



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Å «gjøre kjønn» i ungdomsskolen
Doing Gender in Secondary School

304

Master i Samfunnsfagdidaktikk

Møllendahlsveien

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Marit Tjomsland

15.05.20

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en undersøkelse av en niendetrinns-klasse og kontaktlærernes deres sine forståelser av kjønn og måter å «gjøre kjønn» på i skolen. Bakgrunnen for oppgaven stammer fra min egen interesse for temaet, deriblant interessen for å utforske ulike kjønnsuttrykk og oppfatninger av måter kjønn kan gjøres på. Formålet med oppgaven er å gi et nyansert bilde av problemstillingen «*Hvordan gjør elevene i en niendeklasse utenfor Bergen kjønn i klasserommet og i skolegården, og hvilke tanker har de og kontaktlærerne deres rundt dette? Og i hvilken grad er de kjønnslikestillingsnormene som kjennetegner den norske statsfeminismen til stede i dagens skole?*». Data er samlet inn i en niendetrinns-klasse utenfor Bergen ved hjelp av deltakende observasjon og gruppeintervju. Datainnsamlingen fant sted over 4 uker høsten 2019. Oppgaven baserer seg på et utvalg teorier utledet fra norsk og internasjonal kjønnsforskning. Bidrag fra blant annet Aasebø (2010), Connell & Pearse (2015), Foucault (sitert i Stewart, 2015) og Thorne (1993) stå sentralt. Hovedfunnet for denne oppgaven er at det finnes en grad av aksept for likestilling og kjønnsrettferdighet blant elevene. Dette kom til uttrykk både i måten de reflekterer rundt kjønn og i måten de gjør kjønn på, hvor de uttrykker at klassen i utgangspunktet driver med de samme aktivitetene og ritualene på skolen. For den andre delen av problemstillingen, ser lærerne ut til å spille en vesentlig rolle i måten elevene «gjør kjønn». Dette skyldes en bevisst strategi fra lærernes side som er drevet av en tilsynelatende implisitt og selvsagt støtte for likestilling som den har blitt promotert av den norske staten siden sent 1970-tall. Det finnes likevel et utslag av mer tradisjonelle kjønne reflekser og praksiser ifra klassen. Disse er underordnet de øvrige funnene. I tillegg er ikke dette mine meninger, men en balansert gjengivelse av funnene jeg har gjort.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har medført mengder med latter og frustrasjon, i tillegg til følelser av både mestring og pine. Ingen gang før i mitt liv har skillene mellom følelsene vært tydeligere, hvor de trakk strå om hvem som skulle koke i topplokket. Det er med stor glede og vanvidd at oppgaven leveres inn og at min tid ved HVL er over for denne gang.

Jeg vil gi en stor takk til deltakerne mine som tok seg tid til meg og undersøkelsen min i en hektisk skole- og lærerhverdag. Uten dere hadde ikke denne oppgaven sett dagens lys.

I de vanskelige og tunge stundene har det vært godt med venner og familie som har støttet meg underveis i denne prosessen. En spesiell stor takk til mamma som aldri mistet troen, taklet maset mitt i mørke stunder og oppmuntret meg til å stole på mine egne tanker og sanser.

Takk til mine medstudenter for at vi kunne dele tanker, erfaringer og frustrasjoner i lunsjen eller på Snapchat, i tillegg til minnerike hyttefeiringer.

Jeg vil også rette en takk til veilederen min Marit Tjomsland. Den veiledningen og hjelpen du gav meg var helt uvurderlig for meg i stunder hvor jeg selv ikke hadde oversikten eller troen.

HVL, Mai 2020.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	5
1.1	BAKGRUNN OG AKTUALISERING	5
1.2	PROBLEMSTILLING OG FORMÅL MED OPPGAVEN	6
1.3	OPPGAVENS GANG	7
1.4	AVGRENSNINGER	8
2	TEORETISK BAKTEPPE FOR STUDIEN	9
2.1	BIOLOGISK OG SOSIALT KJØNN	9
2.2	MAKT: KLASSEROMMET OG PANOPTIKON SOM ER EKSEMPEL PÅ SOSIAL INSKRIBERING	10
2.3	BIOPOLITIKK: DISIPLINERING FOR Å STYRE ELEVER	13
2.4	CONNELL OG THORNE: BARNAS LEK SOM DISIPLIN	14
2.5	HEIDI OG HOWARD, OG HANNA OG HANS	15
2.6	STATSFEMINISME OG LIKESTILLING	16
3	METODE	19
3.1	KVALITATIVE FORSKNINGSDESIGN	19
3.2	FASE 1: DELTAKENDE OBSERVASJON	20
3.3	FASE 2: SEMISTRUKTURERT INTERVJU	21
3.4	INTERVJUGUIDEN	22
3.5	FORHOLDET MELLOM FORSKER OG DELTAKER	23
3.6	UTVALG OG INNSAMLING	24
4	PRESENTASJON AV FUNN	27
4.1	ELEVENE I FORHOLD TIL KJØNN I SKOLEN	27
4.1.1	<i>Elevenes forståelse av kjønn</i>	28
4.1.2	<i>Å gjøre kjønn i klasserommet</i>	33
4.1.3	<i>Skolegården som en blanda arena</i>	41
4.2	KONTAKTLÆRERNE I FORHOLD TIL KJØNN I SKOLEN	48
4.2.1	<i>Lærernes forståelse av kjønn</i>	48
4.2.2	<i>Lærer- og elevrelasjon i klasserommet</i>	53
4.2.3	<i>Lærer- og elevrelasjon i skolegården</i>	60
4.3	LIKESTILLING I SKOLEN	68
4.3.1	<i>Caset om Heidi og Håvard: elevenes forståelse av ham og henne</i>	68
4.3.2	<i>Spor av likestilling i dagens skole</i>	78
5	AVSLUTNING	85
6	LITTERATURLISTE	87
7	APPENDIX	91
7.1	SAMTYKKESKJEMA (ELEV)	91
7.2	SAMTYKKESKJEMA (LÆRER)	94
7.3	INTERVJUEGUIDE (ELEV)	97
7.4	INTERVJUEGUIDE (LÆRER)	99
7.5	HISTORIEN OM HEIDI	101
7.6	HISTORIEN OM HÅVARD	103

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og aktualisering

«At det er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløpet, er ikke noe nytt. De første årene er forskjellene mellom gutter og jenter små i lesing og regning, men de blir større i tenårene. Når elevene går ut av ungdomsskolen, får jentene bedre karakter i alle fag unntatt kroppsøving» (Adressa.no, 2019, n.p)

Slik begynner nettavisen Adressa.no sin beskrivelse av hvordan skolen er etablert som en «feminisert» plattform hvor jentene som kommer positivt ut fra skolen med de beste karakterene, mens guttene faller fra. Beskrivelsen kom i forbindelse med den store NOU-rapporten «*Nye sjanser- bedre læring: kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*» (NOU 2019:3, s. 50) som skapte vesentlig medieoppmerksomhet omkring temaet kjønn i skolen våren 2019. Tema knyttet til kjønn og kjønnslikestilling, både i skolen og mer generelt, har vært gjenstand for oppmerksomhet både i presse og forskning de siste årene. Denne Masteroppgaven bør sees som et bidrag til denne debatten, som det følger noen eksempler fra under:

I en kronikk i Verdens Gang kalt «Menn som ikke liker karrierekvinner» (Gaustad & Raknes, 2015) diskuterer forfatterne Gaustad og Raknes kvinners rolle og plassering i arbeidslivet i forhold til suksess. De hevder at det eksisterer et såkalt «glasstak» over verdens mest likestilte land, hvor det stilles ulike forventninger knyttet til kjønn og prestisje:

«At kvinner som gjør karriere i næringslivet møter andre krav og forventninger enn menn er et omdiskutert fenomen. I boken *Lean in* sier Facebook-sjef Sheryl Sandberg at «jo mer suksess en mann har jo bedre likt er han. Når en kvinne gjør suksess blir hun dårligere likt»» (Gaustad & Raknes, 2015).

Videre diskuterer kronikken hvordan folks fortolkninger av kjønn og prestisje blir forstått blant annet som polariserende, og som uttrykk for motsatte, kjønnede egenskaper. Bjørnestad og Røthing (2013:407) diskuterer slike kjønnsstereotyper i skolen i sin artikkel «Kjønn I

utdanningsforløpet- gjenkjennelig og komplekst». De tegner et bilde av i endringer i den kjønnede utdanningen av jenter og gutter i den norske skolen fra 1970-tallet frem til idag. De hevder at jenter har blitt mer dominerende enn gutter i dagens skole. De mener dette er et resultat av at barn i dagens samfunn «gjør kjønn» eller opptrer kjønn sitt med utgangspunkt i stereotyper. Den flinke piken blir den dominerende karakteren i skolen, og den urolige og tilbaktrukne gutten forsvinner bak i klassen. Flåten (2018:2) skriver på sin side i sin masteroppgave «*Kjønnslikestillingens plass i samfunnsfaget*» om reaksjoner i kommentarfeltet knyttet til kvinners økende suksess og prestisje i dagens samfunn:

Når kvinna som individ bryter det tradisjonelle rollemønsteret, og ikke evner å utføre sine plikter i heimen i henhold til tradisjon, ja da har det gått for langt. Men vi gutter/menn kan ta det helt med ro, vi er det sterke kjønn i natur, og en kvinne vil aldri kunne dominere over mannkjønn uansett ... jeg lar de bare holde på, det er litt søtt.. (Flåten, 2018:2).

Bjørnstad og Røthing (2013) påpeker at utformingen av slike stereotyper ikke skjer som en del av den tradisjonelle forståelsen av det maskuline og det feminine, men at det eksisterer varianter av det å gjøre kjønn eller «do gender» (West & Zimmerman, 1987). En reproduksjon av og disiplinering i forhold til slike stereotyper kan forekomme overalt i samfunnet, inkludert i et klasserom og i skolegården. Aasebø (2010:372) påpeker at den norske klasseromskulturen er preget av at læreren styrer klassen og instruerer den om hva som er riktig adferd, inkludert riktig kjønn adferd (Aasebø, 2010:372). Den norske debatten rundt kjønnslikestilling, i skolen og i samfunnet mer generelt, er altså kompleks. Under følger en beskrivelse av det jeg håper kan bli mitt bidrag.

1.2 Problemstilling og formål med oppgaven

I denne masteroppgaven ønske jeg å undersøke hvordan unge «gjør kjønn» i norsk ungdomsskole. Oppgaven trekker på teori og forskningslitteratur om kjønn og kropp, og flere av verkene som er valgt ut fokuserer på hvordan disiplin former kroppen vår. Verkene presenterer forskning utført i engelske og den amerikanske skolen i tillegg til i den norske, siden mye av den relevante forskningen på dette feltet er av internasjonal art. Oppgaven problematiserer bruk av makt for å disiplinere, og ser på ulike eksempler på hvordan makt former oss.

Et hovedfokus i oppgaven er hvordan elever i skolen «gjør kjønn» ut ifra ulike påvirkningsfaktorer som er til stede i skolen. Dette gjelder lærernes overvåkning og disiplinering av elevene i klasserommet, på gangen og i skolegården av læreren. I tillegg fokuserer oppgaven på elevenes selvdisiplinering og overvåking av hverandre i skolegården gjennom lek og samspill, og elevenes egne refleksjoner rundt og forståelse av kjønn. Undersøkelsen problematiserer det å gjøre kjønn, og jeg vil utforske to sentrale spørsmål: *«Hvordan gjør elevene i en niendeklasse utenfor Bergen kjønn i klasserommet og i skolegården, og hvilke tanker har de og kontaktlærerne deres rundt dette? Og i hvilken grad er de kjønnslikestillingsnormene som kjennetegner den norske statsfeminismen til stede i dagens skole?»*.

1.3 Oppgavens gang

Denne masteroppgaven er delt opp i seks kapitler, med en hoved målsetning om å se hvordan elevene i en niendeklasse utenfor Bergen kjønn i klasserommet og i skolegården, og hvilke tanker har de og kontaktlærerne deres rundt dette? Hovedfokus er på hvordan ulike ritualer, formuleringer, tolkninger og praksiser rundt kjønn som finner sted i skolegården og i klasserommet er med på å forme elevenes inntrykk av kjønn generelt og sitt eget kjønn spesielt.

Kapittel to vil presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven. Det blir fokus på ulike fremstillinger av hvordan kjønn tolkes, brukes og formes i skolesituasjoner. Også teori knyttet til kjønnslikestilling blir relevant for denne delen.

I kapittel tre blir den metodologiske fremgangsmåten beskrevet, og en begrunnelse gis for valg av kvalitativt deltakende observasjon og gruppeintervju som hensiktsmessige metoder for denne studien. Jeg tar for meg gangen i datainnsamlingen, som begynte med deltakendeobservasjon av elever og kontaktlærerne, og fortsatte med gruppeintervju. Denne delen vil altså ta for seg de ulike stegene under og etter datainnsamlingen, og positive og negative sider ved bruken av metodene som ble brukt.

Kapittel fire til og med seks vil studiens funn bli presentert og diskutert. Kapittel fire vil diskutere elevenes tanker rundt og praksiser i forhold til kjønn. Kapittel fem vil presentere og diskutere lærernes tanker rundt og praksiser i forhold til kjønn i deres undervisning og interaksjon med klassen. Elevenes oppfatning av lærernes rolle som undervisere og utøvere av disiplin i sammenhenger hvor kjønn er en faktor vil også bli diskutert. Kapittel seks presenterer og diskuterer den delen av dataene hvor klassen og lærernes oppfatninger rundt kjønn og kjønnslikestilling kommer mest eksplisitt til uttrykk. Analyse av gruppediskusjoner av to caser som ble tatt i bruk nettopp for å få tak på data som handler om denne tematikken utgjør en vesentlig del av dette kapittelet.

I oppgavens siste kapittel blir hovedfunnene oppsummert. Her vil jeg også reflektere over i hvilken grad oppgavens problemstillinger har blitt besvart.

1.4 Avgrensninger

I forhold til forståelsen av ordet kjønn, vil denne oppgaven inkludere begreper som transkjønn eller begreper knyttet til et tredje kjønn kun i den grad de trekkes inn av informantene. Grunnen til dette er at oppgaven i hovedsak omfatter konstruksjoner og ideer hvor kjønn oppfattes som dikotomt.

Spørsmålet om i hvilken grad kjønnslikestillingsnormene som kjennetegner den norske statsfeminismen er til stede i dagens skole og hvordan slike normer eventuelt kommer til uttrykk, vil bli besvart ved tolkning av holdninger og praksiser funnet hos elevene og lærerne. Oppgaven vektlegger ritualer og holdninger som de kommer til uttrykk i elevene og lærernes praksiser, og hvorvidt disse fremmer eller fortrenger former for likestilling mellom kjønnene.

2 Teoretisk bakteppe for studien

2.1 Biologisk og Sosialt Kjønn

Ifølge Linhart (2008:93) er kjønn et begrep som kan tolkes på ulike måter. På et biologisk plan er kjønn en tilstand som finnes hos pattedyr, hvor den fysiske kroppen danner enten mannlige eller kvinnelige kjønnsorganer. Fra et biologisk perspektiv forstås kjønn altså hovedsakelig som en todeling som muliggjør forplantning (Ross & Capel, 2005:19).

Samfunnsvitenskapene har et helt annet perspektiv på kjønn. Der er man opptatt av sosialt kjønn, eller de kjønnede måtene samfunnet lærer medlemmene å tenke, snakke og oppføre seg på (Connell & Pearse, 2015). Forskjeller som i utgangspunktet kun har med biologisk fysisk reproduksjon å gjøre blir på denne måten gitt mye større og videre kulturell og sosial betydning. Dette betyr at kjønnene får en rigid kulturell form som individene formes etter. Individ utfolder seg innenfor de fastsatte kulturelle rammene for de spesifikke kjønnene (Butler, 2004:5). Connell & Pearse (2015:48) er på sin side opptatt av at kroppen er vårt personlige instrument for å tolke, fordøye og tilpasse vår fysiske og psykiske forståelse av oss selv. Connell mener at kroppen er et objekt som blir påvirket gjennom sosial interaksjon (R Connell, n.d.). Kroppen er på denne måten et objekt som er i konstant endring gjennom påvirkning fra miljøet. Kroppen inneholder også vår egen kjønnsidentitet, som for eksempel vår egen personlige oppfatning av hvilket eller hvilke kjønn vi tilhører. Ros og Benestad (2018:n.p) skriver at dette igjen er forbundet med individets subjektivitet og samsvar med kroppens ytre anatomi. Butler (2004:102) stiller spørsmål om hvordan vi omtaler menneskers kjønn og kjønnsidentitet. Kaller vi kroppen for en «kropp» eller en «kjønnet kropp»? Er det slik at synet på kroppen formes gjennom politiske og samfunnslaga krefter som har som interesse å holde kroppen bundet til en binær kategorisering av kjønn?

Et hovedfokus i mitt forskningsarbeid er å se med et vidt blikk på hvordan sosiale normer for kjønnets adferd blir lært i skolen. Slik adferd er blitt kalt å «gjøre kjønn», eller å «do gender» (West & Zimmerman, 1987), og handler «om en kompleks sammensetning av sosiale persepsjoner, interaksjoner og mikropolitisk handlinger som fremhever maskuline eller feminine uttrykk og naturer». Bjørnstad og Røthing (2013:408) beskriver hvordan lærerplanen M74 fra 1987 fokuserer på likestilling i skolen. Et av målene i planen understrekte likestilling for at jenter og kvinner ved å kunne delta i yrkeslivet skal kunne oppnå økonomisk selvstendighet fra menn. Til sammenligning beskriver Kunnskapsløftet fra

2006 et mindre kritisk fokus på betydningen av kjønn og hvordan man gjør kjønn. Eksempelvis beskriver Bjørnstad og Røthing (2013:410) hvordan 4. årstrinn RLE konkretiserer kjønnsforskjeller gjennom ulike forventninger til kjønnes pengebruk og opplevelser knyttet til kjønnene. Dette tyder på at det har skjedd en fokusendring fra likestilling mellom kjønnene, til en fokusering av ulikhetene mellom kjønnene i norske lærerplaner de siste tiårene.

2.2 Makt: Klasserommet og Panoptikon som er eksempel på sosial inskribering
Foucault diskuterer i verk sitt «*Discipline and Punish*» (sitert i Stewart, 2015) hvordan samfunnet kan regulere menneskers adferd, inkludert deres kroppslige uttrykk ved bruk av «sterke institusjoner». Foucault forsket på hvordan eksterne strukturer og institusjoner som utøver former for maktutøvelse kan produsere og forme mennesker. Han var i den sammenhengen opptatt av panoptisisme. Panoptikon eller panoptisisme var en måte å utforme fengselsbygninger, hvor fangene hele tiden potensielt kunne bli observert i sellene, uten å vite spesifikt om de ble observert eller ikke. Sellene var plassert i en halv-sirkel, slik at fangevokteren kunne observere flere fanger samtidig. Foucault var opptatt av det han kalte for «*discipline*» og hvordan samfunnet kontrollerte menneske kroppen ved å utøve makt for å forme og påvirke kroppen (Stewart, 2018 n.p.). Hensikten med å bygge fengselscellene på denne måten var å få fangene til å oppføre seg på en ønsket måte, ved å la dem vite at de hele tiden potensielt ble observert. Foucault og Heede (1983:212-6; 2004:24-9) påpeker forholdet mellom makt og disiplinering i klasserommet, hvor disiplinering inneholder objektive idealer for normalitet som er en del av den allmenne sannheten, hvor man disiplineres på bakgrunn av denne sannheten. I det neste avsnittet vil jeg diskutere om varianter av måten panoptikon overvåker og observerer fangene sine kan forekomme i skolen og klasserommet. Inneholder klasserommet en form for overvåkning? Hvordan virker overvåkningen som en disiplinering av kroppen? Og kan samfunnets oppfatninger av binære kjønn som de kommer til uttrykk i skolesituasjoner være en måte å disiplinere elevene sine kropp?

I fra et historisk perspektiv har skolen vært en arena hvor barn og unge ikke bare har blitt tatt vare på, men også kontrollert og disiplinert. Valentine (Valentine, 2001:143) beskriver hvordan England på 1800-tallet hadde en stor økning av barn og unge utenfor barnearbeid som ble vurdert som «eierløse hunder». Valentine forklarer at tiden var preget av stor økning innenfor industri og produksjon, hvilket førte til en geografisk endring av storbyene og fokus

på sentralisering rundt industrien. Valentine (2001:144) beskriver at det forkom en indoktrinering av kunnskap og ferdigheter for at barna skulle bli dyktig samfunnsborgere. Det ble uttrykt at barn og unge skulle lære å underkaste seg autoriteter for så å bli gode og produktive borgere.

I det tidligere industrisamfunnet i Norge kunne guttene i stedet for å gjøre det bra på skolen dra til sjøs, eller skaffe seg lærlingeplass eller ufaglært arbeid. Dette var populære alternativ for gutter, og Dale forklarer at dette blant annet hang sammen med ønsket om å ivareta sin maskuline identitet og ikke bli oppfattet som feminin, siden skoleflinkhet på denne tiden var assosiert med feminine verdier (Helsvig, 2012:508). Dale finner spor av denne typen maskulinitet også i dagens samfunn, men kunnskapssamfunnet vi lever i fører det til problemer. Dale (Helsvig, 2012:508) påpeker at det i dagens typiske mannsyrker stilles høyere krav til en rekke teoretiske ferdigheter. I kontrast til det tidligere industrisamfunnet finnes det i dag ikke mange jobber som ikke krever teoretiske kvalifikasjoner. Dette har ifølge Dale fremhevet gjennom sin egen tese at skolearbeid i store grupper med gutter oppfattes som noe feminint (Helsvig, 2012:508).

Aasebø (2010:371-2) mener at denne reproduksjonen og disiplineringen blant annet utspiller seg i klasserommet. Aasebø har utført klasseromsforskning, blant annet med fokus på kjønn og disiplinering de to siste tiårene innenfor den norske skolen. I en klasseromssituasjon er det læreren som styrer undervisningen og leder klassen gjennom timens mål, opplegg og forventninger til læring. Klasseromskulturen er preget av at læreren administrer klassen og instruerer hva som er riktig adferd og gjerne kjønner elevene ved å gi ordet mer til ett kjønn eller på andre måter etablerer eller oppmuntrer kjønnede handlingsmønstre i klassen (Aasebø, 2010:372). Her blir det etablert to kjønnsroller, mann og kvinne, hvor kjønnene har normer og forventninger knyttet til dem. Dette kommer for eksempel til uttrykk i en klasseromssituasjon hvor det er mer akseptabelt at guttene er bedre i fag som har med sport å gjøre, mens jenter gjerne kan mestre fagene og oppnå sosial status i klasserommet på den måten (Aasebø, 2010:374-6).

I likhet med panoptikon strukturen, vil elevene endre adferden sin til en mer ønskelig adferd gjennom lærerens kontroll, makt utøvelse over dem og forventninger knyttet til sanksjoner. J. E. Auen (2017) diskuterer bruken av sanksjoner for å rose og endre menneskers adferd. Auen definerer sanksjoner som handlinger brukt for å korrigere eller behandle mennesker på en

spesifikk måte for å fremme kjønnet adferd (2017). Å hilse, spise og kle oss på aksepterte måter er eksempler på adferd som overvåkes og sanksjoneres i skolen (Auen, 2017, 26.06). Foucault (Foucault, 2010:223) var opptatt av at fangene ble oppfattet som objekter og manglet informasjon om når de blir observert i sellene. Foucault sine tanker rundt panoptikon har bakgrunn ifra Frankrike på 1700-tallet. Panoptikon var en nytenkning rundt hvordan de kunne disiplinere fengselfanger uten å måtte straffe dem direkte eller skape fysisk smerte. Målet var at fangene oppførte seg på ønsket måte uten slike fysiske former for disiplinering (Stewart, 2018 n.p.). Foucault (1976:224) forklarer at også elever i skolen vil oppføre seg på en mer ønskelig måte ettersom de frykter for å bli synliggjort ovenfor læreren og klassen dersom de ikke følger sanksjonene.

Aasebø skriver (2010:374) at skoleprestasjoner for elever varierer basert på kjønnsroller. For eksempel i skolen kan det være mer risikofylt for gutter å være skoleflink med tanke på å bli overvåket i klasserommet. Aasebø henviser til en hegemonisk maskulinitet, som ifølge Connell (2005:832) er en maskulinitet preget av handlinger som fremmer patriarkalske tanker og herredømme over kvinner. I klasserommet uttrykkes ifølge henne en slik maskulinitet blant annet i sammenheng med fotball eller idrettsprestasjoner. På en annen side forklarer Connell (2005:832) at denne maskuliniteten ikke blir utøvd av alle menn, men av en gruppe menn som ønsker å posisjonere seg som både overlegne kvinner og mindre dominerende typer andre menn. Dette forklarer også Gaddis (Gaddis, 2012:2) i sammenheng med hans postulat om at mange amerikanske menn og gutter bruker vesentlig større deler av livet sitt på å hevde seg og sin kjønnede identitet i forhold til andre enn på å hedre og anerkjenne seg selv. Han diskuterer at gutters utvikling av sin egen identitet avhenger av deres forhold til omgivelsene rundt dem. Guttene vil i skolen blir utsatt for «gutte-koden» eller «boy code» som Gaddis forklarer det. Gutte-koden innebærer et sett med handlinger som gutter ikke burde gjøre eller vise i offentligheten. Eksempelvis burde gutter ikke oppføre seg som en mamma gutt eller vise følelser utad, de skal oppføre seg som voksne menn fra en tidlig alder og burde ikke være med jenter eller være emosjonelt intim med de andre guttene (Gaddis, 2012:4-5). Angående jenters aksepterte adferd i skolen hevder Aasebø at den er en funksjon av gode skoleprestasjoner og et flott utseende og popularitet (2010:378). Dette er eksempler på hvordan jenter og gutters kjønnede adferd blir utsatt for ulike sanksjoner, og det legger til rette for en tolkning av klasserommet som arena for kjønnet identitetssøking, hvor utseende, stil og bevegelsesmønstre eller språkbruk blir vurdert og overvåket kontinuerlig av både medelever og lærere.

2.3 Biopolitikk: disiplinering for å styre elever

Foucault (Foucault, 1978: 140-1; Stewart, 2015) lanserte begrepet «Bio-power» eller Biopolitikk. Biopolitikk handler om hvordan moderne stater regulerer befolkningen ved bruk av ulike metoder for å undertrykke og kontrollere befolkningen. Foucault beskriver at fra 1750-tallet av økte variantene av disiplin innenfor institusjoner, slik som med panoptikonstrukturen, for å regulere lokal befolkningen innenfor et land. Politiske tiltak eller økonomiske observasjoner ble gjort for å skape et fokus på kontroll-elementer som fødselsrate, levetid, folkehelse, migrasjon eller bolig forhold (1976:140-1). I skolen kommer slik kontroll til uttrykk gjennom kategorisering av elever ut ifra utseende, kledning og adferd. Mortensen (2017, n.p.) påpeker at noe av det første som blir spurt når et barn kommer til verden er «ble det en gutt eller en jente? Barnet blir gitt en kjønnsrolle ifra det øyeblikket det kommer inn i verden. Kjønn blir vektlagt som et viktig kriterium for å passe inn i samfunnet. Ifra begynnelsen av menneskers liv begynner vi å kategorisere dem ut ifra ulike observasjoner som blir gjort av dem. Dette foregår også i skolen, og vil regulere elevenes bilde av sitt kjønn og kropp over tid. Foucault (2015: 13-4) mener fokuset ligger på å «løse opp» individuelle kropper slik at en enklere kan overvåke, adressere eller bruke dem til et spesifikt formål. Dette kan skjer fordi kroppen blir påvirket og kategorisert inn i grupper. En observasjon jeg har gjort som lærerstudent er at en del elever kun ville svare på spørsmål fra læreren dersom de er hundre prosent sikker på svaret. Et motsatt eksempel kan være at elevene kan ha en underliggende redsel for å fremstå som flinke. Aasebø (2010:374) mener at det foregår en stigmatisering i skolen, hvor det er forutsatt at gutter presterer bedre i sport og jenter i det faglige. Klasserommet fremmer på denne måten et binært og motsetningsfylt forhold mellom gutter og jenter.

Biopolitikk former og endrer altså mennesker gjennom normer og regler.

Mortensen (Mortensen, 2017) diskuterer i likhet til avsnittet ovenfor at det finnes normer og regler som beskriver en dominerende eller ønsket form for mandighet og kvinnelighet, hvor de som befinner seg innenfor denne rammen blir sett på som «normale», mens de fremstår som «unormale» om de bryter med rammen. Svendsen (Svendsen, 2017) nevner at begrep som «guttejenter» eller «femigutt» er beskrivelser av barn og unge som ikke forholder seg til kjønnsnormene. Jeg møtte eksempelvis som lærerstudent en elev i 8. klasse som hadde et blandet kjønnsuttrykk. Vedkommende gav uttrykk for å være mandig eller gutt, men var biologisk en jente. Eleven begrunnet valget sitt med at hun drev med sport på fritiden og hadde for det meste guttevenner. Hun nektet ikke for at hun hadde venninner i klassen som

falt mer innenfor «normalen» for hvordan en jente skulle kle og oppføre seg. Eleven gav også uttrykk for at hun hadde blitt kalt for «Tom-boy» eller «guttejente» av andre elever på skolen. Foucault (1975:224-5) diskuterer hvordan vi alle samler inn informasjon om andre mennesker. Helseforhold, navn, kjønn og alder er eksempler på slik informasjon. Denne informasjonen blir brukt for å regulere og disiplinere menneskers tolkninger og forståelse av andres så vel som eget kjønn og kropp.

