



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Kjønnsforskjeller i skolen og læreres forventninger

Gender Differences in School and Teacher's Expectations

Kandidatnummer: 245

Vitenskapsteori og forskningsmetode

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Ina Kristin Johnsen Olsen

Innleveringsdato: 03.06.2019

Antall ord: 10099

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, § 10.

Sammendrag

I løpet av de siste tiårene har man sett en tendens til at jenter i snitt presterer bedre enn gutter i skolen. Disse forskjellene har man sett både i Norge og i andre OECD-land. Selv om dette lenge har vært et kjent fenomen, har man ikke kunne slått fast årsaken til disse kjønnsforskjellene. Bakgrunnen for denne oppgaven har vært et ønske om å se nærmere på disse kjønnsforskjellene med utgangspunkt i læreres erfaringer, opplevelser og meninger. Mer spesifikt tar denne oppgaven for seg hvordan barneskolelærere opplever kjønnsforskjeller i skolen, og hvordan læreres forventninger til elever av ulike kjønn kan påvirke disse forskjellene. For å svare på denne oppgaven har det blitt samlet inn datamateriale gjennom tre kvalitative intervju av barneskolelærere. Intervjuene avdekket at samtlige informanter opplevde kjønnsforskjeller blant sine elever, men i ulik grad og på ulike måter. To av tre informanter mente i tillegg at de hadde ulike forventninger til elever av ulike kjønn. Med bakgrunn i disse funnene, og ved bruk av relevant teori og forskning, argumenteres det for hvordan læreres forventninger til elever av ulike kjønn kan påvirke kjønnsforskjeller i skolen.

Abstract

During the last decades, there has been seen a tendency to gender differences in school. Girls are in average performing better than boys in school, both in Norway and other OECD-countries. Even though this has been a known phenomenon, one has not been able to settle the cause of these differences. The purpose of this paper is to get an insight on gender differences, from a teacher's point of view. This study examines how teachers at the elementary school experience the gender differences at school and how an expectation from the teacher towards different genders, can affect these differences. To answer this question, there has been collected data by conducting three qualitative interviews with teachers from the elementary school. The interviews revealed that all of the informants had experienced gender differences among their students, but in varying degrees and in different ways. Two out of three informants said that they had different expectations towards the students, depending on their gender. Based on these findings, and by using relevant theory and research, it is argued how a teacher expectation towards students of different sexes can affect gender differences in school.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema	5
1.2 Problemstilling og avgrensing	5
1.3 Oppgavens oppbygging	6
2. Teori.....	6
2.1. Opplevelse	6
2.2 Kjønn	7
2.3 Kjønnforskjeller og kjønnsstereotyper.....	7
2.4. Forventinger.....	8
2.4.1 Rolleteori og rolleforventing	8
2.4.2 Forventning om mestring	9
2.4.3 Selvoppfyllende profeti	10
2.5 Teorier om kjønnforskjeller i skolen.....	11
2.6 Aktuell forskning om kjønnforskjeller i skolen	12
2.6.1 Kjønnforskjeller i grunnopplæringen	12
2.6.2 Kjønnforskjeller på individnivå	12
3. Metode	13
3.1 Valg av metode	13
3.2 Innsamling av datamateriale.....	14
3.2.1 Utvelgelse av informanter	14
3.2.2 Intervjuguide	15
3.2.3 Lydopptak.....	16
3.3 Bearbeiding av datamateriale.....	16
3.3.1 Transkribering	16
3.3.2 Tematisk analyse	17
3.4. Gyldighet og pålitelighet.....	18
3.5 Etiske og juridiske hensyn.....	19

3.6 Vitenskapsteori	20
4. Presentasjon av funn	20
4.1 Tanker om kjønnsforskjeller og kjønnsstereotyper	20
4.2 Tanker om kjønnsforskjeller i skolen	21
4.3 Kjønnsforskjeller i forhold til faglige prestasjoner	21
4.3 Kjønnsforskjeller i forhold til selvregulering	22
4.4 Forventninger til elever av ulike kjønn	23
5. Drøfting	23
5.1 Lærernes tanker om kjønnsforskjeller i skolen	23
5.2 Lærernes forventninger til elever av ulike kjønn	25
5.3 Kjønnstereotypiske forventninger	26
5.3.1 «Jenter er bedre enn gutter i norsk»	26
5.3.2 «Gutter er bedre enn jenter i matematikk»	27
5.3.3 «Gutter er mer urolige enn jenter»	28
6. Avslutning	29
6.1 Oppsummering	29
6.2 Konklusjon	30
7. Litteraturliste	31
Vedlegg	33
Vedlegg 2	33
Vedlegg 2	36

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Til tross for at vi bor i et av verdens mest likestilte land har man de siste tiårene sett en stabil tendens til at guttene gjør det dårligere på skolen, sammenlignet med jentene. Når dagens ungdom går ut av grunnskolen gjør jentene det i snitt bedre i alle fag, med unntak av kroppøving (NOU 2019: 3, 2019, s. 11). Det har blitt stilt mange spørsmål om hvordan disse kjønnsforskjellene har oppstått, uten at man har kunne slått fast hvorfor. Dette er grunnen til at regjeringen i august 2017 oppnevnte et utvalg, som skulle undersøke hvorfor kjønnsforskjeller i skolen oppstår, og foreslå tiltak for å motvirke uheldige kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner.

Utvalget, ledet av Camilla Stoltenberg, avga NOU-rapporten *nye sjanser – bedre læring* til Kunnskapsdepartementet i februar 2019. Rapporten slår fast at kjønnsforskjeller gjør seg gjeldende på alle nivå av utdanningssystemet, og at dette er en samfunnsutfordring. Det er i snitt flere jenter som fullfører den videregående skolen, tar høyere utdanning, og kommer inn på studier med spesielt høye krav som jus og medisin (NOU 2019: 3, 2019, s. 11). Det er all grunn til å tro at dette fenomenet vil få store ettervirkninger for enkeltindividers utdanningsløp og yrkesliv, men også for utviklingen av det norske samfunn (NOU 2019: 3, 2019, s. 12). Kjønnsforskjeller i skolen er altså et svært dagsaktuelt og komplekst tema, noe som er en av grunnene til at jeg ønsket å undersøke dette fenomenet nærmere.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Med bakgrunn i det nye fokuset på kjønnsforskjeller i skolen, ble jeg nysgjerrig på hvordan lærere i barneskolen opplevde kjønnsforskjeller i deres klasserom. Jeg valgte derfor å gjennomføre tre kvalitative dybdeintervju av barneskolelærere. Underveis i innsamlingen og bearbeidingen av datamaterialet ble jeg spesielt interessert i informantenes beskrivelse av sine egne forventninger til elever av ulike kjønn. Jeg ønsket å undersøke nærmere hvordan lærerens forventning til elever av ulike kjønn kunne virke inn på kjønnsforskjellene i skolen. Med bakgrunn i dette ble problemstillinger min derfor:

Hvordan opplever barneskolelærere kjønnsforskjeller i skolen, og hvordan kan læreres forventninger til elever av ulike kjønn påvirke disse forskjellene?

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er hovedsakelig delt inn i fem deler; teori, metode, presentasjon av funn, drøfting og avslutning. Siden NOU-rapporten om kjønnsforskjeller i skolen har vært viktig del av bakgrunnen for prosjektet mitt, vil denne rapporten også være sentral gjennom store deler av oppgaven. I teoridelen vil det presenteres relevant teori og forskning knyttet til kjønn, kjønnsforskjeller og lærerens forventninger. Jeg vil begynne med å definere begrepene *opplevelse*, *kjønn*, *kjønnsforskjeller* og *kjønnsstereotyper*, da disse begrepene er sentrale i oppgaven. Videre vil jeg belyse ulike sider av begrepet *forventing*, ved å gjøre rede for *rolleteori* og *rolleforventning*, *forventing om mestrings* og forventning som *selvoppfyllende profeti*. I slutten av teoridelen vil jeg gjøre rede for teorier og forskning om kjønnsforskjeller i skolen.

I oppgavens metodedel vil jeg gjøre rede for valg av metode, innsamling av datamateriale og bearbeiding av datamateriale. Jeg vil i tillegg forklare hvordan aspekt som gyldighet og pålitelighet har preget arbeidet mitt, samt hvilke juridiske og etiske hensyn jeg har tatt i forbindelse med undersøkelsen min. I slutten av metodedelen har jeg knyttet oppgaven min opp mot relevant vitenskapsteori. I oppgavens tredje hoveddel vil jeg presentere hvilke funn jeg har gjort i forbindelse med innsamlingen og bearbeidingen av datamaterialet mitt. I drøftingsdelen vil jeg sammenligne teori og forskning med funn fra datamaterialet mitt, for å belyse ulike sider av problemstillingen min. Oppgaven vil bli avsluttet med en oppsummering og en konklusjon.

2. Teori

2.1. Opplevelse

Ifølge Store norske leksikon (2016) er en *opplevelse* «innholdet av en persons subjektive erfaringer» og henger sammen med den enkelte persons emosjonelle tilstand, motivasjon, sansepåvirkning, tankeprosesser, osv. Opplevelseselementet har fått en sentral plass i den moderne psykologien. Spesielt innen fenomenologien blir det lagt vekt på enkeltmenneskets subjektive opplevelse og forståelse av ulike fenomen (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 19). Det er viktig å understreke at en opplevelse av et fenomen er individuell, og farges av aspekt som den enkelte persons bakgrunn, tidligere erfaringer, og holdninger. Dette medfører at to personer derfor kan oppleve den samme hendelsen på to forskjellige måter.

2.2 Kjønn

Det er utfordrende å definere begrepet *kjønn* da meningsinnholdet vil variere ut fra hvilket syn du har på det. En biolog vil for eksempel ikke definere ordet kjønn på samme måte som en sosiolog. Blant kjønnsforskere har synet på at kjønn er en stabil, todelt struktur blitt kritisert i mange år, spesielt med tanke på at forskjellene mellom kjønnene er så flytende og mangedimensjonal (Nielsen, 2014, s. 209). I denne oppgaven har jeg likevel valgt å ta utgangspunkt i den juridiske todelingen av kjønn. Siden denne oppgaven handler om kjønnsforskjeller blant elever, vil jeg først og fremst bruke ordene *gutt* og *jente* til å skille mellom kjønnene.

