

Maria Gunnes

## **Kjønnskonstruksjon i skolen**

En kvalitativ studie om betydningen av læreres pedagogiske praksis for elevenes syn på kjønnsbilde og likestilling

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1-7. trinn  
Veileder: Sevil Sümer

Mai 2022



Maria Gunnes

## **Kjønnskonstruksjon i skolen**

En kvalitativ studie om betydningen av læreres  
pedagogiske praksis for elevenes syn på kjønnsbilde  
og likestilling

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1-7. trinn  
Veileder: Sevil Sümer  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Institutt for lærerutdanning



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

I denne masteroppgaven ses det nærmere på hvordan gutter og jenter i skolen blir påvirket under utviklingen av kjønnsbilde. Bakgrunnen for denne oppgaven stammer fra min egen nysgjerrighet knyttet til temaet kjønn og likestilling, samt flere situasjoner jeg har observert som student etter fire år med praksis i grunnskolen. Som et resultat av observasjoner og egen nysgjerrighet ønsket jeg å se nærmere på hvor mye påvirkning en lærer kan ha på elevens kjønnskonstruksjon. Dette var grunnlaget for følgende problemstilling: Hvilken betydning har lærerens pedagogiske praksis for elevens syn på kjønnsbilde og likestilling? Studien har et kvalitativt forskningsdesign med datamateriale hentet inn fra tre lærere fra grunnskolen. Lærerne jobber alle på 6.trinn og er kontaktlærer til hver sin klasse.

Oppgavens formål og hensikt er å se om lærere formidler kjønnede verdier gjennom sin pedagogiske praksis. Lærers påvirkningsrom kan observeres gjennom hele skoledagen, men også på kveldstid gjennom vurderingen av elevenes lekser. Som et resultat ble det nødvendig å begrense observasjonene til undervisningsrommene. Denne studien benytter seg derfor av læremidler, undervisningsform og -innhold som grunnlag for datamaterialet.

Studiens hovedfunn viser at lærers pedagogiske praksis har direkte og indirekte påvirkning på elevenes kjønnsforståelse. Funnene indikerer at kjønnsdiskursen er tydelig tilstede i undervisningsrommene. Samtidig er det tydelig at lærerne har relativt definerte syn på og refleksjoner rundt kjønn. Lærers egen bevissthet rundt sin egen underbevisste kjønnsforståelse kan derfor spille en sentral rolle i elevers kjønnskonstruksjon.

## Summary

This master thesis takes a closer look at how boys and girls are affected in school when they create a gender image. The background for choosing this topic for this thesis is simply my own curiosity related to the topic of gender and equality. In addition to that I have had several experiences during my time as a student, that made me want to study it further. Soon I will start working as a teacher in primary school, and I wonder how much influence a teacher can have in terms of the student's gender construction? This was the basis for the following topic of study: A qualitative study of the importance of teachers pedagogical practice, for the students construction of gender and equality. The study has a qualitative research design, and the data material is collected from three teachers from different primary school. The teachers all work in the 6th grade, and are the primary teacher for their classes.

The purpose of the thesis is to see if the teachers can convey gendered values through their pedagogical practice. The teachers' room for influence is all throughout the school day, but also in the evening when looking throe homework. Because of this, I saw the need to limit the observations to the classrooms. The framework for the assignment is as follows, the dissemination through organization, teaching aids, form of teaching and content.

The main findings of the study show that the teacher's pedagogical practice, although not direct, has a great influence on the students. The findings indicate that gender is clearly present in the classrooms, and that the teacher's views, values and reflections review a certain gender view. The teachers' own awareness of what they do can play a central role in students' gender construction.

## Forord

Dette prosjektet startet med en nysgjerrighet rundt kjønn og fokus på likestilling i samfunnet. Gjennom fem år på lærerstudiet, opplevde jeg gang på gang hvilken sentral rolle en lærer har i elevenes hverdag. For ikke å glemme hvor stor påvirkningskraft en lærer har. Det har vært utrolig spennende og interessant å være observatør på en annen måte en tidligere. Arbeidet med masteren har medført noen oppturer og noen nedturer. Å skrive en så stor oppgave er en omfattende prosess og jeg tror ikke helt jeg visste hva det var jeg skulle begi meg ut på. Heldigvis har jeg lært masse i prosessen som jeg håper å kunne ta i bruk som kontaktlærer fra høsten av.

Det er en rekke mennesker jeg ønsker å takke. Først og fremst en stor takk til informantene som stilte opp og tok seg tid til meg og mitt forskningsprosjekt. Jeg vet at lærerhverdagen er hektisk og med lite ressurser i skolen settes det umåtelig stor pris deres hjelp. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Dere har gitt gode bidrag som har preget oppgaven og formet den til det den er.

Ønsker også å takke min utrolig dyktige veileder Sevil Sumer som har fulgt meg godt opp dette halvåret. Du har vært utrolig tilgjengelig, mer enn man kanskje kan forvente og det har gjort at jeg har kjent på trygghet rundt prosessen med master skriving.

Tusen takk til familie og venner som har støttet meg og motivert meg. Spesielt takk til mamma og pappa som ikke tvilte et sekund, på at dette ville jeg klare! Å observere dere som et lite tilleggsprosjekt lærte meg mange ting. Det viktigste var nok hvorfor jeg også elsker å jobbe som lærer, nemlig relasjonene som du skaper med elevene. Dere er dyktige folk, som jeg en dag håper jeg skal bli like god som. Dette lover jeg å jobbe hardt for. Takk til kjæreste Johan som har jobbet knallhardt for å holde humøret oppe på de gråeste dager. Din humor (har for det mesteparten av tiden) har fått meg i bedre humør.

Til slutt vil jeg si tusen takk til kjære bestefar, Jostein. Du har alltid hatt troen på at høyere utdanning ved NTNU har vært noe for meg, og alle dine barnebarn. Det bør kanskje nevnes at det er viss mulighet for at du er noe farget, etter å ha jobbet der i 43 år! Tenker på deg hver gang jeg ser NTNU logoen. Uansett ditt engasjement er noe av grunnen til at jeg nå sitter igjen med en master. Takk bestefar!

Trondheim, 25. Mai 2022

Maria Gunnes

## Innholdsfortegnelse

<b>KAPITTEL 1: Introduksjon</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1 Avgrensning</b> .....	<b>6</b>
<b>1.2 Problemstilling</b> .....	<b>7</b>
<b>1.3 Oppgavens oppbygning</b> .....	<b>7</b>
<b>KAPITTEL 2: Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>8</b>
<b>2.1 Kjønn og kjønnsforskning</b> .....	<b>8</b>
2.1.1 Kjønnstereotypiske oppfatninger.....	8
2.1.2 Likestilling i skolen historisk sett .....	8
2.1.3 Likestillingsarbeid i skolen, hva er målet? .....	9
<b>2.3 Lovverk og rettigheter</b> .....	<b>9</b>
2.3.1 Menneskerettigheter.....	9
2.3.2 Barnekonvensjonen og kvinnekonvensjonen .....	10
2.3.3 Likestilling og diskrimineringsloven .....	11
2.3.4 Lov om grunnskole og videre utdanning .....	12
<b>KAPITTEL 3: Metode</b> .....	<b>13</b>
<b>3.1 Forskningsdesign</b> .....	<b>13</b>
3.1.1 Intervju som metode .....	13
3.1.2 Observasjon som metode.....	14
<b>3.2 Datainnsamling</b> .....	<b>14</b>
3.2.1 Rekruttering av deltager .....	14
3.2.2 Forberedelse før datainnsamling.....	15
3.2.3 Analyse .....	16
3.2.4 Presentasjon av deltagere .....	16
3.2.5 Gjennomføring av datainnsamling .....	17
<b>3.3 Studiens kvalitet</b> .....	<b>18</b>
3.3.1 Etske betraktninger og forskerrollen .....	18
3.3.2 Studiens validitet og reliabilitet.....	19
<b>KAPITTEL 4: Analyse</b> .....	<b>20</b>
<b>4.1 Rom og plassering</b> .....	<b>20</b>
4.1.1 Elevers plassering i rommet.....	20
4.1.2 Klasserommets interiør .....	21
4.1.3 Informantene og elevenes kjønnsuttrykk.....	23
<b>4.2 Organisering</b> .....	<b>23</b>
4.2.1 Undervisning og aktivitet.....	23
4.2.2 Inndeling av grupper og læringspartnere .....	24
<b>4.3 Faginnhold</b> .....	<b>25</b>
4.3.1 Aktiviteter og oppgaver .....	25
4.3.2 Faglig innhold.....	25
4.3.3 Refleksjoner rundt kjønn: lærer vs. elever .....	27
<b>4.4 Samhandling</b> .....	<b>28</b>
4.4.1 Kommunikasjon og lærer-elev relasjon .....	28
4.4.2 Ris og ros.....	28
4.4.3 Fysisk kontakt .....	29
4.4.4 Hvem får ansvar? .....	30
4.4.5 Samhandling mellom elever .....	30
4.4.6 Forventninger .....	31
<b>KAPITTEL 5: Diskusjon</b> .....	<b>33</b>
<b>5.1 Kjønnets betydning</b> .....	<b>33</b>



5.1.1 Klasse og grupper i kjønnsfordeling.....	33
5.1.2 Forventingene knyttet til elever med tanke på kjønn og likestilling .....	34
<b>5.2 Kjønnsrepresentasjoner.....</b>	<b>35</b>
5.2.1 Verdiformidling gjennom læremidler og faginnhold .....	35
5.2.2 Pedagogenes kjønn og dets betydning .....	36
5.2.3 Medelevers kjønn .....	38
<b>5.3 Kjønn og sosialisering .....</b>	<b>39</b>
5.3.1 Kjønnskonstruksjon mellom elever .....	39
5.3.2 Kjønnskonstruksjon mellom elev og lærer .....	39
<b>Avslutning .....</b>	<b>43</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>45</b>
<b>VEDLEGG 1: NSD Godkjenning .....</b>	<b>48</b>
<b>VEDLEGG 2: Informasjon til foresatte .....</b>	<b>50</b>
<b>VEDLEGG 3: Observasjonsskjema .....</b>	<b>51</b>
<b>VEDLEGG 4: Intervjuskjema .....</b>	<b>54</b>

# KAPITTEL 1: Introduksjon

Kjønn er et begrep med mange betydninger. Kjønn kan ses som biologiske eller kroppslige kjennetegn ved mennesker, i form av femininitet eller maskulinitet. Kjønn kan også ses som noe som er sosialt konstruert, og som historisk sett er noe som er skapt gjennom en kjønnsdiskurs. Kjønn kan skapes gjennom et samspill mellom sosialdynamikk og kroppslige uttrykk. Med dette menes at kroppens kjennetegn får psykologiske, kulturelle og sosiale betydninger (Holter, Halsaa, Ros, Skjønberg & Øverlid., 1996). Kjønn er et av de mest fundamentale og ubestridelige universelle kjennetegnet ved kulturer og i et samfunnet (Gerrard & Melby, 2004). Historisk sett har ikke de ulike kjønnene vært likeverdige. Gjennom tusenvis av år har kvinner hatt lavere status og rang enn menn. Kjønnrollene har vært fast bestemt i lang tid, men de siste 50 årene har det oppstått betydelige endringer i hvordan vi snakker om kjønn. Forandringene har vært enorme både i arbeidsliv og politisk. (Holter et al., 1996)

Kjønn er stadig en aktuell tematikk innenfor utdanning. Det er en tendens til at jenter og gutters skoleprestasjoner sammenlignes, hvilket er med på å skille kjønnene tydeligere fra hverandre. Overskrifter som; «Lærere liker jentene i klasserommet best» (Neset, 2017), «Stereotypier om kjønn blomstrer» (Kanestrøm, 2012), «Jentene fortsetter å rase fra guttene på skolen» (Solvang, 2017), «Alle mann til kateteret» (Furuholmen, 2019), og «Det bør vekke bekymringer at gutter gjør det dårligere enn jenter i skolen» (Stoltenberg, Flatø, Torvik., 2021) er eksempel på dette. I en rapport som NOVA ga ut i 2008 ved tittel "Er det skolens skyld?" stilles det spørsmål ved kjønnsforskjeller og skoleprestasjoner (Norsk institusjon om forskning velferd og aldring, 2008). Rapporten er ute etter å finne svar på om det er skolens skyld at disse kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner oppstår. De trekker også frem og diskuterer hvilken betydning det kan ha å samme kjønn som læreren. I rapporten tar de opp læringsutbytte, oppmerksomhet fra lærer som to diskuterbare faktorer for forskjellsbehandling mellom kjønnene.

Overskrifter som dette skaper et visst bilde på utdanningssystemet. Kjønnsforskjeller i skolesystemet kan med slike overskrifter bli polarisert og forenklet. Kanskje blir guttenes skoleproblem "overkjønnet"? Og hvorfor brukes i det hele tatt kjønn så aktivt i utdanningsforskning? Det kan argumenteres for at kjønn er den enkleste operasjonaliserbare variabelen i kjønnsforskning. Kjønnsbetydning kan derfor bli overdrevet (Nielsen & Henningsen, 2018). Min opplevelse er at lærere og skolen arbeider med å endre diskriminerende, stereotype forestillinger om kjønn og kjønnsroller i utdanningssystemet. Samt at likestilling og likeverd er noe som det legges mye vekt på i skolen i dag. Dette har også en sentral rolle i opplæringsloven. Imsen (2005) påpeker at virkemidlene for å fremme likestilling mellom kjønn lenge har vært de samme. Slike virkemidler blir også brukt for å jevne ut forskjellene blant elever fra forskjellige samfunnsklasser. Dette blir gjort gjennom ideen som viser til "likhet gjennom nærhet" og "lik behandling fører til likhet" (Imsen, 2005).

## 1.1 Avgrensning

Tematikken for i denne studien er bred og har mange ulike vinklinger og synspunkt. Derfor ønsker jeg å avgrense oppgaven, og konkretisere hovedfokuset i den. Hensikten med denne studien var å se nærmere på hvordan elever former og utvikler sitt syn på kjønn og likestilling i skolen. Dette med fokus på hvilken kunnskap læreren formidler og

hvordan lærer fremmer kjønnede verdier og skjønnssyn. Lærerne som har mest med elevene å gjøre og som antageligvis har størst påvirkningskraft er kontaktlærere. Derfor var de spesielt foretrukket å bruke som informanter i denne studien.

Mer konkret ønsker jeg å se nærmere på lærernes bevisste eller ubevisste diskurs knyttet til kjønn. Er lærere med å påvirke kjønnsbildet vi har i samfunnet i dag, gjennom mer eller mindre bevisste handlinger? Eller skjer dette ubevisst? I denne studien ønsket jeg å se nærmere på om det er noen konkrete handlinger i klasserommet som direkte kunne bidra inn i elevens forståelse av kjønnsbilder og likestilling. Formålet med denne studien er videre å undersøke om lærere behandler jenter og gutter ulikt som et resultat av egne bevisste eller ubevisste forestillinger om kjønn.

## 1.2 Problemstilling

Som et resultat av tematikken som allerede er gjort rede for, er problemstillingen for denne studien som følger: "Hvilken betydning har lærerens pedagogiske praksis for elevens syn på kjønnsbilde og likestilling?". For å belyse problemstillingen har jeg valgt å fokusere på flere faktorer i undervisningssammenheng. Rom og plassering, organisering, faginnhold og samhandling er fokusområder som skal bidra til å besvare oppgavens problemstilling.

## 1.3 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er delt inn i 6 ulike kapitler, med tilhørende underkapittel. I kapittel 1 introduseres oppgaven. Her vises avgrensning og problemstilling, oppgavens disposisjon og tidligere forskning knyttet til tema. Videre vil kapittel 2 omhandle det teoretiske rammeverket. Her presenteres kjønnssteoretiske begrep, samt lovverk og rettigheter knyttet til skole og barn. Kapittel 3 består av metode. I metodedelen presenteres forskningsdesign, datainnsamling, etiske betraktninger og studiens kvalitet. Kapittel 4 består av resultater fra både intervju og observasjon. Disse metodene for datainnsamling skiller seg fra hverandre, men utfyller likevel hverandre godt. Derfor kommer resultatene fra datainnsamlingen til å presenteres sammen som en helhet. Resultatene er delt inn i ulike fokusområder: organisering, faginnhold, forventninger, samhandling, rom og artefakter. Kapittel 5 består av en diskusjon. Her drøftes de viktigste funnene i lys av relevant forskning og teori. Videre presenteres en avslutning. Her blir oppgavens funn beskrevet, og det reflekteres rundt hvordan man kan bruke disse funnene inn i pedagogisk praksis. Til slutt legges det fram en litteraturliste, vedlegg knyttet til metode, godkjenning fra NSD og informasjonsskriv til foresatte.

# KAPITTEL 2: Teoretisk rammeverk

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere teori som er relevant for studien. Teorien viser til begrepsforklaringer og tar utgangspunkt i temaene kjønnsbilde, likestilling i skolen og i samfunnet, lærerrollen, lærers pedagogiske praksis og til slutt lovverk og rettigheter.

## 2.1 Kjønn og kjønnsforskning

Kjønn anerkjennes ofte som et kulturelt og biologisk fenomen (Postholm, Munthe, Haug, Krumsvik, 2013). Imsen (2005) mener at kjønn formes av kultur, og at kjønn er en av de dypeste strukturene som gjennomsyrrer samfunnet vi lever i. Kjønn finnes i atferdsmønstre, klesdrakt, språket og i regler for samvær (Imsen, 2016). Det biologiske perspektivet på kjønn viser til at kvinner har to x-kromosomer og menn har et x og et y kromosom (Lorentzen & Mühleisen, 2006). I medieoffentligheten har de biologiske forskjellene fortsatt en sentral rolle i forestillinger om kjønn. Kjønnforskjeller har eksistert i vårt samfunn til alle tider, og forskningen på dette tema er avansert. En av grunne til det, er at det eksisterer mange faktorer som kan spille en avgjørende rolle for resultatet (Lorentzen & Mühleisen, 2006).

### 2.1.1 Kjønnstereotypiske oppfatninger

Hvilke forventninger samfunnet og skolen har til de ulike kjønnene kan være med på å forme deres kjønnsbilde. Denne diskusjonen har vært pågående siden 1970-tallet. Sentrale spørsmål har vært: hvordan skal en forstå kjønn? Hva skyldes kjønnsforskjeller? Skyldes det at skolen behandler gutter og jenter ulikt? Er det kanskje dypere personlighetsmessige årsaker som gjør at vi oppfører oss ulik, eller er det bare rett å slett medfødte biologiske forskjeller (Imsen, 2005). Stereotypisk oppfatning av mennesker viser til en generalisert og overforenklet holdning. Denne er som regel uforanderlig helt til synet blir endret gjennom erfaringer, kunnskap og opplevelser (Koritzinsky, 2016)

### 2.1.2 Likestilling i skolen historisk sett

Likestilling i skolen har ikke alltid hatt en sentral plass i undervisningen. Skolen var lenge mannsdominert og gutter og jenter var separerte i undervisningen. Likestillingstematikken har hatt en sporadisk tilstedeværelse gjennom hele 1900-tallet, men i skolen hadde ikke likestilling spesielt gjennomslag før senere (Imsen, 2005). Faktisk ble ikke dette prioritert før på 1970-tallet. I undersøkelser fra 1971 med fokus på likestilling og kjønnsroller i skolen kom det frem et tydelig kjønnsbilde. Pensumbøkene elevene ble presentert for den gangen hadde et tydelig kjønnsbilde. Menn tilhørte 43 ulike yrker, mens kvinner bare i syv. Disse syv yrkene var husmor, butikkdame, sykepleier, lærer, budeie, butikkdame og torgkone (Koritzinsky, 2016). Dette var lærebøker som ble brukt i samfunnsfaget.

