



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora,  
idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradsavhandling  
Studieprogram: MGLU1  
Vår 2022



Nora Kristin Johansen og Marie Voldbakken

# ELEVAKTIV UNDERVISNING

## UTJEVNING AV KJØNNSFORSKJELLER

Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg  
<http://www.usn.no>  
© 2022 Nora Kristin Johansen og Marie Voldbakken  
Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng.

Forsidedesign av Trine Bekkjorden

## Sammendrag

Med et utvalg bestående av sju lærere har vi gjennomført kvalitative forskningsintervjuer, hvor det semistrukturerte intervjuet ble benyttet som metode. Målet med innsamlingen av materialet var å finne lærernes elevaktive metoder. Utvalget har erfart at slike metoder øker læringsutbyttet hos alle elever, spesielt gutter. Intervjupersonene presenterte og reflekterte rundt hvordan deres konkrete elevaktive undervisning ville kunne være med på å utjevne kjønnsforskjeller i begynneropplæringen.

Forskningens empiri viser stor enighet i nytten av elevaktiv undervisning i begynneropplæringen. Dette understrekes også av flere teoretikere og tidligere forskning. Det viser seg at utvalget, i en viss grad tar i bruk denne metodikken i klasserommet. Arbeidsmetoder som inneholder elevmedvirkning og elevers interesser blir spesielt trukket fram som motiverende, engasjerende og lærerike.

Funnene i forskningen gir oss et innblikk i de ulike oppfatningene og erfaringene lærerne har når kjønnsforskjeller blir etterspurt. Holdninger og refleksjoner rundt kjønnsforskjeller i klasserommet er noe forskjellig blant intervjupersonene. Deler av utvalget har konsentrert seg om kjønnsforskjeller og er bevisste rundt forskjellene når blant annet undervisning planlegges og resultater undersøkes. Andre deler av utvalget viser seg å bli overrasket når spørsmålene om kjønnsforskjeller kommer opp. Altså to motsetninger som ble relevante å diskutere i forskningen. Fagfornyelsen har blitt anvendt gjennom hele studien og er en betydelig faktor i alle delene av forskningsoppgavens problemstilling.

Etter endt forskning er det tydeliggjort at elevaktive undervisningsformer har en positiv effekt på elevers læringsutbytte, og kan hjelpe læreren i arbeidet med utjevning av kjønnsforskjeller i klasserommet.

## Abstract

With an assembly of seven teachers, we have organized and conducted qualitative research interviews by using the semi-structured interview method. The aim of the data collection was to investigate active learning methods used by the teachers. By using active learning methods, the teachers have experienced an elevated quality of learning outcomes for all pupils, especially boys. The interview subjects presented their specific use of active learning and reflected on how it can contribute to even out gender differences during primary education.

In empirical research there is a broad consensus on the beneficial use of active learning methods in primary education, which is also stressed by theoreticians and former research. Active learning methods in class were implemented to a certain extent by all teachers included in the interviews. Tutoring strategies that include pupil interactions and interests of the pupils is emphasized by the interview subjects to be especially motivating, engaging and educational.

The findings in this study gives insight to perceptions and experience by teachers when gender differences are brought to attention. Attitudes and reflections on gender differences in class differs between the interview subjects. One part of the teacher assembly is aware of gender differences and performs conscience to this in lesson planning and results are examined. The other part of the teacher assembly turns out to be surprised when questions of gender differences were brought to attention. The contraries uncovered in the interviews were relevant for discussion in the study. The National Curriculum Renewal (Fagfornyelsen) is applied throughout the thesis and is an essential element in all parts of the research question for the study.

In conclusion, tutoring strategies including active learning methods evidently seem to have a positive effect on the learning outcome of the pupils and may help teachers in the challenge of reducing gender differences in class.

## Forord

Vi skal ikke legge skjul på at dette har vært et krevende år for oss. Vi kan virkelig bekrefte perioder med *blod, svette og tårer*. Til tross for dette vil vi sitte igjen med gode erfaringer og ny kunnskap. I starten var positiviteten til stede og motivasjonen på topp. Gjennom perioden har dette selvfølgelig gått i bølger, men vi har likevel klart å jobbe jevnt og trutt med masteroppgaven. Vi har kost oss med siste del av studieløpet og arbeidet med studien. Denne perioden har vært veldig lærerik og spennende.

Det å være to studenter som skriver sammen, har absolutt hjulpet når dagene har vært litt ekstra lange. Vi har motivert hverandre, vi har støttet hverandre, vært kritiske til hverandre og ikke minst lært av hverandre. Sammen har vi blant annet kommet fram til tematikken, utviklet en problemstilling og forskningsmetoden. Vi kan med hånden på hjertet si at samarbeidet har gått over all forventning og at vennskapet står sterkere enn noen gang, da vi har sett sider ved hverandre vi ikke har opplevd tidligere! Tusen takk for det gode samarbeidet.

Vi har hatt behov for god hjelp gjennom masterperioden, så vi vil først og fremst takke vår kjære veileder Bjarne Isaksen. På første veiledning møtte vi positivitet og et godt humør, men likevel en veileder proppfull av kunnskap med interesse for vår problemstilling. Vi sender en stor takk til Isaksen for all hjelp, humor, herlige e-poster med artige formuleringer og ikke minst at du har tatt oss i nakkeskinnet når vi kanskje har tatt oss litt for lange pauser ...

Tusen takk til Hilde (Marie sin mamma) som har vært til veldig stor hjelp gjennom hele masterperioden. Tusen takk for at du har hjulpet oss med å formulere tankene våre, da vi ikke har klart å få frem hva vi faktisk mener. Du har vært til god hjelp med språkvask og tegnsetting. Takk for at du har hjulpet oss med både stort og smått gjennom hele året. Det har vært veldig kjekt med ditt engasjement på temaet. Vi setter stor pris på deg!

Vi vil også sende en stor takk til pilotinformanten vår, som stilte opp på intervju for to spente og uerfarne intervjuere. Takk for at du hjalp oss med å omformulere noen av intervju spørsmålene, slik at de skulle bli mer forståelige for utvalget vårt.

Tusen takk til våre sju engasjerte intervjupersoner som ville delta i forskningen vår. Til tross for en hektisk jobbhverdag, med Covid-19-viruset som herjet rundt i landet og den generelt travle lærertilværelsen. Vi setter stor pris på at akkurat dere stilte opp for oss, uten dere hadde det ikke blitt noe forskning. Tusen takk for god kommunikasjon før, underveis og etter intervjuene.

Asle Vidar, Noras samboer, har virkelig fått gjennomgå disse månedene – av oss begge vel å merke. Han har fått oppleve både frustrasjon, klaging, men også glede underveis. Det er ikke dårlig å tåle alle kommentarer fra oss, men likevel kommer du med motiverende ord og støttende oppmuntringer tilbake til oss. Tusen takk, kjære deg!

Her må vi rette en spesiell takk til Eline, Maries kjære søster, som har brukt av sin dyrebare tid til å hjelpe oss med det meste i løpet av denne perioden. Takk for at du har lest gjennom flere av kapitlene, rettet opp i rotet vårt og ikke minst vært en veldig god støttespiller både i arbeidet med forskningen og utenfor. Vi setter stor pris på deg!

Under skriveøktene våre, har ikke alltid ordforrådet eller språket blir prioritert. Vi var derfor nødt til å skaffe oss noen *språkvaskere* som har gjennomgått teksten med varierende språk. Tusen takk til dere som har tatt dere tid til å lese side opp og side ned for å ta igjen vår språklige sløvhet underveis – vi digger dere folkens!

Til slutt vil vi takke venner, familie og kollegaer som har vært gode støttespillere underveis i prosessen med masteroppgaven. Takk for at dere har engasjert oss, spurt hvordan vi ligger an, kommet med gode tilbakemeldinger og ikke minst kommet med motiverende ord og heiet oss fram i hverdagen.

*Veggli, mai 2022*

*Nora Kristin Johansen og Marie Voldbakken*

## Innholdsfortegnelse

|  |    |
|--|----|
| Sammendrag .....   | 2  |
| Abstract .....   | 3  |
| Forord.....  | 4  |
| 1.0 Innledning .....   | 8  |
| 1.1 Bakgrunn for studien.....  | 9  |
| 1.2 Tema og problemstilling .....  | 10 |
| Begrepsavklaring og avgrensning .....                                      | 11 |
| 1.3 Tidligere forskning .....  | 13 |
| Tidligere forskning på kjønnsforskjeller i begynneropplæringen .....       | 13 |
| Forskning på elevaktiv undervisning og utjevning av kjønnsforskjeller..... | 14 |
| 1.4 Leseveiledning .....   | 15 |
| 2.0 Teoretiske perspektiv .....  | 17 |
| 2.1 Kjønnsforskjeller.....   | 17 |
| De satte biologiske forskjeller knyttet til kjønn.....                     | 18 |
| Det sosiale aspektet ved kjønn.....  | 21 |
| 2.2 Elevaktive undervisningsformer .....                                   | 23 |
| Beskrivelser av elevaktive undervisningsformer.....                        | 24 |
| 2.3 Utjevning av kjønnsforskjeller .....                                   | 26 |
| Praktiske tiltak .....   | 29 |
| 2.4 Fagfornyelsen – kan den hjelpe til utjevning? .....                    | 31 |
| Tidligere planer.....  | 31 |
| Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 .....                              | 32 |
| 2.5 Sosialkonstruktivistisk syn på kjønn .....                             | 35 |
| Sosiokulturelt perspektiv .....  | 35 |
| Læring gjennom elevaktivitet .....   | 36 |
| Læreren som stillassbygger .....   | 38 |
| 2.6 Oppsummering av det teoretiske perspektiv .....                        | 38 |
| 3.0 Metode .....   | 40 |
| 3.1 Vitenskapsteoretisk plassering .....                                   | 40 |
| Fenomenologi .....   | 41 |
| 3.2 Valg av metode.....  | 41 |
| 3.3 Kvalitativ forskningsdesign.....                                       | 43 |
| 3.4 Det semistrukturerte intervjuet.....                                   | 44 |
| 3.5 Forarbeid, utvalg og gjennomføringen.....                              | 45 |
| Intervjuguide.....   | 46 |

|   |     |
|---|-----|
| Utvalg .....  | 46  |
| Oversikt over utvalget .....  | 48  |
| Pilotering .....  | 49  |
| 3.6 Tematisk analyse .....  | 49  |
| 3.7 Troverdighet og bekreftbarhet.....  | 50  |
| Troverdighet .....  | 50  |
| Bekreftbarhet .....   | 51  |
| 3.8 Forskningsetiske retningslinjer .....                                       | 53  |
| Selvbestemmelse og samtykke .....   | 53  |
| Asymmetri i maktforholdet .....   | 54  |
| Personvern og taushetsplikt.....  | 54  |
| 4.0 Presentasjon av empiri .....  | 56  |
| 4.1 Begrepet kjønnsforskjeller og er det et skille mellom elevers læring? ..... | 56  |
| 4.2 Elevaktive undervisningsformer og elevmedvirkning .....                     | 59  |
| 4.3 Er det mulig å utjevne kjønnsforskjeller i klasserommet? .....              | 66  |
| 4.4 Fagfornyelsens muligheter .....   | 71  |
| 4.5 Hva med de som ikke tenker kjønn? .....                                     | 74  |
| 5.0 Diskusjon .....   | 77  |
| 5.1 Elevaktiv undervisning generelt.....  | 77  |
| Prosjektarbeid .....  | 79  |
| Arbeidsplan.....  | 81  |
| 5.2 Opplevde kjønnsforskjeller i klasserommet.....                              | 83  |
| Modning og kjønnsforskjeller i skolen.....                                      | 83  |
| Lærernes holdninger .....   | 84  |
| 5.3 Utjevning av kjønnsforskjeller .....  | 86  |
| Lærerens påvirkningskraft.....  | 88  |
| 5.4 Sammenfatning av diskusjonskapitlet.....                                    | 90  |
| Andre elevaktive undervisningsmetoder .....                                     | 91  |
| 6.0 Avsluttende kommentar og veien videre .....                                 | 93  |
| Veien videre.....   | 94  |
| Avsluttende ord.....  | 95  |
| Eg kan .....  | 97  |
| Referanseliste.....   | 98  |
| Vedlegg 1 – Informasjons- og samtykkeskjema.....                                | 110 |
| Vedlegg 2 – Bekreftelse NSD.....  | 114 |
| Vedlegg 3 – Intervjuguide .....   | 117 |



