



UNIVERSITETET I
NORDLAND

Kjønnforskjeller

- en undersøkelse om gutters og jenters atferd i klasserommet

PED127L Bacheloroppgave i pedagogikk

Grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn
Universitetet i Nordland
Våren 2014

**Veronica Elise Braathen og
Ingeborg Anette Nordheim**

Kandidatnr. 2 og 8



Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	2
1.1 Begrunnelse av temavalg og vår førforståelse	2
1.2 Problemstilling	2
1.3 Avgrensning	3
1.4 Formålet med oppgaven	3
1.5 Oppgavens disposisjon	4
2.0 Teoretisk forankring	5
2.1 Kjønn i et historisk riss	5
2.2 Identitet og selvbilde	6
2.2.1 Eriksons kriseteori	6
2.2.2 Jenters og gutters selvbevissthet	7
2.3 Kjønnenes faglige selvinnsikt	8
2.4 Lærerens bidrag til kjønnsforskjeller	9
3.0 Metode	12
3.1 Hvilke metoder har vi valgt?	12
3.2 Hvorfor har vi valgt disse metodene?	13
3.4 Hvordan har vi brukt metodene?	14
3.4.1 Observasjon	14
3.4.2 Intervju	15
3.5 Validitet	15
3.6 Reliabilitet	16
3.7 Etske overveielser og feilkilder	17
4.0 Empiriske funn	19
4.1 Empiri fra klasse «9A»	19
4.2 Empiri fra klasse «9B»	21
4.3 Empiri fra klasse «9C»	23
5.0 Drøfting av funn	25
5.1. Identitet og selvbilde; viktige faktorer	25
5.2 Læreren; forsterker forskjellene	26
5.3 Kjønnssammensetning og rolleutvikling	28
6.0 Avslutning	30
Litteraturliste	32

Vedleggsliste

Vedlegg 1: Avkryssningsskjema	34
Vedlegg 2: Observasjonsskjema: læreren og elevens handlinger	35
Vedlegg 3: Intervjuguide	37

1.0 Innledning

I en undersøkelse utført av Statistisk sentralbyrå (SSB) i 2013 kommer det fram at gutter får gjennomsnittlig lavere karakterer enn jenter i samtlige fag, med unntak av kroppsøving. Dette interessante og til dels bekymringsverdige faktumet har ført til mange diskusjoner vedrørende skolens mulige feminisering. Norges offentlige utredning nr.18 forklarer feminiseringsbegrepet på følgende vis: «*I dette ligger det en antydning om at skolen og opplæringen i for stor grad vektlegger verdier som modenhet og pliktoppfyllelse, verdier som er mer «jentete», mens guttene er mer utagerende og ofte har større disiplinproblemer*» (Kunnskapsdepartementet, 2008). Med dette antydes med andre ord at jenter og gutter oppfører seg forskjellig på skolen, der jenter beskrives som pliktoppfyllelse, mens gutter blir omtalt som utagerende. I vår bacheloroppgave retter vi søkelyset mot kjønnsforskjeller, med primærfokuset på jenters og gutters atferd i klasserommet.

1.1 Begrunnelse av temavalg og vår førforståelse

Gjennom vår praksiserfaring har vi observert store forskjeller mellom jenters og gutters væremåte i undervisningssammenheng. Under praksis opplevde vi at jentene var betydelig mer tilbaketrukket og stille i timene, mens guttene på sin side var mer muntlig aktive. De fikk samtidig også mer tilsnakk fra læreren. Dette gjorde oss interessert i å undersøke kjønnsforskjellene nærmere. Er det slik i andre klasserom også?

Før vi kom i gang med bachelorarbeidet hadde vi noen tanker om det vi skulle undersøke. Vår førforståelse var i stor grad preget av det vi observert i praksis. Vi trodde på forhånd at guttene ville være mest synlig i klasserommet – både i positiv og negativ forstand. Positiv når det kom til muntlighet i undervisningen og negativ når det gjaldt tilsnakk fra læreren. Vi så også for oss at guttene ville være pådrivere til eventuell bråk og uro i klassen. Om jentene tenkte vi at de ville være stille og pliktoppfyllelse, og kanskje lite aktivt med i undervisningens muntlige del.

1.2 Problemstilling

Vår problemstilling lyder som følger: *Hvilke forskjeller er det mellom gutters og jenters atferd i klasserommet?*

For å belyse problemstillingen fra flere perspektiver har vi også utarbeidet noen underspørsmål:

- *Hvilke årsaker finner vi til de eventuelle atferdsforskjellene?*
- *På hvilke måter påvirker læreren kjønnenes atferd?*

Atferd blir i denne sammenhengen brukt som et samlebegrep for ytre oppførsel og de aktivitetene både gutter og jenter foretar seg i klasserommet. Her er det viktig å presisere at vi ikke tenker på atferd som et negativt ladet ord og et synonym til problematferd. Holden (2012) forklarer atferdsbegrepet som «alt vi gjør» og at dette omfatter både tanker, følelser og handlinger. Vårt fokus ligger på sistnevnte; altså på elevenes *handling* i klasserommet. Herunder inngår håndsopprekning, utenomfaglige samtaler med medelever, å ta ordet uten lov og generelt hvordan elevene oppfører seg både mot lærere og medelever. Vi ønsker også å undersøke hvilke årsaker som ligger bak de kjønntypiske ulikhetene, og i hvilken grad læreren har påvirkningskraft med tanke på disse forskjellene.

1.3 Avgrensning

Vi har avgrenset oppgaven til atferdsforskjeller i klasserommet, og vil dermed se bort fra aktiviteter som foregår i friminuttene og ellers utenfor den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Vi har heller ikke valgt å trekke inn foreldrenes utdanning eller elevenes sosiale bakgrunn. Under empiriinnsamlingen måtte vi også avgrense forskningen til tre klasser og to fag. Ideelt sett ville en undersøkelse i flere titalls klasser gitt det beste resultatet, men på grunn av oppgavens omfang måtte vi begrense dens bredde. På bakgrunn av de valgene vi har tatt er vi klare over at vi ikke fanger problemet i sin helhet, men ved hjelp av våre tre utvalgte klasser gir vi en pekepinn på hvordan tendensene *kan* være i norske klasserom.

1.4 Formålet med oppgaven

Målet med utviklingsarbeidet er å skape en bevisstgjøring rundt kjønntypisk atferd. En slik bevisstgjøring kan bidra til at læreren blir oppmerksom på sin eventuelle medvirkning til atferdsforskjellene. I en undersøkelse om kjønnsforskjeller i skolen skriver Bjerrum Nielsen (2000, s. 192) følgende: «*Det som først og fremst vakte oppsikt var at lærerne – uten å vite det – systematisk ga jentene mindre oppmerksomhet enn guttene*». Bjerrum Nielsen påpeker at

jenter og gutter ubevisst blir behandlet forskjellig av lærerne, noe som henger tett sammen med hvordan elevene ter seg i klasserommet. En bevisstgjøring av dette vil altså kunne bidra til å redusere forskjellsbehandlingen mellom kjønnene.

1.5 Oppgavens disposisjon

Oppgaven vår er delt inn i kapitler som igjen inneholder flere undertitler. Vi starter med å presentere relevant teori i forbindelse med vårt valgte tema i kapittel 2, for å danne et grunnlag for oppgavens videre innhold. Her kommer vi blant annet inn på kjønnsforskjeller sett fra et historisk perspektiv, samt at vi ser litt nærmere både på eldre og nyere undersøkelser som har blitt gjort på området. Her presenteres også ulike teorier knyttet til nærliggende tema som vi finner relevant for å kunne svare på vår problemstilling. Deretter kommer vi til kapittel 3 om metode, som tar for seg de foretatte valgene rundt prosessen knyttet til vår empiriinnsamling. Her kommer vi inn på hvilke metoder vi har valgt og hvorfor, og hvordan vi har valgt å bruke dem. Vi ser nærmere både på oppgavens validitet og reliabilitet, samt på feilkilder og etiske overveielser.

Derneft følger empirien vår i kapittel 4, som altså er en presentasjon av våre funn ute i felten. Her har vi valgt å sette opp tre diagrammer for de tre ulike klassene vi foretok observasjoner i, samt at vi eksemplifiserer i tekstform og også innlemmer deler av intervjuene med lærerne. Dette kapittelet er preget av objektivitet og går direkte på våre observasjoner.

I kapittel 5 drøfter vi våre funn, og tar for oss den tidligere omtalte teorien og knytter den opp mot empirien. Her blir også vår subjektive tolkning i større grad synlig. Om ikke en konklusjon, kommer det til slutt en avslutning, som tar sikte på å oppsummere oppgaven i korte trekk og gi et best mulig svar på problemstillingen både ut fra teori, empiri og drøfting.

2.0 Teoretisk forankring

«En teori kan sies å være et forenklet bilde av virkeligheten som ideelt er utformet slik at den kan danne utgangspunkt for empiriske undersøkelser» (Halvorsen, 2002, s. 53).

2.1 Kjønn i et historisk riss

For å få en forståelse av dagens skoleungdom og deres atferd, ser vi på det som en fordel å starte med å trekke linjene litt tilbake i tid. Vi har tro på at et lite historisk tilbakeblikk vil være med på å danne grunnlaget for bedre å forstå de kjønntypiske atferdsforskjellene i skolen.

Det er nemlig ikke bare biologiske forskjeller som skiller kjønn fra hverandre. Kjønn er en av de dypeste strukturene som gjennomsyrrer samfunnet vårt (Imsen, 2005, s. 443). I skolesammenheng var det først på tidlig 1900-tallet at man begynte å tenke på likhet mellom kjønnene. Gjennom hele 1800-tallet var forskjellstenkning mellom gutter og jenter (og menn og kvinner) en selvfølge, men nå ble den altså omsider utfordret. I 1884 vakte Stortinget stor debatt, da de for første gang ga tillatelse til at både jenter og gutter kunne gå sammen på middelskole. Flere spørsmål ble stilt i denne debatten; stred ikke dette mot kjønnenes forskjellige natur og bestemmelse? Eller var dette en naturlig utvikling med tanke på likestilling og et mer naturlig forhold mellom kjønnene? Noen mente også at dette bare ville føre til at jentene fikk undervisning på gutteskolens premisser (Bjerrum Nielsen, 2000). Etter hvert ble det uansett for dyrt med kjønnsdelte skoler, slik at resultatet utover 1900-tallet ble fellesskoler. Likevel var det vanlig med egne kjønnsdelte klasser helt fram til 1950-tallet, og jentene måtte unnvære deler av matematikk- og norskundervisning grunnet faget husstell, som skulle oppta vesentlig plass på timeplanen (Brock-Utne, 1982).