2.4 Connell og Thorne: Barnas lek som disiplin

Connell & Pearse (2015:14-15) beskriver situasjoner i skolen hvor barn får fremhevet kjønnslige trekk ved kroppen og presenterer empiriske observasjoner og situasjoner i australske og amerikanske skoler fra de siste tiårene. De mener at kjønngrensene her settes i spenning, og at dette fører til en sterk grad av kategorisering. I denne prosessen blir kategoriserte stereotyper, som flinkis jenter og rampete gutter, en grunnleggende faktor i delingen av klassen inn i kjønnede grupper (Thorne, 1993:65). Aasebø (2010:375) referer til Connell og det de felles kaller for en opposisjonell maskulinitet, hvor det i en skolesammenheng forekommer en maskulinitet som er preget av «laddish» gutter. Aasebø (2010:375) mener dette innebærer en provoserende og undervisningssaboterende holdning hos guttene. Dette skyldes at skolen og klasserommet er barn og unges sosiale arena, hvor daglig bekreftelse på selvpresentasjon og selvbilde er sterkt fokusert. Valentine (2001:144) referer til Paul Willis sin studie «*Learning to Labour*», en etnografisk studie av arbeiderklasse gutter i den engelske-skolen fra den industrielle perioden. Arbeiderklasseguttene hadde en tendens til å begrense sin egen sosiale mobilitet og hindre seg selv i å omstrukturere sin identitet i forhold til deres opprinnelige klasse. Thorne (1993:54) beskriver på sin side hvordan leken rundt baseball, fotball og basketball i skolen er preget av separasjon av kjønnene. Thorne sin studie er basert på empiri fra den amerikanske skolen på 1950-tallet. Hun forklarer at i ulike sporter som fotball, basketball og baseball, ble det sett ned på blant elevene om en valgte spillere av det motsatte kjønn. I motsetning til dette presenterer Connell og Pearse (2015:15-6) «girls-chase-boys» og «boys-chase-girls» som et eksempel på hvordan barnas lek i skolen kan være separat og blandet på samme tid. Det forekom tilfeller hvor begge lekene blandet seg og ble til den ene og samme leken. Gutter jaget plutselig etter gutter, og jenter jaget etter jenter. Selve leken, at gutter jager jenter/jenter jager gutter, skaper en diskusjon om kjønnsforskjellene overskriver den enkeltes identitet. Connell og Pearse

(2015:15) beskriver at jage-lekene ikke er ensformig og at det finnes varianter av leken. En litt mer «røffere» versjon av leken blir ofte brukt blant guttene, hvor de kontrollerer store deler av lekeklassen og invaderer jentenes lek. Guttene bruker mer aggressive leker for å etablere en form for begrenset makt i barns verden. På den andre siden hevder Linhart (2008:93) at eksperimentering med kjønnsidentitet ofte hørte til i leken og barnas hverdag og verden. Det foreligger en større forståelse for kjønnsøken hos barn og yngre enn hos eldre barn og tenåringer. Ut ifra Aasebø (2010:375) sine observasjoner, forklarer hun at kjønnsleken tilhører barnas og lekens verden, og at dette også kan forekomme i elevrelasjoner. Hvordan en spøker, kler seg, måter å snakke på former hvordan kroppen blir kjønnet. Ifølge Connell & Pearse (2015:14-15) diskuterer en i skolesammenheng at situasjoner enten fremhever eller ikke-fremhever, «Emphasize» og «De-emphasize». For eksempel er lærerbaserte undervisnings leker utmerket som en måte å ikke-fremheve kjønnslige trekk. Dette mener Connell og Pearse er et godt utgangspunkt for et nøytralt kjønnsperspektiv i klasserommet hvor jenter og gutter blir værende i samme situasjon og står ikke i noen særskilt stilling ovenfor hverandre.

Connell og Pearse (2015:15) er opptatt av å undersøke voksnes overføringer av verdier gjennom sanksjoner til barna i form av detaljer som kan plukkes opp av barna. De undersøker for eksempel hvordan barns uformelle interaksjoner med hverandre endres som et resultat av overføring fra de voksne. De er som nevnt over opptatt av å finne måter barn i skolen vil kunne utvikle mer avslappede, blanda kjønnsroller som ikke nødvendigvis stemmer med forventningene etablert for det spesifikke kjønnet Thorne (1993:3) mener, i likhet med Connell og Pearse, at voksne påvirker barn og unges forståelse av seg selv i sin kropp og kjønn. Den makten voksne har i forhold til utforming og sosialisering av barn og unge er ifølge Thorne viktig. Thorne (1993:3) mener likevel at barn og unge ikke er passivt tilstede i denne prosessen, men at barn har muligheten og evnen til å motstå og jobbe mot deler av påvirkningen fra voksne.

2.5 Heidi og Howard, og Hanna og Hans

I 2003 ble det gjennomført en studie blant amerikanske business-studenter i forhold til temaene kjønn og prestisje. Studien var ute etter studentenes reaksjoner på en person beskrevet i en case. Caset var opprinnelig basert på Silicon Vally-gründeren Heidi Roizen. Halvparten av deltakerne i studien fikk historien om Heidi, mens den andre halvdel fikk

den samme historien, men med en mannlig versjon av hovedpersonen kalt Howard. Resultatene viste at studentene vurderte begge individene som like kompetente faglig, men at de vurderte personlighetene ulikt. De syntes Howard var en kjernekar, mens Heidi ble ansett som egoistisk (Gaustad & Raknes, 2015).

I 2015 utførte Høyskolen Kristiania et eksperiment i samarbeid med Tankesmien Agenda som tok utgangspunkt i den amerikanske studien (Høyskolen Kristiania, 2017). Det ble laget en fornyet versjon hvor de byttet navnene med Hanna og Hans. Resultatene viste i denne studien også et skille mellom holdninger knyttet til karrierkvinner og karrieremenn blant norske studenter, hvor det var større aksept for mannlig karrieresuksess enn kvinnelig. (Gaustad & Raknes, 2015).

Også i 2018 ble en variant av undersøkelsen gjennomført i Norge. Denne gang handlet casene om de konstruerte figurene Håvard og Heidi, og undersøkelsen ble gjennomført på Mysen Videregående skole i samarbeid med NRK-dokumentaren «*F-ordet*». Undersøkelsen ble gjort for å sjekke ubeviste holdninger elevene hadde til likestilling i yrkeskarrierer. Håvard og Heidi ble presentert som en mannlig og en kvinnelig leder. Halvparten av elevene ved skolen fikk historien om Håvard, mens de andre fikk den identiske historien om Hilde (Falch, 2018). Resultatet viste i denne undersøkelsen at elevene oppfattet Hilde og Håvard som like sjefete. Likevel tydet resultatene på at elevene syntes det var Hilde som var den bedre lederen. En sammenligning av disse tre undersøkelsene tyder på at det er en generasjonell endring på gang i den norske befolkningen i forhold til aksept av kvinnelig suksess i arbeidslivet. Jeg har modifisert denne undersøkelsen til å passe inn i en ungdomsskolesituasjon, og gjennomførte den med et utvalg av elevene i klassen som et redskap til å kartlegge deres holdninger til kvinnelig og mannlig suksess. Dette vil bli gjort nærmere rede for senere.

2.6 Statsfeminisme og likestilling

Enhver kultur har som diskutert over direkte føringer på det den anser som ønskelig og «naturlig» kjønnet adferd. Mye av litteraturen over er basert på forskning gjort i land preget

av ganske tydelige og kontrasterende kjønnsroller, hvor voksenpersonene i skolen i varierende grad ser det som sin oppgave å fremme forskjeller mellom kjønnene i den oppvoksende slekt. Dette forskningsprosjektet er utført i et land hvor dette ikke nødvendigvis i samme grad er tilfelle. Mens kvinnefrigjøring var et av hovedtemaene som preget det politiske landskapet i hele den vestlige verden på 1970-tallet, er Norge et av landene hvor denne ideologien i størst grad fikk fotfeste ikke bare blant aktivister, men også i de politiske partiene og i statsinstitusjonene.

Kvinnebevegelsen fikk etter hvert så stort gjennomslag for sine ideer hos det politiske establishment at det ofte blir betegnet som «statsfeminisme». Statsfeminisme omhandler en forsterkning av kvinners rettigheter politisk og aktualisering av kvinner innenfor arbeidsmarkedet (Hernes, 2004:289-90). Dette blir ofte betegnet som «empowerment» (Hernes, 2004) av den kvinnelige samfunnsborgeren. På den ene siden ble kvinners krav og behov i samfunnet inkorporert i partiprogrammer ovenfra. På den andre siden foregikk det et samspill mellom enkelt kvinners mobilisering nedenfra i samfunnet (Skjeie, 2013:29). Mens 1970-tallet og første del av 1980-tallet først og fremst var preget av kvinnekamp og kvinners rettigheter, fikk en mot slutten av 80-tallet økt fokus på likestilling av kjønnene. Formålet med likestillingspolitikken ble da å gi kvinner muligheter eller representasjoner på lik linje med menn (Sørensen, 2014:248). Dermed kom menns stilling og rettigheter også i fokus, ikke bare kvinners. Meningen var å utforme en «ren» kjønnskategori-politikk, hvor tiltak og begrunnelser var basert på både kvinner og menns interesser og behov. Et godt eksempel på dette er innføringen av fedrekvote i barselpermisjon. Samtidig som den reduserte ulempen for fødende kvinner knyttet til å være lenge borte fra jobb, ivaretok den menns rett til å utvikle et nært forhold til sine barn. Hensikten bak denne politikken var å redusere fokuset på ulikheter og forskjeller i den rådende forståelsen av kjønnene.

I skolen ble det imot slutten av 1970-tallet og begynnelsen av 1980-tallet et fokus på at kjønn ikke burde være et hinder for barn og unge (Sørensen, 2014:236). Helga Hernes hevder at det ble etablert et prinsipp om den enkelte elevs rett til egen autonomi eller regulering av egen identitet. Dette kom som et resultat av det politiske fokuset på kvinners sosiale og økonomiske rettigheter (Hernes, 2004:291). Et eksempel på elevs rett til autonomi er fokuset på elevenes kulturelle bakgrunn, som er et viktig emne i skolen (Skjeie, 2013:48).

Tormod Øias (2011:29) relativt nylige undersøkelse av holdninger til likestilling i skolen i Norden viser at den norske skolens fokus på å fremme likestilling siden 1970-tallet har gitt resultater. I denne studien kom Norge best ut hvor 80,0 prosent var «sterkt enig» og 14,0 prosent var «litt enig» i forhold til om «kvinner og menn bør ha like rettigheter» (Øia, 2011:29).

I sammenheng med kvinnebevegelsen, blir det argumentert at kjønn og likestilling ble brukt for å etablere en form for makt. Denne makten oppstår ved at kjønn regulerer individenes tolkning og forståelse av sin identitet (Skjeie, 2013:31). Støren et. Al (Støren, Waagene, Arnesen, & Hovdhaugen, 2010:23) hevdet at skolen spilte en rolle i sosialiseringen av elevene i forhold til kjønnslikestillingsideen. Sørensen (2014:241) diskuterer hvordan kvinnebevegelsen kan ha etablert feministiske definisjoner av kjønn som menn har blitt underordnet. Hun hevder at på den ene siden av kvinnebevegelsen, ble menn lært å «gå til siden og slippe kvinner til» for å fremme likestillingsidealet. Sørensen (2014:246) hevder at dette ikke bare skapte ulikheter mellom menn og kvinner, men at det også danner ulikheter for menn og kvinner.

Mot denne bakgrunnen er det et interessant forskningsspørsmål om kjønnete ulikheter forekommer i skolen idag, og hvordan de eventuelt ser ut. Forskning tyder på at det fremdeles, på tross av snart 50 års norsk statsfeminisme, finnes et kjønnets skille mellom gutter og jenter i skolen (Aasebø, 2010; Connell & Pearse, 2015; Skjeie, 2013; Thorne, 1993). Jeg vil i denne masteroppgaven undersøke nærmere hvordan dette forholder seg i en 10.trinnsklasse utenfor Bergen.

3 Metode

Grønmo (2004) presenterer at gjennom direkte observasjoner av ulike aktører på forskjellige tidspunkter, har vi muligheten til å få informasjon om hva disse aktørene sier eller gjør, hvordan de fremstår eller opptrer, hvor de er, eller hvem de er sammen med. Bruken av observasjon i forskning er nyttig i den forstand at den kan skape et bilde av hvordan sosiale relasjoner og handlinger forekommer mellom de som observeres. En mer strukturert variant av observasjoner knyttet til den kvantitative forskningen, vektlegger fastsatte handlinger, ritualer og iaktakelser fra aktørene (Grønmo, 2004).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015:18) er samtalen en grunnleggende form for menneskelig samspill. Samtale, om det skulle forekomme i en-til-en samtale eller gruppesamtale, er en spennende mulighet til å utveksle erfaringer og følelsesliv. I kontrast til dette, står kvantitativ forskning frem med harde, sammenlignbare data fra en større mengde informanter som grunnlag for analysene (Grønmo, 2004). I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for bruken av deltakende observasjon og gruppeintervju og andre metodiske tilnærminger brukt i denne oppgaven. I første omgang vil oppgavens forskningsdesign begrunnes, og jeg vil gjøre rede for ulike fordeler og ulemper ved de valgte metodene. Avslutningsmessig vil jeg i dette kapittelet diskutere noen tanker angående etiske problemstillinger ved bruk av observasjon og intervju i forskning.

3.1 Kvalitative forskningsdesign

Et kvalitativt forskningsdesign bygger ikke på statistiske beregninger, men tar utgangspunkt i fortolkende forståelse av de samfunnsforholdene som studeres. Målet er å forstå deltakerne i studien heller enn å trekke slutninger om spesifikke egenskaper ved deltakerne (Grønmo, 2004). Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan barn og unge i skolen «gjør kjønn», hvordan elever og lærere påvirker fortolkning og praktisering av kjønn i klasserommet og i skolegården, og i hvilken grad kjønnslikestillingsnormene som kjennetegner den norske statsfeminismen er til stede i dagens skole, og hvordan slike normer eventuelt kommer til uttrykk. For å undersøke dette bestemte jeg meg for å bruke to hovedmetoder i datainnsamlingen: Først gjennomførte jeg deltakende observasjon i klassen for å bli kjent med elevene og situasjonen, så gjennomførte jeg delvis strukturerte intervju med klassens lærere og et utvalg av elevene. Intervjuene baserte seg delvis på observasjonene gjort fra fase en. Jeg gjennomførte i tillegg noen spesielle gruppediskusjoner basert på case som vil bli redegjort for senere i kapittelet. Ifølge Creswell handler kvalitativ forskning om å

utforske, forstå og tolke ulike individuelle meninger, og om å forske med et eksplorerende perspektiv (Creswell, 2014:4). Jeg prøver å følge denne beskrivelsen i oppgaven min.

3.2 Fase 1: Deltakende Observasjon

I den første fasen vil deltakende observasjon være hoved metoden. Deltakende observasjon er en metodisk prosess der forskeren selv samler inn data ved å se og høre på aktører, mens de samhandler, uttrykker meninger eller er involvert i hendelser, og ved å selv delta i samhandlingen (Grønmo, 2004:141). Ved at jeg samhandler med elevene, kan jeg komme nærmere innpå elevenes sosiale interaksjoner seg imellom og drive med en eksplorerende kartlegging av elevene måter å «gjøre kjønn» på, deres kjønnede adferd og hvordan de reagerer på hverandres kjønn.

Jeg vil som forsker være til stede der elevene er for å observere aktuelle handlinger, meningsytringer eller hendelser. I samsvar med oppgavens problemstilling, vil jeg se på klasserommet og skolegården som to ulike arenaer. Observasjonen i klasserommet vil se på hvordan lærerens maktposisjon i klassen former elevens adferd og måten de gjør kjønn på. I skolegården vil fokuset være på hvordan elevene disiplinerer hverandres adferd og kontrollerer hverandres fortolkning av eget og andres kjønn.

Klasserommet er en kompleks arena når det gjelder makt, kjønn og dominans mellom elevene. Innenfor klasserommet vil min observasjon fokusere på temaer som elevenes og lærerens ordbruk, presentasjoner, plenumsdiskusjon og refleksjonsoppgaver. Hvordan elevene spøker, kler seg, måter å snakke på former hvordan kroppene deres blir kjønnet (Linhart, 2008). Ifølge Aasebø (2010:371-5) forekommer det former for reproduksjon og disiplinering av kjønn i klasserommet. Et eksempel på dette er at elever sitter i ro ved en pult, seks til syv timer hverdag, fem ganger i løpet av en uke i ti til tretten år. I forhold til regelbrudd i klasserommet og utfordring av lærerens autoritet, beskriver Aasebø (2010:375) ulike «klikker» eller kategoriseringer basert på kjønn. Hun fant ut at jentene for eksempel brukte kategoriseringer som «oss rappkjefta versus tullingene» eller «vi normale» mot de «usynlige» eller «de som tør gjøre noe mot læreren». Jeg vil fokusere på forekomst av lignende grupper og hvordan de virker på elevenes måte å «gjøre kjønn». Hvordan blir kjønn «gjort» i klasserommet? Og hvilke sosiale normer og ideer har innvirkning på «gjøringen av kjønn»? Finnes det spor av statsfeminismen i lærerens reaksjoner på og disiplinering av elevenes måter å gjøre kjønn på?

Ute i skolegården vil jeg i fase en av prosjektet fokusere på hvordan barn og unge leker, hvem deltar i de forskjellige aktivitetene, hva skjer om voksne går inn i leken, og finnes det klare rammer for hvordan leken skal utføres. En antakelse før observasjon i skolegården, er at leken vil være kjønnnet. Denne antakelsen er basert både på egne tidligere observasjoner i ungdomsskolen, og på studiene til Thorne (1993) og Connell og Pearse (2015) av kjønnnet skolegårdssamhandling, begge diskutert i teorikapittelet.

Observasjon er en god metode for å få innsikt i personers handlinger og hvordan individene forholder seg til hverandre. Ved at forskeren deltar i interaksjoner med andre samtidig som det blir gjort observasjoner, vil forskeren få en god forståelse for den sosiale sammenhengen individene inngår i (Thagaard, 2009). Jeg vil i denne sammenhengen skrive feltnotater ettersom det er en viktig del av observasjonen, siden notatene i seg selv er datamaterialet ved denne metoden.

3.3 Fase 2: Semistrukturert Intervju

I fase to av datainnsamlingen vil det i undersøkelsen brukes semistrukturert intervju som hovedmetode. Uformell intervjuing gjennomføres av forskeren selv, i form av samtaler med studiens deltakere. Før intervjuene velger forskeren ut en del tema som skal inngå i alle samtalene, men gjennomføringen av intervjuene skjer på en fleksibel måte (Grønmo, 2004:159). Ved datainnsamling ved uformelle intervjuer kan man intervjuer både fokusgrupper, grupper, eller enkeltpersoner. I denne undersøkelsen vil det bli brukt gruppesamtaler for å utforske et større mangfold av ideer knyttet til hvordan barn og unge «gjør kjønn» i skolen.

Ifølge Kvernmo innebærer semistrukturert intervju at man lager en intervjuguide med forberedte temaer som er formulert som spørsmål (2005:73). Intervjuene jeg gjorde i denne undersøkelsen kan defineres som semistrukturert. Jeg som intervjuer, valgte ut spørsmål basert på temaer og situasjoner som elevene eller deltakerne var interessert i eller hadde en relasjon til. Intervjuformen krever at jeg som intervjuer har forberedt meg godt for å holde intervjuet innenfor nøkkelspørsmålene som er strukturert i intervjuguiden, men ikke er bundet av rekkefølge. Ved bruk av samtale som en intervjuform er det hensiktsmessig å spørre åpne og utdypende spørsmål som åpner for diskusjon og refleksjon rundt egen adferd og holdning. Dermed vil intervjuene gi en dypere innsikt i hva elevene eller lærerne mener i forhold til

temaene. Aasebø (2010:373) forteller at hun i sin datainnsamling at hun delte klassen opp i vennegrupper for å avspeile de ulike «sosiale klikkene» i klassen. I en gruppesamtale kan også elevene bistå hverandre med å fylle ut for hverandre og være stimulere kommunikasjonen og diskusjonen i intervjuet. I forhold til lagring av informasjonen fra intervjuene, vil det bli brukt lydopptak for gi en mulighet til å gå tilbake og lytte på informantenes svar, tolke svarene og formulere nye spørsmål (Grønmo, 2004:164)

3.4 Intervjuguiden

Som nevnt over, har intervjuguiden¹ i denne undersøkelsen som mål å skaffe svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene om hvordan barn og unge i skolen «gjør kjønn». Intervjuguiden vil bygge på erfaringene fra fase en og bestå av spørsmål relatert til temaer som barnas lek og disiplinering, diskusjon i klasserommet, interaksjon imellom elevene og påvirkning fra voksne i skolen. Det vil forekomme en kontinuerlig tilpasning av intervjuguiden ut ifra informasjon og erfaring som fremkommer i intervjuene. Det vil altså foregå en konstant tilpasning til uforutsette forhold og forbedring av intervjuopplegget på basis av empiriske funn (Grønmo, 2004:159). Dette blir gjort i henhold til definisjonen av et semistrukturert intervju der det vil bli en utdyping og diskusjon rundt et tema for å finne fellestrekk mellom svarene. Dette vil bli sett nærmere på i analysedelen.

Kvernmo diskuterer at strukturering av intervjuguiden bør ha en innledning slik at deltakerne får en angitt retning for intervjuet (2005:74-5). Grunnlaget for spørsmålene bør være å skape en diskusjon der elevene har en forutsetning for å komme med et svar. Gruppeintervjuene mine foregikk i to deler. Innledningsvis ble elevene presenterte for to ulike caser i form av fortellinger om to elever av ulikt kjønn. Fortellingene er identiske med unntak av kjønn på hovedpersonen, og halvparten av intervjugruppene leste og diskuterte hver av fortellingene. Deres vurderinger av casene er viktige data i seg selv. I tillegg ble fortellingene brukt som en forberedelse av elevene til de øvrige intervjuene. Jeg har tidligere redegjort for de tidligere gjennomføringene av fortellingene om Heidi og Håvard. I forskjell fra tidligere gjennomføringer, har fortellingene jeg brukte blitt adaptert til å passe for et yngre publikum. Fortellingene har derfor tematisk fokus på faglige prestasjoner og sosialisering på skolen, mens de tidligere undersøkelsene fokuserte på forståelser av kjønn i lederposisjoner. En annen forskjell fra de tidligere gjennomføringene var at en av elevene jeg undersøkte hadde et navn

¹ Appendix 7.3

som minnet om Heidi og Håvard. Dette ble vurdert som en potensiell svakhet, men at det i utgangspunktet handlet om å holde fortellingene så nærme som mulig til den originale undersøkelsen.

Intervjuguiden inkluderte spørsmål knyttet til tema som opplevelser av sitt eget og andre sitt kjønn, og tanker, holdninger og sosiale interaksjoner mellom kjønnene. I tillegg inneholdt intervjuguiden fire temaer som jeg ville at intervjusamtalene skulle omhandle. Temaene kalte jeg for «biologisk eller sosialt kjønn», «kjønn i klasserommet», «kjønn i skolegården» og «Likestilling mellom kjønnene». Hvert tema ble presentert ved hjelp av relevante situasjoner fra observasjonsdelen av datainnsamlingen for å aktualisere dem for elevene. I tillegg hadde jeg kontrollspørsmål underveis for holde intervjusamtalen på et spor og dobbeltsjekke informasjon jeg var usikker på.

3.5 Forholdet mellom forsker og deltaker

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015:117) beskrives kvalitative forskningsintervju ikke som et nøytralt medium. Med denne kompleksiteten i tankene har intervjueren en viktig rolle i denne typen undersøkelse. Maxwell (2013:91) beskriver forskerens rolle, i kvalitative forskningsmetoder, hvor man samtidig er forsker og menneske med egne meninger og fortolkninger. I denne sammenhengen skal en forsker unngå at deres personlige forhold til informantene eller problemstillingene påvirker intervjuet. Flåten (2018:31) beskriver at det ideelle forholdet mellom en intervjuer og informantene er «en distansert nærhet», hvor forskeren fremstår som interessert og vennlig uten å legge for mye personlige verdier i det. Samtidig bør forskeren fremstille en profesjonell distanse til temaet som blir diskutert.

I sammenheng med min undersøkelse var det vesentlig for meg at informantene følte seg trygge og ikke presset til å besvare spørsmålene underveis i intervjuet. Ifølge Maxwell (2013:92) er det viktig at man som forsker setter seg inn i intervjuobjektets situasjon og hvordan det er å bli intervjuet. I utgangspunktet er forskeren en outsider, og må redusere deltakernes skepsis og mistenksomhet ved å skille seg minst mulig ut fra omgivelsene (Grønmo, 2004:144). Jeg vil fremstille meg selv som en forsker for elevene. Grunnen til dette er at det vil virke lite troverdig om jeg som voksen presenterer meg selv som et voksent-barn. Samtidig kan forskningen bli formet eller endret om jeg presenterer meg selv som en lærer, hvor lærere i barns verden har en form for autoritet i skolen.

Datainnsamlingen for denne undersøkelsen kan bli krevende fordi dataanalysen kan ta lenger

tid enn tenkt. Derfor bør datainnsamlingen skje så tidlig som mulig. Ved mangel på eller ufullstendig datamateriale, vil jeg måtte drive med mer datainnsamling senere på året.

I undersøkelsen vil det ikke være nødvendig med navn og jeg vil anonymisere alle deltakerne. Dessuten vil jeg som forsker innhente informert samtykke fra hver enkelt av deltakerne, ettersom jeg skal observere og intervjuer både voksne lærere og elever i skolen. Foresatte og foreldre vil i denne sammenhengen også informeres om forskningen og deres rett til å trekke barnet ut av forskningen om ønsket. Deltakerne vil i denne forbindelse gis informasjon om studien og dens hensikt, om at data skal behandles konfidensielt, og om at datainnsamlingen skal anonymiseres. I tillegg vil deltakerne bli informert om sin rett til å nekte å delta i studien eller å nekte å svare på enkelte av spørsmålene.

3.6 Utvalg og innsamling

Undersøkelsen ble gjennomført i tidsrommet mellom september og oktober 2019. Utvalget av informanter ble gjort ved strategisk utvalg, der utvelgingen ikke bygger på tilfeldigheter, men derimot på systematisk vurdering av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevant og mest interessante (Grønmo, 2004). Jeg bestemte tidlig at niendetrinnet ville være en egnet aldersgruppe å gjennomføre studien med.

Rekrutteringen av deltakerne ble gjennomført ved at jeg tok skriftlig kontakt med ulike ungdomsskoler i og utenfor Bergensområdet der jeg forklarte kortfattet hensikten ved studien samt annen relevant informasjon. Jeg sendte ut et samtykke skriv til kontaktlærerne, som fortalte om undersøkelsen og hensikten med datainnsamlingen. I skrivet ble det uttrykt at deltakerne i undersøkelsen skulle informeres før oppstarten av fase en om hva undersøkelsen ville handle om. Dette ble gjort ved at kontaktlæreren informerte elevene uken før forskningsstart om at det kom til å være en ny voksen person i klasserommet. Hensikten var at elevene i dialog med læreren eller foreldre selv skulle avgjøre om de ville delta, og at lærerne i dialog med foreldre vurderte om undersøkelsen var sømmelig for elevene. I tillegg hadde jeg på forhånd av innsamling søk hos NSD i forhold til personvern og anonymisering av potensielle deltakere,

En vesentlig faktor for rekrutteringen var tilgjengelighet og ressurser, der et stort antall av skolene takket nei til å delta, gjerne på grunn av manglende midler og tid, eller fordi de hadde andre planer eller prosjekter. I andre tilfeller fikk jeg ingen begrunnelse tilbake fra skolene om hvorfor de ikke ville delta på undersøkelsen. Dette gjør at funnene fra datainnsamlingen representerer kun en klasse som består av tjuefem elever og to kontaktlærere. I utgangspunktet hadde jeg håpet å kunne gjøre undersøkelsen i to klasser på to skoler. Klassen ble observert to ganger i uken, i fire uker. Samtidig hadde klassen et eget opplegg der de byttet plasser hver mandag, i tillegg til at de satt i grupper på fire til fem elever. Dette gjorde at klasseromskulturen varierte ut ifra hvilke elever som til enhver tid var plassert sammen i grupper.

I fase en fulgte jeg alle elevene i klassene, og samtidig gjorde jeg et utvalg av informanter til fase to. Fase en ble gjennomført i løpet av fire uker. Her var jeg på skolen to dager av gangen. Bakgrunnen for dette er at jeg ville bruke en dag etter hver datainnsamling til å skrive feltnotater. Ideelt sett ville jeg at fase en skulle fokusere mest på storefri og klasseromsundervisningen etter storefri. Istedenfor valgte jeg å vektlegge klasseromsundervisning og de enkelte små friminuttene imellom timene klassene hadde. Grunnen til dette var at elevene hadde fellestimer for det meste på begynnelsen- og slutte av skoledagen. Hensikten med et utvalg knyttet til storefri og timene etter storefri var en tanke om at elevene ville bli mer aktive i bruken av språk og kropp etter storefri.

I fase to har jeg valgt ut tre intervjugrupper på fem til seks elever fra klassen som jeg observerte i fase en. Først tenkte jeg å ta elevene ut av klasserommet etter avtale med kontaktlærer på et passende tidspunkt på dagen, alternativt gjennomføre intervjuene i storefri eller i lunsjen til gruppesamtalen. Istedenfor valgte jeg dele intervjuet opp i to deler. I del 1 skulle elevgrupper på tre ut av klasserommet for å lese og diskutere de før omtalte fortellingene om Heidi eller Håvard. Bakgrunnen for dette valget var jeg ville få et inntrykk av elevenes forhold til medelever før de neste gruppeintervjuene. I del 2 skulle elevgrupper på fem til seks diskutere situasjoner hentet fra observasjonene gjort i fase en.

Et annet ønske for undersøkelsen var en gruppesamtale med klassens kontaktlærere. Lærerne ble spurt om deres praksis knyttet til «gjøring av kjønn» og refleksjoner rundt hvordan kjønn blir gjort blant elevene. Lærerne ble presentert for elevenesgruppediskusjoner og for ulike situasjoner fra observasjonene, og ble bedt om å gi en respons og egne refleksjoner rundt dette.