## 1.0 Innledning

Kjønnsforskjeller i skolen har vært et tema over lengre tid. Det kommer fram at de fleste elever som trenger spesialpedagogikk, og har lavere resultater i den norske skolen, er gutter (NOU 2019: 3 & Roe, 2013). Hvorfor er det slik? I læreplanens overordnede del står det at *Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger* (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). Men hvorfor klarer ikke den norske skolen å gi alle elever disse mulighetene? Hvorfor er det flere gutter som trenger spesialpedagogisk tilrettelegging? Kanskje vil funnene i denne forskningen være med på å kunne gi både gutter og jenter muligheten til å få et godt læringsutbytte i opplæringen.

I begynneropplæringen legger lærerne grunnlaget for elevers læring og deres videre opplæring (Palm, Becher & Michaelsen, 2018). En god start på elevers skolegang, altså begynneropplæringen, er avgjørende for at elevene skal tilegne seg kunnskapen som er nødvendig som et resultat av fagfornyelsen (Lillejord, Børte & Nesje, 2018; St.meld. 16 (2006-2007)). Elever skal trives og ha motivasjon til å gjennomføre resten av grunnskolen og videre utdanning (Lillejord et al., 2018; St.meld. 16 (2006-2007)). Som lærere vil vi at alle elevene våre skal ha mulighet til å lære, uansett om eleven er rolig, energifull, sjenert eller vilter. Undervisningen i skolen skal gagne alle elever uansett (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette har vist seg å være en vanskelig oppgave for lærerne, men likevel avgjørende for elevers læring og skolegang. Dermed er to sentrale faktorer i lærerens arbeid *tilpasset og individuell opplæring*.

Elevaktiv undervisning er en arbeidsform som kan være god med tanke på tilpasning og differensiering til hver enkelt elev. Med elevaktiv undervisning skal elever i høyere grad være deltagende, undrende og aktive (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Elevers involvering og medvirkning står høyt i metoden, og innebærer en annen undervisningsform som ikke kun preges av tavlebasert undervisning. Altså undervisning hvor læreren er den mest aktive og elevene er mest stillesittende og lyttende.

Gutter og jenter har blitt behandlet ulikt i flere tiår, og blir det fortsatt (Gulbrandsen, 1993; Nielsen, 2017). Læreres forventninger og holdninger stiller seg dermed ulikt knyttet til kjønne i klasserommet (Rudberg, 2014). Noe som kan komme til syne ved måten lærerne

kommenterer og behandler elevene ulikt basert på kjønn (Rudberg, 2014). Det kan være bevisst eller ubevisst fra lærerens side hvilke fordommer de har til kjønn, og hvordan de tilrettelegger for individuell og variert læring i klasserommet. Kanskje vil det være lett å anta at gutter er mindre modne, mer bråkete og seinere til å lære enn jenter. Å forske på forventningene lærere har til gutter og jenter vil være innflytelsesrik for å kunne se om disse har en betydning for skillet mellom kjønnene i klasserommet.

I denne forskningsoppgaven vil vi finne ut om alle elever skal kunne tilegne seg læring ved hjelp av den elevaktive undervisningen. Det vil diskuteres om denne metodikken kan være med på å utjevne de biologiske kjønnsforskjeller som påvirker gutter i en negativ retning i skolesammenheng. I denne masteroppgaven vil vi forske på hvordan elevens tidlige skolegang kan bli motiverende og engasjerende for alle.

## 1.1 Bakgrunn for studien

I startfasen av masteroppgaven, når temaet på oppgaven skulle bestemmes, var det elementært for oss at forskningen skulle kunne hjelpe oss helt konkret i jobbhverdagen. Begge er opptatte av at det er elevene som skal arbeide i klasserommet, og det er de som skal lære. Det vi husker best fra vår egen skolegang er blant annet prosjektarbeidene hvor vi jobbet på flere ulike måter, både ute og inne. Dette er kunnskap som ble tilegnet med bruk av flere sanser og på ulike arenaer. Derfor er ønsket vårt å forske på elevens læring, altså de mulige fordelene ved *å lære ved å gjøre*.

I det sjuende semesteret i studieløpet tok vi fordypning i begynneropplæring. Masteroppgavens tema rettes dermed mot de yngste elevene og ikke på høyere trinn. I løpet av praksisperioder og studietiden har vi sett at det viktige grunnlaget og den tidlige innsatsen legges i begynneropplæringen (Lillejord et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2022). Ergo vil begynneropplæringen være sentral for skolegangen til alle elever, og avgjørende for den videre skoleopplevelsen til hver enkelt. Lærere som jobber i begynneropplæringen har en innflytelsesrik jobb i å sørge for trygghet og trivsel, samtidig som *alle* elevene skal lære. Før forskningen begynte, trodde vi at elevene er helt avhengige av hvilken lærer de får, og hvor bevisst læreren er på forskjellen mellom gutter og jenter. Skoleløpet, utbytte og lærelyst kan være avhengig av at læreren ønsker å jobbe praktisk og variert. Læreren må også være villig til å tørre å jobbe med metoder som også gagnar gutters læring. Det at alle skal trives, være

trygge og kunne utforske og videreutvikle egne ferdigheter er avgjørende for positive skoleopplevelser. Hvis elevene ikke kjenner på disse faktorene, kan skolen oppleves som vanskelig og den positive læringskurven hindres. Alle elever fortjener å lære og å bli undervist ut fra egne forutsetninger og individuelt ståsted. Vi som lærere må ta hensyn til forskjellene og ulikhetene mellom elevene.

I egen skolegang, og i møte med andre pedagoger, fikk vi opplevelsen av at det er flere gutter som strever med å tilpasse seg skolesystemet og den typiske tavleundervisningen. Det har nå blitt bekreftet ved lesning av tidligere forskning. Nå som vi skal bli lærere, ønsker vi å sette lys på at alle elevene våre *faktisk* skal ha den samme muligheten til å mestre og tilegne seg kunnskapen som er forventet i grunnskolen.

Når prosjektskissa ble produsert, leste vi en del studier med forskning på feltet. Underveis i lesingen opplevde vi at det var lite forskning tilknyttet spesifikt det *vi* ønsket å forske på. Av den grunn la vi sammen elementene og fant temaer vi oppfatter som elementære og spennende i begynneropplæringen.

## 1.2 Tema og problemstilling

Som forklart i delkapittelet over, har det vært elementært for oss å finne en tematikk og problemstilling som interesserer oss. Samtidig vil vi at resultatene av forskningen skal kunne være til hjelp i arbeidslivet. Vi har et ønske om at funnene skal være verdifulle for forskningsfeltet, og for at de yngste elevene skal få en god start på skolegangen. Dermed vil denne forskningsoppgaven ha fokus innenfor begynneropplæringen. Her vil vi se på den elevaktive undervisningen og hvor betydningsfull den kan være, spesielt for gutter. Vi vil prøve å finne ut om kjønnsforskjeller i klasserommet kan utjevnes ved hjelp av elevaktivitet. Metoder og faktorer som spiller inn og påvirker elevers læringsutbytte i tidlig skolegang, får stor plass i forskningen. Masteroppgavens problemstilling er:

Hvordan kan elevaktive undervisningsformer være med på å utjevne kjønnsforskjeller i begynneropplæringen?

Vi vil prøve å finne konkrete metoder som fremmer elevaktivitet i begynneropplæringen, og forske på hvordan disse kan være med på å utjevne kjønnsforskjeller i klasserommet. I denne

sammenheng betegner å *utjevne kjønnsforskjeller* blant annet at alle elever, uansett forutsetninger, skal ha rett på å lære og mestre på det stadiet de er i. De urolige guttene (og jentene) skal passe like godt inn på skolen som de tilpasningsdyktige elevene. Altså handler dette om at vi vil finne metoder som senere kan brukes i klasserommet, for at *alle* elever skal kunne nå kompetansemålene for opplæringen. Ikke minst at elevene skal føle på motivasjon, engasjement og glede i løpet av skoledagen.

Studiens problemstilling kunne vel så gjerne handlet om de *uroelige elevene*, eller *elevene som strever med å finne sin plass i skolen*. Som fortalt i innledningen viser forskning at det er flest gutter som har behov for spesialundervisning i grunnskolen (NOU 2019: 3). Denne påstanden og våre tidligere opplevelser med gutter som ikke klarer å tilpasse seg skolen, var avgjørende for valget av formuleringen på problemstillingen. Dermed endte vi opp med de biologiske kjønnsforskjeller, med gutter i senter. Som tidligere nevnt, har vi et genuint ønske om å kunne drive undervisning som gagnar alle, gir alle mestringsfølelse og et godt skoleløp. Ved å forske på å finne gode metoder og opplegg som også fremmer gutters læring vil det oppleves som positivt for alle. Det kan føre til at elever og lærere hjelper hverandre til å sammen skape et kreativt og utbytterikt miljø både i og utenfor klasserommet.

I neste delkapittel vil de sentrale begrepene forklares og avgrenses, men likevel ser vi nytten av å avgrense selve problemstillingen vår også. Denne kan besvares i mange vinklinger, og med ulike syn på begrepene som blir brukt. Med begrensningen av temaet i denne studien må antall konkrete metoder som drøftes og hvilke faktorer i utjevningen som trekkes fram, reduseres.

