente informantene seg godt igjen da de fikk det beskrevet.

Elevenes og lærernes beskrivelser av guttenes dominans under muntlig deltakelse ved spontane innspill og håndsopprekning kan forklares med jenter og gutters ulike grad av selvtillit. Lærer 3 beskriver jentene som mer usikre og jentenes selv beskriver at de

heller tier enn å ta sjansen på å svare feil fordi det koster for mye. Dette ser ut til å kunne settes i sammenheng med selvtillitsgapet og jenters tilbøyelighet til å undervurdere egne evner som beskrevet i Herbst (2020) og Edwards (2019). Jenter er dessuten mer utsatt for negative kommentarer, noe jentene nevner i fokusgruppe. Russel og Cahill-O'Callaghan (2015) finner at kvinnelige studenter er mer sårbare for kommentarer, og har lavere selvtillit enn sine mannlige medstudenter, noe som kan bekrefte jentenes utsagn. Det betyr at dårlig selvtillit kommer i veien for muntlig deltakelse for jenters del og at de i tillegg ikke setter seg selv laglig til for skudd hvis de ikke må. Den underlegenheten kvinner har opplevd ovenfor menn over tid beskrevet av Bourdieu (2000) kan være med på å vedlikeholde den dårlige selvtilliten blant jenter og med det kan dårlig selvtillit reprodusere kjønnsroller og mannlig dominans.

Det at jentene i større grad benytter språkdempere og med det legger inn forbehold om svarene deres er riktige kan selvsagt også forklares med usikkerhet med dårlig selvtillit, men i tillegg er det naturlig å tro at det skyldes inntrykksstyring, forventninger og sosial kontroll. Det å legge inn dempere i språket er med på å viske deg litt ut slik at du ikke fremstår så synlig og tydelig. Dette kan være jentenes måte å drive en form for ubevisst selvutslettelse. Bourdieu (2000) beskriver at det er kvinnelig å gjøre seg liten og at det henger sammen med reproduserte kjønnsrollemønstre. Både gutter og jenter oppfører seg på en måte som er forventet av dem og styrer med det andres oppfatning av dem slik Goffman (1995) beskriver at vi justerer vår atferd ut i fra de vi har rundt oss. Med andre ord kan man si at begge kjønn driver inntrykksstyring. Det kan *virke* som guttene ikke gjør det, men de gjør det i aller høyeste grad. Jentene blir så opptatt av det gode inntrykket at de lar være å snakke eller så kan det at de ikke snakker være inntrykksstyring i seg selv. Hvis man setter dette i sammenheng med Bourdieu og hans påstand om at for eksempel klær for menn er designet for å utstråle sosial posisjon fremfor kropp, mens klær for kvinner er laget for å fremheve kropp (Bourdieu, 2000, s.108), så kan man også si at kjønn blir sluset inn i roller gjennom påvirkning utenfra som i neste ledd gir seg uttrykk i avgjørelser de tar "på innsiden". Guttene opptrer selvsikkert fordi det er forventet og jentene omvendt. Inntrykksstyring krever selvregulering og i Russel og Cahill-O'Callaghan (2015) sin studie pekes det også på at kvinnelige studenter er mer selvbevisste i interaksjon med andre og utøver større grad av selvregulering. Dette tyder på at både gutter og jenter lever opp til sosiale normer og har gjort det over tid. Ifølge Kleppe (2021, s.54) kan barns forestillinger om kjønn basert på samfunnet rundt feste seg allerede i seksårsalderen.

Videre kan man da tenke at atferden til individene i klasserommet blir styrt av samfunnets forventninger på den måten Schiermer (2020) forklarer Durkheims påstander om sosial tvang. Det ligger også nært Dickie-Clarks (1986) tolkning av Giddens påstand om at vi mennesker reproduserer våre egne roller. Bruk av språkdempere eller ikke blir dermed tosidig. På den ene siden ubevisste handlinger på grunn reproduserte kjønnsroller og på den andre siden bevisste handlinger på grunn av inntrykksstyring. Det er også viktig å legge til at her var jentene svært tydelige på at det var nødvendig å legge inn språkdempere fordi; *tenk* om de sa feil, mens guttene ikke kjente igjen dette.