Dataregistreringen vil foregå ved hjelp av forskningsnotater fra observasjonene og lydopptak av intervjuene. Det er meget krevende å notere det som sies av både forskeren selv og de som deltar i intervju. Lydopptak gav en mulighet til å lytte på informantenes svar, tolke svarene og formulere nye spørsmål (Grønmo, 2004:164).

Jeg har valgt å diskutere svakheter ved undersøkelsen og etiske hensyn som integrerte deler av dette metodekapittelet. Jeg henviser derfor til kapittelet i sin helhet når det gjelder disse temaene.

4 Presentasjon av funn

4.1 Elevene i forhold til kjønn i skolen

Datainnsamlingen for denne oppgaven er gjort i en niende klasse utenfor bergensområdet. Jeg observerte hele klassen på 25 elever. Observasjonene skjedde i løpet av fire uker også mens elevene var ute i friminuttene, på gangen eller i kantinen, i tillegg til klasserommet.

Området skolen befinner seg, er et forstadsområde et stykke utenfor Bergen. Området har et heterogent preg med semiurbane- og rurale områder. I tillegg til boligbebyggelse, er området også preget av fritidseiendommer, nøstebebyggelse og endel tett utmark. Sentrum av området har gjennomgått store endringer og har fått mer et urbant preg siden bebyggelsen og tilflyttingen begynte på 1970-tallet.

Ungdomskolen hvor feltarbeidet er blitt gjort har omtrent seks klasser for hvert trinn, og til sammen cirka 500 elever. For å trene elevene i klassen jeg studerte i samarbeid med et bredt utvalg av folk, innførte lærerne en rutine der elevene ble flyttet inn i nye grupper hver mandag. Et resultat av at elevene byttet plasser på denne måten var at klasseromskulturen var i konstant endring. Elevene ble observert i fellestimene de hadde sammen. Dette var fag hvor begge kontaktlærerne deres var til stede, og fagene var norsk, samfunnsfag, naturfag og matematikk. For å sikre elevenes anonymitet ga jeg i observasjonssammenheng ved starten av hver uke elevene et nummer etter bordene de satt på. I tillegg markerte jeg elevenes kjønn i observasjonsnotatene. Dette gjelder også for observasjonene ute i skolegården.

For gruppesamtalene ble det som diskutert i metodekapittelet gjort et utvalg av elever med hjelp av kontaktlærerne. Dette ble gjort fordi lærerne kjente elevenes sosiale «klikker» og samspill bedre. Som forklart i metodekapittelet har jeg valgt ut 17 elever til tre gruppesamtaler: en guttegruppe på seks elever, en jentegruppe på seks og en blandet gruppe på 3 jenter og 2 gutter. Jeg referer altså til totalt 24 bord i klassen, 6 bord hver uke i 4 uker, mens det er de samme 25 elevene som i ulike konstellasjoner utgjør alle bordene.

4.1.1 Elevenes forståelse av kjønn

Noe av det som slo meg i begynnelsen av datainnsamlingen var at den klassen jeg hadde fått anledning til å studere var vant med å kommunisere og delta i diskusjoner med lærerne og andre voksne på skolen. Ut ifra mine tidligere erfaringer med elever på niende trinn opplevde jeg disse elevene som mer reflekterte enn den gjennomsnittlige fjorten til femten åringer. Årsaken til dette er vanskelig å fastslå, men det ble også tidlig klart at klassens kontaktlærere la stor vekt på å legge til rette for god og relativt jevnbyrdig kommunikasjon med elevene.

Som diskutert i teorikapittelet betrakter Connell & Pearse (2015:48) kroppen som et verktøy for tilpasning av individets forståelse av seg selv. Kroppen, så vel som psyken, blir påvirket gjennom sosiale interaksjoner. Omgivelsenes forventninger knyttet til individets biologiske kjønn fører til en konstant påvirkning og forming av individets kroppslige uttrykk. Videre diskuterer Connell og Pearse (2015:48-9) hvordan kjønnskategorier formes ut ifra faktorer som fremmer maskuline eller feminine uttrykk. På bakgrunn av dette er det rimelig å betrakte elevenes klesstil og ytre stil som uttrykk for deres kjønnede selvforståelse. I klassen jeg studerte, gikk begge kjønn kledd relativt likt, som regel med dongeri og genser. En tolkning av dette er at elevene ikke så et stort poeng i å understreke eksistensen av kjønnsforskjeller gjennom ytre fremtoning. Klær i ulike prisklasser ble imidlertid brukt på skolen, noe som tyder på at elevene brukte ytre fremtoning til å understreke forskjeller, men at vekten ble lagt på sosioøkonomisk bakgrunn heller enn kjønn bakgrunn.

Disse innledende inntrykkene av klassen ble gjennom observasjonene mer komplekse. Jeg merket meg at elevene vekslet mellom å underspile eller underkommunisere kjønn og trekke det fram som en hoved skillelinje. Denne vekslingen kommer ikke minst frem i gruppeintervjuene.

I det rene guttegruppeintervjuet gav deltakerne først uttrykk for at kjønn handler om gutter og jenter, penis og klitoris. Enkelte av guttene stilte seg spørrende til spørsmålet *Hva tenker dere når dere hører ordet kjønn?*², og presenterte sine egne tanker rundt andre kjønn og måter å bekrefte og avkrefte kjønn ved bruk av pronomen:

Gutt 5: «Kjønn det er gutt jente»

² Appendix 7.3

Gutt 3: «Eller hen»

Forsker: «Hva fikk deg til å tenke på «hen»?»

Gutt 3: «Fordi det er noe folk nå idag er veldig opptatt av»

Guttene uttrykker sin fortolkning av kjønn gjennom ordene klitoris og penis. Samtidig påstår gutt 3 at ordet «hen» har en relevans for diskusjonen. Guttene i intervjugruppen uttrykte et bevisst forhold til ulike begreper tilknyttet kjønn, og at det eksisterer ulike definisjoner i og utenfor skolen. Samtalen går videre til at guttene uttrykker hva mer de mener ved ordet «kjønn», der de nevner identitet, oppdragelse og forskjellen mellom biologi og samfunn:

Gutt 2: «litt mer sånn hva du identifiserer seg som»

Gutt 4: «Altså det er ikke alltid man føler seg det man er [tildelt] eller født som. Det er det som er så bra med engelsk for eksempel der de har «sex» eller «gender», og «gender» er mer det du føler seg, mens «sex» om du har penis eller klitoris»

Gutt 2 og 4 viser en forståelse av det eksisterer ulike måter å definere kjønn på og ulike måter å oppleve kjønn på, og refererer til at det finnes en biologisk definisjon (sex) av kjønn og en sosial definisjon av kjønn (gender). Guttene påpeker at det også handler om enkeltindividets kjønn og hvilket kjønn man ønsker å representere. I tillegg blir de biologiske markørene, som klitoris og penis, nedtonet av elevene.

I intervjuet med den rene jentegruppen presenterer de, i likhet med guttene, at de første tankene de tenker når de hører ordet kjønn er at det handler om gutter og jenter, i tillegg til andre faktorer:

Jente 2: «gutt jente?»

Jente 1: «Men altså nå er det bare gutt og jente, men nå har det jo blitt sånn at det har blitt noe som heter «intetkjønn», hvor noen på en måte beskriver seg selv som ingen av kjønnene, altså ikke en jente eller en gutt, bare at de er et menneske.»

Jente 1 og 2 legger vekt på at ulike kjønn eller kjønnsidentiteter er måter å beskrive seg selv på heller enn at det er en fastsatte rammer av forventninger. Jentene gir uttrykk for at man som mennesker burde få lov til å føle seg komfortabel med å være seg selv, uten å bli

kategorisert. Jentene nevner også begrepene «trans» og «transkjønnet», hvor individer representerer et kjønn de ikke identifiserer seg med:

«Jente 3: «Og det som er så vanskelig med det er kanskje at gutter henger med gutter, og jenter henger med jenter. Men jo eldre man blir jo mer blanda blir man, men hvis du for eksempel var jente og blir gutt eller føler deg som gutt men er jente, hvem hadde du vært med da? Vil vennene dine fortsatt være med deg liksom?»

Forsker: «Ja det blir liksom et spørsmål om tilhørighet. Tenker dere at det finnes en spesifikk plass dere hører til?»

Jente 2: «Jeg synes det burde være mulig å høre til andre plasser samtidig, men nå har det jo blitt mer «en og en kategori» og det er litt dumt.»

Jente 3: «Jeg synes også at man burde få lov til høre til flere plasser enn en og at man blir godtatt for det...»

En jente fra gruppesamtalen uttrykker at kjønn ikke burde ha en innvirkning på deres tilhørighet i sosiale klikker. Flere av jentene uttrykker at man kan tilhøre flere sosial klikker eller grupperinger enn dem som er basert på biologisk kjønn.

I den blandede gruppesamtalen gav elevene uttrykk for at de ikke tolket kjønn som kun gutt og jente:

Forsker: «tenker dere at gutter og jenter er motsetninger av hverandre andre? Altså to kategorier?»

Jente 7: «Altså jeg synes ikke vi skal ha kategorier, men at vi heller skal være sånn som vi vil, uten at vi skal ta dem og plassere dem som vi vil eller der de «passer»»

Jente 8 og 7 i den blandede intervjugruppen presenterte videre at det finnes jenter som identifiserer seg som «guttejenter» og har interesser som ofte forbindes med gutter. Klassen har for eksempel uttrykt at det er flere jenter enn gutter som spiller fotball på fritiden, noe som konvensjonelt fremdeles regnes som en mannsdominert interesse i Norge.

En betraktning jeg har gjort meg på bakgrunn av disse samtalene er elevenes vesentlige fleksibilitet i forhold til å la ande være seg selv. Elevene uttrykte en forståelse av kjønn som mer enn menneskers genitalier. De ser det som en identitet som er flytende og er i endring

gjennom ulike prosesser. Dette stemmer med det både guttene og jentene mener i forhold til å føle seg komfortabel med å være seg selv, hvor de ikke ser ut til å oppleve sterke føring for hvordan de skal «gjøre» kjønnet sitt. Jeg gjorde flere observasjoner som kan tolkes som underbyggelse av dette. I observasjonene viser elevene at de kan diskutere og arbeide sammen uten at kjønn og sosiale klikker har en stor innvirkning:

«Læreren gir i oppgave å lese tekst som forberedelse til nasjonale prøver. Læreren går gjennom i plenum ulike strategier for denne prøven der elevene avgir sine egne forklaringer på strategiene muntlig. Klassen faller til ro når oppgaven blir tilgjengelig på Classroom. Ved bord syv og ti sitter jentene og guttene sammen og snakker stille om spørsmålene knyttet til oppgavene, og arbeider med oppgavene» (Uke 2, Observasjon 6)

Observasjonen gir uttrykk for hvordan elevene i klassen samhandler. Elevene deltar i ulike diskusjoner og arbeidsformer uavhengig av kjønnssammensetningen ved bordet. Sammen med observasjonen under, tolker jeg dette som et tegn på at elevene i denne klassen kan kommunisere godt med hverandre på tvers kjønn, og at det er en relativt stor grad av åpenhet mellom elevene.

«En av guttene ved bord tre går fra sitt eget bord og bort til et jentebord ved vinduet. I det gutten kommer bort til jentebordet blir han værende for å diskutere med dem og blir møtt med et smil. De andre elevene ved bordet til gutten bruker ingen tid på det, og fortsetter med diskusjonen rundt elevvalg og demokrati» (Uke 1, Observasjon 37)

Observasjonen bekrefter noe av det jentene i gruppesamtalen påpekte i forhold til grupperinger og tilhørighet i klassen. De sa at nå som de er eldre har guttene og jentene i klassen dannet egne blandede grupper i større grad enn de gjorde tidligere. Observasjonene presentert over tyder på at mange av jentene og guttene i klassen fungerer godt i blandede kjønnede grupper i en profesjonell og akademisk setting. Aasebø (2010:374-6) finner i sin klasseromsforskning i norsk ungdomsskole at det er mer akseptabelt at gutter er bedre i fag som har med sport å gjøre, mens jenter forventes å mestre mer teoretiske fag og sosial status i klasserommet. Jeg vil hevde at klassen jeg observerte avviker fra Aasebøs funn. Grunnen til dette er at elevene deltok i mange fellesaktiviteter, som fotball, på tvers av klikkene. Likevel var det et flertall som deltok i enkjønnede klikker.

På bakgrunn av gruppeintervju og observasjon finner jeg grunn til å hevde at elevene i denne klassen både har en forståelse og praksis rundt begrepet «kjønn» som er preget av fleksibilitet og refleksjon. Den biologiske forståelsen av kjønn tolker kjønn som en todeling som muliggjør forplantning, hvor den fysiske kroppen danner enten mannlige eller kvinnelige kjønnsorganer (Ross & Capel, 2005:19). I stedet for å lene seg på denne konvensjonelle forståelsen bringer elevene selv ordene «hen», «intetkjønn» og «transkjønn» inn i gruppediskusjonene. Dette er kjønnsbegreper som er i kontrast til kjønn som biologi og forplantningsorgan. Dette tyder på at elevene har god innsikt i de forskjellige kjønnsdefinisjonene, og uttrykker åpenhet i forhold hvordan de tolker andre elever. Elevene legger ikke stor vekt på at jenter og gutter biologisk er motsetninger eller at kjønn deres påvirker relasjonen eller inntrykket av hverandre. De gir uttrykk for at kroppen og kjønn er deres eget, som de kan tilpasse sin egen kjønnsidentitet (Connell & Pearse, 2015:48). Også forståelsen av kjønn og tolkningen av hva som er typisk «mannlige» og «kvinnelige» egenskaper oppfatter elevene som i endring, og som noe som krysser kroppslige kjønnsmarkører. Dette tyder på at elevene har en relativt stor fleksibilitet i måten de opplever sitt eget og andre elevers kjønn.

4.1.2 Å gjøre kjønn i klasserommet

Et moment ved situasjonen datainnsamlingen foregikk i som bidro til å gjøre arenaen jeg observerte mer dynamisk var at denne klassen i fellestimene satt på bord med fire til fem elever, og at elevene hver mandag trakk en lapp som sa hvilket bord de skulle sitte ved den uken. Dette medførte at det kunne variere mellom et mindretall eller flertall jenter eller gutter ved bordene. Ut ifra tidligere erfaringer med elever på niendetrinn opplevde jeg som nevnt denne klassen som over gjennomsnittet reflekterte. Dette kom blant annet til uttrykk ved at det kom få kommentarer på elevenes bordplasseringer eller på hvem de satt sammen med rundt bordet. Dette kan tolkes som at elevene hadde et godt forhold seg imellom, og at dette også gjaldt på tvers av kjønn.

I teorikapittelet diskuterte jeg Aasebøs (2010:371-2) påstand om at det utspilles en reproduksjon eller disiplinering av elevenes kjønnete adferd i klasserommet, hvor klasseromskulturen er preget av at læreren administrer og instruerer klassen om hva som er riktig adferd. Aasebø hevdet i sin forskning at det i klasseromssituasjoner var mer akseptabelt at guttene var bedre i fag som hadde med sport å gjøre, mens jenter var forventet å mestre teoretiske fag og sosial status i klasserommet (Aasebø, 2010:374-6). Ut ifra dette kan vi tolke at elevenes adferd i klasserommet står i forhold til ulike diskurser som er forbundet med det å være jente og gutt. I klassen jeg observerte fikk elevene muligheten fra andre medelever og lærerne til å diskutere og delta i ulike emner i klasserommet på tvers av kjønnsstereotypiske forventninger. I feltsamtaler jeg hadde med elevene, fortalte de om kontraster i forhold til de akademiske egenskapene i klassen. Elevene påpekte hvordan guttene faglig dominerte realfag og gymnastikk. Selv om elevene ifølge faktiske resultat presterer ulikt i fagene, fremhever elevene altså det kjønnete ved faglig mestring. De bekrefter dermed det kjønnete prestasjonsmønsteret Aasebø fant, selv om det ikke så ut til å være grunnlag for det i klassens faktiske resultater.

Jeg spurte elevene om muntlig diskusjon og håndsopprekning i klasserommet, og om de hadde et bevisst forhold til om det var jentene eller guttene som fikk holde ordet mest. Elevene ble dermed oppfordret til å reflektere rundt kjønnete dynamikker i klasserommet, og hvordan de opplevde lærerne som aktivitetsledere og moderatorer, og andre elever i muntlig diskusjon.

I gruppesamtalen med guttene hevdet de at jentene ble prioritert på grunn av at de ikke «tuller» i timene og at jentene vanligvis ikke har hendene oppe like ofte som guttene:

Gutt 2: «Jeg føler at det ofte er flere gutter som tar opp hånden, men lærerne gjerne prioriterer jentene når de har oppe hånden fordi...»

Gutt 6: «De tuller ikke...»

Gutt 2: «...Ja, nei, men kanskje for de ikke har oppe hånden så mye. At lærerne vil gi alle en mulighet til å svare»

Gutt 4: «Ja det er ofte at det ikke går på kjønn, men heller at den samme personen rekker opp hånden og alltid vet svaret. Og så er det en bak han som kan alt igjen, som ikke kan alt, så tar jo gjerne lærerne han fordi de vil ha litt variasjon...»

Diskusjonen i den rene guttegruppesamtalen påpeker at lærernes respons på håndopprekning er rettferdig, fordi jentene ikke tuller og at lærerne vil gi alle elevene en mulighet til å svare.

Gutt 4 uttrykte at guttene er de som tar opp hånden flest ganger i løpet av en undervisningstime, og at det er naturlig at lærerne velger en av jentene på grunn av det.

Videre forteller guttene i gruppesamtalen at det finnes forskjeller mellom måten gutter og jenter opptrer i muntlig diskusjon. Gutt 2 hevder at jenter på den ene siden går igjennom i hodet sitt «hva hvis det skjer og hva hvis det skjer», og avslutter med at jentene har lettere for å bli stresset og redd for å ta feil i en muntlig diskusjon. På den andre siden diskuterte guttene i gruppesamtalen hvordan guttene vurderer risikoer og håndterer konsekvensene av handlinger mye bedre enn jentene:

Gutt 1: «Og guttene tørr litt mer av og til og. For guttene tørr å svare på ting, tørr å ta feil, mens jentene vil ha det riktig.»

Gutt 2: «ja»

Gutt 4: «Når det skal være presentasjon så gruer jentene seg, mens guttene tar det liksom litt på sparket...»

Gutt 5: «Ja sant»

Gutt 2: «Ja mhm»

Gutt 4: «guttene pleier liksom ikke øve»

Gutt 2: «Ja de tenker ikke like mye gjennom hva som kan gå galt...»

Guttene i gruppesamtalen mener at guttene i klassen tar sjanser uten å tenke så mye over det store bildet eller konsekvensene av handlingene sine, mens jentene i klassen tar mindre risiko. Gutt fire og to forteller om at guttene i klassen generelt ikke øver så mye til presentasjoner eller prøver. Erling Lars Dale (Helsvig, 2012:508) hevdet at de tradisjonelle ideene rundt kjønnet prestasjon i skolen hadde en gjenoppblomstring i slutten av 1900-tallet, hvor gutter viste en opposisjon mot skolen. Dale forklarer at dette blant annet hang sammen med ønsket om å ivareta sin maskuline identitet og ikke bli oppfattet som feminin (Helsvig, 2012:508). Det at guttene i den studerte klassen hevder å «tørre mer» og «ta ting på sparket» kan tolkes som et uttrykk for denne typen maskulinitet.

I gruppeintervjuet med jentene, påpekte de i likhet med guttene at det spørs. De som kan mest får svare mest, spesielt hvis det er ukjente spørsmål som de ikke er kjent med eller kan noe om.

Jente 4: «Nei jeg synes det kommer an på, de som kan mest får svare mest. Av og til. Sånn for eksempel hvis det er et vanskelig spørsmål og vi ikke har gått gjennom det før, så er det de som kan mest som får svare.

Jente 3: «Det er jo og forskjellig fra person til person da om de vil snakke selv om de kan det. Fordi det kan være noen som kan sykt mye liksom, men bare ikke tørr å snakke. Og da sier du det til en som kan si det for deg.

Jente 4: «når vi er oppe på naturfagsrommet, så sitter vi sånn to og to, da er det sånn at vi hvisker svaret til den du sitter ved siden av, men jeg vil ikke rekke opp hånden siden det er litt flaut å ta feil, men det bør jo ikke være sånn, men jeg synes det likevel er litt flaut.

Jente 3 presiserte at det er forskjellig fra person til person, det spørs om de kan mye om temaene, eller om de tørr å ta ordet i en muntlig diskusjon. Jentene i gruppesamtalen påpekte at de ofte fortalte svaret til en av guttene eller jentene som snakket mest i plenumsdiskusjoner:

Forsker: «Er det en frykt for å bli konfrontert med feilen?»

Jente 4: «Ja»

Jente 2: «Ja, det er ofte det...»

Jente 3: «Jeg tror vi gjør det verst selv. Jeg tror ikke de andre tenker over det eller er så klar over det. De er liksom mer vandt med det...»

Jente 4: «Hvis noen andre i klassen tar feil så tenker ikke jeg over det»

Jentene i intervjuet hevdet at de kan ødelegge for seg selv om de rekker opp hånden og så ikke vet svaret på spørsmål som blir stilt i plenumsdiskusjon. Samtidig innrømmer de at hvis andre elever i klassen tar feil i plenumsdiskusjon synes de ikke det gjør noe, så kanskje de er for redde for dette selv. Videre i intervjuet med jentene, spurte jeg hvordan de opplevde guttene i plenumsdiskusjon:

Forsker: «Men ville guttene gjort det samme dersom de var usikker på spørsmålet?»

Jente 4: «De er kanskje mindre redd for å si feil...»

Jente 1: «ja fordi de tuller mer og ser mer på ting som tull. Det blir bare på kjødd liksom...»

Jente 4: «De er litt mer flinke til å tenke «hva er det verste som kan skje om jeg tar feil?...»

Jente 6: «De bryr seg liksom ikke så mye»

Jentene uttrykker at guttene er mer fryktløse, useriøse og uhøytidelige i måten de opptrer i klasserommet, mens jentene vurderer mer de ulike konsekvensene av å ta feil. De støtter dermed eksistensen av en maskulinitet i klassen tilsvarende den beskrevet av Dale (Helsvig, 2012:508).

I den blandede intervjugruppen påpekes det samme som elevene i de to første intervjuene, at guttene tar opp hånden oftest, men at det handler om den som kan svaret og om hvem som har fått svare minst og mest. Et annet aspekt jentene i den blandede intervjugruppen valgte å diskutere, var at guttene hadde en tendens til å komme med svaret spontant:

Jente 8: «ja hvis det er en som alltid har oppe hånden, og plutselig en som aldri har hånden oppe, så velger jo de selvfølgelig den som har hatt hånden oppe minst. For du vet jo at de som har hånden oppe allerede kan svaret.»

Gutt 7: «Guttene bare prøver så og si, mens jente de tenker litt mer og sier ikke noe før de vet nøyaktig hva svaret er.»

Elevene i den blandende intervjugruppen hevder i likhet til de andre intervjugruppene at det ikke eksisterer urettferdige kjønnete forskjeller rundt hvem som får ordet mest i plenumsdiskusjon. Elevene påstår at lærernes prioritering av jentene ved plenumsdiskusjon er

begrunnet i at guttene tørr å ta større sjanser enn jentene og dermed oftere svarer feil, mens jentene vurderer og reflekterer mer over svarene enn guttene.

En betraktning jeg har gjort meg på bakgrunn av disse samtalene, er elevenes forståelse for at det eksisterer ulike perspektiver og uttrykksmåter i klasserommet. Elevene hevdet at kjønn ikke ble oppfattet som adskillende faktor imellom elevene i deres klasserom. Dette stemmer med observasjoner av måten de utfolder seg i klasserommet. De ser ikke ut til å oppleve kjønnete forskjeller mellom hvilke elever som får delta i mest i diskusjonen. Jeg gjorde flere observasjoner som kan tolkes som underbyggelser av dette. Observasjonene beskriver hvordan elevene ved plenumsdiskusjoner diskuterer og arbeider sammen uten at kjønn eller vennekrets har vesentlig innvirkning:

Ved bord 9 og 10 fikk en gutt og en jente forklare sine egne definisjoner av ordet dilemma. Gutten fortalte om positive konsekvenser av et dilemma, og jenten om negative konsekvenser. Begge elevene uttrykte at et dilemma kan ha forskjellige vinklinger, og at det er situasjonsbestemt. (Uke 2, Observasjon 32)

Observasjonen beskriver hvordan elevene slik som de selv hevder deltar i plenumsdiskusjoner uten at kjønn utgjør en faktor. På den andre siden hevdet også elevene i intervjuene at guttene er mer aktive ved håndsopprekning, mens jentene er mer selektive eller varsomme med hva de vil fortelle om i klassen. Man kan med utgangspunkt i Aasebøs forskning forstå dette som uttrykk for forhandlinger mellom jentene og guttene i denne klassen om posisjoner i klasserommet, hvor guttenes aktive rolle i plenumsdiskusjoner beskytter jentene fra uønsket eksponering. Aasebø (2010:378) beskriver hvordan skoleflinke jenter i klasserommet hun studerte forhandlet om posisjoner med gutter som kontrollerte rommet i klassen gjennom lyd og tydelig fysisk tilstedeværelse. Målet med forhandlingene var at jentene ikke skulle bli usynlige eller upopulære i klassens øyne. I Aasebøs tilfelle foregikk forhandlingene med skolebøller. I vårt tilfelle ser vi at jentene forhandler om posisjoner først og fremst med skoleflinke gutter.

Ved bord 16 snakket elevene om hvordan de kunne løse problemstillinger rundt Excel. En av jentene ved bordet spurte en av de to guttene ved bordet om han kunne vise henne hvordan å bruke regneark og lage tabell. Gutten smilte og forklarte fort før han gikk tilbake til tabellen sin. (Uke 3, Observasjon 11)

Tidligere nevnte jeg hvordan jenter i klassen gav uttrykk for at guttene dominerte i realfag som matematikk uten at det nødvendigvis var tilfelle. En tolkning av denne observasjonen at jenten som spurte om hjelp på samme måte som jentene som fremhevet gutters overlegenhet i «guttedefag» forhandlet om posisjonen sin som jente ved at hun etterspurte hjelp fra denne gutten i et typisk «guttespørsmål» (Aasebø, 2010:378).

Så langt har jeg i analysen lagt vekt på at kjønnskiller var relativt nedtonet i elevenes måte å være sammen på. Likevel forekom det situasjoner hvor elevene understreket slike skiller i forhold til hverandres adferd. Vi har nå sett hvordan jenter av og til understreket gutters overlegenhet i «gutteting». Elevene la også som tidligere diskutert vekt på at guttene på den ene siden var bedre til å ta risiko enn jentene. På den andre siden beskrev elevene hvordan jentene var mer reflekterte og vurderte svarene før de valgte å uttrykke seg i muntlig diskusjon. Observasjon to fra den fjerde uken illustrerer en måte elevene uttrykte deres forhold til hverandre i klasserommet:

Jente ved bord tjuetre blir spurt om hvordan man definerer folkehelse og livsmestring. I denne sammenhengen stiller jenten spørsmål om det er subjektivt, kollektivt, fysisk eller psykisk, bevisst eller ikke-bevisst. Jenten uttrykker at hun ikke vet hvordan hun skal definere begrepet. Kontaktlæreren bekrefter at det eleven tenker er riktig. Samtalen ender med at jenten legger hodet ned på pulten. (Uke 4, Observasjon 2)

Observasjonen beskriver en situasjon som kan tolkes dithen at jentene opplever en underliggende forventning om hun skulle vurdert svaret litt mer før hun svarte læreren. Guttene i gutte-intervjugruppen hevdet at jentene vurderte kvaliteten av svaret sitt før de rakk opp hånden. Jentene bekreftet selv i jente-intervjugruppen at de kan ha en selv-saboterende tilnærming til håndsopprekning i klasserommet. I tillegg uttrykte elevene at guttenes risikovurdering ved håndsopprekning var mer avslappet enn jentene. Croson og Gneezy (2009) henviser til kjønnsforskjeller i risikotaking, hvor de påpeker at kvinner er mer risikoaverse enn menn. «Risikoaverse» innebærer det at kvinner investerer mindre enn menn i risikable faktorer og atferder (Charness & Gneezy, 2012:51). Vi ser at jentene i denne klassen bekrefter Croson og Gneezy sin teori om kjønnsforskjeller rundt risikovurdering. En tolkning vi kan gjøre av observasjonen ovenfor er at eleven angret på at hun ikke vurderte svaret sitt lenger.

«Gutter ved bord 17 leste opp stereotypiske vitser om kvinner, hysteri og adferd – lo og konstaterte at det virket sant i forhold til deres erfaringer – en av jentene ved bordet mente posten var skrevet av en mann eller for menn» (Uke 3, Observasjon 15)

Observasjonen uttrykker hvordan guttene i enkelte tilfeller har en tendens til å vise mer «laddish» holdning i forhold til omgivelsene sine. Laddish holdning (Aasebø, 2010:375) defineres som en konfronterende eller saboterende holdning til skole og utdanning. Samtidig kan denne motstanden tolkes som strid mellom elevene og læreren om hvem som skal definere skolen. Tidligere i kapitlet nevnte jeg Aasebø (2012:378) sin konklusjon om at jenter forhandlet med gutter om den sosiale posisjonen i klasserommet. Dette fantes det også spor av i klassen jeg observerte. I situasjoner lignende den beskrevet i observasjonen over valgte jentene som regel å ignorere atferden til guttene. Dette tolker jeg som at elevene i denne klassen forhandlet seg imellom om hvilke kjønnede uttrykk som er mest akseptable eller attraktive. Guttens opplesing av kvinnediskriminerende vitser kan også forstås som et uttrykk for den tradisjonelle, tidlig-industrielle maskuliniteten beskrevet av Erling Dale (Helsvig, 2012:508), som jeg nevnte tidligere i dette kapitlet, som er preget av opposisjon mot skolens verdsetting av skoleflinkhet og lydighet.