### Begrepsavklaring og avgrensning

I denne studien er det flere begreper som vil være i fokus og som blir nødvendig å forklare for å få den rette forståelsen av innholdet. Dette vil være avgjørende for å sikre leserens oppfattelse av begrepene som blir trukket fram i denne forskningen. Flere av begrepene har vist seg at kan sees fra ulike vinklinger og har flere betydninger. Det er avgjørende å presentere en begrepsavklaring for å tydeliggjøre forskningens beskrivelser og forklaringer (Everett & Furuseth, 2004). Under legges fram korte begrepsforklaringer med videre henvisning til hvor begrepet redegjøres for i masteroppgaven:

| Begrep                 | Begrepsavklaring  |
|------------------------|---|
| Kjønnsforskjeller      | <p>Forskjellene mellom gutter og jenter på det biologiske plan relatert til læring (NOU 2019: 3). En bredere beskrivelse av begrepet kjønnsforskjeller kommer fram i delkapittel 2.1.</p> <p>I denne studien er det <i>kun</i> de to biologiske kjønnene gutt og jente som blir trukket fram og diskutert.</p>  |
| Begynneropplæring      | <p>Alt eleven er gjennom på første og andre trinn, som aktiviteter, læringsmiljø og undervisning (Palm et al, 2018). Begynneropplæring brukes gjennom hele studien og blir ikke kommentert ytterligere.</p>   |
| Elevaktiv undervisning | <p><i>Elevaktiv undervisning er en pedagogisk praksis der elevene er aktive og involvert i skolearbeidet og læringsprosessene</i> (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). Begrepet elevaktiv undervisning vil bli grundigere forklart i delkapittel 2.2. Synonymer som knyttes til begrepet i denne studien vil være blant annet elevaktivitet, elevaktiv læring, elevaktiv tilnærming, elevaktiv læringsform og elevaktiv arbeidsform.</p> |
| Dybdelæring            | <p><i>Dybdelæring er å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner. Dybdelæring er altså mer enn faglig fordypning</i> (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1).</p> <p>Begrepet dybdelæring vil i delkapittel 2.4 utdypes og forklares grundigere.</p>  |
| Elevmedvirkning        | <p>Elvene deltar aktivt og bidrar selv til å påvirke egen opplæring i læringsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I delkapittel 2.2 vil begrepet elevmedvirkning i større grad redegjøres for.</p>   |

Tabell 1: Begrepsavklaring

Når forklaring av begrepene har blitt gitt, vil det fortsatt være vesentlig med noen avgrensninger. Harriet Bjerrum Nielsen (2017) påpeker at når det gjelder skoleprestasjoner spiller kjønn en rolle på utfallet, men også andre elementer som etnisitet og sosial klasse. Vi er klar over omfanget av kjønn og at det finnes flere varianter enn de to biologiske kjønnene *gutt* og *jente*. For å snevre inn temaet med tanke på studiens begrensning, vil fokuset *kun* ligge på de biologiske kjønnene (gutt og jente). Dermed vil ikke de andre nevnte komponentene redegjøres for eller tas i betraktning i studien. Det vil derfor i denne forskningsoppgaven ikke bli tatt hensyn til rammefaktorer som sosial klasse, språklige forutsetninger og etnisitet. Selv om dette er avgjørende for elevers liv og skolegang.

### 1.3 Tidligere forskning

Kjønnsforskjeller som fins i den norske skolen, er et stort og bredt tema. I flere forskningsartikler og studier har det vært en sannhet at gutter strever mer i skolen enn jenter. Dette kommer til syne i resultater på undersøkelser og skoleprestasjoner. Med vår avgrensning av tema og avklaring av begreper, vil vi her presentere noe forskning på feltet. Forskingen dreier seg i hovedsak om de biologiske kjønnene gutt og jente, forskjeller mellom dem i skolen, elevaktiv undervisning og om utjevningen av kjønnsforskjeller i klasserommet.

#### Tidligere forskning på kjønnsforskjeller i begynneropplæringen

Kjønnsforskjeller i skolen er ikke et nytt tema og det forskes stadig på årsaker til forskjellene og om muligheter for å utjevne dem. OECD-rapport No. 183 *The gender gap in educational outcomes in Norway* beskriver kjønnsforskjeller i skolen og viser til forskjeller som kommer fram basert på prestasjoner og resultater, hvor blant annet de biologiske forskjellene mellom gutter og jenter diskuteres (Borgonovi, Ferrara & Maghnouj, 2018). Det viser seg at det er flere elementer enn de biologiske som gjør at jenter er i tet gjennom utdanningsløpet. I samme rapport trekkes det fram et standpunkt som blir fremtredende i arbeidet med utjevning av kjønnsforskjeller som er i klasserommet: *Clearly, ensuring that boys close gender gaps in educational attainment and achievement cannot come at the expense of girls' progress* (Borgonovi, et al., 2018, s. 59). Jenters forsprang i skolen skal ikke hindres eller stoppes, men lærerne og skolen må tilrettelegge for en opplæring hvor elevene blir møtt med støtte og tilpasning. Hvordan dette gjøres, kan derimot vise seg å ikke være like enkelt.

I NIFU-rapporten (2018: 25) *Årsaker til og tiltak mot kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner: en kunnskapsoversikt* gjennomgås resultater fra flere ulike studier om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Alt fra individuelle faktorer (kognitive og ikke-kognitive faktorer) og skolerelaterte årsaksfaktorer som omhandler holdninger og forventninger læreren har til elever i skolen (NIFU 2018: 25). Samlet sett bunner det ut i årsaker (som er relevante i denne forskningsoppgaven) som språk, motivasjon og læreres holdninger og forventninger (NIFU 2018: 25). I rapporten kommer det fram at de nevnte forholdene er med på å skape kjønnsforskjeller i skolen. Det skal påpekes at elementene påvirker hverandre og at det som oftest er flere elementer som bør legges til grunn når man forsker på kjønnsforskjeller i skolen. Dette bekreftes også i OECD-rapporten No. 183 fra 2018.

Det vises stor variasjon i resultatene på forskningen på dette feltet. Flere av resultatene forklares som årsaker til kjønnsforskjeller i skolen. Hermundur Sigmundsson, Adrian Dybfest Eriksen, Greta S. Ofteland og Monika Haga har i deres studier fra 2017 og 2018 undersøkt kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter i kunnskap om bokstavlyd. I deres forskning er fokuset rettet mot bokstavkunnskap. I vår studie er ikke dette temaet gjeldende, men våre forkunnskaper om gutters tidlige lavere prestasjoner bekreftes av Sigmundssons mfl. (2017; 2018) resultater. I studiene er det allerede er et gap mellom gutter og jenter og prestasjoner tilknyttet bokstaver og lesing i skoleopplæringen (Sigmundsson et al., 2017; 2018). Studiene samsvarer med resultater i PISA undersøkelser (2009; 2015; 2018) hvor leseforståelsen måles og hvor det kommer fram at gutter scorer svakere enn jenter.

### Forskning på elevaktiv undervisning og utjevning av kjønnsforskjeller

Elevaktiv undervisning er en undervisningsform som knyttes til elevaktiv læring. I forskningskartleggingen til Sølvi Lillejord mfl. (2018) står denne arbeidsmåten sterkt, da den sørger for en undervisning som motiverer og engasjerer elevene. Tidligere i dette kapitlet påpekes relevansen av en god start på skolegangen, da den er avgjørende for resten av skoleløpet. Elevaktiv undervisning viser seg i forskning å ha en positiv effekt på elevers tilegnelse av kunnskap, og har en langvarig effekt på elevers læringsutbytte (Lillejord et al., 2018). Altså en undervisningsmetode som vil gagne *alle* elever, og sørge for at både gutter og jenter oppnår læring som kan være med på å jevne ut forskjellene mellom kjønnene i skolen.

OECD-rapport No. 183 presenterer strategier i arbeidet mot kjønnsgapet som opplæringen preges av. Det poengteres viktigheten av å fange opp gutter som allerede på de laveste trinnene sliter med å oppnå forventede resultater (Borgonovi et al., 2018). Denne masteroppgaven vil også prøve å komme fram til tiltak som kan bidra i utjevningen av kjønnsforskjeller i skolen. Kanskje kan strategiene fra OECD-rapporten samt våre forslag til tiltak bistå lærerne i deres arbeid.

Vår opplevelse er at det er begrenset forskning på feltet kjønnsforskjeller i opplæringen. Spesielt årsakene som omhandler utjevning av kjønnsforskjeller som kun baseres på de biologiske kjønnene gutt og jente i skolen. Derfor håper vi at dette bidraget vil være relevant inn i nyere forskning.

## 1.4 Leseveiledning

Studien består av seks hovedkapitler. Her vil en kort beskrivelse av hvert kapittel forekomme og hovedpoenget i dem vil bli presentert.

**Kapittel 1** – Innledningen består av bakgrunnen for valg av oppgave, beskrivelse av tema, problemstilling og tidligere forskning. Problemstillingen vil avklares, og det vil bli presentert hvilke avgrensninger som er satt i denne forskningsoppgaven. Her blir sentrale og elementære begreper beskrevet og avklart, samt en begrensning tilknyttet begrepene og deres betydning.

**Kapittel 2** – Teoretiske perspektiv. Her vil ulike rapporter, forskningsartikler, studier og andre relevante teoretikers bidrag presenteres. I starten forklares kjønn med biologiske og sosiale betingelser. Videre blir elementer i problemstillingen beskrevet, tatt opp og sett i lys av teori. Eksempelvis elevaktiv undervisning, fagfornyelsen, læring, og om kjønnsforskjeller som er til stede i klasserommet kan utjevnes. Til slutt i kapitlet vil et sosialkonstruktivistisk syn på kjønn beskrives nærmere. All skrevet teori vil igjen anvendes i kapittel 4 og 5.

**Kapittel 3** – Metodedelen forklarer først og fremst hvordan forskningen er utført og hvilke metoder som er brukt underveis. Denne delen viser i hvilken grad forskningen er pålitelig, ved gjennomsiktede beskrivelser av hele forskningsprosessen. De etiske retningslinjene vil også belyses.



**Kapittel 4** – Resultater. Her vil våre sentrale funn og resultater beskrives og analyseres. Funnene deles inn i fem delkapitler som knyttes til problemstillingen.

**Kapittel 5** – Diskusjon. I denne delen drøftes materialet i sin helhet. Funnene, teori og refleksjoner rundt problemstillingen settes opp mot hverandre, og vi vil komme med små konklusjoner underveis i diskusjonskapittelet.

**Kapittel 6** – Avsluttende kommentar og veien videre vil oppsummere masteroppgaven. Veien videre vil bli belyst med våre tanker om hvilken forskning det vil være behov for på dette feltet framover.

## 2.0 Teoretiske perspektiv

I dette kapitlet vil begreper og teorier som er tett knyttet opp mot problemstillingen legges fram. Begrepene ble kort forklart under delkapittel 1.2 og vil utdypes videre i denne delen. Studiens problemstilling handler om utjevning av kjønnsforskjeller i skolen gjennom bruk av elevaktive undervisningsformer. Begreper som *kjønn* og *elevaktive undervisningsformer* skal redegjøres for og forklares nærmere i delkapitlene under. Videre vil både forandringene i skoleforløpet bli trukket fram, og fagfornyelsen vil kommenteres i henhold til nye begreper og elementer. Avslutningsvis vil den sosiokulturelle læringsteoriens forståelse av kjønn beskrives.

### 2.1 Kjønnsforskjeller

I det norske språket er det ikke egne ord for biologisk kjønn og sosialt kjønn som i det engelske språket, som skiller mellom *sex* og *gender* og det svenske språket som bruker *kön* og *genus*. For å få en bedre forståelse av begrepet kjønn og ikke minst kjønnsforskjeller, vil det være sentralt å både snakke om det biologiske og det sosiale aspektet ved kjønn. Begrepene *biologiske kjønn* og *sosiale kjønn* vil brukes gjennom forskningen. Dette vil være gjennomgående i de neste delkapitlene.