Når elevene deltok muntlig kunne jeg under observasjon se tydelige ulikheter mellom gutter og jenters kroppsspråk. Guttene var mye mer avslappet og så selvsikre ut mens jentene var mer rake i ryggen og viste små tegn til nervøsitet. Dette sammenfaller med Bourdieus (2000) teorier om hvordan vår fysiske utforming har betydning for atferden

vår. Det kan i likhet med språkdempere også forklares ut i fra gutters gode selvtillit på den ene siden, men og jenters etterrettelighet og manglende selvtillit på den andre. Overå (2021, s. 108) skriver om et fenomen⁹ der elever ønsker å fremstå naturlig begavet og at de tilsynelatende ikke trenger å streve for å oppnå gode faglige resultat. Fenomenet er mye mer utbredt blant gutter enn blant jenter (Overå, 2021, s.108). Dette kan også være med på å forklare en ulikhet i kroppsspråk mellom gutter og jenter. Både elevene og lærerne kjente seg godt igjen mine observasjoner om kroppsspråk. Det vil si at den muntlige deltakelsen får kjønnete uttrykk gjennom kroppsspråk.

Til tross for beskrivelsene over er ikke den muntlige deltakelsen dikotomisk oppdelt. Selv om funnene gjengitt over viser at guttene dominerer, finnes det også klasser og enkeltsituasjoner som avviker fra dette. Jeg gjorde to funn som bekrefter dette. Det ene var i den klassen der jentene hadde flest spontane innspill i en økt og det andre var at jentene i fokusgruppe beskriver sin egen klasse som "helt motsatt". Også lærerne kommer med eksempler på enkeltklasser som bryter med det mønsteret jeg har framstilt over. Lærerne forteller at det ofte er jenter som tar ordet hvis det blir stille i klassen og jentene forteller at de heller sier noe enn at det skal bli stille. Det er nærliggende å tro at dette er innarbeidede kjønnete strukturer som det at kvinner tradisjonelt er de som tar sosialt ansvar slik Bourdieu (2000) skisserer. Det kan også forklares gjennom det Schiermer (2020) beskriver som Durkheims teori om sosial tvang. Jentene gjør det som er forventet av dem. I tillegg blir jentes atferd på skolen ofte betegnet som at de er pliktoppfyllende (Bråten, 2021, s. 199) og det kan og være en av grunnene til at jentene tar dette ansvaret, de føler rett og slett på plikten. Det å være pliktoppfyllende og gjøre "det rette" er noe som preger jentenes beskrivelser og lærernes beskrivelser av jentene gjennom hele min datainnsamling. Begrepet "flink pike" blir veldig treffende. "Flink pike-syndrom" er det vi kaller skoleflinkhet hos jenter, og begrepet gir navn til jenters atferd i skolen (Nielsen, 2021a, s. 28) som sammenfaller godt med mine funn. Det vil si at til tross for at jenter i et moderne klasserom har autonomi og rettigheter, setter reproduerte kjønnsroller sitt preg på deres atferd.

Alle mine funn kan forklares ut i fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv på kjønn og i liten grad ut i fra biologiske ulikheter mellom kjønn. I tillegg sammenfaller mine funn med funn i andre studier som tar for seg kjønn og muntlig deltakelse (se for eksempel Aukrust, 2003, Backe-Hansen et al., 2014, Aziz et al., 2018, Ballen et al., 2017, Russell og Cahill-O'Callaghan, 2015 og Bailey et al., 2020). Samlet sett finner studiene at mannlige studenter deltar i større grad enn kvinnelige, har større selvtillit enn kvinnelige medstudenter og at kvinnelige studenter i større grad praktiserer selvregulering og er mer avhengig av trygge rammer for å kunne delta muntlig. Sammen med teorigrunnet mitt er studiene med på å underbygge tanken om at graden av muntlig deltakelse er avhengig av sosiale strukturer.