To år senere kom mønsterplanen, og fokuset på samfunnskunnskap ble større. Mønsterplanen, også kalt M74, la generelt mere vekt på kjønnsroller og skolens bidrag til likestilling. Læreplanen hadde et eget avsnitt på omlag 60 linjer som omhandlet likestilling mellom kjønnene. Dessverre viste det seg at dette ikke ble fulgt opp i

årsplanen for samfunnsfag. Innenfor samfunnskunnskap hadde de mulighet til å behandle kjønnsroller og likestilling som perspektiver på andre tema eller som et tema i seg selv. Fra 4.-7. klasse var det 50 hovedmomenter i fagplanen og emnet ble kun nevnt i et av dem. (Koritzinsky, 2016). Videre fikk Norge en lov om likestilling i 1979 som ga en juridisk forankring av likestillingsarbeid på mange samfunnsområder (Imsen, 2016). Senere kom den nye læreplanen i 1997 også kjent som L97. I den generelle delen av den nye læreplanen var likestilling klart nedtonet sammenlignet med M87. Dette gjaldt også i læreplanen for samfunnsfag, hvor emnet tydelig var svekket (Koritzinsky, 2016).

### 2.1.3 Likestillingsarbeid i skolen, hva er målet?

Skolen skal jobbe for likestilling mellom kjønnene og likestillings aspekt har en sentral rolle blant skolens mange oppgaver. Et mål for likestilling mellom kjønn er at det skal være mest mulig likt mellom gutter og jenter på de mange utdanningsmulighetene. Dette for å få noen lunde samme mengde representasjoner av de to kjønnene på et sted. Dette må gjøres gjennom å motvirke kjønnsmessig skjevhet innenfor skolefagene. Det er et tydelig flertall av menn i de teknologiske og naturvitenskaplige fagområdene og et flertall av kvinner i omsorgsfagene (Nielsen, 2014).

## 2.3 Lovverk og rettigheter

I dette kapitlet presenteres rettigheter og lovverk som kan være relevante for kjønn og verdier knyttet til pedagogisk praksis. Skolens hovedoppgave og hensikt er å forberede elever til å ta del i samfunnet etter endt skolegang. Utdanning er viktig for å vise verdier og holdninger som er ønsket i det store fellesskapet. Lovverket og rettighetene er med på å bygge opp under elevenes verdier og holdninger. Skolen har derfor et ansvar i å imøtekomme dette ansvaret.

### 2.3.1 Menneskerettigheter

I 1948 vedtok de Forente Nasjoner, også kjent som FN, en verdenserklæring om menneskerettigheter (De Forente Nasjoner, 1948). Menneskerettighetene skal sikre at de mest sårbare gruppene i samfunnet blir ivaretatt. I tillegg til menneskerettighetene har FN vedtatt flere konvensjoner om menneskerettigheter, blant disse er kvinnediskrimineringskonvensjonen og barnekonvensjonen.

Under har jeg hentet ut artikler fra FN`s verdenserklæring for menneskerettigheter:

*«Artikkel 1. Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter. De er utstyrt med fornuft og samvittighet og bør handle mot hverandre i brorskapets ånd.»* (De Forente Nasjoner, 1948, s. 2)

*«Artikkel 2. Enhver har krav på alle de rettigheter som er nevnt i denne erklæring, uten forskjell av noen art, f. eks. på grunn av rase, farge, kjønn, språk, religion, politisk eller annen oppfatning, nasjonal eller sosial opprinnelse, eiendom, fødsel eller annet forhold. Det skal heller ikke gjøres noen forskjell på grunn av den politiske, rettslige eller internasjonale stilling som innehas av det land eller det område en person hører til, enten landet er uavhengig, står under tilsyn, er ikke-selvstyrende eller på annen måte har begrenset suverenitet.»* (De Forente Nasjoner, 1948, s. 2)

«Artikkel 26. 1. Enhver har rett til undervisning. Undervisningen skal være gratis, i det minste på de elementære og grunnleggende trinn. Elementær-undervisning skal være obligatorisk. Alle skal ha adgang til yrkesopplæring, og det skal være lik adgang for alle til høyere undervisning på grunnlag av kvalifikasjoner. 2. Undervisningen skal ta sikte på å utvikle den menneskelige personlighet og styrke respekten for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter. Den skal fremme forståelse, toleranse og vennskap mellom alle nasjoner og rasegrupper eller religiøse grupper og skal støtte De Forente Nasjoners arbeid for å opprettholde fred.» (De Forente Nasjoner, 1948, s. 5).

### 2.3.2 Barnekonvensjonen og kvinnekonvensjonen

I 1981 vedtok FN`s hovedforsamling barnekonvensjonen (De Forente Nasjoner, 1981). Konvensjonens hovedoppgave var og er å ivareta barns rettigheter og interesser samt spre kunnskap til barn og unge. Norge ratifiserte barnekonvensjonen i 1991, og i 2003 ble den en del av den norske loven. Her belyses tre hovedpunkter som er mest relevant for studien.

«Art 2. 1. De stater som er part i denne konvensjon, skal respektere og sikre de rettigheter som er fastsatt i denne konvensjon for ethvert barn innenfor deres jurisdiksjon, uten diskriminering av noe slag og uten hensyn til barnets, dets foreldres eller verges rase, hudfarge, kjønn, språk, religion, politiske eller annen oppfatning, nasjonale, etniske eller sosiale opprinnelse, eiendomsforhold, funksjonshemming, fødsel eller annen stilling.» (De Forente Nasjoner, 1981, s. 2)

«Art 28.

1. Partene anerkjenner barnets rett til utdanning, og med sikte på å oppnå denne rett gradvis og på grunnlag av like muligheter skal de særlig:

- a) gjøre grunnutdanningen obligatorisk og gratis tilgjengelig for alle,
- b) oppmuntre utviklingen av forskjellige former for videregående opplæring, herunder allmennfaglig og yrkesfaglig opplæring, gjøre dem tilgjengelige og oppnåelige for ethvert barn, og treffe egnede tiltak som f.eks. innføring av gratis undervisning og tilbud om økonomisk støtte ved behov,
- c) med alle egnede midler gjøre høyere utdanning tilgjengelig for alle på grunnlag av den enkeltes evner,
- d) gjøre informasjon og veiledning om undervisning og fagopplæring tilgjengelig og oppnåelig for alle barn,» (De Forente Nasjoner, 1981, s. 9).

I tillegg til barnekonvensjonen har FN også utformet Kvinnekonvensjonen. Denne skal sikre at kvinner ha de samme rettighetene som menn, da kvinner gjennom historien har blitt behandlet annerledes på grunn av kjønn.

«Artikkel 1 I denne konvensjon betyr uttrykket "diskriminering av kvinner" enhver kjønnsmessig sonndring, utelukkelse eller innskrenkning som har som virkning eller formål å svekke eller utelukke anerkjennelsen, utnyttelsen eller utøvelsen av kvinners menneskerettigheter og grunnleggende friheter på det politiske, økonomiske, sosiale, kulturelle, sivile eller ethvert annet område, på grunnlag av likestilling mellom menn og kvinner og uten hensyn til ekteskapelig status.» (De Forente Nasjoner, 1979, s. 2).

«Artikkel 2. Konvensjonspartene fordømmer diskriminering av kvinner i alle dens former og er enige om uten opphold å ta alle tjenlige midler i bruk i en politikk for å avskaffe diskriminering av kvinner. Med dette formål forplikter de seg til: (a) å innlemme prinsippet om likestilling mellom menn og kvinner i sine statsforfatninger eller annen egnet lovgivning, dersom dette ennå ikke er gjort, og å sikre at dette prinsipp blir virkeliggjort i praksis gjennom lovgivning eller ved andre egnede midler.» (De Forente Nasjoner, 1979, s. 2).

### 2.3.3 Likestilling og diskrimineringsloven

I 2017 kom loven om likestilling og diskriminering, den erstattet fire tidligere lover som omhandlet diskriminering. Lovens formål er å fremme likestilling og hindre diskriminering. Den har 7 kapitler med flere underkategorier. Blant annet kapittel 2 og 4 som er ekstra sentral og nevneverdig. Kapittel 2 viser til forbud mot å diskriminere på grunn av kjønn og direkte forskjellsbehandling på grunn av kjønn. Kapittel 4 har lover om aktivt likestillingsarbeid og viser til hvordan offentlige virksomheter skal arbeide målrettet, planmessig og aktivt for å fremme likestilling. Skolen er en offentlig virksomhet og dermed går den under disse reglene.

«Diskriminering på grunn av kjønn, graviditet, permisjon ved fødsel eller adopsjon, omsorgsoppgaver, etnisitet, religion, livssyn, funksjonsnedsettelse, seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk, alder eller kombinasjoner av disse grunnlagene er forbudt. Med etnisitet menes blant annet nasjonal opprinnelse, avstamning, hudfarge og språk.» (Forbud mot å diskriminere, 2017: §6).

«Med direkte forskjellsbehandling menes at en person behandles dårligere enn andre blir, har blitt eller ville blitt behandlet i en tilsvarende situasjon, på grunn av forhold som nevnt i § 6 første ledd.» (Forbud mot å diskriminere, 2017: §7).

«Offentlige myndigheter skal i all sin virksomhet arbeide aktivt, målrettet og planmessig for å fremme likestilling og hindre diskriminering som nevnt i § 6. Plikten innebærer blant annet at offentlige myndigheter skal forebygge trakassering, seksuell trakassering og kjønnsbasert vold og motarbeide stereotypisering.» (Aktivt likestillingsarbeid, 2017: §24).

«Offentlige myndigheter skal redegjøre for hva de gjør for å integrere hensynet til likestilling og ikke-diskriminering i sitt arbeid. Offentlige myndigheter skal redegjøre for hvordan de arbeider med å omsette prinsipper, prosedyrer og standarder for likestilling og ikke-diskriminering til handling. Offentlige myndigheter skal vurdere resultatene som er oppnådd, og opplyse hvilke forventninger de har til dette arbeidet fremover. Redegjørelsen skal gis i årsrapport, i årsberetning eller i et annet offentlig tilgjengelig dokument.» (Aktivt likestillingsarbeid, 2017: §24)

«Arbeidslivets organisasjoner skal, innenfor sine virkefelt, arbeide aktivt, målrettet og planmessig for å fremme likestilling og hindre diskriminering på grunn av kjønn, graviditet, permisjon ved fødsel og adopsjon, omsorgsoppgaver, etnisitet, religion, livssyn, funksjonsnedsettelse, seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk.» (Aktivt likestillingsarbeid, 2017: §25).

#### 2.3.4 Lov om grunnskole og videre utdanning

På 1990-tallet var det store endringer på gang i grunnskoleopplæringa. Som et resultat av det kom opplæringsloven. Dette er en felles lov for den offentlige grunnskolen og videregående skolen. Dette er rettigheter og plikter som er forbundet med skolegang og opplæring i Norge. Alle landets skoler er nødt til å følge og forholde seg til disse.

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

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

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

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

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

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

*Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Formålet med opplæringa, 1998: §1-1).*



## KAPITTEL 3: Metode

I denne studien skal jeg ta for meg og se nærmere på hvordan den pedagogiske praksisen til læreren påvirker og former elevens kjønnsbilde. Utgangspunktet for å forske på dette tema, var å se om jeg kunne finne konkrete eksempler på lærers innflytelse. Jeg skal forsøke få et innsyn i hvordan forestillinger om kjønn skapes i skolen og da spesielt klasserommet. I dette kapitlet skal jeg presentere fremgangsmåte for å undersøke studiets problemstilling. Først begrunnes valg av metode. Deretter presenteres studiens forberedelser og datainnsamling. Videre blir studiens kvalitet drøftet før jeg avslutter med å vise til noen etiske betraktninger.

### 3.1 Forskningsdesign

Kjønn blir i stor grad konstruert gjennom våre relasjoner til andre mennesker. Elevene har et tett samspill med lærerne på en skole. En av hovedoppgavene til en lærer er å undervise. Men undervisning og læring er ikke det samme. Undervisning er noe som blir gjort av en lærer mens læring er noe som skjer i og med eleven (Koritzinsky, 2016). En av faktorene for god undervisning er gode relasjoner mellom lærer og elever. Relasjoner er derfor en viktig del av lærerens pedagogiske praksis og hvordan lærers forståelse av kjønn er blir videreformidlet til elevene. Altså forståelsen av hva kjønn er formes og utvikles gjennom væremåte. I tillegg til væremåte kommer det forventninger fra samfunnet som lærer og elever skal forholde seg til. Disse sosiale aspektene legger føringer til hvordan studiets problemstilling kan undersøkes, og som et resultat er det derfor naturlig at studien tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Dette innebærer at virkeligheten er sosialt konstruert og at den blir skapt og konstruert mellom mennesker (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016).

Videre er det naturlig at forskningsmetoden baserer seg kvalitativ metode, og mer spesifikt intervju og observasjon. Intervju fordi dette åpner opp for en dypere forståelse av lærernes opplevelse av tematikken, og observasjon ettersom dette lettere kan fange dynamikken i klasserommet og lærerens eventuelle ubevisste atferdsmønster knyttet til kjønn. Kombinasjonen vil sannsynligvis gi et mer fullstendig bilde av tematikken i denne studien.

#### 3.1.1 Intervju som metode

Intervju er en målrettet og strukturert metode å skaffe informasjon på (Koritzinsky, 2016). I denne studien valgte jeg å bruke kvalitativt intervju som en av metodene. Kvalitative intervju er vanskelig å generalisere, men til gjengjeld er det flere variabler å undersøke. Dette gjør det også mulig å gå dypere inn i problemstillingen (Børhaug, Christophersen & Aarree, 2017).

Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, hvilket lå til rette for god kommunikasjon og tett kontakt med informanten. Videre var intervjuene semi-strukturerte, men inneholdt allikevel åpne spørsmål som var tildels mulig å tolke. I min rolle som intervjuer ønsket jeg å fremstå naturlig, la den som ble intervjuet styre samtalen og stille oppfølgingsspørsmål slik at datamaterialet ble utfyllende. Intervjuene ble gjennomført etter observasjonene, hvilket åpnet opp for å få litt mer utfyllende informasjon knyttet til det jeg observerte i klasserommet. Under observasjonen fikk jeg et innblikk i

dynamikken i klasserommet, men ikke nødvendigvis forståelse for hvorfor noe skjedde. Akkurat derfor ble det viktig gjennomføre intervjuene i etterkant, for å supplere med det som ble observert. For meg som intervjuer ble det viktig å ha et reflektert forhold til observasjonene ettersom jeg ikke hadde kjennskap til elevenes bakgrunn.

Intervjuskjema ble utformet og inspirert av Kristine Tveits modell fra 2019. (Tveit, 2019)

### 3.1.2 Observasjon som metode

Den pedagogiske praksisen og kjønnskonstruksjon er sosialt samspill og kommunikasjon mellom personer. Observasjon egner seg godt når forsker ønsker et direkte innsyn i handlingene som skal studeres. Dette fordi data fra observasjoner som regel er detaljerte beskrivelser av handlinger, aktiviteter og atferd hos mennesker (Johannessen et al., 2016,). Observasjon er også fint å bruke når man ønsker en supplerende metode for å få et dypere innblikk i tematikken i problemstillingen. Dette gjøres også for å gjøre undersøkelsen fra et annet perspektiv (Johannessen et al., 2016).

I denne studien er observasjon valgt som en av metodene for innsamling av datamateriale. Datainnsamlingen foregikk ved feltarbeid i tre ulike klasserom, med 3 ulike kontaktlærere. Under alle observasjonene ble det brukt samme observasjonsskjema. Som forsker valgte jeg å ha en ikke-deltagende observatørrolle, men var synlig for de som ble observert. Rollen kan ses på som en tilskuer i denne settingen. (Børhaug et al., 2017)

Det som ble observert ble kategorisert og plassert inn i et skjema. Utvelgelsen av disse kategoriene ble gjort på bakgrunn av sorteringen av data som kunne besvare problemstilling. I starten var det mye materiale som skulle kodes. Som forsker var jeg nødt til å kutte ned på kodene for å til slutt sitte igjen med noen få kategorier. Disse kategoriene skal vise til essensen i det innhentede datamaterialet (Nilsen, 2012).

## 3.2 Datainnsamling

Formålet med dette kapitlet er å klargjøre studiens metodebruk. I denne delen av oppgaven skal jeg gå gjennom og begrunne valgene som er gjort knyttet til metodevalg. Jeg skal presentere og forklare studiets forarbeid og utforming av intervjuguide og observasjonsskjema. Oppgavens datainnsamlingsprosess skal prøve å finne og besvare oppgavens problemstilling.

### 3.2.1. Rekruttering av deltager

Studiens problemstilling fikk meg som forsker til å vurdere flere av de ulike trinne på barneskolen. Det sto i mellom å se på småtrinnet 2. eller 3. klasse samt 6. eller 7.klasse, da jeg ønsket å undersøke hvordan elevene påvirkes tidlig eller sent i skoleløpet. Videre utformet jeg tre kriterier for rekruttering av de ulike lærere. For det første skulle læreren utøve sin praksis i grunnskolen på 6 etter som jeg ønsket å undersøke kjønnsstatistikken sent i skoleløpet. Videre skulle læreren være kontaktlærer for klassen i mer enn ett år. For å få best mulig innsyn og et mer fullstendig datamateriale ønsket jeg å intervju tre kontaktlærere. Dette åpnet også opp for at jeg kunne observere flere ulike klasserom, undervisningsmetoder, samhandlingsmetoder og relasjoner. Lærerne som ble spurt om å

delta i denne prosessen var av ulik alder og kjønn. Dette åpnet opp for en mer nyansert presentasjon av virkeligheten.

Deltakerne i denne studien ble hentet inn gjennom å direkte spørre ulike lærere på skoler hvor jeg har vært i praksis. Jeg tok kontakt og informerte lærerne om at jeg skulle gjennomføre en ikke-deltagende observasjon av lærer og elever i klasserommet. Dette skulle foregå på en tidsperiode på en uke. Jeg formidlet at jeg skulle utarbeide et observasjonsskjema og intervjuguide som ville bli brukt til å hente inn datamateriale. I tillegg til dette ville jeg gjøre feltnotater underveis i undervisningen. Det var øyeblikkelig positiv respons til tross for at lærerne ikke fikk noen informasjon om hva det var jeg skulle observere. Vi avtalte dato og utleverte telefonnummer til hverandre.