2.3 Kjønnsforskjeller og kjønnsstereotyper

Kjønnsforsker Harriet B. Nielsen forklarer gjennomsnittsforskjell som «et mønster som viser at en bestemt atferd ses hyppigere hos én gruppe enn hos en annen i en gitt situasjon» (Nielsen, 2014, s. 210). Man kan altså si at man snakker om *kjønnsforskjeller* dersom jenter viser en spesiell type atferd hyppigere enn gutter, og motsatt. Slike mønstre kan oppstå både som en følge av sosiale, kulturelle eller biologiske årsaker, og kan sjelden tilskrives bare én av dem. At et mønster opptrer oftere hos det ene kjønn betyr ikke at det gjelder alle personer av dette kjønn. Slike mønstre kan også uttrykkes på forskjellige måter avhengig av person og situasjon (Nielsen, 2014, s. 208).

Problemet med gjennomsnittsforskjeller oppstår imidlertid dersom man begynner å trekke slutninger fra slike mønstre og til individ, for da skaper vi stereotyper (Nielsen, 2014, s. 210). Ifølge Store norske leksikon (2019) er en *stereotypi* en generalisert fremstilling av en bestemt gruppe med mennesker. Når man fremstiller kjønn på en slik generaliserende måte, snakker vi om *kjønnsstereotyper*. Det er viktig å ikke bare henge seg opp i det som stemmer med kjønnsstereotypiske oppfatninger. Da risikerer man å overse det som er nøytralt eller annerledes (Nielsen, 2014, s. 210). Dette er svært viktig å huske på når man snakker om kjønnsforskjeller, da forskjellene *innenfor* kjønnene vanligvis er mye større enn forskjellene *mellom* dem.

2.4. Forventinger

2.4.1 Rolleteori og rolleforventing

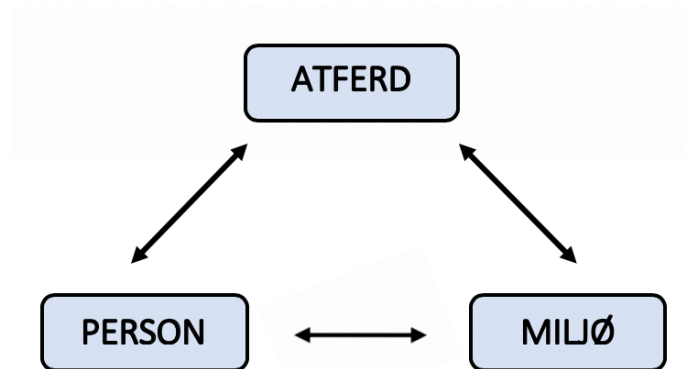
Innenfor rolleteorien defineres *roller* som «sosiale posisjoner med bestemte forventinger knyttet til seg» (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 220). Alle mennesker innehar flere ulike typer sosiale roller som legger føringer for hvordan vi oppfører oss i samfunnet. Noen av rollene har man gitt seg selv (for eksempel lærer eller ingeniør), mens andre er man blitt gitt av andre (for eksempel kjønn eller etnisitet). Det er vanlig å bruke begrepet *kjønnsrolle* når man omtaler rolleforventningene knyttet til de ulike kjønnene. Det vil være ulike typer forventinger, eller *normer*, knyttet til de ulike rollene i samfunnet. Hvilke forventninger man har til de ulike rollene vil avhenge av tid og sted (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 219-220). Rolleforventninger er derfor i stor grad kulturbestemt.

Rolleforventninger opprettholdes av positive og negative *reaksjoner*, eller *sanksjoner*. Ved å følge de etablerte rolleforventningene vil man møte positive sanksjoner, for eksempel i form av smil og ros. Velger man derimot å bryte med normer knyttet til en rolle, vil dette kunne medføre negative sanksjoner. Eksempler på negative sanksjoner kan være oppgitte blikk eller irettesettelser (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 221). Samtidig som rolleforventning fastholdes gjennom ulike former for sanksjoner, er ikke en persons rolleatferd utelukkende et resultat av ytre påvirkning. En rolleinnhaver kan også handle i tråd med en spesiell rolleforventning fordi man har *internalisert* normene fordi man opplever dem som riktige (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 222).

Professor i utviklingspsykologi, Øyvind Kvello, trekker frem begrepene *rolleforståelse* og *rolleutførelse*, i tillegg til rolleforventning. Rolleforståelse handler om hvordan man oppfatter en rolle - hvilken mening man legger i rollen. Et eksempel på dette kan være den forståelsen et barn legger i det å være en skoleelev. Rolleutførelse handler om hvordan man velger å utøve rollen sin på (Kvello, 2008, s. 62). Et eksempel på dette kan være den oppførselen en elev utøver i løpet av skoledagen som er styrt av de bestemte forventningene til elevrollen. Hvordan man oppfatter og utøver en rolle vil være en livslang prosess, og vil i stor grad styres av positive og negative sanksjoner fra omgivelsene rundt deg. Hvilke roller man tilskrives av andre (eller seg selv), vil i stor grad påvirke hvordan man føler, tenker og handler i ulike situasjoner, og vil også ha stor betydning for hvordan andre behandler deg.

2.4.2 Forventning om mestring

Ifølge Albert Bandura, som gjerne forbindes med sosialkognitivismen, skjer læring i et samspill mellom miljø, personfaktorer og atferd. Som vist i forklaringsmodellen *den resiproke determinismen* (Bandura, 1997), vil disse faktorene påvirke hverandre gjensidig, som kan ses i Figur 1. En elevs atferd, for eksempel en faglig prestasjon, må derfor alltid ses i sammenheng med personfaktorer *i eleven* og miljøfaktorer *rundt eleven*. Tilegnede kunnskaper, ferdigheter, eller ulike former for biologiske forutsetninger, er eksempler på personfaktorer som kan ha innvirkning på en elevs atferd. Det samme kan miljøfaktorer som foreldres oppdragelse, lærerens oppførsel, klassemiljøet eller samfunnet generelt (Manger, 2013, s. 242-243).



Figur 1: Den resiproke determinismen (Bandura, referert i Manger, 2013, s. 245).

Forventning om mestring («self-efficacy») er et annet eksempel på en personfaktor som Bandura (1997) mener er spesielt viktig i forhold til læring. Professor i pedagogisk psykologi, Terje Manger, definerer forventning om mestring som «en tro på, eller en opplevelse av, at man kan mestre den avgrensede oppgaven man i øyeblikket står overfor» (Manger, 2013, s. 246). Det er vist at det er store sammenhenger mellom forventning om mestring og skoleprestasjoner (Schunk & Pajares, referert i Manger, 2013, s. 247). Bandura argumenterer for at to elever med like forutsetninger kan prestere ulikt, dersom de har ulike forventninger om å mestre. Grunnen til dette er at en forventning om mestring vil påvirke elevens motivasjon og evne til å omsette sine kunnskaper og ferdigheter inn i effektive handlinger (Manger, 2013, s. 246). Forventning om mestring er ikke en stabil egenskap eller et personlighetstrekk, men vil påvirkes av den situasjonen man står i og er derfor *kontekstavhengig* (Manger, 2013, s. 246).

En elevs mestringsforventning vil blant annet være avhengig av elevens tidligere erfaringer med å mestre, og hvilke forventninger omgivelsene rundt eleven har til at han eller hun skal mestre (Manger, 2013, s. 251). Forskning viser blant annet at negative forventninger fra omgivelsene rundt deg, kan medføre en reduksjon i prestasjonen med inntil 30% (Klingberg, 2012, s. 114). Stresset man opplever som en følge av andres forventninger til oss, eller det vi tror andre forventer av oss, kalles *stereotyp trussel* (Klingberg, 2012, s. 111).

Mestringsforventning må derfor ses i sammenheng med det gjensidige samspillet mellom person, atferd og miljø. Ut fra Banduras forklaringsmodell kan man derfor se for seg at en elev med høy grad av mestringsforventning (personfaktor), i samspill med en støttende lærer (miljø), kan bidra til at eleven presterer godt faglig (atferd). Dette viser hvordan disse tre faktorene sammen kan påvirke en elevs læring.

2.4.3 Selvoppfyllende profeti

Det er vist at en lærers forventninger, enten uttrykt bevisst eller ubevisst, kan påvirke elevens oppfatning om sitt eget potensiale. Dette kalles «pygmalion-effekten», og er først og fremst kjent fra de amerikanske psykologene Robert Rosenthals og Lenore Jacobsons (1968) kjente eksperiment kalt «pygmalion i klasserommet». Eksperimentet gikk ut på at lærerne ved en skole i California ble fortalt at et utvalg av elevene var «tidligere modne», sammenlignet med de andre elevene. Lærernes positive forventninger til disse elevene medførte at elevene forbedret seg signifikant på en intelligenstest de hadde tatt ved en tidligere anledning. Nærmere undersøkelser viste at lærerne ubevisst hadde forskjellsbehandlet elevene, og at de «lovende» elevene blant annet ble stilt høyere krav til og behandlet vennligere av lærerne (Manger & Wormnes, 2018).

Denne mekanismen, der en ubegrunnet forventning blir oppfylt rett og slett fordi den er forventet, blir også beskrevet som *den selvoppfyllende profeti* (Merton, referert i Manger & Wormnes, 2018). Hvilke forventninger vi har til de rundt oss uttrykkes ikke bare gjennom ord, men også gjennom handling. Dette kan skje mer eller mindre ubevisst. Ofte kan det vi uttrykker direkte bli «annullert» av det vi sier indirekte, for eksempel gjennom handling. Et eksempel kan være en lærer som forteller elevene sine at han forventer at de jobber selvstendig, samtidig som han uttrykker det motsatte ved å bevege seg mye mellom pultrekkene for å følge med på elevene (Manger & Wormnes, 2018).

I følge sosialkonstruksjonsistiske teori vil de sosiale forventningene som stilles til oss over tid, bidrar til å forme oss etter spesielle roller. En typisk forventning som de fleste mennesker blir påvirket av, er forventinger knyttet til din kjønnsrolle. Eksempler på dette kan være kjønnsstereotypiske holdninger om at jenter er stille og flinke, mens gutter er bråkete og urolige. Som nevnt kan slike forventninger ofte uttrykkes ubevisst, men kan likevel medføre forskjellebehandling enten gjennom ord eller handling (Manger & Wormnes, 2018). Harriet B. Nielsen (2011, s. 194) påpeker at dette også forekommer hos lærere som virkelig går inn for, og tror, de behandler gutter og jenter helt likt.