6.4 Oppsummering

Når man ser på mine funn samlet sett og setter dem i en teoretisk kontekst kan man oppsummere med at jeg har avdekket en til dels systematisk ulikhet mellom kjønn under muntlig deltakelse. Ulikhetene gir seg utslag i at guttene dominerer den muntlige deltakelsen. Jeg har funnet mer enn en forklaring på alle atferdsmønstre i studien min,

⁹ I Overå (2021) står det at fenomenet heter "the myth of effortless achievement". Jeg har ikke forsøkt å oversette dette, men prøvd å forklare det inn i sammenhengen for min studie.

men det er likevel en fellesnevner - sosial konstruerte kjønnsroller. Det vil si at jeg ikke utelukker andre forklaringer, men legger dette til grunn når jeg skal konkludere.

Ingen av mine informanter virker til å se ulikhetene i kjønn som problematiske, og dette har med reproduksjon av kjønnsroller å gjøre. Kjønnforskjeller forplanter seg og reproduseres og med blir de heller ikke så synlige i hverdagen. Det ser det ut til at dette er noe alle er inneforstått med og at det "bare er sånn". Unntaket er kanskje jentene som ser ut til å kjenne dette aller mest på kroppen og uten tvil har de tydeligste opplevelsene av situasjonen.

Lærernes tilrettelegging skal teoretisk sett kunne fange opp alle elever uavhengig av kjønn og er av en art som skulle tilsa at alle skulle kunne delta muntlig og likevel er det ikke slik i praksis. Lærernes fokus er delt mellom å få i gang muntlig deltakelse og at deltakelsen skal være en del av vurderinga.

I arbeidet med drøftinga merket jeg at oppmerksomheten min lettere falt på nedtegnelser av guttenes synlige atferdsmønster heller enn jentenes mer forsiktige atferd. Dette sier litt om hvor lett det er å la seg avlede av den atferden som tar størst plass og krever mest oppmerksomhet og er muligens et ledd i reproduksjon i seg selv. Min hensikt var hele tiden å se på ulikheter mellom kjønn og ikke se på bare *et*.

7. Svar på problemstilling og konklusjon

I min studie har jeg forsøkt å finne ut hva slags utfordringer som er knyttet til muntlig deltakelse i samfunnsfag. Datamateriale viser at kjønn er en utfordring for muntlig deltakelse. I tillegg vokste det fram flere andre funn som gjorde at svar på problemstillinga tok form. Det at læreplan vektlegger lærerens skjønn og gir læreren stor handlingsfrihet er en stor og - i de fleste tilfeller - verdig tillitserklæring. På en annen side vil eleven være prisgitt lærerens bevissthet rundt kjønn og kjønnsroller for å få tilstrekkelig tilrettelegging for muntlig deltakelse. Læreplan åpner for tillit til læreren, men det mangler kvalitetssikring av tolkningen av den ut over samarbeid og tolkningsfelleskap lærere i mellom. Rasmussen (2021, s.192) mener at en aktiv politikk er det som skal til for å bevare samfunnets demokratiske likhetsprinsipp. Jeg støtter meg på dette når mener at læreplan som politisk dokument må utarbeides på en måte som imøtekommer problematikk rundt ulikheter - også ulikheter mellom kjønn.

En annen utfordring som kom fram av mitt datamateriale var lærernes tilrettelegging. Gjennom analysen blir det tydelig at visse metoder, for eksempel, å snakke i par før man deler i hel klasse er en gunstig tilnærming for å få elever i tale. Dersom en lærer ikke praktiserer dette kan elevene få et dårligere opplæringstilbud og mer snever opplæring i muntlig deltakelse. Flere lærere praktiserer klassesamtaler der de godtar at elevene både rekker opp hånda og kommer med spontane innspill. Intensjonen er god - diskusjonen flyter godt. Likevel viser mine funn at jentene havner i bakleksa her og risikerer å ikke få sine stemmer hørt. Når det er sagt virker de lærerne jeg har snakket med genuint opptatt av en variert tilrettelegging for muntlighet, og at muntlighet i seg selv er noe de jobber mye med. Det betyr at bevisstgjøring rundt ulikhetene mellom kjønn kan være nok for å justere et allerede godt utgangspunkt.