Observasjonene og intervjuene tegner et ambivalent bilde av de kjønnede relasjonene i denne klassen. På den ene siden viser den stor forståelse for kjønnslikestilling og alternative kjønnsidentiteter og samhandler på tvers av kjønn på måter preget av respekt og likeverd. På den andre siden finner jeg grunn til å hevde at i denne klassen uttrykker elevene i gitte situasjoner kjønnsstereotype diskurser i forhold til jenters og gutters egenskaper og adferd. I intervjugruppene berettet elevene om typiske forskjeller i elevenes kjønnede oppførsel. De beskrev situasjoner hvor guttene i større grad opptok det fysiske- og lydrommet i klasserommet, mens jentene mer opptok det akademiske og faglige rommet. Som diskutert i teorikapitlet var Foucault (siteret i Stewart, 2018 n.p.) opptatt av det han kalte for «*discipline*»: hvordan samfunnet former og påvirker menneskekroppen gjennom maktutøvelse. Hensikten med «*discipline*» var å få mennesker til å oppføre seg på en ønsket måte ved å la dem vite at de hele tiden potensielt ble observert. Jeg stilte i teorikapitlet spørsmål om hvorvidt slik disiplinering finner sted i klasserommet. Elevene uttrykte selv at de opplevde klasserommet som en fri og åpen arena hvor kjønn og prestasjon ikke hadde sammenheng med hverandre. Likevel viste observasjonene av elevene at selv om de ofte

samhandlet på tvers av og uavhengig av kjønn, hendte det også ofte at de for eksempel opptok kroppslig plass i klasserommet på kjønnete måter. Et utvalg observasjoner beskriver gutter som disiplinerer klassen ved å oppta lydrommet og en stor del av den fysiske plassen i klasserommet. Aasebø (2010:374) fant i sin forskning at elevene varierte i skoleprestasjoner basert på kjønnsroller. I den prosessen ble kjønnene, klassen og identiteten til elevene reproduisert i klasserommet. Gaddis og hans teori om «Gutte-koden» ble nevnt i teorikapittelet. Gutte-koden innebærer et sett med handlinger som gutter ikke bør utføre offentlig, å vise følelser er en del av denne koden. (Gaddis, 2012:4-5). På lignende vis som Foucault beskriver blir guttene fra tidlig alder disiplinert til å følge denne koden. På tross av den vesentlige graden av forståelse blant elevene jeg studerte for alternative kjønnsuttrykk og –identiteter, og på tross av den relativt store enigheten dem imellom om at kjønnsdimensjonen ikke spiller noen vesentlig rolle i klassedynamikken, så kan det altså se ut til at klassen i noen grad er preget av mer tradisjonelle dominerende maskuliniteter, innført og «gjort» av guttene i klassen. I det følgende skal vi blant annet se at det finnes spor av slike maskuliniteter også i elevenes samvær i skolegården, selv om det også finnes mange uttrykk for mer likeverdige eller kjønnsnøytrale måter å være sammen på.

4.1.3 Skolegården som en blanda arena

Klassen jeg studerte ble ikke bare observert i klasseromssituasjoner, skolegården utgjorde en annen viktig arena for observasjon. Elevenes samhandling i skolens uteområder var preget av klikker. Disse sosiale klikkene kunne bestå av både jenter og gutter, men også rene jente- og guttegrupper. Samtidig fortalte elevene i denne klassen at de var kjent for å ha spilt fotball sammen når de først begynte på åttende trinn, og mange av jentene gikk på fotballtrening utenfor skoletid. Ut ifra tidligere erfaringer med elever ute i skolegården, opplevde jeg disse elevene som åpne og mer reflekterte enn andre fjorten til femten åringer som jeg har undervist tidligere. En årsak til dette kan være at elevene gav uttrykk for at de deltok i mange av de samme aktivitetene, i og utenfor skolen. Dette kan tyde på at elevene har et godt forhold til hverandre, og at kjønn og klikker ikke spiller en viktig rolle dem imellom. Samtidig er dette en påstand fra elevenes side, og det kan tenkes at elevene i praksis har et annet forhold enn det de velger å uttrykke.

Tidligere diskuterte jeg i teorikapittelet rundt Connell & Pearses (2015:14-15) teori om hvordan barns kjønn blir fremhevet i skolen gjennom kjønnete kontraster. Et eksempel på dette hevdet Thorne (1993:54) forekom gjennom lek og ritualer i skolegården. Thorne fant i sin forskning at i sportslige aktiviteter som fotball, basketball og baseball eksisterte negative holdninger til blanding av kjønnene. Dette stemmer overens med første inntrykkene jeg fikk gjennom intervjuene. Tidligere i undersøkelsen hevdet elevene at klassen i åttendetrinn spilte fotball sammen på tvers av kjønn. En mulig tolkning av dette kan være at elevene var vandt med variabler og forskjeller. I tillegg hevdet elevene at det var jentene som dominerte sporten i klassen. Samtidig tydet observasjonene og intervjuene også på at elevene deltok mer i en kjønnete grupperinger enn det de selv gav uttrykk for.

Elevenes beskrivelse av skolegården gir en innledende forståelse av hvordan de oppfatter seg selv og aktiviteter de driver med på skolens uteområder, og hvordan de bruker områdene utenfor klasserommet. Jentene i jente-gruppeintervjuet fortalte at guttene og jentene gjorde de samme tingene: De gikk rundt på skolen og snakker med venner, eller deltok i ulike sportsaktiviteter:

Jente 4: «I åttende trinn var vi mye flinkere til å gjøre ting sammen. Da spilte vi for eksempel fotball hvert eneste friminutt. Vel de som ville da, men det var liksom nesten alle som var med på det»

Jente 6: «Og det var ganske mange fra andre klasser og...»

Jente 4: «JA»

Jente 6: «...som ble med oss da»

Jente 4: «Men nå synes jeg egentlig at guttene og jentene gjør det samme, vi går liksom bare rundt på skolen...

Jente 3: «Og snakker sammen...»

Jente 4: «Ja, og det synes jeg guttene gjør og

Jentene i intervjugruppen gav uttrykk for at de ikke vurderte hvem de skulle være med ute i skolegården ut ifra kjønn. Elevene hevdet selv at fra begynnelsen av ungdomsskolen hadde klassen deltatt i de samme aktivitetene på skolen. Ifølge jentene endret dette seg i det klassen begynte i niendetrinn. Fra da av vandret klassemedlemmer av begge kjønn i skolegården i forskjellige grupperinger. Jentene påpekte imidlertid at guttene av og til, spesielt i gangene, oppførte seg ganske ulikt jentene:

Jente 4: «Ehm sånn som når vi står i gangene så synes jeg at guttene tuller litt mer og skaper et stort nummer ut av seg selv liksom for å få oppmerksomhet fra folk rundt, mens jentene står helt rolig og snakker sammen. [Guttene] bruker hele gangen, løper liksom frem og tilbake»

Jente 4 fra intervjugruppen hevdet at det var forskjeller mellom jentene og guttene i hvordan de brukte skolegården. Mens jentene gikk rundt rolig rundt, brukte guttene ofte mer fysisk kroppskontakt og hadde en mer barnslig tilnærming til hverandre.

I intervjugruppen til guttene beskrev de at jentene gikk rundt i grupper på to til tre jenter stykk, mens guttene gikk i en samlet gruppe. Dette reagerte to av guttene i gruppen på, de sa hadde observert andre gutter vandre rundt i mindre klikker slik som jentene:

Gutt 6: «Men det gjør jeg også»

Gutt 4: «Ja det gjør du»

Gutt 2: «Jaja men jeg sier ikke at gutter ikke kan gjøre det. Jeg bare sier at det er mange jenter som gjør det»

Gutt 4: «Jeg pleier å gå rundt med en venn av meg, så bare går vi et sted til vi «hvor i det huleste er det vi går?», «Vetkje jeg. Jeg bare følger deg» men vi går jo ved siden

av hverandre. Det skjer også på fritiden, hvor vi kan gå på kjøpesenteret og gjøre det også. Men jeg føler litt at guttene kan være litt mer aktiv i gangene. At de bare kødder og skriker...»

Gutt fire hevdet at noen av guttene gikk rundt på skolen og snakket sammen, i likhet med jentene. Likevel mente han at guttenes måte å vandre rundt i skolegården var preget av en mer leken undertone, mens jentene ikke lekte i skolegården. På den andre siden uttrykte elevene at jentene deltok i fotballinteressen i klassen. Guttene fortalte om dette i gruppeintervjuet:

Gutt 1: «noen av guttene pleier ofte å spille «en gang borti bakken» mens jentene går rundt gymbygget, inn i kantinen og bare snakker mest...»

Gutt 6: «Men det er jo en god del av jentene som spiller fotball også»

Gutt 2: «Ja men nå har vi ikke spilt så mye sammen»

Gutt 3: «Nei»

Gutt 6: «Nei nei, men jeg tenkte mer sånn generelt sett så gjorde de det før.»

Jeg nevnte tidligere at klassen hadde uttrykt at de spilte en god del fotball sammen ved begynnelsen av ungdomsskolen, men at dette hadde endret seg siden begynnelsen av niende trinn. Guttene vandret gjerne i en stor gruppe, mens jentene ofte gikk i mindre klikker på to til tre stykker. Materialet tyder på at disse klikkene må ha oppstått som et resultat av en endring i dynamikken mellom elevene i klassen. I utdraget fra det rene gutte-intervjugruppen under hevder gutt 1 at han ville lidd dersom han måtte vært i en mindre klikk slik som jentene. Grunnen til dette er at han opplevde at jentene utestengte andre elever ved å opptre i mindre grupper. det finnes imidlertid situasjoner hvor det fungerer for gutter også å være sammen i små grupper:

Gutt 5: «Det er jo også noen av oss gutta som går sammen to og to. For noen av oss er det mye lettere hvis det er noe du har lyst å si eller har det vanskelig og vil snakke med noen. Så er det mye lettere å si sånt når du har en person enn om du har en hel gjeng.»

Gutt 1: «Det vil det ikke spre seg så fort..»

Gutt 2: «Ja for hvis du sier det til enkelte i klassen, så har det blitt sagt videre til fem personer eller mer i løpet av noen minutter...»

Gutt 5: «...Og da får hele skolen vite om det. Så du må vite at akkurat den personen kan du stole på at han ikke kommer til å si det videre til frem andre personer som sier videre igjen sånn at hele skolen får vite det til slutt liksom»

Gutt 4: «Pluss at når du forteller ting videre så endrer ting seg...»

Gutt 2: «Ja»

Gutt 4: «...Til noe drøyere, til noe mer enn det er»

Guttene i intervjugruppen hevdet at noen av dem vandret i mindre grupper for å snakke om mer sensitive emner fremfor å diskutere det i plenum. Grunnen til dette var at de ønsket konfidensialitet rundt sensitive emner. I feltsamtaler med elevene ble det uttrykt at gutter gjerne diskuterte vanskelige og såre følelser med jenter. En tolkning av dette kan være at elevene stiller seg disponible for hverandres emosjonelle behov på tvers av kjønn når det er «alvor». På den andre siden kan det være at elevene oppfatter de mindre klikkene som mer feminine univers hvor jentene kan «pleie» guttenes følelser.

Elevene i den blandede intervjugruppen hevdet i likhet med de andre intervjugruppene at det var forskjeller mellom guttene og jentene i måten de brukte områdene utenfor klasserommet:

Jente 7: «Ja guttene tar litt mer plass. De driver å sloss i gangene og sånt, mens jentene står litt mer i ro og snakker, eller sitter og snakker. Noen ganger løper guttene i gangene...»

Jente 8: «Kanskje de trenger litt mer oppmerksomhet?»

Gutt 7: «Vi bare leker vi!»

Jente 7: «Ja for alle guttene i klassen er liksom venner, eller gode venner. Så alle kan henge med alle, men det er ikke helt sånn med jentene. Hos jentene er det litt mer to grupperinger hvor det igjen finnes mindre grupper.»

Jentene i den blandede intervjugruppen hevdet det samme som jentene i den første intervjugruppen, at guttene hadde en leken tilnærming til skolegården hvor det handlet om å få oppmerksomhet fra folk rundt seg. Guttene bekreftet dette, også hevdet at alle guttene i klassen var venner, mens jentene hadde mindre klikker og færre vennskap i klassen. Gaddis (2012:4-5) påpeker hvordan gutter i tidlig alder oppfordres til å følge en såkalt «guttekode». Denne koden inneholder et sett med normer og forventninger. I forhold til klikkene i denne

klassen, ser vi at det eksisterer ulike forventinger til hvordan jentene og guttene skal oppføre seg ute i skolegården, hvor guttene forventes å oppføre seg mer fysisk, lekent og «guttete».

Elevene gir uttrykk for at adferd og ritualer ute i skolegården ikke kan begrunnes ut ifra elevenes kjønn. Dette stemmer overens med noe av informasjonen som fremkom i intervjugruppene, hvor elevene hevdet at de deltok i de samme aktivitetene ved begynnelsen av ungdomsskolen. Jeg gjorde også flere observasjoner som kan tolkes som underbyggelser av dette. Observasjonene beskriver hvordan elever i ulike situasjoner i skolegården diskuterer og samhandler på tvers av kjønn:

Ute i skolegården gikk enkelte av guttene bort til en større klikk med jenter. Elevene vandret rundt i skolegården og diskuterte ulike fritidsemner. Klikkene besto ofte av et flertall jenter, hvor det ble brukt en god del fysisk kontakt som klemming og håndtrykk (Uke 1, Observasjon 4)

Når klassen har lunsj eller spisetid, sitter deler av klassen i en samlet gruppe i skolekantinen. Her sitter elevene gruppert etter sosiale klikker, men diskuterer på tvers av klikker og kjønn og flytter seg frem og tilbake for å delta i ulike diskusjoner (Uke 2, Observasjon 1)

Observasjonene beskriver at selv om klassen opptrer i forskjellige klikker ute i skolegården, kan elevene også fungere som en klikk. Dette skjedde i forbindelse med lunsj i kantinen, der klassen satt i en stor sirkel. Elevene uttrykte også at de kan flyte mellom ulike klikker. En mulig tolkning av observasjon fire er at ikke alle elevene ikke var avhengig av de sosiale klikkene som eksisterer i klassen. Elevene uttrykte at de kommer fra forskjellige barneskoler og har forskjellige bekjentskap derfra. De påpekte at bekjentskapene fra barneskolen hadde en innvirkning på hvordan klassen forholdt seg til hverandre. I feltsamtaler hevdet elevene at de sosiale klikkene i skolegården er basert på fellesinteresser og aktiviteter Likevel tyder observasjon fire på at elevene i klassen har muligheten til å flyte mellom klikker og bekjentskap. Connell og Pearse (2015:64) fant i sin forskning at elevers kjønn i gitte tilfeller ble «oppløst» når de deltok i samme aktiviteter. Likevel kunne det forekomme øyeblikk hvor elevenes fellesaktiviteter, som fotball, ble brukt for å forsterke separasjonen mellom kjønnene.

Midt ute på skoleplassen står det en gjeng med elever fra klassen som spiller «en gang borti bakken». Leken består av 2 jenter og 6 gutter. En av jentene vinner mot flere av guttene og ender opp i finalen sammen med en annen gutt. Leken tar slutt i det klokken ringer inn til neste undervisningstime. (Uke 3, Observasjon 13)

En tolkning av observasjonen er at elevene som deltar er fleksible i forhold til kjønnet på deltakerne i aktiviteter der de selv også deltar, og at det er selve aktiviteten som teller mest. Alderen til elevene tatt i betraktning, må man imidlertid også åpne for en fortolkning som legger vekt på seksuell tiltrekning som forklaringselement når man betrakter blandede gruppeaktiviteter. Elevene kan delta nettopp fordi det også finnes deltakere av det motsatte kjønn. Attraksjon mellom kjønnene har nok alltid spilt en rolle for sosial interaksjon i ungdomsskolen.

Elevene uttrykte ved flere anledninger kjønnsstereotypiske holdninger i forhold til klassens adferd ute i skolegården. De hevdet at medelever hadde stereotypisk atferd som kunne forbindes med kjønn. Eksempler er at det ble hevdet at jentene hadde flere klikker, med færre deltakere i hver klikk, mens guttene hadde en stor klikk med mange deltakere. I denne sammenhengen gjorde jeg flere observasjoner hvor elevene uttrykte eller påpekte forskjellige holdninger eller ritualer forbundet med skolegården:

I en samtale ute i friminuttet, uttrykte jentene at guttene i klassen er flinkere enn dem til å skape samhold i deres vennekretser. I mange tilfeller bruker guttene mye fritid utenfor skolen, utenom fotball eller andre treningsaktiviteter, sammen som en klikk. Jentene uttrykte at enkelte av jentene tilbrakte mer tid sammen med klikker eller vennekretser i forbindelse med fritidsaktiviteter utenfor skolen. (Uke 3, Observasjon 12)

Jentene i klassen mente at guttene var flinkere på å samle seg i store vennegjenger og finne på noe sammen enten digitalt eller hos en hverandre fysisk. Dette stemmer overens med hva gutte-intervjugruppen hevdet at guttene var bedre på å samle seg i en klikk, mens jentene deltok i mindre og flere klikker. Tidligere nevnte jeg Connell og Pearse (2015:64) sine funn angående elevene de studerte sin deltakelse i aktiviteter i skolegården og fremhevelse av kjønnet deres gjennom fellesaktiviteter. Her ble kontrastene mellom kjønnene fremhevet gjennom hvordan kjønnene deltok den samme aktiviteten, men utførte handlingen på

forskjellige måter. En tolkning av dette er at det blir etablert kjønnslige diskurser for hvordan elever bruker skolegården.

Elevene står ute på gangen i friminuttet om været er dårlig. Denne dagen sto en gruppe på tre jenter og en større gruppe med seks til syv gutter utenfor klasserommet. Her drev guttene å dytte på hverandre og ropte etter voksne at «Hjelp! Jeg blir mobbet!» Dette reagerte jentene på ved å påpeke guttenes investering i fysisk aktivitet på og etter skolen. Deretter gikk fokuset til jentene over på konfirmasjonsopplegg og bunadsmåling (Uke 1, Observasjon 8)

Jentene i observasjonen gav uttrykk for at guttene tok opp mye mer plass ute på gangen enn i klasserommet, og at guttene kunne roe seg ned noen nivåer. Denne hendelsen ble diskutert i den blandede intervjugruppen, hvor guttene forsvarte seg med at de opplever seg selv som deltakere av en lek. Jente syv fra den blandede intervjugruppen bekreftet at guttenes adferd kan tolkes som en lek, men uttrykte også at alle guttene i klassen er venner, i motsetning til jentene i klassen.

Ut ifra observasjonene og samtalene i intervjugruppene, finner jeg grunnlag til å hevde at klassen hovedsakelig har en inkluderende holdning ute i skolegården. Likevel tyder enkelte observasjoner og segmenter fra gruppeintervjuene at elevene til tider har kjønnsstereotypisk adferd i skolegården. Connell og Pearse (2015:15-6) hevdet gjennom leken «girls-chase-boys» og «boys-chase-girls» at barnas lek i skolen kan være separat, men også blandet på samme tid. I forhold til denne klassen, tyder det på at elevene deltar i hverandres aktiviteter. Likevel beskriver observasjonene et skille mellom elevene ut ifra klikker og kjønn. Foucault (sitert i Butler, 1999:1-2) hevdet at måten kroppen tilpasses skjedde gjennom samfunnsmakter og påvirkning fra stereotypiske stigmaer. Dette kan være mye av grunnen til hvorfor guttene oppfattes som regelbrytere og motstridende til kommentarer utenfra. En årsak til dette kan være «guttekode» (Gaddis, 2012:4-5). I likhet med det Foucault beskriver blir guttene fra tidlig alder disiplinert til å følge denne koden. Også jentene ser vi blir disiplinerte gjennom en tilhørighet til skolen. Dale (Helsvig, 2012:508) beskriver også hvordan den tradisjonelle feminiteten forbindes med skolen som arena. En mulighet for dette er at den maskuline tradisjonen Dale beskriver hadde andre profesjonsmuligheter enn skolebenken. Dette betyr at jentene fikk sitt sosiale kjønn disiplinert og tilpasset til den akademiske hverdagen i skolen. Dette stemmer overens med funnene jeg gjorde i forhold til elevene og klasserommet, hvor

elevene på tross av innsikten over ulike kjønnsuttrykk og -identiteter, er preget av tradisjonelle tanker rundt maskuliniteter og feminiteter innført og «gjort» av både jentene og guttene i klassen.

4.2 Kontaktlærerne i forhold til kjønn i skolen

Datainnsamlingen til denne oppgaven inkluderte også observasjon av og intervju med de 2 kontaktlærerne til niende trinns klassen jeg undersøkte. Disse observasjonene og intervjuene foregikk i løpet av de fire samme ukene som den øvrige datainnsamlingen, og foregikk både i klasserommet og mens kontaktlærerne var ute i friminuttene. I introduksjonen av elevene presenterte jeg området hvor elevene og skolen befinner seg i.

Skolen, elevene som går der og området der den ligger ble beskrevet i forrige kapittel. Skolen har omkring 50 ansatte lærere, og hver klasse har to kontaktlærere. Klassens to kontaktlærerne, en kvinne og en mann, ble observert i fellestimene, hvor begge kontaktlærerne var tilstede i hverandres timer. For å sikre kontaktlærernes anonymitet gav jeg dem ved starten av feltarbeidet initialer etter kjønn, der den kvinnelige læreren ble KL, og den mannlige læreren ble ML. Dette gjelder både for observasjonene i skolegården og i klasserommet.

4.2.1 Lærernes forståelse av kjønn

Noe av det som slo meg i begynnelsen av datainnsamlingen var at kontaktlærerne var åpne for å diskutere ulike emner og temaer med elevene i og utenfor klasserommet. Ut ifra mine tidligere erfaringer med lærere på niendetrinn, opplevde jeg disse lærerne som imøtekommende og reflekterte i måten de håndterte elevene og diskuterte med dem. Det var tydelig at dette var resultat av en bevisst strategi, noe de også bekreftet i intervjuene.

I teorikapittelet diskuterte jeg Connell & Pearse (2015:48) sin utlegning hvordan kroppen er vårt personlige instrument for tilpasning av individets biologiske og psykiske forståelse av seg selv. Kroppen, så vel som psyken, blir påvirket gjennom sosiale interaksjoner. En sentral verdi som har vært formidlet i norsk skole siden 1970-tallet, og som dermed har vært en viktig del av den sosiale skole-interaksjonen, er kjønnslikestilling. Spesielt lærerplanen M74 fra 1987 fokuserte på likestilling i skolen. Et av målene i planen understrekte likestilling for at

kvinner kunne delta i yrkeslivet, og oppnå økonomisk selvstendighet fra menn. Til sammenligning hadde læreplanen Kunnskapsløftet fra 2006 et mindre kritisk fokus på betydningen av kjønn og hvordan man gjør kjønn (Bjørnstad og Røthing (2013:410). Likevel er det rimelig å si at kjønnslikestilling har vært en viktig verdi i den norske skolen i flere tiår. Jeg opplevde kontaktlærernes holdning til kjønn som i samsvar med dette. De la vesentlig vekt på å legge opp skolehverdagen på en måte som i størst mulig grad «visket ut» kjønnsforskjeller mellom elevene, som vi skal se i dette kapittelet.

Inntrykket av kontaktlærerne gir et hint om hvordan elevenes reflekterte tolkninger og oppfatninger av kjønsspørsmål kan ha oppstått. Jeg diskuterte intervjuguiden for elevintervjuene med lærerne da jeg intervjuet dem. I forhold til det første spørsmålet, *hva er det først dere tenker når dere hører ordet «kjønn»*³, uttalte kontaktlærerne at klassen var vant med å bytte plasser og grupper hver uke. De mente at dette hadde ført til at elevene var blitt mer fleksible sosialt og ikke stilte spørsmål ved hvem de skulle sitte med eller antallet jenter og gutter ved bordene:

ML: «Ja det var et veldig åpent spørsmål, men jeg tror i klasserommet så har vi lagt det opp på en spesiell måte der de hver uke sitter sammen på nye grupper på fire eller fem, hvor det aldri blir stilt spørsmål om de skal sitte med en jente eller gutt. Så jeg føler i klasserommet så er det liten forskjell i forhold kjønnsbegrepet, men ellers ute i samfunnet er det jo forventinger man har med typisk menn og typisk kvinner, men at i klasserommet så er de linjene litt mer visket ut.»

KL: «Jeg føler jo at tidligere, med den klassen vi hadde sammen før, så viste jeg hvor mange jenter og gutter det var i klassen. Jeg har ikke peiling nå, vet du det?»

ML: «jaja»

KL: «Jeg har ikke peiling, for jeg har ikke tenkt over det, kanskje at det var sånn femti-femti»

ML: «Ja det kan nok stemme»

ML forklarte at ved å bestemme at elevene bytter plass hver uke, hadde de bidratt til at elevene ikke etablerte rigide definisjoner av hva som kan tolkes som typisk guttete og jentete. Samtidig presiserte ML at tolkningen av ordet kjønn var annerledes utenfor skolen. Han

³ Appendix 7.3

hevdet at den klasseromsdynamikken de hadde kjapt «visket ut» eller «oppløst» skillene mellom kjønnene. Denne fleksible klasseromsstrukturen hadde kontaktlærerne opprettholdt siden klassen begynte på ungdomsskolen, og de hevdet at elevene over tid ikke stilte spørsmål til hvem de måtte sitte sammen med. Et kontrollspørsmål jeg stilte, handlet om lærerne kunne utdype hvilken virkning bordplasseringen hadde og deres tolkninger av elevene ved bordene:

KL: «Jeg tror det går mer på hvem de henger med, mer enn om det er kjønn. Så jeg tror at noen gjerne kan bli like glad for å få sitte med [gutt 4] eller [jente 6]. Jeg tror det kommer veldig an på hvem de er, for eksempel at en av guttene kan være like glad for å sitte med en av guttene som med en av jentene.»

ML: «Ja og så ser vi at det er noen av jentene som er spesielt tette, to eller tre stykker som er opptatt av hva du fikk på prøver, og med noen av guttene, at de ønsker å sitte sammen...»

KL: «Men jeg tror det handler mer om at de kommer så godt overens at det spiller ingen rolle om det skulle være en jente eller en gutt. For eksempel så har en av jentene sittet med tre gutter i hver eneste trekning i snart tre eller fire uker. Dette er jo noe som vi kan bli litt oppmerksomme på, men hvor denne jenten ikke nødvendigvis er så oppmerksom på det. Så jeg har aldri tenkt på å kommentere det»

KL uttrykte at elevene deltok i forskjellige sosiale klikker på tvers av kjønn, og hun hevdet at guttene like gjerne satt med en av jentene som med en av guttene. På den andre siden fortalte kontaktlærerne at elevenes kjønn førte til enkjønnede klikker, hvor de nevnte jentenes klikker på to til tre stykker. De forklarte også at klassen i mindre grad uttrykte skiller mellom tradisjonelle gutte- og jenteatferder enn tidligere klasser de har undervist. ML nevnte at en av jentene hadde sittet sammen med tre gutter tre uker på rad uten å reagere på det. Dette fremhevet lærerne som tegn på at elevenes kjønn var «visket ut» i klasseromssituasjonen.

KL: «Ja for jeg føler ikke at det er noen overvekt av den ene eller den andre, at det er cirka likt, men før har det ofte vært tretten, elleve, tolv. Før har jeg liksom visst tallene på det, mens nå har jeg ikke gjort det, og det er sikkert noe med måten vi har valgt å organisere ting på.»

ML: «Du ser det liksom igjen i at det er mange av jentene som er flinke til å spille fotball, til og med flinkere enn guttene. De gjort mye av de samme tingene i friminuttene, og det som har skjedd i fotballen har gjerne vært på tvers av kjønna og.

Så på den siden så er det ikke skille for at «guttene gjør det og jentene gjør det», men kan være det har endra seg nå med at de ikke bruker så mye tid lenger på fotballbanen»

KL: «I dag har jo jeg snakket med klassen om «Gutter og følelser», hvor det ble hevdet i en serie at gutter snakker mindre om følelser enn jenter. Så spurte jeg klassen hvordan de ser på dette, og de var enig i det og så diskuterte vi det litt videre. Og da lager man liksom den forskjellen mellom jenter og gutter ved at her er det en forskjell, og litt er jo fordi det er forskjell»

KL mente at hun ikke opplevde dominans av noen av kjønnene i klasserommet. I forhold til dette hevdet ML at det var like mange, om ikke flere, jenter enn gutter i klassen som hadde spilt fotball siden begynnelsen av åttendetrinn. I tillegg hadde KL i diskusjon med klassen diskutert temaet «gutter og følelser», hvor en serie hevdet at gutter snakket mindre om følelser enn jenter. I forrige kapittel ble det diskutert at elevene i feltsamtaler fortalte at guttene ofte snakket med jenter om vanskelige og negative følelser. I den sammenhengen stilte jeg spørsmål om hvorvidt dette skjedde fordi elevene var så gode venner på tvers av kjønn, eller om det skyltes kjønne konvensjoner som definerer følelser som en «jenteting». Vi ser litt av den samme dobbeltheten her, hvor læreren på den ene siden slår fast at det finnes en kjønn forskjell, og på den andre siden peker på at man kanskje lager denne forskjellen ved å peke på at den er der. Dette tyder på at kontaktlærerne har en undervisningsteknikk som fokuserer på elevenes egen autonomi i forhold til kjønn. Dette stemmer overens med Hernes og Sørensen (2004:291; 2014:236) funn, hvor skolen ble det imot slutten av 1970-tallet ikke skulle fokusere på kjønn som en hindring for barn og unge. Istedenfor skulle det etableres et prinsipp om den enkelte elevs rett til egen autonomi

Kontaktlærerne uttrykte at de opplever klassen som en samlet elevgruppe heller enn en delt gruppe definert ut ifra kjønn. De la vekt på at de gjennomføre opplegg i klassen som fremmet elevenes muligheter for å ha interaksjoner på tvers av kjønn og klikker i klassen. Dette stemmer med hva KL uttrykte om at hun ikke opplevde generell kjønn atferd, elevene var sitt autentiske selv og formet sin egen identitet. Jeg gjorde flere observasjoner som kan tolkes som underbyggelse av dette. Observasjonene beskriver hvordan lærerne i undervisningssammenhenger forholder seg til elevenes kjønn:

«Undervisningstimen begynte med at elevene fikk forteller kort hvordan helgen deres hadde vært. En av guttene fra bord 16 fortalte om helgen sin, men ble snakket over av de andre elevene i klasserommet. [KL] hørte etter på hva eleven fortalte, men adresserte klassen med at hun ikke hørte hva denne gutten hadde brukt helgen sin til. Klassen ble stille, og gutten fikk fortelle på nytt hva han hadde gjort» (Uke 3, Observasjon 1)

Observasjon beskriver en lærer som oppfatter elevene som enkelt individer. KL uttrykte at hun ikke kunne høre gutten fra bord seksten, noe som tyder på at hun synes alle i klassen skal ha de samme mulighetene til å ytre meningene sine. Ut ifra tidligere erfaringer i praksis, opplevde jeg at elevene i denne klassen fikk diskutere på tvers av kjønn, hvor det var rom for å utveksle forskjellige uttrykksmåter.