Kjønnsforskjeller i skolen blir synlige når resultater av undersøkelser, observasjoner og studier trekkes fram. Flere gutter trenger ekstra hjelp til læring på skolen, flere gutter har behov for spesialundervisning og det er færre jenter enn gutter som faller ut av skolen underveis i utdanningsløpet (Krumsvik, 2019; Nielsen, 2017; Nordahl, 2007; NOU 2019: 3). Nielsen (2009) fant en annen utpreget forskjell mellom gutter og jenter. Hun fulgte en skoleklasse gjennom hele grunnskolen. I løpet av disse ti årene observerte hun at gutter ofte bruker lengre tid på å løse gruppeoppgaver og egne arbeidsoppgaver (Nielsen, 2009). Jentene tok derimot styringen og guttene ble hengende etter (Nielsen, 2009). Observasjonene av Nielsen (2009) viser dermed kjønnsforskjeller ved oppgaveløsning både ved gruppearbeid og individuelt arbeid.

Programme for International Student Assessment, *PISA*-undersøkelser, måler elevers leseforståelse. Undersøkelsene fra 2009, 2015 og 2018 viser til kjønnsforskjeller i lesing der jenter har et forsprang. Torbjørn Hægeland og Lars J. Kirkebøen (2007) sine rapporter bygger

på disse funnene. Rapportene viser at gutter har lavere gjennomsnittlige karakterer. PIRLS-undersøkelsene, som måler leseferdigheter viser til samme resultater. Her kommer det fram at jenter scorer vesentlig bedre enn gutter. Når det derimot er brukt digitale undersøkelser (ePirls), er ikke forskjellene like store blant kjønnene (PIRLS, 2016). Kjersti Lundetræ og Oddny Judith Solheim (2013) bruker betegnelsen *jenter i teten* (s. 45). De uttrykker en bekymring knyttet til kjønnsforskjeller som har med lesing å gjøre. Det skyldes at lesing spiller en stor rolle for videre opplæring (Lundetræ & Solheim, 2013). Kjønnsforskjeller som finner sted i skolen, og som virker å ha utviklet seg i jenters favør, blir bekreftet i de nevnte undersøkelsene. Funnene vil være innflytelsesrike i videre arbeid med utjevning av kjønnsforskjeller som er til stede i klasserommet.

Med kjønnsforskjeller kommer også ulike forventninger. NOU-rapporten (2019: 19) trekker fram *mulighetsrom* som en del av forventninger tilhørende de to biologiske kjønnene gutt og jente. Mulighetsrommene til gutter og jenter kan begrenses ved forventninger som stilles til dem (NOU 2019: 19). Forventninger tilknyttet kjønn er med på å skape forskjeller i grunnopplæringen. NOU-rapporten (2019: 19) viser til mulighetsrommet som finnes i skolen og peker på at kjønnsnormene som er til stede i samfunnet, kan være med på å redusere mulighetsrommene til gutter og jenter. I delkapitlene *Det sosiale aspektet ved kjønn* og *2.3 Utjevning av kjønnsforskjeller*, vil dette forklares ytterligere.

For å få en dypere forståelse av kjønn og kjønnsforskjeller skal to sentrale elementer ses nærmere på. Disse er med på å definere biologiske og sosiale faktorer. Momentene vil hjelpe på forståelsen av påvirkningen kjønnsforskjeller kan ha, og hvilke begrensninger det kan gi i begynneropplæringen.

### De satte biologiske forskjeller knyttet til kjønn

Genetiske bestanddeler som bein, armer, hjerne og kropp, er så å si likt mellom de fleste mennesker. Disse komponentene er dermed noe som allerede er bestemt. Individuelle genetisk betingede faktorer som skaper en forskjell mellom kjønn er X- og Y-kromosomene og kjønnsorganet mennesker er født med (NOU 2019: 3; Salmson & Ivarsson, 2015). Når de biologiske kjønnsforskjellene omtales, handler det dermed om noe som er forutbestemt.

Kunnskapsdepartementet trekker fram modning som et relevant begrep i sin rapport fra 2019 om kjønnsforskjeller i skolen (NOU 2019: 3). Modning er en indre prosess som skjer i mennesket (Paulsen, Hårberg & Grønli, 2017). Rune Johan Krumsvik (2019) bruker begrepet *modningsmessig forsprang* for å vise til kjønnsforskjeller som er framtrepende i tidlig alder. Videre reflekterer Krumsvik om “forspranget” jenter har legger grunnlaget for større forskjeller mellom kjønn senere, eller om *forspranget* kan snus (Krumsvik, 2019). Det påpekes også at modning ofte må være til stede for at elever kan oppleve læring (Krumsvik 2019; 2021). Store norske leksikon (2021) definerer modning bestående av et samspill med både arvelige faktorer og miljø. Dette henger dermed sammen med resultatet av modningen til hvert enkelt individ. Modning er både biologisk og sosialt betinget. Altså noe som kjønnene er født med. Miljøet og samspillet kan være med på å påvirke en persons utvikling.

I Krumsvik (2019) sin artikkel *Gutter er gutter*, dras blant annet *spenningssøkende adferd* fram. Begrepet er koblet mot biologiske faktorer om hvorfor skoleresultatene til gutter er dårligere enn jenters (Krumsvik, 2019). Det argumenteres med at gutter vil være mer avhengig av fysisk aktivitet. Noe som ofte kan forsvinne i skolesammenheng. I tillegg vil gutter være mer åpne for å ta sjanser for å øke spenningen (Vingdal, 2018). Thomas Nordahl (2007) påpeker at gutter ofte sliter mer med å tilpasse seg skolens forventninger og regler. Gutter er mer utforskende, har mer behov for å ytre seg, og ser det som verdifullt å vise sine ferdigheter (Nordahl, 2007). Et annet element som nevnes er den kognitive utviklingen. Her er det snakk om språklig utvikling, som går i jenters favør. De nevrologiske biologiske forskjellene hos kjønnene peker Krumsvik (2019) på. Selvregulering er derimot en ikke-kognitiv ferdighet, som viser seg å være svært fremtrepende for læringen som skal finne sted i undervisningen (Krumsvik, 2019; Nordahl, 2012). Også her er det forskjeller mellom gutter og jenter hvor *guttene har en svakere evne til selvregulering* (Krumsvik, 2019, s, 123). Selvregulering sammensatt med læring vil forklares nærmere i delkapittel 2.2.

Hjerneutviklingen er biologisk betinget. Michael Gurian, Kathy Stevens, Patricia Henley og Terry Trueman (2011) fant blant annet en forskjell på gutter og jenters hjerne som sier noe om blodgjennomstrømming til hjernen. I jenters hjerne er blodgjennomstrømmingen større, noe som påvirker konsentrasjonsevnen i en mer positiv retning enn for gutter (Gurian et al., 2011). Ved lite aktivitet underveis i en skoletime vil gutter lettere kunne bli ukonsentrerte. Et resultat av at gutter kjeder seg i undervisningen, kan være at de kobler lettere av og begynner å tenke på noe annet. Noe som leder til ukonsentrasjon hos gutter. Det viser seg at de vil være

mer avhengig av fysisk aktivitet for å koble seg på igjen (Gurian et al., 2011). Ann Elisabeth Knudsen (2012) nevner særlig tre punkter som omhandler forskjell i hjerneutviklingen til gutter og jenter:

1. *Hjernens modning - myelin*
2. *Hjernebjælkens funktion*
3. *Kønshormoners indflydelse*

(s. 240).

Knudsen (2012) viser til at hjernemodningen foregår i ulikt tempo. Videre kommer det fram at jenter og gutter bruker hjernehalvdelene på forskjellige måter, hvor jenter utnytter potensialet til begge hjernehalvdelene bedre (Knudsen, 2012). Gutteres testosteron hemmer deres adgang til venstre hjernehalvdel (Knudsen, 2012). Resultatene bygger på og kan sees i sammenheng med Gurian mfl. (2011) sine funn om at jenter har lettere for å konsentrere seg. Gutter- og jenters hjerneutvikling er ulik, og legger forskjellige grunnlag for hvordan kjønnene imøtekommer skolen – og omvendt.

Begrepet kjønnsidentitet kan være vesentlig å ha i bakhodet i det temaet beveger seg over på kjønnsforskjeller i begynneropplæringen. Kjønnsidentitet omhandler både det biologiske, og det sosiale aspektet ved kjønn. Det biologiske aspektet er koblet til kjønn man er født med (sex). Samtidig kan kjønnsidentitet knyttes opp til det sosiale, altså hva en selv identifiserer seg som (gender). Nødvendigvis trenger ikke dette være kjønn man er født med (Salmson & Ivarsson, 2015). Kjønnsforskjeller mellom elever, skapes ikke bare av det biologiske og genetiske. Dette henger også tett sammen med hvilke miljøer elever vokser opp i og hvordan samfunnet er med å påvirke skolen og samfunnets holdninger til kjønn (NOU 2019: 19). Lærere vil kunne være med å påvirke elevers kjønnsidentitet- og utvikling i skolen.

Rapporten fra NOU (2010: 8) forteller at det ikke bare er det biologiske som legges til grunn for hjerneutviklingen, men at *samspeillet med omsorgspersonene legger føringer for utviklingen* [...] (s. 23). Hjerneutviklingen kan dermed sees i sammenheng med sosialisering, som forklares nærmere i neste delkapittel. Mye av forskningen som peker på de satte biologiske forskjellene hos jenter og gutter, som kan påvirke læring og skoleprestasjoner, vil preges av andre komponenter. Det vil være innflytelsesrikt å se på samspeillet mellom de

biologiske og sosiale faktorene (NOU 2019: 19). Noen forskere og studier legger til grunn at de biologiske forskjellene *ikke* er nok til å konkludere med. Andre mener forskjellene er såpass avgjørende at det har en betydning. Flere forskere mener at de sosiale forskjellene er mer bestemmende og at det er større forskjeller innad i kjønnene enn mellom kjønnene, og at det kontekstuelle dermed blir tatt hensyn til.

### Det sosiale aspektet ved kjønn

Hvordan barna vokser opp, har en betydning for veien videre i deres skolegang. Den delen av kjønn som knyttes til det sosiale, er det *kjønn*et barnet sosialiseres inn i (Salmson & Ivarsson, 2015). Det sosiale kjønn er foranderlig og utvikler seg i en livslang prosess. Overgangen fra det biologiske ståstedet til kjønn, og over til det sosiale aspektet handler om væremåten til gutter og jenter.

*Doing gender* er et perspektiv presentert av Candace West og Don H. Zimmerman (1987) som forteller at sosialt kjønn skapes gjennom sosiale interaksjoner. De ser på kjønn som noe situert og som utvikler seg i sosiale situasjoner. Sosiale handlinger skaper kjønn, altså kjønn er et produkt av de sosiale handlingene som finner sted (West & Zimmerman, 1987). *Doing gender means creating differences between girls and boys [...], differences that are not natural, essential, or biological* (West & Zimmerman, 1987, s. 137). Så *doing gender* skaper forskjeller mellom kjønn allerede når man konstrueres inn i kjønnskategoriene. Det vil gjennom hele livet kunne skje endringer på kjønnsidentiteten vår (Bjørnstad & Røthing, 2012; NOU 2019: 19). Men det kan også skje at kjønn rekonstrueres og endrer holdninger, handlinger og forventninger.