Negative kommentarer og utrygt miljø er en utfordring for jentene spesielt når de skal delta muntlig. Her også er det mye som avhenger av læreren, men mer i retning av klasseledelse enn selve tilrettelegginga for muntlighet. I sin jakt på vurderingsmateriale har lærere tatt i bruk nye digitale løsninger som lydopptak for å "få hørt alle". Dette løser problemet med muntlig deltakelse fra et vurderingsperspektiv, men ikke ut i fra at elevene skal opplæres i medborgerskap. For at de skal være rustet til å opptre som kompetente medborgere må de få opplæring i å "stå i" diskusjoner og meningsutvekslinger. Det får man ikke av å spille inn lydfil.

Reproduksjon av kjønnsroller er likevel det som peker seg ut som hovedutfordring. Min studie viser at det er store ulikheter mellom gutter og jenter i *hvordan* de deltar muntlig så vel som *hvor mye*. Elevene er underlagt tydelige kjønnsroller og det gir seg utslag i ulik atferd under muntlig deltakelse. Jeg vil påstå at jentene er den gruppa som kommer dårligst ut her, og i et langsiktig perspektiv kan det få konsekvenser for deres fremtidige liv som aktive medborgere dersom kjønnsrollene fortsetter å reproduseres. Hvis man definerer en medborger som alt fra noen som er en god nabo til en som deltar i større politiske prosesser, kan jentene risikere at deres rolle gjennom normer i samfunnet får konsekvenser for både politisk deltakelse og annen deltakelse i det offentlige rom.

Høy deltakelse er en av forutsetningene for et velfungerende demokrati (Koritzinsky, 2012, s. 99), og med det er også kjønnsbalanse viktig slik at alle slipper til. I studien til Bailey et al. (2020, s.62) foreslås det at det bør skje et skifte i hvordan man jobber

muntlige ferdigheter. Jeg vil absolutt si at det også gjelder i norsk skole basert på mine funn. Tips og råd til hvordan man kan få med alle elevene og hvordan man kan legge opp til mer muntlig aktivitet i klasserommene slik det foreslås i Børresen et al. (2012) er ikke nok alene hvis man lukker øynene for ulikheter mellom kjønn. Børhaug og Solhaug (2012, s. 195) mener at elevråd er en av skolens tilnærminger til arbeid med medborgerskap og at det forventes av skolen at den skal jobbe mot politisk og sosial likeverdighet. Jeg mener derfor at grundig og målrettet arbeid med elevråd må være et mål i seg selv. På andre nivå i samfunnet er det tidvis gjort grep for å sikre større kjønnsbalanse. For eksempel har det vært kampanjer for å rekruttere kvinner til kommunepolitikken (se for eksempel Halsaa, 2019) og min studie kan tyde på at det fremdeles vil være behov for slike kampanjer som Halsaa (2019) om ikke skolen er sitt ansvar bevisst. Oppsummert kan en si at ulike grep er nødvendig for at ikke normer knyttet til kjønn skal begrense jentenes handlingsrom.

Det nærliggende å tenke at lærere har en større oppgave enn de er klar over i å sørge for at muntlig deltakelse blir trygt og mulig for alle. Lærere alene kan ikke endre innarbeidede strukturer i et helt samfunn og på tvers av landegrensene, men de kan utgjøre en forskjell for noen, og skolen er et sted å starte. Ut i fra mine funn kan det tyde på at vi allerede er på riktig vei når det gjelder tilnærming til muntlig deltakelse i klasserommet. Det gjenstår å se om resten av samfunnet vil følge etter. Det er lov å håpe.

7.1 Studiens relevans

På bakgrunn av min studie vil jeg hevde at det er behov for mer etablerte tolkningsfellesskap rundt arbeid med muntlig deltakelse og læreplan. Spesielt når jeg legger mine tolkninger om at læreren får fritt spillerom til å velge tilnærming når det øves på muntlig deltakelse, at lærere fritt velger hvilke tema og hvilken del av læreplan som skal legges til grunn. Grunnen til at jeg hevder det, er at alle mine informanter i studien raskt trekker en linje mellom muntlig deltakelse, vurdering av muntlighet og muntlige ferdigheter. Det kan virke som blikket rettes mot vurdering heller enn øving og opplæring i muntlig deltakelse i et demokratisk samfunn. Med mindre det dannes gode rutiner for øving på muntlig deltakelse vil det bli en utfordring å nå målene i læreplan og dens hensikt slik jeg tolker den i denne oppgaven.