I norsktimen skulle elevene diskutere begreper tilknyttet retorikk. KL forklarte at elevene skal skrive ned sine egne forklaringer i oppgaveboken og forklare dem muntlig i plenum. KL gav poeng til en av jentene ved bord 11 for ha forstått oppgaven (Uke 2, Observasjon 25)

Kontaktlærerne fortalte i gruppeintervjuet at de gav poeng til elevene. Poengene ble tildelt når elevene hadde en positiv adferd eller kom med gjennomtenkte refleksjoner i plenumsdiskusjonen. KL påpekte at dette ble gjort med hele klassen, og at elevene i etterkant av timene diskuterte med kontaktlærerne summen poeng de hadde samlet over forskjellige tidsperioder. Dette kan betraktes som en kommunikasjonsteknikk lærerne benytter i samhandlingen med elevene, men også som en maktutøvelse eller disiplinering av elevene gjennom poengutdeling. Ifølge Webers (1999:200) teori om makt i samspill mellom aktører, defineres makt ut ifra nivået relasjonen for makt eksisterer på. Lærer – elev relasjonen er hierarkisk, og lærerens makt innebærer at han eller hun kan kreve visse ting av elevene. Når elevene responderer positivt på denne disiplineringen, blir de i dette tilfellet belønnet med poeng.

Sørensen og Hernes (2004:291; 2014:236) hevdet ifra et historiskperspektiv at gjennom et økt fokus rundt kvinners rettigheter politisk, ble fokuset på kjønn endret fra å være en hindring til en ressurs for en egen identitet. Dette stemmer overens med disse kontaktlærernes oppfatninger av kjønn, hvor de uttrykte at elevene fikk utfolde seg innenfor ulike kjønnede

dimensjoner. Innledningsvis diskuterte jeg også Connell & Pearse (2015:48) sin teori om kroppen som vårt personlige instrument for tilpasning av individets forståelse av seg selv. Kontaktlærerne uttrykte at de ikke opplever en dominans av «mannlige» eller «kvinnelige» egenskaper iblant elevene. Dette ble hevdet gjennom elevenes interaksjoner på tvers av de enkjønnede klikkene. Dette tyder på at kontaktlærerne har en bred forståelse for måten elevene «gjør» kjønn. Samtidig tyder kontaktlærernes uttrykk på at de hadde bevisste strategier for å oppnå denne «utviskingen» av kjønnene i klasserommet deres.

4.2.2 Lærer- og elevrelasjon i klasserommet

Sammenlignet med mine tidligere erfaringer med niendetrinn klasser opplevde jeg denne klassen og kontaktlærerne som reflekterte og villige til å diskutere et bredt spekter av emner på tvers av ulike kjønn, klikker og roller. Denne positive dynamikken kom blant annet til uttrykk ved at kontaktlærerne spurte elevene hver mandag hvordan helgen deres hadde vært, og ved at kontaktlærerne uttrykte stor interesse for elevenes velvære i og utenfor skolen.

I teorikapittelet diskuterte jeg Valentines (2001:143) utlegning om hvordan skolen historisk sett har vært en arena hvor barn og unge er blitt oppdratt, men også disiplinert og kontrollert. Aasebø (2010:371-2) diskuterer hvordan kjønn, klasse og identitet ble reproduisert i skolen som et ledd i disiplineringen av elevene. I en klasseromssituasjon er det læreren som styrer undervisningen og leder klassen gjennom timens opplegg og forventninger til læring. Dette betyr at klasseromskulturen er preget av at læreren administrerer klassen og instruerer den i hva som er riktig adferd. I denne klassen la kontaktlærerne vekt på å ikke skape avstand til elevene. I en-til-en-samtaler med elevene satte de seg for eksempel i en lavere sittestilling, eller de søkte fysisk kontakt med elevene gjennom berøring av hår, skuldre og hender. En tolkning av dette er at kontaktlærerne prøvde å fremheve en trygg og åpen klasseromskultur hvor elevene kunne uttrykke sine meninger. En annen tolkning av dette er at kontaktlærerne styrte eller disiplinerte elevene gjennom denne kroppskontakten.

Jeg spurte elevene og kontaktlærerne om hvordan de var i forhold til hverandre i klasserommet. Elevene ble oppfordret til å berette om relasjonen deres til kontaktlærerne og om det eksisterte kjønnete dynamikker i klasserommet som et resultat av denne relasjonen. Kontaktlærerne ble oppfordret til å berette om de sosiale dynamikkene i klasserommet. Jeg oppfordret også kontaktlærerne til å fortelle om deres egne tolkninger av de kjønnete

klikkene blant elevene, og om deres tolkning av disse. I jente-gruppeintervjuet diskuterte elevene relasjonen deres til kontaktlærerne, og deres holdninger til kontaktlærernes adferd i klasserommet. Dette ble sagt i forbindelse med tilbakemeldinger og muntlig diskusjon i klasserommet:

Jente 2: «... for man må tenke litt mer, og så har jo den mannlige læreren merket at det er jentene som svarer minst. Det går litt tilbake til det vi snakket om i sted om at vi vil ikke ta feil sant. Og når en jente først tar opp hånden så tar jo den mannlige læreren jenten med en gang sant, fordi han gjerne vil høre hva vi syns. Fordi det er så få ganger jenter tar opp hånden»

Forsker: «Tenker dere at det er noen i klassen som har mer kontroll enn andre, eller bestemmer over andre?»

Jente 3: «Jeg syns at både den mannlige og kvinnelige læreren vår er veldig flinke til å holde kontroll og at de er veldig rettferdig med alle i klassen, at de ikke tar en person i klassen de liker best, det er vel ingen i klassen de liker best. Og så syns jeg at de har kontroll på hver sin måte.

Jente 2: «De er veldig rettferdige da»

Jente 4: «Ja hvis det noe som er faglig, og det syns jeg de er veldig god på at alle skal få en sjanse. Det er aldri noe sånt, de er veldig flinke til hvis du har feil så sier de for eksempel «du er inne på det» heller enn «nei dette er feil, nestemann».

Jente 2: «Fordi jeg har jo opplevd sånn med lærere før at om man tar feil så sier læreren «Nei det er feil, det er jo ikke det som er riktig», og så blir de gjerne oppgitt når man ikke kan svaret. Og da synker det gjerne litt ned at man ikke tør å snakke og rekke opp hånden. Men den måten vår mannlige og kvinnelige lærer gjør det på er mer sånn «det er ikke helt riktig, vil du prøve deg igjen?». De løfter deg litt mer opp da, og ikke ned.»

Jentene i intervjugruppen uttrykte på den ene siden at de hadde opplevd situasjoner der lærere korrigerer elevene på en negativ måte. På den andre siden opplevde jentene i intervjugruppen at ML og KL var opptatt av å ivareta dem ved å bekrefte dem når elevene prøvde å besvare spørsmål i plenumsdiskusjonene. Jentene i intervjugruppen hevdet at kontaktlærerne ikke disiplinerte dem, men veiledet dem til det rette svaret. I tillegg ble ML fremhevet som den kontaktlæreren som prioriterte jentene ved plenumsdiskusjoner i klasserommet, men på en rettferdig måte.

I kontrast til jentene, uttrykte guttene i gruppeintervjuet at det ikke var forskjeller mellom kontaktlærerne. Gutt tre fortalte at elevene ikke tenkte på hvilket kjønn lærerne var, men vurderte personligheten og i hvilken grad lærerne disiplinerte. Gutt fire fortalte at det var tilfeldig at kontaktlærerne deres hadde forskjellig kjønn. Et av kontrollspørsmålene jeg stilte guttene i gruppeintervjuet var om de opplevde forskjeller mellom hvordan den mannlige- og kvinnelige kontaktlæreren underviste i klasserommet:

Gutt 3: «Jeg ville tenkt det var den kvinnelige kontaktlæreren våres hvis jeg skulle valgt en av dem....»

Gutt 2: «Ja, jeg tror at hun vil ha mer makt eller kontroll...»

Gutt 1: «[Den mannlige kontaktlæreren] er mer stille...»

Gutt 4: «Det er veldig rolig og veldig behagelig»

Gutt 2: «Jeg føler at [den kvinnelige kontaktlæreren] våres har litt mer kontroll på det tekniske, hvor hun styrer og planlegger»

Guttene i intervjugruppen uttrykte at den kvinnelige kontaktlæreren var den som var strengest eller hadde mest kontroll i klasserommet. Gutt to sa at den kvinnelige kontaktlæreren hadde mer kontroll på tekniske elementer ved undervisning. I tillegg mente guttene at den mannlige kontaktlæreren var mer stille, og bare ventet på at klassen skulle komme til ro i undervisningen. Videre fortalte guttene i intervjugruppen at KL hadde mindre erfaring enn ML, siden ML hadde jobbet lenger enn KL. I tillegg ble ML beskrevet som mer orientert om situasjoner i klasserommet:

Gutt 3: «...Mens den kvinnelige læreren har mindre erfaring med det og tar det på andre måter.»

Gutt 2: «Hun tar gjerne mer på makt gjennom anmerkninger»

Gutt 4: «JA! [Den kvinnelige kontaktlæreren] våres gir mye mer anmerkninger enn den mannlige.»

Gutt 5: «Ja mer enn den mannlige»

Gutt 4: «Om det er fordi vi tuller mer i norsk eller samfunnsfag, eller hva vi gjør, så er det mer, og guttene får mer anmerkninger enn jentene»

Enstemmig ja fra alle guttene

Gutt fire uttrykte at guttene tullet mer i undervisningen til KL, men at de også fikk mer anmerkninger og irettesettelser enn jentene i KL sine timer. På den ene siden fortalte gutt en at en av guttene i klassen fikk anmerkning av KL gjenglemte skoleverktøy, mens en av jentene hadde gjort dette fire til fem ganger uten å få en anmerkning. På den andre siden hevdet gutt to at det kan være at elever i klassen har egne avtaler med læreren. Bakgrunnen for disse avtalene og om de faktisk eksisterte er ukjent for meg, men det kan tenkes at guttene henviser til fiktive slike avtaler for å forklare det de opplever som urettferdig forskjellsbehandling. Aasebøs (2010:375) forskning rundt opposisjonelle maskuliniteter i klasserommet fant at mange av guttene var preget av en «guttete» eller «laddish» holdning til undervisningen. I forrige kapittel så vi at elevene fremhevet at guttene hadde en tendens til å dominere klasserommet gjennom tydelig med fysisk tilstedeværelse og høyt lydnivå. Det er rimelig å se i guttenes påstand om kjønne forskjeller i den kvinnelige lærerens tildeling av anmerkninger i lys av dette.

I gruppeintervjuet med kontaktlærerne, hevdet de at det var enkelte av elevene som deltok mer i plenumsdiskusjoner i klasserommet. I denne sammenhengen fremhevet de elever av begge kjønn som spesielt muntlig aktive ved diskusjoner i klasserommet:

ML: «Ja jeg vil nok tro at de har nevnt noen som er mer aktive enn andre tenker jeg. [Gutt 4] kan i gjennomsnitt være mer aktiv enn de fleste i klassen. Og det er gjerne noen i klassen som oppfatter andre som om de har stor innflytelse på klassen, for eksempel når [jente 4] sier noe...»

KL: «Så kan noen ha nevnt [jente 2] fordi hun har igjen en veldig nær relasjon til oss, så det kan godt i den sammenhengen der ha kommet opp hennes navn uten at hun er noen styrende kraft i klasserommet sånn som vi ser det, sammenlignet med [gutt 4] og [jente 4].»

Kontaktlærerne påpeker at det i denne klassen eksisterer to innflytelsesrike elever fra hvert kjønn. Dette stiller seg om en kontrast til Croson og Gneezy (2009) sin teori om kjønn og risikovurdering, hvor de hevdet at kvinner er mer risikoaverse enn menn. Teorien omhandler at menneskers kjønn har en innvirkning på risikovurdering, hvor menn er mindre påvirket av risiko faktorer enn kvinner (Charness & Gneezy, 2012). Materialet påpeker en kontrast til denne teorien ved at jente fire og to hadde en innflytelsesrik stilling i klassen hvor det var guttene som i utgangspunktet var mest aktive.

Kontaktlærerne hevdet også i gruppeintervjuet at det i liten grad eksisterte tradisjonelle kjønnsroller eller kjønnsstereotypiske tendenser blant elevene. Dette kom frem gjennom en diskusjon av aktivitetene elevene drev med utenfor skolen:

KL: «Sånn for vår klasse så tenker jeg ikke at det skjer noe typisk for jenter og typisk for gutter i skolesammenheng. Men de har det nok sånn på fritiden at det er flere gutter som gamer for eksempel, og flere jenter som driver med musikk, dans og drama. Altså den typen kategorier, men i skolesammenheng tror jeg at klassen vår driver veldig mye med det samme.»

ML: «Ja det er for liten forskjell på gutt/jente og mer hva de liker hos begge»

Ifølge kontaktlærerne eksisterte det altså større kjønnede forskjeller i elevenes aktiviteter og interesser enn på skolen. Denne undersøkelsen vil ikke gå i dybden på elevenes aktiviteter utenfor skolen. Likevel vurderer jeg kontaktlærernes påstand som relevant, siden den sier noe om eksistensen av ulike univers i elevenes liv, styrt av ulike kjønnede prinsipper og normer. Det setter også kontaktlærernes innsats for å skape et klassemiljø der kjønnsforskjellene «smelter bort» i perspektiv.

Elevene uttrykte i mine samtaler med dem en forståelse for at relasjonen mellom dem og kontaktlærerne hadde en betydning for deres utvikling av kjønn og identitet. Kontaktlærerne uttrykte en tilsvarende forståelse av viktigheten av at elevene fikk erfaring med å delta i ulike kjønnede konstellasjoner. Man kan dermed si at elevene og kontaktlærerne opplevde kjønn og identitet som i noen grad flytende og i endring. Dette stemmer overens med elevenes og kontaktlærernes oppfatninger av hverandre. Elevene hevdet at kontaktlærerne, i kontrast til andre lærere, var opptatt av deres behov og ønsker. Kontaktlærerne hevdet at elevene fikk muligheten til å uttrykke sine egne identiteter gjennom forskjellige interaksjoner på skolen. Jeg gjorde flere observasjoner som kan tolkes som underbyggelse av dette. I observasjonene viser elevene i samspill med kontaktlærerne forskjellige atferder og hvordan disse forskjellige atferdene kommer til uttrykk i dette samspillet:

Kontaktlæreren roser elevene som har jobbet godt i denne undervisningstimen. På slutten av timen sier kontaktlæreren at de som føler at de har jobbet godt får leksefri,

mens de som føler at de gjorde lite den skoletimen skal gjøre oppgavene til neste skoletime. (Uke 2, Observasjon 31)

Observasjonen beskriver om kontaktlærernes tillit til elevene og at de stoler på at de tar ansvar for egen læring. Ifølge Schibbyes (2009:36) teori om subjekt-subjekt relasjon handler det om å vurdere deltakernes relasjon til hverandre, i tillegg til de følelsene, tankene og meningene relasjonen består av. I forhold til observasjonen ovenfor, er en tolkning at kontaktlærerne er beviste i forhold til relasjonen deres til elevene og hvilken innflytelse de har på elevenes selvfølelse.

Ved bord en, tre, fem og seks satt flere elever urolig og vekslet mellom å snakke sammen og arbeide med oppgaver. Kontaktlæreren gav elever fysisk kontakt ved å ta på håret, skuldrene med hendene, lene hake eller hodet på hodet til elevene. I tillegg spurte kontaktlæreren elevene direkte om de var på andre tanker enn oppgavene de skulle gjøre. Elevene kom med ulike svar på dette. Svarene omhandlet elevenes søvn, tidligere arbeid eller vanskelighetsgraden av oppgavene. (Uke 1, Observasjon 11)

Observasjonen beskriver forholdet mellom elevene og kontaktlærerne. En tolkning av denne situasjonen er at begge partene har etablert et trygt og komfortabelt forhold til hverandre. Læreren gir dem bekreftelse gjennom fysisk kontakt og spør hva de er opptatt av heller enn å være sint fordi de ikke er konsentrert. Elevene forklarer fritt hvorfor de ikke er opptatt av skolearbeidet. Kontaktlærerne har lagt til rette for dette gjennom at KL og ML over tid har vært åpen for diskusjon og samtale med elevene i og utenfor klasserommet. På den andre siden kan observasjonen tolkes som en disiplinering av elevene. I forrige avsnitt diskuterte jeg teorien til Schibbyes (2009:36) om subjekt-subjekt relasjon og viktigheten av å vurdere relasjonen mellom elevene og læreren. I forhold til observasjon ovenfor kan kontaktlærernes bruk av fysisk kontakt tolkes som en metode for å etablere ro i klasserommet og kontrollere elevenes fysiske utfoldelse.

Hittil i undersøkelsen har jeg fokusert på at både kjønns skillet og disiplineringen var relativt nedtonet i relasjonen mellom elevene og kontaktlærerne. Samtidig forekom det situasjoner hvor elevene og kontaktlærerne understrekte slike skiller i relasjonen imellom dem. Elevene hevdet i intervjugruppene at det var forskjell på måtene kontaktlærerne underviste klassen. Intervjugruppen til guttene uttrykte at KL disiplinerte klassen i større grad enn ML, og de gav

uttrykk for at ML var mindre ordrik enn KL i undervisningen. Kontaktlærerne uttrykte at de gjenkjente kjønnede mønstre i elevenes adferd. Ifølge kontaktlærerne var jentene oppdelt i mindre klikker basert på interesser, mens guttene deltok i en stor klikk. Jeg gjorde flere observasjoner hvor samspillet mellom elevene og kontaktlærerne fremhever de kjønnede forskjellene i klasserommet.

Lærerne brukte et lavt lydnivå ved en-til-en samtaler med elevene. I plenum brukte kontaktlærerne en mer bestemt tone. I andre sammenhenger gav læreren beskjed om at elevene måtte bruke «viskestemme», hvor en blanding av både jenter og gutter ikke tok meldingen ved første beskjed (Uke 1, Observasjon 14)

Observasjonen ovenfor beskriver hvordan kontaktlæreren brukte undervisningsmetoder som ikke disiplinerende elevene i forhold til kjønn. Dette stemmer overens med Hernes (2004:291) funn rundt likestilling mellom kjønnene, hvor likestilling kan etableres for gjennom den enkelte elevs mulighet til egen autonomi. Foucault og Heedes (1983:212-6; 2004:24-9) teori påpeker forholdet mellom makt og disiplinering i klasserommet. De hevder at disiplinering inneholder objektive idealer for normalitet som er en del av den allmenne sannheten, hvor man disiplineres på bakgrunn av denne sannheten. Individet «straffes» ut ifra avvikene fra det objektive idealet. I forhold til observasjonen ovenfor, ser vi hvordan kontaktlærerne ikke uttrykker kjønnede forskjeller mellom elevene, men uttrykker at sannhet om det skal tilrettelegges for like muligheter på tvers av kjønn.

I lys av observasjonene og intervjuene, finner jeg grunn til å hevde at elevene i denne klassen uttrykker en separasjon av kjønn. Likevel uttrykte ikke kontaktlærerne en kjønned dominans blant elevene. Innledningsvis diskuterte jeg teorien til Valentine og Aasebø (Aasebø, 2010:371-2; Valentine, 2001:143) rundt skolen som en historisk disiplinerende institusjon, hvor elevenes kjønn, klasse og identitet ble reproduisert i skolen gjennom disiplin. I klassen jeg undersøkte, kom det til uttrykk at det finnes holdninger som regjerer for å fremme et viktig fremtidsbilde. Elevene hevdet selv i intervjugruppene at de ble observert og disiplinert av kontaktlærerne. Samtidig uttrykte elevene også at de opplevde mestring gjennom gjensidig kommunikasjon med kontaktlærerne. Kontaktlærerne uttrykte også en holdning om at elevene administrerte sin egen identitet på skolen. En del av teorien jeg brukte i teorikapittelet tyder på at elever i skolen vil oppføre seg på en mer ønskelig måte ettersom de frykter for å bli synliggjort ovenfor læreren og klassen (Foucault, 1976:224). I presentasjonen av elevene

konkluderte jeg med at elevene uttrykte en dobbelthet rundt sin tolkning og adferd i forhold til kjønn. Dette ser vi igjen i forhold til kontaktlærerne, hvor undervisningsmetodene deres tyder på en disiplin preget av likestilling mellom kjønnene. Dette diskuterte jeg i forhold til Hernes funn, hvor likestilling ble etablert som et prinsipp ved at elevene formet og regulerte sin identitet (Hernes, 2004:291). Denne holdning tyder på at kontaktlærerne tilrettelegger for like muligheter på tvers av kjønn. I forhold til graden forståelse blant elevene og kontaktlærerne for forskjellige kjønnsuttrykk- og identiteter, kan det se ut til at elevene veksler mellom likestilte og kjønnede holdninger, og kontaktlærerne uttrykte at det ikke eksisterte en kjønn dominans fra klassen. I det følgende kapittelet skal vi se at det finnes spor av slike disipliner og kjønnsuttrykk i skolegården, selv om det også finnes mange uttrykk for likhet og kjønnsnøytralitet.

4.2.3 Lærer- og elevrelasjon i skolegården

Klassen jeg observerte og intervjuet hadde anledning til å diskutere med kontaktlærerne ute i skolegården så vel som i klasserommet. Elevene ble som diskutert i forrige kapittel observert i ulike klikker ute i skolegården. Kontaktlærerne var som oftest ute i skolegården ved at hadde vakter ute i skolegården. Klikkene beveget seg ofte mot kontaktlærerne for å spørre dem om ting som temaet for undervisningen etter friminuttet. Kontaktlærerne spurte på sin side elevene om hvordan det sto til med de forskjellige fritidsaktivitetene de drev med utenfor skolen. Det foregikk hyppigere og mer avslappet slik kommunikasjon mellom kontaktlærerne og elevene enn jeg har sett i andre tilsvarende sammenhenger.

I teorikapittelet refererte jeg til Connell og Pearse (2015:15) som beskriver situasjoner i skolen hvor elever får blir utsatt for sanksjoner fra voksne. For eksempel ble i deres forskning elevers uformelle interaksjon med hverandre endret som et resultat av overføring av normer ved hjelp av sanksjoner fra lærere. Thorne (1993:2) påpeker at slik overføring av normer og verdier forekommer fra tidlig alder, for eksempel gjennom farger brukt på klær og andre av barns eiendeler. Gutter blir kledd opp i blått og jenter i rosa, og slik kategoriseres de i ulike kjønn. Valg av farge, ritualer og klær gir uttrykk for kjønnsstereotyper som barna plukker opp. Thorne (1993:3) mener at barn/elever ikke er passivt til stede i denne prosessen, men at de har evnen til å motstå deler av påvirkningen. Ut ifra de første inntrykkene jeg fikk gjennom intervjuene, tyder materialet på at både elevene og ikke minst kontaktlærerne har et bevisst og reflektert forhold til påvirknings makten kontaktlærerne har over elevene. Det er imidlertid

verd å merke seg at i motsetning til i Thornes studie er lærerne her opptatt av å formidle kjønnsnøytrale verdier og normer til elevene, og ser «bortsmelting» av kjønn som et mål for måten de leder klassen på.

Elevenes og kontaktlærernes beskrivelser av skolegården vil gi en innledende forståelse av hvordan de oppfatter seg selv og de andre som befinner seg i områdene utenfor klasserommet. Elevene og kontaktlærerne ble oppfordret til å diskutere kjønnete dynamikker i skolegården, og også relasjoner mellom elevene og autoriteter i skolegården. I intervjugruppen til jentene hevdet de at kontaktlærerne ikke skapte problemer for dem ute i skolegården.

Jente 2: «Altså vi har en av de gamle lærerne våre ifra barneskolen her. Og jeg syns egentlig at han ikke var så snill mot meg og var gjerne litt sånn frekk. Så det er litt rart å se han igjen, jeg vet ikke om han kjenner meg igjen eller. Vil ikke si det er skummelt å se han, men mer rart.»

Jente 1: «Det er mer sånn kleint, og ikke mer sånn frekt ment, men det er bare kleint med akkurat den læreren. Ikke akkurat negativt men...»

Jente 4: «Kanskje men noen lærere - kanskje hvis det hadde vært mat og helse læreren, for det hadde vært litt kleinere å møte henne enn med kontaktlærerne våres. Men jeg tror det har litt med alder å gjøre også, for begge kontaktlærerne våres er ganske unge. Og det er andre unge lærere på skolen også, men mest litt sånn eldre lærere. Og det er litt kleinere, syns jeg, å møte på de eldre enn å møte på litt yngre»

Jente 4 fortalte at hun gjerne gikk bort til kontaktlærerne for å snakke med dem om hva de neste undervisningstimen den dagen skulle handle om dersom de ble observert ute i skolegården. Jentene uttrykte en trygghet i forhold til disse kontaktlærerne de hadde fått, mens de tidligere hadde hatt strengere og mer distanserte lærere.

Jente 4 uttrykte at lærernes alder og engasjement påvirket hvordan elever samhandlet med dem. Ifølge jentene var kontaktlærerne flinke til å engasjere seg i elevenes interesser utenfor skolen.

I likhet til intervjugruppen til jentene, uttrykte guttene en trygghet og fortrolighet i forhold til kontaktlærerne. Gutt 4 fortalte at han i likhet med jentene hadde gått bort til kontaktlærerne til for å snakke med dem. Gutt 2 hevdet at han ikke hadde brydd seg om kontaktlærerens tilstedeværelse i skolegården:

Gutt 4: «Jeg går ofte bort og sier hei og begynner å snakke med de. Blir liksom glad når jeg ser de.»

Gutt 2: «tenker kanskje at man tar på litt mer filter når lærerne kommer, men jeg tenker ikke noe over det.»

Gutt 1: «De er jo der bare.»

Gutt 4: «Ja det føler jeg er helt annerledes, for de snakker ikke til oss, vi snakker sammen. At de bestemmer ikke over oss, de bestemmer med oss. Vi er på en måte venner, altså lærer og elev, og det syns jeg kontaktlærerne våres gjør veldig bra at det er nesten som om en av vennene dine kommer bort...»

Gutt 2: «Ja, sorry hvis jeg avbrøt deg, men det er en stor forskjell fra barneskolen til ungdomsskolen. For på barneskolen hadde vi lærere som var veldig strenge. Vi så de ikke i friminuttene og sa ikke hei, men de bestemte over oss. Her med de kontaktlærerne vi har nå føler jeg at de deler det de kan mer enn å bestemme over oss»

Guttene uttrykte at de ikke hadde problemer med at lærerne deres var ute i skolegården, men at det var en tid da det var et problem. Gutt to fortalte at elevene ute i skolegården likevel gjerne hadde et filter i forhold til hvilken informasjon de delte med lærere i friminuttet eller utenfor klasserommet.

I intervjugruppen med kontaktlærerne, hevdet ML at han ville gjenkjent elevenes adferd ut ifra mønstre forbundet med hvordan man oppfatter kjønn. KL forklarte hennes tolkninger av elevene i klassen og konkrete situasjoner hvor hun er i samspill med elevene:

ML: «Jeg tror at dersom du ikke hadde fortalt meg hvem som hadde gjort hva så hadde jeg nok klart å resonnerer meg frem til hvem som hadde gjort hva for det virker som det passer inn i et mønster om hvordan man oppfatter gutter og jenter.»

KL: «Jenter har jo og igjen oftere et større vokabular på nettopp dette med følelser, og gjerne klarer å sette ord på ulike følelser når det gjelder mobbing, mens guttene er mer opptatt av den konkrete situasjonen og så igjen av å snakke med den personen de stoler. De fortalte meg i dag at gutter gjerne snakker med jenter om følelser og at det var gjerne lettere. Og det var mange gutter som nikket bekreftende i klasserommet når det var en elev som sa det, nettopp fordi de syns det er enklere å snakke med en jente og bli møtt med de følelsene enn med en gutt. Risikoen ved å fortelle dette til en gutt

var at det kunne blitt brukt mot dem i andre sammen henger, og dette ville da ikke skjedd dersom de fortalt det til en jente eller det ville komme opp en måned eller to senere, mens hos guttene kunne komme opp i en slåsskamp. Igjen veldig konkrete, og tenker at dette kan henge igjen og ta det opp igjen i sånne stikk på hverandre. Her tok de og opp at jenter har et bredere vokabular i forhold til dette med følelsesbevissthet enn guttene.»