### 3.2.2. Forberedelse før datainnsamling

#### *Informasjonsformidling og godkjenning*

I forkant av datainnsamlingen måtte det gjennomføres forberedelser. Innledningsvis informerte jeg lærerne hva de var med på. Informasjonen som ble gitt til lærerne beskrev minimalt av hva prosjektet skulle innebære og hva jeg som observatør skulle se etter slik at datamaterialet ble så realistisk som mulig. De ble opplyst om at deltagelsen var frivillig og at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst. Videre ble de informert om deltagers rettigheter til personvern og anonymitet, samt hvordan datamaterialet ville bli innhentet, lagret og hvem som hadde tilgang til det. Etter denne informasjonen ble gitt ble deltagerne på nytt spurt om de ønsket å delta i prosjektet. Alle deltagerne ønsket å ta del i prosjektet. Deretter tok jeg en vurdering på om barnas foreldre skulle informeres. Intervjuobjektene mente dette ikke var nødvendig da elevene ikke skulle intervjues, og deres anonymitet ble opprettholdt. Vi ble enige om å heller legge ved litt informasjon om dette i ukeplanen, slik at foresatte fikk beskjed.

#### *Observasjonsskjema*

Observasjon kan ses som detaljerte beskrivelser av menneskers atferd, handlinger eller aktiviteter. Våre omgivelser blir observert gjennom sansene. Observasjon i forskningssammenheng er mer systematisk, enn vanlige dagligdagse observasjoner (Johannessen, et, al, 2016). Siden det var mye som skulle observeres bestemte jeg meg for å ha strukturerte observasjoner. Dette gjøres gjennom å lage forhåndsbestemte kategorier som avklarer hva som skal registreres og observeres. Dette blir også kalt for et observasjonsskjema. (Johannessen et al., 2016). Observasjonsskjema ble utformet på bakgrunn av litteratur og forskning knyttet til tema, som jeg på forhånd hadde lest meg opp på. Litteraturen handlet blant annet om hvordan kjønn kan komme til uttrykk i skolen, hvilken betydning kjønn kan ha, hvordan kjønnete verdier viderefremmes og hvordan kjønnete væremåter kan fortolkes. Jeg hentet også inspirasjon fra Tveit (2019) som har gjennomført en lignende forskningsprosjekt.

Min rolle som forsker var ikke-deltagende. Dette innebærer at jeg som forsker ikke deltar i undervisningen. Det er også mulighet for å være en skjult eller synlig observatør, men for dette studie valgte jeg synlig (Johannssen et al., 2016), ettersom jeg ikke så noen hensikt med å være skjult for elevene. Det var lærer som i hovedsak skulle observeres, hvilket elevene også var klar over.

### 3.2.3 Analyse

Analyse og tolkning har en glidende overgang i kvalitative studier, men det er noe forskjell. Analyse kan ses som å undersøke eller forklare noe. En forsker som analyserer undersøker sammensatte enkelte bestanddeler. Målet er å finne en mening eller et budskap. Forskeren trekker til slutt en konklusjon som svarer på gitt problemstilling (Johannessen et al., 2016). Tolke kan ses som å sette noe i en sammenheng eller å få tak i en mening som ikke er tydelig. Når en forsker tolker data blir analyse og konklusjon vurdert på bakgrunn av de konsekvensene de har. Målet er at forskeren skal prøve å forklare og ikke minst forstå funnene fra analysen (Johannessen et al., 2016).

Datamaterialet i denne studien ble analysert ved å først gjennomgå observasjonsdata, og deretter transkripsjonene fra intervjuene. Observasjoner ble kategorisert direkte i skoletimen og analysert i ettertid. Etter observasjonene gjorde jeg feltnotater som dannet utgangspunktet for eventuelle oppfølgingsspørsmål under intervjuet. Etter intervjuene ble transkripsjonene analysert. Her hentet jeg ut informasjon som kunne plasseres i observasjonsskjema, sånn at jeg enkelt fikk et overblikk over kategoriene og dets innhold. Kategoriene var rom og plassering, organisering, faginnhold og samhandling.

### 3.2.4 Presentasjon av deltagere

Den første deltageren er en kvinnelig lærer i tjuårene. Hun er kontaktlærer på 6.trinn, hun er grunnskolelærer 1-7 og har 4-årig utdanning. Hun har vært kontaktlærer for denne klassen i 3 år og det er hennes første klasse. Skolen hun jobber på er en stor skole i Trøndelag. Trinnet er delt i A, B og C. Hennes klasse utgjør 23 elever, der 12 er gutter og 11 er jenter. For å enkelt skille mellom de ulike deltagerne får de fiktive navn med tall bak for å skille godt mellom dem. Denne informanten får derfor navnet Ane.

Neste informant er en mann i midten av femtiårene som også er kontaktlærer på 6.trinn. Han har grunnskole utdanning over 3 år. Han har senere tatt opprykk og er derfor under kategorien adjunkt med opprykk. Denne læreren jobber også på en stor skole i Trøndelag. Han har jobbet som lærer i 24 år, og vært kontaktlærer for den nåværende klassen i 3 år. Trinnet til kontaktlærer er delt i A og B og består av til sammen 85 elever. Klassen til læreren består av 43 elever, 22 jenter og 21 gutter. Denne deltageren får navnet Victor.

Sist ut er en kvinnelig lærer i midten av 40 årene som er kontaktlærer på 6.trinn. Hun har gått 4-årig lærerutdannelse og jobbet som lærer i 25 år til sommeren. Hun er kontaktlærer på 6. trinn, men hun har kun hatt klassen i 1 år. Trinnet til denne læreren er også delt inn i A og B. Klassen til lærer består av 44 elever. De er 24 jenter og 20 gutter. Denne læreren jobber også på en skole i Trøndelag. Siste deltager får navnet Siri.

Grunnen til at jeg velger å utdype størrelse på klassene og hvilken kjønnsfordeling de har er fordi å se om det er en vesentlig faktor som kan påvirke lærerens praksis. Blant annet innhold i timene, adferds håndtering/korrigerings og ellers plassering i klasserommene. Som vist over er klassene veldig jevne med nesten likt antall gutter og jenter. Dette burde resultere i en jevn representasjon fra de ulike kjønnene med tanke på kjønnete interesser som er fremtredende.

### 3.2.5 Gjennomføring av datainnsamling

Etter at deltagerne hadde bekreftet ønsket om å ta del i forskningsprosjektet ble det avtalt tid og sted. Dette ble kommunisert ansikt til ansikt og over tlf. Observasjonene ble gjennomført i februar og starten av mars. Hver av observasjonene varte omtrent en skoleuke hos hver deltager og dens tilhørende klasse. Dette var en passe legde på observasjonene for å få nødvendig mengde data og for at materialet som ble innhentet var nærmest mulig virkeligheten.

Jeg var tilstede hos Ane sin klasse i en full skoleuke. Observasjonene fant sted fra omtrent kl. 8.15-13.30. Ane hadde ikke alle undervisningstimene i løpet av uken, men hadde en dag i uken med ansvar for kroppsøvingstimene. Her hadde hun alle klassene på 6. trinn en dag i uken, og gjennomførte samme innholdet til 3 ulike grupper. Hos Victor var jeg også en hel skoleuke, men siste dag ble litt kortere enn planlagt ettersom elevene hadde avspasering. Til slutt observerte jeg klassen til Siri i 4 dager da hun hadde sykt barn den ene dagen, og da var det ikke noe hensikt for meg å ha observasjon denne dagen. Totalt sett observerte jeg alle tre klassene like mye. Her er det verdt å nevne at elevene blir eksponert for forskjellige typer undervisningsformer gjennom et skoleår. Mine observasjoner er kun gjennom en skoleuke.

På forhånd ble jeg og deltagerne enige om hvordan jeg skulle introduseres til klassen. Hensikten var at deres skolehverdag skulle oppleves mest mulig normal, og at elevene ikke skulle føle de måtte opptre annerledes. Jeg introduserte meg og forklarte elevene hvorfor jeg var der, med fokus på at det var lærer som skulle observeres og ikke elevene. Læreren fortalte også til elevene at jeg gjennom uken skulle sitte bakerst i klasserommet og kun se på undervisningen. Grunnen til denne plasseringen var for å skape en god oversikt i klasserommet, slik at jeg fikk med meg så mye som mulig. Selv om jeg hadde en uke på å utfylle observasjonsskjema var det viktig at dette ble gjort tidlig i prosessen slik at rammene for observasjonen var satt. Klasseromsundervisningen var planlagt og strukturert på forhånd og jeg fikk tilgang til dette før undervisningen. Dette var til god hjelp fordi jeg fikk hva som var tema for timen.

Som ikke-deltagende observatør fikk jeg som forsker et nært innblikk i samhandlingen mellom lærer og elev, samt deres en til en kommunikasjon. Observasjonene som ble gjort ble dokumentert i et observasjonsskjema og en notatblokk. Observasjonsskjema la noen føringer og var veiledende. Disse feltnotatene ble brukt til å supplere ved observasjoner som trengte videre utdypelse eller forklaring. I tillegg til observasjonene som ble gjort ble det også gjort en del reflektering rundt disse underveis. Dette kan ha vært med å påvirke funnene som ble gjort. Forskerens egne refleksjoner kan dermed ha påvirket resultatet i denne studien. Dette er dog ikke nødvendigvis et problem dersom forskeren er bevisst sin rolle og hvordan denne kan påvirke resultatet.

Da skoledagen var over og observasjonene var gjennomført ble feltnotater lest gjennom. Det ble også lagt til eventuelt tilleggs informasjon som var nødvendig for å forstå konteksten til visse stikkord. Valget med å skrive feltnotater var nyttig og praktisk, ved at jeg enkelt kunne gå tilbake i senere tid å lese gjennom observasjonene på nytt. Dette var et verktøy som gjorde det mulig å hente nyttig informasjon om enkelthendelser. Underveis i observasjonene opplevde jeg at min rolle i klasserommet og tilstedeværelse ble tidels glemt. Dette tror jeg i hovedsak kan knyttes til at jeg var ikke-deltagende i min rolle. Jeg har derfor inntrykk av at informantene og elevene ikke ble påvirket av min

tilstedeværelse. Informantene som var utvalg til dette prosjektet har også jobbet mange år i yrket. Dermed er det naturlig å tro at min tilstedeværelse i klasserommet ikke hadde innvirkning på deres praksis. Deltagerne beskrev også seg selv som veldig trygg i sin rolle som lærer og deres evner i forbindelse med klasseromsledelse. Oppmerksomheten var i aller høyeste grad rettet mot elevene og undervisningen som foregikk. Håpet var at de skulle bli distraheret av lærer og faginnholdet når timen var i gang. Samt at jeg som ikke-deltagende observatør ble glemt. Dette var tilfelle hos de fleste elevene, men naturligvis var det noen som viste interesse rundt meg.

På slutten av hver dag hadde jeg og informantene en kort samtale knyttet til noen av hendelsene som hadde oppstått gjennom dagen. Dette var for å sikre at mine observasjoner og notater var så nært virkeligheten som over hodet mulig. Gjennomføring av alle intervjuene ble gjort etter siste observasjonsdag hos alle utenom en, da det ikke passet på grunn av en reise deltageren skulle på. Intervjuene varte i ca. 30 minutter, og disse ble gjennomført ved lydopptak. Dette gjorde at jeg kunne ha fokus på deltagers svar, være tilstede og stille eventuelle tilleggsspørsmål. Alle deltagerne visste på forhånd at intervjuet skulle skje ved hjelp av lydopptak og jeg opplevde ikke at det påvirket deltagerens ærlighet. Målet var å gjennomføre et intervju som føltes mer som en pedagogisk samtale mellom to arbeidskollegaer.

### 3.3 Studiens kvalitet

Innenfor kvalitativ forskning er det forsker som står i sentrum av undersøkelsen som skal gjennomføres til studie. Forsker rollen preger oppgaven og ingen forskning er verdifri. Ved valg av blant annet data, metode, begrep, og problemstillinger gjør forsker noen prioriteringer som direkte eller indirekte berører samfunnsmessige interesser og verdier. Disse kan være bevisste eller ubevisste (Koritzinsky, 2016).

#### 3.3.1 Etske betraktninger og forskerrollen

Det er flere begreper som krysser hverandre når vi snakker om etikk. Det kan sies at etikk handler om verdier og normer, eller det å være moralsk eller umoralsk. Hvis vi bryter det ned er etikk et begrep som omhandler læren om hva som er rett eller galt (Imsen, 2016). Som lærer har man et profesjonsetisk ansvar ovenfor elevene. Ohnstad (2018) skriver at profesjonsetikk handler i hovedsak om etikk og moral, og sammenhengen mellom disse. Etikk kan sies å være systematisk tenkning og utforskning av de moralske problemene. Med dette menes hva som er rett og galt, rettferdig eller urettferdig, godt eller vondt. Moral derimot uttrykkes gjennom normer som blir brukt i en situasjon, ved å fordømme eller godkjenne en handling. Med dette kan vi si at moral er et mer praksisnært begrep og etikk er mer et teoretisk (Ohnstad, 2018)

Min analyse består av data hentet gjennom intervju og observasjon. Informantene i denne studien fikk forespørsel og informasjon om studien, før de ga sitt samtykke. De mottok nødvendig informasjon, men begrensede opplysninger om studien. Informasjonen inneholdt studiets formål, omfang, behandlingsansvarlig og informantens rettigheter. Jeg måtte ta hensyn til anonymitet blant informantene samt at jeg ble belagt taushetsplikt i overfor elevgruppene. Dette vil si at resultater som inneholder personopplysninger ble anonymiseres slik at informasjonen ikke kunne tilbakeføres til enkeltpersonen/informanten (Johannessen et al., 2016).

Forskerrollen har mye makt i en studie. Ikke bare er jeg forsker innenfor et fagområde, men jeg skal selv jobbe som lærer. Dette kan ubevisst ha en påvirkning på hvordan jeg analyserer og opplever undervisningen. I tillegg til dette er jeg kvinne og tilhører den ene av de to kjønnsgruppene som blir observert, hvilket betyr at jeg ser og hører ting fra et kvinnelig perspektiv. Som enkeltindivid har jeg også et eget skjønnsyn som over tid har blitt formet av omgivelsene mine. Som forsker i akkurat denne studien er det viktig å være bevisst på nettopp dette. Før i tiden var kvinneforskere preget av kvinnelig solidaritet på bakgrunn av undertrykkelse fra samfunnet. Målet var å fremme kvinner og sette de i sentrum. Dette førte til at det ble brutt en rekke normer om verdinøytral og objektiv forskning (Lorentzen & Mühleisen, 2006). Gjennom å være bevisst mine egne underbevisste og bevisste betraktninger rundt temaet, vil også framstillingen av denne studien være tettere knyttet opp mot virkeligheten. Dette vil også styrke studiens kvalitet da funnene som presenteres ikke vil preges av bias.

### 3.3.2 Studiens validitet og reliabilitet

Validitet i en studie beskrives gjennom at resultatene som ble funnet kan regnes som gyldige (Børhaug et al., 2017). I validitet ser man på om hvor relevant eller hvor godt dataen representerer det som skal studeres (Johannessen et al., 2016). I denne studien ser jeg nærmere på om lærerens pedagogiske praksis kan være med på å forme kjønnsbilde til elevene. Eller om det påvirker prosessen av kjønnskonstruksjon. I denne studien har jeg valgt å studere 3 ulike lærere som er med på å styrke validiteten til studie. Studien har undersøkt et utvalg mennesker, men siden begge kjønn er representert kan det hende at den ytre validitet ved denne studien er å finne. Ytre validitet betyr i denne konteksten at resultatene med et begrenset omfang kan generaliseres (Johannessen et al., 2016). Validiteten har også blitt styrket gjennom bevisstgjøringen om at min egen skjønnsforståelse ikke skal bidra til bias i fortolkningene av innsamlet data.

Reliabiliteten dreier seg i hovedsak om forskningens pålitelighet (Børhaug et al., 2017). I kvalitative tilnærminger, må forskeren argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen. Vi kan styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig (Thagaard, 2009). Dette har jeg forsøkt å bevise gjennom å vise steg for steg hvordan denne studien ble gjennomført. Jeg har fra starten beskrevet utforming av observasjons- og intervjukjema, vist til innhenting av data samt analyse av denne ved bruk av det teoretiske rammeverket. Utformingen av prosjektet er beskrevet slik at det er mulig å gjennomføre av andre.

## KAPITTEL 4: Analyse

I dette kapitlet blir studiens innsamlede materiale presentert. Materialet er observasjonsdata og intervju. Resultatene som kommer frem er basert på de ulike kategoriene brukt i observasjonsskjema, i tillegg til intervjuene som ble gjennomført i etterkant. Alle funnene skal presenteres og analyseres opp mot studiens problemstilling. Funnene vil videre bli diskutert i kapittel 6.

### 4.1 Rom og plassering

Informantene hadde ulike klasserom med tanke på utforming, størrelse og romdeling. Alle hadde lærers pult plassert fremst i klasserommet ved tavle/smartboard. Anes klasse hadde pultene plassert i en hestesko med to pulter i midten av denne, formet som en firkant. Alle elevene var plassert på yttersiden av hesteskoen bortsett fra 4 stykker som satt på pultene i midten. Ane hadde også en vesentlig mindre klasse og klasserom enn de to andre deltagerne. Derfor hadde hun mulighet til en slik pultløsning. De var plassert annenhver gutt og jente i firkanten i midten. I selve hesteskoen satt de fire gutter til høyre 5 jenter på langsiden og 3 jenter og to gutter på venstre siden.

Victor og Siri sine elever hadde like klasserom og planløsning. De hadde en rad med skuffer i midten av klasserommet som skilte sittegruppene fra hverandre. Elevene var plassert på 5 rader med 4 og 4 sammen. Hos Victor var det ingen pultrekker som besto kun av det ene kjønn. Elevene var plassert enten annenhver gutt og jente, eller så var det 3 jenter og 1 gutt på ett bord eller 3 gutter og 1 jente på et annet bord. Fordelingen av jentene og guttene på hver sin side av skuffene var noe ujevn. Totalt sett var det en jevn fordeling av de ulike kjønnene i klasserommet.

Siris klasse hadde også en jevn fordeling mellom guttene og jentene, og hadde en relativt lik inndeling i klasserommet som klassen til Victor. Hos Siri satt elevene på fem rader to og to. Totalt var det 20 par som satt sammen og som var arbeidspartnere fra tid til annen. 11 par var av ulikt kjønn mens 9 par var samme. Elevene som var av samme kjønn satt enten helt foran ved tavlen eller på bakerste rad. Fordelingen i denne klassen var noe mindre blandet enn i Victors klasse.

#### 4.1.1 Elevers plassering i rommet

Ane fortalte at hun varierte plasseringen hos elevene ca. 2-3 ganger hvert halvår. Det samme svarte Siri og Victor. Dette varierte ut i fra behov hos enkelte elever og etterspørsel fra elevene. Dersom plasseringene fungerte godt var det liten grunn til å bytte partnere/rekke før det var nødvendig. Plasseringen av elevene og baktanken rundt den var varierende hos de forskjellige lærerne. Ane fortalte at elevene kunne komme med ønsker og at elevene visste de ble evaluert i samarbeid når de ikke jobbet med den vanlige partneren. Dette kunne eksempelvis være i andre fag også hvor elevene var i andre rom enn klasserommet. Ane la også til at de faglige svake elevene ble plassert i nærheten av hverandre for å kunne gå gjennom å forklare ulike spørsmål samtidig for å spare tid i klasserommet. Siri fortalte at hun la mye tid og planlegging i plassering av elever da hun hadde mange svake elever som laget mye støy. Hun forsøkte å "avlaste" dem på elever som kunne håndtere det, men samtidig stå opp for seg selv om det var behov for det. Victor fortalte at han trakk nærmest lapper på hvor elevene skulle sitte,



og hvis det var noen som var fullstendig uaktuelle byttet han. Victor forklarte at han etter å ha kjent dem i flere år fortsatt ble overrasket over hvordan enkelte elever kunne samarbeidet godt sammen. Elever som han selv ikke hadde trodd skulle være en god sammensetning, viste seg å jobbe godt sammen. Ane fortalte at hun hadde en form for rullering på elevene, men at det var noen som ikke tok del i den. Dette var elever med spesialbehov eller andre forutsetninger som gjorde at de hadde behov for å sitte langt fremme.