Grunnen til at jeg foreslår tolkningsfellesskap heller en retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet er at tanken om stor handlefrihet for lærerne er i tråd med læreplanen ellers, og ikke minst gir det signaler om at man har tillit til at lærerne tar gode valg her. Tillit er viktig, men det er også samarbeid og utvikling. Derfor bør det legges opp til samarbeidstid der lærere i fellesskap kan jobbe med dette.

Ut av mitt materiale kom det fram noen vesentlige forskjeller mellom gutter og jenter i måten de deltar muntlig på. I og med at kjønn i dag er et begrep som stadig er i endring, vil det virke som et skritt tilbake å begynne å tenke på at kjønnene skal behandles på den ene eller den andre måten. Da ser jeg heller at denne studien er relevant for å skape bevissthet rundt å legge til rette for muntlig deltakelse som skal ende i et aktivt medborgerskap for *alle* elever.

Jeg har også lyst til å påpeke noe som *ikke* kom ut av mitt materiale - og det er guttene som skoletapere. Her bør videre forskning ta en dreining mot å finne ut nøyaktig *hvem* disse skoletaperne er og ikke se på gutter som en gruppe skoletapere.

Litteratur

Andenæs A., Johannesen, B. og Ødegård, T. (1992). Kjønn som forsvant?: Om betydningen av kjønn i psykologien. I A.Taksdal og K.Widerberg (Red.), *Forståelser av kjønn - i samfunnsvitenskapenes fag og kvinneforskning* (s.51-87). Ad Notam Gyldendal.

Andreassen, S. E. (2019,03.09) *Fagfornyelsens begrepsbruk*. Utdanningsforskning.no. Hentet 26.03.22 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/fagfornyelsens-begrepsbruk/>

Aukrust, V. K. (2003). Å få ordet – å ta ordet Jenters og gutters samtaledeltakelse i klasserommet. I K. Klette (Red.), *Evaluering av reform 97 - Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitetet i Oslo - det utdanningsvitenskapelige fakultet og Norges forskningsråd. Pdf hentet fra: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1

Aziz, F., Quraishi, U., & Kazi, A. S. (2018). Factors behind Classroom Participation of Secondary School Students (A Gender Based Analysis). *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 211-217. DOI: 10.13189/ ujer. 2018.060201

Bailey, E. G., Greenall, R. F., Baek, D. M., Morris, C., Nelson, N., Quirante, T. M., Rice, N. S., Rose, S., & Williams, K. R. (2020). Female In-Class Participation and Performance Increase with More Female Peers and/or a Female Instructor in Life Sciences Courses. *CBE life sciences education*, 19(3), ar30. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-12-0266>

Backe-Hansen, E., Walhovd, K. B., & Huang, L. (2014). *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoppsummering*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), OsloMet–Oslo Metropolitan University.

Bakken, A. (2008). Er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus?. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 8 (1). <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1090>

Bakken, J. (2014) *Retorikk i skolen* (2.utg). Universitetsforlaget.

Ballen, C. J., Danielsen, M., Jørgensen, C., Grytnes, J. A., & Cotner, S. (2017). Norway's gender gap: classroom participation in undergraduate introductory science. *Nordic Journal of STEM Education*, 1(1), 262-270. <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/njse/article/view/2325/2260>

Bell, K. (2022) *Biological determinism*. Open Education Sociology Dictionary. Hentet 15.05 22 fra https://sociologydictionary.org/?s=biological%20determinism&fbclid=IwAR1ZbdBWTkRiLFbZmd6k1dt_Euf_n-YMoVkiJ6rEDGLGs0AZHXjkh-bW1A#citation_information

Bourdieu, P. (2000). *Den maskuline dominans*. Pax forlag A/S.

Brinkmann, S., Tanggaard, L., & Hansen, W. (2019). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (4.utg). Gyldendal.