Kontaktlærerne hevdet at elevene fortalte om sensitiv informasjon til dem eller andre elever i klassen. Eksempelvis fortalte guttene om sensitiv informasjon til jentene. Kontaktlærerne hevdet at det kunne ha konsekvenser for dynamikken i klikken til guttene dersom andre gutter fikk slik informasjon. Kontaktlærerne hevder at jenter tradisjonelt sett har et bredere vokabular i forhold til følelser enn gutter. I tillegg uttrykket kontaktlærerne at guttene kommuniserte med jentene angående vanskelige følelser. Sett i lys av Dales (Helsvig, 2012:508) teori rundt kjønnsuttrykk i skolen ser vi at skolen oppfattes som feminint, mens guttene ønsker å ivareta en maskuline identitet. I presentasjonen av elevene tolket jeg det samme utsagnet fra elevenes perspektiv som en mulig «pleie»-situasjon, hvor jentene «pleiet» guttenes følelser.

Elevene uttrykte at de ikke opplevde kontaktlærernes tilstedeværelse som en distraksjon fra deres ritualer og handlinger ute i skolegården. I tillegg fortalte elevene at de gjerne oppsøkte kontaktlærernes oppmerksomhet i forhold til kommende undervisning og forberedelser. Kontaktlærerne uttrykte at de oppfattet elevene som inkluderende og reflekterte individer ute i skolegården, hvor elevene deltok i aktiviteter på tvers klikker. Jeg gjort flere observasjoner som underbygger dette:

Kontaktlæreren har inspeksjon og ser enkelte elever fra klassen ute på skolegården. Mye av responsen kontaktlæreren gir til elevene er et smil og kanskje en kommentar på hva de driver med. I enkelte tilfeller går lærerne direkte inn i samtale med en gruppe med elever. I andre tilfeller går grupper med elever, som oftest jenter, bort til kontaktlæreren, henger med dem og spør om fag eller opplegg læreren har for resten av dagen (Uke 3, Observasjon 7)

Observasjonen tyder på at jentene ikke opplevde tilstedeværelsen til kontaktlærerne ute i skolegården som disiplinierende. Jentenes adferd under observasjon bekrefter det de fortalte i

intervjugruppen, at de oppsøkte kontaktlærerne ute i skolegården. Observasjonene tyder på at elevene vil henge med lærerne og gjerne liker dem. Dette ble tydelig i forhold til jentenes handlinger hvor de uttrykke seg fritt i nærheten av lærerne uten å være redd for deres sanksjoner.

Tidligere i teorikapittelet på side 17, diskuterte jeg Connell og Pearses (2015:15-6) teori rundt leken «girls-chase-boys» og «boys-chase-girls», hvor leken ble brukt som et eksempel på hvordan barnas interaksjoner i skolegården kan være separat eller blandet i forhold til kjønn. Her forekom det tilfeller hvor lekene blandet seg og ble til den ene og samme leken. Guttene jaget etter gutter, og jentene jaget etter jentene. I forhold til denne klassen ser vi at elevenes kjønn «opløses» når de deltar i hverandres aktiviteter. På den andre siden diskuterer teorien at leken også kan skape en separasjon av elevene. Dette ser vi også i denne klassen hvor elevene i tidligere observasjoner og feltsamtaler deltok i mer enkjønnede klikker.

To av guttene fra en gruppe med gutter bevegde seg bort til kontaktlærerne som sto ute på vakt i skolegården. Disse guttene var opptatt av å hilse og snakke med kontaktlærerne, og også andre voksne eller elever som kom gående forbi dem. (Uke 1, Observasjon 8)

Observasjonen tyder på det samme som guttene i intervjugruppen sa, at også guttene deltok i interaksjoner med kontaktlærerne utenfor klasserommet. Thorne (1993:56) hevdet at dersom lærere gikk inn i enkjønnede klikker, økte dette sannsynligheten for at elever av det motsatte kjønn deltok i aktiviteten. Connell og Pearse (2015:14-5) påpekte også hvordan lærernes interaksjon med elevene i eller utenfor klasserommet utmerket seg som en å måte å ikke-fremheve kjønnede uttrykk. I observasjonen ovenfor ser vi hvordan guttene i interaksjon med kontaktlærerne åpner for å delta i interaksjon med andre voksne eller elever. Dette reflekterer det tidligere beskrevne nøytrale kjønnsperspektivet som er det dominerende i klasserommet.

En betraktning jeg har gjort i forhold til samtalene med elevene og kontaktlærerne, er at de på tross av den kjønnsnøytrale tilnærmingen til skolesituasjonen som må sies å være den dominerende hos begge parter i noen grad gir uttrykk for kjønnsstereotypiske oppfatninger av disiplinering og makt i skolegården. I forhold til intervjugruppene, hevdet kontaktlærerne at de ville gjenkjent elevenes adferd ut ifra tidligere beskrivelser, i tillegg til at de hadde observert elevene i kjønnede klikker. Elevene uttrykte at de ikke var påvirket av

kontaktlærernes tilstedeværelse ute i skolegården. I denne sammenhengen gjorde jeg likevel noen observasjoner hvor elevene og kontaktlærerne uttrykte forskjellige holdninger til klikkene og disiplineringen i skolegården:

En gruppe med gutter fra klassen står utenfor kantinen og drikker kakao, mens de hopper opp og ned noen trappetrinn eller fra en trebenk. Til venstre for dem kommer [KL] til syne for elevene. I det en av guttene ser [KL], blir guttene rolige og setter seg ned på trappen eller benken. I tillegg løfter de hodene sine forsiktig opp og ser seg rundt. I det [KL] går forbi guttene, slipper guttene ut en lyd som kan oppfattes som fnising. (Uke 2, Observasjon 4)

Observasjonen beskriver guttenes adferd ute i skolegården og reaksjonene deres i det KL kom til syne ute i skolegården. Guttenes adferd tyder på en leken holdning til tilværelsen i skolegården. I tillegg viser den at elevene endret atferden sin i det KL ble synlig for dem på en måte som tyder på at bare det at hun er til stede virker disiplinerende på dem. Denne lekene atferden kan tolkes som den «guttete» holdningen Aasebø (2010:375) diskuterer i sin forskning, som reflekterer en konfronterende eller saboterende holdning til skole og utdanning. Samtidig ser vi i observasjonen at elevene endret atferden sin når kontaktlæreren ble synlig for dem. Dette kan tyde på at denne klikken føler seg disiplinert enn andre klikker, men hvorvidt de føler seg disiplinert avhenger av hva de holder på med. Tidligere diskuterte jeg Foucaults (sitert i Stewart, 2015:n.p) teori rundt synliggjort makt i institusjoner. Foucault hevdet at individers adferd endret seg til en mer ønskelig adferd dersom individet var bevisst om at de ble observert. I forhold til observasjonen ovenfor, ser vi hvordan guttene går fra en lekende adferd til en stille adferd når de vet at de blir sett av en representant for autoritetene.

Ute på gangen sitter guttene i en stor gruppe på gulvet og jentene i to mindre klikker på tre stykker. Guttene snakker og ruller rundt på gulvet. Jentene reagerer på guttenes adferd med å himle med øynene og fortelle at de må roe seg. Når en av kontaktlærerne kommer til syne velger guttene å roe seg noe ned og smile til kontaktlæreren. Kontaktlæreren responderer med å si at guttene må komme seg opp ifra gulvet. Etter at kontaktlæreren har forlatt gangen tar det ikke lang tid før guttene er nede på gulvet igjen (Uke 1, Observasjon 7)

Observasjonen beskriver et tilfelle hvor elever klart har ulik kjønnset oppførsel utenfor klasserommet. Jentenes reagerer på guttenes fysiske og høylytte tilstedeværelse i gangen ved at de til dels ignorerer dem. I feltsamtaler med elevene ute i skolegården, ble det uttrykt at jentene opplevde guttene som barnslige og guttene opplevde jentene som selektive. I tillegg reagerte kontaktlæreren på guttenes tilstedeværelse i gangen, mens jentenes tilstedeværelse ikke ble bemerket. Guttenes oppførsel kan forstås som et uttrykk for den tradisjonelle, tidlig-industrielle maskuliniteten beskrevet av Erling Dale (Helsvig, 2012:508), som jeg nevnte tidligere i dette kapitlet, og som er preget av opposisjon mot skolens verdsetting av skoleflinkhet og lydighet. Guttene hevdet i intervjugruppene at de var oppmerksom på om det fantes en lærer ute i skolegården som observerte dem. Likevel viser observasjonen på at guttenes adferd ikke ble permanent påvirket lærernes disiplinering. Dette ble også observert i klasserommet, hvor guttene reagerte med at de opptok en rolig adferd for så å returnere til den lekne atferden.

Ut ifra observasjonene og samtale i intervjugruppene, finner jeg grunnlag til å hevde at klassen uttrykker en dobbelthet hvor atferden deres gir uttrykk for både kjønnsnøytralitet og klart kjønnset adferd. Til dels underdriver og fornekte elevene at det eksisterer kjønnsede atferder i klassen deres. Connell og Pearse (2015:15) hevdet at kjønnsede uttrykk ble overført fra lærere eller andre voksne i skolen til elevene. Elevene uttrykte i intervjugruppen at de ikke opplevde kontaktlærernes tilstedeværelse i skolegården som disiplinierende. Derimot uttrykte elevene et reflektert forhold til kontaktlærernes tilstedeværelse. Samtidig beskrev observasjonene et skille mellom klikkene og disiplineringen klikkene ble utsatt for av kontaktlærerne. Connell & Pearse (2015:14-15) hevdet at det i en skolesammenheng forekommer situasjoner hvor elevenes kjønnsuttrykk blir fremhevet eller ikke-fremhevet gjennom ulike faktorer. Et eksempel de baserte dette ut ifra var at lærerbasert lek i skolen utmerket seg som en måte å ikke-fremheve kjønnslike uttrykk. Dette stemmer overens med intervjugruppene og observasjonene hvor elevene og kontaktlærerne påpeker at det i denne klassen er et godt utgangspunkt for et nøytralt kjønnspektiv. Likevel beskriver observasjonene også om et ubevisste handlinger blant elevene som uttrykker stereotypiske kjønnsuttrykk. Aasebø (2010:374) hevdet at det foregår en stigmatisering i skolen, hvor det er forutsatt at gutter presterer bedre i sport og jenter i det faglige. Denne klassen står frem som en kontrast til denne påstanden, hvor skolen og kontaktlærerne uttrykker en «oppløst» holdning mot elevenes adferd. Dette tyder på at det er en forskjell mellom den bevisste «oppløst» forholdet mellom kjønnene og det ubevisste binære forholdet mellom kjønnene,

hvor kontaktlærerne fremmer det bevisste «oppløste» forholdet og elevene ubevisst handler ut ifra tradisjonelle binære forholdet til kjønn. I elevenes kjønnsnøytralitet ser vi både vennskapelig, likeverdig samvær mellom elever og lærere og hierarkisk. Likevel underdriver eller fornekte de eksistensen av kjønne atferder. Dette kan tyde på at «ideologien», eller «sannheten», som Heedes (2004:24-9) kaller det, er at alle er likeverdige både på tvers av kjønn og lærer-elev hierarki.

4.3 Likestilling i skolen

Dette kapittelet fokuserer mer eksplisitt enn de foregående på elevene og lærernes forhold til og tanker rundt kjønnslikestilling. Første delen av kapittelet er en presentasjon og analyse av en case jeg ba et utvalg av klassen om å diskutere, resten av kapittelet fokuserer på relevant informasjon fra gruppeintervju og observasjoner. Som forklart i metodekapittelet valgte jeg ut 17 elever til tre intervjugrupper: en guttegruppe på seks elever, en jentegruppe på seks og en blandet gruppe på 3 jenter og 2 gutter. For case-diskusjonen delte jeg disse gruppene i to, hvor 2 til 3 elever fikk hver sin elev tekst som de skulle lese, vurdere og diskutere innad i gruppen.

4.3.1 Caset om Heidi og Håvard: elevenes forståelse av ham og henne

Casen rundt Heidi og Håvard ble for første gang gjennomført i 2003 i forbindelse med en studie av amerikanske business-studenter i forhold til kjønn i lederstillinger og kjønnsprestisje i arbeidslivet. Her ble det gitt ut to identiske tekster, hvor den forskjellen var at individene hadde ulike kjønn. Resultat ble at studentene vurderte begge individene like kompetente, men stilte seg i særstilling knyttet til kjønn deres (Gaustad & Raknes, 2015). I senere tid har studien blitt gjennomført innenfor norske utdanningsinstitusjoner, hvor det viste seg at de hadde lignende eller avvikende resultater som caset i statene. Jeg har i denne delen av undersøkelsen omskrevet casen om Heidi og Håvard fra 2003. På side 25 presenterer jeg hvordan avviker fra den originale casen som vektlegger individers kjønn i lederstillinger. Dette blir gjort for at teksten befinner seg på det samme nivået som elevene jeg har intervjuet og observert. Det neste avsnittet er en komprimert utgave av elevteksten jeg har skrevet:

Historien om Håvard/Heidi

Du sitter i et stort nytt klasserom hvor du skal tilbringe tre nye år for å fullføre din egen Videregående utdanning. Nedenfor finner du en beskrivelse av en klassekamerat som skal begynne i samme klasse som deg. Les teksten og svar på spørsmålene nedenfor muntlig.

Hvem er Håvard/Heidi?

Det har nå gått en sommer siden Håvard/Heidi hadde gjennomført sitt siste år i tiende trinn ved Brakkebergskole og har nå søkt seg inn på Amalie Skram i Bergen. I løpet av sommeren har han/hun vært på reise rundt om i Norge og tatt forskjellige togruter, der han/hun hadde fått i oppgave fra moren å beskrive det forskjellige landskapet Norge hadde.

Skolegang

Håvard/Heidi var tidlig opptatt av gode resultater og hadde tidlig ambisjoner om å kunne kvalifisere seg til en god utdanning og senere en godt lønnet jobb.

Ifølge ukeplanen til Håvard/Heidi, var noen av favorittfagene hennes/hans norsk, engelsk, samfunnsfag og matematikk. Håvard/Heidi skriver på bokmål og har nynorsk som sidemål, men har ingen store problemer med å forstå eller skrive på nynorsk.

I samfunnsfag må han/hun jobbe mest med dagens nyhetsbilde og hvordan ytringer fra nyheter og internettformer og skaper ulike meninger hos ulike mottakere. Ellers mestrer han/hun det meste av verdenshistorie, spesielt kongehistorier i Europa og de ulike grunnene til hvorfor revolusjoner ble til. Håvard/Heidi har også god kontroll på ulike definisjoner av demokrati og hvordan demokrati blir brukt og forstått i forskjellige land og stater i verden.

Når det gjelder engelsk ble Håvard/Heidi oppfattet som en lesehest. Håvard/Heidi bruker veldig liten tid på å lese engelske bøker, hvor han/hun som liten leste alle Harry Potter-bøkene og nylig hadde lest ferdig House of Night-serien. Den nyeste serien han/hun hadde begynte på het The Mortal Instruments, skyggejegerne på norsk.

I matematikken brukte han/hun ofte tid på å hjelpe læreren med å forklare for klassekameratene hvordan man bruker geogebra, hvordan man finner x og y i ulike funksjoner, og hvordan man setter det inn i en tabell.

Gamle klassekamerater beskriver Håvard/Heidi som en sterk karakter, direkte, rettferdig og ansvarsfull. I forhold til gruppearbeid beskriver medelevenes hans/hennes at han/hun hadde en sterk arbeidsrutine, og var veldig opptatt av at det han/hun gjorde skulle gi en god karakter. Håvard/Heidi hadde også vært tillitsvalg for klassen to av de tre årene de gikk sammen, hvor han/hun hadde gjort en god jobb med å fremme medelevenes ideer og følelser knyttet til skolehverdagen.

Familie

Håvard/Heidi er veldig opptatt av kjernefamilien sin, hvilket gjelder mor, far og store bror Thomas. Han/hun sier også at han/hun ikke vil ta seg tid til en kjæreste siden han/hun heller vil bruke tid på å få venner og møte nye mennesker. Han/hun vil opp og ut i verden før han skal slå seg ned.

Annet

Mens han/hun gikk på ungdomsskolen hjalp han/hun også til med små jobber i den lokale kirken enten det skulle være vaske jobber eller barnehage unger som skulle passes.⁴

I teorikapittelet refererte jeg til Aasebø (2010:375) som i sin studie beskriver ulike kjønnede atferder og tendenser i klasserommet. Dette kom blant annet frem i fokusgruppesamtaler hun hadde med enkjønnede elevgrupper. I guttegruppen hevdet guttene at de hadde en redsel for å bli betraktet som nerder, men betraktet det å være flinke innenfor idrettsprestasjoner og fysisk utfoldelse som enklere. I gruppesamtalen med jentene forklarte de hvordan de balanserte mellom gode faglige prestasjoner og sosialisering i klasserommet. Mye tyder på at det fremdeles finnes et kjønnet skille mellom hva gutter og jenter mestrer og prestere i skolen. Øia (2011:29) diskuterer dette, og hvordan holdninger om likestilling oppstår i skolen. I denne studien kom Norge best ut hvor 80,0 prosent var «sterkt enig» og 14,0 prosent var «litt enig» i forhold til om «kvinner og menn bør ha like rettigheter» (Øia, 2011:29).

⁴ Appendix 7.5 & 7.6

Jeg bestemte meg for å undersøke lignende tematikk som Øia i klassen hvor jeg gjorde datainnsamling, men jeg nærmet meg problemstillingen på en annen måte metodisk. Jeg ba et utvalg av elevene, som beskrevet over for anledningen var delt inn i grupper på to til tre personer, om å lese en av to fortellinger som handlet enten om eleven Heidi eller eleven Håvard. Fortellingene var identiske med unntak av elevenes kjønn.

Jentene i intervjugruppen uttrykte at Heidi fremsto som en dyktig elev og flink i det hun drev med. Hun ble også beskrevet som kreativ og smart. Videre vurderte intervjugruppen om de ville vært venner med Heidi:

Jente 1, 2 og 3: «Ja»

Jente 1: «Vi leste jo om at hun likte å reise rundt og oppleve ting sant. Og det høres ganske spennende ut»

Jente 3: «Mhm, og det at hun tok seg tid til å være med vennene sine. Så det er jo en god kvalitet.»

Jentene i intervjugruppen hevdet at de gjerne ville vært venner med Heidi ut ifra de inntrykkene de fikk av henne i fortellingen. Gruppen påpekte også Heidi sine faglige prestasjoner som en vesentlig faktor for deres vurdering av henne, i tillegg til at Heidi var opptatt av sosialisering med venner. Videre spurte jeg jentene i intervjugruppen om det eksisterte noen fordeler eller ulemper ved å være venninne med Heidi:

Jente 3: «Jeg føler at hun kan skape et slags press på å gjøre det bra. Kanskje fordi hun er så flink i alt hun gjør. Så men jeg tror hun er ganske snill og sånt, men kan skape litt press på den måten at du må være like god som hun.»

Jente 2: «Ja»

Jente 1: «Jeg føler liksom at hun er god i de fagene, men er helt grei i de andre fagene på en måte, hvor hun er god i de og.»

Jente 2: «ja»

Forsker: «Hvilke fordeler vil dere ha av å være venninne med Heidi da?»

Jente 1: «Jeg synes det er ganske viktig med elevråd»

Jente 3: «Ja»

Jente 1: «Da ville jeg si at hun er veldig sånn dere...»

Jente 2: «strukturert»

Jente 3: «Og at folk stoler på henne til å gjøre jobben og snakke for klassen»

Jente 1: «Ja at han er veldig ansvarsfull liksom»

Jente 2: «Og rettferdig, det står til og med her.»

Jente 1: «Ja og flink til å snakke foran klassen»

Ulempen de tre første jentene i intervjugruppen påpekte var den akademiske tilstedeværelsen Heidi hadde og presset hun ville skape på karakterer og prestasjon. Jentene i casegruppe 1 hevdet at Heidi mestret de fagene hun var god i, men også presterte bra i andre fag. Samtidig oppfattes den akademiske prestasjonen som en fordel for dem, hvor jentene påpeker at Heidis tilstedeværelse kunne bedre deres muligheter i skolen gjennom elevrådet. Jentene i casegruppen uttrykker at de stoler på Heidi, men likevel føler på et press om å prestere faglig som henne. Erling Dale hevder (Helsvig, 2012:508) at jenter har hatt en tydeligere tradisjon for akademisk dyktighet i skolen enn gutter. Dette har hatt sammenheng med at guttene har uttrykt en stereotypisk, tidlig-industriell maskulinitet preget av opposisjon mot skolens verdsetting av skoleflinkhet og lydighet. Jentenes forståelse av Heidis skoleflinkhet kan ses i lys av denne vel-etablerte oppfatning av at skoleflinkhet er en relativt uproblematisk positiv egenskap for jenter.

I likhet til Heidi, blir Håvard tatt imot som en ressurs sterk og smart elev av jentene som var med å diskutere fortellingene, i tillegg til at de mente at han hadde livet på stell. I kapittel 4 så vi at, jentene i intervjugruppen hevdet at guttene lekte på utagerende måter og opptok det fysiske og lydrommet på skolen. Sett i forhold til påstanden om at Håvard har livet på stell, kan dette indikere at jentene mener at han står frem som en positiv kontrast til guttene de forholder seg til på skolen. Jentene i casegruppe 2 påpeker også at de ville vært venn med han på grunnlag av kriterier de utmerker nedenfor:

Forsker: «Ville dere vært venner med han for eksempel?»

Jente 6: «Ja»

Jente 5: «Ja»

Jente 4: «Ja han virker jo som han er veldig grei og sånt. Det står ingenting om at han har gjort noe sånn at han har vært bråkmaker på skolen eller noe sånt»

Forsker: «Kan det med å være bråkmaker påvirke om dere vil være venn med han?»

Jente 4: «Litt mer kanskje, det står jo ungdomsskolen da så hvis han hadde vært litt sånn der alltid havnet i trøbbel eller sånne ting, da hadde jeg tenkt «ahh kanskje han var litt annerledes»».

Jentene i casegruppe 2 fremhever at de ikke ville vært venner med Håvard dersom han hadde vært en bråkmaker på skolen. Med bråkmaker uttrykte de at dette handlet om en elev som havnet i trøbbel eller konflikt med skolen. Jente fire påpekte også at beskrivelsen om å havne i trøbbel kunne forstås som å være i konflikt med de andre elevene i klassen. På side 46-7 diskuterte jeg elevenes inntrykk av klikkenes adferd i skolegården hvor de hevdet at klikkene hadde lignende adferd, men i ulik grad. I feltsamtaler med elevene i skolegården, hevdet en gruppe med jenter at de ignorerte guttene dersom de opptok rommet gjennom lyd og fysisk tilstedeværelse. Dette stemmer overens med Aasebø og Gaddis (2010:375;2012:4-5) teori om en guttete holdning som er i motstrid til disiplineringen som forekommer i skolen. Jentenes uttalelse om Håvard, kan ordet bråkmaker ut ifra mine tidligere analyser forbindes mer med guttenes adferd.

Forsker: «Okay, men sånn som Håvard er nå, ser dere noen ulemper med å være venner med han?»

Jente 5: «Mmm ser ut som han bruker mye tid på skolen, vet ikke om han har fått så mye tid til venner.»

Jente 4: «Det står ingenting om at han driver med noen fritidsaktiviteter, men at han jobber i den lokale kirken. Men det kan være at hvis han ikke hadde så god tid til venner. Men kan være han er med venner, men å ha kirken som fritidsaktivitet kan ta litt tid vekk fra andre aktiviteter på fritiden»

Forsker: «Mange av dere har egne fritidsaktiviteter hvor dere kan møtes. Ser dere på dette som viktig i forskjell til Håvard?»

Jente 4: Jeg synes jo at min aktivitet som jeg går på er viktig for meg, men han er sånn, jeg vet ikke, det er vel mer for å ha gjort noe i hverdagen min»

Jente 5: «Gjøre noe annet enn å bare være hjemme...»

Jente 4: «Men Håvard jobber jo på en måte i kirken og, og har gjerne den som en fritidsaktivitet»

Forsker: «Men tenker dere at han kan falle ut sånn sosialt med å ha en fritidsaktivitet som er annerledes fra resten av klassen?»

Jente 4: «Sånn som jeg er, så er jeg den eneste i klassen som har den fritidsaktiviteten jeg har, og jeg møter ikke noen fra klassen på min fritidsaktivitet, men jeg møter gjerne andre folk.

Forsker: «Hvilke fordeler tenker dere det er ved å være venn med Håvard?»

Jente 6: «Du kan gjerne få litt hjelp på skolen...

Jente 5: «Ja»

Jente 6: «Hjelpe deg hvis du sliter med noe»

Jente 4: «Ja da kunne det vært greit å ha han i klassen. Hvis jeg hadde vært venn med han så kunne han hjulpet meg hvis jeg sliter. Det hadde vært veldig greit med en venn som er god i matte og som har tid til å hjelpe meg»

I forhold til spørsmålet om ulemper ved Håvard, uttrykte jentene i intervjugruppen en bekymring rundt vennskap og fritidsaktiviteter siden han brukte mye tid på skolearbeid. I tillegg ble Håvards deltakelse i kirken fremhevet som en fritidsaktivitet. Tidligere nevnte jentene i casegruppe 1 som diskuterte Heidi og hvordan Heidi deltok i elevrådet og hvilken påvirkning dette kunne ha på deres skolehverdag.

I kontrast til jentene, uttrykte guttene i casegruppe 3 at Heidi ble opplevd som en typisk, skoleflink jente. Gutt fire beskriver Heidi som en A-modell for en jente, hvor hun presterer bra faglig og er et forbilde på hva elevene burde være i skolen. Han påpekte også at han opplevde Heidi som et klassisk eksempel på skoleflink jente som øvde til prøve og gjorde leksene sine. I kapittel fire, så vi at elevene deltok i forskjellige klikker basert på kjønn, hvor guttene hadde en stor klikk og jentene hadde flere mindre klikker. Ut ifra guttenes første inntrykk av Heidi og tidligere analyser av klikkene i denne klassen, kan jentenes klikker oppfattes som variable. Videre diskuterte intervjugruppen om de ville vært venner med Heidi:

Gutt 5: «Ja»

Gutt 6: «Ja, ikke noe problem det»

Gutt 5: «Det spørres litt hvordan personligheten hennes egentlig er da. Jeg vet ikke»

Gutt 6: «Eller vennene hennes. Hva hun finner på med de, hva sport spiller hun...»

Gutt 4: «...Ja fritid, idrett, sånne ting liksom. For det sier veldig mye om henne...»

Gutt 5: «Litt sånn om hva humor hun har. Litt sånne ting»

Forsker: «Hvis det hadde stått noe om felles fritidsaktiviteter hun hadde med noen i klassen, hadde det endret noe?»

Gutt 4: «Det hadde fått meg til å føle at hun kom fra det samme miljøet som resten av klassen. Hvis de hadde gjort noe, det samme, som de har tilfelles, og de kan være sammen etter, utenfor skolen, på en måte. Hun er god på skolen, men så kan det være at hun ikke er så god venn med de på skolen. Og hvis hun ikke har en idrett sant, men er flink på skolen, har liksom lett for å virke perfekt. Det liksom litt typisk at folk ikke liker andre folk som er perfekte, hvis du skjønner. Eller gode karakterer...»

Gutt 5: «at de bli liksom litt sjalu...»

Gutt 4: «...Ja og så istedenfor å si at de er flinke eller vise at de er sjalu, så snakker de ned til andre istedenfor»

Guttene i casegruppen hevdet at de ville vært venner med Heidi, men stiller spørsmål til personligheten hennes. Guttene uttrykte at de ikke opplevde at de kunne relatere til Heidi, fordi hun manglet detaljer som minnet om deres bakgrunn. Eksempelvis hevdet guttene at Heidi kanskje hadde få venner på skolen, siden hun muligens manglet en fellesinteresse med de andre i klassen. Gutt fire uttrykte at Heidis manglende idretts-interesse fikk henne til å virke perfekt og skolefokusert, hvilket flere elever ville vurdere som mindre attraktivt. I samsvar med Dales (Helsvig, 2012:508) teori rundt kjønnsuttrykk i skolen ser vi at guttene oppfatter faglige prestasjoner som feminint. De gir likevel uttrykk for at en skoleflink jente ideelt sett også bør ha visse trekk de kan forholde seg til, som en idrettsaktivitet, for ikke å bli for «perfekt», noe de oppfatter som negativt. Denne tolkningen av Heidi fortsatte videre i forhold til forskjellige fordeler og ulemper ved å være venn med henne:

Gutt 5: «Nei, vet ikke helt»

Gutt 4: «At hun er bedre kanskje»

Gutt 5: «At hun vil være best liksom»

Gutt 6: «Kanskje at du vil begynne å konkurrere?»

Gutt 5: «Ja, eller at det liksom at «Nei jeg fikk en sekser, mens du fikk en femmer»»

Gutt 4: «Jeg fikk seks minus, mens jeg fikk en sekser»

Gutt 6: «Kan bli en fare for at du mister venner igjen, hvis dere to blir venner»

Gutt 4: «Jajaja, hvis det er andre folk som ikke liker henne, eller altså syns hun er teit liksom, og hvis vi blir venn med henne, så kan det være at andre folk begynner syns at du er teit bare fordi du henger med henne»

Forsker: «Hva fordeler kan dere tenke dere om dere var venner med Heidi?»