Felles faktor for tre av lærerne var at de ikke så på kjønn når de plasserte elevene men på personlighet og behov. Muligheten for jevn fordeling mellom kjønnene i klassene er store fordi det ikke er noen skjevhet blant de representerte kjønnene. Elevenes plassering i klasserommet kan ha betydning for deres kjønnskonstruksjon, da hvem de samhandler med i formelle læringssituasjoner og uformelle sosialiseringssituasjoner ofte blir begrenset til plassene. En annen faktor med plassering er at noen elever blir mer synlige og tilgjengelige for læreren. Disse har mer kontakt med læreren, sammenlignet med de som er mer utilgjengelige bak i klasserommet.

#### 4.1.2 Klasserommets interiør

Victors klasserom var det mest dekorerte av de jeg besøkte. Det var mye elevdekorasjoner, men også endel fagrelatert. Dekorasjonene fra elevene var kunst- og håndverksprosjekt, et gruppeprosjekt som de nylig hadde hatt om vikingetiden og elevenes bursdagsdatoer. For å symbolisere elevenes bursdag hang de opp bilder av elevene hengende fast i ballonger. Hensikten var at det skulle se ut som de fløy i luften. Alle elevene hadde valgt farge på ballongen selv og skrevet på dato på navn. Det var ingen tydelig kjønnsrepresentasjoner av farge stereotypi blant ballongene. Den ellers opphengte pynten var kjønnsnøytral og besto av figurer som ikke var basert på kjønn.

Det var plassert ut mange lesebøker i vinduene som elevene kunne ta i bruk i lesekvarten ved starten av dagen, samt noen historieblader og aviser. Disse var det kun mannlige karakterer på med mannlige navn. Eksempel på dette var: Hundemannen, En pingles dagbok, Hardy guttene, Alvetegnet, Sortland osv. Det samme gjaldt for de historiske bladene som lå frem. Av totalt nesten 50 blader var det kun 2 som hadde kvinner på fremsiden, og disse var ikke i hovedfokus. Dette kan jo sterkt påvirke kjønnsbilde hos elevene, gjennom å fortelle at det ikke har eksistert noen historiske kvinner som det har verdt å nevne eller vise. Forsidene viste menn i ulik bekledding fra vikingtiden, middelalder, steinalder, forskere, historiker, prest osv. Bladene lå fremme til en hver tid og elever som var ferdige med sin lesebok kunne velge mellom Donald blad, adressa junior og historiebladene. Bladene ble ikke tatt opp eller diskutert på noe tidspunkt. Da Victor ble spurt om han hadde tenkt på dette var svaret nei. Ved å forklare eller tydeliggjøre grunnen til mannlig dominans i historien, kunne Victor bidratt til å skape en mer reflektert holdning til kjønn blant elevene sine.

Det var i hovedsak tavle og smartboard som ble brukt som læringssjakk i undervisningen. I tillegg ble det brukt tradisjonelle lærebøker og tilleggsark. Tilleggsarkene var i hovedsak ekstraoppgaver for de elevene som ble ferdige med de andre oppgavene. Lærestoffet som elevene brukte under observasjonen var i hovedsak tradisjonell.

Anes klasserom var også dekorert. På veggene var det hengt opp dekorasjoner som elevene hadde laget i lekse-timer, det var fagrelaterte dekorasjoner, samt bursdagsdatoer. Her var det læreren som hadde laget bursdagsdekorasjoner. Dekorasjonene var muffins med bursdagslys på, hvor en muffins var en måned og hvert av lysene symboliserte et barn. Videre var det oppheng av gangetabellen og andre matematiske huskereglar. De hadde også en bokhylle i klasserommet som elevene kunne hente lesebøker fra. Utvalget her viste ikke til noen spesiell kjønnnet interesse. Utvalget varierte godt i tema, og mannlige og kvinnelige skikkelser var jevnt over godt representert. Bøkene var hentet på skolens bibliotek og ble byttet ut et par ganger i året. Til sammen var det ca. 50 bøker i bokhyllen. Ane tok også i bruk smartborden samt tavle i undervingen, og elevene hadde tilgang til Ipader. Undervisningen var av den grunn ofte nettbasert.

I Siris klasserom var det mye pynt og dekorasjoner. Forskjellen fra de andre klasserommene var at det ikke mye læringsrelatert som preget veggene. De aller fleste dekorasjoner var enkeltprosjekter eller gruppeprosjekter. De hadde også pynt fra vintersesong og snø på vegger og vinduer. Siris klasserom hadde en boktralle med hyller som besto av ca. 30 bøker. Disse ble valgt ut og hentet av lærer selv fra biblioteket. De hadde ulik vanskelighetsgrad og tema, men allikevel bar det preg av mannlige hovedroller og stereotypiske mannlige interesser. Klassen til Siri hadde alle egne Cromebooks som ble brukt endel i undervisningsopplegget, samt vanlig tavle og Smartboard.

I alle de ulike klasserommene var det oppheng av bursdagsdatoer og elevkunst, samt at det lå frem litteratur knyttet til kjønn i bokhyller/traller/vinduer. I klasserommet til Siri og Victor var elevkunsten fra kunst og håndverk. Alle elevene hadde bidratt i dekorasjonen av klasserommet, derfor var det ikke en ensidig kjønnnet representasjon på veggene. Siri og Victors klassene er begge jevne når det kommer til gutter og jenter, og derfor får de et representativ og jevnt utvalg når det kommer til dekorasjoner. I klasserommet til Ane var det derimot mere friere tøyler når det kom til oppheng på veggene. Her var det for det meste tegninger de hadde gjort seg flid med i lekse-timene. De hadde lov til å tegne om de var ferdig med leksene og det var det som regel jentene som ble først. Derfor var det flere dekorasjoner fra jentene på veggene. I denne klassen kan det derfor tenkes at jentene blir sett på som de «flinke». Dette blir visuelt for resten av klassen, som også kan bidra til å skape et skille mellom kjønnene og en forestilling om hvordan de forskjellige kjønnene oppfører seg.

I klassen til Ane kunne du se tydelig at det var en forskjell på jenter og gutter i bursdagsopphenget. Alle bursdagslys som var for guttene var blå, mens lysene for jentene var rosa. Et klassisk kjønnsstereotypisk bevis på det som kan omtales som jente- og guttefarger. Når informanten ble spurt om dette fortalte hun at elevene fikk velge selv hvilken fargepapp de ville bruke. Det kan tenkes at slik praksis kan være med på å reprodusere hvilke forventninger vi har til de forskjellige kjønnene, samt at det skaper et større skille mellom hva som er «jentete» og hva som er «guttete». Under observasjonen fanget jeg opp at det var en elev som ikke ønsket rød fargepapp til plakaten som skulle lages fordi det var en jentefarge. Denne påstanden ble møtt med motstand fra gruppen om at det ikke fantes noe som het det. Lærer var ikke til stede for å overhøre eller bekrefte påstanden fra elevene.

Læremidlene som de ulike lærerne brukte på de forskjellige skolene var moderne elektronikk gjennom Smartboard, Ipad og Cromebook. De ble brukt i ulik mengde og ikke hver dag, men de ble mye brukt i klassene til Siri og Ane. Når slike hjelpemidler ble tatt i bruk i undervingen, var det knyttet til en konkret oppgave eller nettsted de skulle jobbe på. Ettersom elevenes PC-skjermer er vendt fra læreren, er det vanskelig for læreren å ha oversikt over hva elevene driver med. Elevene får mye tillit fra lærer og mange muligheter til å bryte den gjennom slikt skolearbeid. De har mulighet til å se og høre mye som påvirker kjønnsbildet sitt, hvilket også ble observert. Youtube var eksempelvis en populær nettside å besøke. Elevene krysset raskt ut siden da læreren nærmet seg.

#### 4.1.3 Informantene og elevenes kjønnsuttrykk

Victor var i 50-årene. Han hadde på seg shorts, t-skjorte og joggesko. Han fremsto rolig, ga elevene mye oppmerksomhet og framsto trygg i rollen sin som lærer. Ane var i 20-årene, hadde lyst kort hår og sminke på. Hun hadde på seg treningsbukse og hettegenser. Hun framsto utadventd, høylytt, var ikke redd for å ta plass. Samtidig var hun varm og hyggelig å være rund. Siri var i slutten av 40-årene. Hun hadde lyst kort hår, hadde på seg dongeribukse, t-skjorte og øredobber. Hun framsto yndling, rolig og tilstede.

Elevene fra de tre ulike klassene derimot, viste et variert skille mellom gutter og jenter. Noen elever brukte alle mulige farger, mønstre og teksturer. Guttene hadde som regel mørke farger, tøffe loger/utsagn eller grafisk design. De var som regel kledd i sorte eller mørkeblå klær. Jentene hadde lyse pastellfarger eller andre varme fargetoner. Designet var som regel sukkersøtt, med dette menes blomster/dyr eller andre utsmykkede design. Andre elever hadde ikke en utpreget stereotypisk tilnærming til farger og klær. Skolesekkene bar det samme preget som nevnt over. Jentene hadde lyse sekker med nøkkelringer og annen pynt. Guttene hadde ensfargede sekker, men da med mørke farger. Videre hadde guttene fotball/trenings sekker med logo som Nike, Adidas, Liverpool eller Arsenal. Elevenes pennal bar samme i likhet samme trekk som bekledning og skolesekkene. Som nevnt tidligere var det også jenter som kledde seg i varierte farger og mønstre. Litt under halvparten av jentene fra de tre ulike klassene kledde seg i blått og hvitt, og brukte hettegensere. De hadde sekker og pennal i nøytrale farger. Disse jentene framsto mer modne i språk og væremåte, som muligvis har påvirket valg av antrekk.

## 4.2 Organisering

### 4.2.1 Undervisning og aktivitet

Victors undervisningstimer besto i hovedsak av tradisjonell tavleundervisning. Det var en kort felles gjennomgang, diskusjoner med læringspartner, diskusjoner i større gruppe og igangsetting med oppgaver. Det var Victor som la opp opplegget og valgte form for gjennomføring. Hele klassen gjorde det samme bortsett fra de med eget opplegg som også var til stede i undervisningen. Victor vandret mye rundt i klasserommet når han hadde gjennomgang.

Klassen til Ane og Siri hadde mye lik undervisning, og de brukte teknologiske verktøy i større grad enn Victor. De hadde felles plattformer som elevene kunne legge inn det de

gjorde av oppgaver. I disse klassene var det et tydeligere samarbeid mellom læringspartenerne. Ikke bare i diskusjoner seg i mellom ved gjennomgang, men også i gjennomføringen av de ulike oppgavene.

De ulike undervisningsmetodene som Siri, Victor og Ane bruker kan ha betydning for elevenes forming av eget kjønnsbilde. Tavleundervisning blir gjennomført i plenum foran alle elevene. Denne undervisningsformen gjør at det blir mindre tid til enkelteleven. Dette kan føre til at enkeltelevens egenskaper og personlighet ikke kommer like tydelig frem i undervisningen, hvilket kan føre til at mangfoldet ikke blir like tydelig for læreren. En slik undervisningsform krever kanskje enda mer av læreren da det eneste fokuset skal være på undervisningen og lærer. Altså, lærers rolle vektlegges ekstra fordi alle valg som tas blir tydelig og lærers klasseledelse kommer tydelig frem.

#### 4.2.2 Inndeling av grupper og læringspartnere

Gjennom uken var det flere anledninger hvor elevene ble delt inn i ulike grupper. Victors elever hadde faste læringspartnere og grupper for perioden i undervisningstimene. De satt sammen fire og fire på pultene, men var innad delt inn i læringspartnere på to og to. Det var da alltid ulike kjønn i nesten alle gruppene men flere av læringspartnere var av samme kjønn. Ane og Siri hadde også læringspartnere, men når det skulle deles inn i grupperinger til prosjekt og lignende ble dette gjort på forhånd. Det var flere faktorer som spilte en rolle når elevene ble delt inn i ulike grupper. Disse var i hovedsak ferdigheter, personlighet, arbeidsinnsats og kjønn. Både Siri og Ane innrømmet at kjønn spilte en rolle i fordelingen. De opplevde at gruppearbeidet ofte hadde bedre flyt om gruppene besto av både jenter og gutter. Elevgruppene varierte i størrelse, men det var ingen grupper som kun hadde én elev av det ene kjønn.

I kroppsøvingstimene til Ane ble de delt inn fortløpende etter rekken de sto i langs vegg. I disse timene sto elevene veldig samlet i kjønnene. Altså nesten alle guttene var plassert til høyre i rekken men alle jentene var plassert til venstre. Ane hadde som nevnt tidligere 3 klasser med kroppsøving en gang i uken. Jeg observerte at det samme skjedde i alle klasser når de stilte seg langs vegg. Gruppestørrelsene varierte fra aktivitet til aktivitet, fra kun å dele klassen i to lag til lag på to og to. Elevene hadde 4 ulike aktiviteter i kroppsøvingstimen så det ble stor variasjon i lag og grupper. Ane fortalte at hun valgte å bevisst ikke bruke læringspartnere sammen i denne settingen fordi det ble mye samarbeid med de i klasserommet. Derfor brukte hun kroppsøvingstimene til å avlaste de litt og for å få litt forandring. På slutten av kroppsøvingstimen ble elevene delt inn i rene gutte- og jentelag. Dette var kun fordi elevene selv etterspurte det.

Victor fortalte at han i sine kroppsøvingstimer kunne velge å dele inn klassen veldig skjevt. Fordeling av gutter og jenter ble da gjort på eget initiativ fra elevene. Siden elevene hadde ulikt ferdighetsnivå og forutsetninger for de ulike aktivitetene, kunne Victor la elevene selv få velge. Han kunne eksempelvis dele aktiviteten inn i to nivå, også fikk de selv bestemme hvor de ønsket å plassere seg. Dette ble gjort på aktiviteter han på forhånd visste ville være store kontraster mellom elevene. Eksempler på dette er fotball eller bryting.

Hvordan lærer deler elever inn i grupper har betydning for hvem de skal samarbeidet med. Samarbeid i grupper har direkte påvirkning på kjønnssosialiseringen i en klasse.

Gruppeinndeling tydeliggjør også noe annet for elevene. Ved å skille gutter og jenter fra hverandre blir gruppene tydelige motsetninger, og den ene gruppen har noe til felles som den andre gruppen ikke har. På den andre siden bidrar blandede grupper til at kjønn ikke nødvendigvis er av betydning, og at skillet mellom jenter og gutter gradvis viskes ut.

## 4.3 Faginnhold

### 4.3.1 Aktiviteter og oppgaver

Gjennom datainnsamlingen på de ulike skolene fikk jeg observert de fleste fagene elevene har gjennom en uke. Kunst og håndverk ble ikke observert, da ingen av kontaktlærerne på 6. trinn hadde dette som undervisningsfag. Hos Siri og Ane var det ingen av de ulike temaene som ble gjennomgått, som kunne knyttes opp mot kjønnsstatistikken.

En gjennomgående aktivitet i alle elevenes skoledager var lesekvart, som ble gjennomført hver morgen. Denne aktiviteten varierte fra 15 til 30 minutter hvor alle skulle lese i sin egenvalgte bok. Siden elevene gikk i 6.klasse var det ikke behov for at lærerne passet på at elevene valgte lesebøker som passet sitt lesnivå. Alle elevene hadde mulighet til å bytte bok en gang i uken eller låne en ny om de var ferdige med den de allerede hadde lest. I klasserommet til Victor var det utstilt bøker i vinduer og hyller, men som nevnt tidligere hadde disse i hovedsak mannlige hovedkarakterer. På intervjuet når han ble spurt om dette forklarte han at bøkene i klasserommet var tatt med fra hans hjem, fra hans barn. Han selv hadde to sønner som ikke lengre var interessert i bøkene. Victor fortalte også at dette var gjort på bakgrunn av at jentene i hans klasse var flinke til å hente bøker på biblioteket etter behov, eller ta med hjemmefra. Hos guttene i klassen var interessen for å lese lavere. Derfor hadde Victor bevisst lagt frem bøker som kunne være spennende eller fristende for guttene i klassen. Han begrunnet det også med at jentene hadde gjort det vesentlig bedre på de nasjonale leseprøvene i klassen.

Siri og Ane hadde begge bokhyller/boktraller med bøker i klasserommene sine. På intervju fortalte Siri at disse ble jevnlig byttet ut, mens Ane fortalte at elevene selv sa i fra når de ønsket en rulling av dem. Hun fortalte at ordenselevne fikk ansvar til å velge ut nye bøker til hyllen i klasserommet. De fikk noe bistand til å velge ut bøkene, slik at det ble et variert utvalg. Siri lot altså elevenes egne interesser være med å bestemme hvilke bøker som skulle være tilgjengelig i klasserommet. Dette kan føre til at elevene kan velge ut bøker som enten er kjønnsstereotypiske eller kjønnsnøytrale. Bøkene kan også ha ulike kulturelle ståsteder eller forestillinger. Ettersom læreren ikke tar del i utvalget av bøkene i klasserommet kan det tenkes at dette kan få en betydning for elevenes kjønnskonstruksjon. I et slikt tilfelle vil ikke læreren ha mulighet til å introdusere eller ekskludere bøker.

### 4.3.2 Faglig innhold

Undervisningen var faglig styrt av det gjeldende tema for perioden. De undervisningstimene jeg observert og innholdet i dem kunne ikke knyttes direkte til kjønn, og kan dermed kategoriseres som kjønnsnøytrale temaer. Jeg observert allikevel i en norsktimer hos Siri at elevene jobbet med lesestrategi, som bar preg av temaet kjønn. Elevene jobbet med å lage to-kolonne notat fra tre ulike tekster. Dette skulle skje over flere norsktimer. Tekstene var skrevet av barn nesten som et leserinnlegg, hvor den

ene teksten var av to jenter som skrev om dyr. Den andre var skrevet også av en jente og handlet om drama og mobbing i skolen. Til slutt en tekst av en gutt som skrev om behovet for flere fotballbaner. Her kommer det tydelige kjønnede interesser som representerer et bilde av at jenter interesserer seg for dyr og drama og gutter idrett og fotball. Sett vekk fra dette var det ikke mye som tydelig kunne knyttes til kjønn i undervisningssammenheng. Likevel er det vert å nevne at jeg observerte leker eller aktiviteter som elevene gjennomførte på egentlig initiativ i mattiden. Et godt eksempel på dette var "Secret drawer". Dette er en aktivitet hvor en elev går på gangen, samtidig som fire elever får tegne i hver sin rute på tavlen. Elevene som tegnet fikk kun 1 min til å gjøre det på. Eleven som er på gangen kommer tilbake og skal gjette hvem som tegnet hva på tavlen. Han/hun får velge mellom alle elevene og etter å ha forsøkt gjettet noen runder, skal alle som tegnet komme frem til tavlen. Det som var veldig interessant i denne leken var at elevene var tidlig ute med å tegne stereotypiske bilder for sitt kjønn. Jentene tegnet blomster, dyr, jenter mm., mens guttene tegnet karakterer fra videospill, bomber, fotballer mm. Etter hvert ble det et skifte da elevene forsøkte å lure hverandre. En gutt i klassen ropte ut "tegn en jenteting slik at du lurer den som er på gangen". Jentene og guttene gjorde dette i flere runder. En slik observasjon kan argumentere for at elevene har utviklet en forståelse av kjønn som noe som enten er feminint eller maskulint. Lærer hadde på forhånd sagt at elevene ikke fikk illustrere våpen eller vold.