Brochmann, G.(2002). Statsborgerskap, medborgerskap og tilhørighet. I G. Brochmann, T. Borchgrevink og J. Rogstad (Red.), *Sand i maskineriet - Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge* (s.56-84). Gyldendal akademisk.

Bråten, B. (2021). Gangs mennesker og gode liv. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (4.opplag,s.11-27). Universitetsforlaget.

Bærum Kommune (2022) *Læringsteorier*. Digital didaktikk. Hentet 14.05.22 fra <http://digitaldidaktikk.no/refleksjon/detalj/laeringsteorier>

Børresen, B., Grimnes, L., Svenkerud, S. (2012) *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.

Dickie-Clark, H. F. (1986). The Making of a Social Theory: Anthony Giddens' Theory of Structuration. *Sociological Focus*, 19(2), 159–176.
<http://www.jstor.org/stable/20831395>

Edwards, C. W. (2019). Overcoming Imposter Syndrome and Stereotype Threat: Reconceptualizing the Definition of a Scholar. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 18 (1). Hentet fra:
<https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1205&context=taboo>

Globalskolen (2022) *Ordvalg*. Hentet 23.03.22 fra <https://norsksidene.no/web/PageND.aspx?id=99688>

Goffman, E. (1959). Presentation of self in everyday life. *American Journal of Sociology*, 55, 6-7.

Habermas, J.(1995) Kap.2: "Tre normative demokratimodeller". I Eriksen, E. O. (Red.) *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*. (s.30-45) Tano Aschehoug.

Halkier, B. (2019). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - empiri og teoriutvikling*. (4.utg., s.133-152). Gyldendal

Halsaa, B. (2019). Kampanjer for kvinner i kommunepolitikken. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 43 (3-2019), s.158-176. DOI:
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2019-03-03>

Hegna, K., Ødegård, G., & Seland, I. (2019). Ungt medborgerskap: Kunnskap, mobilisering og deltakelse. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(1), 7–27.
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3163>

Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2014). Klasseledelse – verktøy for ledelse og læring. *Bedre skole*, 4, 34-39.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/klasseledelse--verktoy-for-ledelse-og-larिंग/>

Herbst, Tessie H.H.. (2020). Gender differences in self-perception accuracy: The confidence gap and women leaders' underrepresentation in academia. *SA Journal of Industrial Psychology*, 46(1), 1-8. <https://dx.doi.org/10.4102/sajip.v46i0.1704>

- Johannesen, J., Tuft, P.A., Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg.). Abstrakt forlag.
- Karseth, B., Kvamme O.A. og Ottesen. E. (2020) *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. Delrapport 1*. (Evaluering av fagfornyelsen - rapport 1) Universitetet i Oslo.
<https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>
- Kleppe, R. (2021). Spidermankjole - Fra kjønnskontrast i barns lek til kjønnskontrast i barns klær . I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (4.opplag,s.11-27). Universitetsforlaget.
- Klette, K., (2003). Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Evaluering av reform 97 - Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitetet i Oslo - det utdanningsvitenskapelige fakultet og Norges forskningsråd.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap - fagdidaktisk innføring* (3.utg). Universitetsforlaget.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2.utg.). Novus forlag.
- Meld.st 44 (2012 -2013) *Likestilling kommer ikke av seg selv*. Barne- og familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-44-20122013/id731019/?ch=1>
- Moi, T. (2002). *Hva er en kvinne? - Kjønn og kropp i feministisk teori*. (2.utg) Gyldendal.
- Nielsen, H. B. (2021a). *Forskjeller i klassen - kjønn i kontekst*. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (4.opplag,s.11-33). Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. (2021b). *Nye perspektiver på kjønn og skole i forandring*. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (4.opplag, s. 208 -215). Universitetsforlaget.
- NSD - Norsk senter for forskningsdata. (2022) *Forske på egen arbeidsplass*. Hentet 9.april 2022 fra
<https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/forske-pa-egen-arbeidsplass/>
- Overå, S. (2021). *Nye kjønn? Maskulinitet og sosial klasse på barnetrinnet*. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (4.opplag, s.11-27). Universitetsforlaget.
- Rasmussen, B. (2021). *Kjønn og ulikhet*. I S. Grønmo, A. Nilsen og K. Christensen (Red.) *Ulikheter - sosiologiske perspektiver og analyser* (s.173-192). Fagbokforlaget

Rautaskoski, P. (2019). Observasjonsmetoder. I S. Brinkmann og L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - empiri og teoriutvikling*. (4.utg.,s.81-91). Gyldendal.