I løpet av 1950-årene ble den siste forskjellstenkningen borte. Likhetstenkning og velferdspolitikkk sto i sentrum i etterkrigsårene, og nå var det ikke snakk om «jenter» og «gutter», men i større grad om «elever». Nå var det elevenes individuelle evner og anlegg som skulle bestemme hvor langt de kom i utdanningssystemet - verken kjønn, bosted eller sosial klasse skulle ha betydning i et opplyst og moderne samfunn (Bjerrum Nielsen, 2000).

I dagens Norge har vi en offentlig politikk som forsøker å fremme likestilling mellom kjønnene, og det jobbes for å forhindre kjønnsdiskriminering. Likestillingsloven (1978) sier at

begge kjønnene skal få like muligheter i samfunnsliv, hjem og arbeid, og det gis uttrykk for at loven «*tar særlig sikte på å bedre kvinnens stilling*». Blant befolkningen generelt finner man likevel et vidt spekter av synspunkter - alt fra konservative meninger om at kvinner bør holde seg til husarbeid og barnepass, til dem som ønsker flere kvinner i ledende posisjoner i samfunnet. Når det gjelder i skole- og klasseromsammenheng, viser nyere forskning at man heller ikke her er helt i mål i likestillingsarbeidet. Det er fortsatt merkbare forskjeller på jenter og gutter både når det kommer til prestasjoner, atferd og lærerens fordeling av oppmerksomhet mellom kjønnene i skolen (Bjerrum Nielsen, 2011). Dermed ser vi på det som interessant å se nøyer på en del av kjønnsforskjellene i den norske skolen i dag.

2.2 Identitet og selvbylde

Öhrn (1991) har i sin klasseromforskning oppdaget at det trolig skjer et alvorlig fall i jentenes selvtillit fra 13-14-årsalderen, og at deres manglende deltakelse i klassesamtalen handler om angst for å dumme seg ut og bli ledd ut av guttene. Dette bidrar trolig til atferdsforskjeller mellom kjønnene. For å oppnå en helhetlig forståelse av det som skjer med både gutter og jenter i denne fasen av livet, er det nødvendig å se nærmere på begrepet identitet. Det er mange ulike definisjoner av hva identitet er, alt fra noe ustabil og skiftende i oppfattelsen av seg selv til noe som er dypt og grunnleggende, som en kjerne, i individet (Spernes, 2009, s. 256). George Herbert Mead (1934) har utarbeidet en speilingsteori som prøver å forklare hvordan selvet utvikles gjennom relasjoner og interaksjoner med andre. Man speiler seg i menneskene rundt seg, og ser på den måten seg selv gjennom andres øyne. Gjennom å tolke andres reaksjoner på egne handlinger vil en utvikle en selvoppfatning som igjen vil prege fremtidige handlinger. Skaalvik & Skaalvik (2005, s. 75) definerer selvoppfatning som enhver oppfatning, vurdering, tro eller viten en person har om seg selv. Ved å ta til seg andres vurderinger og stadig sammenligne seg med andre, vil ens identitet også forandres - og dermed også atferden påvirkes.

2.2.1 Eriksons kriseteori

Å være seg bevisst sin sosiale forankring er en del av temaet identitet, og er et viktig aspekt når en skal forstå ungdommers situasjon. Erik Homburger Erikson var elev av den kjente psykoanalytikeren Sigmund Freud, og den tyskfødte amerikaneren har videreutviklet en del av Freuds oppdagelser. Eriksons teori er i stor grad basert på hans brede erfaring som klinisk psykolog, men også på ulike sosialantropologiske studier. Hans teori om personlighetens

utvikling baserer seg på noen grunnpilarer som det i denne sammenhengen vil være nødvendig å forklare. Erikson (1968) mener at mennesket er et sosialt vesen der personligheten utvikler seg i ulike faser, avhengig av dets ferdigheter til å samhandle. Samfunnet på sin side er innrettet på en slik måte at det forsøker å trygge og oppmuntre mennesket til en personlig utvikling i riktig tempo.

Mennesket utvikler seg med andre ord gjennom åtte forutbestemte kritiske trinn, eller åtte livsfaser, hvor hver av disse har et positivt og et negativt utfall, avhengig av hvilke erfaringer man tar med seg videre. Alle stadiene er avhengige av hverandre, og måten en møter hvert trinn på vil ha betydning for individets møte med neste fase. Innenfor den femte fasen, ungdomstiden, er det identitet og rolleforvirring som gjør seg gjeldende. Med kritiske trinn mener ikke Erikson (1968) nødvendigvis at all utvikling er en serie med kriser og katastrofer, men heller at en står ovenfor typiske vendepunkter i livet, gjennom progresjon eller regresjon.

På det femte stadiet står puberteten for døren; barndommen når sin avslutning og ungdomstiden tar til. Kroppen vokser, kjønnsmodningen kommer inn i bildet og for første gang blir de opptatt av hvordan andre oppfatter dem. I denne fasen skal identiteten utvikles, der de leter etter seg selv, men samtidig prøver å være lik alle andre. Rolleforvirring er derfor krisen, eller faren, i dette stadiet. Å bli utelukket av den sosiale konteksten fordi man har en annen kulturell bakgrunn, eller på andre måter skiller seg ut fra sine jevnaldrende, er en stor frykt blant mange ungdommer. Dette fører videre til at de streber etter å være like. Tenåringers balansegang mellom anerkjennelse og utvikling av en egen identitet vil for mange være utfordrende. Dette kan også vise seg i klasserommet, gjennom både utagerende og internalisert atferd, samt sosial bevissthet.

2.2.2 Jenters og gutters selvbevissthet

Særlig i ungdomsskolealder er det vanlig å være svært opptatt av hva andre mener om en. Dette handler også mye om å etablere seg som en synlig og attraktiv heteroseksuell aktør, og dette gjør at forskjellen mellom kjønnene kommer i fokus og fremheves. Kjønnforskjeller erotiseres og overdrives (Frosh et al., 2002). Vår førforståelse er at både Meads speilingsteori og Eriksons kriseteori har en klar sammenheng med kjønnenes atferd i klasserommet. Guttene er mer viltre og urolige fordi dette «forventes» av dem, mens jentene er mer tilbaketrukket fordi det er slik jenter «skal» oppføre seg. Det finnes selvfølgelig utallige unntak, og vi skal

dermed være forsiktige med å generalisere. Likevel vil vi ikke utelukke at denne teorien kan ha en sterk tilknytning til kjønnsforskjeller i norske klasserom.

Jentenes overtak når det gjelder det prestasjonsmessige i skolen, kan se ut til å øke guttenes skolemotstand. Å være flink på skolen blir koblet til noe feminint som gutter gjerne prøver å distansere seg fra (Mac an Ghail, 1994; Connell, 2000). Connell (2000) mener at guttene svarer på dette ved å ty til andre maktmidler som ferdigheter innen sport, fysisk aggresjon eller seksuelle erobringer. Lyng (2004) mener imidlertid at guttene ofte har en frykt for ikke å lykkes på skolen: det handler ikke om at de ikke kan, men at de ikke gidder. Igjen kan dette potensielt sett peke tilbake både på speilings- og kriseteorien; det at gutter distanserer seg fra skolearbeidet mens jenter er opptatte av gode karakterer, har å gjøre med hvilke oppfatninger de ønsker at omgivelsene skal ha av dem. Dette er et tilfelle hvor de nevnte begrepene identitet og rolleforvirring er aktuelle momenter.

2.3 Kjønnes faglige selvinnsikt

Ifølge Gjesme (1976) vurderer gutter og jenter skolesituasjonen noe forskjellig. Faglig sterke gutter synes ofte skolesituasjonen er lett, mens de faglig sterke jentene gjerne oppgir at den er middels vanskelig. Samtidig vurderer middels flinke gutter skolesituasjonen som middels vanskelig, mens tilsvarende jenter vurderer den som vanskelig. Dette har følgelig konsekvenser for vekking av prestasjonsmotivet. Jentene er sterkere motivert fordi de ser større usikkerhet i utfallet enn gutter, mens guttene har en tendens til å «seile» gjennom skolen. De middels flinke jentene vurderer sjansene sine for å lykkes som mindre enn de er ut fra evnene sine, og får dermed ikke aktivisert motivasjonen tilstrekkelig (Gjesme, 1976).

Imsen (1996) bekrefter dette i en undersøkelse om likestillingsarbeidet i grunnskolen. Undersøkelsen skulle avdekke karakterene elevene fikk i noen utvalgte fag på 8. trinn, og det ble også undersøkt «hvor flinke» kjønnene oppfattet seg selv i disse fagene. Resultatet viste at jenter og gutter ikke vurderer sin «flinkhet» i samsvar med de faktiske karakterene. Norsk var det eneste faget hvor jentene vurderte seg selv som flinkest, mens kroppsøving var det eneste faget som guttenes vurdering var i samsvar med de faktiske karakterene (og som de faktisk var bedre enn jentene i). I de øvrige fagene var tendensene slik at guttene vurderte seg selv som like god eller bedre enn realitetene tilsa, mens det for jentene var omvendt. Undersøkelsen viser altså at jenter har en tendens til å undervurdere seg selv og sine

muligheter for å lykkes. Med de aller siste tallene fra SSB (2013) friskt i minnet, om at jentene i snitt fortsatt har høyere karakterer enn guttene i samtlige skolefag (med unntak av kroppsøving), er det verdt å legge merke til ubalansen mellom jentenes høye faglige nivå på den ene siden og deres lave selvtillit på den andre.

2.4 Lærerens bidrag til kjønnsforskjeller

At kjønnesens atferd i klasserommet delvis henger sammen både med elevenes identitet, selvoppfatning og selvtillit, mener vi det er god grunn til å tro. Spørsmålet blir deretter hvilken påvirkning *læreren* har i forbindelse med atferdsforskjellene. Gjennom intervju med 90 elever i ungdomsskolealder tok Lahelma (2000) i en finsk undersøkelse opp spørsmålet om hvorvidt elevene opplevde lærerens *kjønn* som relevant for deres faglige utvikling på skolen. Hun konkluderte med at elevenes fokus lå på hvem som hadde evnen til å lære bort, motivere og holde styr på klassen, mens lærerens *kjønn* i undervisningssammenheng var irrelevant.