En annen aktivitet som ble gjennomført i mattiden var «ukas stjerne». I klassen til Victor og Siri hadde de ukas stjerne en gang i uken. Denne aktiviteten besto av en type aktivitet sammen med klassen. Det kunne være en quiz eller en powerpoint-presentasjon av valgt tema. Temaet kunne være alt fra deres egen familie til hunderaser eller idrettsstjerner. Spesielt gjennom powerpoint-presentasjonen var normer, verdier, holdninger knyttet til kjønn tydelig. Victor og Siri fortalte at de så gjennom presentasjonen før de fikk vise det for klassen, for å sikre at det ikke var noe som ikke hørte hjemme der. Allikevel blir kjønnede syn og representasjoner vist godt her da de fleste av elevene viste familiene sine. Alle familiene framsto tradisjonelle, da de besto av en mor og en far, pluss søsken. Dette kan gi en indikasjon på hvordan en «vanlig» familie bør se ut.

Musikk hadde en sentral rolle i skolehverdagens hos alle klassene. Ane hadde ukas sang med sin klasse, og det hadde Victor og Siri også. I klassen til Ane var det elevene som bestemte sangene, mens hos Victor og Siri var det lærerne som bestemte dette. Ane forklarte at hun naturligvis hadde en finger med i "spillet" og sangene måtte godkjennes av henne før de ble tatt i bruk og lagt ved på ukeplanen. Ukas sang ble spilt av hver morgen i alle klasserommene med musikkvideo. Sangene kunne variere fra ukens tema, nye utslipp, årstid og lignende. Musikkvideoene kunne bestå av kjønnsstereotypisk trekk eller mer utypiske fremstillinger av kjønn og roller.

Serien «Klasse» på NRK var også en sentral del av elevenes skoleuke. I mattiden brukte de tre klassene tid på å følge en fiktiv klasse og alt som skjedde før og etter skolen. Jeg var observerte under ca. halvparten av mattiden. Av det jeg fikk sett av denne serien observerte jeg stor grad av kjønnsstereotyper. Jentene i denne klassen lagde drama og snakket om at de var «dramaqueens». Guttene var aktive, gjorde skoyerstreker på hverandre og sloss.

Både elevenes valg av lesebøker, serier, leker og musikkopplevelser fremstiller kjønn ulikt. Alle disse er på hver sin måte med på å forme elevenes forståelse av kjønn.

Elevene tar til seg alt av inntrykk bevisst og ubevisst. Derfor kan lærerens valg av de ulike læremidlene og aktivitetene nevnt over, ha stor betydning for elevenes kjønnskonstruksjon.

#### 4.3.3 Refleksjoner rundt kjønn: lærer vs. elever

Undervisningen, innholdet og tema fra de 3 skolene jeg samlet inn datamaterialet fra, kan ikke knyttes direkte til kjønnede verdier. Som et resultat er det lite bevis på at den planlagte undervisningsdelen direkte påvirker elevers kjønnsbilde. Dette utsagnet sier derimot ikke at det ikke finnes noe eksempel på at lærers pedagogiske praksis fremmer et bestemt kjønnsyn. Dette så jeg flere eksempler på i praksisen hos Ane.

Etter et langfriminutt den ene observasjonsdagen kom mange elever kranglende inn i klasserommet. Det var tydelig at det hadde skjedd noe i friminuttet som var nødvendig å løses opp før undervisningen kunne starte. Ane valgte derfor å sette mattetimens agenda litt til sides. Elevene ville alle fortelle sin side av saken, men Ane valgte å snakke med en fra hver motpart. Elevene hadde spilt kanonball i friminuttet og lagene var blandet med jenter og gutter. Konflikten var allikevel ikke mellom lagene, men mellom guttene og jentene. "Jentene sentrer kun til andre jenter", fortalte en gutt. Det ble besvart med "Ja, men det er bare fordi guttene sentrer bare til guttene når vi spiller fotball". Lærer tar litt styringen og sier. "Både fotball og kanonball er lagspill, dette betyr at vi må spille på styrkene til hverandre, ellers blir det ikke en seier på noen av dere og det er jo det som er målet?". Elevene svarer med et svakt «ja». Lærer følger så opp og spør: "Hva er styrkene til de andre i klassen? Kanonball eller fotball!". Elevene rakk opp hendene og en etter en kom de med ulike ferdigheter/styrker. Det som ble nevnt var; sentre, skyte hardt, legge innlegg, kaste, kommunisere, hjelpe, støtte, fri dronning/konge, være dronning/konge osv. Etter hvert som de rakk opp hånden begynte guttene å skryte av jentene og motsatt. "Mange av jente er gode på å ta innkast når vi spiller fotball". En jente sa videre; "Ja og mange av guttene er gode på å dukke unna ballen på kanonball". Lærer sa; "jeg tror dere blir et mye bedre lag om dere støtter opp hverandre uansett om dere er jenter eller gutter!". Elevene innså med hjelp og støtte fra lærer at kjønn ikke burde være en faktor. Lærer flyttet altså fokuset fra at kjønn var et tema til at ferdigheter var viktigere i aktiviteten.

En slik situasjon oppsto også i klasserommet til Victor under avspilling av ukas sang. Samtalen startet etter at sangen "Summer night`s" fra filmen Grease ble spilt av. Sangen handler om en hendelse som blir fortalt av gutten og jenta i filmen, men deres historie er langt fra den samme. Når ukas sang er ferdig spør lærer om hva teksten handlet om? Og om noen i klassen hadde sett filmen. Elevene hvisker seg i mellom, før noen velger rekke opp hånden. "De forteller vennene sine om kvelden de møttes". Lærer svarer: "Ja, det stemmer! Forteller de samme historie?". En elev svarer: "Nei", mange andre elever er tydelig enige da de nikker etter eleven har svart. Diskusjonen fortsatte videre mellom lærer og elever. Lærer avslutter samtalen med å si at i denne teksten/sangen overdriver gutten sannheten for å tøffe seg for kompisene sine. Ved å reflektere rundt teksten i denne sangen og videoen som utspillet seg, utfordret lærer elevens refleksjoner rundt roller og kjønn.

## 4.4 Samhandling

En sentral sosialiseringarena for elever er skolen og ikke minst klasserommet. Lærer har en sentral hovedrolle og påvirkningskraft i elevenes utvikling og forming av kjønnsbilde. Hvordan lærer behandler elever, likt eller ulikt kan gjenspeile hvordan lærers eget kjønns-bilde/syn er. Skolens overordnede oppgave er å forberede elevene på å ta del i samfunnet. Hvordan lærer samhandler med elevene viser hvilke normer og kulturelle koder lærer godtar. Dette kan videre vise til de samfunnsmessige holdningene læreren har til kjønn. I tillegg kan kjønnsidentitet formes gjennom relasjonene som elevene har til hverandre og det motsatte kjønn.

### 4.4.1 Kommunikasjon og lærer-elev relasjon

Lærerne hadde ulike tilnærminger til å møte elevene på starten av dagen. Victor og Ane sto i døren mens elevene passerte og sa "God morgen" eller "Hei". Siri satt allerede i klasserommet når elevene gikk inn, hun hilste på dem etter lesekvarteret var gjennomført. Lærerne hadde veldig lik start på dagen med elevene. Etter lesekvart gikk de kort gjennom dagen og tok i mot spørsmål knyttet til den. Hvis noen elever hadde noe annet på hjerte ble dette også snakket kort om på morgenen. Victor tok seg ofte tid til å høre på alt mulig som elevene kom med. Dette kunne være alt fra "mamma har bursdag i dag" til "jeg kjøpte med ny sykkel i går". Han satte av litt ekstra tid om det var noe alvorlig som ble tatt opp. Alle som rakk opp hånden fikk mulighet til å si sitt. Ane kuttet fullstendig ut småprat på morgenen og om noen ønsket å fortelle henne noe sa hun "det der kan vi snakke sammen om i friminuttet". Her ble det ikke gjort noen forskjell, samme beskjed kom et par ganger i løpet av observasjonstiden. Dette var ikke bare på morgenen, men også ellers i undervisningssituasjoner. Siris elever var veldig stille på morgenen og ingen viste noe behov for å dele noe.

### 4.4.2 Ris og ros

Det var tilnærmet helt lik behandling av elever når det skjedde noe positivt i klasserommet, de fikk ros og fra tid til annen ble det påpekt hvorfor de fikk ros. Det kunne ikke ses noen forskjellsbehandling av jenter og gutter når det kommer til positiv tilbakemelding. Ved forstyrrelser i undervisningen fikk elever tilsnakk. Forstyrrelsene var i hovedsak for høyt lydnivå eller bevegelser fra plassene, og guttene pekte seg tydelig ut her. Dette gjaldt i alle de tre ulike klassene.

Sett med et overblikk var elevene aktive deltagere i undervisningen. Som observatør la jeg ikke merke til at det ble gjort noen forskjeller på gutter og jenter når de skulle svare. I klassen til Victor og Ane var det jevnt over gutter og jenter som rakk opp hånden. I klassen til Siri var det i hovedsak guttene som rakk opp hånden selv om det var jevnt antall av hvert kjønn i klassen. Siri fortalte i intervjuet at hun ved flere anledninger valgte å be elevene snakke sammen to og to om spørsmålet hun stilte. Før hun senere kunne spørre elevene hva elevene hadde funnet ut av. Slik praksis åpnet opp for en form for inkludering av alle elevene i klassen gjennom trygghet og støtte ved at to står til ansvar for et svar.

I klassen til Ane var det forskjell på når elevene hadde en diskusjon med lærer og når de fikk spørsmål. De trengte ikke å rekke opp hånden når det var diskusjon, da slapp



elevene til naturlig i tur og orden. Når det foregikk gjennomgang med spørsmål fikk ingen svare uten å rekke opp hånden. Hun valgte da å ignorere de som bare sa svaret høyt. Både jentene og guttene kommuniserte svar uten å rekke opp hånden. Victor hadde en noe annerledes fremgangsmåte enn Ane. Han valgte å påminne de som bare ropte svaret at de ikke måtte glemme å rekke opp hånden, roset dem for å delta og vite det eventuelle svaret. Han lot så en annen elev som rakk opp hånden svare. I intervjuet fortalte han at dette var noe han gjorde daglig. I tillegg svarte han at det var noe forskjell på hvem han gjorde dette til, fordi det var ofte de samme som fikk en slik påminnelse. Var det derimot noen som nesten aldri deltok aktivt i timene unngikk han tilsnakk.

Klassene var veldig ulike, men også like på flere punkter. Blant annet var det i hovedsak guttene som gjorde mere ute av seg i undervisningssammenheng. På grunn av dette ble rettet mer oppmerksomheten mot dem. Siri og Victor hadde større klasser med to kontaktlærere tilstede store deler av tiden. I klassen til Victor fikk han fra tid til annen noe uoppfordret hjelp av to jenter i klassen. De sa direkte i fra om at de ønsket arbeidsro og guttene som fikk tilsnakk, tok til seg jentenes ønske. Victor fortalte at han "snudde det andre kinnet til" når dette ble gjort fordi han forsto godt at de andre i klassen ble lei av bråket. Han sa også at han satte pris på at elevene ordet opp seg i mellom, uten at det ble noe dårlig stemning.

Victor var veldig klar på at alle elevene hadde noe de måtte jobbe med, bevisstgjøring var noe som foregikk til daglig. Dette var selvfølgelig uavhengig av kjønn. Ane derimot hadde en mindre klasse og mulig romdeling av pulter som gjorde at hver enkelt elev fikk mer hjelp. Hun gikk en runde for å se om elevene var i gang med oppgaver og lignende før de som trengte ekstrahjelp mottok det. Som observatør fikk jeg kun se kroppsøving hos Ane. I hennes klasse var jentene meget høylytte og fikk mye tilsnakk fra lærer. Deres tilstedeværelse i gymsalen ble veldig tydelig men det ble gitt felles beskjed om å senke lydnivået. Andre gang lærer sa i fra ble det sagt direkte til det gjeldene kjønn. Ane sa: "Nå er det ekstremt mye hyling på jentene i klassen her, og det blir slitsomt før ørene på grunn av akustikken i gymsalen". Victor og Siri hadde undervisning i andre klasserom på arealet men også her hadde elevene faste plasser. Selv om de byttet undervisningsrom og var en mindre gruppe, endret ikke dette gruppedynamikken med tanke på kjønn og oppmerksomhet.

Atferds reguleringen ble i stor grad håndtert likt i alle klassene ved uro. Det var tydelig at jentene bråket mindre enn guttene og derfor fikk guttene mer tilsnakk. Den første runden med tilsnakken til jentene var på grunn av dette noe mykere enn det hos guttene. Ane valgte også å knipse i retningen støyet kom fra isteden for å bruke stemmen, men dette ble gjort til begge kjønnene.

#### 4.4.3 Fysisk kontakt

Som lærer har du lov til å støtte, berøre eller lede elever. I undervisningssammenheng blir lærer og elever tett på hverandre i klasserommet. Den fysiske kontakten jeg observerte i klasserommene var som regel når lærer kommuniserte en til en med elevene. Berøring da var på skulder eller rygg, high five, klippe forsiktig i nakke, stryke på skulder eller trykke ertende i siden på elevene.

Det var veldig stor forskjell på den fysiske kontakten lærerne hadde med elevene. Siri var mye mer passive på dette området enn det Victor og Ane var. Siris berøringer skjedde kun når noen hadde skadet seg i friminuttet eller var lei seg på grunn av en krangel eller lignende. Jeg observerte at Victor ofte var i fysisk kontakt med elevene, dette var i hovedsak når de snakket en til en ved veiledning. Han valgte å berøre ved uro i klasserommet også, ved å legge en hånd på skulder eller rygg til den som forstyrret. I intervjuet forklarte Victor at dette ble gjort for elevens del, slik at de andre elevene ikke skulle høre en enkeltelevs tilsnakk for ofte. Dette fordi det var en gjenganger i klassen som ofte sto for forstyrrelse ved støy. Observasjonene hos Ane viste at jentene mottok berøring i større grad enn guttene. Dette gjaldt både på initiativ fra lærer og fra elever til lærer. Jentene i denne klassen var spesielt fysiske med kontaktlæreren sin.

#### 4.4.4 Hvem får ansvar?

Gjennom skoleuken var det en rekke faste oppgaver som var lagt til ordenselever. Ordenselevene var fire stk. hos Victor og Siri, mens 2 stk. i klassen til Ane. Det var en jevn fordeling av gutter og jenter som representerte ordenselevene. Oppgavene de fikk var blant annet å hente melk, moppe gulv, dele ut ark mm. Når det kom til ansvar med å forklare eller vise noe foran i klassen varierte lærerne godt. Ane og Siri brukte ikke elevene så mye til å vise hva de hadde gjort foran i klassen. Mens i klassen til Victor var dette tilsynelatende kulturen i klassen. Gjennom observasjonen opplevde jeg nesten dette hver dag. Elevene virket til å være vant til å gjøre dette. Victor gikk innom elevene i klassen under arbeidsøkter og spurte noen av dem om de kunne vise eller ønsket å vise frem det de hadde gjort.

#### 4.4.5 Samhandling mellom elever

I løpet av en uke var det mange samhandlingssituasjoner som oppsto i undervisningssammenheng. Lærerne sto for organiseringen og elevene ble plassert inn i større eller mindre grupper. Alle lærerne brukte læringspartner mye i timene når de ønsket litt sparring mellom elevene. Som nevnt tidligere hadde elevene en tendens til å samle seg med samme kjønn når det var større grupper. Læringspartnere ble ofte byttet så elevene fikk en variasjon i samarbeidspartnerne. Siri påpekte i intervjuet at hun gjorde dette fordi elevene har godt av å lære seg å samarbeide med ulike typer mennesker. Dette fordi når de selv en gang kommer ut i arbeidslivet får de heller ikke bestemme hvem de skal jobbe med. Jeg observerte at den ene gangene de skulle jobbe med noen andre enn læringspartnerne, var det 2 gutter som ønsket å jobbe med en jente. De forklarte til lærer at de jobbet bedre med jenter og fikk gjort mer arbeid. En annen observasjon som jeg gjorde meg i klassen til Siri var at de var 20 læringspar hvor 6 av disse var med det motsatte kjønn, til tross for at de var 20 gutter og 20 jenter. Altså 14 par var samme kjønnede. Som et resultat kan det tenkes at refleksjonene læringsparene gjør, preges av et feminint eller maskulint uttrykk. Videre er det også grunn til å tro at dette kan hemme utviklingen av elevenes kjønnsforståelse ettersom det hemmer eleven i å lære fra det motsatte kjønn.

Lærer er en rollemodell for elevene. Gjennom dagen er det lærer som blir kontaktet med en gang de trenger bistand fra en voksen. Dette kan være alt fra; å låne en blyant, trøste noen som er opprørt, besvare faglige spørsmål eller andre ting. Ingen dager er like og bistandsbehovet varierer også. Hvordan en lærer handler og opptrer når slike dagligdagse hendelser oppstår er med på å gjenspeile hvordan lærer er som person. Ofte

skjer alle disse tingene med en hel klasse som ser på og det er viktig at lærer handler "korrekt". Elevene kan være raske til å påpeke når det blir gjort forskjell på elever i ulik setting. Eksempel på dette så jeg ved flere anledninger under observasjonen. Den samme eleven i klassen til Ane glemte pennalet sitt hver dag og hadde behov for blyant. Ane påpekte foran hele klassen, at han hadde spurt om å få låne en blyant hver dag den uken her. Videre spurte hun om hvor de andre blyantene han hadde fått lånt uken her hadde tatt veien. Eleven svarte at han ikke visste. I denne situasjonen hadde et strengt ansiktsuttrykk og var lettere irritert i stemmen. Lærer svarte så med at blyanten han fikk i dag skulle han ha i morgen også. Siri sa hun var lei av å låne bort ting som ble borte. En annen elev hadde også glemt blyant, dette var en jente. Siri lånte ut blyant til henne også uten å si et ord. Bare leverte den å fortsatte med gjennomgangen. Gutten som hadde lånt blyant sa høyt i klasserommet at læreren ikke var streng med vedkommende bare fordi hun er jente og flink på skolen. Da svarte Siri at dette hadde ingenting med at hun var jente å gjøre. Videre fortalte Siri at hun hadde vært like streng til jenta om hun spurte om blyant hver dag sånn som han gjorde. Dette var ikke tilfelle fortsatte Siri fordi jenta aldri glemte pennalet sitt. Gutten svarte ikke noe spesielt etter dette og undervisningen fortsatte.

#### 4.4.6 Forventninger

Det er lærer som setter rammer og forventninger til en elevgruppe. Dette gjenspeiler hvilke verdier og hvilken atferd som er ønsket i klasserommet. Disse er også med å styre undervisning og klasserommets kultur. Dersom rammene og forventningene kan knyttes til kjønn, noe lærer viser, vil dette ha betydning for elevens kjønnskonstruksjon. Lærers kunnskap og bevissthet rundt kjønn er også med å påvirke den pedagogiske praksisen.

Lærerne som ble observert uttrykte ofte forventninger til elevene. Elevene ble daglig påminnet hvordan lærer ønsket å ha det i klasserommet eller oppfordret til ønsket atferd. De var alle opptatte av å snakke om hvordan de skulle være heller enn hvordan de ikke skulle være. Ane ga alltid beskjed til elevene sine før arbeidet ble satt i gang hvordan type arbeidsform elevene skulle ha. Et eksempel på dette var et lyskryss som hang på tavlen. Grønt betydde helt stille og individuell jobbing, gult var samarbeid med læringspartner som de satt med, rødt betydde de fikk snakke og sitte med hvem de ville. Siri hadde klasseregler som var skrevet og hengt opp på av elevene. Disse ble de påminnet kun en gang mens jeg observerte. Ingen av lærerne signaliserte at de hadde ulik forventning til elevene med tanke på kjønn.

Lærerne hadde ulike refleksjoner knyttet til hvilken betydning kjønn kan ha i en pedagogisk setting. Ane og Victor innrømmet at de tenkte på kjønn når hun plasserte elevene i klasserommet. Ane fortalte at noen av guttene kunne være litt brutale og derfor valgte hun å skjerme enkeltelever. Dette fordi enkelteleven ikke var like «hard» mot guttene som jentene. De var alle derimot enige om at når det kom til undervisning og planlegging av det, var elevens kjønn ikke en faktor. Ane innrømmet at hun kunne skille mellom kjønnene når hun så på prestasjoner gjennom tester osv. Der kunne det komme frem tydelig forskjeller mellom jentene og guttene i klassen. Tross dette, hadde Ane ikke andre forventninger til dem på grunn av kjønn, men heller personlige prestasjoner. Forventningene som ble satt til elevene var ikke kjønnspreget.

Siri fortalte i intervjuet at det var store forskjeller mellom elevene i sin klasse. Det samme svarte også Victor og Ane. Ferdigheter, innsats, utholdenhet, interesse og ikke

minst modenhet er noen av faktorene som er med å avgjøre utbytte av timene. Ane fortalte at hun synes det var betydelige forskjeller på gutter og jenter når det kom til arbeidsoppgaver. Eksempler på dette var kunst og håndverk hvor majoriteten av guttene likte sløydsalen bedre enn tegnesalen. Videre fortalte hun at dette kunne ha noe med at det var mere finmotorikk på tegnesalen og mer praktisk arbeid på sløydsalen. Dette gjaldt ikke hele kjønnsgruppen, men flesteparten av dem.

Ane og Siri fortalte at de ikke hadde opplevd noen spesielle utfordringer knyttet til kjønn gjennom sin praksis. Victor sa det samme, men påpekte at skolen i mange år har vært lagt opp til jentene og deres premisser om hva som er forventet av ferdigheter. Han fortalte at han prøver å aktivisere undervisningen for å komme guttene litt imøte. Det er verdt å nevne at Siri påpekte i sitt intervju at jentene har et naturlig forsprang på grunn av puberteten. I hennes klasse endrer dette litt valg av undervisningsteknikk. Ingen av lærerne svarte at de hadde mottatt noen form for press eller informasjon knyttet til kjønn fra arbeidsgiver eller gjennom utdannelsen sin. Det var heller media og forskningsartikler som ble nevnt fra arbeidsgiver om eventuelle kjønne tema.

## KAPITTEL 5: Diskusjon

I denne studien var målet å undersøke hvordan lærerens pedagogiske praksis kunne være med å påvirke elevens egne konstruksjoner av kjønnsbilde samt deres syn på likestilling. Som forsker så jeg etter hvordan kjønnede verdier kunne komme til uttrykk på mange ulike måter i et klasserom. I dette kapitlet skal det diskuteres hvordan funnen kan ha betydning for elevens konstruksjon av kjønnsbilde. Både observasjonene og intervjuene vil bli brukt for å diskutere de viktigste funnene som ble gjort. Relevant litteratur og tidligere forskning knyttet til kjønn i skolen skal være med å belyse funnene.

Resultatene som kommer frem tar opp de bevisste og ubevisste valgene en lærer tar gjennom en dag. Her skal det ses på ulike faktorer som kan påvirke elevens kjønnsbilde. Hvordan lærer forholder seg til kjønn og lærerens kjønnsbilde spiller også en viktig rolle. Jeg har valgt å kategorisere funnene fra studiet i tre ulike kategorier; 1. Kjønnets betydning, 2. kjønnsrepresentasjoner, og 3. kjønn og sosialisering.

### 5.1 Kjønnets betydning

#### 5.1.1 Klasse og grupper i kjønnsfordeling

I en klasse er det ulik kjønnsfordeling og ulike representasjoner av kjønn. Fokus på kjønnsfordeling i en gruppe er med å bidra til å vise elever hvilken betydning kjønn kan ha, eller forsterke den betydningen det allerede har. Lærer som organisator gjennom plassering og fordeling av elever inn i grupper, kan også direkte eller indirekte tydeliggjøre fokuset. Elevers plassering setter noen begrensninger på hvem de kommuniserer med i undervisningen. Victor og Siri sa de var veldig bevisste på plassering av elever i klasserommet, men at kjønn ikke var en hovedfaktor i utvelgelsesprosessen. De var begge allikevel tydelige på at de endret plassering under planlegging om det var for store områder i klasserommet med et stort flertall av et kjønn. Dette vil si at elevenes kjønn har hatt en viss betydning i prosessen hos to av de tre lærerne. Siri lot elevene ha mye medbestemmelse ved plasseringen av elever i klasserommet. Plasseringen av elevene i dette klasserommet viste tydelige preg av at elevene satt med venner.

Alle de ulike klassene som ble observert hadde en jevn fordeling av gutter og jenter. Mye forskning som er nevnt tidligere viser til en guttedominans i klasserommet, men kjønns sammensetningen og faget i en klassesstime spiller inn en sentral rolle. Det er en tendens til at kjønn som har flertall, setter tonen i rommet (Nielsen, 2014). Nielsen poengterer at måten jenter og gutter forholder seg til de jevnaldrende på er lik når det kommer til kommunikasjonsstrategier. Det finnes naturligvis individuelle variasjoner, men i hovedsak når du ser på dem som en gruppe er det et tydelig mønster som fremkommer (Nielsen, 2014). Jente jobber godt sammen på grunn av deres intimitet og relasjoner. Dette forekommer ofte gjennom smil, hvisking, blick og små kommentarer. Dette gjøres samtidig som arbeidet med oppgaver blir gjennomført. Gutter kommuniserer gjennom å fortelle noe imponerende eller interessant, og tiltrekker hverandres oppmerksomhet med noe som er gøy. Som regel fører dette igjen til støy og regelbrudd. Guttene viser til å ha et tydelig skille mellom jobbing og prating, de gjør enten det ene eller det andre. (Nielsen, 2014).

Som nevnt tidligere ble jentene i de ulike klassene ofte plassert sammen men urolige gutter. Kanskje denne metoden for fordeling av kjønn er med å hjelpe guttene til å jobbe bedre med skolen fordi kommunikasjon mellom gutter og jenter er ulik.

Forskningslitteratur viser også til dette, måten barn gir oppmerksomhet, hvordan de etablerer vennskap, utkjemper konflikt og da kommunikasjonsstrategier (Andersen & Kampmann, 1996). Selv om lærer velger å sette urolige gutter med rolige jenter trenger ikke dette føre til bedre arbeidsinnsats. Det kan velte den andre veien også, ved at jentene må gjøre all jobben. Konsekvensene av dette kan bli at jentene får påfyll i sin faglige kompetanse og evner, mens guttene bidrar minimalt og får dårlig utbytte av oppgaven eller prosjektet.

Det er mange aspekter ved gruppeinndeling og fordeling av plasser i klasserommet hvor lærer må være bevisst med tanke på kjønn. Det kan argumenteres for både at det beste er å blande de to kjønnene eller segregere dem. Bevissthet rundt valget som blir gjort i undervisning bør derfor være godt begrunnet. Dette fordi en lærer har visse forpliktelser som man er nødt til å overholde, spesielt lovverk. Lovverk som treffer godt på dette dilemma er Likestillings- og diskrimineringsloven 27, opplæringsloven 8-2 og Kvinnekonvensjonen artikkel 10c.

#### 5.1.2 Forventingene knyttet til elever med tanke på kjønn og likestilling

Likestillingsloven står sentralt som et av skolens mange fokusområder. Likestilling skal være uavhengig av kjønn og er en menneskerett (Likestillingsloven, 2017, §6-7). Likevel mener mange at likestillingsperspektivet er så godt som fraværende i skolen. Skoler og barnehager gjør ikke nok for å kvitte seg med det tradisjonelle kjønnsbildet. Dette skriver blant annet Helga Aune som er forsker på likestilling- og utdanningsrett. Hun påpeker også at lik behandling og likestilling uavhengig av kjønn, ikke betyr at gutter og jenter er like (Kanestrøm, 2012). Kjønnets eksistens er en del av barns identitet, og denne finner du tydelig i barnas atferd. Det viser seg at lærere reagerer på barn ut i fra kjønn. Gutter og jenter blir korrigert ulikt ved forstyrrelser eller bråk (Kanestrøm, 2012).

I intervjuene som ble gjennomført med informantene kom det en rekke uttalelser om synet på kjønnets betydning og opplevelsene med dem. To av informantene har jobbet på skolen i mange år og hadde det samme inntrykket. Det var et gjentakende mønster som bekreftet det stereotypiske bildet av gutter og jenter som individ. De sa at det var guttene i klassen som var mer bråkete enn jentene og ofte var jentene enklere å motivere. Som helhet var jentene også mer dedikerte og plikttoppfyllende til skolearbeid. Victor påpekte at mye av grunnen til dette var at jentene var tidligere utviklet enn guttene. De var mer modne og hadde ikke det samme markeringsbehovet som flere av guttene hadde. Han mente at dette var noe av grunnen til at jentene ble sett på som skoleflinke. Nilsen studerte en skoleklasse gjennom hele grunnskolen. Hun argumenterer for at guttene ikke er skoletapere, de henger kun litt etter jentene. Skoledyktighet sett med elevøyne ble dermed koblet til jentene. Elevene i skoleklassen som ble fulgt hadde det samme synet under et intervju. Elevene fortalte at gutter vil bare ha det gøy og gjør det så enkelt som mulig, mens jentene var de flinkeste. Gjennom dette utsagnet viste elevene til klare forhold mellom kompetanse og kjønn (Nilsen, 2012).

Det kan argumenteres for at elevene selv har et klart bilde av forventningene som er knyttet til dem og deres kjønn. Samme gjelder for elevens lærere som har det samme inntrykket og erfaringene fra praksis. Forskning viser til at gutter er senere utviklet enn

jenter og at dette kan få skolefaglige ulemper (Nilsen, 2012). Hvem står til å skyldes på for disse forventningene som er tilstede for elevene? Kan vi legge det på biologien, eller er det samfunnsskapt forskjeller på kjønn? Realiteten er at det blir fokusert mye på skolefaglige prestasjoner når det er snakk om forventninger til kjønn. Observasjonene viste at majoriteten av gutter og jenter i klasserommet passer det stereotypiske bildet om at jenter og gutter er ulike i skolen.

## 5.2 Kjønnrepresentasjoner

### 5.2.1 Verdiformidling gjennom læremidler og faginnhold

Hvilke læremidler som blir tatt i bruk i undervisningen er med å avgjøre det faglige innholdet som elever møter i skolen. Det er lærer som velger fagstoffet som fyller elevens timer, samt hvordan fagstoffet blir presentert. I dette studiet opplevde jeg som forsker at lærerne i stor grad tok i bruk tradisjonelle undervisningsmetoder, ved hjelp av tavle og lærebok. Dette betyr ikke at undervisningen ikke var variert og hadde ulike former og innhold. Det ble i tillegg brukt nettbaserte ressurser. Her var det et planlagt opplegg og faglig innhold som elevene skulle ta i bruk. Det er riktignok lettere for elevene og gå utenfor de rammene som læreren hadde satt med netressurser enn med lærebøker. På grunn av dette hadde ikke lærerne direkte kontroll over undervisningen, eller de verdiene som ble formidlet. Ved flere anledninger opplevde jeg at elevene utnyttet dette uten lærers godkjenning eller viten om at dette foregikk. Studiets resultater viste at på tross av dette at innhold og bruk av læremidler er med å påvirke elevenes kjønnskonstruksjon.

Eksempler på dette var blant annet i mattiden hvor elevene hadde mulighet til å se på ulike nettsider som for eksempel youtube. På disse sidene kunne det dukke opp medietekster og reklame som fremmet et bestemt kjønnssyn. Disse reklamene er med å påvirke elevenes holdninger og refleksjoner knyttet til kjønn. I en artikkel for kjønnsforskning om reklame ble en rekke ungdommer intervjuet for å se på markedsføring av feminine og maskuline tjenester/produkter. Funnene som ble gjort viste til at markedsføringen av kjønn er tydelig delt inn i to kategorier. Kjønn blir i reklame presentert og er tydelig oppdelt i kvinnelig og mannlig synspunkt. Ungdommene som deltok i denne undersøkelsen mente at unges opplevelse av kjønn kan bli påvirket av dette (Teigen & Steinnes., 2021).

Lesebøkene som elevene velger kan også ha innvirkning på deres kjønnsbilde i undervisningssammenheng. Lesebøkene og deres innhold er med på å formidle kjønne verdier. Dette skjer gjennom hvordan boken fremmer hovedrollen, personlighetstrekk, utseende og hvilket kjønn som er mest representert. Fra før er elevens lærebøker fulle av store menn fra historiske kriger, vitenskapsmenn, forskere og andre teknologiske oppfinnelser som i all hovedsak ble oppdaget av menn. Det samme gjelder litteratur og kunst, som også er laget av kjente menn. Det kan diskuteres at skolens kultur viser en verden som er preget av gutters og menns erfaringer i mye større grad enn jenter og kvinners (Imsen, 2016). Akkurat dette ble observert i klassen til Victor. Han hadde historieblader med kun mannlige hovedkarakterer på fremsiden, dette gir mulighet til å skape et kjønnsbilde bestående av mer mannlig dominans gjennom historien. De ulike mennene som var avbildet på fremsiden var også store og sterke, hadde typiske mannlige ansiktstrekk og var alvorlige eller ropende. Bladene ble ikke snakket om, men var lagt frem som en lese-mulighet til elevene under morgenstunden. Det er grunn til å tro at slik eksponering underbevisst kan påvirke jenter og gutters kjønnskonstruksjon.

Gjennom eventyr, tegneserier og bøker får vi servert stereotypiske bilder av menneskers karaktertrekk knyttet til utseende (Koritzinsky, 2016).

Et representativt utvalg av lesebøker i klasserommet kan være med på å skyve frem likestillingsverdier og tone ned det mannsdominerte historiebildet. Gjennom historien har menn vært dominerende skikkelser i blant annet politikk, sport og forskning. Som lærer blir det viktig å presentere denne historien, men samtidig legge vekt på hvorfor kvinner ikke har vært en sentral del. Likestilling betyr ikke nødvendigvis at det ønskes likhet mellom kjønnene, det er heller snakk om likeverd (Imsen, 2016).

Mitt inntrykk etter intervjuene med lærerne var at deres baktanke med det skriftlige innholdet varierte. Under de tre observasjonene fikk jeg inntrykk av at det var store forskjeller i lærebøkene og lesebøker blant elevene. Den ene klassen hadde bøker av mer maskulin karakter, mens de andre klassene hadde variert innhold i bøkene de leste. Siri påpekte at det ble lagt mer baktanker i stoff hentet fra andre plasser til undervisningsbruk enn i lærebøkene. Lærebøkene var generelt mye brukt i undervisningen. Faktisk viser klasseroms forskning samt intervju- og spørreskjemaundersøkelser at lærebokstyring i norsk skole har vært dominerende i mange tiår (Koritzinsky, 2016). Victor hadde lagt veldig til rette for å ta i bruk lesebøkene i klasserommet. Disse sto frem i alle vinduer og på diverse skjenker. Som nevnt tidligere var disse sterkt preget av mannsdominerende hovedkarakterer. Slik praksis kan ha betydning for elevens konstruksjoner av kjønn og eget kjønnsbilde, da skjønnlitterære bøker kan påvirke elevens følelser, forståelse og holdninger rundt diverse samfunnsspørsmål (Koritzinsky, 2016).

Selv om dette er lesebøker i klasserommet er det viktig å huske de ulike lovene som lærer skal forholde seg til. Artikkel 2 i kvinnekonvensjonen (1979) påpeker blant annet at de *"fordømmer diskriminering av kvinner i alle dens former"* (De forente nasjoner, 1979, s.2). *"Offentlige myndigheter skal i all sin virksomhet arbeide aktivt, målrettet og planmessig for å fremme likestilling og hindre diskriminering."* (Likestilling og diskrimineringsloven, 2017, §6). Selv om dette ikke er hensikten, kan dette ubevisste valget av lærebøker argumenteres for å ikke følge lovverket.

### 5.2.2 Pedagogenes kjønn og dets betydning

I dagens samfunn er andelen mannlige lærer på 25 prosent, dette vil si at kun hver fjerde lærer er mann (Statistisk sentralbyrå, 2021). Etterspørselen etter mannlige lærere er naturligvis på grunn av denne lave prosenten. Et godt debattert samfunnsspørsmål er hvordan det kan rekrutteres fler mannlige lærere. Mannlige lærere er altså høyt ønsket i skolen, tross at flere studier viser at kvinnelige lærer er bedre likt blant elevene (Skjong, 2018). En studie gjort i Hedmark på omkring 33.000 elever, foreldre, lærere m.m. viste at kvinnelige lærere scorer bedre på faglig trivsel, undervisning og relasjoner mellom lærere og elever. Dette selv om det var jevn deltakelse fra jenter og gutter i denne studien (Skjong, 2018). Stavanger Aftenblad (2011) publiserer noe av det samme resultatet gjort i en annen studie. Her kommer det frem blant annet at kvinnelige lærere generelt har bedre forhold til sine elever enn mannlige lærere.

Aftenposten, Stavanger Aftenblad, NRK og Utdanningsnytt publiserer alle om behovet for kjønnsbalanse på lærerstudiet (Aalmo, 2020; Nessel & Skjesol 2011; Furuholmen 2019; Skjong, 2018). Aftenposten skriver også om at skolesystemet skuffer guttene, på grunn



av den manglende mannlige rollemodellen. Denne mangelen kan få alvorlige konsekvenser for barn (Furuholmen, 2019). Psykiater Dag Furuholmen laget et kronikkinnlegg som nrk.no postet om samme tematikk. Furuholmen argumenterer for hvor viktig den mannlige rollemodellen er for gutter. Han skriver:

*"Gutter og menn som mangler gode rollemodeller, og mangler en så nær kontakt med sine fedre at de kjenner seg ønsket, akseptert og elsket. De har ofte vanskeligheter med skole, vennskap, med identitet og selvfølelse fordi de mangler erfaring med hvordan å være mann med andre menn."* (Furuholmen, 2019)

Han tar også opp likestillingsloven og poengterer at myndighetene har plikt til å arbeide for likestilling. Dette sett i lys av at hver 4 lærer i grunnskolen er mann. SSB kan bekrefte at 550 av landets 2799 grunnskoler har færre enn 15 % mannlige lærere. Tross all denne argumentasjonen for behovet for mannlige lærer i skolen og viktigheten av det viser framdels forskning at gutter ikke får bedre skolerestultater når de har mannlige lærere (Bakken, Borg, Hegna & Backe-Hansen, 2008). Undersøkelse fra 2011 sier at guttene i skolen opplever at medelever av samme kjønn forstyrrer og at jentene blir forstyrrt (Nesset & Skjeeestol, 2011). Samme undersøkelse viser at guttene også mobber mer enn jentene. Det kan argumenteres for at behovet for en mannlig lærer ikke er på grunn av de faglige prestasjonene som det vil bidra med, men de verdier knyttet til holdningene og livsmestrings det kan føre med seg. Menn i skolen er viktig for å bidra til positive mannlige forbilder for elevene. Forsker Anders Bakken ved norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring forsket på om det å ha en mannlig lærer var viktige for skoleprestasjonene. Konklusjonen for dette var at det ikke er noen sammenheng mellom lærers kjønn og skolerestultater. Det viktigste var at læreren er god. (Bakken et al., 2008)

Haugen (2000) skriver at det er usikkert om forskjellsbehandlingen av jenter og gutter er den fullstendige forklaringen på hvorfor kjønnsforskjeller i evner og atferd utvikles. Lærere og foreldre kan gjøre sitt ytterste for å behandle kjønne likt, men allikevel oppleve at tradisjonell kjønnsrolleatferd blir reproduert. Kanskje oppfører jenter og gutter seg ulikt i utgangspunktet og at lærere derfor reagerer ulikt på jenter og gutters atferd. Forskjellsbehandling kan være et resultat og ikke en årsak til kjønnsforskjeller. Barna tolker også voksnes reaksjoner ut fra hva de selv mener passer seg for jenter og gutter. Dette er noe av grunnen til at de kognitive prosessene er så viktige (Haugen, 2000). Med dette menes språk, bedømming, resonnering, problemløsning, oppmerksomhet og så videre.

Kellys metaanalyse fra 1988 viste at mannlige lærere gir jenter betydelig mindre oppmerksomhet enn kvinnelige lærere (Bakken et al., 2008). En skandinavisk studie som har sett på betydningen av lærers kjønn er svenske Einarsson i 2003. Hun så på 41 ulike læreres interaksjoner med 1168 elever i grunnskolen. Hun fant ikke interaksjonseffekt mellom lærers kjønn og elevene. Det interessante funnet er hvordan lærerne hadde mere kontakt med gutter enn med jenter uavhengig av lærerens kjønn (Bakken et al., 2008).

Pedagogens kjønn har i praksis bekreftet mye forskning. Lærerens kjønn er ikke direkte med på å påvirke de faglige prestasjonene til elevene (Nielsen, 2018). Før i tiden hadde guttene en sterkere faglig prestasjonsnivå sammenlignet med dagens skole. Det var da flere mannlige lærere (Nielsen, 2018). I dag ser vi en tendens til at jenter favoriseres i skolen. Bakgrunnen for dette er at de passer bedre inn i skolesystemet (Nielsen, 2018).

Gjennom datainnsamlingen observerte jeg aktive klasser, som var relativt lite bokstyrt. Slik praksis kan anses å skille seg tydelig fra pedagogisk praksis før i tiden. Dermed er det grunn til å tro at dagens undervisningsform er bedre tilpasset guttene, enn den var før.

Selv om dagens grunnskole er preget av en skjev kjønnsfordeling av lærere, delvis kvinnelig dominans (Statistisk sentralbyrå, 2021). Har undervisningen kanskje aldri vært så aktiv, noe som kan ses som tilpasning av guttenes behov, basert på observasjoner som ble gjort. Det kan derfor argumenteres for at det ikke er lærerne kjønn som har betydning for skoleprestasjoner.

### 5.2.3 Medelevers kjønn

Betydningen medelevers kjønn har på hverandre når det kommer til kjønnskonstruksjon og kjønnsbilde kan knyttets opp mot elevens egen kjønnsidentitet. Elevenes kjønnsidentitet blir speilet gjennom bevisstheten om at de er gutt eller jente. Det er mye som tyder på at elevers egen tekning angående de to kjønnene er viktig (Haugen, 2000). Elevene har formet sine syn til en viss grad når det kommer til maskuline og feminine aspekter. I de tre klassene som ble observert var det ulike mønster, farger, former som representerte kjønnene. I to av klassene var det ikke stereotypiske fremstillinger når det kom til farger på sekk og klær. I den siste klassen var skillet mellom jenter og gutter større. Kjønnsstereotyper viser til hvordan jenter og gutter skal oppføre seg og se ut (Haugen, 2000).

Elevene som ble observert var som tidligere nevnt 6.klassinger, altså barn/ungdommer på 11-12 år. Siden elevene er såpass gamle kan det være en viss sikkerhet rundt det at elevene selv bestemmer hva de tar på seg om morgenen. Det er riktignok foreldrene betaler for klær, sekk, pennal og andre nødvendige skolesaker til elevene, men det er sannsynlig at elevene har fått innflytelse på hva som har blitt kjøpt. Hvilken bekledning og hvilket utstyr elevene har representerer sitt kjønn, og kan ha betydning for normene som blir etablert mellom kjønnene. Ved at majoriteten av jentene i en klasse går med rød/rosa/oransje jakker eller sekker, kan gi en indikasjon blant jentene og guttene om at de fargene tilhører jenter. Valg av slike farger kan dermed bli en norm for jentene. Utseendemessige aspekter ved elevene kan knyttes direkte til deres identitet og blir med dette en identitesmarkør. Altså de som identifiserer seg som jente vil muligvis bruke disse fargene.

Plasseringen i klasserommet er også med på å forme et kjønnsbilde. Dette gjennom at de dyktige og pliktoppfyllende får sitte bakerst i klasserommet. De blir med andre en elev som læreren ikke trenger å korrigere eller "hjelp", men som lærer stoler på til gjøre oppgaven de blir tildelt. Elevene som blir plassert langt frem i klasserommet eller i nærheten av lærers pult kan oppfattes som mindre pliktoppfyllende. De trenger mer hjelp, og blir ofte korrigert i forbindelse med uro og bråk. Hvis denne plasseringen gjentar seg og er overrepresentert av en type kjønn kan dette skape et stereotypisk kjønnsbilde.

Det er verdt å nevne at før elevene begynte på skole og tok del i samfunnet i klasserommet kom de fra ulike sosiale og kulturelle miljøer, hvor kjønn har hatt ulik betydning og innhold (Nielsen, 2014). Også etter endt skoledag opplever elever hendelser i hjemmet, på fritid og sosiale medier som påvirker kjønnsbildet. Sosial

læringsteori viser til at barn er relativt passive mottakere av ytre påvirkninger (Haugen, 2000).

### 5.3 Kjønn og sosialisering

#### 5.3.1 Kjønnskonstruksjon mellom elever

Klasserommet er en egen sosialiseringsarena for kjønn. Elevene har relasjoner til hverandre og disse formes kontinuerlig. Forståelse av kjønn blir formet av de kjønnete verdiene og normene som elever selv har, ser andre elever har eller læreren har.

Elever søker ofte til de som har samme kjønn, alder, interesser og som er lik dem selv (Postholm et al., 2013) Resultatet fra observasjonen viste det samme. Jenter og gutter søker til samme kjønn. Dette gjelder i arrangerte og frivillige aktiviteter, i og utenfor klasserommet. I alderen 5-11 år er det en tydelig kjønnssegregering. I disse årene er elevene lite fleksible når det kommer til å få innpass blant det motsatte kjønn (Nielsen, 2011). Elevgruppen som ble observert viste i stor grad at de ønsket i høyeste grad å samarbeide med samme kjønn. Kjønnsegregering fant sted i alle de ulike klassene som ble observert. Ved irrettesetting ble en samling av det samme kjønn korrigert. Grunnen til dette var fordi ved støy eller uro var det samhandling med samme kjønn som forårsaket det.

#### 5.3.2 Kjønnskonstruksjon mellom elev og lærer

I introduksjonen ble det nevnt en rekke studier og artikler som viser til at ikke bare læreren favoriserer jenter, men også skolen. Det har kommet et nytt læreplanverk som skal sørge for å sikre likeverd, likestilling, kjønn og mangfold i utdanningens innhold og organisering. Dette er å finne både i den overordnede delen, i tverrfaglige tema og i læreplanene for fagene. Ung-i-dag utvalget la frem en utredning som viste tilstanden for likestilling blant unge jenter og gutter (NOU 2019:19). Denne så på tilstanden innenfor ulike arenaer som skole, barnehage, familie osv. Det de skulle se på var hvilke kjønnsstereotyper som finnes og årsakene til disse. De så også på hvordan konsekvenser dette har innenfor de ulike arenaene. Funnen som ble gjort var at likestilling ble prioritert laves. Utvalget mente også at kjønnsforskjellene blir reproduert blant annet på grunn av lavere prestasjoner blant guttene (Blyverket, 2020). Denne rapporten viser altså til arbeidet med å fremme likestilling ikke er god nok og at det bør fremmes hele utdanningsløpet.

Lærere liker jentene i klasserommet best viste en rapport gjennomført av May Britt Drugli (Nesset & Skjesol, 2011). Pliktoppfyllende jenter i småskolen blir ofte favorisert. Denne forståelsen av jenteelever er basert på en stor nasjonal studie med hele 825 barneskoler involvert. Studien viser videre at jentene har et mye bedre forhold til lærer enn det guttene har (Nesset & Skjesol, 2011). Dette er uavhengig av om lærer er mann eller kvinne. Disse resultatene kan tydes som at gutter og jenter sosialiseres ulikt i relasjonene til de voksne. Videre kan dette føre til ulik kjønnssosialisering.

Lærere formidler kjønnete verdier i sin pedagogiske praksis. Basert på funnene gjort over vil dette si at i en klasseromskontekst formidler lærere kjønn verdi ulikt. Guttene og jentene i en klasse blir behandlet ulik. Resultatene fra dette studiet, viste ingen sentrale forskjeller i behandlingen av gutter og jenter i klasserommet. Det betyr derimot

ikke at det ikke var tydelige forskjeller blant gutter og jenter. Observasjonene som ble gjort viste at guttene fikk mer tilsnakk enn jentene i forbindelse med uro. Dette var også fordi guttene generelt var mer urolige enn jentene. Lærers tilnæringsmåter til gutter og jenter var også noe ulik til tider. Med dette menes hvem av elevene som hadde fysisk kontakt med læreren som observasjonene viste var jenter. Hvilke elever som mottok hjelp uoppfordret var i hovedsak guttene. Selv om disse funnene viste vektla kjønn som bakgrunn for lærerens atferd, kan det også argumenteres for at disse valgene ble tatt på grunn av elevenes personlighet. Allikevel kan dette oppleves for elevene som at lærer gjør betydelig forskjell på jenter og gutter. Dette kan også bidra til at mange av de stille jentene forsvinner i fellesskapet, nesten usynliggjort. Det er grunn til å tro at levers forståelse av kjønn blir ikke formet av lærers holdninger til kjønn alene, at men det er med å styrke synet de har fra før. Sett med helhet ble det gitt mer positiv eller negativ oppmerksomhet til guttene enn til jentene fra de ulike lærerne.

Gutter mottar mer oppmerksomhet i timene ofte forbundet med uro og igangsetting. Elevene får tilsnakk ved uro og uoppfordret hjelp fra lærer. Dette kan ha med å gjøre at gutter generelt sett forholder seg mere avslappet til ting på skolen og jentene tar mere ansvar (Nielsen, 2014). Dette kan bekreftes gjennom en rekke studier som er blitt gjennomført på midten av 1970-tallet. Studiene er gjennomført i skandinaviske land og likheten mellom dem er store. Studiene omhandler hvordan jenter og gutter fremstiller seg selv og opptre i klasserommet. En dansk undersøkelse ved navn Prosjekt skolesprang fra 1979 viser til en rekke lydopptak gjort i klasserom som også bekrefter gutters plassering i klasserommet (Bakken et al., 2008). Analysen viste at jentene var stille og guttene sto for pratingen. En svensk studie året etter viste det samme. Guttene dominerer i klasserommet og står for mesteparten av praten (Bakken et al., 2008).

**Spørsmålet kan også stilles om det er eleven eller lærer sin skyld at gutter får mer oppmerksomhet.** French & French, referert i Bakken et al., 2008, gjennomførte en analyse om hvordan elever blir tildelt ordet i en klasse, eller får oppmerksomhet. De så at noen gutter har en tendens til å gjøre oppmerksomhetssøkende oppførsel for å markere seg i klasserommet. Nærmest for å sikre seg sin posisjon. Dette gjorde at guttene fikk mer oppmerksomhet fra læreren, og bidro til at lærer ubevisst lot seg styre av noen elever i klassen. Det kan også være andre grunner til at gutter får mer oppmerksomhet. Swann & Graddol (1988) fant bevis på at når lærer stiller spørsmål til elever i klasserommet blir guttene ofte valgt mer enn jentene. Dette kan ses å ha en direkte sammenheng med det at gutter oftere enn jenter tar ordet og svarer på spørsmål uten å ha fått beskjed om det, slik jeg også fant i denne studien.

Elevenes kjønnsbilde og likestillingssyn kan formes gjennom spesifikke opplevelser som eleven har med lærer. Når en jente eller en gutt mottar ulike beskjeder for samme handling kan dette bli problematisk. Hvis en lærer har ulik toleranse for gutters atferd sammenlignet med jenters atferd kan dette tolkes som ulik behandling på bakgrunn av kjønn. Videre gir dette inntrykk av at lærere signaliserer forventninger og normer knyttet til de ulike kjønnene. Mengde oppmerksomhet kan med dette ha betydning for elevenes kjønnskonstruksjon.

Under observasjonstiden på de tre skolene var det i som nevnt tidligere ikke store forskjeller på hvem som hadde fysisk kontakt med læreren. Det var kun i en positiv kontekst at lærerne var fysiske med elevene. Dette skjedde gjennom hånd på ryggen eller skulder for støtte, «high five» eller ved å gi klemmer. Guttene mottok som regel

fysisk kontakt uoppfordret under undervisningen, mens jente tok selv mye kontakt. Ettersom guttene mottok den fysiske kontakten uoppfordret og i sammenheng med dårlig oppførsel vil guttene kunne forbinde noe fysisk med noe negativt. Lærer kan både være positiv og veilede eleven, eller spørre om det er behov for veiledning mens eleven ser på dette som korrigerende. Victor var den av lærerne som hadde mest fysisk kontakt med elevene. Han var også svært omsorgsfull og viste mye varme ovenfor elevene. Hvordan lærer behandler de ulike kjønnene på enten lik eller ulik måte kan ha betydning for konstruksjon av kjønnsbilde og synet på likestilling.

Som nevnt tidligere viste studiens resultater at guttene var mer urolige enn jentene, dette gjalt for alle klassene. De var også mere høylytte og deres tilstedeværelse i klasserommet var ikke til å unngå. Guttene mottok irettesettelse i plenum hos begge de kvinnelige lærerne, men den var ikke tilstede i undervisningen til Victor. Dette skjedde kun en gang da hendelsen gikk på bekostning av noen andre elever i klasserommet. I to av klasserommet var det tydelig blanding mellom gutter og jenter. Kun hos Ane satt gutter og jenter noe atskilt. I de andre klasserommene plasserte informantene guttene og jentene strategisk, ved å plassere plikttoppfillende jenter sammen med ble de urolige guttene. Det er grunn til å tro at lærerne gjorde dette, for at elevene kunne spille hverandre gode.

Videre var mange av guttene som trengte mest irettesetting plassert fremme eller i midten av klasserommet slik at lærer var i nærheten av dem, og kunne enkelt spasere bort om det var behov. Observasjonene som ble gjort kan sammenlignes med de stereotypiske forstillingene som samfunnet og forskning har, som Haugen (2000) har beskrevet. Elevene er i en alder hvor de konstant driver med identitetsutvikling og elevene vil føle naturlig på en tilhørighet til personer de er like (Imsen, 2005). Plassering i rommet kan derfor ha innvirkning på kjønnskonstruksjon. Hvordan en lærer velger å plassere elevene i klasserommet vil kunne ha betydning for hva elevene tenker kjønn innebærer. Altså kjønns sosialisering kan skje i klasserommet gjennom gutter og jenters synlighet.

Dette er ikke den eneste måten kjønns sosialisering påvirker elevens synlighet i klasserommet. Hvordan lærer forholder seg til de ulike elevene har også en viss substans. Som nevnt tidligere ble de kjønnsstereotypiske bildet som samfunnet har på kjønnene bekreftet. Lærerne mente at de ikke opptrede eller behandlet de to kjønnene ulikt. Det er fortsatt en mulighet for at elevenes bekledning, utstyr og atferd har en viss påvirkningskraft på lærer. Med dette menes at lærer gjør ubevisste valg, hvor disse faktorene har påvirket handlingen. Forskning viser også til at ubevisste valg kan føre til ubevisst kjønnsdiskriminering (Bakken et al., 2008). French og French (1984) nevner i sin analyse Spender (1982) som undersøkte sin egen undervisning. Hun forsøkte i opptaket å bruke like mye tid på jentene som på guttene. Undersøkelsen viste at kun 38% av tiden ble brukt på jentene (French & French, 1984). Swann & Garddol (1988) fant også noe interessant i sin klasseromsstudie. Her ble lærerne observert gjennom en klasseromsdiskusjon for å se hvem som fikk ordet. Lærerne brukte øyekontakt til å vise hvem som skulle snakke eller hvem som ble oppfordret til å ta ordet. Her igjen kommer guttene ut som vinnere og fikk i den ene klassen 65% av øyekontakten og 60% i den andre. Ulikheten kan bli tolket som at dette ble gjort for å få elevene til å bli oppmerksomme, oversikt over potensielle atferdsproblem eller disiplinproblem. Dermed er det en betydelig forskjell på hvordan lærers oppmerksomhet blir fordelt mellom kjønnene (Bakken et al. 2008).

Det som kan tas med videre fra disse argumentene og funnene er at forskjellsbehandling av gutter og jenter i skolen skjer. Det er også viktig å poengtere at dette i hovedsak ikke skyldes diskriminering av kjønnene, men gjennom ubevisste handlinger. Gjennom lærerens pedagogiske praksis kan dette motarbeides gjennom å være bevisst på at dette kan skje. Ikke-diskriminering står sterkt i de fleste lovverk nevnt tidligere, du finner dette i blant annet: menneskerettighetene, opplæringsloven, barnekonvensjonen, kvinnekonvensjonen, diskriminering og likestillingsloven. Elever er med dette egentlig godt rustet mot diskriminering fra offentlige lovverk og innstaser. De forventningene som ligger til grunn kan sammen med holdninger samfunnet har til kjønnsroller være noen av grunnen til at det tas ubevisste valg i klasserommet som fører til forskjellsbehandling.

Det er en rekke ulike sosialiseringprosesser som oppstår i et klasserom. Gjennom disse skal barnet utvikles selvstendig, som et unikt individ, men også tilpasses kulturen eller samfunnets verdisystem og tradisjoner (Haugen, 2000). Skolen har som ansvar å utvikle gode verdier og holdninger, dette står som en del av opplæringslovens verdigrunnlag. Her står det også at skolen skal bidra til at elevene kan utvikle og ivareta sin identitet i et inkluderende og mangfoldig felleskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når elevene skulle deles inn i grupper var det lærerne som sto for organiseringen. Dersom elevene hadde fått gjort dette selv, er det stor fare for at elevenes opplevelse av tilhørighet til en sosialgruppe kunne ført til kjønnssegregering. Videre kunne dette ført til negativ stereotypi gjenskapes eller formes. På denne måten kan kjønnssegregering føre til at de holdninger og normer som elevene har til eget kjønn og andre styrkes gjennom tilhørigheten til en gruppe. Læring i skolen forgår alltid i en sosial sammenheng. Relasjonene mellom elevene kan i denne sammenhengen være positiv eller negativ. Det er viktig å vise fordelene av samarbeid uavhengig av kjønn. Samarbeid, støtte og hjelp kan hjelpe og styrke svakere elever som strever alene og dyktige elever kan fungere som modeller for dem (Imsen, 2005). Lærerens rolle i undervisningen er derfor sentral for at kjønnene er i kontakt gjennom skoledagen.

Alle de ulike lærerne valgte å ikke forfalle til elevens store ønske om å være kjønnssegregert i undervisningen. Inndelingen av klassene ble gjort med baktanke om å lage kjønnsblandegrupper. Gjennom sin pedagogiske praksis velger lærer å ikke styrke skillet som eksisterer mellom guttene og jentene. Videre kan dette ha direkte påvirkning på elevens kjønnskonstruksjon. Elevene kan til å med se på dette som usynliggjøring av kjønn gjennom at dette ikke er en faktor i sammensetningen av gruppene.

Det er en fallgrube ved å løse inndelingen av grupper på denne måten. Som nevnt tidligere viser forskning til at gutter gjør det dårligere på skolen enn jenter. Det kan fungere bra å sette gutter sammen med gutter og jenter med jenter. Grunnen til dette er at kjønns grensen ikke materialiserer seg i samme grad. Det kan også føre til at risikoen for at kjønn arbeidsdeling blir mindre (Nielsen, 2014). Å løse gruppeinndeling på denne måten kan også diskuteres til å bidra medbestemmelse i undervisningen med elever. Her respekterer læreren barnas preferanser, men det bør være en god pedagogisk balanse mellom å løse det slik og utsette dem for sunt press.

# Avslutning

*“Hvordan og i hvilken grad kan lærerens pedagogiske praksis være med på å forme elvenes bilde på kjønn og likestilling?”*

I denne studien ønsket jeg å se nærmere på om det er noen konkrete handlinger en lærer gjør innenfor klasserommet, som direkte kunne ses som forming eller viderefremming av kjønnsbilde og likestilling. For å forske på dette valgte jeg å se nærmere på den pedagogiske praksisen til tre lærere. Studien tar utgangspunkt i en rekke lovverk og avisartikler, kronikker, publikasjoner som var med i tolkningsprosessen. Metoden som ble tatt i bruk og som jeg mente egnet seg best for å undersøke problemstillingen var kvalitativ analyse. For å få god bredde på datamaterialet ble det hente data fra tre ulike kontaktlærere på 6.trinn. Målet var å se om deres kjønnsbilde og likestillingsyn kom til uttrykk i undervisningen.

Funnen i studie viser til at læreren kan bevisst og ubevisst fremme kjønnede verdier. Dette kan skje gjennom lærers fremtoning av eget kjønn. I studien besto av 2 kvinner og en mann som deltok og de viste alle til stereotypiske ytre fremtoninger. Hvordan de organiserer undervisning med gruppearbeid, læremidler eller faginnhold bar også preg av kjønnsstatistikken. Studien viste til at et klasserom fremmet det mannlige kjønn i faginnholdet gjennom lesebøkene. Skjønnlitterære bøker kan i følge Koritzinsky (2016) bidra til elevers holdninger til samfunnsspørsmål. Dette kan være samfunnsspørsmål knyttet til roller og likestilling, som direkte har innvirkning på kjønnsbildet til elevene.

Videre fant studien at lærerne hadde noen forventninger til de ulike kjønnene. To av lærerne som ble intervjuet ga uttrykk for at det i alle klassene de hadde hatt, hadde vært guttene som tok mest plass i klasserommet. Disse erfaringene gjorde at håndteringen av guttene ble gjort på en mer tydelig måte, sammenlignet med jentene.

I de sentrale verdiene for samfunnsfaget står det at faget skal jobbe for at elevene skal være engasjerte, deltagende og kritisk tenkende borgere (SAF01-04). Som samfunnsfaglærer er det viktig å bevisstgjøre og snakke med elevene om tema som omhandler dem og samfunnet. Kjønn er et viktig tema som er med å påvirke alle elever og ønsker vi en endring i systemet mener jeg det er viktig at vi starter i skolen.

Til slutt viser oppgaven at gutter får mer oppmerksomhet i skolen enn jenter som et resultat av uro, aktivitetsnivå i klasserom, interesser og lignende. Lærerne fremmet ikke et kjønnsbilde som viste til begrensninger i ferdigheter. Funnene i oppgaven viser til at det tradisjonelle kjønnsbilde av elever blir reproduisert i liten grad, men det kan ikke vises til at dette er lærerens feil. En inkluderende praksis er viktig i skolesammenheng for å lære seg å behandle mennesker med likeverd uavhengig av kjønn. Det er en kontinuerlig prosess å jobbe for inkludering, likestilling og like muligheter uavhengig av kjønn. Skolen har et ansvar med å gi elever tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø.

Denne oppgaven har vært nyttig for meg som fremtidig lærer fordi den har gjort meg bevisst min rolle i dagens samfunn. Dette gjennom å lese og lære fagkunnskap om kjønnsroller, kjønnsstereotypi, kjønnssegregering, kjønn i skolen og mye mer. Masteren har gitt meg et påfyll på min teoretiske kunnskap og vist til måter å anvende den i

praksis. Den har fått meg til å tenke på hvordan lærer jeg ønsker å være og hvilket ansvar jeg har ovenfor mine elever.



# Litteraturliste

- Aalmo, T. (2020, 31. januar). Barn trenger mannlige rollemodeller. *Aftenposten*.  
<https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/mRdwgv/barn-trenger-mannlige-rollemodeller-vi-maa-kvotere-inn-menn-i-skolen-tonje-aalmo>
- Aune, H. (2015). Likestilling – et brudd med stereotypiene., *Utdanningsforskning*.,  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/likestilling---et-brudd-med-stereotypiene/>
- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K., & Backe-Hansen, E. (2008). Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. (NOVA Rapport 4) *Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring*.  
[https://kudos.dfo.no/files/b58/b583a35d324215f0410eb2ee21f6c31cfee1e2c6b266153254b303edc5fb319f/Er det skolens skyld.pdf](https://kudos.dfo.no/files/b58/b583a35d324215f0410eb2ee21f6c31cfee1e2c6b266153254b303edc5fb319f/Er%20det%20skolens%20skyld.pdf)
- Blyverket, A., (2020). Jenterom, gutterom og mulighetsrom - likestilling i Norge anno 2020., *Utdanningsforbundet*., <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2020/jenterom-gutterom-og-mulighetsrom--likestilling-i-norge-anno-2020/>
- Børhaug, K., Christophersen, J. & Aarre, T. (2017). *Introduksjon til samfunnskunnskap: Fagstoff og didaktikk* (3.utg.). Det norske samlaget
- FN. (2022, 4. februar). Barnekonvensjonen. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- FN. (2020, 21. desember). FNs verdenserklæring om menneskerettigheter.  
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- FN. (2022, 4. februar). Kvinnekonvensjonen. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/kvinnekonvensjonen>
- French, J & French P. (1984). *Gender imbalance in the primary classroom: an interactional account*. *Education research* 26: 127-136
- Furuholmen, D. (2019, 7. desember). Alle mann til kateteret. *NRK, Ytring*.  
<https://www.nrk.no/ytring/alle-mann-til-kateteret-1.14811708>
- Gerrard, S. & Melby, K., (2004). *Kultur og kjønn*., Høyskoleforlaget AS
- Haugen, R., (red.). Larsen, A, K., Bjerke, T., Øzerk, K. & Skoge, E. (2000). *Barn og unges læringsmiljø: Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap*. Høyskoleforlaget
- Holter, H., Halsaa, B., Ros, J, V ,D., Skjønberg, E. & Øverlid, B. (1996). *Hun og han – Kjønn i forskning og politikk*, Pax Forlag A/S
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4 utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5 utg.). Universitetsforlaget

- Johannessen, A., Tufte, P, A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt Forlag
- Kanestrøm, J. (2012). Stereotypier om kjønn blomstrer. *Forskning.no*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-kjonn-og-samfunn-likestilling/stereotypier-om-kjonn-blomstrer/710360>
- Koritzinsky, T. (2016). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>
- Lorentzen, J. & Mühleisen, W. (red.). (2006). *Kjønnforskning: en grunnbok*. Universitetsforlaget AS
- Neset, M, S, I. & Skjesol, H, I. (2011, 19. mai). Lærere liker jentene i klasserommet best. *Stavanger Aftenblad*. <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/OaLQI/laerere-liket-jentene-i-klasserommet-best>
- Nielsen, B, N., (red.). (2014). *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforlaget
- Nielsen, H. B., Henningsen, I., (2018). Guttepanikk og jentepress – Paradokser og kunnskapskrise, *Tidsskrift for kjønnforskning.*, <https://www.idunn.no/tfk/2018/01-02/guttepanikk-og-jentepress-paradokser-og-kunnskapskrise>
- Nilsen, V., (2012). *Analyse i kvalitative studier.*, (3.utg). Universitetsforlaget
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen: Lærerens etiske ansvar*. (3. Utgave). Cappelen Damm Akademisk
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa. (LOV-1998-07-17- 61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M, B., Munthe, E., Haug, P. & Krumsvik R, J. (red.). (2011). *Elevmangfold i skolen 1-7*. Høyskoleforlaget
- Skjong, H. (2018, 23. februar). Magister masculus: den mannlige lærer. *Utdanning*. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Utdanning%203%202018.pdf>
- Solvang, T, M. (2017). Jentene fortsetter å rase fra guttene på skolen. *NRK*. <https://www.nrk.no/norge/ekspertutvalg-skal-undersoke-hvorfor-jenter-gjor-det-bedre-enn-gutter-pa-skolen-1.13706126>
- Spender, D (1982). *Invisible women: The schooling scandal*. London: Writers and Reading Publishing Co-operative Society with Chameleon Editorial Group
- Statistisk sentralbyrå (2021, 22. juni). Ansatte i barnehage og skole. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole>

- Stoltenberg, C., Flatø, M. & Torvik, F. A. (2021). Det bør vekke bekymring at gutter gjør det dårligere enn jenter i skolen. *Forskersonen.no*. <https://forskersonen.no/kjonn-og-samfunn-kronikk-likestilling/det-bor-vekke-bekymring-at-gutter-gjor-det-darligere-enn-jenter-i-skolen/1820638>
- Swann, J. & Graddol, D (1988). *Gender inequalities in classroom talk*. English Education, 22:48-65
- Thagaard, T. (2009). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode. Fagbokforlaget
- Teigen, H, F. & Steinnes, K, K., (2021). "- Det er lett å se hvilke kjønn reklamer er ment for. Det er ikke noen mellomting": En studie av ungdoms fortolkninger av kjønn i reklame på sosiale medier. *Idunn: Tidsskrift for kjønnsforskning*. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1891-1781-2021-02-03-04>
- Tveit, K., (2019). Kjønnskonstruksjon i skolen, En kvalitativ studie om betydningen av lærerens pedagogiske praksis for elevens konstruksjon av kjønn. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmli/bitstream/handle/11250/2612829/Kristine%20Tveit.pdf?sequence=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – Opplæringslovens verdigrunnlag. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020). Overordnet del- 1.1. Menneskeverdet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020). Overordnet del- 1.2 Identitet og kulturelt mangfold. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Fagrelevans og sentrale verdier. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

# VEDLEGG 1: NSD Godkjenning

NSD godkjenning

Vurdering

09.05.2022

## Referansenummer

677269

## Prosjekttittel

Hvordan lærerens pedagogiske praksis er med å påvirker elevens kjønnskonstruksjon

## Behandlingsansvarlig institusjon

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

## Prosjektperiode

01.01.2022 - 25.05.2022

[Meldeskjema](#)

## Dato

09.05.2022

## Type

Standard

## Kommentar

OM VURDERINGEN Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: · lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen · formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at

personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål · dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet · lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

**REGISTRERTES RETTIGHETER** Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET** Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.  
Kontaktperson ved Personverntjenester: Silje Fjelberg Opsvik

## **VEDLEGG 2: Informasjon til foresatte**

Følgende innlegg ble lagt inn i elevenes ukeplaner den uken observasjonene fant sted. Det samme innlegget ble lagt til i alle de ulike ukeplanene. Det var ingen negativ respons eller kommentarer til dette fra foresatte i elevgruppene.

Denne uken har vi besøk fra en masterstudent fra NTNU som går grunnskolelærer 1-7.trinn. Studenten skal observere meg og min lærerrolle denne uken. Hun skriver en master innenfor samfunnsfag og skal se nærmere på meg og min rolle med elevene. Det er fullstendig anonymisert og elevene skal ikke intervjues eller dele egne tanker.

## VEDLEGG 3: Observasjonsskjema

Rom og plassering	<p><b>Elevgruppen som helhet</b>  Hvor mange elever i klassen  Hvor mange jenter  Hvor mange gutter</p> <p><b>Elevenes plassering</b>  Pultinndeling  Arbeidspartner  I hvilken grad guttene og jentene blandet?  Klasserommet som helhet</p> <p><b>I klasserommet</b>  Bilder og dekorasjoner  Ulike representasjoner av kjønn  Tydelige kjønnete interesser  Hvilke elevdekorasjoner henger opp?  Hvilke elevdekorasjoner får henge lengst?  Læreren:  - Ytre fremtoning og bekledning  Elevene:  - Ytre fremtoning og bekledning  - Skolesekk, matboks, penal</p>
Organisering	<p><b>Undervisning og aktiviteter:</b>  Undervisningsform  Hvordan fordeles elevene i ulike aktiviteter?  Har alle mulighet til å gjøre det samme?</p> <p><b>Læremidler</b>  Hvilke læremidler tas i bruk?</p> <p><b>Gruppeaktivitet og samarbeid</b>  Hvordan og når fordeles elevene?  Kjønnsbalanse som faktor  Hvilke elever får samarbeide?  Hvordan blir dette bestemt?</p>
Faginnhold	<p><b>Tema</b>  Hva er temaet for perioden?  Kan temaet knyttes til kjønn?  Eventuelt på hvilken måte?</p> <p><b>Oppgaver og aktiviteter</b>  Hva gjør elevene i undervisningen?  Når kan verdier knyttet til kjønn komme til syne?  Når kan holdninger til kjønn komme til syne?  Vises noe normer tydelige?</p> <p><b>Innhold</b></p>

	<p>Innholdet i undervisningen?  Hva slags eksempler blir tatt i oppgavene?  Representeres mangfold?  Representeres mannlighet eller kvinnelighet?  Representeres kjønnsløse verdier?</p> <p><b>Refleksjon</b>  Blir kjønn eller kjønnsrepresentasjoner snakket om?</p>
--	--

Samhandling	<p><b>Elever og lærer relasjon</b>  Oppmerksomhet  Hvilke elever svarer på mest spørsmål?  Hvilke elever får hjelpe lærer?  Hvem blir snakket til som gruppe?  Hvem blir snakket til dirkete?  Hvem er i fokus? Et kjønn mer enn det andre?  Hvilke elever synes best i undervisningen?  Hvilke elever får hjelp?  Oppfordret eller uoppfordret ved besvaring av spørsmål</p> <p><b>Kommunikasjon</b>  Hvilke elever får ris eller ros?  Hvem får ros?  Hvilken sammenheng?  Spesielt en kjønn gruppe?  Hvem får ris?  Hvilken sammenheng?  Spesielt en kjønn gruppe?  Hvem høres best i klasserommet?  I hvilken setting?</p> <p><b>Fysisk kontakt</b>  Hvilke situasjoner er læreren i fysisk kontakt med elevene?  Hvorfor oppstår den fysiske kontakten?  Negativ eller positiv handling  Har læreren mer fysisk kontakt med et kjønn enn et annet?  I undervisningssammenheng eller pausetid  Hvordan er den fysiske kontakten?</p> <p><b>Ansvar</b>  Hvilke elever får ansvar?  Hva er det de får ansvar for? Større og mindre oppgaver  Hvilke elever tas frem for å vise fremgangsmåte?  Hvilke av kjønnen får vise hva?</p> <p><b>Atferds regulering</b>  Blir elevenes atferd regulert likt?  Hvilke forskjeller gjøres?</p>
-------------	--



	<p><b>Elever seg i mellom</b></p> <p>Hvilke elever samarbeider?  Hvilke elever søker til hverandre?  Søker de til samme i organiserte som uorganiserte oppgaver?</p>
Forventninger	<p><b>Generelt</b></p> <p>Hvilke forventninger til undervisningen blir uttrykk?  Hvilke forventninger til elevene og deres atferd blir uttrykk?</p> <p><b>Kjønn</b></p> <p>Blir det uttrykt ulike forventninger til elevenes kjønn?  Blir det gjort forhåndsregler eller gitt beskjeder direkte til et av kjønnene?</p>

# VEDLEGG 4: Intervjuskjema

## Bakgrunnsinformasjon om deltaker

- Hvilket kjønn identifiserer du deg som?
- Hva slags utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som kontaktlærer?
- Hvor lenge har du vært kontaktlærer for klassen din?

## Studiens tema

- Hvilken betydning tenker du at kjønn kan ha i en pedagogisk setting?
- Hvilke undervisningssituasjoner vil du si elevenes kjønn kommer til syne?
- Har du opplevd noen utfordringer som direkte kan knyttet til kjønn?
- Har du opplevd en endring, med tanke på fokus på dette temaet i skolen i løpet av din karriere?
- Hvordan ser du på forskjellen mellom de to kjønnene, er det noen forskjell?
- Opplever du et gjentakende bilde av kjønnene? Er det stereotypiske bilde av gutter og jenter korrekt? (Med stereotypisk bilde menes gutter er generelt mer urolige og bråker mer enn jentene)

## Observasjon

- Hva ligger bak elevenes plassering i klasserommet? Hvilke faktorer er med å påvirke disse?
- Hva ligger bak gruppeinndelinger av elevene? Har elevenes kjønn betydning? Eventuelt hvorfor mener du det har betydning?
- Hvordan blir elevenes tekstoppgaver valgt ut? (Med dette menes de felles tekstene som alle skal lese.)
- Hvordan blir elevenes lesebøker valgt ut? (Med dette menes de som er tilgjengelige i klasserommet ved lesekvart)
- Hvordan håndterer du uro i klassen gjennom bråk, lyd eller andre forstyrrelser?
- Opplever du at du behandler kjønnene ulikt? Evt. hva kan være grunnen til det?

## Avsluttende spørsmål

- Tror du at du som lærer kommer til å være mer bevisst på valgene du tar i klasserommet i tiden etter observasjonene? Spesielt med tanke på de tidligere spørsmålene?
- Er det noe du ønsker å tilføye?