Rudberg, M. (2021). Hørte ikke riktig hjemme der: Skole og maskulinitet i tre generasjoner. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (4.opplag, s. 33-53). Universitetsforlaget.

Russell, R. & Cahill-O'Callaghan, R. (2015) Speaking in the classroom: the impact of gender and affective responses on oral participation, *The Law Teacher*, 49:1, 60-72, <https://doi.org/10.1080/03069400.2014.988459>

Schiermer, B. (2020) Hva er det sociale? Durkheims ontologier. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(4), s. 197-210.

Soldal, H og Thorsen, K.E. (2021,02.05) *Læreres samarbeidstid er «over-organisert» og bidrar i liten grad til å utvikle egen praksis*. Utdanningsnytt.no. Hentet 23.03.22 fra <https://www.utdanningsnytt.no/arbeidstid-fagartikkel-laererrollen/laereres-samarbeidstid-er-over-organisert-og-bidrar-i-liten-grad-til-a-utvikle-egen-praksis/283598>

Solhaug,T. og Børhaug,K. (2012). *Skolen i demokratiet- demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.

Stoltenbergutvalget. (2019). NOU 2019:3. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdf/s/nou201920190003000dddpdfs.pdf>

Taksdal, A. (1992) Praktisk verktøykasse - arbeid med egen tekst. I A. Taksdal og K. Widerberg (Red.) *Forståelser av kjønn - i samfunnsvitenskapenes fag og kvinneforskning*. (s. 301 - 315). Ad Notam Gyldendal.

Tanggaard, L. og Brinkmann, S. (2019) Intervjuet - samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - empiri og teoriutvikling* (4.utg.,s.17-45). Gyldendal.

Tjora, A. (2021,9.juni) *Kvalitative forskningsmetoder: Dybdeintervjuer (kap 4-5)* [video] Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=AZmIPJTM0LI>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)* <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nob>

Westheimer, Joel & Kahne, Joseph. (2004). What Kind of Citizen? *The Politics of Educating for Democracy*. *American Educational Research Journal* (41) 2, s.237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide til masterprosjekt om muntlig deltakelse i samfunnsfag.

Problemstilling:

Hvilke utfordringer er knyttet til muntlig deltakelse i samfunnsfag?

Forskningsspørsmål:

- Hva legger lærere og elever i muntlig deltakelse i samfunnsfag?
- I hvilken grad er lærere bevisst kjønnsroller under klassesdiskusjoner?
- I hvor stor grad er elevene selv bevisst kjønnsroller under diskusjoner i klasserommet?
- Hvordan legger lærere til rette for muntlig deltakelse og på hvilken måte får dette betydning for ulikheter mellom kjønn og deltakelse.

Før intervjuet: Informantene får spørsmålene på forhånd hvis de ønsker og har tid til å forberede seg.

Inngangsspørsmål:

- kan du/dere fortelle om en situasjon der du opplevde muntlig deltakelse i klassen som vellykket?
- kan du/dere fortelle om en situasjon der du opplevde muntlig deltakelse i klassen som mindre vellykket?

Om muntlig deltakelse:

- Hva mener du er muntlig deltakelse samfunnsfag?
- På hvilken måte blir det lagt til rette for muntlig deltakelse i samfunnsfagundervisningen?
- Hvilke aktiviteter og/eller tema er spesielt egnet for muntlig deltakelse og er det kjønnsforskjeller innenfor disse?
- Hva tror du påvirker graden av muntlig deltakelse i samfunnsfagundervisningen?
- På hvilken måte skiller gutter seg fra jenter når det gjelder muntlig deltakelse? .
- I hvilken grad tenker du over kjønnsforskjeller når du planlegger undervisning?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Angående forskningsprosjektet:

Masterprosjekt om muntlig deltakelse og kjønn som didaktisk utfordring i samfunnsfag.