Forventninger som påvirker over en lengre periode kan ha en sterk innflytelse på prestasjoner, motivasjon og atferd (Manger & Wormnes, 2018). Forskning viser blant annet at kjønnsstereotypiske forventninger, kan påvirke hvilken innstilling elevene får til hva de kan utrette i skolen (NOU 2019: 3, 2019, s. 82). På denne måten vil en lærers holdninger og oppfatninger kunne påvirke elevers utvikling, uavhengig av om det er bevisst eller ikke (Manger & Wormnes, 2018).

2.5 Teorier om kjønnsforskjeller i skolen

En vanlig teori om årsaker til kjønnsforskjeller i skolen er at skolesystemet er blitt feminisert. Med det menes det at det høye antallet kvinnelige lærere i skolen har medført at skolen domineres av kvinnelige verdier og væremåter. Det hevdes at dette har medført undervisningsformer med mye stillesittende arbeid og lite aktivitet, noe som først og fremst har kommet jentene til gode (Nielsen, 2014, s. 21). En annen teori om årsaker til kjønnsforskjeller i skolen handler om at samfunnets kompetansekrav har endret seg, noe som også har medført endringer i skolen. Det legges i dag større vekt på selvstendig arbeid, samarbeidsevner, planlegging og kommunikasjon (Nielsen, 2011, s. 185). Dette er noe jenter ser ut til å mestre bedre da de i større grad enn guttene viser evne til selvregulering, sosial kompetanse og planmessighet (NOU 2019: 3, 2019, s. 81, 82, 93). Endringen i kompetansekrav kan dermed ha medført at egenskaper som ses oftere hos jenter enn hos gutter, i større grad vektlegges i dagens skole.

2.6 Aktuell forskning om kjønnsforskjeller i skolen

2.6.1 Kjønnsforskjeller i grunnopplæringen

Kjønnsforskjellene blant elever i den norske skolen gjelder alle nivå av utdanningsløpet (NOU 2019: 3, 2019, s. 11). I arbeidet med å undersøke årsaker til og tiltak mot kjønnsforskjeller i skolen, har Stoltenbergutvalget blant annet sett på kjønnsforskjeller i grunnopplæringen. Forskjellene mellom gutter og jenter er målt i grunnskolepoeng, som er basert på standpunkt- og eksamenskarakterer (NOU 2019: 3, 2019, s. 39). Siden elever ikke får karakterer før på ungdomstrinnet har de ikke kunne sammenligne karakterforskjeller mellom kjønnene gjennom hele grunnskolen. Kjønnsforskjellene mellom elevene er størst på ungdomsskolen og den videregående skole, men er også tilstede i barneskolen (NOU 2019: 3, 2019, s. 41).

Ifølge rapporten gjør jenter det bedre enn gutter i alle fag, med unntak av kroppsøving, når de går ut av grunnskolen (NOU 2019: 3, 2019, s. 11). Jentene gjør det i snitt bedre enn gutter i språkfag som norsk, mens forskjellene er små i matematikk (NOU 2019: 3, 2019, s. 40). Nasjonale prøver fra 5. og 8. trinn viser at gutter er litt bedre enn jenter i regning. Jentene skårer derimot bedre enn guttene i lesing, og denne forskjellen øker gjennom hele utdanningsløpet (NOU 2019: 3, 2019, s. 42). En norsk studie viser også at jenter har en bedre utviklet språkproduksjon og språkferdigheter allerede før skolestart (Stangeland, Lundetræ & Reikerås, referert i NOU 2019: 3, 2019, s. 42). Det har vært spekulert i om kvinnedominansen blant lærere kan være en medvirkende årsak til kjønnsforskjeller i skolen. Dette er noe utvalget kan avkrefte da tendens til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner også er til stede i andre OECD-land der kjønnsfordelingen ikke er like skjev som i Norge (NOU 2019: 3, 2019, s. 14).

2.6.2 Kjønnsforskjeller på individnivå

I tillegg til å undersøke kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner har Stoltenbergutvalget også sett på kjønnsforskjeller på individnivå. De har funnet ut at jenter skårer bedre på personlighetstrekket planmessighet, noe studier viser at kan ha stor betydning for kjønnsforskjellene i skoleprestasjonene (NOU 2019: 3, 2019, s. 18). En annen ting rapporten tar opp, er kjønnsforskjeller i forhold til psykiske vansker og lidelser. Mens gutter oftere har utagerende vansker og lidelser, sliter jenter i større grad med innagerende vansker og lidelser

(NOU 2019: 3, 2019, s. 85). Hvordan den aggressive atferden uttrykkes hos gutter og jenter er også forskjellig. Mens gutter vanligvis utagerer på en mer aggressiv måte, viser jenter oftere tegn til relasjonell og skjult aggresjon (Archer, referert i NOU 2019: 3, 2019, s. 85).

Utvalget finner også at jenter viser større evne til selvregulering allerede fra tidlig barndom (NOU 2019: 3, 2019, s. 19). Ifølge Ingunn Størksen, professor i pedagogisk psykologi, innebærer selvregulering «evnen til viljestyrt og tilpasset atferd», og har stor betydning for et barns faglige og sosiale utvikling (Størksen, 2014, s. 204). Dersom du har problemer med å regulere deg selv kan dette for eksempel komme til uttrykk som mangel på konsentrasjon eller problemer med fysisk og verbal uro. En annen forskjell på gutter og jenter på individnivå er at gutter er mer fysisk aktive enn jenter både ved 6-, 9- og 15-årsalderen (Helsedirektoratet, 2016).

3. Metode

3.1 Valg av metode

Når man skal forske på noe må man alltid stille seg spørsmålet om hvilken metode som vil være mest hensiktsmessig å bruke for å kaste lys på problemstillingen din. I dette kapittelet vil jeg presentere og begrunne mitt valg av forskningsmetode, samt forklare hvordan jeg samlet inn datamateriale for å svare på problemstillingen min.

Det er vanlig å skille mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskning. En av grunnene til dette er fordi de har ulike grad av fleksibilitet (Bernard, referert i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). En kvantitativ undersøkelse, for eksempel en spørreundersøkelse, vil vanligvis være lite fleksibel da den gjerne har et sett med bestemte spørsmål, bestemte svaralternativer og en bestemt rekkefølge på spørsmålene. En kvalitativ undersøkelse, for eksempel et intervju, vil derimot være mer fleksibel da de vanligvis består av mer åpne spørsmål der informantene får muligheten til å formulere sine egne svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Siden min problemstilling handler om læreres *opplevelse* av kjønnsforskjeller fant jeg fort ut at en kvalitativ undersøkelse ville være mest egnet for min problemstilling. På den måten ville informantene mine få muligheten til å uttrykke seg friere enn en kvantitativ undersøkelse ville tillatt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78).

Intervju er den vanligste metoden å bruke for kvalitativ datainnsamling. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) er målet med et intervju å oppnå en større forståelse for informantens tanker, følelser og erfaringer rundt et bestemt tema. Det finnes ulike former for kvalitative intervju med varierende grad av struktur. Det er vanlig å skille mellom strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte intervju. Jeg valgte å gjennomføre et semistrukturert intervju, også kalt et dybdeintervju, der forskeren skaper en relativt fri samtale som omhandler noen spesifikke emner som er bestemt på forhånd (Tjora, 2017, s. 113). Jeg valgte denne intervjuformen fordi den gir informantene muligheten til å gå i dybden på de enkelttemaene der de har mye på hjertet. Dette er også en intervjuform som er hensiktsmessig å bruke når man ønsker å studere holdninger, erfaringer og meninger, noe som var helt nødvendig å gjøre for å kunne svare på problemstillingen min (Tjora, 2017, s. 114).

3.2 Innsamling av datamateriale

3.2.1 Utvelgelse av informanter

For å kunne samle inn datamateriale gjennom dybdeintervju er man nødt til å finne et egnet utvalg av informanter å intervju. Ved kvalitative intervjuer velges informanter ut fra hvilke typer mennesker som det er mest strategisk å intervju for å kunne samle inn det datamaterialet du trenger. En slik fremgangsmåte kalles *strategisk utvelgelse*, og informanter blir valgt ut fra hensiktsmessighet, og ikke representativitet slik som ved kvantitative metoder (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Siden min problemstilling eksplisitt omtaler *barneskolelærere* og hvordan de opplever kjønnsforskjeller i skolen, var det selvsagt for meg at mine informanter måtte være lærere med erfaring fra barneskolen. Jeg har valgt å definere «barneskolelærere» til personer med bestått lærerutdanning og som har mer enn 3 års erfaring fra barneskolen, altså 1. til 7. klasse.

Jeg valgte å samle inn datamateriale ved å gjennomføre dybdeintervju av tre barneskolelærere som passet denne definisjonen. Det er viktig å understreke at man ved gjennomføring av kvalitative intervju bare kan analysere forhold knyttet til informanten som subjekt eller informantens subjektivitet (Tjora, 2017, s. 114). Siden utvalget mitt bare besto av tre informanter er ikke datamaterialet fra intervjuene mine generaliserbart. At et datamateriale ikke kan generaliseres betyr ikke nødvendigvis at det er uten verdi. For et slikt datamateriale kan gi deg muligheten til å gå i dybden og studere enkeltmenneskes forståelse av verden og hva som ligger til grunn for enkeltmenneskers handlinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

Informantene mine besto av to kvinner og en mann, fra to ulike steder i Norge. Jeg har valgt å gi disse de fiktive navnene *Ingrid*, *Hilde* og *Martin*. Hilde jobber i begynneropplæringen på en skole med svært få minoritets elever. Skolen ligger i et område der majoriteten av bosetningen har høyere utdanning. De fleste av elevene var derfor etnisk norsk og av omtrent samme sosioøkonomisk bakgrunn. Martin og Ingrid kommer fra en annen by enn Hilde. Martin jobber på mellomtrinnet, og Ingrid jobber på begynneropplæringen på den samme skolen. Denne skolen består av en elevgruppe med større variasjoner med tanke på kulturell og sosioøkonomisk bakgrunn, sammenlignet med Hilde sin skole.

3.2.2 Intervjuguide

Før jeg samlet inn datamateriale ved hjelp av dybdeintervju hadde jeg utformet en intervjuguide (se vedlegg 2) med ulike emner jeg følte var sentrale å spørre om. Dette var malen for intervjuet mitt, men dersom informantene hadde en interessant erfaring eller en bestemt mening om noe, kunne jeg bruke ekstra tid på å spørre om dette. Enkelte ganger kunne jeg også velge å legge mindre vekt på eller hoppe over spørsmål dersom jeg visste at dette var noe denne informanten ikke hadde erfaring med. Et eksempel på dette kunne være spørsmål om fag som jeg visste at informanten ikke hadde undervist i og dermed ikke hadde så mange opplevelser fra.