Lærerens holdninger og forventninger til kjønn kalles *dobbel standard* (Andresen, 1995). Den doble standarden handler om måten lærerne reagerer, kommenterer og behandler oppførselen til jenter og gutter på (Andresen, 1995; Vingdal, 2018). Om både én jente og én gutt utfører samme handling, reagerer likevel læreren forskjellig til handlingene og sanksjonerer eller kommenterer ulikt avhengig av kjønn (Bø, 2014; NOU 2019: 3; Rossholt, 2006). Dette knyttes til antagelser lærerne har med seg inn i skolehverdagen. I praksis kan hendelser som ulik behandling av kjønn oppstå. Enten i form av at læreren favoriserer, eller praktiserer en undervisning som ikke samsvarer med elevers behov. Gutter får mer oppmerksomhet enn jenter fra læreren. Samtidig vil oppmerksomheten gutter får, som regel

handle om deres adferd (Bakken, Borg, Hegna, & Backe-Hansen, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2008-2010). *Kjønnsstereotypiske forventninger kan forme gutter og jenters selvbilde og innstilling til hva de kan utrette i skolesammenheng* (NOU 2019: 3, s. 82). Sitatet støttes i NOU-rapport 2019: 19 hvor det kommer fram at å generalisere basert på kjønn vil være med på å danne og forsterke kjønnsstereotyper. Skolen er med på prosessen *sosial konstruksjon* av kjønn. Det vil si at læreren allerede har laget forventninger til elever basert på kjønn, og behandler dem deretter.

Når det gjelder kjønn koblet til miljø og samfunn, vil det være annerledes ut ifra hvor kjønn *er* og forandringene som hele tiden *finner sted*. Nina Rossholt (2006) bruker betegnelsen *å bli et kjønn* (s. 8). Termen omhandler kjønn som kulturelt betinget og vil være foranderlig (NOU 2010: 8). Noe som kan sees i sammenheng med holdninger og forventninger læreren har og stiller til kjønn, i og med at konseptet kjønn viser seg å hele tiden variere og endre seg. Ifølge Ann Margareth Aasen, Ratib Lekhal, May Britt Drugli og Thomas Nordahl (2015) kan lærere påvirke elevers kjønnsutvikling og deres opplevelse av kjønnsforskjeller og behandling i skolen: *Sosiale konstruksjoner kan forsterke kjønnsforskjeller, blant annet gjennom læreres forventninger, holdninger og konkrete handlinger til kjønn* (s. 84). Det sosiale kjønn omhandler en sosialiseringssprosess.

Hjerneutviklingen nevnes spesifikt i denne studiens delkapittel 2.1, som en del av de biologiske forskjellene mellom kjønn. Men hjerneutviklingen kan også naturlig assosieres med miljøet. NOU-rapporten (2010: 8) peker blant annet på språk som en faktor som kan stimuleres og skape en positiv effekt for læring (NOU 2010: 8). Forskning angående de biologisk språklige forskjellene mellom gutter og jenter, viser at både samfunnet, lærerne og miljøet rundt har en betydning for videre språkutvikling. Dette gjelder spesielt hos gutter. Betydelig mer sang, prat og det å bli lest for kan være betydningsfulle elementer for å sikre en sterkere språkutvikling (Knudsen, 2012). Hjerneutviklingen er altså avhengig av samspill med andre og ikke minst sosial kontakt.

Biologiske faktorer og samfunnets påvirkning til kjønnsforskjeller i skolen har blitt pekt på. I neste delkapittel vil den overordnede undervisningsformen *elevaktiv undervisning* redegjøres for.

## 2.2 Elevaktive undervisningsformer

Opplæringen kan foregå på flere måter, hvor elevaktiv undervisning er en av dem.

Elevaktivitet gjenspeiler en metode hvor elever er deltakere i læringsprosessene som finner sted i klasserommet (Lillejord et al., 2018). Vibeke Opheim, Jens B. Grøgaard og Terje Næss (2010) poengterer i deres NIFU-rapport (34/2010) spesielt to verdifulle elementer i denne undervisningsformen: *samarbeid* og *praktiske øvelser*. Den elevaktive undervisningen kan foregå på flere arenaer, og ved å variere læringsarenaene skapes det et helhetlig læringsperspektiv (Jordet & Bergkastet, 2016). Læringsperspektivet vil betegnes flere ganger i løpet av denne studien.

Elevmedvirkning er et sentralt begrep innen elevaktive undervisningsformer. Når elever i samspill med medelevene tar medansvar, tenker og lærer, involveres elever i læringsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Ved elevaktiv læring vil elevens interesser og erfaringer være fremtredende og i fokus, samt at hver enkelt kan få bruke egne læringsressurser - derav inkludering av elevmedvirkning (Opheim et al., 2010). Thomas Nordahl (2010) presiserer også aktualiteten av å trekke inn og ta utgangspunkt i elevens interesser, da finner læringen sted. Elevens engasjement vil øke når de møter en undervisning de er en del av.

Utdanningsdirektoratet (2006) framhever aktualiteten ved elevmedvirkning og konkluderer med at relasjoner og motivasjon påvirkes i en positiv forstand når elevmedvirkning er en del av læringsmiljøet. Selvregulering ble nevnt i delkapitlene 2.1 og 2.2. Begrepet viser til det individuelle ved hver enkelt elev. I læringsammenheng forbindes selvregulering med konsentrasjon, målrettet og selvgående arbeid og ta imot og å huske beskjeder (Krumsvik, 2019; Nordahl, 2012). Det vil si at for å oppnå læring, må elever ha en sterk indre drivkraft for å sitte med arbeidsoppgaver alene – selv om dette er arbeidsoppgaver hvor eleven er aktiv (Nordahl, 2012). Samtidig handler selvregulering også om å samarbeide og samhandle med andre medelever. For i noen situasjoner hvor selvregulering er lagt til grunn, kan elever hjelpe hverandre i lærings situasjoner (NIFU, 2016: 10; NOU 2015: 8). Bakgrunnen for at begrepet trekkes fram under dette delkapitlet sikter seg mot elevaktivitet. Da selvregulering er avgjørende for elevens deltakende rolle for å selv oppnå denne evnen.



## Beskrivelser av elevaktive undervisningsformer

Elisabeth Backe-Hansen, Kristine B. Walhovd og Lihong Huang (2014) beskriver prosjektarbeid som et helhetlig læringssyn. Prosjektarbeid skaper en mulighet for at alle elever kan vise hvem de er og utnytte sitt potensiale, men avhenger også av lærerens forarbeid (Bakken et al., 2008). Denne form for undervisningsmetode kalles for en åpen undervisningsform (Bache-Hansen et al., 2014). Arbeid med ulike prosjekter kan sørge for en dypere forståelse for elever, samt gi de en mer tydelig innsikt i ulike temaer det arbeides med (Utdanningsdirektoratet, 2018) I prosjektarbeid står også samarbeid sentralt. Anders Bakken mfl. (2008) trekker fram elevsamarbeid som en elementær del av metoden, for å lettere kunne oppnå læring.

Forskning viser at samarbeidslæring kan være en god og viktig innfallsvinkel til prosjektarbeid og elevaktiv undervisning. Samarbeidslæring *skaper gode prosesser for utvikling og deling av kunnskap* (Lillejord et al., 2018, s. 30). Den engelske betegnelsen for samarbeidslæring er *Cooperative learning*. Et elementært og verdifullt poeng i denne metodikken handler om at de som er deltakende, blir sett på som likeverdige kunnskapsinnehavere (Bjørnstad, 2014). David W. Johnson og Roger T. Johnson (2015) beskriver arbeidsmåten som [...] *cooperative learning [...] increases students' efforts to achieve, encourages positive relationships with classmates and faculty, and improves psychological health and well being* (s. 85). Med elevaktiv undervisning framkommer en positiv effekt på læringen.

Johnson og Johnson (2015) omtaler samarbeidslæring som læringssituasjoner hvor elever samhandler med hverandre, *to accomplish the shared goals* (s. 88). Under arbeidet i ulike økter, vil læringsutbyttet til hver enkelt øke da samarbeidet foregår i små grupper (NIFU 3/2003). Rune Andreassen (2010) støtter også begrunnelsen om at samarbeidslæring skaper en positiv måloppnåelse mellom elever, både på det individuelle og det kollektive plan. Bruk av samarbeidslæring viser seg å øke kvaliteten på undervisningen (Akçay, 2016). Prosjektarbeid og samarbeidslæring går over i hverandre og kan på hver sin måte fremme elevs læringsutbytte, og sørge for at læringssituasjoner stimulerer til økt kunnskap.

*Fysisk aktiv læring* gjenspeiles av det helhetlige læringssynet, noe som involverer utvikling av det kognitive, sosiale og motoriske hos eleven (Vingdal, 2018). Aktiv deltakelse i

skolehverdagen er også poengtert i Kunnskapsdepartementet (2017b). Her blir flere elementer som motivasjon, variasjon, erfaringsrikdom og læringsglede trukket fram som fundamentale (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Sammen er elementene med på å skape gode lærings situasjoner og virker utviklende for hvert individ. Både på det kognitive, men også på det sosiale plan. Prosjektarbeid og samarbeidslæring som nevnt, tilhører kategorien *fysisk læring*. Ved fysisk aktiv læring stimuleres sansene og læringen forsterkes (Akçay, 2016). Aktiv læring gjenspeiler John Dewey sin pedagogikk, *learning by doing*, og er en form for erfaringsbasert læring (Vingdal, 2018). Pedagogikken gir elever mulighet til å være aktivt medvirkende i lærings situasjoner i skolen. Elever i klasserommet får en tilnærming til læring som kan skape en læringsprosess som oppleves både meningsfull og motiverende.

Kjetil G. Flekkøy (2019) skriver i sin artikkel *Aktive elever lærer bedre*, at aktiv læring har en positiv følge på elevers tilegnelse av kunnskap. Uteskole er en annen form for elevaktiv undervisning og kan plasseres sammen med fysisk aktiv læring (Jordet, 2010; 2011). Stimulering av sansene, erfaring på flere felt og en aktiv tilnærming til læring er noe som beskriver arbeidsmetoden *uteskole* (Jordet, 2011). Undervisning som foregår på andre arenaer, åpner opp for elevers muligheter til å oppleve gode læringsprosesser.

Gjennom bruk av arbeidsplaner som læringsverktøy i undervisningen, rettes fokuset mot elevaktiv læring. Arbeidsplan er en arbeidsmetode som gir flere valgmuligheter. Det er gitte arbeidsoppgaver som skal gjennomføres i et visst tidsrom og rekkefølgen på oppgavene som skal utføres, bestemmes av eleven selv (Dalland & Bergem, 2010; Klette, 2007). I disse undervisningssituasjonene er utgangspunktet å få elever til å ta *styring over egen lærings situasjon*, ta valg basert på oppgaverekkefølge og løsningsmetoder hvor interessene deres blir dyrket (Bachmann & Haug, 2006, s. 32). Høy elevaktivitet kjennetegner bruk av arbeidsplaner. Kirsti Klette (2007) trekker inn positive dimensjoner som *tid og tempo*, *progresjon*, *innhold og stoffmengde*, *vanskegrad*, *rom/lokalisering av læringsaktiviteten og hvorvidt oppgavens skal løses individuelt eller gruppebasert* (s. 348). Sammen utgjør dimensjonene en undervisning som i større grad favner alle elever og skaper en økende læringsforståelse.