Gutt 6: «Hun kan hjelpe deg»

Gutt 5: «Ja»

Guttene i intervjugruppen fremhevet argumenter som tyder på at Heidi forstås som en konkurrent og en bedreviter. Intervjugruppen påpekte også at andre vennskap kunne stå i fare dersom de nærmet seg Heidi. Likevel uttrykte også guttene at en fordel med Heidi var at kunnskapen hennes kunne være til hjelp for andre i klassen. Guttenes todelte og ambivalente tolkning av Heidi kan sees i sammenheng med Thorne (1993:53) sitt funn om at barn gjerne plaget andre barn for valgene de gjorde i skolen. Dette er illustrert i hennes studie av gjennom gutten Bobby, som blir kalt for «en jente» av medelevene sine fordi han sitter med jenter i kantinen eller i timen. I likhet med Thorne, fant Gaddis (2012:4-5) i sin studie at det fantes en «gutte-kode» som innebar handlinger som gutter ikke burde gjøre eller vise i offentligheten. Det er interessant her å se at gutte-casegruppen, selv om den viser stor grad av aksept av Heidis skoleflinkhet, samtidig opplever et vennskap med henne som problematisk og potensielt truende i forhold til deres øvrige sosiale liv. Hovedproblemet med henne ser ut til å være at hun er for rendyrket feminin. Man kan si at de etterlyser en grad av maskulinitet hos henne, i form av idrettsaktivitet, akseptabel sans for humor, eller lignende, for at det skal bli mulig og attraktivt å forholde seg til henne.

I forhold til guttenes forståelse av Håvard, uttrykte guttene innledningsvis at Håvard minnet dem om en vanlig ungdomsskole elev. Samtidig kom det flere kommentarer på hvordan Håvard var en kontrast til resten av guttene i klassen. Jeg stilte flere kontrollspørsmål i forhold til ord og forklaringer guttene kom med i samtalen:

Gutt 1: «Ehm han minner egentlig om de fleste ungdomsskole- og videregående elever. Han kan kjennes igjen i andre folk.»

Gutt 2: «Han er liksom litt skoleflink»

Gutt 3: «Kanskje litt englebarn»

Forsker: «okay, hvordan tenker dere på han som et englebarn?»

Gutt 2: «Jeg er egentlig litt enig i englebarn på grunn av at han er flink på skolen, kan det meste og hjelper til»

Forsker: «Stiller han seg som en motsetning til hva dere tenker en gutt burde være?»

Gutt 2: «Jeg føler egentlig litt det ja»

Gutt 1: «Ja. Ja det er nå i hvert fall sånn stereotypisk at gutter på skolen de bråker mye og ikke følger med. Men det er ikke alle som er sånn»

Guttene i casegruppen uttrykte at Håvard var gjenkjennbar som karakter. I feltsamtaler med guttene påpekte de at det fantes både skoleflinke jenter og gutter på skolen deres. Samtidig ser vi at guttene holdt litt avstand til Håvard slik de gjorde med Heidi. Gutt 3 beskrev Håvard som et englebarn, og de andre guttene var enig i denne påstanden. Englebarn påstanden ble begrunnet med at Håvard var akademisk flink på skolen, i tillegg til at han var svært hjelpsom på skolen. Jeg spurte guttene i den andre casegruppen om Håvard var en motsetning til deres tolkning av en gutt. Guttene i casegruppen påpekte at det var en stereotypi at guttene opptok rommet i skolen gjennom bråk og volum. Denne påstanden stemmer overens med Aasebøs (2010:375) teori om kjønnede atferder i klasserommet hvor guttene hadde en opposisjonell holdning til disiplineringen i skolen. Denne opposisjonelle holdningen kommer også frem i guttenes beskrivelse av fordelene og ulempene ved å være venn med Håvard:

Gutt 1: «Ja han kan jo hjelpe de andre elevene og sånn at de kan forstå læreren bedre.»

Gutt 2: «Han er jo et godt forbilde også til hvordan vi kan være.»

Forsker: «Syns dere det er noen ulemper med å være venn med Håvard?»

Gutt 1: «Ja det kan jo hende at han blir litt for opptatt av skolen og tenker gjerne mer på det enn på vennene sine.»

Gutt 2: «Kan jo og legge et lite karakterpress fra han. Sånn hvis han kun får gode karakterer og sånne ting.»

Forsker: «Dersom det hadde stått bestemt at Håvard deltok i en fellesaktivitet sammen med noen i klassen, hadde forandret ting?»

Gutt 1: «Ja da hadde jo han blitt enda mer englebarn. Vært god på skolen og vært god i sport, han ville ikke hatt så mye fritid liksom til å gjøre andre ting. Og det kan jo igjen gå utover han selv og til og med de andre i klassen.»

Casegruppen til gutt 1, 2 og 3 påpekte hvordan en av ulempene ved Håvard var at han ville skapt et press rundt faglige prestasjoner. I tillegg ble Håvard forstått enda mer som et englebarn om han drev med en fellesaktivitet som resten av klassen. I likhet til jentene, ser vi at guttene oppfatter Heidi og Håvard som modne. Likevel uttrykker guttene også en motstand til Heidi og Håvards modne holdning. Nielsen og Henningsen (2018:21-2) hevdet at kjønn i skolen ofte forstås i sammenheng med modning, hvor samfunnets oppfatninger var forbundet i at jentene var enten «passive» eller «demokratiske», mens guttene var enten «aktive» eller «forstyrrende». Dette samsvarer med Dales tidligere gjengitte betraktninger (Helsvig, 2012:508). Ser vi dette i forhold til guttenes forståelse av Heidi og Håvard, er en mulig

tolkning at guttene i begge tilfeller reagerer mer negativt enn jentene fordi de opplever både Heidi og Håvard sin skoleflinkhet som feminin, og dermed opplever begge karakterer som «fremmede» i forhold til deres egne maskulinitet.

Ut ifra samtalene i casegruppene, finner jeg grunnlag til å hevde at klassen gav uttrykk for likestilling mellom kjønnene. Samtidig uttrykte segmenter fra casegruppene at elevene oppfattet Heidi og Håvard forskjellig. Stoltenberg-utvalget hevdet at en av grunnene til prestasjonsforskjellene mellom jenter og gutter var forbundet med at det ifra 5. til 8. trinn skjedde forskjellige endringer mellom kjønnene i forhold til modning og pubertet (NOU19:3, 2019:92). Dette stemmer med overens med feltsamtaler med elevene, hvor jentene hevdet at de fikk assistere kontaktlærerne i undervisningen gjennom tavleaktivitet. Denne atferden ble gjort i stor grad blant jentene enn hos guttene. Dette sto i kontrast til guttenes reaksjon, hvor de faglige prestasjonene hadde konsekvenser for det sosiale livet i og utenfor skolen. Heidi ble forstått som en stereotypisk skoleflink elev, og Håvard ble forstått som en kontrast til det man kalte stereotypisk gutt. I «F-ordet», presenterte Falch (2018) sine funn rundt den samme undersøkelsen på en videregående skole. I likhet til jentene i min undersøkelse, tydet resultatene hennes på at elevene vurderte Heidi og Håvard som like. Samtidig uttrykte elevene at Heidi kom bedre ut av undersøkelsen enn Håvard. Casegruppen til guttene påpekte hvordan begge fortellingene fortalte om en stereotypisk flink elev. Likevel tydet svarene deres på at det likevel var Heidi som kom bedre ut. Dette samsvarer med Dales tidligere gjengitte betraktninger (Helsvig, 2012:508), hvor guttene reagerer negativt fordi de opplever både Heidi og Håvard sin skoleflinkhet som feminin, og opplever begge karakterer som «fremmede» i forhold til deres egne maskulinitet.

Dette samsvarer også med Aasebøs (2010:375) teori rundt *laddish* eller guttete adferd i skolen. Jentene i casegruppene hevdet at Håvards adferd ikke var stereotypisk for å være en gutt. I den første studien av Heidi og Håvard, tydet resultatene på at studentene stilte seg mer positiv til Håvard enn til Heidi (Gaustad & Raknes, 2015). Det samme resultatet fikk også Tankesmien Agenda i sin undersøkelse ved Høyskolen i Kristiania (Høyskolen Kristiania, 2017). Resultatene fra begge undersøkelsene fremmer en maskulin leder fremfor en feminin leder. I kontrast til casen min, ser vi at jentene ikke uttrykker kjønne forskjeller mellom Heidi og Håvard. Likevel påpekte jentene i den andre casegruppen at dersom Håvard hadde vært «*laddish*» eller «guttete ville dette endret deres holdning til han. På tross av innsikten elevene jeg studerte om ulike kjønnsuttrykk og atferder, og den relativt store enigheten rundt

kjønnsvariabler i skolen, kommer det til uttrykk at guttene i større grad enn jentene er preget av tradisjonelle tanker rundt kjønn, hvor Heidi og Håvard blir fremhevet som feminine karakterer. I den kommende delen skal jeg se på at det finnes forskjellige spor av likestilling mellom elevene.

4.3.2 Spor av likestilling i dagens skole

I forhold til tidligere forskning rundt likestilling mellom kjønnene, hevdet Støren et. Al (Støren, Waagene, Arnesen, & Hovdhaugen, 2010:23) at skolen spiller en rolle i sosialiseringen av elevene i forhold til kjønnslikestillingsideen. Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2010) uttrykte i 2010 at det burde utarbeides en bedre likestillingsstrategi i forhold til å endre norske elevers ganske kjønnstradisjonelle valg av yrke og utdanning. Utdanning og yrke ble fremhevet som de viktigste årsakene til forskjeller mellom kjønnene i samfunnslivet og arbeidslivet. Røthing (2011:69) hevdet i en analyse av læreplanen M74 at likestilling mellom kjønnene inngår som en føring for skolens mandat hvor elevenes skal oppmuntres til utdanning- og yrkesvalg som bidrar til økt likestilling. I følge nyere norsk forskningslitteratur på feltet er det med andre ord ganske stor enighet om at skolen er en viktig arena for kjønns sosialisering (Gullestad, 2002:32). Vi skal i det følgende se på hvordan dette forholder seg i klassen jeg studerte.

I de to foregående kapitlene har vi sett mange eksempler på at relasjoner mellom kjønnene var under konstant forhandling i denne klassen, både mellom elevene, og mellom lærerne og elevene. Jeg spurte også en del spørsmål som gikk eksplisitt på holdninger til likestilling i gruppeintervjuene, og det var et av de sentrale temaene for observasjonsdelen av datainnsamlingen. Under følger en diskusjon fra jentenes gruppeintervju av en episode jeg hadde notert meg under observasjon: Elevene skulle i den aktuelle timen dramatisere i grupper på fire til fem ord forbundet med fysisk- og psykisk helse. Ved bord tjuetre satt det to jenter og to gutter som diskuterte høylytt og fysisk «tok» utstyr fra hverandre. Guttene ved bordet snakket også i munnen på andre medelever som fremførte for klassen og jentene ved bordet deres. Intervjugruppen til jentene fortalte hvordan de selv ville reagert på situasjonen som skjedde ved dette bordet:

Jente 4: «Hvis det hadde skjedd med meg så hadde jeg blitt veldig irritert. Jeg liker det ikke når det skjer.»

Jente 2: «Litt plagsomt»

Jente 4: «Dette høres kanskje litt frekt ut, men er ofte de samme personene som er irriterende som man kommer på gruppearbeid med»

Jente 2: «Altså jeg er en veldig direkte person sant, så jeg sier bare rett ut at «Kan du være stille for vi prøver å fokusere», men tror folk i klassen har blitt veldig vandt med at jeg sier ting direkte, for i begynnelsen, sånn som [jente 4], det er de samme personene som er irriterende, og i begynnelsen ble de stille, men nå ser de det bare som en kødd og at jeg ikke trenger å konsentrere meg. Og da blir jeg irritert, men jeg tenker at jeg bare lar dem gjøre det og så gjør jeg mitt arbeid selv uten dem.»

Jentene i intervjugruppen påpekte at de hadde blitt meget irritert om denne situasjonen hadde skjedd med dem. Jentene uttrykte også at i lignende situasjoner hadde de gitt direkte beskjed til guttene om å slutte med denne typen adferd, men hadde blitt ignorert. Jentene i intervjugruppen fortalte at de selv ignorerte bråkete gutter i slike situasjoner. Samtidig uttrykte jentene i intervjugruppen at det som regel var de samme guttene som snakket over andre elever i klasserommet. Dette stemmer overens med Aasebøs (2010:375) beskrivelse av *laddish* eller guttete holdning til skolen og undervisning.

Et kontrollspørsmål jeg spurte jentene i intervjugruppen var hvordan elevene ville opplevd det om det var jentene som snakket i munnen på guttene? Dette ble gjort for å kontrollere i hvilken grad jentene opplevde slike situasjoner som utslag av kjønnsurettferdighet fra guttenes side:

Jente 4: ...av og til så er det gjerne litt tilfeldig hvem man [sitter med på bordene]. Da kan det gjerne bli 3 jenter og en gutt, og da tror jeg den gutten kan føle at han aldri får helt snakke eller får si sin mening»

Jente 2: «Men det er ofte guttene ikke tørr å si ifra, og da bare sitter de der..»

Jente 5: «Men det spørres jo litt hvem det er da...»

Jente 4: «Ja spørres hvem det er, for noen blir bare sånn skikkelig irritert, og da driter de i det. Men noen av de er med, men igjen følger liksom ikke med.

Jente 2: «Og hvis det er sånn at jentene er irriterende så er det ikke alltid at man tørr å si noe tilbake hvis det er vennene din...»

Jente 4: «ja»

Jente 2: «...så tørr du liksom ikke si til vennen din at «kan du være litt stille, jeg prøver å jobbe» sant?»

Jente 4: «Ja det er for eksempel mye enklere å si det til kontaktlærerne våres at «åh kan du snakke med han i klassen for han bryr seg ikke» for det er mye enklere enn om det skulle være en jente eller en gutt...»

Jente 2: «ja og så hører de gjerne mer på lærerne enn på oss.»

Jentene i intervjugruppen gav altså uttrykk for at det også skjer at jentene tar ordet ifra guttene i muntlige diskusjoner. I tilfeller der elevene snakker i munnen på hverandre henvender jentene seg ofte til kontaktlæreren heller enn å ta konfrontasjonen selv. Jentene i intervjugruppen uttrykte at elevene internt i klassen opplever det som vanskelig å konfrontere medelever, og syntes uansett at bråkete elever hører bedre etter på lærerens tilbakemelding.

I likhet med jente-intervjugruppen fortalte guttegruppen at de opplevde situasjonen ved bord tjuetre som uakseptabel eller urettferdig:

Gutt 5: «Det er liksom ikke greit...»

Gutt 2: «Nei»

Gutt 5: «Jentene må jo få lov til å si hva de mener. Det er ikke sånn at jeg skal «Ta over» det den andre personen sier på grunn av at jeg er en gutt. Jentene skal ha like mye å si.»

Gutt 4: «Uansett kjønn så skal du ikke avbryte noen, du skal jo la de snakke. Hvis det er en gutt-jente-situasjon så kan det gjerne være tilfeldig, for det betyr ikke at guttene avbryter jentene mer eller noe»

Gutt 4: «Altså jeg føler at det ikke endrer noe. Hvis du avbryter eller motsier så er jo det samme hva kjønn de er. Det handler gjerne mer om temaet og de forskjellige meningene å gjøre. Så hvis en jente hadde gjort dette mot en gutt så hadde det ikke hatt noen annen mening med det.»

Gutt 2: «Men det hadde nok blitt en forskjell i at det ikke hadde skjedd så voldsomt om en jente snakker i munnen på en gutt. Jeg føler at det er mye verre hvis en gutt gjør noe mot en jente enn hvis en jente gjør noe mot en gutt. Det er ganske merkelig.»

Det ser faktisk ut til at guttegruppen opplever den diskuterte episoden som et utslag av kjønnsurettferdighet i større grad enn jentegruppen. Gutt 5 hevdet at jentene må ha de samme mulighetene til å delta i muntlig diskusjonen som guttene. Gutt 4 uttrykte at kjønn ikke skal

påvirke hvordan man forholder seg til andre mennesker, slik som guttene ved bord tjuetre gjorde. Guttene i intervjugruppen påpekte også at det skal være likhet mellom elevene i klasserommet, og at det sånn sett ikke hadde endret noe om det var jentene som avbrøt guttene ettersom man burde ikke avbryte eller motsi uavhengig av hvilket kjønn de er. Dette tyder på at guttene er mer observant på kjønnsdimensjonene siden de blir bemerket på dette mer enn jentene. Støren et. Al (Støren, Waagene, Arnesen, & Hovdhaugen, 2010:23) hevdet at skolen spiller en rolle i sosialiseringen av elevene i forhold til kjønnslikestillingsideen. Dette samsvarer med Dales (Helsvig, 2012:508) teori om at jenter har hatt en tydeligere tradisjon for akademisk dyktighet i skolen enn gutter. Jentenes adferd på skolen blir dermed etablert som standarden for elevene på tvers av kjønn.

På den andre siden fortalte guttene i intervjugruppen at det eksisterer asymmetriske holdninger til kjønnslikestilling blant elevene i klasserommet. De fortalte om opplevelser ifra klasserommet hvor de hadde opplevd å få ulike reaksjoner på gutters og jenters like atferd:

Gutt 4: «Helt ekstremt og»

Gutt 5: «Altså hvis en gutt...»

Gutt 4: «Ja det var det jeg skulle si»

Gutt 5: «...slår en jente så blir det en mye større sak enn om en jente slår en gutt..»

Gutt 4: «Ja ofte i sånne sammenhenger blir det ofte sagt til gutten at han må «bli voksen» eller «hvem bryr seg», «gjør ikke vondt en gang». Men hvis det blir gjort mot en jente, da blir det tatt opp med ledelsen, det blir møter...»

Gutt 1: «det verste er jo at jenten kan jo ha vært med på moroen, men så kan jo læreren...»

Gutt 4: «Jaaaa»

Gutt 1: «...ta det som noe annerledes...»

Gutt 4: «Så kommer læreren og bare «det er ikke greit, man skal ikke slå jenter». Og det er ofte jentene ikke bryr seg, de er med på å kødde»

Guttene uttrykker her at det eksisterer forskjeller mellom hva jentene og guttene kan foreta seg av handlinger i forhold til hverandre i klasserommet eller i skolegården. Mens gutter får tilbakemelding fra kontaktlærerne om at voldelig fysisk kontakt med jentene er uakseptabelt, bagatelliseres tilsvarende adferd fra jentene. Jentegruppen ble i denne sammenhengen ikke

spurt om hvordan de ville vurderte en tilsvarende situasjon. Likevel uttrykte de at det skal være like muligheter blant elevene.

Selv om hovedinntrykket som nevnt over er at elevene både snakker og samhandler på en måte som legger vekt på kjønnslikestilling som verdi, finnes det også eksempler på at elevene uttrykte at de blir behandlet kjønnsstereotypisk av kontaktlærerene. I intervjugruppene påpekte elevene hvordan det av og til oppsto situasjoner hvor jentene og guttene i klassen ble forskjellsbehandlet. Guttene i intervjugruppen påpekte hvordan de i samhandling med jentene ble irettesatt av lærerne eller voksne på skolen. Dette gjaldt situasjoner hvor guttene lekte eller tøyset med jentene. I forhold til disse samtalene, gjorde jeg observasjoner som tyder på at elevene uttrykker eller opplever kjønnsstereotypiske holdninger. Dette stemmer med analysen tidligere rundt kjønnsdimensjonene elevene gir uttrykk for, hvor guttene bemerker seg mer av kommentarer de får på atferden sin i kontrast til jentene. Samtidig fremstår jentenes adferd på skolen som en standard for elevene på tvers av kjønn. I forhold til dette gjorde jeg flere observasjoner hvor elevene kommer med forskjellige atferder som tyder på at elevene holder på en likestillende holdning ovenfor hverandre:

I gruppe tjueen diskuterer gruppen begrepene psykisk helse, stress, psykiske sår, glede og sorg, og hvordan de kan tolkes på ulike måter. Denne gruppen har det samme antall jenter og gutter ved bordet som bord tjuetre. I motsetning til bord tjuetre, samarbeider elevene ved dette bordet godt og uttrykker enighet om utførelsen av dramatiseringen (Uke 4, Observasjon 15)

Den samme uken som gruppe tjuetre, observerte jeg gruppe tjueen samarbeide om hvordan de skulle dramatisere begrepene de hadde fått. I tillegg var elevgrupperingene ved bord tjueen og tjuetre identisk i forhold til sammensetning av kjønn.

En av guttene i gruppe tjueto slår hodet sitt i pulten og sier at jentene i gruppen snakker og ler for mye til at han kan fokusere på. Jentene responderer med at de ler av uttalelsen og fortsetter som før med det de snakket om. Gutten legger hodet sitt ned på pulten og begynner å slå den høyre hånden sin ned i pulten i en jevn rytme (Uke 4, Observasjon 5)

En tolkning av denne observasjonen er at guttene ikke ville delta i undervisningsopplegget ved å legge armene i kryss og legge hodet på pulten. Jentene ved bord tjueto reagerte på guttens respons ved at de ignorerte guttene og gikk videre med oppgaven. Materialet tyder i denne sammenhengen på at jentene i klassen har gjort det til en vane å ignorere adferd som er saboterende for undervisningsopplegget. Intervjugruppen til jentene hevdet selv at de ignorerte guttene i klassen dersom de ignorerte regler eller saboterte for andre elever i plenumsdiskusjon. Dette stemmer overens med Aasebøs (2010:375) teori om laddish eller saboterende gutter i klasserommet, hvor sjelden lar seg stoppe av konsekvensene dette har.

På bord seksten sitter en av jentene og ser på pc-skjermen, får innspill fra den andre jenten på bordet om hvordan hun har svart på oppgavene. Dette skjer også blant guttene i den samme gruppen. En av guttene henvender seg til jentene tilslutt siden den ene gutten virke stille og ikke kommuniserer med de andre i gruppen (Uke 3, Observasjon 24)

Observasjonen beskriver at enkelte av elevene utøver holdninger som forebygger for likestilling mellom jentene og guttene i klasserommet. Vi ser at elevene på ulike måter etterspør hjelp fra hverandre på tvers av kjønn, noe det er rimelig å tolke som et tegn på at elevene kan formidle hva de synes er vanskelig til hverandre og er åpne til ulike tolkninger av emner. Imsen og Klomsten (2000; 2016:65) påpeker hvordan de betrakter likestilling mellom kjønnene gjennom en todeling mellom likhets- og forskjellsperspektiv. Observasjonen ovenfor gir assosiasjoner til likestilling sett fra et likhetsperspektiv, altså at det ikke eksisterer forskjeller mellom kvinner og menn, og at kjønnene er like. Skillet mellom kjønnene oppstår gjennom urettferdig behandling av kvinner og menn (Imsen, 2000; Klomsten, 2016:65). Observasjonene over kan tolkes dithen at elevene i denne klassen opplever en likhet mellom kjønnene og at adferden deres er basert på dette.

Observasjonene, intervjugruppene og casegruppene tyder på at elevene har en egen autonomi rundt danning av en kjønnset identitet- og rolle. Samtidig tyder funnene fra elevene også på at det eksisterer forskjellige kjønnsdimensjoner som danner skiller mellom elevene. Dette stemmer overens med Imsen og Klomstens (2000; 2016:65) teori hvor forskjeller mellom kvinner og menn oppsto gjennom urettferdig behandling av kvinner og menn. Resultatene fra casegruppene påpeker også hvordan de tolket fortellingene om Heidi og Håvard ut ifra stereotypiske holdninger. Samtidig tyder materialet også på at elevene vurderer likestilling fra

ulike vinklinger. Disse vinklingene ser vi er grunnet i elevenes kjønn, hvor jentene bagatelliserer kjønnete forskjeller og guttene fremhever dem. Ovenfor ble dette diskutert som et utslag av kjønnsurettferdighet, hvor det ifølge Støren et. Al (Støren, Waagene, Arnesen, & Hovdhaugen, 2010:23) burde vært gjort sosialiseringen av elevene i forhold til kjønnslikestillingsideen. Dette tydet analysen også på at guttene er mer observant på kjønnsdimensjonene siden de ble bemerket på dette mer enn jentene. Øia (2011:29) hevdet ut ifra sin undersøkelse med nordiske ungdommer, mente et flertall av deltakerne i undersøkelsen at det burde være like rettigheter for menn og kvinner i forhold til utdanning. Uttrykkene fra intervjugruppene tyder på en enighet med Øia sine funn. Samtidig henviser Dales (Helsvig, 2012:508) funn til at jenter har hatt en tydeligere tradisjon for akademisk dyktighet i skolen enn gutter. I analyse ovenfor påpekte jeg hvordan jentenes adferd på skolen dermed ble etablert som en standard for elevene på tvers av kjønn. Dette samsvarer også med Dales tidligere gjengitte betraktninger (Helsvig, 2012:508), hvor guttenes forståelse av Heidi og Håvard i casegruppene var en reaksjon på fortellingens skoleflinkhet som feminin. Atferden til guttene stemmer overens med Aasebøs (2010:375) teori om *laddish* eller motstridende gutter i klasserommet. Likevel tyder det på at en forventet likestilling fremhever kjønnete forskjeller mellom elever. Det betyr at til tross for elevenes innsikt i ulike kjønnsuttrykk og identiteter, er elevene preget av kjønnene står i kontrast til hverandre. I det kommende avsnittet skal vi se på de konkluderende elementene fra analyse og funn delen av denne oppgaven.

5 Avslutning

Oppgavens formål var å undersøke hvordan elevene i en niendeklasse utenfor Bergen gjør kjønn i klasserommet og i skolegården, hvilke tanker de og kontaktlærerne deres har rundt dette, og i hvilken grad de kjønnslikestillingsnormene som kjennetegner den norske statsfeminismen er til stede i dagens skole. Det er relevant å påpeke at oppgavens utvalg er lite og at funnene derfor ikke kan generaliseres, men kun brukes som et eksempel på hvordan situasjonen kan være i den norske ungdomskolen. Oppgaven har likevel prøvd å etablere en mer omfattende relevans gjennom å relatere funnene til tidligere nasjonal og internasjonal forskning på feltet..

Sentrale spørsmål i oppgaven har handlet om elevenes dobbelthet i forhold til kjønn både i måten de «gjør kjønn» på og i måten de snakker om det, kontaktlærernes aktive og bevisste medvirkning til likestilling på skolen, elever og læreres forståelse av hverandre i situasjoner hvor kjønn gjøres og forhandles, og elevenes forståelse av fortellingene om Heidi og Håvard.

Hovedfunnet i denne oppgaven er at elevene som deltok i undersøkelsen uttrykker en stor grad av aksept for likestilling og kjønnsrettferdighet. Elevenes interaksjoner og deltakelse i forskjellige aktiviteter både i klasserommet og på gangen og i skolegården tyder på at elevene forholder seg til hverandre på måter som i overveiende grad er preget av inkludering på tvers av kjønn. Kontaktlærerne til elevene ser ut til å spille en vesentlig rolle for måten elevene «gjør kjønn» på i klasserommet. Kontaktlærernes undervisning og relasjonsbygging tyder på en bevisst strategi som støtter ideen om likestilling som den har blitt promotert av den norske staten. Siden oppgaven ikke har sett på andre arenaer i elevenes liv hvor det er rimelig å anta at kjønnete relasjoner praktiseres og forhandles, er det imidlertid vanskelig å anslå akkurat hvor viktig kontaktlærernes rolle er.

På tross av denne relativt store tilstedeværelsen av aksept for likestilling og kjønnsrettferdighet blant elevene, har oppgaven likevel dokumentert flere situasjoner hvor mer konvensjonelle kjønnsroller er synlige. Dette gjelder i klasserommet, hvor jentene for eksempel både oppfører seg roligere og er mer tilbakeholdne i sin deltakelse av redsel for å feile, mens guttene tar mer plass, og er modigere i forhold til å svare feil eller på andre måter vise at de ikke har perfekt kontroll. Disse mønstrene stemmer overens med tidligere norsk klasseromsforskning på kjønnadferd. Det gjelder også utenfor klasserommet, hvor guttene for eksempel tar enda mer plass både fysisk og når det gjelder lydnivå, i større grad utfører

handlinger som de regner med vil bli sanksjonert av lærerne. Dette stemmer også med tidligere forskning, som har pekt på at skoleflinkhet og lydighet lenge har vært oppfattet som «jentete» verdier i skolen, mens uværenhet og opposisjon til lærernes autoritet er typisk «guttete» verdier, viktige for å bekrefte egen mandighet og kjønnsidentitet.

Et interessant funn er at mens både lærerne og elevene anerkjenner eksistensen av slike ulikheter i elevenes kjønnete adferd, så har de også en tendens til å bagatellisere den, og til å bortforklare den som tilfeldig, og noe som elever tilhørende det motsatte kjønnnet like gjerne kunne ha gjort. Det er klart at både lærere og elever ønsker å tegne et bilde av klassen som kjønnslikestilt. Dette forsterker inntrykket av at ideen om likestilling som den har blitt promotert av den norske staten står sterkt i dette skolemiljøet.

Elevenes diskusjoner av fortellingene om Håvard og Heidi forsterker det bildet som er beskrevet over. Mens de langt på vei vurderer de to historiene på lignende måter uavhengig av hovedpersonens kjønn, finner vi igjen en noe større skepsis til skoleflinkhet hos Håvard enn hos Heidi, spesielt blant guttene. Det at Håvard ikke driver idrett ved siden av skolen blir også møtt med skepsis – det øker klart sjansen for at han er en gutt det kan være en belastning å ha i vennekretsen. Dette er en ytterligere bekreftelse av tidligere norsk klasseromsforsknings funn angående gutters større behov for å markere avstand til skoleflinkhet og samtidig markere eierskap i forhold til fysisk styrke og ferdigheter for å bekrefte sin kjønnsidentitet.

Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg flere ideer om hvordan det kunne være interessant å ta forskning på dette feltet videre. Det har for det første i denne oppgaven ikke vært fokusert på kjønnete opplevelser på tvers av etnisiteter. De fleste Norske skoleklasser er i dag mangfoldige når det gjelder etnisitet, og det er rimelig å anta at dette kan prege elevenes måte å «gjøre kjønn» på. Det ville vært interessant å se nærmere på denne interseksjonen (engelsk: *the intersection*) mellom kjønn og etnisitet.

Som nevnt over vet vi heller ikke så mye om hvordan elevene gjør og forhandler kjønn på andre arenaer i livet, siden denne oppgaven kun fokuserer på skolen som arena. Et potensielt videre prosjekt kan være å undersøke elevenes måter å «gjøre kjønn» på for eksempel i hjemmet, og de likestillingsnormene som kommer til uttrykk der.