Dersom man skal samle inn informasjon om utfordrende temaer er det viktig at man bruker tid på å opparbeide tillit mellom informanten og forskeren. For å gjøre informanten fortrolig med intervjusituasjonen kan det være hensiktsmessig av forskeren å innlede samtalen ved å snakke litt «rundt grøten» før man går inn på de temaene som kan være mer utfordrende å snakke om (Tjora, 2017, s. 116). De fleste av spørsmålene mine handlet om lærernes erfaringer fra egen praksis, og jeg oppfattet dem ikke som spesielt utfordrende eller vanskelig å snakke om. Jeg hadde imidlertid et emne i intervjuguiden som omhandlet *lærerrollen* (se vedlegg 2), der spørsmålene var mer personlig og rettet mot dem som lærere. Disse tre spørsmålene valgte jeg bevisst å plassere nær slutten av intervjuet slik at informantene skulle rekke å bli fortrolige med meg, intervjusituasjonen og intervjuets tema.

3.2.3 Lydopptak

For at jeg skulle holde fokuset på samtalen med informanten, og for å være sikker på at intervjuet ble dokumentert, valgte jeg å ta bruke lydopptak. Dette hadde jeg opplyst informantene om i forkant av intervjuet, og noe jeg informerte om enda en gang i starten av intervjuet. Lydopptak gir deg en nøyaktig gjengivelse av informantens svar, og det gir deg også en mulighet til å registrere tonefall, pauser, toneleie og ordbruk. Dette kan være med på å gi mening til det informantens sier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

For å sikre at informanten føler seg trygg og avslappet i intervjusituasjonen kan det være lurt å gjennomføre intervjuene på informantens arbeidsplass eller hjemme hos vedkommende. Det kan også være lurt å la informanten selv få velge hvor de ønsker å bli intervjuet (Tjora, 2017, s. 121). I forkant av datainnsamlingen min spurte jeg derfor informantene mine om hvor de ønsket å la seg intervjuet. Noen av intervjuene ble dermed gjennomført hjemme hos informantene, mens andre ble gjennomført på deres arbeidsplass. Jeg var obs på at intervjuene ble tatt opp i rolige omgivelser, for å unngå støy som kunne påvirke kvaliteten på lydopptaket mitt.

3.3 Bearbeiding av datamateriale

3.3.1 Transkribering

En kvalitativ undersøkelse vil vanligvis gi deg datamateriale i form av ord fremfor tall (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 21). Ved en gjennomføring av kvalitative intervju med lydopptak vil man derimot sitte igjen med dokument med verbalt språk. For å kunne gjøre denne intervjusamtalen tilgjengelig for analyse er man derfor nødt til å gjennomgå en prosedyre kalt *transkribering*. Transkribering handler om å transformere talespråk til skriftspråk. Denne prosessen er ikke ukomplisert da man mister aspekt som stemmeleie, åndedrett og intonasjon, som er med på å tillegge det muntlige språket mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det finnes ingen objektiv oversettelse fra verbalspråk til skriftlig form, og man må derfor alltid tenke gjennom hvordan man skal transkribere på en måte som er hensiktsmessig i den aktuelle situasjonen (Kavle, referert i Tjora, 2017, s. 173). Dette kan imidlertid være vanskelig å vite på forhånd da man ikke alltid kan forutse hvilke tema som vil bli viktig når man skal analysere transkripsjonene. Det er derfor lurt å transkribere på et litt mer detaljert nivå enn det man tror er nødvendig (Tjora, 2017, s. 173-174).

Under mitt arbeid med transkriberingen brukte jeg mye tid på å transkribere så nøyaktig som mulig. Et av tiltakene jeg gjorde for å klare dette var å skru ned hastigheten på lydopptakene mine slik at jeg skulle høre alt informantene sa og at transkriberingen dermed ville bli mest mulig presis. Jeg brukte også mye tid på å høre enkeltsetninger om igjen dersom jeg var usikker på hva informanten sa. Dette gjorde jeg for å være sikker på at mine informanter ble gjengitt ordrett og at jeg dermed ville ha de riktige forutsetningene for å tolke deres utsagn i oppgaven min. Jeg følte også at det var viktig å få med alle detaljer i intervjuene fordi stamming, nølig og leting etter ord kan være uttrykk for at informanten har problemer med å ordlegge seg eller at man er usikker på noe (Tjora, 2017, s. 174).

3.3.2 Tematisk analyse

Etter å ha transkribert intervjuene gjennomførte jeg en tematisk analyse av datamaterialet. En tematisk analyse innebærer at du grupperer datamaterialet ditt i temaer etter viktige fellestrekk. Ved å kategorisere datamaterialet ditt får du mer oversikt og det blir lettere å forstå og rapportere hva du har funnet ut. Ved å gjøre dette blir det også lettere å se sammenhenger i datamaterialet ditt, og hvilke spørsmål dataen egner seg til å besvare. Det er derfor vanlig å oppdage nye problemstillinger, mens man analyserer datamaterialet (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 279-280). Under analyseringen av datamaterialet mitt la jeg ekstra merke til informantenes svar angående deres forventninger til elever av ulike kjønn. Dette synes jeg var spesielt interessant, og valgte derfor å utvide problemstillingen min til å også omhandle hvordan læreres forventninger til elever av ulike kjønn kan påvirke kjønnsforskjellene i skolen.

Jeg begynte prosessen med å analysere dataen min ved å lese gjennom transkripsjonene for å få en bedre oversikt. På denne måten fikk jeg muligheten til å oppdage dersom det var elementer i materialet som skilte seg spesielt ut. Det neste jeg gjorde var å kode transkripsjonene mine. Koding handler om å fremheve viktige poeng i datamaterialet (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 284). Under kodingen min markerte jeg setninger i transkripsjonene mine som jeg så på som relevant eller som jeg tenkte potensielt kunne bli relevant. Når jeg markerte setninger skrev jeg en tilhørende kommentar til om essensen i det jeg hadde markert.

Det tredje jeg gjorde var å gruppere kodene mine inn i overordnede kategorier. Jeg delte de altså inn etter *temaer* ut fra om kodene hadde noe til felles. Jeg brukte et skjema i Word til å strukturere funnene mine inn i overordnede temaer. Koder kan vanligvis plasseres inn under flere ulike kategorier, og det er derfor viktig å ha problemstillingen din i bakhodet mens du gjør dette. For disse overordnede kategoriene vil presentere funnene i datamaterialet ditt, og er det du skal rapportere i resultatdelen din (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 294-295). Underveis i arbeidsprosessen med datamaterialet, så jeg at jeg ikke kunne presentere alle funnene jeg hadde gjort underveis. Enkelte funn ble kuttet bort fordi de ikke var relevante for å svare på problemstillingen, men noe ble utelatt rett og slett fordi det ikke var plass til å ta med alt. Det som blir presentert av funn i denne oppgaven er derfor det jeg har sett på som mest relevante i forhold til problemstillingen min.

3.4. Gyldighet og pålitelighet

Når man gjennomfører en undersøkelse er det viktig å vurdere undersøkelsens *gyldighet* og *pålitelighet*. En undersøkelses gyldighet, handler blant annet om hvorvidt man har valgt den mest egnede metoden for å undersøke det man har tenkt å undersøke. For å vurdere en undersøkelses gyldighet kan det være lurt å spørre seg selv om metoden faktisk undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Som nevnt tidligere i oppgaven fant jeg ut at et kvalitativt dybdeintervju ville være den mest gunstige metoden for meg. Et kvalitativt dybdeintervju tillot meg å samle inn datamateriale om læreres opplevelse av kjønnsforskjeller i skolen, og lærernes forventninger til elever av ulike kjønn. Ifølge sosiologen Aksel Tjora er den viktigste kilden til høy gyldighet at ens egen forskning skjer med utgangspunkt i faglighet, og at forskningsprosjektet er forankret i annen relevant forskning (Tjora, 2017, s. 234). Jeg har derfor brukt mye tid på å sette meg inn i relevant teori og forskning som forberedelse til datainnsamlingen, og til bearbeidingen og analyse av datamaterialet i etterkant.

Pålitelighet handler om hvorvidt forskningsresultat ditt er nøyaktig og troverdig. I forbindelse med datainnsamlingen er det for eksempel viktig at man er bevisst på sin egen intervjueteknikk og at man ikke stiller ledende spørsmål til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette var noe jeg forsøkte å være oppmerksom på under intervjusituasjonene. For at datamaterialet mitt skulle bli så nøyaktig som mulig tok jeg flere bevisste valg under datainnsamlingen. Et av valgene jeg gjorde for å sikre datamaterialets troverdighet, var å ta intervjuene opp på lydopptak. Ved å gjøre dette hadde jeg de riktige forutsetningene til å

kunne gjengi informantene mine rett. Et annet valg jeg tok, var å transkribere lydopptakene så nøyaktig som mulig. Dette gjorde at jeg hadde best mulig forutsetninger for å analysere og presentere funnene mine på en troverdig måte. Det er imidlertid ikke mulig å oppnå fullstendig nøytralitet når man gjennomfører en kvalitativ studie, da forskerens engasjement alltid vil kunne påvirke resultatene (Tjora, 2017, s. 235). Jeg har derfor forsøkt å ha et metaperspektiv på min egen forskning og arbeidsprosess, slik at jeg i størst mulig grad har kunne vært bevisst på mine egne meninger og tolkninger.

3.5 Etiske og juridiske hensyn

Når man forsker bør det alltid ligge en slags etisk sans til grunn, uavhengig av de formelle juridiske kravene. Når man er i kontakt med andre mennesker i forbindelse med forskning, for eksempel ved dybdeintervjuer, bør aspekter som respekt, tillit, gjensidighet og konfidensialitet alltid prege denne kontakten (Tjora, 2017, s. 46). Dersom du lar disse aspektene prege din virksomhet som forsker, vil dette kunne legge grunnlaget for god kommunikasjon mellom deg og informantene, og dermed også en vellykket datainnsamling. Ved gjennomføring av samfunnsvitenskapelig forskning er man i tillegg forpliktet til å følge de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teknologi (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

Ved gjennomføring av en kvalitativ undersøkelse som intervju, er kravet om et informert og frivillig samtykke noe man må ta hensyn til. Dette kravet er du også pålagt å oppfylle av personopplysningsloven (2000, § 8). Ved gjennomføring av et intervju skal informantene derfor gi et informert, frivillig og uttrykkelig samtykke om at vedkommende godtar behandling av opplysninger om seg selv (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). For å sikre at informantene mine ga et informert samtykke utformet jeg et samtykkeskjema med nødvendig informasjon om prosjektet og om informantenes rettigheter (se vedlegg 1). I tillegg til å gi informantene mine skriftlig informasjon i form av samtykkeskjemaet, gikk jeg muntlig gjennom informantenes rettigheter i forkant av intervjuet (se vedlegg 2).