Problemløsning er en annen arbeidsmetode som tilhører den elevaktive undervisningen. Ved bruk av denne metoden jobber elever med situasjoner som ikke har «fasitsvar» eller en opplagt løsning (Kjærnsli, Nortvedt & Jensen, 2012). Et annet kjennetegn ved arbeidsmåten

er læring gjennom aktivitet. Det handler om å jobbe praktisk og prøve ut ulike tilnæringsmetoder for å komme fram til mulige løsninger (Marthinsen, 2015). Livslang læring nevnes av Gerd Bjørke (2000) som kobler slagordet opp mot denne arbeidsmetoden. Kunnskapene som utvikles når problemløsning brukes i undervisning, viser seg å øke hos elever når de får oppgaver nært *dagligdagse utfordringer*, når de får utforske og ha dialog med andre (Bjørke, 2000). Ved utøving av problemløsning jobber elever ofte sammen og utforsker oppgaven de har fått utdelt (Bjørnestad, 2014). Med utgangspunkt i elevens interesser, medfører dette at eleven lærer å undersøke selv.

Bruk av stasjoner i undervisningen er en metode som kan gå under betegnelsen elevaktiv tilnærming. Med stasjoner menes flere ulike arbeidsstasjoner hvor elever er delt inn i mindre grupper med tilsvarende oppgaver eller aktiviteter til temaet det arbeides med eller annet faglig innhold (Borg & Pålshaugen, 2018). Når stasjonsundervisning foregår, handler det om å skape ulike innfallsvinkler tilknyttet temaet det undervises i (Borg & Pålshaugen, 2018). Et av kjennetegnene til stasjonsundervisning er korte intensive økter med avbrekk mellom rulleringene. Elevers læringsvindu blir med dette godt utnyttet og fokuset deres skjerpes slik at de får konsentrert seg (Nordanger & Braarud, 2017). En positiv konsekvens av stasjonsundervisning kan dermed føre til økende læring hos elevene.

Elevaktiv undervisning gjenspeiles av deltakende elever og at elevene involveres i gjennomføringen. Et innblikk i flere av undervisningsformene tilhørende elevaktivitet er trukket fram. Videre skal kjønnsforskjeller som er nevnt i forrige kapittel presenteres igjen og sees i sammenheng med elevaktiv undervisning. Dette er for å se på muligheter til å utjevne kjønnsforskjeller som finner sted i opplæringen.

### 2.3 Utjevning av kjønnsforskjeller

Den norske skolen er preget av enhetsskoletanken, og bygger på prinsipper som skal være sosialt utjevne (St.meld. 15 (1995-1996); Telhaug & Mediås, 2003). Underveis i omgjøringen til enhetsskoler i Norge, var det merkbare forskjeller på gutter- og jenters opplæring. Kunnskapsdepartementet skriver i sin Stortingsmelding 16 (2006-2007) at gutter fikk opplæring i å mestre et yrkes- og samfunnsnivå, mens jenters skolegang hadde som mål å mestre husmorsrollen. I 1959 kom det derimot en ny lov, *folkeskolen for by og land*, og denne skulle jevne ut kjønnsmessige forskjeller i opplæringen (Kyrkje- og

undervisningsdepartementet, 1959). Den nye læreplanen i 1960 sørget for en felles timefordeling for begge kjønn. Den viste seg likevel ikke å være særlig utjevne i forhold til kjønnsforskjeller (Røthing, 2011). Tross ny lov, med endringer i opplæring på kjønnsmessig basis, var det fortsatt en forskjell mellom gutter og jenter i opplæringen.

Tilpasset opplæring er et sentralt begrep i norsk skole. Dette handler om å legge til rette for undervisning som gi alle elever et individuelt tilpasset læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2017a; NOU 2019: 3; St.meld. 16 (2006-2007); Utdanningsdirektoratet, 2021). Når det er snakk om tilpasset opplæring, er det betydelig å påpeke at tilpasningen bør skje innenfor fellesskapet og omhandle hele mangfoldet i klassen. I tillegg til at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elev sine forutsetninger og evner (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Nordahl, 2012). Thomas Nordahl (2012) antyder at sosial læring er en bit av tilpasset opplæring og at *elevene skal få realisert sine muligheter på dette planet* (Nordahl, 2012, s. 1). Eriksen (2013) uttrykker at tanken om enhetsskolen var god, men etter flere år viste resultatene at det måtte en endring til. Endringen kan ses i lys av tilpasset opplæring (Eriksen, 2013). Tiltakene som settes inn når undervisningen tilpasses, kalles for differensiering. Innenfor differensiering ligger formen *pedagogisk differensiering*. Denne metoden handler om å gi gode, tilpassede oppgaver innenfor fellesskapet, hvor ingen ekskluderes eller deles inn etter nivå (Bachmann & Haug, 2006; Klette, 2007). På denne måten kan elever få større mulighet til læring som er tilrettelagt for de elevene som har behov for det.

Når tilpasset opplæring brukes i denne studien for å finne ut hvordan kjønnsforskjeller kan utjevnes, er det for å poengtere det individuelle istedenfor generaliseringer basert på kjønn. Ved generaliseringer av kjønn, vil for eksempel ikke bare tiltak i skolen være effektive nok. Edvin M. Eriksen (2013) trekker blant annet fram individuell støtte for indre motivasjon som sentralt for å sørge for at elever opplever mestring i skolehverdagen. Men opplevelsen av mestring viser seg å ikke ha vært til stede hos flere elever (Eriksen, 2013). Det er elementært å nevne at tilpasset opplæring forbindes til fellesskapsundervisning i klasserommene i denne forskningsoppgaven. Jorun Buli-Holmberg og Torill R. Ekeberg (2016) skriver i deres bok om tilpasset og likeverdig opplæring:

[...] *Det innebærer at læreren trenger både kunnskaper om læringsprosesser og ferdigheter i å tilrettelegge for læringsprosesser som gir eleven et økt læringsutbytte.*

*Når eleven i læringsprosessen får anledning til å ta i bruk sine sterke sider for å nå faglige, kulturelle og sosiale læringsmål, er det gode muligheter for vekst og utvikling.*

(s. 25)

Utdanningsdirektoratet nevner inkludering som spesifikt tilknyttet *tilpasset opplæring*. Dette omhandler tilhørighet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Med tanke på kjønn vil inkludering og tilhørighet være fremtredende i læringsmiljøet. Når anerkjennelse er til stede, vil miljøet oppleves trygt og som et inkluderende læringsfellesskap (Krumsvik, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2006). I overordnet del i læreplanen under *Prinsipper for skolens praksis* står det følgende: *skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle* (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15). Når ordet *alle* er brukt, inkluderer dette også kjønn.

Normkritikk og normkreativitet er to begreper som blant annet henger sammen med kjønn. Normkritikken peker på ulikheter, mens den normkreative pedagogikken har som mål å gjøre noe *med* ulikhetene (Björkman & Bromseth, 2019). Begrepet normkreativitet omtales som handlinger og holdninger for å endre kjønnsnormene som finnes i skolen (Salmson & Ivarsson 2015). Konkret kan dette kobles til hvordan lærernes holdninger og forventninger til elever, og deres handlinger basert på kjønn er til stede (NOU 2019: 19). Det vil bety å la barnet bygge sin egen kjønnsidentitet uavhengig av lærernes antakelser (Salmson & Ivarsson (2015). Læreren er svært verdifull for elever i opplæringen, og relasjonen og tilliten som bygges dem imellom er med på å avgjøre elevens trygghet på å være seg selv.

Kunnskapsdepartementet (2008-2010) kom ut med en handlingsplan som påvirket både barnehagen og grunnopplæringen i skolen: *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring*. Målet for handlingsplanen går ut på at:

*barnehagene og grunnopplæringen skal bidra til et likestilt samfunn der alle får utnyttet sine evner og interesser uavhengig av kjønn, og at likeverd og likestilling mellom kjønn skal ligge til grunn for all læring og pedagogisk virksomhet i barnehage og grunnopplæring.* (Kunnskapsdepartementet, 2008-2010, s. 6)

Videre nevnes tre *konkrete* hovedmål, som lyder:

1. *Læringsmiljøet i barnehage og grunnskoleopplæring skal fremme likestilling mellom gutter og jenter.*
2. *Bedret kjønnsbalanse i valg av utdanning og yrker – med et spesielt fokus på fag- og yrkesopplæring og rekruttering av jenter til realfag*
3. *Kjønnsbalansen blant ansatte i barnehage og grunnsopplæring skal bedres.*

(Kunnskapsdepartementet, 2008-2010, s. 6)

De to følgende punktene er gjeldende og vil kommenteres i denne forskningen.

**Punkt 1** handler om å sørge for at gutter og jenter får lik behandling. Kristine Tveit (2019) poengterer viktigheten av at pedagoger må tenke over sin rolle og hvordan de i praksis møter både gutter og jenter. Elementet her ligger i å møte elever på lik måte, behandle de som likeverdige og ikke skille mellom kjønnene. Ved oppnåelse av dette målet vil gutter og jenter bygge sin egen trygge kjønnsidentitet og utvikle sin identitet med hjelp av pedagoger som er med på å skape et åpent miljø for alle (Salmson & Ivarsson, 2015; Tveit, 2019). Kanskje vil opplevelser av kjønnsforskjeller i skolen gradvis hviskes mer ut, når fokuset blir flyttet til aksept og åpenhet tilknyttet kjønnene, og lik behandling av væremåte. Til fordel vil oppmerksomheten rettes mot de individuelle forskjellene som kommer til syne.

**Punkt 3.** Ifølge Hans Skjong (2018), synker andelen mannlige lærere, og dette spesielt i grunnskolen og begynneropplæringen. Behovet for det mannlige forbildet for elever kan dermed vise seg å være vanskeligere å få tilfredsstilt. Om det at kjønnsbalansen blant lærerne i skolen jevnes ut vil ha noe å si for skoleprestasjonene til gutter, kan være vanskelig å bekrefte.

### Praktiske tiltak

I NOU-rapporten (2019: 3), er det skrevet ned flere mål for utjevningen av kjønnsforskjeller og dermed også tiltak. Et av tiltakene går blant annet ut på å øke den fysiske aktiviteten i læringssituasjonen. Rapporten poengterer at disse aktivitetene ikke bare skal henvende seg til gutter (som henger etter), men aktivitetene skal passe til både gutter og jenter. Aktivitetene skal legge vekt på positive *læringseffekter* hos gutter og jenter, for det viser seg at elever,

kanskje spesielt gutter, drar fordel av å være fysisk aktive (NOU 2019: 3, s. 16; 19). Tiltaket i henhold til fysisk aktiv læring, vil forklares nærmere og implementeres i utvalgte undervisningsformer som blir nevnt videre i studien.

Prosjektarbeid er allerede blitt presentert som en elevaktiv undervisningsform. Backe-Hansen mfl. (2014) beskriver at prosjektarbeid i skolen gir en positiv effekt for utjevning av kjønnsforskjeller. I rapporten trekkes også en treårig lang studie fram. I studien ble to skoler studert. Den ene skolen belyser den tradisjonelle undervisningen i matematikk (tavleundervisning) og den andre skolen skulle sette søkelyset mot prosjektarbeid i matematikk (Bakken, Borg, Hegna & Backe-Hansen, 2008). Ut ifra studiens vurdering var det sistnevnte skole som manøvrerte prosjektarbeid, som viste til best resultater, og etter endt prosjekt fortsatt ikke hadde forskjeller mellom kjønnene og deres resultater (Bakken et. al., 2008). I NOVA-rapport 5/2014, bekrefter Backe-Hansen mfl. at prosjektarbeid kan virke utjevnende på kjønnsforskjeller.