Det er ingen tvil om at elevenes atferd påvirker miljøet i et klasserom, og omvendt; klassemiljøet er også med på å bestemme elevenes atferd. Her har læreren et ansvar. En ny dansk rapport viser nemlig at elever har de beste forutsetningene for læring (og dermed tilhører det beste klassemiljøet) når læreren praktiserer en sterk ledelse av klassen med fokus på punktlighet, ro og gode sosiale relasjoner (Pedersen et al., 2011). Dette resulterer i et positivt klassemiljø, og Karlsen og Spernes (2009, s. 281) understreker viktigheten av lærerens rolle for nettopp det, og sier at «*klassemiljøet er avhengig av at det er gode relasjoner mellom elevene, og som lærer må du derfor legge forholdene til rette slik at det skapes et godt miljø i klassen*». Öhrn (1991) fremhever at også fag og kjønns sammensetning spiller en viktig rolle for atmosfæren i klasserommet. Likevel ser vi altså at også læreren har et betydelig ansvar for tilretteleggingen av dette - som igjen vil føre til at elevenes atferd i størst mulig grad utarter seg positivt.

Ifølge Imsens (1996) undersøkelse om likestillingsarbeidet i grunnskolen, bekreftet både elever og lærere at det er guttene som «klovner», ertes og distraherer mest i timene, og som opptar lærerens oppmerksomhet i størst grad. Jentene er stille og rolige, holder orden og er mest hjelpsomme. Etter at noen amerikanske undersøkelser ble utført på 1960-tallet, begynte man å omtale «to tredjedelsregelen» om skoletimene (Flanders, 1962). Det viste seg at to tredeler av timene ble brukt til lærerens snakking, og to tredeler av denne snakkingen var

rettet til elevene. Senere forskning på likestilling har deretter vist at to tredeler av lærerens snakking er rettet mot *guttene*, og at guttene snakker dobbelt så mye som jentene (Spender, 1982). Guttene stiller flere spørsmål og får dermed flere faglige forklaringer tilpasset deres nivå. I og med at jentene er langt stillere enn guttene i klasserommet, får de følgelig mindre erfaring i å bruke språket til undring og ny innsikt (Høigård, 2006).

Flere undersøkelser fra 1970- og 1980-tallet bekrefter forskjellene på tildelingen av oppmerksomhet mellom kjønnene, og viser at lærernes overvekt av bemerkninger til guttene er systematisk, men samtidig ubevisst. Den pedagogiske forskeren Kelly (1988) foretok en bred undersøkelse og analyserte 81 klasseromstudier fra USA, Canada, England, Australia og Sverige, og fant et oppsiktsvekkende resultat. I alle disse landene, på tvers av klassetrinn, av fag og av elevenes sosiale og etniske bakgrunn, fikk jentene færre faglige instruksjoner, færre avanserte spørsmål og mindre faglig respons, færre irettesettelser av lærer og litt mindre ros enn gutter. Disse tendensene er også funnet i Norden. Høigård (2006) påpeker at nyere undersøkelser i skolen gjort i Norge, Sverige og Danmark viser at både kvinnelige og mannlige lærere fortsatt initierer kontakt oftere med gutter enn med jenter. Lærerne henvender seg til guttene, både for irettesettelser og spørsmålsoppfølging, fordi de anser dette kjønnnet som en sterkere bidragsyter for deres opplevelse av en mer spennende og aktiv undervisning. Bak dette synspunktet ligger det en enighet om at gutter er bedre historiefortellere enn jenter. Andresen (1995) spissformulerer denne oppfatningen, og sier at guttene gjerne forteller *hva* som skjedde, mens jentene forteller om hva de *følte* da det skjedde. Lærerne opplever det derfor som enklere å forholde seg til og følge opp gutter som forteller om noe de har opplevd, enn jenter som forteller om personlige og emosjonelle erfaringer.

Skjevfordelingen av lærerens oppmerksomhet er altså en vanlig forseelse, men den skjer oftest ubevisst og er sjelden intendert. Den bidrar likevel til å usynliggjøre jentene i klasserommet. Som en videreføring av dette kan det nevnes at Bjerrum Nielsen & Larsen (1985) hevder at jentene som regel får lukkede spørsmål som de kan svare kort og eksakt på, mens guttene i større grad stimuleres til samtale og diskusjon gjennom de åpne spørsmålene de får av samme lærer. Denne tendensen er påvist på alle klassetrinn, og dette viser hvordan guttene (ubevisst) oppfordres til å snakke mer, og følgelig tar mest plass i klasserommet.

Til tross for at flere undersøkelser viser at jentene usynliggjøres i klasserommet, har mange jenter inntatt en betydelig mer aktiv og selvbevisst rolle i klasserommet nå enn for noen tiår

tilbake (Bjerrum Nielsen, 2011). Kjønnforskjellene kan dermed sies å gå i retning utjevning, selv om det fortsatt er betydelige ulikheter. Samtidig skal det også sies at jentene ofte er mer taktiske enn sitt motsatte kjønn når de «faller ut» av undervisningen. Ifølge Bjerrum Nielsen (2011, s. 199) bruker jentene sine sosiale antenner til å skaffe seg frirom i skolen, for eksempel ved at de *«nøyaktig vet hvilken kroppsholdning de skal innta for at læreren skal tro at de følger med, eller presist hvor høyt de kan prate sammen om private ting, uten at læreren griper inn.»* Dermed skal man som lærer ha i bakhodet at jenter kan være ulver i fåreklær når det kommer til å oppføre seg fint og følge med i undervisningen.

3.0 Metode

«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Aubert, 1985, s. 196).

3.1 Hvilke metoder har vi valgt?

For å forsøke å besvare vår problemstilling på best mulig måte, har vi valgt en metodetriangulering bestående av kvalitativt intervju og ikke-deltakende observasjon. Førstnevnte tar ifølge Kvale et al. (2009) sikte på å forstå verden fra intervjupersonenes synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser og avdekke deres livsverden. I denne sammenheng blir livsverden forstått som intervjuobjektets opplevelse av sitt eget liv og dets forhold til omgivelsene. Et kvalitativt intervju tar altså sikte på å fange opp informantens meninger, opplevelser og erfaringer som ikke lar seg tallfeste eller måle.

Vi valgte å benytte oss av et semistrukturert intervju, for å finne ut av hvordan lærerne opplever elevatferden i klasserommet. Intervjueren stiller med en ferdigskrevet liste med emner og spørsmål som skal besvares (Denscombe & Larson, 2009). Denne måten å intervju på åpner dog opp for at en kan stille oppfølgingsspørsmål underveis, og eventuelle andre spørsmål en ser egner seg på det aktuelle tidspunktet. Intervjueren skal være fleksibel og la respondenten utvikle egne synspunkt. Dalland (2012) hevder at jo åpnere intervjusituasjonen er, desto større er sjansen for å få spontane, levende og uventede svar. Med andre ord valgte vi et kvalitativt, semistrukturert intervju som tar sikte på å fange informantens meninger ved hjelp av ferdigformulerte spørsmål, som samtidig gir rom for refleksjon og nye synspunkt.

For å se på hvordan elevene handler og samhandler i klasserommet, valgte vi også observasjon som metode. En måte å definere denne på er å si at en legger merke til det som skjer på en særlig oppmerksom måte (Grønmo, 1982). På mange måter kan vi si at praksisperioden vår var en form for ustrukturert observasjon, da vi sammen så etter mulige tema for vår bacheloroppgave. Videre arbeid med selve oppgaven avgjorde at vi skulle fokusere på gutters og jenters atferd i klasserommet, som videre førte til en strukturert og lukket tilnærming i observasjonsfasen; vi hadde på forhånd bestemt oss for hva vi skulle se etter.

Vi valgte videre å benytte oss både av en kvantitativ og en kvalitativ observasjon. Grønmo (1982) definerer førstnevnte som data som kan måles eller uttrykkes i mengdebegreper. Dette er nyttig dersom man eksempelvis kvantitativt skal registrere jentenes og guttenes atferd i klasserommet. Motsatsen er kvalitativ observasjon, som handler om en registrering av ikke-tallfestede egenskaper. Herunder inngår også vurderinger og forsøk på å få tak i helheter, oppfatninger og resonnementer. Selv om vi i første omgang var opptatt av kvantitative data, registrerte vi også enkelthendelser med særlig fokus på lærerens interaksjon med elevene.

3.2 Hvorfor har vi valgt disse metodene?

Vår problemstilling handler i første omgang om forskjeller mellom gutters og jenters atferd i klasserommet. Den beste måten å besvare dette på er først og fremst å kartlegge hvordan de faktisk ter seg i klassen. Ved bruk av et avkryssningsskjema (vedlegg 1), kunne vi objektivt registrere handlingene elevene foretok seg. På denne måten utelukket vi synsebasert og subjektiv observasjon, og kunne dermed få et resultat uavhengig av vår førforståelse. For å supplere brukte vi i tillegg kvalitativ observasjon, ved å observere hvordan læreren og elevene samhandler med hverandre. Slik fikk vi registrert eventuelle sammenhenger mellom lærernes behandling av kjønnene og elevenes atferd.

«[Observation] förlitar sig inte på vad människor säger att de gör, eller vad de säger att de tänker. Det är mer direkt än så. I stället bygger det på ögats direkta observation av händelser. Det grundar sig på ett antagande om att det – i vissa syften – är best att observera vad som faktisk sker» (Denscombe & Larson, 2009, s. 271).

Ved bruk av denne metoden kunne vi observere hvordan jenters og gutters væremåte er forskjellige, og hvordan læreren responderer på dette. Metodetrianguleringen er i våre øyne med på å belyse problemstillingen fra flere perspektiver, samt å gi oss en bredere kunnskap om elevene og læreren i klasserommet.

Et kvalitativt intervju med klassenes respektive kontaktlærere var også et naturlig valg for oss. Vi ønsket å finne ut hvordan lærerne opplevde sammenhengen mellom deres behandling av kjønnene og elevenes atferd. Hovedgrunnen til at vi valgte et semistrukturert intervju var for å forberede oss både faglig og mentalt, slik at vi skulle få best mulig kvalitet i samtalen og dermed få den dybden av informasjon vi ønsket oss. Faren med at vi satte opp spørsmål på forhånd, var at de kunne bli veldig styrende for samtalen. Spørsmålene var imidlertid ikke

ment for at de skulle følges slavisk, men de skulle hjelpe oss å huske de temaene som skulle tas opp. De skulle fungere som en rød tråd gjennom intervjuet. Vi ønsket å få fram et bredest mulig bilde av hvordan lærerne opplever kjønnsforskjellene i klasserommet, både med tanke på atferd, muntlig og skriftlig aktivitet, resultatoppnåelse og sosiale ferdigheter - alt - for å kunne danne oss et helhetlig bilde av forskjellene. Tanken var ikke å benytte oss av alle disse momentene i selve oppgaven, men for å danne et helhetlig grunnlag følte vi det som en nødvendighet å få et så bredt bilde som mulig. For å få til dette, var det nødvendig å stille oppfølgingsspørsmål som naturlig dukket opp underveis i intervjuet. Hadde vi slavisk fulgt de ferdigformulerte spørsmålene, kunne samtalen fort ha mistet litt av sin naturlige flyt, og vi kunne risikert å innse i ettertid at informasjonen manglet dybde. Ved å bruke metodetriangulering ga observasjonene våre nødvendige forutsetninger for intervjuet, og hjalp oss å finne de riktige spørsmålene å stille lærerne. Intervjuet på sin side bidro til å utfylle bildene observasjonene ga oss.

3.4 Hvordan har vi brukt metodene?

Vi bestemte oss for å observere tre niendeklasser i lærerstyrt undervisning i sine vanlige klasserom. Vi foretok i første omgang et strategisk utvalg av intervjuobjekt og klasse. Et slikt utvalg finner sted da en velger de personene en tror har noe å fortelle om akkurat det fenomenet en vil vite mer om (Dalland, 2012). Den ene av klassene hadde vi tidligere vært i praksis hos, og her bemerket vi oss noen forskjeller mellom kjønnene. Et ønske om å undersøke dette nærmere gjorde at vi bevisst valgte denne klassen som gjenstand for observasjon. De to andre klassene ble tilfeldig valgt, da deres kontaktlærere både hadde tid og mulighet til å hjelpe. Vi observerte informantene i to forskjellige fag. Bakgrunnen for valget av akkurat disse fagene var å se elevene i aksjon i et grunnleggende, samt et muntlig fag. Av praktiske grunner i forhold til timeplanen deres, falt dermed valget på norsk og samfunnsfag.

3.4.1 Observasjon

For å unngå at vi preget undervisningen nevneverdig, plasserte vi oss bakerst i klasserommet. Slik fikk vi også best mulig oversikt over klassen. Dette gjorde vi altså i seks undervisningstimer i tre forskjellige klasser, fordelt på to dager. Vi hadde på forhånd laget et avkryssningsskjema og et observasjonsskjema (vedlegg 2) som vi tok med oss inn i klasserommet. Vi fordelte oppgavene før vi gikk inn, der den ene av oss kvantitativt skulle

registrere jentenes atferd og den andre guttenes. Her loggførte vi antall ganger gutter og jenter var aktive med håndsopprekning, utenomfaglige samtaler med medelever, antall ganger de tok ordet uten tillatelse og i tillegg ble antall irrettesettelser fra lærer dokumentert. Vi noterte oss også enkelthendelser vi anså som betydelige for vår problemstilling. Ellers prøvde vi å legge merke til generelle tendenser i jentenes og guttenes væremåte i klasserommet, og også hvordan samspillet med læreren tilpasset seg deretter.

3.4.2 Intervju

Vi utarbeidet så en intervjuguide (vedlegg 3) på bakgrunn av det vi hadde observert i klassene. Vi intervjuet til sammen fire (kvinnelige) kontaktlærere i tre separate intervjuer. Den ene klassen hadde både en kvinnelig og en mannlig lærer, men sistnevnte hadde ikke muligheten til å stille opp på intervju. Vi anså imidlertid de fire kvinnelige lærerne som tilstrekkelige informanter. Vi sendte lærerne spørsmålene i forveien, slik at de hadde muligheten til å forberede seg. Det var et ønske fra vår side at de skulle tenke gjennom hendelser eller generelle tendenser om atferdsforskjeller på forhånd, slik at vi fikk størst mulig utbytte av intervjuet. Vi fikk tildelt et eget rom i ett av skolens lokaler, der vi kunne intervju lærerne uforstyrret. Vi hadde god tid til disposisjon, noe som vi mener var med på å kvalitetssikre intervjuet.

Av flere grunner valgte vi bort bruken av båndopptaker i intervjudelen. I hovedsak foretok vi dette valget fordi vi er to personer som jobber sammen. Den ene tok for seg selve intervjuet, mens den andre noterte på PC. Dette ville for det første spare oss for mye arbeid, med tanke på at vi slapp å transkribere hele intervjuet i etterkant. Vi trengte bare å renskrive det som hadde blitt sagt. For det andre unngikk vi prosessen med å søke og få godkjenning for bruk av båndopptaker, noe som dermed førte til at vi kunne utføre intervjuene på et tidligere tidspunkt.

3.5 Validitet

Metodene vi benytter oss av skal gi en troverdig kunnskap, og følgelig må kravene til validitet og reliabilitet være oppfylt. En generell definisjon på validitet er at det er noe som er gyldig og sant. Kvale et al. (2009, s. 250) skriver følgende om dette:

«I vanlige ordbøker blir validitet definert som en uttalelse av sannhet, riktighet og styrke. En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser. Et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument. Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke».

Validitet sier med andre ord noe om hvor gyldig undersøkelsene våre er og hvorvidt de utvalgte metodene egner seg til å svare på problemstillingen. Under intervjuene var vi ute etter lærernes opplevelser og deres erfaringer vedrørende elevenes atferdsforskjeller. Vi må dermed ta utgangspunkt i at det de sier er sannheten. I og med at vi hadde samtalen ansikt til ansikt, fikk vi en relasjon til intervjupersonene, samtidig som det åpnet opp for at de kunne stille oss spørsmål om det var noe som var uklart – og omvendt. Dette gjorde at vi fikk en dybde i svarene de kom med, som igjen er med på å styrke validiteten i intervju som metode (Kvale et al., 2009).

Når det kommer til validitet under observasjonene, vil vår forforståelse og subjektivitet kunne prege resultatet. Dalland (2012) skriver at under observasjon vil observatøren alltid tolke det han ser, og tolkningene er igjen preget av førsteinntrykk, hans forforståelse og personlige forhold. Fordi vi også brukte kvantitativ observasjon for å få objektive, målbare tall, oppnår vi en større validitet enn kun å benytte seg av kvalitativ observasjon. Det faktum at vi også var to personer som observerte samtidig, gjorde at den ene kunne bekrefte det den andre observerte. Gjøsund & Huseby (2005) påpeker at flere observatører gir mer informasjon, da man har flere øyne på samme hendelse.

3.6 Reliabilitet

Mens validitet handler om undersøkelsene, har reliabilitet med forskningsresultatene å gjøre. Dalland (2012) skriver at reliabilitet behandles i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Våre intervjuobjekter fortalte om sine erfaringer rundt kjønnsforskjeller i klasserommet, og ville av all sannsynlighet svart det samme dersom en annen forsker hadde stilt tilsvarende samme spørsmål. Om våre respondenter er meningsbærende for andre lærere kan vi ikke uttale oss om. Vi ser heller ikke nødvendigheten av et samordnet svar verken blant våre informanter eller andre lærere for øvrig. Vårt fokus ligger i denne sammenheng på de aktuelle lærernes erfaringer, da vi ikke kan si så mye om generelle tendenser andre steder enn i akkurat de tre

klassene vi observerte og hos de lærerne vi snakket med. Vi kan heller ikke generalisere de fire lærernes oppfatninger, selv om mange lærere trolig vil kjenne seg igjen i deres erfaringer.

Vi anser den kvalitative og den kvantitative observasjonen som et uttrykk for sannhet i de utvalgte klasserommene, men om resultatene kan reproduseres av andre forskere i andre klasserom, er usikkert. Vårt lille representative utvalg speiler ikke alle norske klasserom, og vil derfor ikke være gjenstand for fasit når det gjelder forskjeller i jenters og gutters atferd. Vi kan derimot argumentere for at andre forskere kunne fått tilsvarende resultater i de respektive klassene. Noe som kan vanskeliggjøre etterprøving er eksempelvis elevenes dagsform, søvnmangel eller indre konflikter, som vil påvirke atferden deres og følgelig en forskers resultater (Gjøsund & Huseby, 2005).

3.7 Ethiske overveielser og feilkilder

Ifølge Dalland (2012) handler også reliabilitet om at eventuelle feilmarginer må oppgis for at forskningsresultatene skal være pålitelige, og vi ser at etikken har mye å si i denne sammenheng. Både under observasjon og intervju er det alltid etiske forhold som må vurderes og tas hensyn til. Vi kommer tett inn på både lærere og elever, som kanskje vil føle seg overvåket. Følelsen av å bli studert og observert kan lett bidra til en atferdsendring som i videre forstand vil føre til feilaktige opplysninger. Vi er oppmerksomme på at de dataene vi har samlet inn kan være påvirket av det faktum at våre informanter visste at de var med på en undersøkelse. I intervjusituasjonen med lærerne, så vel som klasseromssituasjonen med elevene, kan informantene ha svart eller oppført seg på en måte som de trodde at vi ønsket å observere. Dette kalles forskningseffekten (Dalland, 2012). Vi var imidlertid forberedt på dette før innsamlingen av empirien, og bestemte oss for ikke å fortelle elevene hva vi var der for å finne ut av. På den måten mener vi at vi har fått et mer representativt resultat av våre undersøkelser. Dalland (2012) sier at en må gi deltakerne informasjon om hvilken hensikt en har og hvordan materialet vil bli brukt. Dette ble et etisk dilemma for oss, men vi valgte til slutt å unngå å si det, nettopp for å få et resultat som ikke var påvirket av elevens fokus på egen atferd.

Lærerne var på sin side blitt gjort oppmerksom på at vi var ute etter kjønnsforskjeller, uten at vi presiserte at en mulig ubevisst forskjellsbehandling av kjønnene også ville bli registrert. Også her ønsket vi at de skulle undervise som de vanligvis gjør, uten å bli for opphengt i vår

tilstedeværelse. Likevel kan vårt nærvær ha bidratt til at noen endret atferd og opptrådte annerledes enn normalt, fordi de visste at de ble observert. Dette vil imidlertid være umulig for oss å vite.

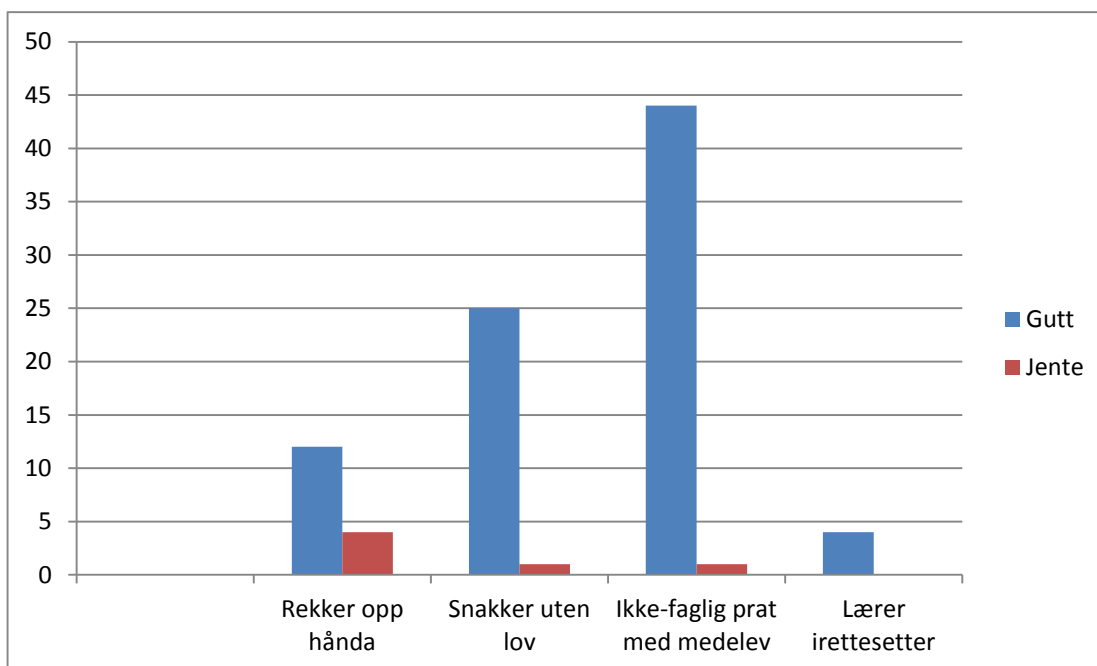
I intervjusituasjonen vil det alltid være viktig at spørsmålet er riktig oppfattet, og at vi som intervjuere forstår svaret på riktig måte. For å unngå misforståelser, og at svarene skulle bli notert på en måte som intervjupersonen ikke kjente seg igjen i, var vi derfor klare ovenfor våre informanter hvordan vi forstod svarene de kom med. Vi stilte ytterligere spørsmål dersom vi var usikre på hva de mente. Som intervjuobjekt kan det også være lett å føle på presset om å formulere seg på en god måte, ettersom alt en sier blir skrevet ned. Noen spørsmål er også vanskelige å svare på, og kombinert med en eventuell nervøsitet vil svarene trolig bli annerledes enn om en svarte på de samme via e-post. Vi prøvde dog vårt beste for å få lærerne til å føle seg komfortable. Dette føler vi at vi lyktes med.

4.0 Empiriske funn

I det følgende tar vi sikte på å presentere empirien vår. Deler av denne har vi valgt å presentere ved å bruke diagrammer, som viser resultatet av våre observasjoner. Her har vi altså valgt skjema som bakgrunnsmateriale for dokumentasjonen. Figurene viser tre forskjellige niendeklasser på en og samme skole, der tallene i hver figur er summert fra to skoletimer i et muntlig og et skriftlig fag i hver klasse (samfunnsfag og norsk). Tallene indikerer hvor mange ganger i løpet av disse to timene kjønnene rakk opp hånda, snakket uten lov, førte ikke-faglige samtaler med medelever samt ble irettesatt av lærer.

Når det gjelder håndsopprekning, mener vi alle gangene elevene strakte hånda i været – uavhengig både av om de fikk ordet, samt om en og samme elev rakk opp hånda flere ganger. Mens vi med «ikke-faglig prat med medelev» mener samtale med andre *elev*, går forseelsen «snakker uten lov» på faglige henvendelser til *læreren* der eleven ikke har bedt om ordet. Til slutt har vi registrert antall ganger elevene ble irettesatt av læreren, altså de gangene læreren ga elevene tilsnakk for uønsket atferd. Figur 1 viser den klassen hvor atferdsforskjellene mellom kjønnene var desidert mest merkbar.

4.1 Empiri fra klasse «9A»



Figur 1. Atferdsforskjeller mellom jenter og gutter i «9A». Antall elever: 12 jenter og 13 gutter.

Av figuren ser vi at det er guttene som peker seg kraftig ut som «bråkmakere» mens jentene gjør veldig lite ut av seg. Da vi i etterkant ba kontaktlæreren om å beskrive klassen, ble tallene våre på mange måter bekreftet:

«Guttene er veldig dominante og tar mye plass. Jentene er mer modne, men tar seg veldig fort nær av ting. De vegrer seg for å rekke opp hånda, fordi de er redde for å si feil og for å få stygge kommentarer» (Lærer A1).

Vi observerte at jentene for det meste satt stille og tålmodige ved pultene sine, og dermed ble passive tilskuere til at guttene fikk regjere som de ville i klasserommet. Hvis ei jente prøvde å rekke opp hånda og svare på et spørsmål, ble dette ofte kommentert av en gutt - med påfølgende latter fra resten av guttene. De utspekulerte kommentarene var ofte av en ironisk art, slik at det ble vanskelig for læreren å «ta dem» på det.

Det skal nevnes at de i denne klassen satt i grupper på fire og fire, hvor kjønnene ofte var blandet. Til dette hadde lærerne å si at de ønsket å teste ut denne inndelingen, for å se om det kunne ha en positiv innvirkning på klassemiljøet. De hadde tenkt lite på kjønn i sammensetningen av gruppene, men prøvde heller å sette svake elever sammen med sterke, og bråkete elever sammen med elever som de ikke klarte å spille på. Ifølge lærerne bedret situasjonen seg noe etter denne gruppeinndelingen, selv om de innrømmer at de fortsatt har langt igjen før de er i mål.

Vi ser av figuren at guttene oftere enn jentene rekker opp hånda når de skal si noe, i tillegg til at de ofte får ordet - eller rettere sagt *tar* ordet uten lov. Merkelig er det av figuren at antall irettesettelser over hodet ikke sammenfaller med det høye antallet forseelser fra guttene. Fire ganger ga læreren tilsnakk, mens de snakket uten lov og hadde ikke-faglig prat med medelever henholdsvis 25 og 44 ganger i løpet av disse timene. Læreren lot altså dette passere ved de fleste anledninger, noe som i desto større grad bidro til å usynliggjøre jentene. Et godt eksempel på dette fikk vi i en arbeidstime inne i denne klassen;

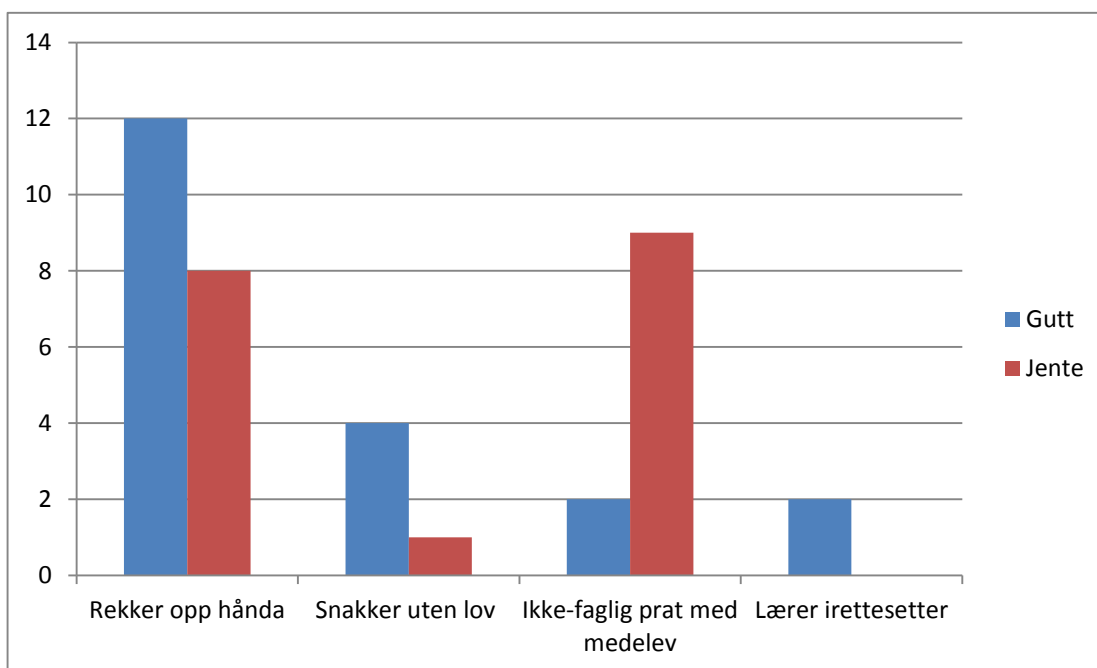
Ei stille og rolig jente rekker opp hånda for å spørre om lærerens hjelp. Læreren er for øyeblikket opptatt med å hjelpe en annen elev på motsatt side av klasserommet, men blir ledig etter et lite minutt. På veien mot den plikttoppfyllende jenta blir læreren stoppet hele tre ganger, av gutter som «roper» ut at de trenger hjelp. Dette er nok til å

fange lærerens oppmerksomhet de neste fem minuttene, og den stille og pliktoppfyllende jenta blir prioritert sist.

Dette var ofte de gjennomgående tendensene i denne klassen. I etterkant forklarte vi denne hendelsen for læreren, men la det hele fram som en *tenkt* situasjon. Læreren nikket gjenkjennende og så alvorlig på saken:

«Dette er dessverre læreren i et nøtteskall. Slikt kan skje når man er alene i klasserommet, for man rekker ikke over alle. Det er forferdelig urettferdig når slikt skjer. Jenta skulle hatt en premie for sin tålmodighet» (Lærer A2).

4.2 Empiri fra klasse «9B»



Figur 2. Atferdsforskjeller mellom jenter og gutter i klasse «9B». Antall: 16 jenter og 10 gutter.

Figur 2 viser to lærerstyrte timer i en klasse av et helt annet kaliber. Timene var preget av ro, orden og saklighet, og når elever tok ordet høyt i klassen var det utelukkende faglige kommentarer. De fulgte i større grad opp hverandres svar ved å bygge videre på det faglige, og slik vi opplevde det kunne de på mange måter omtales som rake motsetningen av klasse «9A». Gjengen i «9B» hadde for det første en sterk overvekt av jenter, men også merkelig

roligere gutter enn det vi erfarte tidligere. I tillegg hadde denne klassen en *mannlig* lærer - en sterk autoritet som høstet stor respekt blant elevene.

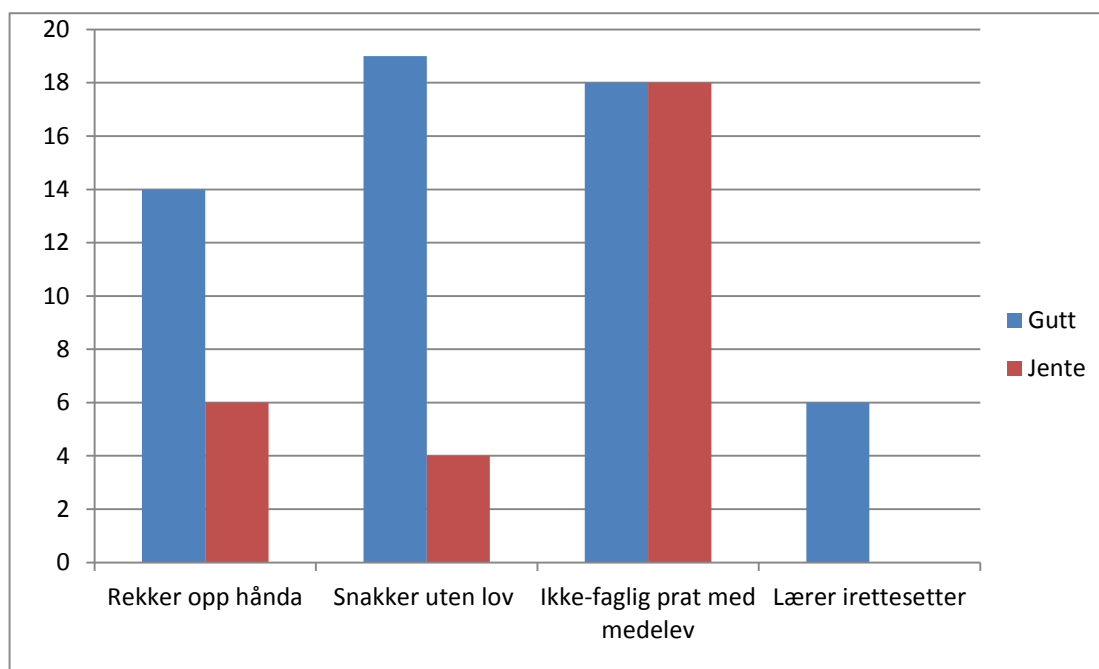
Sammenlignet med Figur 1, viser dette diagrammet at aktiviteten fra de to kjønnene i større grad er jevnere fordelt i denne klassen. Vi ser likevel tendenser til at guttene er de mest (muntlig) aktive rent faglig, mens det i all hovedsak er jenter som står for de ikke-faglige bidragene. Vi gjorde en litt spesiell observasjon i forbindelse med akkurat dette. For det hendte som sagt at elevene snakket med sine medelever om også andre emner enn de faglige. De få gangene det var guttene som gjorde dette, ble det oppfattet som veldig forstyrrende fordi de henvendte seg til elever på tvers av klasserommet. Dermed så læreren seg nødt til å irettesette dem. Jentene snakket faktisk med sine medelever opptil firedobbelt så mange ganger som guttene, men de *hvisket* alltid, og bare til eleven rett ved siden av seg. På den måten ble det aldri forstyrrende for klassen, og dermed heller aldri påpekt av læreren. Dette ser vi også av diagrammet; guttene fikk irettesettelse begge gangene noen hadde ikke-faglig prat med en medelev, mens jentene aldri fikk påpakning fra læreren for sine ni (!) ganger.

Vi opplevde at det var i de muntlige delene av timene at guttene utmerket seg faglig og var mest aktive, mens det var jentene som jobbet best når klassen ble satt til å arbeide på egen hånd. Dette var en erfaring som også klassens kontaktlærer hadde gjort seg gjennom skoleåret:

«De temaene som egner seg best til muntlig diskusjon, fenger ofte gutter mer enn jenter. Dermed er guttene da mest aktive. Når det kommer til selvstendig arbeid, er det som om guttene «ikke gidder»» (Lærer B).

For øvrig var atmosfæren og arbeidsroen svært god i denne klassen, og med et tilsynelatende sterkt samhold mellom elevene var det et godt og positivt klassemiljø.

4.3 Empiri fra klasse «9C»



Figur 3. Atferdsforskjeller mellom jenter og gutter i «9C». Antall: 10 jenter og 16 gutter

I Figur 3 ser vi igjen de samme tendensene som i Figur 1. Guttene tar helt klart mer plass enn jentene, og blir i våre skjemaer oftere registrert - både når det gjelder håndsopprekning og å snakke uten lov. I denne klassen er det dog en betydelig overvekt av gutter (16 mot ti jenter) - en faktor som kan forklare hvorfor de er mest synlige i klasserommet. Når det kommer til ikke-faglig prat med medelever kunne vi registrere 18 ganger på hvert av kjønnene, selv om irettesettelsene fra læreren kun gikk til guttene. Dette bunner ut i det vi nevnte tidligere, da gutters atferd er desto tydeligere fordi de på generell basis snakker høyere og på tvers av klasserommet. Vår oppfatning er at guttene er mer bråkete enn jentene, men at jentene prater minst like mye. Forskjellen er at mens gutter «roper» til en klassekamerat på andre siden av klasserommet, hvisker jenter heller med naboen.

I denne klassen var det særlig to jenter som trakk opp gjennomsnittet på vår kvantitative registrering av jentenes atferd. De var delvis aktivt oppe med hånden for å svare på faglige spørsmål, samtidig som at de stadig søkte til en tredje jente ved siden av for å snakke om utenomfaglige emner. Læreren var opptatt av å få med jentene mer og spurte dem også uavhengig av håndsopprekning.

«Guttene er de som oftest er mest engasjerte og har oppe hendene – mens jentene må man spørre for å få i gang. Jeg tror dette henger litt sammen med at det er ei overvekt at gutter i klassen som gjør at jentene holder seg i bakgrunnen. Det er mange sterke gutter i klassen, og jentene synes da det er ekkelt å si noe i klasserommet» (Lærer C).

Det var tydelig at læreren hadde fokus på å engasjere jentene i sin undervisning, da hun er av den oppfatning av at samfunnsfag er et typisk «guttefag». Guttene var oftest oppe med hånda, men dersom ei jente først hadde hånda i været, ble hun konsekvent prioritert. På et tidspunkt utfordret læreren til debatt og det var kun gutter som meldte seg frivillig, selv om hun prøvde å få med seg jentene også her. Vi kunne også observere at noen av guttene fort ble ukonsentrerte når det var gruppearbeid på planen. Dette resulterte tidvis i papirballkasting på hverandre og på jentene. I stor grad reagerte jentene med himling med øynene og risting på hodet, mens de en sjelden gang tok igjen ved å kaste papirball på guttene – men da kun dersom læreren hadde ryggen til eller var ute av klasserommet. Lærer C understøtter dette ved å si at:

«Når guttene først forstyrrer er det fordi de er aktive og eksempelvis «dribler med ball». Dette er kun når undervisninga «flyter» litt. Dette skjer ikke under faste undervisninger» (Lærer C).

Ut fra de kvalitative og kvantitative observasjonene vi foretok oss i disse tre forskjellige klassene, har vi sett noen gjennomgående tendenser. Vi erfarte at lærerne har en høy terskel for å irettesette elever, men når dette først skjer er det som regel rettet mot guttenes atferd. Jentene opplevde vi som roligere i klasseromssituasjonen, der de snakker mye med medelever som sitter ved siden av seg, men i kontrollerte og stille former. Guttene virker derfor ved første øyekast mer aktive, fordi de henvender seg til elever uavhengig av sitteplass, samtidig som at de generelt snakker høyere enn jentene. Med andre ord kan vi si at når guttene først sier noe som ikke er faglig relatert, oppfattes det som forstyrrende. I tillegg er det guttene som oftest snakker uten lov og som kommer med generelle kommentarer – både faglige og ikke-faglige.

5.0 Drøfting av funn

De tre klassene i vår empiriske undersøkelse opplevde vi som relativt forskjellige, og deler av våre observasjoner var svært interessante. I det følgende tar vi sikte på å drøfte våre funn opp mot teorien som ble presentert i kapittel 2. Selv om teorien nødvendigvis ikke blir brukt i samme rekkefølge som i teorikapittelet, gjør vi et forsøk på å innlemme samtlige hovedpunkter i teorien vår når vi knytter den opp mot våre empiriske undersøkelser.

5.1. Identitet og selvbylde; viktige faktorer

At jentene generelt var mindre muntlig delaktige enn guttene, var et påfallende funn fra vår side. Dette var noe som gikk igjen i alle tre klassene, i større eller mindre grad. Öhrns (1991) oppdagelse av det alvorlige fallet i jentenes selvtillit i denne alderen, var noe vi tydelig kunne se antydninger til. Angsten for å dumme seg ut og ble ledd ut av guttene, sammenfalt med de observasjonene vi gjorde samt med lærernes beskrivelser av sine elever. Jentenes vegring for især muntlig deltakelse i undervisningen understøtter blant annet Meads speilingsteori. Jentene speilet seg i guttenes reaksjoner på sine handlinger og foretok neste handling ut i fra responsen de mottok. Ble de ledd av, trakk de seg tilbake og sørget for at terskelen for muntlig aktivitet ble desto høyere. Dette ser vi av våre empiriske undersøkelser; jentene er generelt mindre aktive enn guttene.

I særlig klasse «9A» var jentenes redsel for guttenes reaksjoner et fremherskende anliggende, der dette hadde hendt gjentatte ganger. Dette førte videre til at tilnærmet samtlige jenter sjelden rakk opp hånda for å svare på lærerens spørsmål. Hos klasse «9B» hadde denne trenden derimot ikke satt seg i veggene, da jentene her i større grad var aktive i undervisningen. Dette kan være et tegn på at deres bidrag generelt har fått gå upåaktet hen, som igjen har ført til et forbedret selvbylde og en forsterket identitet. Følgelig blir det lettere for jentene å delta i undervisningen.

Samtidig kan vi også si at Eriksons kriseteori, med rolleforvirring som den aktuelle «krisen», kan sies å være gjeldende. Elevenes balansegang mellom anerkjennelse og utvikling av egen identitet kan lett føre til en identitetsforvirring, noe som igjen kan vise seg gjennom enkeltes atferd i klasserommet. I samtlige av våre tre utvalgte klasser var det guttene som oftest tok ordet uten lov. Dette kan ha sammenheng med Eriksons teori, som blant annet omfatter elevers ønske om å passe inn og dermed kopiere atferd i håp om å være lik de rundt seg.

Guttenes synlighet i klasserommet handler trolig om deres behov for anerkjennelse, samtidig som at noen ønsker å skape en identitet i tråd med det allerede eksisterende kjønnsmonsteret, som tilsier at det av guttene «forventes» vilterhet og muntlig deltakelse.

Ungdomsskoleelever er seg bevisst på sin sosiale forankring og de fleste er likeledes opptatt av å opprettholde en viss status i klasserommet. Dette kan forklare mange jenters valg om å ikke være aktiv i undervisningen, da anerkjennelse og innpass i klassen er momenter Erikson trekker frem som særlig viktige i den femte fasen. Samtidig prøver begge kjønnene å finne seg selv og skape sin egen identitet, noe som gjør dem ekstra sårbare i denne perioden. I og med at vi kun var inne i klassene for en kort periode, er det vanskelig for oss å påstå at vi kunne observere elever som opplevde rolleforvirring. Det vi imidlertid kan si, er at vi opplevde at mange elever, uavhengig av kjønn, var svært opptatte av anerkjennelse. Mange av guttene så seg gjerne rundt i klasserommet med et smil om munnen etter å ha slengt ut en tilsiktet morsom kommentar, og med påfølgende latter fra andre gutter ble den ønskede anerkjennelsen oppnådd. Noen jenter så seg også rundt i klassen etter at de hadde sagt noe høyt, men da gjerne som en bekreftelse på at det de sa var riktig.

Connells (2000) oppfatning om at det å være skoleflink er nært koblet til noe feminint som guttene ofte prøver å distansere seg fra, kunne vi også se antydninger til. Da elevene skulle arbeide selvstendig, var det som regel jentene som kom først i gang med arbeidet, samt at flere jenter enn gutter jobbet jevnt hele timen. Flere gutter enn jenter brukte svært lang tid på å finne fram bøkene de trengte, komme i gang med arbeidet, samtidig som at mange sa seg ferdige før timen var over. Om dette handler om Lyngs (2004) påstand om at guttene kan, men ikke gidder, eller om at det er en bevisst distansering gjort fra guttenes side, er umulig for oss å si noe om. Guttenes og jentenes atferd i klasserommet kan uansett sies å bunne ut i hvilke oppfatninger de ønsker at de rundt seg skal ha av dem, være seg gjennom speiling, identitetsskaping eller behov for anerkjennelse.

5.2 Læreren; forsterker forskjellene

At læreren satte sitt preg på klassene og i tillegg (både systematisk og ubevisst) bidro til å forsterke atferdsforskjellene mellom kjønnene, er en følelse vi helt klart sitter igjen med. Blant annet bet vi oss merke i at den mest harmoniske klassen hadde en *mannlig* lærer - med mye autoritet og stor respekt blant elevene. Til tross for at vi i kapittel 2 blant annet nevnte

Lahelmas (2000) finske undersøkelse som viste at lærerens kjønn i undervisningssammenheng var irrelevant, så føler vi i etterkant at det er verdt å sette et lite spørsmålstegn ved akkurat dette. Den mannlige læreren hadde en helt annen kontroll på klassen sin sammenlignet med de kvinnelige, og vårt inntrykk er at dette delvis hang sammen med nettopp det faktum at han var mann; han var stor, sterk og høyrøstet, med god selvtillit og en tydelig autoritet. Vi understreker selvfølgelig at også kvinner kan inneha slike egenskaper (og at mange menn kan mangle dem), men vi følte at atferden hos elevene ble påvirket i kraft av at læreren var mannlig. Han oppfylte nettopp de kravene som ifølge Pedersen et al. (2011) skal til for å skape et godt klassemiljø og dermed påvirke elevenes atferd positivt; han var en sterk leder av klassen med fokus på punktlighet, ro og gode sosiale relasjoner. Dette utjevnet også atferdsforskjellene mellom kjønnene.

Generelt opplevde vi likevel guttene som mer forstyrrende for arbeidsroen enn jentene, noe som kunne oppta lærerens oppmerksomhet i stor grad. Læreren gikk ofte bort til potensielt urolige gutteelever for å sørge for å sette dem i gang med arbeidet, før de eventuelt hjalp de stille og rolige jentene. At lærerne systematisk gir jentene mindre oppmerksomhet enn guttene, som teorien skal ha det til, fikk vi dermed et solid inntrykk av. Samtidig var det tydelig at dette var ubevisst fra lærernes side. Jentenes manglende muntlige bidrag førte til mindre faglig respons fra læreren, og det at jentene sjelden eller aldri spurte om hjelp (eventuelt ble oversett av læreren grunnet overaktive gutter), førte til færre faglige instruksjoner. Som en naturlig konsekvens høstet dermed jentene mindre ros, og fikk følgelig også færre irettesettelser. Alt dette stemmer overens med resultatene av undersøkelsen utført av den pedagogiske forskeren Kelly (1988), som vi nevnte i kapittel 2.

Vi opplevde dessuten jentene som mer følsomme og potensielt mer nærtakende for harde ord. Dette fikk vi inntrykk av gjennom lærerens forsiktighet i samtale med dem. De tilnærmet seg jenter i klasserommet gjennom lukkede spørsmål, som i stor grad sparte jentene for nærtakelse - og som ikke minst sparte læreren for å måtte takle en slik nærtakelse. Dette kjenner vi igjen fra Bjerrum Nielsen & Larsens (1985) teorier. Guttene på sin side hadde et ønske om å imponere og vise seg frem ved å fortelle. Lærerens tilnærming gjennom åpne spørsmål etablerte dermed til stadighet en mulighet for denne uttrykksformen. Alt dette ser vi på som bidrag til kjønnsforskjeller i de tre klassene.

5.3 Kjønnssammensetning og rolleutvikling

At klassene var preget av hvilket kjønn som hadde flest representanter, føler vi ingen tvil om. Der jentene var i flertall, var arbeidsroen og klassemiljøet av betydelig bedre kvalitet. Der det var flest gutter, var det større utfordringer både miljømessig og med tanke på atmosfæren i klasserommet. Öhrn (1991) fremhever, som nevnt i kapittel 2, at både fag og kjønnssammensetningen i en klasse er av betydelig rolle for klassemiljøet. Tendensen viser seg å være at det kjønn som har flertall, setter tonen i klasserommet. Klasse «9B», som eneste klasse med færre gutter enn jenter, var den vi opplevde som mest harmonisk og faglig konsentrert. Kjønnssammensetningen, i kombinasjon med at læreren som tidligere nevnt var mannlig, føler vi var av stor betydning for det gode klassemiljøet. I de andre to klassene, hvor gutteandelen var størst, erfarte vi generelt mer bråk og mindre faglige innspill fra elevene. Det var i disse klassene vi i størst grad kunne merke kjønnsforskjellene.

Av vårt historiske riss ser vi at dette med kjønn i skolen har utviklet seg kraftig fra den gang man hadde kjønnsdelte skoler, og fram til i dag – hvor jentene ifølge Bjerrum Nielsen (2011) har inntatt en betydelig mer aktiv og selvbevisst rolle i klasserommet. Likevel kan vi ut fra vår empiriinnsamling fortsatt omtale guttene som det dominerende kjønn. I klasse «9B» opplevde vi likevel tendenser til denne rolleutviklingen, der jentene var svært aktive både med håndsopprekning og utenomfaglige samtaler med medelever. Som sagt var det også i denne klassen at jentene var i flertall. Dette kan vise til at jentene utfolder seg mer og inntar en mer aktiv og selvbevisst rolle når de er i flertall i forhold til guttene.

Til tross for at det er guttene som tilsynelatende forstyrrer mest, er det en interessant observasjon at jentene ofte snakker minst like mye utenomfaglig som guttene i undervisningen - men at forskjellen ligger i at guttene, i motsetning til jentene, forstyrrer omgivelsene. At jentene ifølge Bjerrum Nielsen (2011, s. 199) opptrer taktisk i form av at de «nøyaktig vet hvilken kroppsholdning de skal innta for at læreren skal tro at de følger med, eller presist hvor høyt de kan prate sammen om private ting, uten at læreren griper inn» - er egentlig en smule vittig, og sammenfaller i stor grad med det vi til stadighet opplevde gjennom vår observasjon. Spesielt ser vi dette i sammenkoblingen mellom jentenes merkelig store mengde av utenomfaglig prat og lærerens mangel på antall irettesettelser i klasse «9C». Vi ser dermed at gutter kanskje har fått et litt uheldig og ikke så rent lite urettferdig rykte på seg; det er ikke nødvendigvis slik at gutter er mer ukonsentrerte enn

jenter, sistnevnte er bare mye flinkere til å skjule det. Dette tror vi kan være en viktig bevisstgjøring for mange lærere, inkludert oss selv.

Ifølge Imsens undersøkelse fra 1996 som skulle avdekke hvor «flinke» kjønnene oppfattet seg selv i skolefagene, var det store kjønnsforskjeller. Guttene oppfattet seg selv som flinkere enn karakterene i realiteten kunne vise til, mens jentene oppfattet seg selv som tilsvarende dårligere. Også dette kunne vi se konturene av i klasserommene. Av våre empiriske undersøkelser ser vi for eksempel at jentene sjeldnere rakk opp hånda for å svare på lærerens spørsmål, som vi ut fra både Meads speilingsteori og Eriksons kriseteori har kommet fram til at skyldes lav selvtillit. Denne lave selvtilliten ser vi igjen på som forklaringen på jentenes oppfattelse av sin flinkhet. I det hele tatt er identitet, selvilde og selvtillit en gjenganger når det gjelder å forklare kjønnenes atferd i klasserommet.

6.0 Avslutning

Vårt siste kapittel har vi bevisst valgt å kalle «avslutning» - framfor å bruke terminologien «konklusjon». Å konkludere blir for bastant med tanke på at våre empiriske undersøkelser kun omfatter tre klasser i to undervisningstimer hver. Likevel føler vi at våre funn i stor grad sammenfatter både med vår egen førforståelse samt med teorier basert på forskeres tidligere undersøkelser.

Vår problemstilling gikk ut på å finne forskjellene mellom gutters og jenters atferd i klasserommet. For å belyse problemstillingen fra flere perspektiver valgte vi å stille to underspørsmål, som gikk ut på å finne *årsaken* til forskjellene, samt å finne ut i hvilken grad *læreren* bidrar til å påvirke atferdsforskjellene mellom kjønnene. Vi kan oppsummere våre funn på denne måten;

Jo mindre struktur og stramme linjer det er i en klasse, jo mer får elevene utfolde seg og jo større «hensyn» må de ta til hva andre mener om dem. Som en konsekvens av nettopp det, kan vi si at elevenes atferd i større grad blir påvirket i kraft av hvilket kjønn de representerer. Atferdsforskjellene mellom kjønnene blir med andre ord i stor grad styrt av klassemiljøet, som læreren delvis har makt over.

At guttene i større grad enn jentene var muntlig aktive og samtidig skapte mer uro i undervisningen, var noe som gikk igjen helt fra vår førforståelse, via teorien og til det vi fant i våre empiriske undersøkelser. Det samme kan vi si om jentenes atferd; både førforståelsen, teorien og de empiriske resultatene viser tendenser til at jentene er roligere, mer behersket og mindre aktive i den muntlige delen av timene. Læreren blir systematisk og ubevisst påvirket av at kjønnene oppfører seg som de gjør, og på grunn av dette behandler de kjønnene ulikt, som igjen fører til desto større atferdsforskjeller.

Det eneste konklusjon-lignende momentet vi derfor kan komme fram til i denne oppgaven, er viktigheten av en *bevisstgjøring* hos alle lærere i skolen. Blir lærerne bevisste på de naturlige atferdsforskjellene som finnes mellom jenter og gutter, gir dette et godt grunnlag for aktivt å kunne jobbe for at de «unaturlige» forskjellene blir utjevnet. Dermed vil man kanskje i framtiden unngå at jenter vegrer seg for muntlig deltakelse i klasserommet grunnet redsel for å dumme seg ut, eller at guttene oppfører seg «klovnete» grunnet deres oppfatning av at dette forventes av dem.

Mange av undersøkelsene vi har brukt i denne oppgaven ble gjort for nesten tre tiår tilbake. Vi ser likevel at tendensene også forekommer i dag, noe vi tydelig kunne observere i våre utvalgte klasser. Hvorvidt tendensene er de samme også i andre klasserom i landet, kan ikke fastslås uten et større empirisk utvalg. Likevel er det grunn til å anta at disse klassene er nokså representative for den norske skolen generelt. Dermed har vi en jobb å gjøre når det kommer til bevisstgjøring av atferdsforskjeller mellom kjønnene i norske klasserom.

Litteraturliste

- Andresen, R. (1995). *Kjønn og kultur. En studie av voksnes deltagelse i barns kjønns sosialisering på grunnlag av et observasjonsmateriale fra norske barnehager*. Avhandling (dr.philos). Tromsø: Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø.
- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerrum Nielsen, H & Larsen, K. (1985). *Piger og drenge i klasseoffentligheten*. Pedagogisk forskningsinstitutt, rapport nr. 2/85, Universitetet i Oslo.
- Bjerrum Nielsen, H. (2000) Inn i klasserommet. I Imsen, G. (red.) *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (s. 51-70). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjerrum Nielsen, H. (2011). Kjønn på ungdomsskolen. I Postholm, M.B. (red.), Munthe, E. (red.), Haug, P. (red.) & Krumsvik, R.J. (red.). *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 193-209). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Brock-Utne, B. (1982). Likestilling mellom jenter og gutter i grunnskolen. I Midtbø, R., Sannum, L. (red.): *Av mor er du kommet. Opplæring til likestilling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Connell, R. W. (2000). *The Men and the Boys*. Sydney: Allen & Unwin.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Denscombe, M. & Larson, P. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Erikson, E. H. (1968). *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal.
- Flanders, N.A. (1962). Using interaction analysis in the inservice training of teachers. I *Of Experimental Education*. (s. 313-316) Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R. (2002). *Young Masculinities. Understanding Boys in Contemporary Society*. Basingstoke: Palgrave.
- Gjesme, T. (1976): Angst for å mislykkes på skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Nr. 3-4: 82-89.
- Gjøsund, P. & Huseby, R. (2005). *I fokus: observasjonsarbeid i skolen*. Oslo: Damm.
- Grønmo, S. (1982). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen. I Holter, H. & Kalleberg, R. (red.): *Kvantitative metoder i samfunnsforskning* (s. 94-122). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holden, B. (2012). *Hva er atferd, hva er atferdsanalyse og hva kan det brukes til?* (Online). Hentet fra: <http://emaa.no/atferdsskolen/leksjon-1> (Lesedato: 29.1.2014).
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (1996). Mot økt likestilling? Evaluering av grunnskolen arbeid for likestilling utført av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996. Trondheim: Norges teknisknaturvitenskapelige universitet. *Pedagogiske rapporter. Skriftserie fra Pedagogisk institutt*. Rapport nr. 11.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, T.J. & Spernes, K. (2009). Kommunikasjon og samspill – betydning for læring. I Svanberg, R. og Wille, H.P. (red). *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 272-301). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kelly, A. (1988). Gender differences in teacher-pupil interactions: a meta-analytic review. I *Research in Education* 39: 1-23
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lahelma, E. (2000). Lack of Male Teachers: a problem for students or teachers? I *Pedagogy, culture, and society* (s. 173–185). Routledge.

- Likestillingsloven (1978). Lov om likestilling mellom kjønnene. (Online). Hentet fra:
<http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2013-06-21-59>
- Lyng, S.T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*. London: Open University Press.
- Mead, G. H. & Morris, C. W. (1934). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pedersen, M.J., Rosdahl, A., Winter, S.C., Langhede, A.P., & Lynggaard, M. (2011). *Ledelse af folkeskolerne: Vilkår og former for skoleledelse*. Rapport 11:39. København: SFI.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Spender, D. (1982). What girls learn in mixed sex education. *Tidsskrift for Nordisk forening for Pedagogisk Forskning*, 2, nr. 1-2, 20-32.
- Spernes, K. (2009). *Læring i en skole preget av mangfold*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2013). *Karakterer ved avsluttet grunnskole, 2013*. (Online) Hentet fra:
<http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs/aar/2013-11-06#content> (Lesedato: 14.3.2014).
- Öhm, E. (1991). *Könsmönster i klassrumsinteraktion*. Göteborg: University of Göteborg.

Vedlegg 1: Avkryssningsskjema

Rekker opp hånda	Snakker uten lov	Ikke-faglig prat med medelev	Lærer irrettesetter

Kjønn:

Antall:

Time:

Notater:

Vedlegg 2: Observasjonsskjema: læreren og elevens handlinger

Hva gjør læreren?	Notater
Læreren avbryter undervisningen for å iverksette gutt	
Læreren avbryter undervisningen for å iverksette jente	
Læreren gir positiv tilbakemelding til gutt	
Læreren gir positiv tilbakemelding til jente	
Diverse	

Hva gjør eleven?	Notater
Jente engasjerer seg i undervisningen	
Gutt engasjerer seg i undervisningen	
Jente forstyrer undervisningen	
Gutt forstyrer undervisningen	
Diverse	

Intervjuguide: kjønnsforskjeller i klasserommet

Litt om læreren

- Hvilken utdanning har du?
- Hvilken stilling har du på denne skolen?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Generelle spørsmål

- Kan du beskrive klassemiljøet i din klasse? (atmosfære, klikker/grupperinger, arbeidsro o.l.).
- Hvordan kan eventuelle atferdsvansker påvirke læringsmiljøet?
- Hvilke kjønnsforskjeller finnes i klassen?
- I hvilke læringsaktiviteter er kjønnsforskjellene (mest) synlige?
- Hvilke årsaker ligger bak forskjellene, tror du?

Lærerens undervisning

- Opplever du at guttenes atferd påvirker måten du underviser på? Begrunn.
- Opplever du at jentene atferd påvirker måten du underviser på? Begrunn.
- Når du deler i grupper, tenker du da over fordelingen av jenter og gutter? Evt. hvorfor?
- Når du plasserer elevenes sitteplasser i klasserommet, tar du da hensyn til kjønn? Evt. hvorfor?
- Hvis de får velge gruppe/sitteplass selv, hvordan er tendensene da (setter guttene seg med guttene og jentene med jentene)? Hvorfor?
- I hvilken grad tror du at du som lærer er med på å skape atferdsforskjeller?

Kjønnenes atferd

- Hva er sammenhengen mellom en elevs atferd og hans/hennes faglige nivå?
- Hvordan stemmer det med at gutter er mer urolige i klasserommet enn jenter? Hvorfor tror du det er slik?

Tenkt situasjon 1:

Ei stille og rolig jente rekker opp hånda for å spørre om lærerens hjelp. Læreren er for øyeblikket opptatt med å hjelpe en annen elev på motsatt side av klasserommet, men blir ledig etter et lite minutt. På veien mot den pliktoppfyllende jenta blir læreren stoppet hele tre ganger, av gutter som «roper» ut at de trenger hjelp. Dette er nok til å fange lærerens oppmerksomhet de neste fem minuttene, og den stille og pliktoppfyllende jenta blir prioritert sist. Hva tenker du om dette?

Tenkt situasjon 2:

I en samfunnsfagtime tar Lærer 1 med seg alle jentene på et annet rom, mens Lærer 2 blir igjen på klasserommet med guttene. Det skal spilles «alias» med faglige tema - en lek som går ut på å trekke en lapp - for så å sanke poeng ved å forklare det faglige stikkordet på lappen muntlig til de andre elevene.

Guttegruppa tar dette med storm, og engasjerer seg voldsomt i leken. De skryter i etterkant av opplegget og kan fortelle at de lærte mye av det. Jentene derimot, er veldig stille og sjenerte - og nekter å svare muntlig. Det ender med at Lærer 1 må legge om opplegget, og til slutt selv forklare dem hva ordene på lappen betyr.

Hva er dine tanker rundt de store forskjellene mellom kjønnene?