6 Litteraturliste

- Aasebø, T. S. (2010). Kjønn og skoletrøbbel. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(5), 371–383.
- Adressa.no. (2019). Skolen må tilpasses alle, uavhengig av kjønn - adressa.no. Retrieved August 19, 2019, from Adresseavisen website:
<https://www.adressa.no/meninger/2019/02/06/Skolen-må-tilpasses-alle-uavhengig-av-kjønn-18408974.ece>
- Auen, J. E. (2017). Samfunnsfag - Normer og etikk - NDLA. Retrieved August 20, 2019, from NDLA website:
<https://ndla.no/subjects/subject:3/topic:1:55163/topic:1:168398/resource:1:5534>
- Benestad, E. E. P., & Ros, J. van der. (2018). kjønnsidentitet – Store medisinske leksikon. Retrieved March 25, 2019, from Store Medisinske Leksikon website:
<https://sml.snl.no/kjønnsidentitet>
- Bjørnstad, E., & Røthing, Å. (2013). Kjønn I utdanningsforløpet–gjenkjennelig og komplekst. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(6), 407–412.
- Butler, J. (2004). *The Judith Butler reader* (S. Salih, Ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Charness, G., & Gneezy, U. (2012). Strong evidence for gender differences in risk taking. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 83(1), 50–58.
- Connell, R. (n.d.). Masculinities.
- Connell, Raewyn, & Pearse, R. (2015). *Gender in World Perspective* (3.). Cambridge: CB2 1UR UK: Polity Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Crosen, R., & Gneezy, U. (2009). Gender differences in preferences. *Journal of Economic Literature*, 47(2), 448–474.
- Falch, U. (2018). NRK TV – F-ordet – 3. Sjef (Sesong 1). Retrieved from
<https://tv.nrk.no/serie/f-ordet/sesong/1/episode/3/avspiller>
- Flåten, P. E. (2018). *Kjønnslikestillingens plass i samfunnsfaget* (Universitet i Oslo). Retrieved from
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64415/MASTEROPPGAVE-FOR-REAL-4-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Foucault, M. (1978). Right of Death and Power over Life. In *The Will to Knowledge. The History of Sexuality* (1st ed., pp. 135–159). London: Penguin Books.
- Foucault, M. (1983). “Subject and Power. An Afterword.” In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. (Second Edi).

- Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2010). Discipline and Punish - the Birth of the prison. In G. Bridge & S. Watson (Eds.), *The Blackwell city reader* (2., pp. 221–227). Oxford: Wiley-Blackwell Publishing Ltd.
- Gaddis, J. (2012). *The Deep Masculine - Out of Gender Conditioning & Into The Body*. Retrieved from www.jaysongaddis.com
- Gaustad, T., & Raknes, K. (2015). Kronikk: Menn som ikke liker karrierekvinner. Retrieved August 19, 2019, from VG website: <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/BOMrE/kronikk-menn-som-ikke-likerkarrierekvinner>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2nd ed.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagemann, G. (2017). Kvinnefrigjøring - Norgeshistorie. Retrieved April 3, 2019, from Universitetet i Oslo: Norgeshistorie.no website: <https://www.norgeshistorie.no/oljealder-og-overflod/mennesker/1914-kvinnefrigjoring.html>
- Heede, D. (2004). *Det tomme menneske. Introduksjon til Michel Foucault*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Helsvig, K. G. (2012). Kunnskapssamfunn og Kjønn - Foredrag ved minneseminar for Erling Lars Dale 15.mai 2012. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(6), 505–510.
- Hernes, H. (2004). Statsfeminisme - et personlig tilbakeblikk. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 21(03–04), 288–293.
- HøyskolenKristiania. (2017). *Statistisk eksperiment på hvordan kjønn kan påvirke i en rekrutteringsprosess* (Høyskolen Kristiania). Retrieved from https://kristiania.brage.unit.no/kristiania-xmlui/bitstream/handle/11250/2459098/BCR3102_6797.pdf?sequence=1
- Imsen, G. (2000). Perspektiver på kjønn og likestilling. In *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (pp. 11–34). Gjøvik: Gyldendal Akademisk.
- Klomsten, A. T. (2016). Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 10(1), 63–84.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Nye barnehager i gamle spor? Hva vi gjør, og hva vi tror?

- Status for likestillingsarbeidet i norske barnehager 2010. In *Statusrapport fra Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring* (Vol. 2008–2010). Oslo.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det Kvalitative forskningsintervju* (3rd ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernmo, G. (2005). Intervju som metode - barn/unge som informanter. In *Student som forsker i utdanning og yrke* (pp. 66–80). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Linhart, S. H. (2008). Fra ytra tvang til indre trang - kjønnsverskridelse i ungdomslitteratur. In P. . Kaldestad & K. B. Vold (Eds.), *Årboka Litteratur for barn og unge* (pp. 93–102). Oslo: Samlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design* (3rd ed.). London: Sage.
- Mortensen, G. A. (2017). Kjønnroller. Retrieved August 20, 2019, from NDLA website: <https://ndla.no/subjects/subject:3/topic:1:55163/topic:1:168398/resource:1:53409>
- Nielsen, H. B., & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress - paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for Kjønnforskning*, 42(1–2), 6–28.
- NOU19:3. (2019). *Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Retrieved from <https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget/files/2019/02/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Øia, T. (2011). *Nordiske ungdommers holdninger til likestilling* (Vol. 25). Oslo.
- Ross, A. J., & Capel, B. (2005). Signaling at the crossroads of gonad development. *Trends in Endocrinology and Metabolism.*, 16(1), 19–25.
- Røthing, Å. (2011). “De norske har det mer i seg ...’ Norsk kjønnslikestilling i skolen.” *Sosiologi i Dag*, 3–4, 67–86.
- Schibbye, A. L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlag.
- Skjeie, H. (2013). *Hva var statsfeminisme?* Retrieved from https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/47887/Kap.+2+i+Braten_Thun_Krysnin_gspunkter.pdf?sequence=1
- Sørensen, S. Ø. (2014). Fortelling om feminisme og motfortellinger mot statsfeminisme. *Tidsskrift for Kjønnforskning*, 38(03–04), 235–252.
- Stewart, C. (2015). Foucault on Power, Bodies, and Discipline - Not Even Past. Retrieved April 1, 2019, from Not Even Past website: <https://notevenpast.org/foucault-on-power-bodies-and-discipline/>
- Støren, L. A., Waagene, E., Arnesen, C. Å., & Hovdhaugen, E. (2010). “Likestilling er jo ikke lenger det helt store...” (Vol. 15). Oslo.

- Svendsen, S. H. (2017). Normer for kjønn og seksualitet. Retrieved August 20, 2019, from NDLA website:
<https://ndla.no/subjects/subject:3/topic:1:55163/topic:1:168398/resource:1:168407>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and Boys in School*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Valentine, G. (2001). *Social geographies: space and society* (1.). London: Routledge.
- Weber, M. (1999). *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- West, Candace & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151.

7 Appendix

7.1 Samtykkeskjema (Elev)

Vil du delta i forskningsprosjektet

Gjøring av kjønn i skolen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hvordan ungdom gjør kjønn i de ulike stedene på skolen. I denne sammenhengen vil det bli lagt fokus på klasserommet og skolegården som viktige arenaer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hensikten med dette masterprosjektet vil jeg med et eksplorerende perspektiv og vidt blikk utforske hvordan ulike aktører, lærere og elever i skolegården og i klasserommet, samhandler og forhandler seg frem til aksepterte måter å gjøre kjønn eller «do gender». Undersøkelsen av «gjøring av kjønn» vil master prosjektet utforske tre forskningsspørsmål:

- Hvordan formes elevens måte å «gjøre kjønn» på i klasserommet, og hvordan innvirker lærerne på elevenes tolkning av sitt og andres kjønn?
- Hvordan påvirker elevene hverandres tolkning og praktisering av kjønn i skolegården?
- I hvilken grad er kjønnslikestillingsnormene som kjennetegner den norske statsfeminismen til stede i dagens skole, og hvordan kommer slike normer eventuelt til uttrykk?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet avdeling Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Ut ifra tidligere forskning, viser det seg at det har skjedd en endring innenfor skolen av hvilke elevgrupper som presterer bedre enn andre. En av disse endringen som har fått mye fokus er elevenes kjønn og forskjellen på måten jenter og gutter presterer i skolen, men også måter de identifiserer seg selv med og i skolen. Forskere hevder at jenter har blitt mer dominerende enn gutter i dagens skole, og om dette er et resultat av at barn i dagens samfunn «gjør kjønn» eller opptrer kjønnet sitt med utgangspunkt i stereotypier. Er det sånn at den flinke piken en en dominerende karakter i skolen, mens den urolige og tilbaketrukkede gutten forsvinner bak i klassen?

Prosjektet vektlegger i denne omgangen ungdommens, spesifikt 9. trinns elever på ungdomskolen, måter å identifisere seg selv innenfor kjønnede trekk ved bruk av ord, uttrykk og adferd inni og utenfor klasserommet. Med det i tankene, etterspør prosjektet om elever, klasser og klasstrinn til å delta i dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Fase 1 er en deltakende observasjon med elevene. Metoden går ut på at jeg som forsker samler inn data ved å se og høre på elevene, mens de handler eller samhandler, uttrykker meninger eller er involvert i hendelser enten i klasserommet eller ute på skolegården. Jeg vil i denne sammenhengen ta skriftlige notater av hendelser som kan brukes til gruppeintervjuet eller eksempler for masteroppgaven. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil bli observert 2 dager i uken opptil 3 til 4 timer. Observasjonene vil ikke bli gjort for å konfrontere enkelte elevers adferd, men heller for å diskutere valget på åpen måte uten å navngi eller personlig informasjon.
- Fase 2 består av et uformelt gruppeintervju med meg som forsker. Dett skjer i form av samtaler med elevene i grupper på 5 til 6 elever. Før intervjuet vil jeg velge ut en del tema som skal inngå i alle samtaler, men selve gjennomføringen av intervjuene skjer på en fleksibel måte. Enten om dette skjer ute i friminuttene til elevene eller i en undervisningstime som passer for klassen. I denne sammenhengen vil opplysningen registreres gjennom lydopptak og skriftlige notater. Ved lydopptak vil elevene bli informert om sine rettigheter til å kunne trekke seg, men det kan også avklares på forhånd gjennom dette skrivet. Men hvis du velger å delta i prosjektet, vil du bli spurt om å svare på eller diskutere case studier og erfaring gjort enten i klasserommet eller ute i skolegården sammen med andre elever fra klassen.

Hvis barn deltar, opplys jeg til foreldre at dere kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt. Intervjuguiden vil være et kombinert produkt av forskningsspørsmål og erfaringer observert i fase 1.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Elever som ikke ønsker å delta vil ikke bli gjort notater av, observert eller intervjuet i sammenheng med denne forskningen. Fokuset for forskningen vil kun være på de elevene som har gitt samtykke eller har fått samtykke til å delta. Dersom elever som har gitt samtykke går inn i samhandling med elever som ikke har samtykke, vil disse observasjonene ignoreres.

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. Marit Tjomsland vil som veileder ha noe tilgang ved behandlingsansvarlig institusjonen. Lagring av datamaterialet vil skje på

Forskningsserver der opplysninger vil være innelåst eller kryptert. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med koder som vil bli lagret på en egen liste adskilt fra annen datainnsamling.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.20. Ved prosjektslutt vil personopplysninger og opptak ved intervju eller samtale destrueres og anonymiseres.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- John Andreas King (kingjohn1995@hotmail.com) (Student) ved Høyskolen på Vestlandet
- Marit Tjomsland (marit.tjomsland@hvl.no) (Veileder) ved Høyskolen på Vestlandet.
- Vårt personvernombud: Halfdan Mellbye (personvernombud@hvl.no) Tlf: 55301031.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Gjøring av kjønn i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i deltakende observasjon, men ikke intervjusamtale
- å delta i både observasjon og intervjusamtale
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – tidligere erfaringer eller situasjoner før prosjektbegynnelse

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

Gjøring av kjønn i skolen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hvordan ungdom gjør kjønn i de ulike stedene på skolen. I denne sammenhengen vil det bli lagt fokus på klasserommet og skolegården som viktige arenaer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hensikten med dette masterprosjektet vil jeg med et eksplorerende perspektiv og vidt blikk utforske hvordan ulike aktører, lærere og elever i skolegården og i klasserommet, samhandler og forhandler seg frem til aksepterte måter å gjøre kjønn eller «do gender». Undersøkelsen av «gjøring av kjønn» vil master prosjektet utforske tre forskningsspørsmål:

- Hvordan formes elevens måte å «gjøre kjønn» på i klasserommet, og hvordan innvirker lærerne på elevenes tolkning av sitt og andres kjønn?
- Hvordan påvirker elevene hverandres tolkning og praktisering av kjønn i skolegården?
- I hvilken grad er kjønnslikestillingsnormene som kjennetegner den norske statsfeminismen til stede i dagens skole, og hvordan kommer slike normer eventuelt til uttrykk?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet avdeling Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Ut ifra tidligere forskning, viser det seg at det har skjedd en endring innenfor skolen av hvilke elevgrupper som presterer bedre enn andre. En av disse endringen som har fått mye fokus er elevenes kjønn og forskjellen på måten jenter og gutter presterer i skolen, men også måter de identifiserer seg selv med og i skolen. Forskere hevder at jenter har blitt mer dominerende enn gutter i dagens skole, og om dette er et resultat av at barn i dagens samfunn «gjør kjønn» eller opptrer kjønnet sitt med utgangspunkt i stereotypier. Er det sånn at den flinke piken en en dominerende karakter i skolen, mens den urolige og tilbaketrukkede gutten forsvinner bak i klassen?

Prosjektet vektlegger i denne omgangen ungdommens, spesifikt 9. trinns elever på ungdomskolen, måter å identifisere seg selv innenfor kjønnede trekk ved bruk av ord, uttrykk og adferd inni og utenfor klasserommet. Med det i tankene, etterspør prosjektet om elever, klasser og klasstrinn til å delta i dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Metoden består av et uformelt gruppeintervju med meg som forsker. Dett skjer i form av samtaler med elevene i grupper på 5 til 6 elever. Før intervjuet vil jeg velge ut en del tema som skal inngå i alle samtalene, men selve gjennomføringen av intervjuene skjer på en fleksibel måte. Enten om dette skjer ute i friminuttene til elevene eller i en undervisningstime som passer for klassen. I denne sammenhengen vil opplysningen registreres gjennom lydopptak og skriftlige

notater. Ved lydopptak vil elevene bli informert om sine rettigheter til å kunne trekke seg, men det kan også avklares på forhånd gjennom dette skrivet. Men hvis du velger å delta i prosjektet, vil du bli spurt om å svare på eller diskutere case studier og erfaring gjort enten i klasserommet eller ute i skolegården sammen med andre elever fra klassen.

Det er frivillig å delta

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

Prosjektet vil ikke påvirke din behandling ved sykehuset / ditt forhold til skolen/lærer, arbeidsplassen/arbeidsgiver etc.

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. Marit Tjomsland vil som veileder ha noe tilgang ved behandlingsansvarlig institusjonen. Lagring av datamaterialet vil skje på

Forskningsserver der opplysninger vil være innelåst eller kryptert. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med koder som vil bli lagret på en egen liste adskilt fra annen datainnsamling.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.20. Ved prosjektslutt vil personopplysninger og opptak ved intervju eller samtale destrueres og anonymiseres.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- John Andreas King (kingjohn1995@hotmail.com) (Student) ved Høgskolen på Vestlandet
- Marit Tjomsland (marit.tjomsland@hvl.no) (Veileder) ved Høgskolen på Vestlandet.

- Vårt personvernombud: Halfdan Mellbye (personvernombud@hvl.no) Tlf: 55301031.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Gjøring av kjønn i skolen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Delta i intervjusamtale
- Ikke delta i intervjusamtale

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.3 Intervjueguide (Elev)

- Spørsmål til intervjuet
 - ❖ Ekstrasporsmål som kan hjelpe samtalen videre

Innledning: Heidi/Håvard diskusjon

- Snakk litt sammen om teksten. Hva tenker dere om Heidi/Håvard?
- Ville dere vært venner med Heidi/Håvard?
- Hva fordeler og ulemper ville dere hatt med dem som venner?
 - ❖ Hvis det hadde stått i teksten at han var en bråkmaker, hadde dere vært litt forsiktig med å bli venner med han?
 - ❖ I teksten står det at han/hun er veldig opptatt av venner i tillegg til venner. Finnes kanskje en balanse mellom de to tingene?
 - ❖ Hva kan valget hans/hennes av fritidsaktiviteter gjøre?»
 - ❖ Tenker dere at han/hun kan falle ut sosialt med klassen siden han/hun har en fritidsaktivitet som er annerledes?

Forståelse av ordet «Kjønn»

- Hva tenker dere når dere hører ordet kjønn?
 - ❖ Hva fikk dere til å tenke på ord som «hen», «intetkjønn» og «Trans»?
 - ❖ Tenker dere at det finnes en spesifikk plass dere tilhører?

Kjønn i Klasserommet

- Når dere har muntlig diskusjon i klasserommet, hvor dere skal rekke opp hånden og svare på spørsmål knyttet til et spesielt tema, f.eks. atomer og grunnstoffer, føler dere det det er noen forskjeller mellom guttene og jentene om hvem som får snakke mest?
 - ❖ I teorien er det guttene som rekker opp hånden mest, men det blir det rettferdiggjort ved at lærerne varierer hvem de velger ut?
 - ❖ Skjer det ofte at dere forteller svaret til hverandre slik at noen andre kan svare for deg?
 - ❖ Er det en frykt for å bli konfrontert med en feil? Er det en forskjell mellom jenten guttene på dette?

- I den ene naturfagstimen spurte læreren om klassen kunne forklare ulike begreper knyttet til atomer, elektroner og protoner, hvor det både jenter og gutter i klassen hadde hendene i været, men bare jentene fikk besvare spørsmålene muntlig. Synes dere det er stor forskjell på å ha en mannlig lærer og en kvinnelig lærer?
 - ❖ Hvem av dem opplever dere har mest kontroll i klasserommet?
 - ❖ Tenker dere at det å være mann og kvinne kan ha noe med det gjøre? Eller handler det om personlighet?

Kjønn i skolegården

- Når jeg har vært ute og sett på dere ute i friminuttene, så har jeg sett veldig mange i fra klassen som gjør mange forskjellige ting. Noen går bare rundt ser på de andre elevene på skolen, noen spiller med ball eller sitter og leser. Hva slags situasjoner har dere sett hvor det er typisk gutter som gjør ting og typisk jenter som gjør ting?
 - ❖ Dere presenterer en enighet om at både guttene og jentene ikke lenger bruker så mye tid på ballspill og lek lenger. Opplever dere en forskjell i måten jentene og guttene går rundt på skoleplassen?»
 - ❖ Ute i skolegården, setter dere opp et filter for lærerne deres når dere møter dem?
- Når jeg var ute på skolegården, fikk jeg med meg en guttegruppe og flere mindre jentegrupper som vandret rundt og snakker sammen. I enkelte tilfeller kommer kontaktlæreren deres ut på inspeksjon. Hvordan opplever dere det når du er ute i friminutt med en lærer tilstede? Hvordan opplever dere det når det ikke er en lærer tilstede?
 - ❖ Føler dere mer at lærerne veileder dere enn at dere blir disiplinert?

Kjønnslikestilling

- I en av gruppene jeg fulgte med på, fikk jeg med meg at det ble noen sterk uenighet rundt hvordan guttene og jentene ville svare på oppgaver hvor dere skulle dramatisere enkelte ord dere fikk på et kort. Guttene på denne gruppen snakket i munnen på de som fremførte for klassen og jentene i gruppen. Hva tenker dere om en slik situasjon?
 - ❖ Er dette en typisk ting for guttene i klassen å gjøre?
 - ❖ Hadde det vært annerledes om det hadde vært en jente som snakket i munnen?

- ❖ Klassen har diskutert mye om likestilling mellom jenter og gutter. Finnes det likevel noe som kan tyde på et asymmetrisk i forhold til hva gutter kan gjøre mot jenter og vice versa?»
- I den siste uken jeg så dere, var det en av jentene som slo opp chromebooken sin og det kom masse musikk på, slik at klassen kunne høre det. Her kom det ulike reaksjoner fra klassen, alt fra latter til hån. En uke tidligere hadde en av guttene i klassen hørt på musikk veldig høyt, hvor det var veldig liten reaksjon fra resten av klassen og lærerne. Hva tenker dere om en slik situasjon?
 - ❖ Hvis situasjonene hadde vært motsatt, altså jenten som hørte på høy musikk og fikk ingen reaksjon, mens guttene fikk latter og hån for høy musikk, hva tenker dere om en slik situasjon?

7.4 Intervjuguide (Lærer)

- Spørsmål til intervjuet
 - ❖ Ekstraspørsmål som kan hjelpe samtalen videre

Forståelse av ordet «Kjønn»

- Hva tenker dere når dere hører ordet kjønn?

Kjønn i Klasserommet

- Hver mandag trekker elevene i klassen en lapp om hvor dere skal sitte i klasserommet. Har dere noe forhold til hvilket kjønn de kommer på gruppe med? Hvis ja, gjerne forklar. Hvis nei, gjerne forklar.
- I uke 39 spurte jeg elevene om hva tenkte om Trygg-videoene tilknyttet mobbing. Jentene fortelle at de synes det var kjipt at de skjedde, men hevdet at det ville vært vanskelig å skille mellom vennskapelig og negativ mobbing. Guttene fortalte at de ville gjort det samme som de ansatte ved Burger King som slo/mobbet burgeren dersom kunden ikke hjalp ungdommen som ble mobbet. Hva tenker dere i forhold til måten guttene og jentene har valgt å svare på dette spørsmålet?

- I den ene naturfagstimen spurte læreren om klassen kunne forklare ulike begreper knyttet til atomer, elektroner og protoner, hvor det både jenter og gutter i klassen hadde hendene i været, men bare jentene fikk besvare spørsmålene muntlig. Synes dere det er stor forskjell på å ha en mannlig lærer og en kvinnelig lærer?
 - ❖ Tenker dere at det å være mann og kvinne har en innvirkning på klassedynamikken?

Kjønn i skolegården

- Når jeg har vært ute og sett på dere ute i friminuttene, så har jeg sett veldig mange i fra klassen som gjør mange forskjellige ting. Noen går bare rundt ser på de andre elevene på skolen, noen spiller med ball eller sitter og leser. Hva slags situasjoner har dere sett hvor det er typisk gutter som gjør ting og typisk jenter som gjør ting?
 - ❖ Dere presenterer en enighet om at både guttene og jentene ikke lenger bruker så mye tid på ballspill og lek lenger. Opplever dere en forskjell i måten jentene og guttene går rundt på skoleplassen?»

Kjønnslikestilling

- I den andre uken jeg var i klassen og observerte fikk jeg med meg at dere som lærere ga poeng til noen av jentene for å ha forstått noen oppgaver. Har dere gjort dette med guttene også? Og har dette vært en bevist metode for dere i forhold til undervisning av «kjønnslikestilling»?
 - ❖ Hvis situasjonene hadde vært motsatt, altså jenten som hørte på høy musikk og fikk ingen reaksjon, mens guttene fikk latter og hån for høy musikk, hva tenkere dere om en slik situasjon?
- I den siste uken jeg så dere, var det en av jentene som slo opp chromebooken sin og det kom masse musikk på, slik at klassen kunne høre det. Her kom det ulike reaksjoner fra klassen, alt fra latter til hån. En uke tidligere hadde en av guttene i klassen hørt på musikk veldig høyt, hvor det var veldig liten reaksjon fra resten av klassen og lærerne. Hva tenker dere om en slik situasjon?
 - ❖ Hvis situasjonene hadde vært motsatt, altså jenten som hørte på høy musikk og fikk ingen reaksjon, mens guttene fikk latter og hån for høy musikk, hva tenkere dere om en slik situasjon?

7.5 Historien om Heidi

Du sitter i et stort nytt klasserom hvor du skal tilbringe tre nye år for å fullføre din egen Videregående utdanning. Nedenfor finner du en beskrivelse av en klassekamerat som skal begynne i samme klasse som deg. Les teksten og svar på spørsmålene nedenfor muntlig.

Hvem er Heidi?

Det har gått en sommer siden Heidi hadde gjennomført sitt siste år i tiende trinn ved Brakkebergskole. Hun har nå søkt seg inn på Amalie Skram i Bergen. I løpet av sommeren har hun vært på reise rundt om i Norge med tog. Moren hadde gitt henne i oppgave å beskrive det varierte norske landskapet hun så på turen.

Skolegang

Heidi var tidlig opptatt av gode resultater og har ambisjoner om å kunne kvalifisere seg til en god utdanning og senere en godt lønnet jobb.

Noen av favorittfagene til Heidi er norsk, engelsk, samfunnsfag og matematikk. Heidi skriver på bokmål og har nynorsk som sidemål, men har ingen store problemer med å forstå eller skrive nynorsk.

I samfunnsfag må hun jobbe mest med dagens nyhetsbilde og hvordan ytringer fra nyheter og internettformer og skaper ulike meninger hos ulike mottakere. Ellers mestrer hun det meste av verdenshistorie, spesielt kongehistorier i Europa og de ulike grunnene til hvorfor revolusjoner oppstod. Heidi har også god kontroll på ulike definisjoner av demokrati og hvordan demokrati blir brukt og forstått i forskjellige land og stater i verden.

Når det gjelder engelsk blir Heidi oppfattet som en lesehest. Hun bruker veldig liten tid på å lese engelske bøker. Da hun var liten leste hun alle Harry Potter-bøkene og hun har nylig lest ferdig House of Night-serien. Den nyeste serien hun har begynte på heter The Mortal Instruments, Skyggejegerne på norsk.

I matematikken bruker hun ofte tid på å hjelpe læreren med å forklare for klassekameratene hvordan man bruker geogebra, hvordan man finner x og y i ulike funksjoner, og hvordan man setter det inn i en tabell.

Gamle klassekamerater beskriver Heidi som en sterk karakter, direkte, rettferdig og ansvarsfull. I forhold til gruppearbeid beskriver medelevenes hennes at hun har en sterk arbeidsrutine, og er veldig opptatt av at det hun gjør skal gi en god karakter. Heidi hadde også vært tillitsvalg for klassen to av de tre årene de gikk sammen. Hun gjorde en god jobb med å fremme medelevenes ideer og ønsker knyttet til skolehverdagen.

Familie

Heidi er veldig opptatt av kjernefamilien sin, mor, far og storebror Thomas. Hun sier også at hun ikke vil ta seg tid til en kjæreste, siden hun heller vil bruke tid på å få venner og møte nye mennesker. Hun vil opp og ut i verden før hun slår seg ned til ro.

Annet

Mens hun gikk på ungdomsskolen hjalp hun også til med små jobber i den lokale kirken, vaske jobber eller barnehage unger som skulle passes.

7.6 Historien om Håvard

Du sitter i et stort nytt klasserom hvor du skal tilbringe tre nye år for å fullføre din egen Videregående utdanning. Nedenfor finner du en beskrivelse av en klassekamerat som skal begynne i samme klasse som deg. Les teksten og svar på spørsmålene nedenfor muntlig.

Hvem er Håvard?

Det har gått en sommer siden Håvard hadde gjennomført sitt siste år i tiende trinn ved Brakkebergskole. Han har nå søkt seg inn på Amalie Skram i Bergen. I løpet av sommeren har han vært på reise rundt om i Norge med tog. Moren hadde gitt han i oppgave å beskrive det varierte norske landskapet han så på turen.

Skolegang

Håvard var tidlig opptatt av gode resultater og har ambisjoner om å kunne kvalifisere seg til en god utdanning og senere en godt lønnet jobb.

Noen av favorittfagene til Håvard er norsk, engelsk, samfunnsfag og matematikk. Håvard skriver på bokmål og har nynorsk som sidemål, men har ingen store problemer med å forstå eller skrive nynorsk.

I samfunnsfag må han jobbe mest med dagens nyhetsbilde og hvordan ytringer fra nyheter og internettformer og skaper ulike meninger hos ulike mottakere. Ellers mestrer han det meste av verdenshistorie, spesielt kongehistorier i Europa og de ulike grunnene til hvorfor revolusjoner oppstod. Håvard har også god kontroll på ulike definisjoner av demokrati og hvordan demokrati blir brukt og forstått i forskjellige land og stater i verden.

Når det gjelder engelsk blir Håvard oppfattet som en lesehest. Han bruker veldig liten tid på å lese engelske bøker. Da hun var liten leste han alle Harry Potter-bøkene og han har nylig lest ferdig House of Night-serien. Den nyeste serien han har begynte på heter The Mortal Instruments, Skyggejegerne på norsk.

I matematikken bruker han ofte tid på å hjelpe læreren med å forklare for klassekameratene hvordan man bruker geogebra, hvordan man finner x og y i ulike funksjoner, og hvordan man setter det inn i en tabell.

Gamle klassekamerater beskriver Håvard som en sterk karakter, direkte, rettferdig og ansvarsfull. I forhold til gruppearbeid beskriver medelevenes hans at han har en sterk arbeidsrutine, og er veldig opptatt av at det hun gjør skal gi en god karakter. Håvard hadde også vært tillitsvalg for klassen to av de tre årene de gikk sammen. Han gjorde en god jobb med å fremme medelevenes ideer og ønsker knyttet til skolehverdagen.

Familie

Håvard er veldig opptatt av kjernefamilien sin, mor, far og storebror Thomas. Han sier også at han ikke vil ta seg tid til en kjæreste, siden han heller vil bruke tid på å få venner og møte nye mennesker. Han vil opp og ut i verden før hun slår seg ned til ro.

Annet

Mens han gikk på ungdomsskolen hjalp han også til med små jobber i den lokale kirken, vaske jobber eller barnehage unger som skulle passes.