Elevenes læring avhenger av deres arbeidsinnsats i klasserommet (Nordahl, 2012). For at dette skal bli en sannhet, er det avgjørende at undervisningen fanger elevers interesse og sørger for motiverte elever. I sin kartleggingsundersøkelse fra 2007, fant Nordahl ut at jenter i større grad har mer motivasjon enn gutter. Kanskje har undervisningsmetodene noe å si for gutters manglende motivasjon i skolen. Blant annet vil undervisning som fanger elevers interesse og støtte fra læreren i større omfang øke motivasjonen til både gutter og jenter (Backe-Hansen et al., 2014; Bakken, 2008; Nordahl 2007; 2012). Ifølge Lillejord mfl. (2018) vil dybdelæring, tverrfaglig opplegg og undervisning som bygger på elevers interesser, kunne føre til læringssituasjoner som bidrar til mestring.

Det har blitt nevnt at det er forskjell i hjerneutviklingen til gutter og jenter. Hjerneutviklingen vil spille inn på hvordan kjønnene lærer. Grunnet forskjell ved blant annet språkutvikling, vil det å utnytte gutters bruk av høyre hjernehalvdel vise seg å være til hjelp. Knudsen (2012) kaller dette for å *udnytte deres rumlige intelligens* (s. 245). Gutter trenger å bruke kroppen sin, høre på musikk og bruke konkreter for å se ting for seg (Knudsen, 2012). Altså at flere sanser brukes for å tilegne seg læring.

Skolens opplæring har forandret seg gjennom tiden. Noe som er relevant og forholdsvis nytt nå, er læreplanen som trådte i kraft i 2020. Kanskje kan denne bidra til å minske kjønnsforskjeller i skolen.

## 2.4 Fagfornyelsen – kan den hjelpe til utjevning?

I forrige delkapittel ble en kort beskrivelse av forskjeller mellom gutter- og jenters opplæring fra nyere skolehistorie presentert. Fram til loven om *folkeskolen for by og land* kom i 1959, var det store forskjeller i skolegangen til gutter og jenter. De ble blant annet oppdratt til ulike samfunnsoppgaver basert på deres kjønn. Det var adskilte jente- og gutteklasser, hvor det var forskjell i timeantall i ulike fag (Nielsen, 2017, NOU 2019: 19). Til tross for lovendringen i 1959, viste det noen år senere seg at forskjeller mellom kjønnene fortsatt var til stede.

### Tidligere planer

Med ny lov, kom store endringer. Men de nye læreplanene fram til lovendringen, sørget ikke for de ønskede utjevningene av kjønnsforskjeller i klasserommet. Mellom 1960 og 1997 ble flere nye læreplaner introdusert, men i denne forskningsoppgaven vil ikke disse kommenteres eller beskrives. I 1997 kom en læreplan som skulle bidra til ulike arbeidsformer i skolen:

*[...] elevane skal vere aktive, handlande og sjølvstendige. Dei skal få lære ved å gjere, utforske og prøve ut i aktivt arbeid fram mot ny kunnskap og erkjenning.*

*Arbeidsmåtene skal gjere sitt til at elevane utviklar nye perspektiv, at dei får impulsar og møter utfordringar som saman med aktivt arbeid og eigen innsats kan medverke til auka kompetanse og sjølrrespekt. (St.meld. 15 (1995-1996), s. 75)*

Likevel kan grunnskolens informasjonssystem vise, tross beskrivelsen over, at det er store forskjeller blant kjønnene når det gjelder for eksempel spesialundervisning. Antall gutter som får spesialundervisning er betydelig større i forhold til antall jenter (Utdanningsdirektoratet, 2000-2021). I 97-reformen var det spesielt *en* metode som ble trukket fram som ikke virket positivt inn mot kjønnsforskjeller. Tvert imot ble metoden sett på som forsterkende av kjønnsforskjeller som allerede fins i skolene, altså: *individualiserte arbeidsoppgaver* (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl 2007). Dette er arbeidsoppgaver som fastslår at elever skal tenke, løse og finne egne metoder for å både ta fatt på, arbeide og finne svar på oppgavene individuelt. Det krever motivasjon fra hver enkelt til å plukke ut oppgavene, og på egenhånd sørge for at de blir utført (Nordahl, 2007; 2012). Denne form for arbeid kan dermed gagne jenter mer enn gutter.



I 2006 kom Kunnskapsløftet. Denne nye læreplanen for grunnopplæringen ble oppfattet som en mer teoretisk-orientert læreplan. Flere kompetansemål skulle oppnås og den tidligere fysiske læringen ble byttet ut med teoretiske ferdigheter. Det viser seg at det nye kunnskapsløftet heller ikke sørget for noe utjevning av kjønnsforskjeller (Bakken & Elstad, 2012). Læreplanene for grunnskolen har utviklet seg gjennom årene. Selv etter årevis med endringer, viser oversikten at det fremdeles er store kjønnsforskjeller i opplæringen, og ikke minst knyttet til spesialundervisning der gutter dominerer (Nielsen, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2000-2021). Evalueringene som er foretatt etter nye læreplaner, viser nødvendigheten av å oppgradere og gjøre planene dagsaktuelle med jevne mellomrom.

### Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

I 2020 trådte den nye versjonen, *Kunnskapsløftet 2020* i kraft (LK-20), og Utdanningsdirektoratet (2021) begrunner hvorfor Skole-Norge har fått ny læreplan:

*Samfunnet endrer seg raskt og det elevene lærer skal være relevant og framtidsrettet. Læreplanene er derfor endret slik at kompetansen elevene utvikler skal kunne brukes også på områder som i dag er ukjent. Å lære å lære er vesentlig i de nye læreplanene fordi det gir grunnlag for læring gjennom livet. (s. 1)*

Det betyr at den tidligere læreplanen er utgått og det er trukket inn flere nye relevante deler i planen som skal øke elevers læring og kompetanser i opplæringen.

I LK-20 er det flere elementer som er med på å endre og justere tidligere læreplaner. *Utforskning* er et av elementene i fagfornyelsen. Berit Karseth, Ole Andreas Kvamme og Eli Ottesen (2020) beskriver dette begrepet som en styrking mot elevaktiv arbeidsform. Utforskertrang er tilknyttet den overordnede delen i fagfornyelsen. Å drive med utforskning kan ses i lys av nysgjerrighet, kreativitet, eksperimentering og samarbeid – som til sammen utgjør elevaktivitet og elevmedvirkning (Karseth et al., 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017b). Elevmedvirkning er nevnt flere ganger i LK-20 og løftes frem som elementær i dagens skoleundervisning. Det presiseres at *elevmedvirkning skal prege skolens praksis, elevene skal få erfaring med og praktiskere medvirkning* og dette skal legges til rette for (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 15; 9). Fagfornyelsen gir dermed muligheten for tenkning og mulighet for at elever kan utfolde seg fysisk.

Et annet nytt element i LK-20 er *dybdeløring*. Dette er et begrep som fordrer elevaktivitet i klasserommet (Engelsen, 2019; Karseth et al., 2020). Innunder dybdeløring hører både utforskning, tid, oppfølging og samarbeid til (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Meld. St. 28, 2015-2016; NOU 2014: 7). I tillegg omhandler det å anvende de ferdighetene og kunnskapene elever har i alle fag for å øke forståelsen sin til for eksempel å se sammenhenger i temaene som arbeides med. Som nevnt er tid et relevant moment: *Elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder* (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). Tid til å fordype seg. Dybdeløring vil tilrettelegge for arbeidsprosesser som vil kunne gi *alle* elever en sjanse til å oppleve tilhøring, når elevaktivitet blir et faktum.

Etter hvert som dybdeløring er implementert, vil elever oppleve å utvikle en bedre forståelse av fagbegreper (Meld. St. 28, (2015-2016)). Dette er fremtredende for å skape muligheter som sørger for at elever forstår sammenhenger på tvers av fag og dermed øker læringsutbyttet deres. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) presiseres det at dybdeløring dreier seg om å forstå begreper og se forbindelser mellom fag. Da dette øker kvaliteten på læringsprosesser og åpner opp for fordykning i tverrfaglige temaer. Disse opplevelsene kan til sammen føre til økt motivasjon hos elever.

*Tverrfaglighet* er også et element i fagfornyelsen, og dette består av tre temaer: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Disse temaene går igjen i alle fag og trekker fram kunnskap elever tilegner seg når de ser tverrfaglige sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2017b). *Arbeid med de tverrfaglige temaene skal bidra til elevers læring i hvert enkelt fag og samtidig gi en helhetlig forståelse av temaene. Temaene skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid [...]* (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7). De tverrfaglige temaene skal finne det skolefagene har til felles, skape samarbeid på tvers og øke forståelsen av ulike temaer elever arbeider med i oppløringen.

I fagfornyelsen er *samarbeidsløring* sentralt. Både i overordnet del og i flere fag nevnes samarbeid jevnlig. Som Kunnskapsdepartementet (2017a) skriver, *inspirerer samarbeid til nytenkning og skaper dannning* (s. 8; 10). Samarbeid handler også om å ytre sine meninger, finne løsninger på oppgaver sammen med andre og lære å arbeide i samspill med andre. Elever vil få mulighet til å utvikle samarbeidsevnen sin ytterligere når samarbeidsløring utøves ofte. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) forteller blant annet at *samarbeid* og

*problemløsning sammen med andre, vil prege elevers fremtidige arbeids- og samfunnsliv (s. 22). I meldingen trekkes den sosiale læringen fram og denne tilegnes og utvikles gjennom samarbeid (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 22). Samarbeidslæring er nevnt under delkapittel Elevaktive undervisningsformer og sørger ofte for mer aktiv læring i samspill med andre.*

*Færre kompetansemål er et annet element som er en betydelig del av fagfornyelsen, og kan sees i sammenheng med dybdelæring. Grunnlaget for reduksjon av kompetansemål handler noe om å styrke dybdelæringen i opplæringen (Karseth et al., 2020). Færre kompetansemål skaper en tydeligere forventning, forståelse og prioritering i fagene (Meld. St. 28 (2015-2016)). Noe av begrunnelsen for å ha færre kompetansemål går ut på at læreplanen for hvert fag vil være mindre omfattende, i tillegg til at det har sammenheng med *kjerneelementene* i fagene. Jamfør Stortingsmelding 28 (2015-2016) er hvert fag tilknyttet og er ment for å *formulere færre og tydeligere mål i faget (s. 36). Kjerneelementene i et fag er det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 34). Elever skal møte de tverrfaglige temaene i flere fag, hvor de vil møte sentrale begreper som spesifikt er koblet til akkurat det faget.**

Ved overgang til en ny læreplan, vil en presis implementering være nødvendig for å sikre den helhetlige forståelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017b; NOU 2014: 7). Forarbeidet bør være av god kvalitet, og det bør være avsatt et romslig tidsperspektiv (Karseth et al., 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017b). En god implementering vil kunne sørge for en stabil overgang og tydeliggjøre prosessenes faser. Fagfornyelsen kan dermed tas i bruk uten at lærernes usikkerhet tar overhånd. Svein-Erik Andreassen (2016) har i sin doktoravhandling *Forstår vi læreplanen?* forsket på hvordan skolenes feltarbeid med nye læreplaner er betydningsfullt for forståelsen av den. I sin avhandling beskriver han John Goodlad sin forskning på læreplaner som benevnes *læreplannivåer*. Nivåene går fra ideen om en ny læreplan, til å vedta læreplanen og hvordan læreplanen oppfattes og tolkes. De siste nivåene handler om at læreplanen blir tatt i bruk og hvilke erfaringer den nye læreplanen gir. Fra nivå til nivå vil flere utfordringer fremtre, og veien mellom nivåene er lang (Andreassen, 2016). Ifølge Per E. Garmannslund, Bent B. Andresen og Terje Neset (2010-2012) kan læreplanforståelsen bedres ved hjelp av nivåene, og skolene vil ut ifra dette kunne lette arbeidet med implementering.