Siden prosjektet mitt innebar innsamling av personopplysninger som ble lagret elektronisk på båndopptak, hadde jeg ifølge personopplysningsloven (2000, § 31) meldeplikt. Jeg meldte derfor inn og fikk godkjent prosjektet mitt hos NSD. Siden noe av informasjonen jeg samlet inn under intervjuene inneholdt personopplysninger om informantene, måtte dette anonymiseres. Dette stiller forvaltningsloven (2017, § 13) krav om da all informasjon som

kan spores tilbake til enkeltpersoner er taushetsbelagt. Jeg oppfylte dette kravet ved å fjerne eller endre opplysninger informantene hadde gitt om seg selv, som kunne medføre at det kunne tilbakeføres til dem (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46).

3.6 Vitenskapsteori

Forskningen jeg har gjennomført kan karakteriseres som en fenomenologisk studie, da en fenomenologisk tilnærming innebærer å undersøke menneskers erfaringer og forståelse av et fenomen. Dette er nettopp det jeg har undersøkt ved å intervju lærere om deres opplevelser av kjønnsforskjeller i skolen, og ved å spørre om hvilke forventinger de har til elever av ulike kjønn. Forskeren vil forsøke å forstå meningen bak en ytring eller en handling fra en gruppe menneskers ståsted, i dette tilfellet lærernes. Jeg har forsøkt å forstå meningen bak informantenes erfaringer og forståelse ved å koble dette opp mot aktuell teori og forskning. En mening må alltid ses i sammenheng med den situasjonen den har oppstått i (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Dette har vært et helt sentralt fokus i drøftingsdelen min. Jeg har blant annet reflektert rundt hvilke kulturelle holdninger, om kjønn og kjønnsforskjeller, som kan ha vært bakgrunnen for meningene og erfaringene til informantene mine.

4. Presentasjon av funn

Alle de tre informantene jeg intervjuet hadde opplevd kjønnsforskjeller blant elevene sine i forhold til atferd og faglige prestasjoner, men på ulike måter og i ulik grad. Hilde var den av informantene som i minst grad ga uttrykk for at hun opplevde kjønnsforskjeller blant sine elever. Både Ingrid og Martin opplevde til tider tydelige kjønnsforskjeller i faglige prestasjoner og i atferd. Samtlige informanter problematiserte det å skulle generalisere kjønn ut fra faglige prestasjoner og atferd. Hilde poengterte blant annet at når hun snakket om kjønnsforskjeller, handlet det ofte om en liten gjennomsnittsforskjell mellom gutter og jenter. Hilde og Ingrid la også stor vekt på at forskjeller i prestasjoner og atferd først og fremst handlet om forskjeller i hvert enkelt individ og ikke mellom kjønn.

4.1 Tanker om kjønnsforskjeller og kjønnsstereotyper

Samtlige informanter mente at gutter og jenter i utgangspunktet var født forskjellige. Hilde mente at disse genetiske forskjellene medførte at barn av ulike kjønn tenkte ulikt og reagerte ulikt i forskjellige situasjoner. Alle informantene uttrykte også at kjønnsforskjeller hang sammen med ulike forventinger fra foreldre og samfunnet generelt, og at kjønnsforskjeller

derfor måtte ses på som et resultat av flere ulike ting. Under intervjuene reflekterte samtlige informanter rundt hvilke kjønnsstereotypiske holdninger som fantes i samfunnet. Eksempler de trakk frem var at gutter var mer bråkete og fysisk aktive enn jentene, og at jentene var roligere og flinkere på skolen sammenlignet med guttene.

4.2 Tanker om kjønnsforskjeller i skolen

Kjønnsforskjeller i skolen var et tema som to av tre informanter hadde hatt tanker om tidligere. Dette var blant annet noe som hadde blitt diskutert på arbeidsplassen til Ingrid i forbindelse med resultater fra nasjonale prøver. Hilde uttrykte at dette var et svært dagsaktuelt tema som hadde vært mye oppe i media den siste tiden. Hun mente at media ofte vinklet det som at skolen passet bedre for jenter enn for gutter, noe hun ikke var enig i. I løpet av intervjuene påpekte imidlertid Hilde at hun trodde lærerens kjønn kunne ha betydning for kjønnsforskjellene. Hun pekte på at siden hun var en kvinne kunne dette medføre at hun gjorde valg i undervisningen, som virket mer positivt inn på jentene enn på guttene.

4.3 Kjønnsforskjeller i forhold til faglige prestasjoner

Et av temaet jeg spurte informantene om handlet om faglige prestasjoner i matematikk og norsk. To av tre informanter opplevde at det var lite forskjeller blant gutter og jenter i matematikk. Ingrid og Hilde mente at guttene og jentene presterte relativt likt i matematikk. Ingrid mente imidlertid at gutter gjorde det bedre i matematikk sammenlignet med andre fag. Hilde opplevde at flere gutter foretrakk matematikk fremfor norsk, og at guttene hadde høyere selvtillit i matematikk sammenlignet med jentene. Martin skilte seg fra de andre informantene fordi han mente at guttene presterte generelt bedre enn jentene i matematikk. Dette begrunnet han med resultater fra kartleggingsprøver og egne opplevelser fra klasserommet.

Da jeg gikk over på spørsmål om norsk mente to av tre informanter at jenter presterte bedre enn gutter i norsk. Både Ingrid og Martin hadde dette inntrykket. Hilde opplevde derimot ikke forskjeller i faglige prestasjoner i norsk, men mente at flere jenter enn gutter foretrakk norsk fremfor matematikk. Samtlige informanter opplevde ingen eller lite forskjeller mellom guttene og jentene i forhold til muntlige ferdigheter i norsk. Da jeg gikk over på mer spesifikke spørsmål om skriving og skriveopplæring, kom det frem at to av tre informanter opplevde at jenter presterte bedre enn gutter i skriving. Ingrid mente at skriving utpekte seg som en plass der det var store forskjeller i norsk. Både Ingrid og Martin opplevde at jenter

presterte bedre enn gutter i skriving når det gjaldt mengden og kvaliteten på teksten. Ingrid uttrykte at det var lite forskjeller i bokstavutforming og rettskriving. Martin mente derimot at jentene var flinkere i rettskriving, og at de hadde en mer leselig håndskrift. Den siste informanten, Hilde, opplevde ikke at gutter og jenter presterte ulikt i skriving. Hun mente imidlertid at jentene generelt hadde bedre finmotorikk sammenlignet med guttene, da de hadde lettere for å forme bokstavene med blyanten. Hilde forklarte at jentene hadde et bedre blyantgrep og mente årsaken kunne være at jentene hadde brukt blyanten mer til å tegne før skolestart.

Det andre temaet innen norsk handlet om lesing og leseopplæring. Her opplevde to av tre informanter at jenter presterte bedre enn gutter i lesing. Hilde opplevde ikke kjønnsforskjeller i forhold til leseopplæringen, men påpekte at flere jenter enn gutter kunne lese ved skolestart. Til tross for denne forskjellen opplevde hun ikke ulikheter i selve leseinnlæringen, og mente at progresjonen var lik for gutter og jenter når de først hadde knekt lesekode. Ingrid og Martin mente begge at jenter presterte bedre enn gutter i lesing. Ingrid begrunnet dette ved at hun hadde flere jenter som leste mye, og at de i snitt leste fortere enn guttene. Ingrid nevnte også at guttene på skolen hadde skåret dårligere enn jentene på nasjonale prøver i lesing, både i år og tidligere år. Den siste informanten, Martin, mente at jentene lå på et høyere nivå generelt i lesing og at de både hadde mer leseyst og bedre lesehastighet enn guttene. Han påpekte også at guttene lettere lot seg avlede i lesestundene.

4.3 Kjønnsforskjeller i forhold til selvregulering

Et annet tema under intervjuet handlet om selvregulering. Dette var et emne som utmerket seg ved at samtlige informanter var tydelig på at gutter hadde større problemer med å regulere seg selv, sammenlignet med jentene. Hilde forklarte blant annet at det var flere gutter enn jenter som utfordret «normalatferden». Alle informantene trakk frem konsentrasjon og uro (fysisk og/eller verbal) som eksempler på atferd guttene hadde større vansker med å regulere. Ingrid uttrykte blant annet at hun måtte anstrenge seg mer for å holde på konsentrasjonene til guttene. Martin mente at jentene var flinkere til å regulere sin egen atferd, og begrunnet det med at han sjeldent opplevde jenter som var bråkete og urolige. Både Ingrid og Hilde påpekte at gutter i større grad trengte hjelp fra læreren til å regulere seg selv. Hilde ga blant annet eksempel på at gutter oftere trengte mer hjelp til å følge reglene og til å følge resten av elevgruppen. Samtlige informanter var enige om at problemer med selvregulering kunne påvirke de faglige prestasjonene til de elevene det gjaldt. De påpekte også at en elevs vansker

med selvreguleringen kunne virke negativt inn på andre elevers læring og undervisningen generelt. Martin forklarte at dette derfor var noe han måtte ta hensyn til i forhold til planleggingen av undervisningen.

4.4 Forventninger til elever av ulike kjønn

På spørsmål om informantene hadde ulike forventninger til gutter og jenter mente to av tre informanter at dette var noe de hadde. Hilde mente hun ikke hadde ulike forventninger til elever av ulike kjønn. Martin uttrykte at han ikke hadde forskjellige forventninger til gutter og jenter i matematikk, men at han hadde høyere forventninger til jenter i språklige fag som norsk. Ingrid mente også at hun hadde ulike forventninger til de ulike kjønnene. Dette begrunnet hun blant annet ved å fortelle at hun hadde blitt overrasket da en gutt hadde lest mest i en lesekonkurranse de nylig gjennomførte. Hun sa at hun hadde forventet at en jente skulle vinne denne konkurransen. Både Ingrid og Martin ga eksempler på hvordan forventninger til elever av ulike kjønn kunne bli reflektert i handlingene deres. Begge informantene mente at de hadde en lengre lunte med guttene i forhold til dårlig oppførsel, fordi dette var en atferd som til en viss grad var forventet. Et annet eksempel Ingrid trakk fram, var forventninger om at jenter skulle sitte i ro og at guttene kunne være mer bråkete. Ingrid mente at slike forventninger ofte kunne ligge ubevisst i deg uten at du tenkte over det, men at hun jobbet for å ha høye forventninger til alle elevene sine, uavhengig av kjønn.

5. Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg forsøke å belyse ulike sider av datamaterialet mitt, ved å koble det til relevant teori og forskning på feltet. De to første delene av drøftingen handler om informantenes generelle syn på kjønnsforskjeller i skolen og om deres forventninger til elever av ulike kjønnene. Videre vil jeg vise til tre spesifikke eksempler på kjønnsstereotypiske forventninger som finnes i samfunnet, og sammenligne informantenes opplevelser og forventninger rundt disse. Underoverskriftene på disse delene representerer ikke meninger som informantene mine selv har gitt uttrykk for eksplisitt, men eksempler på generelle holdninger i samfunnet.

5.1 Lærernes tanker om kjønnsforskjeller i skolen

Kjønnsforskjeller blant elever var et tema som to av tre informanter hadde hatt tanker om tidligere, og var noe det hadde blitt snakket om på arbeidsplassen deres. Ingrid sa at skolen

hadde snakket om kjønnsforskjeller i forbindelse med resultatet fra de nasjonale prøvene, som viste at guttene i snitt presterer dårligere enn jentene i lesing både på 5. og 8. trinn (NOU 2019: 3, 2019, s. 42). Samtlige informanter mente at kjønnsforskjeller oppsto som en følge av at gutter og jenter i utgangspunktet var født forskjellige, og at disse forskjellene var noen faktorer som foreldre og samfunnet generelt kunne forsterke. Hilde mente imidlertid at lærere ikke bidro til å forsterke disse medfødte forskjellene. Martin mente at skolen forsøkte å jevne ut kjønnsforskjellene, men at dette var noe de ikke lyktes helt med. Dette samsvarer også med det NOU-rapporten påpeker, om at det eksisterer kjønnsforskjeller på alle nivå i utdanningsløpet (NOU 2019: 3, 2019, s. 11).

Under intervjuene trakk Hilde frem at kjønnsforskjeller i skolen var et tema som hadde vært mye oppe i media den siste tiden. Hun mente at media fremstilte det som at skolen er «laget for jenter fordi det kreves at du sitter mye i ro, mens gutter, mener de, er laget for mer bevegelse». Det Hilde omtaler som medias framstilling av kjønnsforskjeller i skolen, kan ses i sammenheng med den teorien som hevder at det har skjedd en endring av kompetansekrav i dagens skole, som i større grad gagnar jentene (Nielsen, 2011, s. 185). Hilde reflekterte også rundt de «tradisjonelle tankene med at gutter er mer aktive enn jenter». Dette var et syn hun ikke var enig i, og Hilde mente de hadde oppstått som en følge av kjønnsstereotypiske forventninger fra samfunnet. Kartlegging viser imidlertid at gutter er mer fysisk aktiv enn jenter (Helsedirektoratet, 2016), noe som kan ligge til grunn for denne forventningen.

Hilde trakk imidlertid frem læreres kjønn som en mulig faktor i forhold til kjønnsforskjeller i skolen. Hun mente at lærernes kjønn kunne ha betydning for undervisningen, og at det at hun var en kvinne kunne medføre at hun tok valg i undervisningen «som er mer populær hos jenter, enn hos gutter». Dette kan ses i lys av den teorien som hevder at skolesystemet er blitt feminisert som en følge av det høye antallet kvinnelige lærere. Denne teorien hevder at kvinnedominansen blant lærere har medført undervisningsformer som er mest egnet for jenter (Nielsen, 2014, s. 21). Dette er imidlertid noe Stoltenbergutvalget kan avkrefte da kjønnsforskjeller i skolen har vært et problem lenge før kjønnsfordelingen blant lærere ble så skjev som den er i dagens skole. En annen grunn til at de avviser denne hypotesen, er fordi man også ser kjønnsforskjeller i andre OECD-land, der kjønnsfordelingen blant lærere ikke er så asymmetrisk som i Norge (NOU 2019: 3, 2019, s. 14).

5.2 Lærernes forventninger til elever av ulike kjønn

Under intervjuene reflekterte informantene rundt hvilke stereotypiske forventninger samfunnet hadde til det enkelte kjønn. Ingrid trakk blant annet frem typiske holdninger om skoleflinke jenter «som gjør oppgavene sine og gjør det de skal», mens gutter ofte ble omtalt som «urolige gutter som ikke er så veldig interessert». På spørsmål om de selv hadde ulike forventninger til gutter og jenter vedkjente Martin og Ingrid at det hadde de, mens Hilde ytret at «nei, jeg håper jeg ikke har det». Manger og Wormnes (2018) forklarer imidlertid at lærerens forventninger ofte blir uttrykt ubevisst uten at de er klar over det selv. Slike mer eller mindre bevisste forventninger kan komme til uttrykk både gjennom ord og handlinger. Enkelte ganger kan forventninger vi uttrykker verbalt bli «annullert» ved at vi uttrykker det motsatt gjennom våre handlinger. Det kan tenkes at Hilde er bevisst på hvilke forventninger hun stiller sine elever gjennom valg av ord, men at hun ubevisst uttrykker noe annet gjennom sine handlinger.

Ingrid vedkjente, i motsetning til Hilde, at hun hadde ulike forventninger til gutter og jenter, og sa at «ja, det har vi jo [...] jeg skulle jo ønske jeg heller ikke hadde det, men det, det har vi». Hun påpekte imidlertid at hun jobbet med å ha høye forventninger til alle elevene sine uavhengig av kjønn. Ingrid forklarte at hun hadde blitt overrasket da hun oppdaget at det var en gutt som hadde lest mest i en lesekonkurranse de nylig gjennomførte i klassen. Hun mente at disse kjønnsforventningene ligger i deg uten at du tenker over det, og at det derfor er «veldig okei å være bevisst på det». Dette stemmer godt med Manger og Wormnes (2018) teori om at forventninger til de rundt oss svært ofte uttrykkes ubevisst. At Ingrid og Martin opplevde at de hadde ulike forventninger til gutte- og jentelever, kan henge sammen med de tradisjonelle kjønnsforventninger vi har i samfunnet vårt. Media kan også ha påvirket Ingrid og Martins forventninger til de ulike kjønnene, da dette er et tema som har vært mye oppe i søkelyset den siste tiden, som påpekt av Hilde.

Kan det tenkes at informantenes bevisste eller ubevisste forventninger til de ulike kjønnene, kan ha påvirket de faglige resultatene til elevene? Ifølge Manger og Wormnes (2018) kan forventninger som virker over en lengre periode ha sterk innflytelse på elevens prestasjoner, motivasjon og atferd. Det samme viser forskning, som finner at kjønnsstereotypiske forventninger, som at jenter er flinke i norsk og gutter er flinke i matematikk, kan virke inn på elevens innstilling til hva de kan utrette i skolen (NOU 2019: 3, 2019, s. 82). Med bakgrunn i

dette kan man derfor argumentere for at lærernes forventninger til de ulike kjønnene kan legge føringer for hva elevene tror de kan utrette i skolen, noe som igjen kan ha innvirkning på de faglige prestasjonene.

5.3 Kjønnstereotypiske forventninger

5.3.1 «Jenter er bedre enn gutter i norsk»

En kjønnsstereotypisk forventning som går igjen i samfunnet, er at jenter er bedre enn gutter i norsk. Martin mente at han hadde høyere forventninger til jentene i språklige fag som norsk. Dette kan ha bakgrunn i at han også opplevde at jentene presterte bedre enn guttene i både lesing og skriving. Ingrid mente også at jentene leste mer enn guttene og at de hadde penere håndskrift. Dette samsvarer med funn fra NOU-rapporten som påpeker at jenter i snitt gjør det bedre i språklige fag som norsk (NOU 2019: 3, 2019, s. 40). At Martin hadde høyere forventninger til jenter i norsk, og at de presterte bedre enn guttene i det samme faget, kan ses i lys av Banduras (1997) forklaringsmodell *den resiproke determinismen*. Modellen viser at en elevs atferd, som en faglig prestasjon, påvirkes av personfaktorer i eleven og miljøfaktorer rundt eleven (Manger, 2013, s. 242). Martins forventning om jentenes prestasjoner i norsk, kan ses på som en slik miljøfaktor. Forventningene hans kan dermed ha påvirket jentenes mestringsforventning i en positiv retning, og dermed også deres skolefaglige prestasjoner i norsk. Hvilke forventninger læreren har til elevene kan altså ha avgjørende betydning for de faglige prestasjonene. Dette kan også underbygges av forskning som viser at negative forventninger fra omgivelsene rundt oss, såkalt stereotyp trussel, kan redusere prestasjonene våre med inntil 30% (Klingberg, 2012, s. 114).

Stereotypiske holdninger som nevnt i overskriften, er også et eksempel på en miljøfaktor som kan ha hatt innvirkning på jentenes prestasjoner. Dette underbygges av NOU-rapporten som viser til forskning om at kjønnsstereotypiske holdninger kan ha innvirkning på elevens innstilling til hva de kan utrette i skolen (NOU 2019: 3, 2019, s. 82). Stereotypiske holdninger kan altså både påvirke elevenes innstilling til egen mestring, og dermed også deres faglige prestasjoner. Det er rimelig å tro at de samme kjønnsstereotypiske holdningene som kan påvirke elevene, også kan påvirke lærerne. Slike holdninger kan virke inn på lærerens innstilling til hva elevene kan utrette, som igjen kan forplante seg hos elevene. At jentene i klassen til Martin presterer bedre i norsk, kan altså ses i sammenheng både med forventninger fra læreren, men også med kjønnsstereotypiske forventninger i samfunnet.

Som nevnt tidligere presterer jenter i snitt bedre enn gutter i språklige fag som norsk (NOU 2019: 3, 2019, s. 40). Erfaringer med gode faglige prestasjoner i norsk, er også noe som kan ha stor betydning for jenters faglige prestasjoner. Terje Manger (2013, s. 251) trekker blant annet frem at elevers tidligere erfaringer med å mestre ulike oppgaver, har stor betydning for deres mestringsforventning. Dette kan altså også være en medvirkende forklaring på hvorfor jenter presterer bedre i norsk, fordi deres tidligere erfaringer har gitt de tro på at de kan klare nettopp det. Samtidig viser en norsk studie at jenter har bedre språkproduksjon og språkferdigheter allerede ved treårsalderen, sammenlignet med gutter i samme alder (Stangeland, Lundetræ & Reikerås, referert i NOU 2019: 3, 2019, s. 42). Ved denne alderen har antagelig ikke jentene rukket å blitt påvirket av en lærers forventninger, erfaringer fra tidligere prestasjoner og påvirkninger fra kjønnsstereotypiske holdninger i samfunnet. Det kan derfor se ut til at jenters norskprestasjoner kan ha bakgrunn i en biologisk tendens som ses oftere hos jenter enn hos gutter. Samtidig kan de ulike faktorene som er nevnt ovenfor, bidra til å forsterke disse biologiske tendensene, og dermed også kjønnsforskjellene.

5.3.2 «Gutter er bedre enn jenter i matematikk»

En annen kjønnsstereotypisk holdning som går igjen i samfunnet, er at gutter er bedre enn jenter i matematikk. Likevel opplevde verken Hilde eller Ingrid forskjeller i gutter og jenters prestasjoner i matematikk. Også NOU-rapporten slår fast at det er små kjønnsforskjeller i matematikk i grunnskolen (NOU 2019: 3, 2019, s. 40). Hilde påpekte imidlertid at hun opplevde at gutter hadde høyere selvtillit i matematikk, til tross for at hun ikke så forskjeller i prestasjonen mellom kjønnene. Dette kan ses i lys av teorier om rolleforventninger, der roller blir definert som «sosiale posisjoner med bestemte forventninger knyttet til seg» (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 220). Det kan tenkes at gutter oppfatter hvilke forventninger samfunnet har til dem, og at dette virker inn på deres forventninger til seg selv.

Det å være god i matematikk kan være et eksempel på noe av det gutter legger i sin *rolleforståelse*, altså i sin oppfatning av hva det innebærer å være en gutt. Det at de uttrykker større selvtillit i matematikk kan dermed ses på som en form for rolleutøvelse (Kvello, 2008, s. 62). I likhet med alle typer roller som finnes i samfunn, vil også måten man forstår og utøver sin kjønnsrolle på, legge føringer for hvordan vi oppfører oss (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 220). Disse føringene kommer kanskje ikke til uttrykk i form av faglige prestasjoner i dette tilfellet, men i form av en høyere selvtillit. Denne selvtilliten kan være et

resultat av deres tro på at de kan mestre matematikk som en følge av forventninger fra samfunnet. Det kan også hende at en slik forventning blir gjenspeilet gjennom lærernes ord og handlinger, uten at de er klar over dette selv (Manger & Wormnes, 2018). I lys av Alfred Banduras (1997) teori om forventning om mestring, kan det tenkes at forventninger om gutters matematikkompetanse, kan ha hatt en positiv virkning på deres prestasjoner. Med bakgrunn i dette kan man tenke seg at uten de positive forventningene, fra samfunnet og fra lærere, hadde ikke guttene nødvendigvis klart å prestere på nivå med jentene. Det kan altså tenkes at forventninger fra samfunnet og lærere i skolen, kan være en medvirkende årsak til at kjønnsforskjellene i matematikk ikke er større.

5.3.3 «Gutter er mer urolige enn jenter»

Samtlige informanter opplevde at gutter, i større grad enn jenter, hadde problemer med å regulere seg selv i forhold konsentrasjon og uro. Hilde påpekte blant annet at det var flere gutter enn jenter som hadde behov for hjelp til å regulere seg selv. Hun mente de i større grad trengte hjelp til å «klare å følge gruppen og å følge reglene». Dette samsvarer med Stoltenbergutvalgets funn om at jenter klarer å regulere seg selv i større grad enn gutter (NOU 2019: 3, 2019, s. 19). Kan guttenes vansker med selvregulering ses i sammenheng med lærernes forventninger? Ifølge Manger og Wormnes (2018) kan forventninger som virker over en lengre periode, ha innvirkning på en persons prestasjoner, atferd og motivasjon. Dersom informantene hadde forventninger om at guttene var mer ukonsentrerte og urolige, kan dette altså ha vært en medvirkende årsak til at de så denne atferden oftere hos gutter enn hos jenter. Lærernes forventninger kan dermed ha blitt selvoppfyllende profetier, der den forventede atferden oppsto, rett og slett fordi den var forventet (Manger & Wormnes, 2018).

På den andre siden opplevde også Hilde kjønnsforskjeller i forhold til selvregulering, til tross for at hun mente hun ikke hadde ulike forventninger til gutter og jenter. Det kan derfor tenkes at det også finnes biologiske tendenser som gjør at gutter sliter mer med selvregulering, sammenlignet med jentene. Dette kan underbygges av Stoltenbergutvalget som sier at jenter viser større evne til selvregulering allerede fra tidlig barndom (NOU 2019: 3, 2019, s. 19). En annen mulighet er at Hilde har forventninger som hun ikke er bevisst på selv, slik Manger og Wormnes (2018) uttrykker at er svært vanlig. Denne atferden kan altså ses i sammenheng med den såkalte «pygmalion-effekt», der lærerens forventninger kan påvirke elevens oppfatning om seg selv (Manger & Wormnes, 2018). Selv om vansker med selvregulering

også ser ut til å henge sammen med biologiske faktorer, er det grunn til å tro at en lærers bevisste eller ubevisste forventninger kan bidra til å forsterke disse forskjellene.

At gutter er mer urolige enn jenter er et eksempel på en stereotypisk forventning mange i samfunnet har. Denne holdningen kom også til uttrykk hos Ingrid og Martin i løpet av intervjuene, og Ingrid sa blant annet at hun gjerne kunne unnskyldte dårlig oppførsel med at «han er jo gutt». Både Ingrid og Martin mente at de hadde en lengre lunte med guttene i forhold til dårlig oppførsel. Ingrid sa blant annet at «man tåler litt mer av de guttene». Det er rimelig å anta at dersom lærerne har en tendens til å unnskyldte og tillate guttenes dårlige oppførsel, så vil dette også kunne medføre at guttene får muligheten til å tøye strikket lengre enn jentene i forhold til uro og dårlig oppførsel. Dersom dette skjer kan dette også være forklaringen på hvorfor informantene opplever at gutter har større problemer med selvregulering. Ifølge Ingunn Størksen (2014, s. 204) har selvregulering stor betydning for en elevs faglige utvikling, da uro og vansker med konsentrasjon kan få konsekvenser for den faglige læringen. At gutter har større vansker med å regulere seg selv, kan dermed være en medvirkende årsak til kjønnsforskjeller i faglige prestasjoner i skolen.

6. Avslutning

6.1 Oppsummering

Formålet med denne oppgaven har vært å forsøke å finne ut hvordan lærere i barneskolen opplever kjønnsforskjeller blant sine elever. Jeg har også undersøkt hvordan læreres forventninger til elever av ulike kjønn kan påvirke disse forskjellene. For å finne ut av dette har jeg samlet inn datamateriale i form av tre dybdeintervju av barneskolelærere. I denne oppgaven har jeg begrunnet mitt valg av metode, og forklart hvordan jeg samlet inn og bearbeidet datamaterialet mitt. Jeg har også forklart hvordan aspekt som gyldighet og pålitelighet har preget arbeidsprosessen min, samt gjort rede for hvilke etiske og juridiske hensyn jeg har tatt underveis.

Videre har jeg presentert hvilke tanker informantene mine hadde om kjønnsforskjeller og kjønnsstereotyper, og hvilken oppfatning de hadde om disse forskjellene i skolen. Jeg har redegjort for hvordan informantene opplevde kjønnsforskjeller innen matematikk, norsk og i forhold til selvregulering. Til sist har jeg vist hvilke forventninger informantene hadde til elever av ulike kjønn. I drøftingsdelen min har jeg forsøkt å belyse ulike sider av funnene

mine ved å knytte det opp mot relevant teori og forskning, som ble gjort rede for i oppgavens første del. Formålet med denne drøftingen har vært å forsøke å vise hvordan informantene mine opplevde kjønnsforskjeller i skolen, og hvordan forventinger til elevenes kjønn kan ha påvirket disse forskjellene.

6.2 Konklusjon

Utgangspunktet for oppgaven min var et ønske om å finne ut hvordan lærere i barneskolen opplevde kjønnsforskjeller blant sine elever. Gjennom tre kvalitative intervju har jeg funnet ut at samtlige informanter opplevde kjønnsforskjeller, men i ulike grad og på ulike måter. Siden datamaterialet mitt bare består av opplevelsene til tre informanter, er ikke mine funn generaliserbare. Jeg føler likevel at datamaterialet har vært et godt utgangspunkt for å drøfte rundt problemstillingen min. Gjennom arbeidsprosessen min har jeg imidlertid forstått at kjønnsforskjeller i skolen er et svært komplekst fenomen som antagelig henger sammen med et spekter av årsaker. I oppgavens siste del har jeg tatt utgangspunkt i informantenes opplevelser, og drøftet hvordan læreres forventinger til elever av ulike kjønn kan være én av årsakene til kjønnsforskjeller i skolen. Gjennom teori har jeg forsøkt å vise hvordan rolleforventninger, forventning om mestring, og lærerens forventninger som selvoppfyllende profeti, kan påvirke elevens faglige prestasjoner og atferd. Jeg har samtidig vist til forskning som peker på at man også ser kjønnsforskjeller fra tidlig alder, og at informantenes opplevelse av kjønnsforskjeller dermed også kan ha en biologisk årsak.

I forbindelse med drøftingen av problemstillingen min, har det vært viktig å se lærerens forventninger i sammenheng med kjønnsstereotypiske holdninger som finnes i samfunnet. For alle mennesker blir farget av det samfunnet vi er en del av, og lærerens forventninger må derfor ses i lys av dette. Gjennom drøftingen min føler jeg at jeg har vist at lærerens forventninger til elevens kjønn kan ha betydning for elevenes prestasjoner og atferd. Dette underbygges blant annet av forskning som viser at negative forventninger fra omgivelsene rundt deg, kan redusere prestasjonene med inntil 30% (Klingberg, 2012, s. 114). Jeg mener derfor at lærerens forventninger kan være én av flere medvirkende årsaker til kjønnsforskjeller i skolen. Med bakgrunn i dette tenker jeg at det er viktig at man som lærer er klar over hvilke holdninger som finnes i samfunnet, og hvordan dette kan påvirke våre egne forventninger. På denne måten unngår man at læreren medvirker til stereotyp trussel, og dermed en reduksjon i prestasjon. Ved å være bevisst på egne holdninger og forventninger kan man dermed unngå at kjønnsstereotypiske holdninger blir selvoppfyllende profetier i klasserommet.

7. Litteraturliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Helsedirektoratet. (2016, juni). *Helsedirektoratet*. Hentet fra Statistikk om fysisk aktivitetsnivå og stillesitting: <https://www.helsedirektoratet.no/tema/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-og-stillesitting#kartlegging-av-fysisk-aktivitet>
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder: från vetenskapsteori till praktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Klingberg, T. (2012). *Slik lærer hjernen: Hvordan barn husker og lærer*. Oslo: Pax forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvelling, Ø. (2008). Sentrale begreper i sosialiseringsteorier. I Ø. Kvelling (Red.), *Oppvekst: Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. 43-66). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2018, september). *Slik formes vi av andres forventninger*. Hentet fra psykologisk.no: <https://psykologisk.no/2015/06/slik-formes-vi-av-andres-forventninger/>
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nielsen, H. B. (2011). Kjønn i klasserommet. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug, & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 1-7* (s. 179-195). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Nielsen, H. B. (2014). Nye perspektiver på kjønn og skole i forandring . I H. B. Nielsen, & H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etninsitet i skolen* (s. 208-217). Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring: kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Opplevelse. (2016, desember). Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/opplevelse>

Personopplysningsloven. (2000). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2000-04-14-31). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2000-04-14-31>

Størksen, I. (2014). Selvregulering. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (s. 204-215). Bergen: Fagbokforlaget.

Stereotypi - psykologi. (2019, februar). Hentet fra Store norske leksikon: https://snl.no/stereotypi_-_psykologi

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

Figurliste

Figur 1:

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet "Kjønnsforskjeller i grunnskolen"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke ulike sider ved kjønnsforskjeller i grunnskolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å skrive en bacheloroppgave der jeg skal undersøke ulike sider ved kjønnsforskjeller i grunnskolen. Bacheloroppgaven har et omfang på 8000-10 000 ord. For å samle informasjon til denne oppgaven har jeg valgt å gjennomføre kvalitative intervju av lærere i grunnskolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet – Campus Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i denne undersøkelsen fordi du som lærer har kunnskaper og erfaringer som kan hjelpe meg å belyse min problemstilling. Mitt utvalg består av lærere som jobber i grunnskolen og som har erfaring med undervisning av elever av begge kjønn. Utvalget mitt består av 3 informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i dette prosjektet innebærer det at du må delta i et kvalitativt intervju som omhandler ulike sider ved kjønnsforskjeller i grunnskolen. Intervjuet vil vare i 30-45 minutter. Svarene du gir vil kunne brukes som datamateriale i min bacheloroppgave. Alt datamateriale vil anonymiseres. Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk på lydopptak. Lydopptaket vil bli slettet innen fristen for innlevering av bacheloroppgaven 3. juni 2019.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare meg, Karianne Dahl Hammari, som skribent av bacheloroppgaven, som vil ha tilgang til innsamlet datamateriale.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publikasjon. All informasjon vil være anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal avsluttes innen 3. juni 2019. Alle personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

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 meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg 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:

- Høgskulen på Vestlandet – campus Bergen ved Ina Kristin Johnsen Olsen, på epost (Ina.Kristin.Johnsen.Olsen@hvl.no).
- Vårt personvernombud: advokat Halfdan Melbye, på epost (personvernombud@hvl.no).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ina Kristin Johnsen Olsen

Karianne Dahl Hammari

Prosjektansvarlig
(veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan opplever lærere i grunnskolen kjønnsforskjeller i klasserommet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 3. juni 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Innledning

- Jeg presenterer meg
- Informerer om intervjuets lengde (30-45 min.)
- Informerer om at intervjuet vil bli tatt opp på bånd
 - o Og at alle lydopptak vil bli slettet innen 03.06.2019.
- Informerer om prosjektet
 - o Tema for intervjuet
 - o Hvordan informantenes bidrag vil kunne brukes i bacheloroppgaven
 - o Hvordan informantene vil holdes anonyme
- Informasjon om informantens rettigheter
 - o Rett til å avslutte intervjuet når som helst
 - o Rett til innsyn i opplysninger om seg selv
 - o Rett til å endre og/eller slette opplysninger om seg selv
- Underskriving av samtykkeskjema

Faktaspørsmål

1. Hvor gammel er du?
2. Hvilken stilling har du på skolen der du jobber?
3. Omtrent hvor lenge har du jobbet som lærer?
4. Hvilke trinn har du mest erfaring fra?
5. Hvilket trinn jobber du på nå?
6. Hvilke fag underviser du i?

Introduksjonsspørsmål

1. Hva tenker du om kjønnsforskjeller i skolen?

Overgangsspørsmål

1. Kan du si noen ord om hvordan du opplever forskjeller mellom gutter og jenter i skolen?
 - a. Hva går disse forskjellene ut på?

NøkkelspørsmålEmne 1: Faglige prestasjoner

1. Opplever du at det er forskjeller på jenter og gutter i forhold til faglige prestasjoner?
 - a. Hvis ja, hvilke forskjeller vil du trekke frem?
2. Opplever du at det er bestemte fag der gutter presterer bedre enn jenter?
 - a. Hvilke fag?
 - b. Hvordan opplever du at guttene presterer bedre her?
3. Opplever du at det er bestemte fag der jenter presterer bedre enn gutter?
 - a. Hvilke fag?
 - b. Hvordan opplever du at jentene presterer bedre her?
4. Opplever du at gutter og jenter presterer ulikt i matematikk?
 - a. Hvis ja, hvordan kommer dette til uttrykk?
5. Opplever du at gutter og jenter presterer ulikt i kroppsøving?
 - a. Hvis ja, hvordan kommer dette til uttrykk?
6. Opplever du at det er faglige forskjeller mellom gutter og jenter i norsk?
 - a. Hvis ja, hvordan kommer dette til uttrykk?
7. Opplever du at det er faglige forskjeller mellom gutter og jenter med tanke på leseopplæringen?
 - a. Hvis ja, hvordan kommer dette til uttrykk?
8. Opplever du at det er faglige forskjeller mellom gutter og jenter med tanke på skriveopplæringen?
 - a. Hvis ja, hvordan kommer dette til uttrykk?
9. Opplever du at det er faglige forskjeller mellom gutter og jenter med tanke på språklige evner som kommunikasjon, ordforråd og bruk av ord?
 - a. Hvis ja, hvordan kommer dette til uttrykk?

Emne 2: Undervisningsmetode

1. Opplever du at gutter og jenter foretrekker ulike typer undervisningsformer?
 - a. Hvis ja, hvilke undervisningsformer?
2. Opplever du at gutter og jenter responderer ulikt på undervisning som inkluderer mye individuelt arbeid, f.eks. oppgaveløsning ved pulten?
 - a. Hvis ja, på hvilken måte kommer dette til uttrykk?
3. Opplever du at gutter og jenter responderer ulikt på undervisning som inkluderer arbeid sammen med en læringsvenn?

- a. Hvis ja, på hvilken måte kommer dette til uttrykk?
4. Opplever du at gutter og jenter responderer ulikt på undervisning som inkluderer gruppearbeid?
 - a. Hvis ja, på hvilken måte kommer dette til uttrykk?
5. Opplever du at gutter og jenter responderer ulikt på undervisning som inkluderer fysisk aktivitet?
 - a. Hvis ja, på hvilken måte kommer dette til uttrykk?
6. Opplever du at gutter og jenter responderer ulike på undervisning som inkluderer konkurranser?
 - a. Hvis ja, på hvilken måte kommer dette til uttrykk?

Emne 3: Sosial kompetanse og selvregulering

1. Sosial kompetanse innebærer sosial bevissthet og prososial atferd, og kan komme til uttrykk som omtenkksomhet, hjelpsomhet, samarbeidsvillighet og sosialt samspill. Opplever du at det er forskjeller på gutter og jenter i forhold til sosial kompetanse?
 - a. Hvis ja, hvordan kommer dette til uttrykk?
2. Tenker du at disse forskjellene kan påvirke de faglige prestasjonene til elevene?
 - a. Hvis ja, på hvilken måte?
3. Selvregulering dreier seg om å klare å regulere seg selv i forhold til oppmerksomhet, aktivitet, impulser, følelser og sosial atferd. Opplever du at gutter og jenter i ulik grad klarer å regulere seg selv?
 - a. Hvis ja, hvordan kommer dette til uttrykk?
4. Tenker du at disse forskjellene kan påvirke de faglige prestasjonene til elevene?
 - a. Hvis ja, på hvilken måte?

Emne 4: Psykisk helse

1. Opplever du at det er forskjeller på gutter og jente med tanke på psykiske utfordringer og atferdsvansker?
 - a. Hvis ja, hvordan kommer dette til uttrykk?
2. Tenker du at disse forskjellene kan påvirke de faglige prestasjonene til elevene?
 - a. Hvis ja, på hvilken måte?
3. Opplever du at disse forskjellene kan påvirke undervisningen?
 - a. Hvis ja, på hvilken måte?

Emne 5: Lærerrollen

1. Du har sikkert, i likhet med de fleste lærere, et ønske om å behandle alle elever likt.
Opplever du likevel at du enkelte ganger behandler gutter og jenter ulikt?
 - a. Hvis ja, på hvilken måte?
2. Opplever du at du har forskjellige forventninger til gutter og jenter?
 - a. Hvis ja, på hvilken måte?
3. Opplever du at du gir ulik grad av oppmerksomhet til gutter og jenter?
 - a. Hvis ja, hva tror du er grunnen til dette?

Emne 6: Kjønsroller

1. Disse forskjellene man kan se mellom gutter og jenter, hvordan tror du de har oppstått og hvorfor?
 - o (Arv, genetikk, miljø, venner, media osv.?)

Avslutning

Jeg vil forberede informanten på at intervjuet nærmer seg slutten.

1. Er det noe i dette intervjuet som du ønsker å oppklare?
2. Har du noen spørsmål eller kommentarer til andre ting intervjuet burde tatt opp?
3. Helt avslutningsvis, har du noe på hjertet som ikke kom frem i intervjuet?