Forespørsel om samtykke.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om vi kan legge bedre til rette didaktisk for å jevne ut eventuelle forskjeller mellom kjønn ved muntlig deltakelse. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gjennom samtaler med kollegaer fant jeg ut at jeg og andre lærere oppfatter kjønnsforskjeller når det gjelder muntlig deltakelse. Jeg ønsker derfor å forske videre på dette, med mål om at prosjektet skal bidra til å gi en bedre forståelse av hvordan man kan legge til rette for å bryte med kjønnsroller innenfor muntlig deltakelse. Jeg søker derfor informanter jeg kan intervju i denne sammenheng. Jeg analyserer eller vurderer ikke informantenes kompetanse på noen områder og funnene i denne masteroppgaven skal ikke brukes til andre formål.

I all hovedsak er jeg interessert i å få innsikt i lærere og elever sine erfaringer og refleksjoner rundt dette.

Min problemstilling er: hvordan kan samfunnsfaget legges didaktisk til rette for at bryte med kjønnsrollemønstre ved muntlig deltakelse i klasserommet?

Mine forskningsspørsmål er:

Hva legger lærere og elever i muntlig deltakelse i samfunnsfag?

I hvilken grad er lærere bevisst kjønnsroller under klassesdiskusjoner?

I hvor stor grad er elevene selv bevisst kjønnsroller under diskusjoner i klasserommet?

Hvilke utfordringer er knyttet til muntlig deltakelse i samfunnsfag?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet..

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har fått godkjenning av Pål Andresen, avdelingsleder på Flatåsen skole (ungdomstrinnet) til å spørre elever/foresatte og ansatte om å delta i dette prosjektet. Jeg søker 6 lærere I tillegg søker jeg 3 klasser med ca 25 elever i hver jeg kan observere i noen økter med samfunnsfag. Dette til sammen vil gi et godt grunnlag for å svare på problemstillingen min.

Hva innebærer det for deg å delta?

Som informant vil du delta i et fokusintervju som tar cirka 15 minutter. Jeg håper å kunne gjennomføre intervjuene i løpet av desember 21/januar 22. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og transkribert. Informantene vil naturligvis bli anonymisert og lydopptaket vil bli slettet når prosjektet er avsluttet i mai 2022.

Under observasjon vil informantene bli observert i vanlig klasseromsaktivitet.

Jeg kommer til å ta notater til observasjon. Disse notatene blir anonymisert og sletter ved prosjektets slutt.

Foresatte til de elevene som deltar kan få se intervjuguide på forhånd ved forespørsel.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil ikke på noen måte påvirke ditt forhold til lærer, kollega eller skolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som har tilgang til notater, transkribering og lydopptak. All informasjon fra observasjonene vil også bli anonymisert og oppbevart sikkert på pc med to -trinnsinnlogging. Lesere av oppgaven skal ikke ha mulighet til å identifisere informantene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er Prosjektet forventes avsluttet i mai 2022 og da vil all informasjon bli slettet .

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: NTNU ved veileder Oddveig Storstad Oddveig.storstad@ntnu.no eller Karin Glendenberg tlf: 97 68 36 34 eller mkglandenber@gmail.com/ ved

- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Oddveig Storstad

(Forsker/veileder)

Karin Glendenberg

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet masterprosjekt om muntlig deltakelse og kjønn som didaktisk utfordring i samfunnsfag , og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Skjema for observasjon

Skjema for observasjon, mal.

Håndopprekning	
Kjønn	Antall
Gutter	
Jenter	

Spontane innspill	
Kjønn	Antall
Gutter	
Jenter	

Par/gruppesamtaler	
Kjønn	Måte å delta på/deltar
Gutter	
Jenter	

Kroppsspråk ved deltakelse:	
Kjønn	Merknader:
Gutter	
Jenter	

Språkdempere/formuleringer	
Kjønn	Merknader:
Gutter	
Jenter	

Tid i sek	Type deltakelse	Gutt	Jente

Beskrivelse av lærerens tilnærming til muntlig deltakelse og andre tanker om funn:

