

Frida Nielsen

«Jeg blir behandlet som en gutt og ikke en elev»

En kvalitativ studie av en gruppe 10.trinns elevers opplevelser og erfaringer med kjønnsforskjeller i skolen.

Masteroppgave i Sosialpedagogikk 5-10

Veileder: Maja Reinåmo Olsson

Juni 2024

Frida Nielsen

«Jeg blir behandlet som en gutt og ikke en elev»

En kvalitativ studie av en gruppe 10.trinns elevers opplevelser og erfaringer med kjønnsforskjeller i skolen.

Masteroppgave i Sosialpedagogikk 5-10
Veileder: Maja Reinåmo Olsson
Juni 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie med en fenomenologisk tilnærming, som undersøker elevenes oppfatninger av kjønnsforskjeller i skolen. Formålet med forskningen er å bidra til økt innsikt og nyansering av elevers opplevelse knyttet til kjønnsforskjeller i skolen, ved å svare på problemstillingen:

Hvordan opplever elever kjønnsforskjeller i skolen?

For å besvare problemstillingen brukte jeg brevmetoden som fokuserte på elevenes perspektiver på kjønnsforskjeller i skolen. Datamaterialet ble analysert med en tematisk analyse. Prosjektet ble gjennomført på 10.trinn ved en ungdomsskole i Trøndelag, der 33 elever skrev brev til forskeren om sine opplevelser og erfaringer rundt kjønnsforskjeller i skolen. Det er en elevsentrert studie der analysen og diskusjonen er rettet mot elevenes interesser og innsikt innenfor tematikken

Studien viser at samtlige elever ved 10. trinn i denne studien opplever kjønnsforskjeller i skolen, om enn i ulik grad og med forskjellige perspektiver. Elevenes erfaringer tyder på at kjønnsforskjellene kommer til syne gjennom både andres forventninger og deres egne forventninger til seg selv og medelever. I analysen trekker jeg frem tre temaer: *skolens rammer, forventninger knyttet til væremåte og forventninger knyttet til prestasjoner.*

I temaet *Skolens rammer* trekker jeg frem hvordan elevene selv påpeker skolens rammer som en faktor til hvordan kjønnsforskjeller kommer til syne i skolen. Skolens innhold og metode synes å være mer tilrettelagt for jentene enn guttene, ifølge elevenes oppfatninger. Elevene begrunner det med at stereotypiske jentetrekke blir foretrukket, og at jentenes væremåte og prestasjoner blir belønnet med å bli godt likt av lærere og få gode karakterer. Temaet *forventninger knyttet til væremåte* omhandler hvordan elevene opplever typiske væremåter for de to kjønnsgruppene, og hvilken væremåte de oppfatter at skolen har som en «ideal-elev». Samtidig blir det her trukket frem hvordan guttenes late holdning, nødvendigvis ikke bare er negativt. Temaet *forventninger knyttet til prestasjoner* omhandler elevenes opplevelser av hvilke forventninger som er forventet av kjønnsgruppene knyttet til prestasjon. Der ser elevene ut til å oppleve både for høye og for lave forventninger, samtidig som guttene og jentene ser ut til å oppleve ulike prestasjonsforventninger ut ifra sitt kjønn.

Gjennom denne studien kommer det frem at kjønnsforskjeller i skolen er et komplekst og mangfoldig fenomen, formet blant annet av sosiale forventninger og skolens strukturelle rammer. Elevenes refleksjoner og beskrivelser gir verdifull innsikt i hvordan kjønnsforskjeller oppleves i skolehverdagen, og kan bidra til en dypere forståelse av hvordan skolens praksis kan tilpasses for å møte hver enkelt elev sine behov.

Abstract

This master thesis is a qualitative study with a phenomenological approach that examines students' perceptions of gender differences in school. The purpose of the research is to contribute to increased insight and nuance in students' experiences related to gender differences in school, by answering the research question:

How do students perceive gender differences in school?

To answer the research question, I used the letter-method, which focused on students' perspectives on gender differences in school. The data material was analyzed using thematic analysis. The project was conducted with 10th-grade students at a secondary school in Trøndelag, where 33 students wrote letters about their experiences and observations regarding gender differences in school. It is a student-centered study where the analysis and discussion are directed towards the students' interests and insights within the topic.

The study shows that all students in the 10th grade in this study experience gender differences in school, albeit to varying degrees and with different perspectives. The students' experiences indicate that gender differences are manifested through both others' expectations and their own expectations of themselves and their peers. In the analysis, I highlight three themes: the school's framework (1), expectations related to behavior (2), and expectations related to performance (3).

In theme 1, I highlight how the students themselves point out the school's framework as a factor in how gender differences are manifested in school. The school's content and methods seem to be better suited to girls than boys, according to the students' perceptions. The students argue that stereotypical female traits are preferred, and that girls' behavior and performance are rewarded by being well-liked by teachers and receiving good grades. Theme 2 deals with how the students perceive typical behaviors for the two gender groups, and what behavior they perceive the school has as the "ideal student." At the same time, it is highlighted how boys' laid-back attitudes are not necessarily only seen negatively. Theme 3 addresses expectations related to performance, where students seem to experience high expectations, while boys and girls seem to experience different performance expectations based on their gender.

Through this study, it emerges that gender differences in school are a complex and diverse phenomenon, shaped among other things by social expectations and the school's structural framework. The students' reflections and descriptions provide valuable insight into how gender differences are experienced in everyday school life and can contribute to a deeper understanding of how school practices can be adapted to meet each individual student's needs.

Forord

Fem år er gått og en masteroppgave er skrevet. Endelig er tiden kommet hvor jeg kan si meg ferdig med masteroppgaven og skrive forord. Det har vært en lang og krevende prosess. En prosess der jeg har lært utrolig mye, både om alt det faglige, men også masse om meg selv.

Midt i all motgang, har det også vært en givende reise. Det å kunne skrive om noe som engasjerer både meg og elevene såpass mye, har gitt meg en dypere mening og drivkraft gjennom hele arbeidet. Jeg er svært takknemlig for å ha hatt muligheten til å ha **sosial pedagogikk** som fag på NTNU. Dette har gitt meg et nytt perspektiv på skolen og skolesystemet, og jeg føler at jeg nå ser på det hele med et mer nyansert blick. Det å tørre å stille kritiske spørsmål til etablerte praksiser er noe av det viktigste jeg tar med meg videre.

Jeg vil rette en stor takk til alle som har vært med meg på dette eventyret, og støttet meg gjennom alle de fem årene. Først og fremst til **venner og familie** som har gjort denne studieperioden til en minnerik tid, full av glede og støtte. Familie som alltid har ønsket meg hjem for å fore meg opp og skjemme meg bort. Familie og venner som befinner seg på andre deler av landet og i verden, men som aldri er lengre enn en telefonsamtale unna.

Min største støttespiller gjennom alt har vært min **kjære mamma**. Min klippe i alle situasjoner. En som svarer på telefonen til alle døgnets tider, som jeg kan dele både små og store frustrasjoner og gleder med. Hennes uendelige tålmodighet og kjærlighet vil alltid være noe jeg ikke får takket nok for.

En spesiell takk går til min gode **studiegjeng**, som virkelig har gjort disse fem årene til noen av de beste i mitt liv. Uten dere hadde ikke studietiden i Trondheim vært det samme. Dere har stilt opp med både husrom og hjerterom når det har vært behov, og det har betydd enormt mye for meg.

Tusen takk til dere **kjære elever** som ville bli med på dette forskningsprosjektet. Det var en glede å se hvor engasjerte dere ble, det gjorde meg enda mer motivert til en oppgave som dette. Tusen takk til **Jørn Erik** som tok seg tid til å lese gjennom hele masteroppgaven og komme med gode tilbakemeldinger. Du er bare god. En stor takk til **min veileder**, som alltid har møtt meg med en positiv innstilling og gitt meg verdifull veiledning gjennom hele prosessen. Din støtte og ditt engasjement har vært til stor hjelp.

Nå ser jeg frem til nye eventyr og utfordringer uten en masteroppgave hengende over meg.

Innholdsfortegnelse

Figurer	xi
Innledning	12
<i>Oppgavens problemstilling og avgrensning</i>	13
<i>Kjønnsforskjeller i historisk perspektiv</i>	14
<i>Min bakgrunn</i>	14
<i>Oppgavens struktur</i>	15
Teorigrunnlag og perspektiver	16
<i>Forventninger</i>	16
Mestringsforventning	16
Selvopplyllende profeti	17
Akademisk sosialisering	17
<i>Flow-teorien</i>	18
Metode	20
<i>Fenomenologisk perspektiv</i>	20
<i>Brevmetoden</i>	20
<i>Forskningsetikk</i>	21
<i>Utvalg</i>	22
<i>Datainnsamlingsprosessen</i>	23
Planleggingsfasen	23
Gjennomføring av datainnsamling	24
Analyseprosessen	25
<i>Kvalitet i studien</i>	27
Analyse og drøfting av funn	30
<i>Tema 1: Skolens rammer</i>	31
Teoretiske fag	31
Gruppearbeid	33
<i>Tema 2: Forventninger knyttet til væremåte</i>	33
Hvordan opplever elevene typiske væremåter for gutter og jenter?	34
«Ideal-eleven»- hvilken væremåte passer inn i skolen?	36
Guttenes avslappende holdning til skole	38
<i>Tema 3: Forventninger knyttet til prestasjoner</i>	39
For høye og for lave forventninger	40
Gutter og prestasjoner i kroppsøving	42
Prestere nå og i fremtiden	44
Oppsummering og avsluttende refleksjoner	46
<i>Gutter, jenter og kjønnsbåser</i>	47
<i>Drøfting knyttet til Variasjon - kompleksiteten av tematikken</i>	48
<i>Studiens bidrag og veier videre</i>	49
Litteraturliste	51

Vedlegg.....54

Figurer

Figur 1: Modell av flow-teori av Mihaly Csikszentmihalyi, 2014. Side 18.

Figur 2: Tankekart fra tematisk analyse, fase 1. Side 26.

Figur 3: Tabell fra kodingsprosessen med koder. Side 26-27.

Figur 4: Tabell fra kodingsprosessen med temaer. Side 27.

Figur 5: Utviklet modell fra flow-teorien, med høye forventninger. Side 41.

Figur 6: Utviklet modell fra flow-teorien, med lave forventninger. Side 42.

Innledning

«Gutter presterer i snitt svakere på skolen enn jenter, men det er også betydelig overlapp mellom gutter og jenter. Kjønnsforskjellene er relativt små i begynnelsen av grunnskolen, men utvikler seg deretter i gutters disfavør, særlig i tenårene. I 10. klasse får gutter i gjennomsnitt dårligere karakterer enn jenter i alle fag, bortsett fra kroppsøving» (NOU 2024: 8, s. 103).

Formålet med denne oppgaven er å belyse hvordan jenter og gutter opplever kjønnsforskjeller i skolen, for å bidra med innsikt i elevenes opplevelser. Flere tidligere offentlige utredninger har vist utfordringer knyttet til kjønnsforskjeller i skolen. Blant annet «Nye sjanser – bedre læring – kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp», som tematiserer og aktualiserer kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og i utdanningsløp (NOU 2019: 3). Ett av prinsippene til utvalget var å legge frem tiltak som skulle gjøre det bedre for guttene, ikke å gjøre jentene dårligere (NOU 2019: 3, s. 16). Målet om å utjevne kjønnsforskjeller uten at det går på bekostning av et av kjønnene, er et viktig prinsipp som også er gjeldende for denne masteroppgaven. Også NOU 2019:19 «Jenterom, gutterom og mulighetsrom» tematiserer kjønnsforskjeller i form av mulighetene jenter og gutter har i skolen (NOU 2019: 19). I den utredningen kommer de frem til at forventninger til individer er tydelig kjønn, og det begrenser mulighetsrommene for jentene og guttene på ulike måter (NOU 2019: 19, s. 19–20). Her pekes det også på at jentene opplever å møte strengere krav, og derfor høyere forventninger, enn guttene, og knytter deler av dette til forventninger som er tillagt kjønnsnormene (NOU 2019: 19, s. 232).

Under prosessen og utformingen av denne masteroppgaven ble det den 24. april 2024 utgitt en ny utredning fra Mannsutvalget til Kultur- og likestillingsdepartementet (NOU 2024: 8). Den skulle se på hvordan menn kan bli like godt inkludert og ivaretatt i likestillingsarbeidet. Mannsutvalgets mål med utredningen er å arbeide for at alle individer i samfunnet skal ha like muligheter, uten å begrenses av strukturelle forhold, eller kjønnsstereotyper (NOU 2024: 8, s. 5). En så nylig utgitt rapport, viser hvor aktuell tematikken, likestilling og kjønnsforskjeller i skolen, fortsatt er den dag i dag, og at denne masteroppgavens har en relevans for dagens skole. Sammenhengen mellom de presenterte NOUene er at de alle omhandler kjønnsforskjeller i skolen. Til tross for andre viktige faktorer som spiller inn når det omhandler sosiale forskjeller i samfunnet, viser NOUene at det er viktig å se på kjønn i skolekonteksten, fordi det er tallfestede kjønnsforskjeller som spiller inn som faktor i sosial ulikhet.

Med NOUene som utgangspunkt er det interessant å se hvordan kjønnsforskjeller kommer til syne i skolen, og hvordan skolen er med på å reprodusere disse forskjellene, til tross for bevisstheten rundt kjønnsforskjeller i skolen. Da jeg var ute i felt for å samle inn materialet, ble jeg positivt overrasket over hvor mye elevene hadde å bidra med av tanker rundt kjønnsforskjeller. Det er en tematikk som vekket interesse hos elevene, og de aller fleste hadde mye å skrive og initierte til samtaler etter endt undervisningstime. At elevene har opplevelser og sterke følelser knyttet til tematikken er noe tittelen «Jeg blir behandlet som en gutt og ikke en elev» gjenspeiler. Ser vi elevene for det de faktisk er eller for at de gutter og jenter? Det ville jeg finne ut mer om. Derfor blir formålet med masteroppgaven å fremme elevenes egne perspektiver på hvordan de opplever

kjønnsforskjeller i skolen. Når debatten fremmes snakkes det gjerne om hvordan guttene er blitt skoletapere, og jentene har et fortrinn i skolen. Bak denne fremstillingen ligger det komplekse årsaksforklaringer og heldige og mindre heldige konsekvenser. I håp om at masteroppgaven kan skape bevissthet rundt elever sine oppfatninger av kjønnsforskjeller i skolen, kan lærere bli mer bevisste i sin praksis og hvordan de forholder seg til gutter og jenter i skolen. Målet i skolen bør være like muligheter og god trivsel for alle elever, uavhengig av kjønn.

Oppgavens problemstilling og avgrensning

Da jeg startet arbeidet med oppgaven, var det noen forskningsspørsmål jeg ville utgå fra. Ønsket mitt var å forske på om gutter og jenter har samme opplevelse av kjønnsforskjeller i skolen. Hva er det elevene oppfatter som viktig under denne tematikken? Er det forskjell på hvilke forventninger som ligger hos jentene og hos guttene? Og hvilke konsekvenser har disse kjønnsforventningene, ifølge elevene? Med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene, kombinert med det jeg fanget opp av elevenes egne interesser og synspunkter gjennom forskningsprosessen, har problemstillingen endt opp som «Hvordan opplever elever kjønnsforskjeller i skolen?»

Oppgaven har en fenomenologisk tilnærming, som vil si at jeg som forsker prøver å få tak i fellestrekk av opplevelser en gruppe individer har når det gjelder et gitt fenomen (Postholm, 2010, s. 17). Derfor var det lite hensiktsmessig å gå inn i forskningsprosessen med spesifikke hypoteser og antakelser. For å hole meg til en fenomenologisk tilnærming gjennom å få frem elevenes subjektive opplevelser, var det viktig for meg å ikke avgrense problemstillingen for mye før jeg innhentet data. En relativt åpen problemstilling, gir rom for å se hvordan elevene selv opplever kjønnsforskjeller i skolen.

Det er mange konsekvenser av kjønnsforskjeller i skolen som kan diskuteres, som for eksempel drop-outs, utdanningsvalg, psykisk helse osv. I denne oppgaven blir bare det som fanger elevenes oppmerksomhet tatt opp og diskutert. I tillegg er det flere elever som ikke føler seg inkludert med en slik kategorisering av to kjønn. Noe som er en spennende og viktig tematikk og en debatt jeg gjerne ville undersøkt mer. Men tatt i betraktning av oppgavens omfang har jeg valgt å fokusere på kjønnsforskjeller elever opplever i kjønnsgruppene, og sette lys på det elevene selv trekker frem som er kjønnsforskjeller i prestasjoner og væremåte, samt forventninger knyttet til kjønn.

En av de sentrale hensiktene til utdanningssystemet er at det skal virke sosialt utjevne. For å se på kjønnsforskjeller og dens utfoldelse må kjønn ses i sammenheng med andre forskjellskapende dimensjoner, som klasse, etnisitet og seksualitet (Nielsen, 2014a, s. 27). Det blir i denne oppgaven tatt opp spørsmål knyttet til kjønn, men det betyr ikke at det er løsrevet fra de andre dimensjonene. Når ulike identiteter og sosiale kategorier krysses, tydeliggjøres forhold som man selv ikke har kontroll over, og som kan påvirke individets mulighet for deltakelse med ulike vilkår (NOU 2024: 8, s. 43). Det betyr at de forutsetningene og forholdene som individet har rundt seg, skaper muligheter og setter begrensninger i forhold til hvilke privilegier en har. I denne oppgaven betyr det at jentene og guttene stiller med ulike muligheter og ulike begrensninger, ut ifra hvordan de blir oppfattet av andre. Derfor blir en av oppgavens begrensninger at faktorer som klasse, etnisitet og seksualitet, ikke blir diskutert. På den ene siden kan det være en svakhet fordi det er en kompleks tematikk der mange

faktorer har en innvirkning. På andre siden er ikke denne studien ment å bety at de andre dimensjonene har liten verdi, men oppgaven skal gi innsikt i en gruppe elevers oppfatning av kjønnsforskjeller. Samtidig er det betydelige mindre kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner enn forskjeller knyttet til sosial klasse, men kjønnsforskjeller er det som vekker størst bekymring og mest oppmerksomhet i offentligheten (Nielsen, 2014a, s. 14).

Kjønnsforskjeller i historisk perspektiv

Kjønnsforskjeller har også tilbake i tid fått stor oppmerksomhet i offentligheten. Hvordan utviklingen for tematikken kjønnsforskjeller har vært siden 1800-tallet skal jeg nå kort presentere.

Ser man tilbake på kjønnsforskjeller på 1800-tallet var det stor enighet om at det var store kjønnsforskjeller i skolen, der mye skyldes biologiske forskjeller, som igjen førte til at samfunnet skulle oppdra jenter og gutter til ulike samfunnsoppgaver etter behov. Frem til 1950-tallet ble jenter og gutters skolegang differensiert med tanke på hva samfunnet mente jentene og guttene trengte å forberede seg på. Fra 1950-årene oppsto det en tanke om likhet gjennom utdanning, og det var nå verken sosial klasse eller kjønn som skulle spille en rolle (Nielsen, 2014a, s. 15). 1970-1980-tallet viste det seg at jentene fikk gode resultater og trivdes godt i skolen, men var en form for birolle i klasserommet. Guttene dominerte kroppslig og verbalt, og lærerne tilrettela undervisningen slik at den passet guttenes behov (Nielsen, 2014a, s. 15). 1974 ble også året da kjønnslikestilling for første gang ble nevnt i en læreplan, der det skulle være likeverd mellom kjønnene (Røthing, 2020, s. 75). På 1990-tallet kom gutten frem i lyset, da lavere karakterer, dårligere ferdigheter og atferdsproblem ble problematisert (Nielsen, 2014a, s. 16). Det ble da spørsmål om likestillingen hadde gått for langt, og om en «feminisert skole» var på vei til å ta over. Undersøkelser viser at det også i 2014 fortsatt var mye guttedominans i mange klasser (Nielsen, 2014a, s. 16), men bildet den dag i dag har blitt mer komplekst fordi klasserommet inneholder et større mangfold enn tidligere. Noe blant annet NOU2019: 19 påpeker når utvalget skriver om at «familier i dagens Norge preges av mangfold»(NOU 2019: 19, s. 87).

Ann Margareth Gustavsen & Thomas Nordahl (2021) påpeker på at dagens elevrolle for jentene blir som regel vurdert med høyere nivå av selvregulering, selvdisiplin og selvkontroll. Samtidig blir jentene sett på som å være den mest tilpasningsdyktige kjønnsgruppen. Det kommer til uttrykk ved at de lytter til læreren, gjennomfører oppgavene som blir gitt og følger beskjeder (Gustavsen & Nordahl, 2021, s. 143). På andre siden påpeker Gustavsen & Nordahl (2021) at guttene oftere blir sett på som elever med problematferd, skaper mer bråk og uro, samtidig som de lettere lar seg distrahere og har lavere arbeidsinnsats enn jentene (Gustavsen & Nordahl, 2021, s. 144). En kan med disse beskrivelsene av kjønnene tenke seg at jentene innehar egenskaper som er egnet som skolens idealelev. Samtidig viser nyere forskning også at gutter liker skolen mindre enn jentene, der et av hovedproblemene er at guttene opplever skolen som vesentlig mer urettferdig (Gunnes et al., 2024).

Min bakgrunn

Min egen posisjon i forskningen og tematikken er viktig for å vise og bli klar over hva jeg selv har med av erfaringer, tanker og refleksjoner inn i forskningsprosjektet. En skal vise hvor en står slik at forskningen reflekterer forskeren og ikke blir avgrenset av kun

metodebruk som en teknikk (Fuglseth, 2018, s. 260). Særlig viktig i denne masteroppgaven, da kvalitativ forskning ikke representerer nøytrale data. Når elevene har skrevet brev, er budskapet i brevene avhengig av hvordan jeg som forsker og leser av brevene forstår og analyserer tekstene med min forforståelse.

Jeg har ulike erfaringer med praksis, samt jobb i ungdomsskolen. Der har jeg observert en forskjell blant jenter og gutter, både hvordan de opplever skolen og hvilken motivasjon for prestasjon de har i skolen. Etter fem år med lærerutdanning og interesse for feltet, har jeg skaffet meg en teoretisk tilnærming rundt tidligere forskning. Samtidig har jeg med erfaringer fra min egen skolegang, der jeg selv følte presset til å prestere og være «flink pike». Samlet har disse erfaringene og kunnskapstilnærmingene vært med på å gjøre meg kjent i feltet og fått en nærmere forståelse for fenomenet kjønnsforventninger.

Interessefeltet rundt kjønnsforskjeller ble større da jeg fikk mer kunnskap rundt tematikken og ble bevisst på karakterforskjellene hos guttene og jentene. Det viser seg at jentene i 10.klasse gjør det bedre enn guttene i 10.klasse i alle fag, med unntak av kroppsøving (NOU 2024: 8, s. 7). Tall fra 2023 viser at jentene får høyere standpunktkarakter i matematikk, engelsk og norsk. Det interessante er at på nasjonale prøver viser statistikken at guttene gjør det bedre enn jentene både på regning og i engelsk (Statistisk sentralbyrå, 2023). Her skapes det undring over hvorfor det blir slik. Hvilke faktorer spiller inn? Vurderingssituasjoner? Skolens rammer? Trynefaktor? Forventninger, både fra selv selv og andre? Trivsel? Egenskaper? Svaret er nok flertydig, komplekst og sammensatt. Derfor vil jeg i denne oppgaven se på hva elevene selv sier om kjønnsforskjeller i skolen, da det er informasjon man ikke får gjennom slik statistikk.

Oppgavens struktur

Oppgavens første del etter innledningen vil bestå av en gjennomgang av relevant teori som danner et grunnlag for analysen og diskusjonen som følger. Her vil jeg presentere og sammenfatte teoretiske begreper og perspektiver som er relevant for oppgavens problemstilling, da det nyanserer og bidrar til en dypere forståelse av tematikken. Deretter vil metodekapittelet i oppgaven følge, hvor jeg beskriver kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming som er valgt som grunnlaget for oppgaven, samt en redegjørelse for prosessen rundt datamaterialet. Så vil jeg i analyse- og drøftingskapittelet trekke frem funn som har blitt identifisert gjennom analysen. Det kapittelet vil inneholde både direkte gjengivelser av elevtekstene, samt min tolkning gjennom analytisk arbeid. Diskusjon vil også bli integrert i analyse- og drøftingskapittelet, for å skape gode sammenhenger mellom presentasjon og tolkning av funnene. Avslutningsvis vil det bli presentert noen avsluttende refleksjoner. Der vil jeg drøfte noen av hovedfunnene og implikasjoner knyttet til funnene i denne studien, samt påpeke studiens bidrag inn i fagfeltet og videre veier knyttet til forskning innenfor temaet kjønnsforskjeller.

Teorigrunnlag og perspektiver

For å kunne forstå studiens data og tematikk, er det hensiktsmessig med en gjennomgang av relevante teorier, som senere skal sees i sammenheng med studiens funn. Ettersom problemstillingen til oppgaven er «Hvordan opplever elever kjønnsforskjeller i skolen?», vil disse teoriene være relevante fordi de er med på å nyansere og komplementere og tolke elevenes utsagn. I det innledende delkapittelet vil jeg presentere hva som legges i begrepet forventning, i oppgaven. Her har jeg med to teorier tilknyttet forventninger, Albert Bandura sin teori om mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015) og selvoppfyllende profeti (Svartdal, 2020). Begge teoriene omhandler hvilken betydning egne og andres forventninger har til prestasjoner og væremåte. Dette blir relevant da forventninger er en sentral del av det elevene har trukket frem som en avgjørende faktor som spiller inn på kjønnsforskjeller i skolen. Det blir også presentert en liten del om Akademisk sosialisering (Bæck, 2019) som omhandler elevenes internalisering av verdier knyttet til utdanning, som ofte kommer fra andres forventninger. Til slutt i teorikapittelet vil jeg redegjøre for Flow-teorien (Csikszentmihalyi, 2014), som sier noe om at en gitt mengde forventninger og press er positivt, men for mye kan oppfattes som noe negativt.

Forventninger

Det å ha forventninger om å mestre noe, enten forventninger til seg selv eller andre, er en viktig faktor for motivasjonen til å gjennomføre utfordringen en står ovenfor. Det kan dreie seg om positive eller negative forventninger. For å skape en forståelse for begrepet forventninger i denne oppgaven, vil jeg her presisere at det i begrepet forventninger, vil bli vektlagt hvilke tanker man har til både hvordan andre og en selv skal prestere og være. I oppgaven vil også begrepet kjønnsforventninger omtales. Begrepene kjønnsforventninger og kjønnsnormer blir ofte knyttet tett sammen da «Kjønnsnormer er forventninger vi har til andre eller oss selv, og forventninger vi oppfatter at andre har til oss, basert på kjønn» (NOU 2024: 8, s. 54). Etter som elevene selv benytter seg av begrepet forventninger, blir det i denne oppgaven mer autentisk å bruke kjønnsforventninger enn kjønnsnormer. Altså forventning om hvordan en skal være og handle ut ifra det gitte kjønn. Hvilke forventninger som er knyttet til jentene og guttene som gruppe, og hva man forventer av prestasjoner og væremåte av dem. For å skille begrepene kjønnsforskjeller og kjønnsstereotypier, som kan overlape hverandre litt, vil jeg presisere at kjønnsstereotypier omhandler etablerte tanker om hvordan kjønnsgruppene skal oppføre seg og handle. Stereotypi er forutsigbare, forenklete fremstillinger om hvordan noe eller noen er, det kan også bli beskrevet som en fordom (Store norske leksikon, 2023). Kjønnsstereotypier vil da være forventninger og normer knyttet til hvordan kjønnsgruppene skal være, der forventninger fra ytre faktorer påvirker. Kjønnsstereotypier skaper også derfor en forventning til hvordan guttene og jentene skal være og oppføre seg, fordi normer skaper spesifikke forventninger til hvordan individet skal oppføre seg basert på kjønn. Ettersom kjønnsstereotypier blir en del av kjønnsforventningene kan disse to begrepene gå litt om hverandre, men jeg vil forholde meg til kjønnsforventninger fordi denne masteroppgaven er en elevrettet oppgave der elevens opplevelse av forventninger til seg selv skal komme frem.

Mestringsforventning

Bandura sin teori om mestringsforventning vil i denne oppgaven være gjeldende, fordi den omhandler forventninger elevene har til å gjennomføre bestemte oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17). Det vil være relevant å se på hvordan jentene og guttene har

en forventning til å mestre ulike oppgaver, og se hvilke oppgaver og hvilke områder jentene og guttene skiller seg på. Ettersom mestringsforventning varierer ut ifra hvilke oppgaver som blir gitt, hvor lang tid elevene har på å mestre oppgaven, hvilke hjelpemidler elevene har til disposisjon og hvilke arbeidsforhold elevene er i (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18), vil mestringsforventning være situasjonsbestemt og oppgavespesifikk. Bandura sin teori legger derfor opp til at skolens rammer skaper viktige forutsetninger for elevenes mulighet til å mestre. Elevenes mestringsforventning har stor betydning for elevenes motivasjon, da elever med høy mestringsforventning ofte ser større verdi av skolearbeid, yter mer innsats og viser mer engasjement og evne til å arbeide med utfordringene de møter (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19). Derfor kan en argumentere for at høy mestringsforventning, også vil gi utslag i prestasjoner i skolen, fordi en yter mer i oppgavene man tror man mestrer. Bandura påpeker også at mestringsforventning i stor grad styrer hvilke aktiviteter man velger og liker (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19). Derfor er det interessant å se hvilke oppgaver og utfordringer kjønnsgruppene trekkes til.

Skolen kan legge til rette for at elevene kan oppnå mestringsforventning, og Bandura trekker frem fire kilder til forventning av mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20). Tidligere erfaringer og det å ha fått til lignende oppgaver (1). Se at andre mestrer oppgavene, her er det et viktig poeng at det må være noen andre individet kan identifisere seg med, for eksempel kan dette være noen i kjønnsgruppene (2). Signaler fra signifikante andre at de klarer oppgaven. Det er her viktig at lærerne gir oppmuntring til mål som er reelle å nå, hvis ikke kan det ha negativ effekt på motivasjonen over tid (3). Fysiologiske reaksjoner, som hjerteklapp og svette, som kan komme av tidligere ubehagelige situasjoner (4), for eksempel er kroppsøving kanskje særlig utsatt som en arena der elevene er sårbare og læreren må legge til rette for trygge rammer for alle elever. Bandura poengterer også viktigheten av reell mestring, det å ha nok utfordringer å strekke seg etter, samtidig som det ikke må bli for mye (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 21). Derfor vil jeg senere her også presentere flow-teorien som kan komplementere Bandura sine tanker rundt reell mestring.

Selvoppfyllende profeti

I tidligere studier om kjønnsforskjeller i prestasjoner i skolen knyttes forklaringene blant annet til kjønnsforventninger, der det ofte har vært søkelys på forventninger fra læreren. Dette vises blant annet i pygmalioneffekten til Rosenthal og Jacobsen, som viser en klar sammenheng mellom at lærerens høye forventninger til visse elever, skaper også høyere prestasjoner (Haug, 2021, s. 205–206). Etter som denne oppgaven er elevsentrert, vil det være mer relevant å se på selvoppfyllende profeti i seg selv. Selvoppfyllende profeti vil si at «forventninger til en person medvirker til at personen endrer seg i retning av forventningen» (Svartdal, 2020). Et av problemene med å ha kjønnsforventninger om at jentene er flinke og guttene er blitt skoletaperne, er at det kan bli en selvoppfyllende profeti, både for lærernes forventninger til elevene, men også for elevene selv (Krumsvik, 2021, s. 53). Hvis elevene selv har forventninger til seg, vil det kunne bli en selvoppfyllende profeti, både positivt og negativt. Teorien om selvoppfyllende profeti vil kunne utfylle forklaringer til elevenes opplevelser.

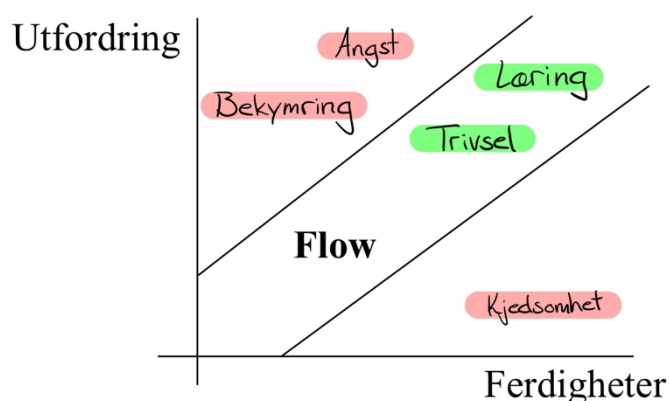
Akademisk sosialisering

Noe forskning viser at akademisk sosialisering er det som har størst effekt på elevenes skoleprestasjoner (Bæck, 2019, s. 45). Unn-Doris K. Bæck (2019) påpeker at Akademisk

sosialisering handler om hvordan elevene internaliserer normer og verdier som er relatert til utdanning. Bæck (2019) skriver også at dette gjerne handler om forventninger fra andre, særlig foreldre, om at barnet skal gjøre det bra på skolen. Gjennom dette skal det skapes motivasjon for å prestere godt på skolen, fordi barnet internaliserer normer og verdier knyttet til at utdanning er viktig. Etter som akademisk sosialisering ikke nødvendigvis er uttrykt med ord, vil elevenes opplevelse av kjønnsforskjeller og kjønnsforventninger i denne sammenhengen bli sett på som taus kunnskap elevene innehar. Taus kunnskap er kunnskap som ikke er artikulert med ord, men vises gjennom handling og i bruk (Gilje, 2021). Her kan det argumenteres for at elevene har taus kunnskap om kjønnsforskjeller og kjønnsforventninger, og da hvordan de skal prestere på skolen og hvordan de skal være på skolen, fordi de internaliserer visse normer og forventninger fra andre. I denne sammenhengen kan taus kunnskap ses på som noe som bør artikuleres, for å bli klar over ulike forventninger og meninger om kjønnsroller i skolen, og hva som kan gjøres med det.

Flow-teorien

Mihaly Csikszentmihalyi er en anerkjent sosialpsykolog som utviklet flow-teorien, som omhandler tilstanden mennesker oppnår når utfordringene er i balanse med aktørens ferdigheter (Csikszentmihalyi, 2014, s. 212). Oppnåelse av «Flow» eller flyt på norsk, bør være intensjonen i opplæringen, men vanskelig å nå fullt ut i praksis (Jordet, 2020, s. 317). Det er den såkalte flyt-sonen der man opplever et driv til å fortsette med aktiviteten en holder på med i kortere eller lengre tid, og der det er en oppslukende og positiv oppmerksomhet som er fastholdt til den gjeldende aktiviteten (Ørsted Andersen & Hanssen, 2012, s. 25). Flytsonen fremstilles ofte som en slik modell der ferdigheter og utfordringer står ovenfor hverandre (Csikszentmihalyi, 2014, s. 212).



Figur 1: Modell av flow-teori av Mihaly Csikszentmihalyi, 2014

Hvis handlingsmulighetene oppfattes å overstige ens ferdigheter, vil det oppleves som stress eller bekymring. Det blir for store utfordringer i forhold til hva man vil klare å mestre, og en kan føle seg overveldet og handlingslammet. Dersom ferdighetene er høyere enn muligheten individet har til å benytte seg av dem, vil det kunne resultere i kjedsomhet (Csikszentmihalyi, 2014, s. 212). Det betyr at en bør ha utfordringer som er overkommelige, samtidig som man bør ha utfordringer som utfordrer ferdighetene sine. David J. Harris et al. (2023), omtaler flyt-sonen som en optimal opplevelse, som en bør

jakte for å kunne forbedre prestasjonene sine. Som betyr at det er i flyt-sonen du kan fungere optimalt og der du kan utvikle dine potensialer. Derfor bør vi som lærere tilrettelegge for at alle elever har forutsetningene for å oppleve flyt-sonen. I flytsonen vil det være en indre motivasjon som engasjerer seg med glede og lyst (Jordet, 2020, s. 41). At motivasjonen for en aktivitet eller oppgave kommer fra det indre vil være positivt, da det vil fremme innsats, utholdenhet og kvalitet (Jordet, 2020, s. 158).

For at lærere skal tilrettelegge for elevenes mulighet til å oppleve flytsonen, kan de ta hensyn til seks faktorer som skal øke sannsynligheten til å havne i flytsonen (Knoop, 2004, s. 10). Psykolog og professor Hans Henrik Knoop (2004) fremmer muligheten til å ta selvstendige valg, men under ansvar fra omgivelsene. Elevene trenger konkrete og energigivende mål, samtidig som mulighet for å tilpasse utfordringene til sine ferdigheter til å mestre oppgaven. Dette punktet til Knoop (2004) kan sees opp mot flytsonens spenningsfelt mellom utfordringer og ferdigheter. Knoop (2004, s.10) poengterer også håndterbare regler, tydelige tilbakemeldinger om hvordan man klarer seg og mulighet til å fjerne distraksjoner, slik at elevene får konsentrert seg. Her viser forskning at de fleste gutter og jenter godt kan sitte stille, men at gutter oftere blir tiltrukket fysisk uro (Nielsen, 2014b, s. 78).

Knoop (2004) påpeker også noen pedagogiske forhold som kan forhindre flyt-sonen. Blant annet passivisering av elever, for hard konkurranse eller for ambisiøse mål, eller manglende opplevelse av at det de lærer kan bruke til noe viktig (Knoop, 2004, s. 11–12). Her ser en igjen viktigheten av at elevene ikke skal føle for mye press og for høye forventninger i forhold til prestasjoner i skolen.

Til tross for at flow-teorien ofte blir koblet opp til en oppmerksomhetstilstand, med passende mengde utfordringer og en evne til å løse utfordringene du står ovenfor, kan det argumenteres for at denne teorien har en overføringsverdi til andre områder. Slik som i denne oppgaven blir flow-teorien brukt til å vise at for høye forventninger kan gjøre at eleven går over flytsonen i modellen, mens lave forventninger kan føre til liten motivasjon for å yte. På samme side vil en balansegang av forventninger, press og evner være positivt for elevenes motivasjon og pågangsmot for arbeid med skole. Flow-teorien og modellen blir relevant fordi alle disse faktorene blir opplevd ulikt for jenter og gutter, og vil derfor gjenspeile noen av kjønnsforskjellene elevene opplever i skolen.

Jeg vil komme tilbake til studiens teorigrunnlag i kapittelet som presenterer funn og tolkning. Men først vil jeg gå over til å forklare hvordan jeg har gått fram metodisk for å samle inn og analysere datamaterialet i studien.

Metode

Forskningsdesignet i oppgaven er valgt på bakgrunn av hva som er hensiktsmessig med tanke på hvordan jeg kunne få best innsikt i elevenes oppfatning av kjønnsforventninger og kjønnsforskjeller i skolen. Derfor har jeg valgt en kvalitativ metode med et fenomenologisk perspektiv. Kvalitativ metode gjenkjennes ofte ved innsamling av tekster, lyd og bilder (Johannessen et al., 2021, s. 51), og brukes for å utforske menneskelige prosesser eller problemer i ulike settinger, der forskeren skal være åpen for hva informantene gjør og sier (Postholm, 2010, s. 11). Metoden for datainnsamling ble valgt for å svare på problemstillingen på en hensiktsmessig måte. Med tanke på at lærerens syn ofte fremmes, ville jeg i denne masteroppgaven fremme elevstemmen i konteksten, og se på hvordan kjønnsforskjeller kommer til syne fra elevenes egne perspektiver.

Kvalitative metoder handler som regel om å finne essensielle trekk som skal hjelpe oss forstå mennesker generelt eller i en situasjon, mens kvantitative metoder oftest handler om å telle og måle det som skal forskes på (Fuglseth, 2018, s. 251). Etter som jeg vil finne ut av fenomenet kjønnsforskjeller passet dette godt i en kvalitativ metode der jeg skulle fange elevenes egne opplevelse av hvordan fenomenet fremkommer generelt i skolen eller i spesifikke situasjoner i skolen. På andre siden vil jeg komplementere med relevant teori og tidligere forskning, for å nyansere og problematisere tematikken.

Fenomenologisk perspektiv

Fenomenologisk perspektiv gjenspeiler det å se på elevenes oppfatning av et fenomen, her kjønnsforskjeller, og tar utgangspunkt i hvordan hver enkelt oppfatter verden (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Begrepet fenomen vil jeg definere i denne oppgaven som noe man kan observere skje, type hendelser eller situasjoner som blir manifestert og eksisterer i samfunnet. Derfor blir fenomenologien relevant i dette masterprosjektet for å få innsikt i fenomenet kjønnsforskjeller i skolen fra elevenes perspektiv.

Første steg i en fenomenologisk forskningsmetode er å bestemme seg for, og avgrense seg til et fenomen (Johannessen et al., 2021, s. 168). Jeg avgrenset meg derfor til fenomenet kjønnsforskjeller, samtidig som jeg ville ha en åpen tilnærming, slik at elevene fikk muligheten til å fortelle om sin opplevelse rundt kjønnsforskjeller. I et slikt kvalitativt forskningsdesign innebærer en fenomenologisk tilnærming det å utforske og beskrive menneskets erfaring med og forståelsen av et fenomen (Johannessen et al., 2021, s. 167). Hvordan «skjer» kjønnsforskjeller i skolen, hvilke opplevelser har elevene om hendelser og situasjoner rundt kjønnsforskjeller. Det vil handle om å fortolke elevperspektivet. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan jeg utforsket elevenes opplevelser av fenomenet kjønnsforskjeller, gjennom elevtekstanalyse i form av brevmetoden.

Brevmetoden

Etter som jeg ønsket å fremme elevstemmen i denne konteksten, og se hvordan kjønnsforskjeller kommer til syne ut ifra elevenes perspektiv, kom jeg frem til at jeg ville benytte meg av elevtekstanalyse, i form av brevmetoden. Brevmetoden innebærer at informantene blir oppfordret til å skrive et brev til forskeren om tematikken (Berg, 1999, s. 174). Hensikten med brevmetoden var å komme så nær elevenes oppfatning som mulig, samtidig som jeg kunne innhente datamateriale med flere informanter enn det

som var overkommelig med intervju. Derfor ble valget om brevmetode enkel, da elevene kunne få mulighet til å skrive fritt om deres opplevelse og det som interesserer dem rundt tematikken. Brevmetoden kan sees på som en mellomting mellom intervju og spørreskjema (Berg, 1999, s. 174). Brevmetoden krever en del forarbeid, men er tilgjengelig relativt enkel å administrere og under selve gjennomføringen var mye opp til elevene selv. Dette representerer også forskningsperspektivet fenomenologi som skal fremme den subjektive opplevelsen til elevene om hvordan de oppfatter fenomenet rundt kjønnsforventninger.

Det å bruke elever som forskningsdeltakere i brevmetoden kan by på utfordringer, men også flere muligheter. Det vil her trekkes frem to ting som er viktig å tenke på når en forsker med og på barn og unge; evnen de har til å uttrykke seg og hvordan de oppfatter verden. Evnen elevene innehar for å uttrykke seg blir viktig for meg som forsker for å forstå og tolke det de skriver. Det at elevene ikke uttrykker seg muntlig, kan utvikles til å bli en feilkilde, ved at de ikke har ferdighetene som skal til for å skrive ut det de mener. Etter som jeg valgte elevtekst istedenfor intervju, var en mulig utfordring at ikke alle elevene var like flinke til å uttrykke seg skriftlig. Her utformet jeg noen skriverammer i form av en brevmal (Se vedlegg 3), slik at flere kunne skrive sine fulle sannheter uavhengig sine forutsetninger. På andre siden vil de ha lengre tid når de skriver, enn i et intervju, og kan tenke gjennom hva og hvordan de ville skrive det. Derfor var det viktig for prosjektet at elevene fikk så god tid de trengte. I brevmetoden er elevene relativt frie til å skrive om deres interesser og opplevelser uten for mange rammer. En av ulempene med brevmetoden er at man ikke får stilt oppfølgings spørsmål der og da, men her påpeker Berg at brevmetoden kan med fordel suppleres med intervju (Berg, 1999, s. 175), og derfor ville jeg ha dette som en mulighet når prosjektet startet. På grunn av oppgavens begrensede omfang valgte jeg etter hvert bort intervju, men dette hadde vært interessant å gå videre med.

Forskningsetikk

Det å forske på elever forutsetter bevisstgjøring rundt forskningsetikk. Det er både snakk om et etisk ansvar og noen juridiske krav. Etter som jeg skulle innhente personlig informasjon, som navn, kjønn og håndskrift, var jeg pliktig til å søke om godkjenning fra Sikt for å gjennomføre forskningsprosjektet (Se vedlegg 1). Som forsker har man ansvar for å informere og motta samtykke fra deltakerne. Det ble gjort både muntlig og skriftlig gjennom et informasjonsskriv og samtykkeerklæring (Se vedlegg 2). Etter som ingen av elevene var under 15 år var det ikke behov for å innhente samtykke fra foreldre (*Sikt*, u.å.), dette ble også klarert med Sikt. Samtykkeskjema og informasjonsskrivet ble gjennomgått muntlig og elevene fikk stille spørsmål om alt de lurte på rundt forskningsprosjektet. Etter som jeg ville at forskningsprosjektet skulle være så transparent som mulig for elevene, fortalte jeg om hva, hvordan og hvorfor jeg ville forske på kjønnsforskjeller i skolen.

Som forsker skal en alltid ta hensyn til personer en forsker på og deres personlige integritet, sikkerhet og velferd (NESH, 2021, s. 18). NESH (2021), Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, har listet opp viktige punkter som forskere bør ta selvstendige vurderinger av. Derfor vil jeg ta utgangspunkt i noen av de relevante punktene for dette prosjektet. Barn og unge som er med i forskning har ekstra krav på beskyttelse (NESH, 2021, s. 22) og jeg måtte derfor ta noen ekstra hensyn. NESH (2021) påpeker blant annet at det må være klarhet om roller

og ansvar. På en side kan det være positivt at jeg ikke kjente elevene for godt, slik at relasjonen vår ikke påvirket profesjonaliteten og uavhengigheten (NESH, 2021, s. 23). Det kan argumenteres for at det var tydelige roller, da elevene var klar over at jeg var praksisstudent og forsker. Universitetslektor, Eva Johansson, påpeker at det er viktig å reflektere over hvilken maktrelasjon det er mellom elev og forsker, for hvilken tilnærming og hvilken distansering en har til elevenes perspektiv (Johansson, 2003, s. 47). Derfor var jeg ekstra påpasselig med å presisere at det var helt frivillig og at det ikke var en vurderingssituasjon. Påpekte også at det ikke gjorde noen ingenting om de valgte å ikke levere brevene til meg. En bedre relasjon mellom meg og elevene hadde skapt andre og muligens bedre forutsetninger for prosjektet, da jeg kunne tilpasset opplegget mer ut ifra min kjennskap til elevene. Jeg var opptatt av å tydeliggjøre at jeg var ute etter å høre deres historie og få innsyn i deres livsverden, og derfor ikke noe rett eller feil på hvordan de opplever kjønnsforskjeller i skolen.

I fremstillingen av oppgaven skulle alt bli anonymisert, og i analyseprosessen benyttet jeg meg av koder for å anonymisere forskningsdeltakerne. Elevene var avhengig av å skrive navn, etter som de har krav på å kunne trekke seg fra prosjektet (*Sikt*, u.å.). Dette ble også klarert med Sikt. Elevene ble også informert om at informasjonen de ga til meg gjennom brevene var konfidensielt og ikke skulle få noen konsekvenser for dem. En annen faktor jeg som forsker må ta hensyn til er at jeg ikke legger ord i munnen på elevene, og at det som blir sitert blir riktig gjengitt (Postholm, 2010, s. 150). Her ble det viktig at jeg analyserte datamaterialet mitt nøye for å forstå det de faktisk sier, istedenfor å tolke det i andre retninger. Det å gjengi riktig informasjon omhandler også det å respektere barn som forskningsdeltakere, og at jeg faktisk vil ha frem det elevene mener og tenker.

Utvalg

Et utvalg av informanter bør gjøres og begrunnes på en måte slik at det skaper en forståelse for hvem informantene er og hvorfor de er valgt. Utvalg forutsetter ofte både praktisk innsikt og teoretisk grunnlag for hvem som kan bli brukt i forskningen (Johansen, 2018, s. 203). Forskningsfeltet nærmet jeg meg ved å lese elevundersøkelser, artikler og saker om kjønnsforskjeller. Fant så ut at jeg måtte ta et utvalg fra 10.trinn, der de har opparbeidet seg erfaringer med skolens strukturer, medelever og skoleprestasjoner. Jeg ble kjent med mine informanter i en praksisperiode over to uker, for så å komme tilbake til skolen i en uke og gjennomføre prosjektet. Det har vært viktig for meg som forsker å vurdere og fremme fordeler og ulemper knyttet til relasjoner og erfaringer i feltet, for å gjøre fremstillingen så transparent som mulig (jf. Postholm, 2010, s. 141). På den ene siden er det positivt at jeg kjente til informantene, for å vite hvordan jeg kunne legge opp til at de delte åpent og følte seg trygge på at de kunne skrive det de mente til meg. På andre siden kunne det være en utfordring hvis jeg hadde kjent elevene for godt, da jeg kunne gjort antakelser om deres tidligere opplevelser enn det de faktisk skriver. Etter som jeg ikke hadde kjent elevene over lengre tid, så jeg det nyttig å benytte meg godt av kontaktlærerne til klassene, for å få informasjon om ting jeg lurte på. For eksempel var det viktig for meg at situasjonen ikke ble ubehagelig for noen elever, og jeg ville klarere om noen var usikre på sin kjønnsidentitet.

Utvalget av informanter ble et tilfeldig utvalg, da jeg valgte å gjennomføre studien på praksisskolen. Det ble etter dette gjort strategiske valg for å få så korrekte og nære data

som mulig. Utvalget av informanter ble derfor gjort på bakgrunn av klasseserier, sammensetning av kjønn og kjennskap til elevene. Derfor ble 10. klasse valgt, da de har mest erfaring med både å uttrykke seg skriftlig og flest erfaringer knyttet til skolen. En av utfordringene ved elevtekster, er at man aldri vet hvor mye eller om det elevene skriver kan bli brukt, derfor ville jeg samle inn brev fra alle elever på 10. trinn på den gitte skolen. Vurderingen om hvor mange 10.klasser jeg måtte ha med i studien gikk frem og tilbake. Jeg ville få en bredde i utvalget, samtidig som det var viktigere å gå dypere hos en mindre gruppe elever. Det er ingen grense på hvor få informanter en trenger i et fenomenologisk studie, da en søker analyse av en hvers oppfatning av et fenomen (Johannessen et al., 2021, s. 168). Endte til slutt opp med 33 brev totalt, der det var 19 brev fra jentene og 14 brev fra guttene.

Barn er viktige bidragsytere til forskning, da deres behov og interesser ikke nødvendigvis fanges opp av voksne (Fossheim et al., 2013). Derfor blir det å bruke barn og unge som forskningsdeltakere en mulighet til å se andre perspektiver enn det som fremmes fra læreres ståsted. Dette påpekes også i brevene til elevene, at elevene er glade for at de får si sine meninger og glade for at vi er noen som vil høre på det de mener og tenker om ulike ting som omhandler dem i skolen. Det at elevene synes det var fint å være med i forskningen, skapte også større engasjement og interesse for å fremme deres fulle historier og sannheter.

Det vil også være store variasjoner innenfor kjønnsgruppene i utvalget av informanter, både i hvordan de uttrykker seg skriftlig, hvordan de opplever kjønnsforskjeller og hvordan de opplever forventninger knyttet til sin identitet. NOU 2019: 19 omtaler de betingelsene og de kontekstene som utgjør hvilke forventninger som er tilknyttet til elevens kjønn, både individuelt og i samspill med andre (NOU 2019: 19, s. 70). Ut ifra dette vil det være avhengig av hva elevene har med seg, for hvordan de opplever kjønnsforskjeller i skolen. Det vil være andre forventninger tillagt et individ, ut ifra blant annet alder, etnisitet og forutsetninger. Derfor blir slike opplevelser av et fenomen kontekstavhengig, noe som kan gi svært varierte data. På bakgrunn at dette var det viktig å få flere informanter enn det jeg hadde fått i en tenkt intervju situasjon. Variasjoner innenfor kjønnsgruppene ble synlig gjennom hvor mye elevene skrev, hva de skrev om og hvordan de formulerte seg.

Datainnsamlingsprosessen

Det var mye som skulle planlegges og tenkes igjennom av både rammer i datainnsamlingen og hvilke konsekvenser valgene kunne få. Derfor vil jeg i denne delen gjennomgå planleggingsfasen og gjennomføringsfasen, for å begrunne og reflektere over valgene.

Planleggingsfasen

Målet for gjennomføringen var å fange elevenes opplevelse, og det var derfor viktig at gjennomføringen skulle bli gjort på en hensiktsmessig måte. Derfor ble planlegging og utforming av hvordan brevmetoden skulle fungere i praksis en sentral del av forskningsprosessen. Det var viktig for oppgaven at datainnsamlingen var nøye planlagt, etter som forberedelser legger grunnlaget for både hva elevene skriver og hvordan elevene skriver brevene sine, som igjen skulle bli oppgavens datamateriale. Både medelever, praksislærere og andre lærere på den aktuelle skolen ble brukt til å diskutere

prosjektet, og hvordan det kunne fungere i de gitte klassene. Jeg gjennomførte en pilotering med tre medstudenter, der jeg fikk teste det korte undervisningsopplegget og formuleringer i skriverammene. Her fikk jeg innspill og gode refleksjoner rundt formuleringer og innhold. Et nyttig resultat av piloteringen var hvordan jeg kunne vektlegge vinklinger og synspunkter av tematikken i undervisningsopplegget. Presiserte derfor for elevene at jeg ville høre elevenes egne stemmer om hvordan de oppfatter kjønnsforskjeller, og derfor ikke noe rett eller feil svar.

For å skape best mulig forutsetninger for at alle elevene skulle få skrevet ned akkurat det de tenkte og mente, var det aktuelt å utvikle noen skriverammer i form av en mal, slik at alle elever, uavhengig av sine forutsetninger, kunne formidle sin opplevelse. Derfor benyttet jeg meg av en brevmal (se vedlegg 3), inspirert av Gro Marte Strand sin phd-studie om elevenes oppfatninger av overgangen til ungdomsskolen (Strand, 2020). Det ble presisert til elevene at dette bare var et forslag til en mal, men etter anbefaling av begge norsk-lærerne i begge klassene ble denne presentert foran klassen som noe positivt å bruke. Det at elevene fikk litt frihet til å skrive om deres oppfatning og det som interesserte de, samtidig som de fikk verktøy som hjalp dem i gang, virket som det motiverte flere elever. Å benytte seg av en slik brevmal kan virke styrende og begrensende, men kan også hjelpe til med å åpne opp for flere nyanser i brevene. Jeg måtte veie fordeler og ulemper opp mot hverandre, og fikk hjelp fra læreren som kjente elevene og deres forutsetninger.

Gjennomføring av datainnsamling

Selve gjennomføringen av datainnsamlingen foregikk over to skoletimer på 45 minutter, i to ulike 10.klasser. For at brevmetoden skal være vellykket er det en forutsetning at elevene er engasjerte og motiverte, dette for at elevene skal kunne få skrevet ut alt de sitter inne med (Berg, 1999, s. 174). Elevene holdt på med sjangerlære i norskfaget, så brevskrivning passet inn i norskundervisningen deres. For å engasjere elevene ville jeg sette brevet og tematikken i en kontekst og hadde en undervisningsdel på 10 minutter. Der presenterte jeg forskningsprosjektet, brevet og ulike vinklinger av tematikken, både medieoppslag, begrepsdefinisjoner og presenterte litt tidligere forskning. Det virket som det engasjerte elevene, og flere var ivrige etter i å delta.

Bakgrunnen til at jeg ville gi elevene relativt frie tøyler til å skrive om deres interesseområder innenfor tematikken i et brev, istedenfor å svare på et spørreskjema, var todelt. Det var både med tanke på min egen nysgjerrighet om hva ungdommenes opplevelse av kjønnsforskjeller er og hva innenfor tematikken som vekker deres interesse. Men også for en fenomenologisk tilnærming som ofte foregår med en åpen, nysgjerrig og tillitsvekkende holdning, for å få frem fylldige beskrivelser rundt elevenes opplevelser (Johannessen et al., 2021, s. 169). Første delen var informasjon om masteroppgaven og masterfaget. Jeg ønsket at prosjektet skulle være så transparent som mulig, også ovenfor elevene. Undervisningsdelen jeg hadde på starten av timen engasjerte elevene og jeg fikk flere innspill direkte på hvorfor det var sånn. Så snakket vi i klassen sammen om at det kan være mange faktorer til at det kan finnes kjønnsforskjeller i skolen, blant annet betydningen av kjønnsforventninger som elevene presiserte tidlig at de var opptatt av. Derfor ble det viktig at elevene hadde en forståelse for hva forventning var, så vi tok en felles gjennomgang på elevenes oppfatning av begrepet forventning. Her fikk vi i begge klassene en fin diskusjon om at det både kan være forventninger til deg selv, men også forventninger andre har til deg. Flere elever

trakk også opp at forventninger kan både være positivt og negativt. Det at vi tok en klasseromsdiskusjon kan ha påvirket at mange av elevene har fokusert på dette i sine brev, samtidig så tok elevene også selv opp forventninger i klasserommet.

Etter å ha presentert tema og oppgaven, måtte jeg samle inn samtykkeskjema (Se vedlegg 2). Alle fikk beskjed om å skrive brevet som en del av undervisningopplegget, men de bestemte selv om de ville være med på forskningsprosjektet eller ikke. Alle elevene hadde lyst til å delta med sine brev. Det er også verdt å nevne at flere synes temaet var så interessant og de fortalte at de hadde mye på hjertet rundt tematikken, så ville gjerne også bli med på intervju. Dette viser at tematikken har høy relevans innenfor dagens skole, og at elevene selv har mye å si om fenomenet kjønnsforskjeller.

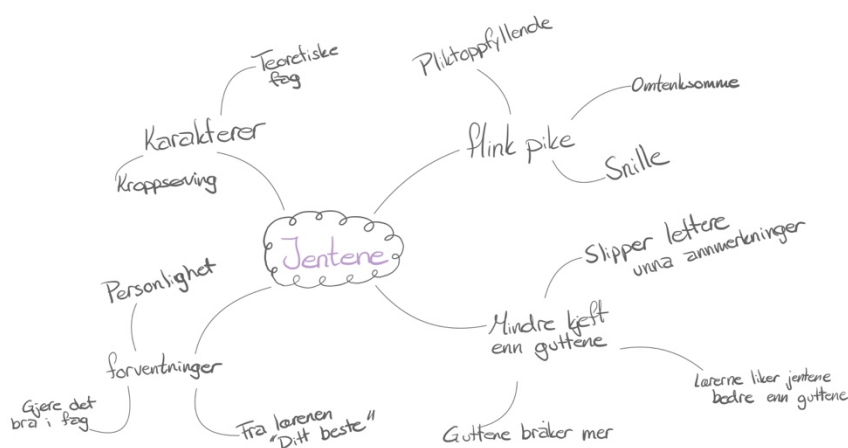
Analyseprosessen

Analyseprosessen startet med å finne en relevant analysemetode. På bakgrunn av valget om en fenomenologisk tilnærming, så jeg det hensiktsmessig å ha en metode som kunne bidra til en helhetlig forståelse av et fenomen. Samtidig så jeg behovet for en analysemetode der jeg kunne utforske datamaterialet på tvers av de ulike brevene for å se hva som fanget elevenes interesse. Derfor endte jeg til slutt opp med tematisk analyse, som er en fleksibel analysemetode som er mye brukt innenfor kvalitativ forskning for å identifisere mønstre og tema i kvalitativ data (Maguire & Delahunt, 2017). Det kan argumenteres for at tematisk analyse passer dette forskningsprosjektet med en fenomenologisk tilnærming, fordi det er en fleksibel metode, der jeg som forsker, bruker min egen evne til å forsøke, beskrive og tolke for å avdekke elevenes meninger og opplevelser av fenomenet kjønnsforskjeller (Maguire & Delahunt, 2017). Tematisk analyse vil også gjenspeile fenomenologien da analysen fungerer til å reflektere over virkeligheten, her fenomenet kjønnsforskjeller, og gå mer i dybden av overflaten på et fenomen (Braun & Clarke, 2006).

Etter som jeg ville se hva som rørte seg i elevenes oppfatninger ville jeg gå åpent inn i kodingsprosessen, der jeg hadde et overordnet spørsmål om hvordan elevene opplevde kjønnsforskjeller i skolen. Ut ifra det overordnede spørsmålet ble forskningsspørsmål og fokus i analysen utviklet gjennom kodingsprosessen (Braun & Clarke, 2006). Derfor ble det relevant å lese brevene på nytt og på nytt for å finne temaer som var interessant for både mitt og elevenes interessefelt. At analysemetoden ikke er en lineærprosess, var med på å kvalitetssikre datamaterialet, ved at jeg hele tiden gikk tilbake til tidligere steg for å sjekke om det stemmer, om noe ble glemt eller om noe hadde en annen betydning enn først antatt. En utfordring i en slik del er å holde tak på det elevene faktisk sier, og ikke tolke det ut av proporsjoner. Det som omhandler tolkning gjenspeiler det som omtales som latente temaer eller tolkningsnivå av analysen, der underliggende meninger identifiseres med et fortolkningsarbeid og ser forbi det som er blitt skrevet (Maguire & Delahunt, 2017). Derfor blir ikke analysen bare en beskrivelse av hva som er skrevet, men et forsøk på å teoretisere betydningen av mønstre jeg finner i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Det kan være utfordrende at analysemetoden er såpass fleksibel, da det er mange ulike tilnærminger og ulike utforminger. Derfor har jeg valgt å følge Braun & Clarke (Braun & Clarke, 2006) sine 6 faser. Dette for å få en struktur i analysen og for at analysen blir mest mulig transparent.

I 1. fase skal en bli kjent med datamaterialet. Jeg leste gjennom alle brevene et par ganger, og med kladdemark foran meg for å notere første tanker og ideer. Noen brev

måtte jeg lese flere ganger for å få tak på hva eleven mente, mens andre elever hadde skrevet klart og tydelig hva de mente. Utformet flere tankekart for å sortere tankene rundt mine tolkninger av hvordan elevene opplever kjønnsforskjeller i skolen. Her er et utdrag av det ene tankekartet som ble utformet når jeg leste jentenes brev:



Figur 2: Tankekart fra tematisk analyse, fase 1

I 2. fase skal en generere de første kodene, og her hadde jeg allerede noen ideer fra fase 1. Etter som jeg gikk inn med en åpen tilnærming, var det ingen forutbestemte koder. Jeg leste alle brevene på nytt, og satte alle setninger med mening og relevans inn i ulike koder. Noen koder måtte jeg opprette underveis. Det ble også nyttig å opprette en kode med navn *generell*, der jeg kunne legge inn interessante utsagn uten at det passet i de foreløpige kodene. Etter som det kunne være lurt å kode så mange relevante temaer som mulig, samtidig som utsagn kunne bli brukt under flere temaer enn bare én (Braun & Clarke, 2006), ble det en utfordring at det ble så mye materiale innenfor hvert tema. Her er et eksempel på et utdrag av koder som ble opprettet. Her viser jeg elevenes utsagn og hvordan jeg har kodet dem.

Utsagn	Kode
<p>J4a: På ungdomskolen har jeg kun merket at gymlæreren har litt ulike måloppnåelse liste i gymmen når vi eks. har løpetest.</p> <p>G5b: Kjønnsforskjeller som kommer til syne på skolen er at gutter liker å vise seg fram mere i kroppsøving. Fordi de viser at det er noe de er god i.</p> <p>J7a: Det er også veldig tydelige forskjeller og forventinger mellom kjønnene i gymtimene. Der skal guttene igjen prestere bedre, raskere og sterkere for å oppnå en 6er en det jentene må. Det er nedskrevet forskjellige løpekrav for jenter og gutter på for eksempel en løpetest som vi kaller «kupertest» der er det to forskjellige tabeller (en til jentene og en til guttene) der karakterene står i forhold til løpt distanse. Der må guttene løpe lengre en jentene for å få like bra karakter som jentene.</p> <p>G4b: Guttene på skolen er ofte gode i gym fordi guttene er bedre fysiske og sterkere enn jentene. Men også der blir guttene behandlet annerledes. En gutt har kunnet gjort det bra i alle aktiviteter, men har ikke vist</p>	<p>Kroppsøving</p> <p>Ulike og urettferdige krav.</p> <p>Forventer mer av guttene.</p> <p>Høyere krav for guttene.</p>

fairplay. Og en jente kan ha vært lavest på alle aktiviteter, men får bedre enn gutten fordi hun viste fairplay	
---	--

Figur 3: Tabell fra kodingsprosessen med koder

Jeg opprettet mange slike koder, som var med på å skaffe et helhetlig bilde av elevenes forståelse av kjønnsforskjeller. Søket etter tema er fase 3, og her hadde jeg mye materiale i de ulike kodene og mange koder. Fase 3 besto derfor av å strukturere og lese igjennom de ulike temaene for å finne koder jeg kunne gå videre med. Her så jeg at jeg trengte å gå tilbake til fase 2 for å videreutvikle kodene litt mer. Det at tematisk analyse ikke er en lineær prosess ble virkelig tydelig i fase 3-5, der jeg måtte gå mye frem og tilbake, og helt tilbake til fase 1 for å lese brevene på nytt. Å kode datamaterialet skaffet meg en overordnet oversikt over hva elevene oppfattet og interesserte seg for innenfor kjønnsforskjeller i skolen. Fase 4 som er å gjennomgå temaer og fase 5 som er å definere temaene varen dynamisk prosess, som jeg stadig måtte endre og gå tilbake til. Dette ga meg også innsikt i hvor åpen oppgave jeg startet med, som etter hvert ble mer snevret inn etter hva jeg så rørte seg hos elevenes oppfatninger.

Her er et eksempel på et utdrag av hvordan kodene ble til tema, der flere koder ble samlet til et tema. Flere av kodene kunne være under flere temaer, og jeg merket at de overlappet hverandre. Dette viser også bare hvor komplekst og sammensatt tematikken er.

Koder	Tema
<ul style="list-style-type: none"> - Kroppsøving: guttene som forventes å prestere best - Jentene flinkere i gruppearbeid. - Egenskapene til jentene passer bedre inn i skolen - Mer teoretiske enn fysiske fag i skolen – som passer jentene bra. 	Skolens rammer

Figur 4: Tabell fra kodingsprosessen med temaer

Fase 6 hos Braun og Clarke (2006) er å skrive frem en analyse, noe jeg vil vise fram i neste kapittel, som er analysedelen av oppgaven.

Kvalitet i studien

For å vurdere kvaliteten i studier bruker en ulike kriterier som sier noe om forskningen, her skiller det gjerne mellom kvalitative og kvantitative vurderinger på kvaliteten (Johannessen et al., 2021, s. 255). Denne delen tar utgangspunkt i tre av punktene May Britt Postholm (2010) skriver om, når hun skriver om hvordan man kan sikre kvalitet i en kvalitativ studie og hva en bør tenke på i denne prosessen. Første punkt er naturalistisk generalisering, der leseren kan dra nytte av forskningen ved å gjenkjenne situasjoner i beskrivelsen og erfaringer og funn i teksten (Postholm, 2010, s. 131). Postholm trekker også frem sannhet som en viktig faktor for å vurdere kvalitet i forskningen (Postholm, 2010, s. 128), dette kan ses på som måten jeg som forsker innehar en subjektivitet og en forforståelse, samtidig som jeg skal strebe etter å beskrive dataene mine på en objektiv og sannferdig måte. Dette knytter jeg opp til gyldighet, som er at jeg fremmer det som faktisk blir skrevet av elevene. Postholm trekker frem forskerens beskrivelse av forskningsprosessen, som kan ses i sammenheng med påliteligheten i oppgaven som blant annet Johannessen et al. (2021) også fremmer som viktig for oppgavens kvalitet. De tre punktene til Postholm, *naturalistisk*

generalisering, sannhet og forskerens beskrivelse, samstemmer godt med Tjora (Tjora, 2018, s. 79) sin oppfatning om tre kvalitetsmål innenfor kvalitativ forskning, *generaliserbarhet, gyldighet og pålitelighet*. Derfor vil jeg her gå litt dypere på disse tre faktorene.

Generaliserbarhet – Overførbarhet

Jeg har valgt å benytte meg av begrepet overførbarhet istedenfor generaliserbarhet. Det skyldes at studien bare viser et utsnitt av hvordan noen elever opplever kjønnsforskjeller i skolen, og dataen kan ikke generaliseres til å være gjeldene for alle elever i kjønnsgruppene. På andre siden vil begrepet overførbarhet være mer dekkende for mitt prosjekt, da deler av forskningen har en overføringsverdi til områder, både når det gjelder metode og innhold. På den siden kan det Tjora (2018) kaller naturalistisk generalisering trekkes inn, der rapporteringen av forskningen blir gjort så detaljert og transparent at leseren selv kan vurdere om funnene vil ha gyldighet til egen forskning (Tjora, 2018, s 70). Som leser kan en selv benytte seg av innsikten denne masteroppgaven gir, for å skaffe seg kunnskap om elevenes oppfatning av fenomenet kjønnsforskjeller i skolen. Johannessen et al. (2021, s. 258) påpeker også at kvalitative undersøkelser kan ha en overføringsverdi til lignende fenomener, da gjennom fyldige beskrivelser inneholder generaliserbarhet. Både Tjora (2018) og Johannesen et al. (2021), påpeker ingen direkte overførbarhet, men en vurdering av forskningen samt kunnskapsopplysning rundt et fenomen. Derfor må en være litt bevisst til begrepet generalisering i kvalitativ forskning.

Gyldighet

Gyldighet eller validitet i kvalitative studier dreier seg om hvilken grad fremgangsmåten og funnene er riktige i forhold til formålet av studien og representasjonen av virkeligheten (Johannessen et al., 2021, s. 256). Formålet med denne oppgaven er å utforske hvordan elevene opplever kjønnsforskjeller i skolen, derfor må det jeg kommer med i analysen samsvare med dette. Ulike valg og muligheter i oppgaven blir gjennom hele prosessen vurdert og revurdert, og derfor kan det oppstå noen avvik fra det man først tenkte. Derfor er det viktig å være bevisst og forklare prosessen for å fortsette å opprettholde kvaliteten i studien. Derfor blir også pålitelighet en relevant del av kvaliteten på oppgaven.

Pålitelighet

Pålitelighet innenfor kvalitativ forskning innebærer at forskeren styrker påliteligheten ved å gi grundige beskrivelser av konteksten, er åpen og detaljert i fremstillingen av forskningsprosessens fremgangsmåte (Johannessen et al., 2021, s. 256). Derfor vil jeg presentere oppgaven så transparent som mulig. Innenfor kvalitativ forskning blir jeg som forsker et instrument, der ingen andre har samme erfaringsbakgrunn eller tolker på samme måte (Johannessen et al., 2021, s. 256). Derfor blir min posisjon i feltet, samt mine tolkninger en vesentlig del av oppgaven, da man innenfor den fortolkende tradisjonen, som kvalitativ forskning baserer seg på, er innforstått med at fullstendige nøytralitet ikke eksisterer (Tjora, 2018, s. 83). Derfor ble det ekstra viktig å presentere min forskerrolle, samt forklaringer av forskningsprosessen og mine valg og bortvalg i oppgaven. Derfor ble «min bakgrunn» presentert i innledningen for å si noe om hva jeg tar med meg inn i forskningen. Filosofen Hans-Georg Gadamer, ofte tilknyttet hermeneutikken, tar utgangspunkt i at mennesket alltid kommer med visse fordommer når en leser en tekst, og snakker om mening, forventning og verdensoppfatning og

hvordan disse også er gjeldene innenfor fenomenologien (Fuglseth, 2018, s. 257). Derfor blir min for forståelse spesielt viktig for oppgaven som har en fenomenologisk tilnærming. Her kunne det med fordel vært mer forklart i dybden med alle valg jeg har vært innom, men på grunn av ordbegrensning har jeg valgt å ta med det mest relevante og det jeg ser som viktigst å belyse.

I neste kapittel vil jeg gå over til å presentere funnene fra studien og analysere og drøfte dem opp mot teorigrunnet for oppgaven.

Analyse og drøfting av funn

For å svare på problemstillingen «Hvordan opplever elever kjønnsforskjeller i skolen?», vil jeg i det følgende kapittel presentere mine funn fra analysen av elevtekstene. I analysen kom jeg fram til tre temaer som jeg skal presentere her: *skolens rammer*, *forventninger knyttet til væremåte* og *forventninger knyttet til prestasjoner*. Disse tre temaene er valgt ut fordi flere av funnene i analysen i stor grad sentrerer rundt forventninger elevene opplever, og hva som rammer dem inn. Igjen indikerer det at det er de temaene som interesserer elevene når det er snakk om kjønnsforskjeller i skolen. Temaene har undertemaer som presiserer funnene som er gjort i analysen. Jeg har også tatt et valg om å kombinere fremstilling av funn, samtidig som jeg drøfter opp mot teori. Dette for å vise elevenes oppfattelse av kjønnsforskjeller i skolen med en nyansert fremstilling i lys av teori.

Temaet *skolens rammer* har undertemaene *teoretiske fag* og *gruppearbeid*. Dette fordi det gjennom analysen så ut til å være teoretiske fag og gruppearbeid som engasjerte elevene mest. De to siste temaene er tematisert rundt forventninger, noe som ble tydelig når jeg skulle besvare problemstillingen «Hvordan opplever elever kjønnsforskjeller i skolen?». Dette fordi elevene tok selv opp både forventninger til seg selv og generelle kjønnsforventninger knyttet til kjønnsgruppene. Kjønnsforventningene elevene opplever, ser hovedsakelig ut til å komme fra lærere, foreldre, medelever og samfunnet rundt. Analysen viser stor variasjon av elevenes bevissthet på hvor forventningene kom fra. Flere elever skrev noe om forventninger som kommer og skapes av alle rundt seg, mens andre har skrevet at forventninger bare eksisterer, uten å utdype det. Det at elevene er bevisste på forventninger utenifra kan sees i lys av akademisk sosialisering, der elevene tilegner seg normer og verdier som omhandler utdanning (jf. Bæck, 2019). Hvis sentrale personer rundt elevene, for eksempel foreldre, lærere og medelever påpeker bevisst eller ubevisst at skole er viktig, skapes det en forventning og en overføring av verdier til elevene om å prestere i skolen, og det vil kunne bli viktig for eleven selv å prestere.

På den ene siden var oppgaven å skrive om kjønnsforskjeller i skolen ganske åpen, men på andre siden hadde jeg i begge klassene en klasseromsdiskusjon der vi snakket om kjønnsforventninger. Derfor er det ingen overraskelse at dette ble en del av mitt datamateriale. Det ser ut til at elevene opplever forskjeller i kjønnsforventninger både knyttet til væremåte og prestasjoner. Derfor ble det et naturlig skille mellom *forventninger knyttet til væremåte* og *forventninger knyttet til prestasjoner*. Temaet *forventninger knyttet til væremåte* tar for seg tre undertemaer; hvordan elevene opplever kjønnsgruppens væremåte, hvilken væremåte som passer inn i skolen og guttenes væremåte som noe positivt. Temaet om *forventninger knyttet til prestasjoner* er også inndelt i tre undertemaer. Der tar jeg for meg for høye og for lave forventninger, og elevenes opplevelse av konsekvenser av det. Så trekker jeg frem guttenes opplevelse av høyere forventninger i kroppsøving og til slutt funnet om elevenes opplevelse av forventninger til prestasjoner i nåtid og i fremtid.

Til tross for at elevenes opplevelser av kjønnsforskjeller i skolen er varierte og kontekstavhengige, blir det her presentert både like og ulike oppfatninger elevene har av kjønnsforskjeller i skolen. Det er store variasjonen innenfor jentegruppen og guttegruppen, samtidig som materialet er lite og ikke kan generaliseres. Det er likevel interessant å løfte frem forskjellene mellom det jentene og guttene skriver, fordi det gir

et bilde på hvordan en gruppe elever opplever kjønnsforskjeller i skolen, som igjen kan ha en overføringsverdi når en skal se på hvordan vi kan utjevne sosiale forskjeller i skolen.

Datamaterialet er preget av et ønske om at elevene skulle få skrive om hva som rørte seg i sin livsverden. Resultatet ble derfor relativt bredt innenfor spesifikke tematikker innenfor tematikken kjønnsforskjeller. Derfor blir det presentert både guttenes og jentenes oppfatninger litt om hverandre, ut ifra hvem som har ment noe om temaene som kom frem i analyseprosessen. Å se hvilket kjønn som interesserer seg for de ulike tematikkene innenfor kjønnsforskjeller i skolen er en spennende del av analysen, da det sier noe om forskjellen blant jenter og gutters oppfatning av kjønnsforskjeller i skolen.

I et forsøk på å fremstille analysematerialet så transparent som mulig, bruker jeg sitater fra brevene for å vise direkte hva elevene har skrevet og på den måten en autentisk fremstilling av tematikken. Bruk av sitater er positivt for å løfte frem elevstemmen i oppgaven, og for å klargjøre og understøtte de forholdene som blir tatt opp (Postholm, 2010, s. 123). De tre aktuelle temaene går litt inn i hverandre, og det er noe overlapping og utfylling på visse områder. Dette er gjort for å dekke flere sider, samtidig som det viser at tematikken er kompleks med mange nyanser.

Tema 1: Skolens rammer

I denne delen vil jeg rette fokus på skolens rammer. Det er en kompleks tematikk, men jeg velger å trekke det frem, fordi elevene selv har fokusert mye på ulike forutsetninger og strukturer i skolen som virker å ha en betydning for deres oppfatning av kjønnsforskjeller i skolen. I begrepet *skolens rammer* vektlegges både innhold og metode brukt i skolen, der skolens normer, regler og rammeverk er sentralt. Derfor er temaet *skolens rammer* presentert med hovedvekt på hvordan elevene opplever kjønnsforskjellene på skolen, med de betingelsene som eksisterer i skolen.

Et interessant funn i analysen er hvordan elevene selv har påpekt at de opplever at skolens rammer er bedre tilpasset jentene. Både fagkombinasjonene elevene har på skolen og undervisningsmetoder er faktorer elevene påpeker som spiller i jentenes favør. Både guttene og jentene påpeker at det er flest teoretiske fag, der jentene presterer bedre enn guttene. Undervisningen og undervisningsmetoder blir også trukket frem av elevene som en faktor til hvordan elevene opplever kjønnsforskjeller, særlig gruppearbeid. Her blir jentene beskrevet som delaktige og kreative, mens guttene som late. På bakgrunn av dette trekker jeg frem to underkategorier som er, *teoretiske fag* og *gruppearbeid*.

Teoretiske fag

Funnene peker tydelig på at elevene har en oppfatning om at skolens innhold er mer rettet mot jentene. Blant annet ved at det er flere teoretiske fag i skolen i dag. Derfor vil jeg her se nærmere på hvordan elevene opplever kjønnsforskjeller i en teoretisk preget skole. Elevene opplever skolens fagtilbud som skjevt i favør av jentene, med overvekt av teoretiske fag. Elevene påpeker at teoretiske fag i skolen er positivt for jentene, da de opplever at jentene har naturlige egenskaper til å prestere bedre og tilpasse seg undervisningen tilknyttet teoretiske fag. Interessant nok erkjenner flere av jentene også dette som et problem. For eksempel trekker Jente 1 frem skolens vekt på teoretiske fag

som passer bedre for jentene og utgjør en utfordring for guttene.

Jente 1: Jentene på skolen er ofte flinkere på skolen, i tillegg til at de får bedre resultater og karakterer enn gutter. Jeg tror det er slik fordi mesteparten av fagene i grunnskolen er teoretiske. De teoretiske fagene er ofte roligere, og det må ofte bli mer tilrettelagt tid til det. Dette er noe majoriteten av jenter er flinkere i... Mange gutter i dagens samfunn mener at skolesystemet er designet for at jenter skal bli flinkere i det. De (jentene) er nok naturligvis flinkere i å være teoretiske, og tolererer å sitte stille lengre. De fleste gutter vil ha mer fysisk arbeid i skoledagen, så dette tiltaket tror jeg er noe regjeringen burde ta seg tak i.

I sitatet avsløres en underliggende antagelse om at jenter er bedre i teoretiske fag enn guttene, og at det eksisterer normer som forventer det. Flere elever har pekt på egenskaper hos jentene, for eksempel at de er flinke til å lytte, tålmodige og rolige, som er egenskaper elevene fremmer som noe positivt i arbeid med teoretiske fag. Dette kan kobles til egenskaper guttene og jentene innehar, som senere blir tatt opp i analysen.

Sitatet trekker også frem en systemforklaring, hvor skolens rammer og strukturer ikke tilpasses guttene tilstrekkelig. Dette kan ses i lys av tidligere forskning der utfordringen jentene har hatt i klasserommet har blitt forklart i et individperspektiv, at jentene må endre seg for å få til en løsning (Nielsen, 2014a, s. 15). På den andre siden har guttenes utfordringer i skolen blitt forklart i et systemperspektiv, hvor skolesystemet må endres for å tilpasse seg guttenes egenskaper i skolen (Nielsen, 2014a, s. 15). Dette er et interessant perspektiv som gjenspeiles i denne oppgavens datamateriale, hvor elevene selv påpeker at det er skolens strukturer, som fagkombinasjoner, som må endres for at guttene skal ha en mindre teoretisk hverdag, som de mestrer bedre. Dette kan også underbygges med nyere NOU som «Likestillingens neste steg» (NOU 2024: 8), som skal fremme hvordan systemet rundt guttene og mennene skal endres slik at de blir mer ivaretatt i likestillingsutviklingen. På andre siden påpeker elevene egenskaper hos guttene som inneholder individforklaringer, på hvorfor de ikke presterer like godt faglig som jentene. Elevene forklarer det med guttenes typiske væremåte som blant annet er beskrevet som bråkete, mindre evne til å sitte stille, late og yter mindre innsats i skolearbeid.

Jente 2 beskriver kjønnsforskjeller knyttet til teoretiske fag som at «de teoretiske fagene er ofte roligere, og det må ofte bli mer tilrettelagt tid til det. Dette er noe majoriteten av jenter er flinkere i». Her knyttes jentenes stereotypiske væremåte opp til noe positivt som passer inn i skolens rammer og den utformingen fagene har. Til tross for at det er overvekt av teoretiske fag i dagens skole, bør læreren med sitt profesjonelle skjønn, tilpasse undervisningen slik at den inneholder varierte undervisningsmetoder og er tilpasset hver enkelt elev, uavhengig av kjønn. Dette kan sees i lys av flow-teorien, og de nevnte seks faktorer som øker sannsynligheten for at elevene skal havne i flytsonen (Knoop, 2004, s. 10). Her ble det å fjerne distraksjoner og at elevene får konsentrert seg tatt frem som to viktige faktorer, som kanskje er spesielt utfordrende i teoretiske fag som krever konsentrasjon på en annen måte enn i praktiske fag. Spesielt er det kanskje utfordrende for guttene da forskning viser at de tiltrekkes mer fysisk uro (Nielsen, 2014b, s. 78), og mye av arbeidsmetodene i teoretiske fag vil kreve stillesitting og ro. Det kan argumenteres for at elevene viser ingen til lite refleksjon rundt hvilke arbeidsmetoder lærere benytter seg av for å gjøre teoretiske fag mindre teoretiske. Det elevene derimot ser ut til å være opptatt av når det gjelder undervisningsmetoder, er

hvordan jentene og guttene presterer i gruppearbeid, og hvordan elevene opplever kjønnsforskjeller som kommer til syne i gruppearbeid.

Gruppearbeid

Et av funnene som er kategorisert under teamet «Skolens rammer» er hvordan elevene har en oppfatning om at guttene presterer dårligere enn jentene på gruppeoppgaver. Med dagens læreplan er gruppearbeid en naturlig del av undervisningen, der overordnet del poengterer samspillet mellom faglig læring og sosial læring, og at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). På bakgrunn av at elevene lærer gjennom samhandling med medelever, legger læreplanen derfor opp til at gruppearbeid kan være en naturlig undervisningsmetode i skolen.

Gjennom analysen kommer det frem at elevene, særlig jentene, opplever at jentene er flinkere og bidrar mer i gruppearbeid enn det guttene gjør. Jentene hevdes å være bidragsyttere, samtidig som de ofte er roligere og gjør det de skal av skolearbeid. Guttene presenteres av elevene som mer urolige og late i samarbeid med jentene. Dette blir blant annet beskrevet av jente 2 som at «Guttene på skolen er bråkete, og deltar ikke like mye på skolen som f.eks. i gruppeoppgaver». Det at guttene blir sett på som mindre deltakende enn jentene i undervisningen, påvirker hvordan jentene og guttene opplever hverandres væremåte. Det kommer jeg tilbake til senere i analysen.

Tidligere forskning viser at kjønnsblandet gruppearbeid er med på å synliggjøre og forsterke forskjeller i de faglige og sosiale kompetansene mellom jenter og gutter, men det er ikke kjønnsblandet gruppearbeid som *skaper* denne forskjellen (Nielsen, 2014b, s. 81). Elevene blir mer bevisste på kjønnsforskjeller som allerede er der i arbeid med gruppearbeid. Ser en det i lys av Bandura sin teori om mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015), ser vi viktigheten av at læreren legger til rette for arbeidsforhold som både gutter og jenter trives i, der de får oppmuntringer, får god nok tid og der de kan bli utfordret. Læreren blir derfor en viktig fasilitator som skal legge til rette for at guttene også opplever mestring i gruppearbeid.

Som vi tidligere har sett fremmes mestringsforventning av tidligere erfaringer, og andres tilbakemeldinger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20). Når jentene omtaler guttene som late og mindre flinke i gruppeoppgaver, vil guttene få negative signaler fra signifikante andre om at de ikke mestrer gruppeoppgaver. Dette vil kunne påvirke guttene i en negativ retning, da det ifølge mestringsforventning vil gi lav motivasjon ved at andre ikke har troen på at du klarer den gitte oppgaven. På samme måte vil guttene ha anledning til å legge seg på latsiden, fordi kjønnsforventning knyttet til jentene om å bidra, være plikttoppfyllende og flink gjør at jentene vil stå til disse forventningene og gjøre arbeidsoppgavene. Dette viser at væremåten kjønnsgruppene har i skolesituasjonen, har innvirkning på motivasjonen på ulike prestasjonsområder i skolen.

Tema 2: Forventninger knyttet til væremåte

Denne delen tar opp hvordan elevene opplever kjønnsforskjeller form av forventninger knyttet til væremåte. Elevene påpeker at de opplever blant annet forventninger som kommer fra foreldre, lærere, samfunnet og medelever. Dette ble et tydelig tema da flere av elevene skrev om hvordan de så på jentene og guttene, og kjønnsforskjeller i form av hvilke forventninger som er knyttet til væremåte i forhold til hvilket kjønn eleven har.

Temaet er delt opp i tre undertemaer, der jeg i første del tar opp hvordan elevene oppfatter jentene og guttenes væremåte, og hva elevene opplever av forventet væremåte knyttet til kjønnsgruppene. Her blir det også tematisert når elever ikke lever opp til de forventningene til væremåte som ligger hos det gitte kjønn. Av væremåte presenteres jentene som rolige og følger med i undervisningen, mens guttene som urolige og late. Det andre undertemaet omhandler hvordan elevene opplever at skolen har en form for ideal-elev, der en viss type væremåte og en viss type elev er foretrukket i skolen. Undertema tre omhandler hvordan jentene opplever guttenes late holdning også som noe positivt, der væremåten til guttene ser ut til å lette på det uopnåelige presset som oppleves i skolen.

Hvordan opplever elevene typiske væremåter for gutter og jenter?

I analysen kommer det frem at elevene opplever at kjønnsgruppene har ulik væremåte, samtidig som de opplever ulike forventninger knyttet til hvordan elevene skal oppføre seg ut ifra hvilket kjønn en er. Elevene uttrykker at de opplever jenter og gutter forskjellig, både med hensyn til sosiale egenskaper og egenskaper som gjelder i skolearbeidet. Jeg har tidligere nevnt litt om hvordan væremåten til jentene og guttene blir oppfattet av elevene. Elevene ser ut til å være svært klar over væremåten til kjønnsgruppene og at de er ulike, samtidig er det flere elever som påpeker variasjonen innad i kjønnsgruppene. Det kan argumenteres for at måten elevene opplever væremåten til kjønnene på, er en form for taus kunnskap. Det fordi elevene selv vet hvordan de skal oppføre seg for å passe inn i sin kjønnsgruppe, uten at noen egentlig har satt konkret ord på hva de skal gjøre og hvorfor det er slik. Derfor kan det også argumenteres for at denne studien belyser elevenes tause kunnskap om fenomenet kjønnsforskjeller i skolen. Noe som kan argumenteres for at er positivt, ved at elevene artikulere og selv blir bevisst over ulike kjønnsmønstre og hvordan jentene og guttene i skolen oppleves og hvilken betydning det har. Ut ifra analysen kommer det frem at elevene beskriver kjønnsgruppene med relativt kjønnsstereotypiske fremstillinger. Jentene beskrives med adjektiv som flinke, pliktoppfyllende, dedikerte og snille. Guttene beskrives som mer bråkete, tullete, dårligere på skolen, mer useriøse, late og at de bryr seg mindre om skolen.

Ved å se på elevenes fremstilling av kjønnsgruppene i lys av teorien om Selvoppfyllende profeti (jf. Svartdal, 2020), kan vi forstå hvordan troen på at man har visse egenskaper og ferdigheter kan bli internalisert og påvirke individets atferd. Slike stereotypiske fremstillinger som elevene trekker frem, kan ha både positive og negative konsekvenser. På den ene siden kan positive fremstillinger og forventninger, i tråd med selvoppfyllende profeti, fremme utviklingen av ønskede egenskaper og væremåter. Derfor tolker jeg at når jentene i studien møter kjønnsstereotypiske forventninger, sammenligner de seg og internaliserer egenskaper som anses som typiske for deres kjønn. I jentenes situasjon ser det ut til at dette ofte er positive egenskaper, sett ut ifra hva elevene opplever av hva som ønskes i skolen. Gutt 4 beskriver jentene på skolen som «ofte veldig snille. Fordi de har omsorg og de vil at alle skal ha det bra på skolen», andre medelever beskriver jentene som blant annet pliktoppfyllende, hardtarbeidende. Det vil kunne ha en selvforsterkende effekt, noe som kan forklares med selvoppfyllende profeti, når jentene tilpasser seg og endrer seg etter disse positive egenskapene. Imidlertid er det viktig å diskutere om jentenes stereotypiske fremstillinger nødvendigvis bare er positivt. Dette blir tatt opp senere i analysen. På andre siden vil negative forventninger, i lys av selvoppfyllende profeti, forsterke uønskede atferdsmønstre i skolen. Hvis guttene

opplever at deres væremåte ofte blir assosiert med negative egenskaper, kan dette påvirke dem til å internalisere disse negative forventningene. Jente 4 beskriver guttene på skolen som «bråkete i friminuttene, litt sløve når det gjelder oppgaver i timene og de er gode i gym». Datamaterialet i denne studien viser at elevene oppfatter at guttene ofte har negative beskrivelser til sitt kjønn. I lys av selvopplyllende profeti kan dette føre til at guttene, hvis de identifiserer seg med disse negative fremstillingene, utvikler atferd i tråd med disse kjønnsforventningene til væremåte.

Det at elevene i denne studien forteller om møte med stereotypiske fremstillinger av jenter og gutter, kan støttes opp med annen forskning som viser at unge møter stereotypiske fremstillinger i sin hverdag i møte med familie, sosiale medier, skolen og i samfunnet generelt (Røthing, 2020, s. 100). Her argumenterer også Åse Røthing at de tradisjonelle kjønnsforventningene og kjønnsnormene blir reproduisert av gammel vane. Derfor kan det argumenteres for å se viktigheten av å arbeide med etablerte kjønnsstereotyper, kjønnsforskjeller og forutinntatte kjønnsforventninger. I en rapport fra #UngIDag-utvalget trekker de frem at lærere trenger og fortjener økt kompetanse for å undervise på måter som utfordrer kjønnsstereotyper og dermed skaper større muligheter og mer mangfold i skolen (Røthing, 2020, s. 105). For å arbeide med det, er det viktig å utarbeide en forståelse for hvordan elevene selv opplever kjønnsstereotyper, for å vite hva som må arbeides med. Her ser en igjen viktigheten av å høre elever sin egen stemme.

Elevene er bevisste på at kjønnsforskjeller kan ha negative konsekvenser, men likevel påpekes kjønnsforskjeller som noe normalt, som Jente 3 påpeker at hun «ser på kjønnsforskjeller i skolen som normalt, det blir forsterket av alle». Dette tolker jeg som at hun er blitt vant til ulike former for kjønnsforskjeller i skolen, som er påvirket av faktorer rundt henne. Samtidig påpeker hun at kjønnsforskjeller blir forsterket av *alle*, det interessante er hvem hun legger i *alle*. Jente 3 er bevisst på at kjønnsforskjeller blir påvirket av de rundt, og det kan tenkes at det er alt fra foreldre, samfunnet, medelever, lærere og de signifikante andre rundt. Jente 4 fremmer også kjønnsforskjeller som noe normalt ved å skrive «Hva folk tror og forventer til kjønn, er bare blitt normal. Det er ikke noe feil i å tro at en gutt er rotete eller en jente flink i arbeid». Her snakkes det om kjønnsforskjeller i at det er forskjell i forventninger knyttet til væremåte, og at eleven opplever det som normalt å forvente at en jente er flink, mens en gutt er rotete.

På andre siden skriver flere av elevene om at medelever ikke nødvendigvis alltid passer inn til forventningen om væremåte til jentene og til guttene. Elevene presiserer at jentene også kan være tullete og useriøse, og at guttene kan være rolige og skoleflinke. Derfor er det viktig å presisere at kjønnsgruppene ikke nødvendigvis er en ren homogen gruppe. Når elevene beskriver så tydelig hvordan jentene oppfører seg og hvordan guttene oppfører seg, vil alltid noen havne utenfor denne «normalen». Variasjon innenfor kjønnsgruppene utelukker ikke at det finnes kjønnede mønstre i væremåten til elevene, men hvis flere i en gruppe gjør noe som de i den andre gruppen ikke gjør, skapes det forventninger om hva som er typisk jente eller gutt (Nielsen, 2021, s. 164). Dette gjenspeiles også i den sosiale realiteten, som jentene og guttene som ikke passer inn i stereotypiene må forholde seg til i skolehverdagen. Hva som blir sett på som normalt og ikke. Normalitetsbegrepet har mange sider, men i brevene ser en hva elevene selv vektlegger som normalt og unormalt av væremåte til medelever. Det blir for eksempel vist fra Jente 5 som påpeker at hvis væremåten til elevene ikke passer inn i kjønnsstereotypiene, blir det sett på som unormalt og annerledes.

Jente 5: Det vil da si at de guttene som er rolige, skoleflinke og snille blir sett på som nerder, spesielle, raringer og spesielle. Jentene som er urolige, litt mer rampete og kanskje ikke gjør det så bra på skolen blir sett på som at de har ADHD, uhøflige, rølpete og ufine.

Dette kan tolkes som at Jente 5 opplever det positivt å passe inn i kjønnsgruppen sin. Det ved å ha den forventede væremåten knyttet til sin kjønnsgruppe med tilhørende kjønnsstereotypier for å ikke skille seg ut. Her kan det argumenteres for at det er fruktbart for skolen å arbeide med normkritisk pedagogikk, da det innebærer å bli bevisste på hvem som har makt til å definere hva som er normen (NOU 2019: 19, s. 24). Det at visse elever har makt til å definere hva som er innafor og utenfor normen av væremåte, vil gi avmakt til elever som ikke passer inn i kjønnsforventningene. Jente 1 problematiserer også dette med å ikke passe inn til kjønnsforventningene rundt væremåte:

Jente1: Dessverre, er det ikke alle jenter sånn som undersøkelsene sier de er – det blir som en slags kjønnsforventing. Både læremåte og væremåte blir forventet. Ifølge samfunnets «kriterier», har nok ikke en jente blitt like akseptert om hun ikke hadde vært like skoleflink som resten av jentene i klassen. Om alle jentene i klassen er relativt god i skolen, blir det automatisk lettere å bli det om du er jente. Man vil ofte ikke skille seg ut, og bli påvirket av trenden i klassemiljøet.

Jente1 trekker frem både dette med at kjønnsforventninger kan påvirke jentene i positiv grad ved at du blir påvirket til å jobbe med skolearbeid, samtidig som det er interessant hvordan det kan tolkes til at man ikke blir akseptert hvis man ikke innfrir kjønnsforventningene om å være flink. Det er en av de negative konsekvensene elevene opplever ved å ha kjønnsforventninger i skolen.

«Ideal-eleven»- hvilken væremåte passer inn i skolen?

Elevene opplever at det fra skolens side ligger bevisste og ubevisste forventninger til hvordan elevene skal være, hva de skal prestere og hvordan de er og oppfører seg som individer og i fellesskap. Dette skaper en forestilling om skolens «ideal-elev». Ideal er «et prinsipp om hvordan noe bør være, eller et mål man ønsker å oppnå» (Tranøy & Persvold, 2020). Når jeg i denne oppgaven omtaler ideal-elev vil det da være en forestilling som elevene i denne undersøkelsen har om hvordan en elev bør være, både av væremåte og prestasjoner. Til tross for at en ideal-elev vil være vanskelig å finne i skolen, sier skolens styringsdokumenter som læreplaner og overordnet del, noe om hvilken type elev vi ønsker i skolen og med hvilke kunnskaper og væremåter elever skal ha. På andre siden sier overordnet del 3.2 at skolen skal gi tilpasset opplæring til alle, uavhengig forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Overordnet del kan her være med å nysansere skolens ideal-elev, fordi alle elever skal ha tilpasset opplæring, som igjen sier noe om at alle skal ha muligheten til å passe inn i skolen.

Gjennom analysen kommer det frem at elevene har en oppfattelse av hvilke egenskaper som skal til for å passe inn i skolen, der jentene, med sin væremåte og sine egenskaper, oppleves å møte skolens krav bedre enn guttene. Tidligere i analysen har jeg vist at elevene i studien opplever skolens rammer mer passende for jentene enn guttene. Det interessante er at flere elever også trekker frem væremåte som en faktor som spiller inn på at skolen er bedre tilpasset jenter enn gutter. Dette blir ikke like tydelig kommunisert gjennom brevene slik som skolens rammer blir, men ut ifra analysen ser en linjer

mellom hvordan elevene opplever jentenes og guttenes væremåte, og hva elevene opplever blir verdsatt av skolen. Elevene opplever at væremåten jentene har passer skolens rammer bedre enn guttene, som igjen er en faktor til at jentenes væremåte gjenspeiler skolens-idealelev. Det elevene særlig trekker frem er reaksjoner fra læreren, som igjen kan være en indikator på hva skolen ønsker av væremåte. Hva elevene blir møtt med av reaksjoner sier noe om anerkjennelse og aksept på hvordan de er og utvikler seg. Det er stort sett enighet om at guttene får mer «kjeft» eller negativ korrigerende enn jentene. Elevene fremmer det på en måte som at guttene får korrigerende, bare fordi det er gutter, ikke nødvendigvis fordi de oppfører så mye dårligere enn jentene. Andre påpeker at guttene er mer bråkete og derfor får mer korrigerende. Her trekker jeg frem to typiske sitater fra brevene, som omhandler forskjellen i reaksjoner fra læreren overfor de to kjønnsgruppene:

Jente6: lærerne legger mindre merke til når jentene bråker eller snakker i timen. Når guttene gjør det derimot, blir de satt på plass.

Gutt1: Mine erfaringer er det at lærere har en tendens til å behandle jenter med mer respekt og generelt ha en finere tone med/til dem i helt ordinære situasjoner, sammenliknet mot guttene

Det tolker jeg som at elevene opplever urettferdig behandling på grunn av kjønn. Elevenes brev kan indikere elevenes opplevelse av anerkjennelse i skolen, og hvem som får positive tilbakemeldinger, og her minst negative korrigerende. Noe som igjen kan tolkes til hvem som føler en tilhørighet i skolen, og hvilken væremåte som passer inn i skolens rammer med lærerens ønske om hvilken væremåte en skal ha i klasserommet. Dette kan sees i lys av teorien til Bandura om mestringsforventning der signaler fra signifikante andre er av betydning for motivasjonen (Jf. Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20). Det kan tolkes til at guttene, med elevenes opplevelse av strengere rammer, møter mer negative signaler, som igjen kan indikere at de ikke mestrer det å møte skolens ideal med sin væremåte. Gutt 2 påpeker at han gjerne vil bli behandlet som en elev, og ikke en gutt med de konsekvensene det har å være gutt i skolen i dag.

Gutt2: Det er irriterende at jeg er en gutt og ikke en elev på skolen. Jeg blir behandlet som en gutt og ikke en elev. Jeg får kjeft av lærere fordi jeg er gutt og ikke først og fremst en elev.

Noe forskning viser at hvordan gutter forholder seg til idealer som er tilknyttet en maskulin væremåte, med egenskaper som humor, synlighet og det å utfordre autoriteter er egenskaper som blir lite verdsatt og inkludert i undervisningen (Overå, 2014, s. 111). Ser en det i lys av analysen, ser en at egenskapene elevene opplever at guttene innehar, vil representere egenskaper som blir lite verdsatt i skolen. På den måten kan det tolkes at guttene i liten grad representerer skolens idealelev med sine kjønnsstereotypiske trekk. På den ene siden kan en si at dette er etablerte kjønnsforventninger som kommer av etablerte kjønnsstereotyper, men som NOU 2024:8 påpeker, vil disse kjønnsmodellene ikke være statiske, men variere ut ifra situasjon og tid (NOU 2024: 8, s. 54). Derfor kan en diskutere relevansen å diskutere kjønnsforventninger og kjønnsstereotyper i skolen, fordi det er så store variasjoner og endringer. På andre siden er denne oppgaven elev- og situasjonsbestemt og sier noe om hvilke kjønnsforventninger en gruppe elever opplever i dagens skole.

Etter som elevene opplever at skolens idealelev er i tråd med jentenes typiske væremåte, kan det også medføre at guttenes væremåte, som avviker fra idealeleven, gjør at guttene stigmatiseres som late, eller at de ikke føler tilhørighet til skolen.

Samtidig opplever jentene at guttenes væremåte, med å være litt mer avslappet til skole, som en positiv egenskap som jentene beundrer hos guttene. Lavere forventninger ser ut til å oppleves som mindre stressende.

Guttenes avslappende holdning til skole

For å undersøke problemstillingen «Hvordan opplever elever kjønnsforskjeller i skolen?», var det nødvendig å fokusere på det som engasjerte elevene mest. Derfor ble en del av analysen sentrert rundt hvordan elevene vurderer guttenes atferd og holdninger i kontrast til jentenes, og har forsøkt å finne hvilke konsekvenser elevene tror det kan ha. Mine funn indikerer at elevene opplever at både for høye og for lave forventninger kan skape utfordringer. På den ene siden opplever de at for høye forventninger skaper uoverkommelig press, mens lave forventninger kan føre til lav motivasjon. Likevel viser analysen at også lave forventninger ikke nødvendigvis bare oppfattes som negativt av alle elevene. Flertallet av elevene beskriver guttene som en gruppe som oppfattes som mindre ambisiøse og har et mer avslappet forhold til skolen. Dette blir også positivt fremmet av flere jenter, da det lave forventningsnivået kan frigjøre dem fra prestasjonspress. To av jentene uttrykker det på følgende måte:

Jente 7: Det er flere gutter som gjør det bra, men det virker som de ikke tar alt like seriøst hele tiden. Noe jeg også tror kan være en god egenskap til tider.

Jente 6: Guttene på skolen/klassen er også veldig flinke med fagene slik jeg oppfatter det. Men det ser ut som at de tar det veldig rolig, og ikke orker å stresse noe med det.

Det ser ut til at jentene beundrer væremåten guttene innehar når det gjelder å håndtere skolepresset. Flere påpeker også at guttene kan hvis de vil, men legger ikke nok innsats til å gjøre det like godt som jentene. Jente 6 forklarte dette med et gruppeprosjekt hun hadde hatt med en gutt, der begge gjorde sitt beste og begge fikk god karakter. Om dette skriver hun «Så jeg tror at mye av forskjellen fra karakterene til gutter og jenter handler om hvor mye arbeid én ønsker å legge i det». Andre elever skriver også om innsats på denne måten.

Jente 8: jeg tror guttene hadde vært like flink som jente om de hadde prøvd.

Gutt 3: Guttene på skolen kan være både avslappet på skolen og ta det helt med ro og gjør det de blir bedt om og gjøre, mens noen andre kan være stresset og finner på en del tull det kan være mange forskjellige grunner på det.

Disse fremstillingene kan ses i sammenheng med elevenes beskrivelse av guttenes væremåte, som kan relateres til fenomenet uanstrengt skolemestring. Fenomenet beskriver et ønske om å fremstå med en avslappet holdning til skole, samtidig som du vil fremstå som naturlig begavet knyttet til skoleprestasjoner (Overå, 2014, s. 109). Skoleforskeren Debbie Epstein omtaler dette fenomenet som et uttrykk der guttene klassifiserer det å være pliktoppfyllende med høy arbeidsmoral som noe feminint, mens konkurranse og høy akademisk prestasjon i skolen som noe maskulint (Jf. Overå, 2014, s. 110). Dette kan sammen med mitt datamateriale tolkes dit at guttene vil gjøre det godt, som det senere i oppgaven blir omtalt, fordi guttene har påpekt at de vil ha en god karriere i fremtiden, samtidig som de vil ha en avslappet holdning til skolearbeidet, der de ikke skal strebe etter gode karakterer. Til tross for at mye av forskningen på dette området har vært rettet mot barnetrinnet, kan det likevel være relevant også for

10.trinn, da fenomenet synes å gjenspeiles i det innsamlede datamaterialet. Samtidig kan en se det i lys av akademisk sosialisering, at elevenes tanke om hvor viktig akademisk prestasjon er, avhenger av forventninger, normer og verdier utenfra om hvor viktig skole og utdanning er (jf. Bæck, 2019).

Jente 5 skriver om at hvis guttene er rolige, skoleflinke og snille, blir de sett på som nerder. Dette viser til visse kjønnsforventninger knyttet til væremåten hos guttene, der guttene forventes å passe inn. Det tolker jeg som at hvis guttene ikke passer inn til forventningene til kjønnnet, kan det bli en negativ reaksjon fra medelever, med negativ omtale. På andre siden kan dette også ha negative konsekvenser for prestasjonene, fordi en kanskje uttrykker at en ikke jobber så mye med skole, og derfor heller jobber mindre med skolen enn man ellers hadde gjort. Hvis guttene har en oppfatning om en forventning til seg selv at de skal mestre skolen, men med liten innsats, vil en i lys av selvpoppfyllende profeti, begynne å endre seg i retning av de gitte forventningene. Det er ikke gitt at prestasjonene da vil øke, men innsatsen kan bli mindre. Behovet om å se ut som man legger liten innsats i skolen, kan også henge sammen med en frykt for å mislykkes, der det er større nederlag for de som prøver mest (NOU 2019: 3, s. 83). Flere av guttene påpeker at de har lav innsats, fordi de ikke bryr seg om skolen. Dette kan tolkes som en attribusjon og en unngåelse fra å oppleve mislykkethet. Det kan tenkes at flyt-sonen er en optimal tilstand læreren bør strebe etter at elevene får oppleve, da flytsonen kan oppleves som mestring uten for høy innsats.

Basert på argumentasjonen om at guttenes avslappende holdning kan lette på prestasjonspresset, kan det være mulig å tenke seg at guttene ikke nødvendigvis vil ende opp som «skolens tapere» allikevel, som de ofte har blitt omtalt i media som. Dersom jentene blir pålagt for høye forventninger, og dermed opplever mye press, vil da guttene unngå konsekvenser som for høyt skolepress kan gi. Det kan argumenteres, ut ifra elevenes opplevelse, at siden guttene ofte oppfattes som mindre opptatt av skolepresset og kan virke «late» i møte med skolearbeid, så vil de også kunne oppleve mindre press. Samtidig kommer det også frem i analysen at enkelte gutter ønsker å gjøre det bra på skolen for å sikre en god fremtid, men som vi tidligere i oppgaven har sett, ønsker de ikke alltid å uttrykke det. Dermed blir problemstillingen kompleks, med en rekke faktorer som spiller inn.

Tema 3: Forventninger knyttet til prestasjoner

Gjennom analysen ser jeg at både jenter og gutter opplever forventninger til å prestere godt i ulike fag i skolen. Som påpekt tidligere i analysen, fremmer jentene særlig forventninger knyttet til prestasjoner i teoretiske fag. I første del av tema 3 presenteres for høye å for lave forventninger til prestasjoner, og hvilken konsekvens elevene opplever at det har. I andre del av dette temaet fremmes funnet om at guttene trekker i hovedsak frem forventning om å prestere i kroppsøving når det gjelder prestasjoner. Prestasjonsforventninger i kroppsøving skiller seg altså fra andre fag i skolen, og derfor er det interessant å framheve det i et eget undertema. Her opplever guttene å møte høyere forventninger og krav enn jentene, samtidig som det er det faget guttene hevder seg mest i med tanke på resultater i form av karakterer. Det er også enighet mellom informantene i kjønnsgruppene at jentene og guttene møter ulike krav i kroppsøving, og opplever denne forskjellen i forventninger og krav som urettferdig. Til slutt løfter jeg frem hvilke prestasjoner jenter og gutter tenker mest på, der guttene tenker mer på prestasjoner i fremtiden enn det jentene gjør.

For høye og for lave forventninger

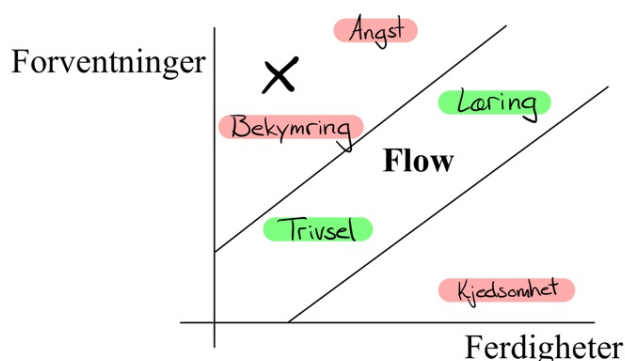
Gjennom analysen ser jeg tendenser til at alle elevene har et forhold til forventninger knyttet til prestasjoner. Elevene er enten bevisste på egne forventninger til hva de skal prestere, eller bevisste på andres forventninger til dem. Dette gjelder både fagspesifikt, altså hvilke fag det forventes at de presterer i, men også hvor godt de skal gjøre det i faget.

Jentene generelt skriver mest om høye forventninger til prestasjoner i skolen. På den ene siden påpeker visse at dette er positivt for motivasjonen og driven til å jobbe med skolearbeid. Jente 8 synes det er bra at man har forventninger til hverandre, fordi «om man har forventninger til hverandre om å klare ting, tenker jeg det er motivasjon til å klare det og». Dette kan ses i lys av mestringsforventning, og Jente 8 snakker direkte om punkt tre som tidligere er nevnt som en kilde til mestringsforventning, som er signaler fra signifikante andre om at en skal klare oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20). Her påpeker Jente 8 at når andre har troen på at du skal klare en oppgave, vil en jobbe for å innfri det andre tror om seg. Dette kan sees på som en positiv faktor for å gi elevene motivasjon for videre arbeid med skole. Jente 1 trekker frem punkt to, der en kan få troen på at man klarer en oppgave fordi en ser at andre, som en selv kan sammenligne seg med, klarer visse oppgaver. Dette uttrykker hun ved å skrive «Om alle jentene i klassen er relativt god i skolen, blir det automatisk lettere å bli det om du er jente. Man vil ofte ikke skille seg ut, og bli påvirket av trenden i klassemiljøet». På den ene siden vil det være en positiv konsekvens med en slik tankegang, ved at det kan gi motivasjon til å jobbe med skolearbeid. Det at det ligger en form for kjønnsforventning om at jentene er de flinke, virker som å spille i jentenes favør, når det gjelder prestasjoner, fordi de kan og vil yter mer. På andre siden vil det bli et sammenligningsmoment, og som Jente 1 påpeker vil man ikke skille seg ut. Slike tendenser vises også videre i analysen at høye forventninger, som for noen kan være vanskelig å leve opp til, ikke nødvendigvis alltid oppleves som noe positivt. Jente 9 skriver at «kjønnsforskjeller på skolen er dårlig fordi det kan skape press og dårlig selvbilde», uten å forklare hvorfor kjønnsforskjeller skaper press og dårlig selvbilde. Dette kan tyde på at Jente 9 har taus kunnskap om negative konsekvenser til kjønnsforskjeller, men ikke har fått satt ord på det enda. Ved at elevene får mulighet til å reflektere over slike problemstillinger, kan det argumenteres for at det skaper bevissthet også for elevene. Her under trekkes også frem et sitat på hvordan Jente 7 har skrevet om kjønnsforventninger:

Jente 7: Det er slitsomt å ha forventninger og leve opp til uansett hva de forventningene måtte være ... Når det gjelder mine egne forventninger så er de også høye. Det skal mye tid for at jeg blir fornøyd, kall det konkurranseinstinkt. Høye forventninger fra alle kanter kan til tider være slitsomt. Jeg synes det er gøy og prestere, men jeg er mer enn bare prestasjonene mine også. Jeg ønsker og bli oppfattet som smart, men jeg vill også at medelevene mine kan se de andre sidene av meg. Det er slitsomt å ha forventninger og leve opp til uansett hva de forventningene måtte være.

Dette kan sees i lys av flow-teorien, og visuelt vises i en tilpasset flow-modell (jf. Csikszentmihalyi, 2014, s. 10). Denne modellen har jeg utviklet i forhold til oppgaven, der jeg har byttet ut «utfordringer» med «forventninger». Dette fordi en kan se likhetstrekk med den opprinnelige modellen, og det elevene opplever av forventninger. Her fremstilles Jente 7 inn i modellen ut ifra hennes opplevelse, med høye forventninger,

men en følelse av at det kan bli for mye ut ifra hva hun klarer å prestere.



Figur 5: Utviklet modell fra flow-teorien, med høye forventninger

Jente 7 blir her presentert i modellen som en x, der for høye forventninger blir knyttet til mer bekymringer og angst, enn læring og trivsel. Hun påpeker at det kan være slitsomt å ha for høye forventninger, som kan indikere at hun er over flyt-sonen og det blir for høyt press. Med grunnlag i modellen og teorien, vil jeg argumentere for at for høyt press i forhold til evner og ferdigheter, vil gi mindre læringsutbytte og lavere trivsel i skolen. Derfor er det viktig som lærer å stille krav og forventninger, samtidig som disse forventningene ikke må overgå de faktiske ferdighetene elevene innehar. Det kan kobles opp mot mestringsforventning, der Skaalvik & Skaalvik (2015) påpekte at det er viktig å ha reelle mål, slik at elevene har mulighet til å strekke seg etter de, uten at det blir for mye. Det er dette Harris et al. (2023), omtaler som en optimal opplevelse, der flyt-sonen bør etterstrebes.

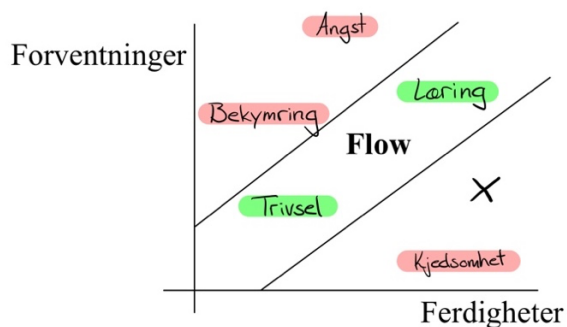
Når det er klare forventninger til hva jentene skal prestere og hvordan de skal være, og hva guttene skal prestere og hvordan de skal være, vil det alltid være noen som faller utenfor disse forventningene. Elevene snakker om at når det er forventninger til hvem som skal prestere i de ulike fagene, vil det også skape stress om å ikke innfri forventningene som ligger til ditt kjønn:

Gutt 2: Det er forventet at gutter skal gjøre det bedre på fysiske og praktiske fag, og at jentene skal være bedre på teoretiske fag. Dette er dårlig, fordi ikke alle er lik. Det er gutter som hater å være aktiv, men som elsker å holde på med teoretiske fag og det er jenter som elsker å være aktiv, men sliter med de teoretiske fagene. Lærerne burde ikke tro at bare fordi jeg er en gutt så er jeg dårlig i matte og helt sykt god i gym. Dette er ikke tilfellet og det kan føles ut som man skuffer sine lærere når man er dårlige i fysiske fag som gutt.

På andre siden har noen gutter påpekt for lave forventninger, i form av liten tro på å prestere, spesielt teoretiske fag. Gutt 2 presenterer det med å fremme lærerens forventninger «Lærerne burde ikke tro at bare fordi jeg er en gutt så er jeg dårlig i matte». Gutt 2 ser lærers forventninger tett knyttet opp til sitt kjønn, der han opplever at det er forventet at han presterer dårligere i matematikk, bare fordi han er gutt.

Gutt 4: Samfunnet tenker at jeg er en gutt og det er ikke alltid lett. Vi fleste gutter føler på et stort press når vi begynner på ungdomsskolen og jeg tror det kan være fordi at jentene gjør det bedre og viser en bedre kompetanse i stoffet vi lærer om. Det er ikke alltid gøy for gutter. Vi har lyst til å vise oss frem. Men det blir ikke så lett

Gutt 4 trekker også frem at jentene presterer bedre enn guttene, og det kan tolkes til han har lave forventninger om å klare å prestere like godt som jentene, men han ønsker å gjøre det. Hvis forventningene til en elev er for lave kan det se slik ut i flow-modellen, og det fører til liten motivasjon for å arbeide med skolefag. Her fremstilles det i den utviklede flow-modellen, med et kryss som representerer lave forventninger, men med evne til å egentlig klare mer.



Figur 6: Utviklet modell fra flow-teorien, med lave forventninger

Dette trekker også Gutt 5 opp når han skriver om at han kunne gjort det like godt som en jente, bare han attribuerer det til lærerens foretrukne kjønn.

Gutt 5: Jeg ser på kjønnsforskjeller i skolen som teit, fordi jeg mener at gutter gjør like mye innsats i skolen om ikke mer. Jentene får bedre karakterer enn guttene uten innsats, som kan være fordi læreren misliker guttene, og ikke vill at de skal være bedre enn guttene. Hvis en gutt og en jente hadde skrevet en norsk tekst som var helt lik, er jeg overbevist om at jenta hadde fått bedre karakter.

Det at lærerens forventninger kommer inn igjen kan bli trukket opp mot Pygmalioneffekten (Haug, 2021, s. 205–206), der lærerens forventning til elevene har betydning for prestasjonene. På andre siden kan jeg ikke ut fra mitt datamateriale si noe om lærerens faktiske forventninger til elevene, annet enn det elevene selv opplever. Det er et spennende synspunkt som hadde vært interessant og sett videre på. En gjentagende setning i brevene er at «Læreren forventer at jeg gjør mitt beste», men elevene viser lite refleksjon rundt dette, når de samtidig påpeker at lærere forventer en viss oppførsel, visse prestasjoner på fagspesifikke områder. Derfor virker elevene delt, ved at de både skriver om forventninger, samtidig skriver de om at læreren ikke forventer mer enn deres beste. På andre siden kan det her diskuteres om *deres beste* blir målt opp til kjønnsforventningene, og det derfor vil forventes mer av jentene enn guttene, til tross for at det bare skal forventes deres beste.

Gutter og prestasjoner i kroppsøving

Gjennom analysen vises det at til tross for at guttene opplever mindre forventninger til å prestere godt i fag, presiserer både guttene og jentene i sine brev at faget kroppsøving er et unntak. Det er et fag der elevene opplever at guttene møter høyere forventninger, der de både skal prestere bedre i kroppsøving enn andre fag, men også prestere bedre enn jentene i dette faget. Ved at elevene selv fremmer guttene som de som skal prestere i faget, blir det også en form for forventning fra medelever at guttene skal prestere godt i faget.

Til tross for at noe forskning snakker om nye fremstillinger av stereotypiske menn, der følelser ikke lengre er like problematisk å prate om og der omsorg og intimitet har blitt

mer en del av det å være mann (Overå, 2014, s. 115), ser en likevel i dette datamaterialet at elevene fortsatt har en maskulin fremstilling av guttene, der de forventer at guttene skal være de fysiske sterke og konkurransepreget, og jentene mer omsorgsfulle. Gutt 1 skriver om en problematikk knyttet til følelser og maskuliniteten, der han uttrykker forventninger til guttene ved at de skal være «sterke, rebellene, fysiske følelsesmessig stabil, og hjelpende» samtidig som han skriver «det kan begrense hvilke følelser og tanker vi kan dele, uten å bli dømt. Dette tenker jeg er dumt, siden det kan påvirke guttene på en negativ måte». Flere elever påpeker også på frustrasjonen å bli stilt kjønnskrav til bare fordi en er gutt, som Gutt 2 skriver:

«Det er forventet at gutter skal gjøre det bedre på fysiske og praktiske fag ... Dette er dårlig, fordi ikke alle er lik. Det er gutter som hater å være aktiv, men som elsker å holde på med teoretiske fag ... Lærerne burde ikke tro at bare fordi jeg er en gutt så er jeg dårlig i matte og helt sykt god i gym. Dette er ikke tilfellet og det kan føles ut som man skuffer sine lærere når man er dårlige i fysiske fag som gutt».

Her trekkes lærerens forventning frem ved at eleven poengter dette med læreren burde ikke ha forutinntatte meninger om hvem som presterer godt eller dårlig i visse fag. Dette kan ses i lys av Pygmalioneffekten som omhandler om at hvis læreren tror en elev vil gjøre det bra, vil også denne læreren bruke mer tid og gi mer tilbakemeldinger, som igjen vil kunne bidra til gode prestasjoner (Haug, 2021, s. 205–206). Etter som denne studien går på elevenes oppfattelse, er det vanskelig å si noe om lærerens faktiske forventning til guttene i kroppsøving. Samtidig viser elevene selv at de opplever at læreren har høyere forventninger til guttene i kroppsøving og til jentene i teoretiske fag.

Samtidig opplever flere av elevene, at guttene møter strengere krav for å prestere til toppkarakterer, enn det jentene gjør. Gutt 6 skriver at det er lettere for en jente og få høymåloppnåelse i faget, og påpeker en opplevd urettferdighet. Elevene påpeker vurderingen i kroppsøving skal gå på innsats og fairplay. Det kan tolkes til at elevene opplever at fysiske prestasjoner ikke lengre blir verdsatt på samme måte som man har sett i tidligere læreplaner.

Gutt 5: Guttene på skolen er ofte gode i gym fordi guttene er bedre fysiske og sterkere enn jentene. Men også der blir guttene behandlet annerledes. En gutt har kunnet gjort det bra i alle aktiviteter, men har ikke vist fairplay. Og en jente kan ha vært lavest på alle aktiviteter, men får bedre enn gutten fordi hun viste fairplay.

Gjennom elevenes brev uttrykker elevene urettferdighet, særlig guttene, da det uttrykkes at det i det faget som guttene tradisjonelt sett har hevdet seg i, blir det nå satt nye krav for å prestere godt. Dette kan sees opp mot at læreplanen er endret, og kravene og vurderingen i kroppsøving er nå endret til å ikke bare prestere godt på et fysisk plan. Forskjellene fra kompetansemålene i LK20, som er gjeldende for informantene i denne undersøkelsen, og kompetansemålene i kroppsøving fra Kunnskapsløftet 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2006), vil vise at store deler av innholdet er endret. Det kan argumenteres for at den nye læreplanen i kroppsøving gjenspeiler egenskaper en ofte beskriver en kjønnsstereotypisk fremstilling av jenter, samt skolens idealelev. Den nye læreplanen i kroppsøving ser ut til å representere mer omsorg og omtanke for andre, samtidig som det er mer refleksjon og forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2020), mer enn fysiske prestasjoner som læreplanen fra 2006 representerer. Kjønnsforventningene elevene ser ut til å ha, samsvarer med de

gamle læreplanene der det var fysiske prestasjoner ble vektlagt. Nå kan det se ut som kjønnsforventning om at guttene skal prestere henger igjen, men læreplanen er endret, og guttene hevder seg fortsatt, men ikke på samme måten som før. Innsats og Fairplay har kommet inn, og på den måten blir oppførsel og væremåte vektlagt, og ønsket på en spesiell måte.

Prestere nå og i fremtiden

Et av funnene i analysen rundt forventninger knyttet til prestasjoner, er at analysen viser at både gutter og jenter opplever en forventning om å prestere i nåtid i skolen, men også press til å prestere i fremtiden. Det som er interessant er at det i analysen kommer frem at flere jenter opplever press å prestere på skolen her-og-nå, mens flere gutter opplever et mer følt press på det å prestere i fremtiden. Her er to utdrag av sitater som viser to av guttenes fremstilling av et press om å lykkes i fremtiden med toppjobb.

Gutt 7: Jeg har forventninger til meg selv om at jeg skal være best i alle fag og få en toppjobb og tjene masse penger ... Vi som gutter er at vi enten skal være best og ha gode lederstillinger og tjene mye penger eller ha jobber hvor du er mye fysisk aktiv og er dårlig på skolen.

Det tolker jeg til at å prestere i fremtiden betyr for disse guttene at det må innebære en toppjobb og tjene masse penger. Gutt 2 omtaler samfunnets forventninger til hvem han skal bli i fremtiden, som en tosidig konflikt der du enten lykkes eller mislykkes i livet.

Gutt 2: Forventninger samfunnet har til mitt kjønn, tenker jeg er dårlig. Lærere, familien min og venner forventer at jeg enten blir en mann som er veldig høyt utdannet og får en fantastisk jobb som betaler meg godt eller en mann som ikke klarer noe i livet og dør uten å ha gjort noe i livet. Jeg må bli best eller så er jeg ingen.

Det kan også tolkes til at eleven opplever at samfunnet har en fremstilling og en forventning om fremtiden hans, ved at den er todelt der han enten lykkes eller ikke. På den ene siden ville en tenkt at derfor er det desto viktigere for gutter som vil prestere i fremtiden, for å komme inn på studier med høyt karakterkrav. Dette har blitt forsket noe på, og hvis en ser det opp mot forskning, viser det seg at guttene oftere får toppjobber og høyere lønn enn jenter (Nielsen, 2014a, s. 20), og at det derfor skapes forventninger til at guttene kommer seg dit. Samtidig er det som tidligere vist i denne oppgaven at jentene har sterkere skoleprestasjoner enn guttene (NOU 2024: 8, s. 7). Kanskje derfor en naturlig sammenheng til hvorfor jentene opplever større forventning på å prestere i skolen, mens guttene tenderer til å føle mer på presset om å prestere i fremtiden. Dette er en problematikk som noen av elevene reflekterer over. Jente 5 skriver om at det er en forventning tilknyttet menn om at de skal tjene mest og forsørge familien, noe hun synes «er rart fordi på skolen så er det forventet at jenter skal være best og ta høyest utdanning. Her er det noe som skurrer». Hvorfor det det skapes en forventning til at det skal være sånn kan argumenteres med det er sånn deres kjønnsgruppe har prestert tidligere, og i forhold til Bandura sin mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015) kan en se det opp mot signifikante andres erfaringer. På andre siden viser også forskning at jentenes gode skoleprestasjoner ikke automatisk er et karriereforspråk, og at de svakere resultatene til guttene ikke nødvendigvis vil påvirke posisjonen i fremtidige arbeidsliv (Nielsen, 2014a, s. 20). Om elevene er bevisste på den sammenhengen er vanskelig å tyde ut ifra brevene, da det er lite datamateriale som omhandler det, men

ett av funnene fra datamaterialet er at guttene ser ut til å bry seg mer om karriere og fremtiden, enn det jentene gjør. Dette kan ses i sammenheng med det jeg tar opp i tema 2 om guttenes avslappende holdning til skole. På den ene siden kan det tenkes at siden guttene i dette datamaterialet fokuserer mer på fremtiden, har derfor en mer avslappende holdning til skolen her og nå. På andre siden er det naturlig å tenke at for å få til god karriere i fremtiden, må en prestere godt på skolen og i utdanningsløpet. Det presiserer også Gutt 7, at han må «være best i alle fag» for å få en toppjobb. Dette viser også en variasjon innad i kjønnsgruppene, da noen av guttene i studiet er ambisiøse og vil prestere godt på skolen, mens andre vektlegger ikke skoleprestasjoner så høyt.

Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Denne avsluttende delen av oppgaven vil inneholde noen avsluttende refleksjoner knyttet til studiens funn og tematikken kjønnsforskjeller i skolen. Først vil jeg her gi en kort oppsummering av studien som helhet. Deretter vil jeg gå videre til å omtale den ambivalente følelsen elevene har skrevet om når det gjelder det å bli satt i bås på bakgrunn av kjønn og hvilke forventninger de opplever at kjønn er tillagt. Videre vil jeg drøfte variasjoner som er en sentral og relevant del når en omtaler sosial ulikhet og kjønnsforskjeller i skolen, fordi det viser kompleksiteten av tematikken. Både variasjoner i elevenes opplevelser av kjønnsforskjeller på tvers av kjønnsgruppene og variasjoner i form av andre relevante faktorer enn kjønn som spiller inn når det gjelder sosial ulikhet. Til slutt vil jeg ta med en liten del om hva denne studien kan bidra med innenfor feltet, og veien videre for mer forskning rundt tematikken.

Studiens formål var å belyse hvordan en gruppe elever opplever kjønnsforskjeller i skolen. Det ville jeg gjøre gjennom en elevsentrert forskningsmetode, og undersøke problemstillingen «Hvordan opplever elever kjønnsforskjeller i skolen?». Jeg benyttet meg derfor av en kvalitativ metode, med en fenomenologisk tilnærming. Studiens empiriske grunnlag ble derfor elevskrevne brev, der de fikk utfolde seg relativt fritt skriftlig om sin opplevelse rundt kjønnsforskjeller de opplever i skolen. Når datamaterialet var samlet inn, valgte jeg tematisk analyse for å analysere og trekke frem funnene i oppgaven. Funn og diskusjon ble i samme kapittel presentert, der jeg fremmet elevenes stemme, samtidig som jeg kunne se det i lys av teori og tidligere forskning. Videre drøfting av tematikken vil bidra til å nyansere og problematisere etablerte forståelser av kjønnsforskjeller som finnes i forskningen og i praksisfeltet.

Mine funn viser at guttene og jentene har opplevelser med kjønnsforskjeller i skolen. Noen oppfattelser er relativt samstemte, mens andre varierer i større grad. Elevenes opplevelse av kjønnsforskjeller kommer frem i elevenes opplevelse av skolens rammer. Elevene opplever at jentenes væremåte og egenskaper passer bedre inn i skolens rammer og med skolens innhold. Dette kan antyde en skjevhet i tilretteleggingen av undervisningen som elevene opplever at favoriserer jentene og understreker behovet for en mer balansert tilnærming som tar hensyn til begge kjønn. Innføring av mer praktisk og variert skolehverdag, er tiltak nr. 12 i Mannsutvalgets rapport som skal styrke menn og gutters helse og likestilling (NOU 2024: 8). Dette er et tiltak som kan støtte opp under elevenes egne erfaringer om kjønnsforskjeller i skolen, og kan vise seg å være et tiltak elevene selv også ønsker. På andre siden bør dagens læreplan være egnet for guttene. Læreplanen fremmer utforskning og praktiske oppgaver, som elevene opplever at guttene stereotypisk vil passe bedre til, samtidig som elevene i denne studien uttrykker at de trives med. Derfor blir lærerens profesjonelle skjønn viktig, når lærere skal tilpasse undervisningen til begge kjønn. På den ene siden fremmer læreplanen mer praktiske tilnærminger, men på andre siden har vi elever som påpeker at teoretiske fag fortsatt er teoretiske, og NOUer som også påpeker at vi trenger mer praktisk og variert skolehverdag.

På bakgrunn av dette er det interessant å diskutere om det bare er undervisningsformene vi bør gjøre noe med, eller om vurderingsformene i skolen bør evalueres. Her peker også forskning på at vurderingsformene på standpunktkarakter også gjenspeiler at andre sosiale ferdigheter hos elevene, aktiviteter i klasserommet og innsats over tid, kan ha betydning (NOU 2024: 8, s. 124). Dette kan en se antydninger

til i datamaterialet til denne studien, da elevene opplever at jentene har andre ferdigheter og tilpasningsevner som passer skolens strukturer godt, som gjenspeiles i vurderingen. Vi ser at læreplanen arbeider mot en mer praktisk og utforskende tilnærming, samtidig som vurderingen i fagene ofte er teoretiske. Det at det er større kjønnsforskjeller på standpunktkarakter, eksamenskarakterer og på nasjonale prøver, er interessant da man kan spørre seg om årsaksforklaringer og reflektere rundt hvordan elevene vurderes.

Elevene opplever også kjønnsforskjeller i form av ulike forventninger som stilles, både forventninger til prestasjoner og til væremåte. Det at Mannsutvalgets rapport påpeker at guttene i gjennomsnitt gjør det dårligere enn jentene i alle fag, med unntak av kroppsøving (NOU 2024: 8, s. 103), ser ut til å gjenspeiles i elevenes opplevelser av forventninger til kjønn også. Elevene opplever at det stilles en forventning, både fra medelever, en selv og lærere, om at guttene skal være flinke i kroppsøving, og jentene i teoretiske fag. På den måten kan en se at etablerte forståelser gjenspeiles i elevenes oppfatninger og erfaringer. På bakgrunn av dette blir det relevant å diskutere kjønnsstereotypiske fremstillinger av guttene og jentene. Etter som elevene opplever kjønnsstereotypiske fremstillinger av gutter og jenter, vil det ha ulike konsekvenser for kjønnsgruppene. Det at jentene fremstilles som flinkere til å tilpasse seg skolens forventninger og metoder, vil jentene kunne oppnå bedre resultater og sosial aksept. Dette vil igjen være med på å forsterke kjønnsforskjellene i skolen, og bidra til å opprettholde stereotyper om jentene som skoleflinke og pliktoppfyllende, og guttene stigmatiseres som late og urolige. Gjennom funnene i oppgaven er det interessant å diskutere hvordan det på den ene siden ser ut til å være positivt med forventninger, både knyttet til kjønn og generelt, fordi det skaper motivasjon til å mestre og passe inn i kjønnsrollene. På andre siden påpeker også elevene negative konsekvenser med for mye forventninger, og at det vil gi økt press og stress. Samtidig som det ikke alltid er positivt å strebe etter å passe inn i forventningene som stilles til kjønnsgruppene, da flere elever opplever at de ikke har evner eller lyst til å passe inn i sin kjønnsgruppe. Denne ambivalente følelsen knyttet til forventninger vil jeg diskutere mer i delkapittelet under.

Gutter, jenter og kjønnsbåser

Gjennom funnene i denne studien er det relevant å se på den ambivalente følelsen elevene ser ut til å ha når det gjelder forventninger og kjønnsforskjeller knyttet til det å bli plassert i en «kjønnsbås». Med begrepet kjønnsbås vektlegger jeg begrensninger på hvem man kan være og det man kan gjøre, ut ifra forhåndsbestemte normer for kjønnsroller. På den ene siden ser elevene kritisk på det å bli plassert i en bås, basert på hvilket kjønn de har, og på den måten identifiserer seg med kjønnsgruppen. Flere av elevene påpeker et ubehag knyttet til å være plassert i en kjønnsbås når det er snakk om kjønnsforskjeller og kjønnsstereotypiske fremstillinger. Elevene påpeker at det skaper et press til å leve opp til forventningene til kjønnsgruppen sin, der ikke alle har muligheten til å innfri de forventningene som er knyttet til sitt kjønn. Elevene opplever visse forventninger, guttene om å prestere i kroppsøving og jentene i teoretiske fag, samtidig som en viss væremåte forventes. Det påpeker elevene at kan føre til en følelse av utilstrekkelighet og nederlag å ikke oppfylle forventningene man blir stilt ovenfor. Det å bli satt i en kjønnsbås og kategoriseres som «flink pike», kan være begrensende med et minsket handlingsrom og en manglende frihet til å utforske andre sider av sin identitet og sitt potensiale. Dette skapte interesse hos meg allerede først gang jeg leste brevene, og derfor har tittelen på masteroppgaven blitt «Jeg blir behandlet som en gutt

og ikke en elev», som er et sitat fra en elev som påpeker at han vil bli behandlet uten noen særlige forventninger og fordommer knyttet til at han er gutt, men vil bli oppfattet som en elev.

På andre siden er elevene selv bevisste på at kjønnsforventninger kan være positivt da det kan gi en motivasjon til å prestere. Noen av jentene har omtalt det som at de ikke vil skille seg ut, og derfor ønsker å være like flinke som resten av sin kjønnsgruppe. Spenningsfeltet mellom for høye og for lave forventninger, og den ambivalente følelsen elevene ser ut til å oppleve, har jeg i denne oppgaven diskutert opp mot flow-teorien (Csikszentmihalyi, 2014), der jeg har fremmet elevenes opplevelse av positive og negative konsekvenser av forventninger. Det at elevene er bevisste på stereotypiske fremstillinger, gjør også situasjonen todelt, ved at de er kritiske til at jenter og gutter klassifiseres etter normer, samtidig som de selv gjør det i fremstillingen av hvordan de oppfatter jenter og gutter i væremåte. Det ser derfor ut til at elevene opplever en ambivalent følelse knyttet til kjønnsforskjeller og da spesielt kjønnsforventninger. Både ved at de ser forskjellene selv, og påpeker hvordan gutter og jenter typisk er. De internaliserer disse tankene og forventningene til andre i sin kjønnsgruppe, og derfor blir en del av deres identitet og det de selv vil strekke seg etter.

I lys av disse funnene tolker jeg at det er viktig å reflektere over hvordan man som lærer kan legge til rette for et mer inkluderende læringsmiljø, som tar hensyn til individuelle forskjeller og behov, uten å sette elevene i kjønnsbåser. De høye forventningene ser ut til å være positivt for noen jenter, da de fremmer mer motivasjon i møte med høye forventninger. På andre siden har ikke jentene nødvendigvis mer godt av høye forventninger enn guttene, men forventninger bør tilpasses individet, ikke kjønnsgruppen. For å arbeide med det, innebærer det å utfordre og bryte ned stereotypier om kjønn og prestasjoner, samtidig som lærere må støtte og tilpasse for elever som opplever at forventninger ikke samsvarer med egne evner og ferdigheter. Ved at lærere arbeider for det, kan det bidra til å skape mer rettferdig læringsmiljø, der alle elever har muligheten til å nå sitt fulle potensiale, uten å oppleve for mye press.

Drøfting knyttet til Variasjon - kompleksiteten av tematikken

En viktig del av forskningen er her å stille seg kritisk til det å kategorisere gutter og jenter så konkret, når det er store variasjoner innad i gruppene, samt veldig situasjonsbaserte opplevelser og kompleks tematikk. I tillegg ble det presisert i innledningen at det også er andre faktorer som spiller en stor rolle når man ser på sosiale forskjeller i skolen.

Ikke overraskende er elevene selv bevisste på at det finnes variasjoner, og elevene viser gjennom utsagnene deres variasjoner innenfor tematikken ved å fremme ulike synspunkter på kjønnsforskjeller i skolen. Variasjon er et viktig aspekt å fremme i denne studien, fordi det sier noe om kompleksiteten av tematikken, og at det ikke er et fasitsvar på hvordan elevene opplever kjønnsforskjeller i skolen.

I analysedelen av oppgaven ble et sitat fra Gutt 2 hentet frem som viser at det kan være store variasjoner innenfor kjønnsgruppene. Gutt 2 vil ikke ha forventninger knyttet utelukkende til kjønn, fordi han vil bli sett på som en elev, ikke bare en gutt som skal prestere og oppføre seg slik som guttene gjør. Disse kjønnsforventningene skaper press på å prestere der kjønnsgruppen din presterer, uten at ferdigheter og forutsetninger egentlig ligger til grunn. Det er vanskelig å si noe om gutter og jenter som en homogen

gruppe, fordi det vil alltid være ulike opplevelser og erfaringer innad i gruppen. Denne studien viser bare et utsnitt av hvordan en liten gruppe elever opplever kjønnsforskjeller ut ifra sin situasjon. På samme måte ser vi at tematikken er situasjonsbestemt ut ifra fag, elever og lærere, og at elevene opplever kjønnsforskjeller ulikt i ulike situasjoner. Noen elever påpeker også at det finnes variasjoner i lærerens handlinger og forventninger. Elevene opplever også at det er variasjon fra lærer til lærer og hvordan de behandler jenter og gutter ulikt.

Når en leser forskning om kjønnsforskjeller i skolen, blir det ofte påpekt at man må se problematikken i sammenheng med andre faktorer enn bare kjønn (Nielsen, 2014a, s. 27). Dette viser kompleksiteten rundt sosiale forskjeller i skolen. Etter oppgavens omfang har jeg her begrenset det til kun kjønnsforskjeller, uten å ha sett på sosial klasse og etnisitet. Det kan bli sett på som en svakhet i oppgaven, ettersom tematikken kjønnsforskjeller krever en nyansert tilnærming. På andre siden prøver denne masteroppgaven bare å vise ett utsnitt av hvordan jenter og gutter opplever kjønnsforskjeller i skolen. Det kan også argumenteres for at det er relevant å se på guttene og jentene som gruppe etter som tidligere rapporter, tidligere omtalte NOUer, viser at det er kjønnete forskjeller og at gutter og jenter har ulike opplevelser av samfunnets strukturer og forutsetninger.

Det vises at tematikken er kompleks, og vi kanskje egentlig ikke kan kategorisere det ene eller det andre kjønn som «skolens tapere». En tematikk der det er mange faktorer som spiller inn i skolen, og enda flere faktorer i hvordan det går etter skolen. Hvem kommer styrket ut av skolen med de erfaringene, kunnskapen, mestringfølelsen og motivasjonen til å klare seg godt videre i livet?

Studiens bidrag og veier videre

Formålet med denne studien er å bidra med innsikt i elevenes egne opplevelser av kjønnsforskjeller i skolen. Oppgaven skal fremme hvilke temaer innenfor kjønnsforskjeller i skolen som opptar elevene. Samtidig skal oppgaven reflektere elevenes perspektiver på en tematikk som både interne og eksterne aktører innenfor skolesystemet ofte har meninger om. Denne forskningen gir bare en innsikt av deler av det kompleksproblemet kjønnsforskjeller i skolen er.

Studiens metodiske tilnærming gir også et bidrag til feltet. Forskningsdesignet, som har elevenes stemme i fokus, gir en ny dimensjon til debatten om kjønnsforskjeller. I stedet for å basere seg på statistikk over hvem som gjør det best eller hvem som trives best, gir denne studien en elevsentrert tilnærming hvor elevene selv velger hva de vil fokusere på og hvordan de vil presentere sine opplevelser. Dette uten at deres synspunkter skulle bli vurdert eller dømt. Dette for å skaffe en nyansert forståelse av hvordan kjønnsforskjeller oppleves i skolen. En slik forskning bidrar til å sette ord på taus kunnskap som elevene har om strukturer og fenomener i skolen. Selv etter endt undervisning der elevene skulle skrive brev, var det fler som kom bort og fortalte at de hadde mye på hjertet som de aldri hadde tenkt på før, og som de fortsatt ville formidle. Det kan tyde på at flere elever ikke var ferdig artikulert, og fortsatt sitter på mye taus kunnskap.

En av de viktigste implikasjonene av denne masteroppgaven er behovet for at lærere blir mer bevisste på hvordan elever selv opplever ulike praksiser i skolen. Resultatene fra masteroppgaven kan hjelpe ølærere med å utvikle og forbedre sine undervisningsmetoder, holdninger og bevisstgjøring knyttet til kjønnsforskjeller. Oppgaven argumenter for at lærere må tilpasse undervisningen for begge kjønn, da det fremkommer at elever opplever kjønnsforskjeller, der ofte jentene blir favorisert når det gjelder forutsetninger, forventninger og rammer i skolen. Denne masteroppgaven blir også et bidrag til å vise viktigheten av å arbeide med etablerte kjønnsstereotyper, kjønnsforskjeller og forutinntatte kjønnsforventninger.

Det er mange veier videre innenfor forskningen rundt tematikken kjønnsforskjeller i skolen. Lærereis forventninger knyttet opp til elevenes prestasjoner hadde vært interessant å sett videre på, da tidligere forskning som pygmalioneffekten (Haug, 2021, s. 205–206), viser at lærereis forventninger har betydning for elevenes prestasjoner. Gjennom oppgaven har jeg sett at elevenes egne opplevelse, sammen med lærereis tanker og baktanker med visse handlinger, kunne bidratt til et enda større innblikk i hvordan kjønnsforskjeller i skolen utfolder seg. For elevene sier det tydelig at det er forskjell på hvordan læreren reagerer og behandler jentene kontra guttene. Det hadde vært interessant å sett om læreren har samme oppfattelse. Ettersom denne oppgaven skulle være elevsentrert, kan jeg med mitt datamateriale ikke si noe om lærereis forventning, men elevenes opplevelse av lærereis forventning. Setningen «Læreren forventer at jeg gjør mitt beste» er gjentakende i brevene, samtidig som elevene påpeker forventninger, som prestasjoner i fag og en gitt væremåte, fra lærere. På den måten hadde det vært interessant for feltet å se på lærereis forutbestemte tanker og forventninger til elevene. Samtidig er dette vanskelig å måle, da en antar at ingen lærere vil forskjellsbehandle elevene sine bevisst. På andre siden kan det være diskuterbart om det er utelukkende positivt å stille seg kritisk til lærereis profesjon. Det kan en se i tidligere debatter om anonym retting av prøver i skolen (Ihle & Hesby, 2020). Samtidig vil ikke skolen utvikles, hvis ikke etablerte praksiser blir utfordret.

Samtidig kan oppgavens problemstilling bli satt i kontekst som inkluderer andre faktorer som for eksempel økonomisk status, foreldreneis utdanningsnivå, foreldreinvolvering, fysiologiske og biologiske forskjeller mellom kjønnene, skolepolitikk, lærertetthet eller skolemiljø. Ved å ta hensyn til slike andre faktorer kan man få et mer helhetlig inntrykk på kompleksiteten ved sosiale forskjeller i samfunnet, og skolen generelt. Samtidig kan det argumenteres for at det har stor verdi å se på hvordan elevene selv opplever kjønnsforskjeller i skolen, med de begrensningene som er tatt i denne oppgaven, fordi det er med på å nyansere og problematisere etablerte forståelser innenfor forskningsfeltet.

Litteraturliste

- Berg, G. (1999). *Skolekultur - nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bæck, U.-D. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Fagbokforlaget.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Toward a Psychology of Optimal Experience. I M. Csikszentmihalyi, *Flow and the foundations of positive psychology*. Springer.
- Fossheim, H., Hølen, J. & Ingierd, H. (2013). *Barn i forskning - etiske dimensjoner*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Fuglseth, K. (2018). Vitskapsteori og hermeneutikk. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utgave, s. 245–264). Cappelen Damm akademisk.
- Gilje, N. (2021). *Taus kunnskap*. Store norske leksikon. https://snl.no/taus_kunnskap
- Gunnes, M., Muller, S., Romera-Félix, E. M., Laudańska-Krzemińska, I., Luque-González, R., Wiza, A., & Antypas, K. (2024). School climate during the COVID-19 pandemic in three European countries: A cross-sectional pre-post quasi experimental study. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100336.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100336>
- Gustavsen, A. M. & Nordahl, T. (2021). Sammenhengen mellom kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner, sosiale ferdigheter og lærerens vurderingspraksis. I R. J. Krumsvik (Red.), *Hva vet vi om skoleprestasjoner? Ulike perspektiver på skolegang og skoleprestasjoner* (s. 137–156). Fagbokforlaget.
- Harris, D. J., Allen, K. L., Vine, S. J. & Wilson, M. R. (2023). A systematic review and meta-analysis of the relationship between flow states and performance. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 16(1), 693–721.
<https://doi.org/10.1080/1750984X.2021.1929402>
- Haug, P. (2021). Kva læraren har å seie for skuleprestasjonane. I R. J. Krumsvik (Red.), *Hva vet vi om skoleprestasjoner? Ulike perspektiver på skolegang og skoleprestasjoner* (s. 187–214). Fagbokforlaget.
- Ihle, C. & Hesby, H. (2020). Anonym retting går ikke i elevenes favør. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/anonym-retting-karakterer-laererarbeid/anonym-retting-gar-ikke-i-elevenes-favor/141427>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave). Abstrakt forlag.
- Johansen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll, *Masteroppgaven i lærerutdanninga: temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utgave). Cappelen Damm akademisk.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2).
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1198/1047>
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm.
- Knoop, H. H. (2004). Om kunsten at finde flow i en verden, der ofte forhindrer det. *Kognition og Pædagogik*. <https://www.stukuvvm.dk/-/media/filer/uvvm/aktuelt/pdf06/060221-rapport-god-skolestart-bilag.pdf#page=7>
- Krumsvik, R. J. (2021). Det pedagogiske perspektivet på gutters skoleprestasjoner - et blikk på kunnskapsgrunnlaget. I R. J. Krumsvik (Red.), *Hva vet vi om skoleprestasjoner? Ulike perspektiver på skolegang og skoleprestasjoner* (s. 25–

- 66). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Utdanningsdirektoratet. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Maguire, M. & Delahunt, B. (2017). *Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars*. 8(3).
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nielsen, H. B. (2014a). Forskjeller i klassen - kjønn i kontekst. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 11–32). Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. (2014b). Nye jenter? Kjønnede læringsmønstre i nye kontekster. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 76–93). Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. (2021). Tid og kontekst - kjønn i klasserommet. I R. J. Krumsvik (Red.), *Hva vet vi om skoleprestasjoner? Ulike perspektiver på skolegang og skoleprestasjoner* (s. 161–186). Fagbokforlaget.
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring: Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b99df5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 19. (2019). *Jenterom, gutterom og mulighetsrom: Likestillingsutfordringer blant barn og unge*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/efa97f020331439a8adbb84dd90ab426/no/pdfs/nou201920190019000dddpdfs.pdf>
- NOU 2024: 8. (2024). *Likestillingens neste steg*. Kultur- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/6571a61b163e49f593eee6ab7a338ff6/no/pdfs/nou202420240008000dddpdfs.pdf>
- Overå, S. (2014). Nye gutter? Maskulinitet og sosial klasse på barnetrinnet. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm akademisk.
- Sikt. (u.å.). Samtykke eller allmennhetens interesse? <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/samtykke-eller-allmennhetens-interesse>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis*. Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2023, 9. november). *Statistisk sentralbyrå*. Karakterer og nasjonale prøver i grunnskolen. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/karakterer-ved-avsluttet-grunnskole>
- Store norske leksikon. (2023). *Stereotypi*. Store norske leksikon.

- https://snl.no/stereotypi?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw6auyBhDzARIsALIo6v9fbV6ZF-WxBiz7d84gFrOE-C88zhESjyTqUAthwSU49LQBLPTE-a4aAsYrEALw_wcB
- Strand, G. M. (2020). *The Transition to Lower Secondary School: Experiences and Perspectives* [Doctoral theses]. Norwegian University of Science and Technology.
- Svartdal, F. (2020, 27. mai). *Selvopplyllende profeti*. Store norske leksikon.
https://snl.no/selvopplyllende_profeti
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Tranøy, K. E. & Persvold, A. Z. (2020, 27. desember). *Ideal*. Store norske leksikon.
<https://snl.no/ideal>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-01)*. Fastsatt for forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.
<https://www.udir.no/kl06/KRO1-01>
- Ørsted Andersen, F. & Hanssen, N. (2012). *Flow i hverdagen navigasjon mellom stress, kaos og kjedsomhet*. Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

Vedlegg 2: Infoskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Brevmal

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

637522

Vurderingstype

Standard

Dato

03.01.2024

Tittel

Master om kjønnsforskjeller i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Maja Reinåmo Olsson

Student

Frida Nielsen

Prosjektperiode

01.01.2024 - 25.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt 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.

BARN SAMTYKKER SELV - ALMINNELIGE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil innhente samtykke fra mindreårige til behandling av personopplysninger. Vår vurdering er at barn over 15 år kan samtykke selv til behandling av alminnelige personopplysninger, og 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.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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).

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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Infoskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet *“Kjønnforskjeller i skolen”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevenes oppfatninger av kjønnforskjeller og kjønn forventninger i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave der jeg ønsker å undersøke hvordan dere som elever oppfatter kjønnforskjeller og kjønn forventninger i skolen. Jeg vil få mer innsikt i krav og forventninger knyttet til kjønnforskjeller i skolen. Jeg er opptatt av hvilke oppfatninger elever har til kjønn forventninger i skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev på 10.trinn og er i målgruppen for undersøkelsen. Alle i klassen din blir bedt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du skriver en kort tekst i form av et brev der du beskriver dine oppfatninger av kjønnforskjeller i skolen, og hvordan det påvirker deg og din skolehverdag. Det vil ta ca. En skoletime for å gjennomføre dette opplegget.

Det kan bli aktuelt å intervju noen av deltakerne om innholdet i brevet. Du kan velge å samtykke til bare å skrive brev eller både skrive brev og bli intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

De som velger å ikke delta, vil følge ordinær undervisning på det samme tidspunktet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare veileder og meg som vil ha tilgang til materialet. Personopplysninger vil bli lagret passordbeskyttet og sikret. Alle navn blir anonymisert og ingen vil kunne bli gjenkjent i oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved Frida Nielsen, fridanie@ntnu.no eller prosjektansvarlig Maja R. Olsson, maja.r.olsson@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Ø. Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no hos NTNU

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen
Frida Nielsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kjønnsforskjeller i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i å skrive et brev om dine oppfatninger av kjønnsforskjeller.
- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Brevmal

Kjønnsforskjeller og kjønnsforventninger

Du skal skrive et brev til meg som forsker der du forteller om hvordan du opplever kjønnsforventninger i skolehverdagen.

Innledning:

Kjære forsker/lærer

Dette brevet skriver jeg for å uttrykke mitt syn på kjønnsforskjeller og kjønnsforventninger i skolen.

Hoveddel:**Kjønnsforskjeller og kjønnsforventninger generelt:**

Jeg ser på kjønnsforskjeller i skolen som . . .

Fordi ...

Jentene på skolen er ofte ...

Fordi ...

Guttene på skolen er ofte ...

Fordi ...

Kjønnsforskjeller som kommer til syne på skolen ...

Fordi ...

Kjønnsforventninger fra andre:

Forventninger samfunnet har til mitt kjønn, tenker jeg er ...

Fordi ...

Forventninger læreren har til meg er at jeg ...

Fordi ...

Forventninger til meg selv:

På skolen ser jeg på meg selv som ...

Fordi ...

Jeg som gutt/jente ønsker å bli oppfattet på skolen som en som ...

Fordi ...

Jeg ser på skolen som viktig/uviktig, fordi ...

Avslutning:

Alt i alt tror jeg ... Dette er bra/dårlig, fordi ...

Med vennlig hilsen