De første nivåene knyttes ikke direkte til implementering av en ny læreplan, men viser til trinn som blir vesentlige i skolens arbeid mot nye kompetansemål. Både for skolen som helhet, men også for lærere som enkelt individ. Ved iverksetting av en ny læreplan, blir implementering fundamentalt i arbeidet. NOU-rapporten (2014: 7) trekker fram implementeringsstrategier som kan hjelpe skolen på veien for å sørge for varige endringer. I forhold til LK-20 og de nye elementene i den, vil det ta tid før den er innarbeidet og forstått. Viktigheten av en godt implementert læreplan kommer fram i NOU (2014: 7) [...] *skolen må følges av implementeringsstrategier som er målrettede, støttende og treffsikre nok til å skape felles forståelse for formålet med endringene og gi skoleeierne, skolelederne og lærerne eierforhold til det som er nytt* (s. 13).

Implementeringen krever et godt stykke arbeid, men vil lønne seg til slutt når læreplanen er i bruk og lærerne gjør seg erfaringer med den. Alt arbeid som blir lagt ned for å skape bedre forståelse for nye planer og gjøre læreren tryggere i sin undervisning med tanke på mål, temaer og arbeidsmåter, vil gagne alle elever i et klasserom.

## 2.5 Sosialkonstruktivistisk syn på kjønn

Når læring tilegnes, skjer det ukjente prosesser, som barnet kanskje ikke kjenner så godt til. Det finnes flere ulike teorier om læring som kan hjelpe på forståelsen av tilegnelse av kunnskap, og hvordan prosessene kan foregå. I dette kapitlet vil den overordnede delen være rettet mot den sosiokulturelle læringsteorien. Grunnet forskningens problemstilling og aktualitet, vil fokuset rettes mot kjønn og det å ha et sosialkonstruktivistisk syn på kjønn. Innenfor det sosialkonstruktivistiske perspektivet vil det være spesielt tre relevante elementer som blir trukket fram.

### Sosiokulturelt perspektiv

Det sosialkonstruktivistiske syn på kjønn, dekker flere områder og det er ikke bare *ett* syn som gjenspeiler det sosiokulturelle perspektivet. Blant annet kan det ene synet på kjønn forstås som at det ikke er et svar på hvordan gutter og jenter skal opptre eller hvordan de er (Majstorovic & Lassen, 2011). Det er forskjeller innad i kjønnene og mellom hvert individ (Kimmel & Aronsen, 2008; Majstorovic & Lassen, 2011). En lærer som har dette synet på kjønn, har forståelsen om at alle elever stiller med ulike forutsetninger og er forskjellige tross

for likheter. Michael Kimmel og Amy Aronsen (2008) trekker også fram at kjønnetenes betydning vil variere og være forskjellig ut ifra blant annet samfunnet rundt.

I det sosiokulturelle læringssynet tilegnes læring i all hovedsak gjennom bruk av språk i samspill med andre mennesker, jf. Lev Vygotskij (Michaelsen, 2018). Med dette mener Vygotskij at læring skjer i høyere grad ved samarbeid, enn det gjør alene. Språket er det viktigste verktøyet i læring, det brukes til å forklare og stille spørsmål. I den sammenheng kan elevene komme fram til en felles forståelse, hvor samhandling og begrepsutvikling er innflytelsesrike faktorer i kunnskapsutviklingen (Lyngsnes & Rismark, 2009). Det finnes flere perspektiver på læring, og i dette perspektivet vektlegges betydningen av sosiale rammer rundt menneskers handlinger (Wittek, 2014). Vygotskij la grunnlaget for det sosiokulturelle læringssynet, og som han forteller er språket byggesteiner for kunnskapstilegnelse (Wittek, 2014). Selv om språket ikke er fokuset i denne forskningsoppgaven, er det ønskelig å påpeke viktigheten av språkutvikling. Språket legger et grunnlag som blir avgjørende i senere tilegnelse av kunnskap og utveksling av kunnskap når elever for eksempel samhandler i skolen.

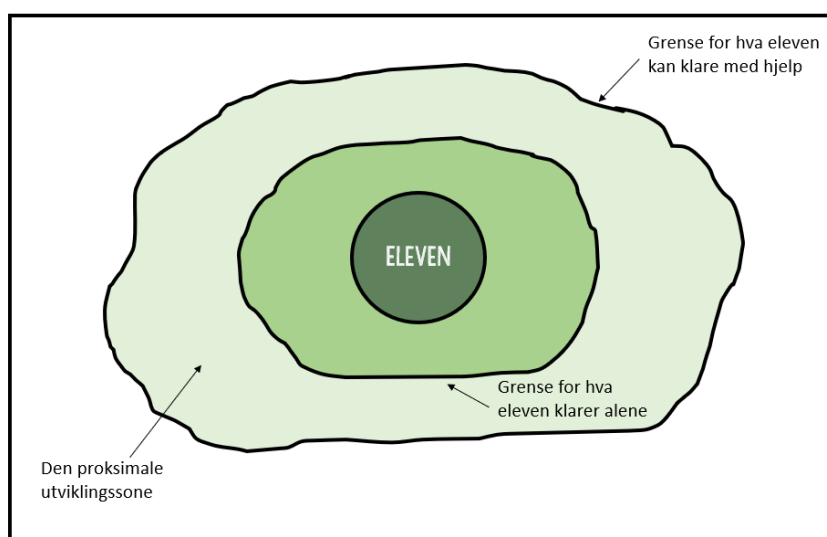
Undervisningen som bygger på elevaktivitet kobles mot det sosiokulturelle læringssynet. Det handler om at læring finner sted når elever er aktivt deltakende i læringsprosesser (Lillejord et. al., 2018). Noe som kan sees i lys av denne studiens problemstilling, hvor elevaktiv undervisning er gjeldende.

### Læring gjennom elevaktivitet

En underkategori av det sosiokulturelle læringssynet er aktivitetsteorien. Denne teorien har bakgrunn i Vygotskij sine teorier fra 1920-årene, som bygger på tankene om at læring skjer i en sosial og aktiv setting. Thomas de Lange (2014) forklarer dette perspektivet med hvordan mennesket lærer i prosesser hvor det er deltagende og i samhandling med andre. Videre uttrykker han i hvilken grad personen tilegner seg læring, som skjer i en sosial situasjon. Målet ved aktivitetsteorien er å finne ut hvordan elevene og klassen lærer på best mulig måte ved samarbeid (Engeström, 1999, henvist i Lange, 2014). Fysisk aktiv læring handler ifølge Inger Marie Vingdal (2018) om at eleven bruker kroppen for å lære, bevege seg og bruke flere sanser i tilegnelsen av kunnskap. Videre ser Vingdal (2018) på dette som

et helhetlig læringssyn, som virker positivt for elevers prestasjoner og utvikling i teoretiske fag.

Ved kunnskapsutveksling i sosiale fellesskap, øker læringen og tilegnelsen av kunnskap. Det samme gjelder når elever får være aktive i undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Når elevene er delaktige og samarbeider i læringsprosessene, vil læring fremmes. Læreren må tilpasse opplæringen for elevene sine, for at de på best mulig måte skal kunne føle på mestring. Den nærmeste utviklingssonen er en modell som kan hjelpe læreren for å lettere kunne finne elevers nivå. Altså på det stadiet hvor elevene kan samhandle med andre for å utvikle seg faglig, få mestring og motivasjon (Lange, 2014).



Figur 1: Den nærmeste utviklingssone (Etter Stray & Wittek, 2014)

Modellen (Figur 1) viser elevens eksisterende kunnskap. Hva barnet kan klare alene og dens mulige kunnskapsnivå, altså hva eleven kan få til med hjelp fra en signifikant annen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ytterste del av modellen viser også hva som er utenfor deres rekkevidde. Læreren må kjenne til elevers kunnskaper, for å kunne legge til rette for at arbeidsoppgavene vil være innenfor den proksimale utviklingssonen (Vygotskij, 1978, henvist i Lange, 2014). Filosofien bak dette er at *det eleven kan gjøre med assistanse i dag, kan han gjøre alene i morgen* (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 71). Ved å arbeide i den nærmeste utviklingssonen, er læreren en sentral rollemodell som skal tilrettelegge for eleven. Ergo, eleven skal kunne løse oppgaven med litt støtte, for eksempel ved at læreren *bygger et stillas* for eleven. Denne teorien vil utdypes i neste avsnitt.

## Læreren som stillasbygger

Stillasbygging handler ifølge Shvarts og Bakker (2019) om at læreren gir støtte til eleven, så eleven kan oppnå et mål, gjennomføre en arbeidsoppgave eller mestre et problem.

Utfordringer og oppgaver som barnet ikke ville fått til uten hjelp og støtte fra læreren (Shvarts & Bakker, 2019; Svanes & Andersson-Bakken, 2018). Med utgangspunkt i Vygotskij sine teorier om den sosiokulturelle læringsteorien og den nærmeste utviklingszone, har idéen om læreren som stillasbygger blitt arbeidet fram (Wittek, 2014). I klasserommet dreier dette seg om hvordan læreren kan gi bærekraftig hjelp til elevene, altså at det bygges et midlertidig stillas. Poenget er at eleven etter hvert gradvis skal kunne løse problemer uten lærerens støtte (Svanes & Øgreid, 2020). I Ingvill K. Svanes (2016) kommer det fram at lærerens besittelse av mange gode læringsstrategier og tilnærminger, er avgjørende når læreren skal bygge stillas for eleven.

Med tanke på alle elevers ulike forutsetninger i skolen, vil læreren være en fremtredende hjelpeperson for at elevene skal kunne nå et best mulig læringsutbytte. Ved at læreren bygger stillas for eleven, legges det til rette for læring nær utviklingssonen deres. Dette sørger for en undervisning hvor elevene får være aktive og samarbeide med hverandre. Dermed kan elevers læring utvikles i positiv retning.

## 2.6 Oppsummering av det teoretiske perspektiv

I dette kapitlet har begrepene kjønn og elevaktivitet blitt beskrevet. Hvordan biologiske og sosiale kjønn påvirker skoleprestasjoner, er pekt på. Både de biologiske og sosiale forskjellene som er skapt i samfunnet medvirker til gutter- og jenters opplevelse av hvordan grunnskoleopplæringen blir. Ikke minst vil lærerens holdninger og forventninger til kjønnene være med på å påvirke kjønnsforskjeller i elevers skolehverdag.

Videre ble det redegjort for elevaktive undervisningsformer og hvordan teori og forskning ser disse i relasjon til kjønn og skoleprestasjoner. Samarbeid, utforskning, elevmedvirkning og fysisk aktiv læring representerer de nevnte elevaktive undervisningsformene. Beskrivelsene av disse undervisningsformene er foretatt som følge av utjevning av kjønnsforskjeller som finner sted i begynneropplæringen. Om elevaktive undervisningsformer kan være med på å utjevne forskjellene gjenstår å se senere i studien.

Endringene i opplæringen fra 1959 og fram til LK-20 blir trukket fram, og spesielle endringer har blitt pekt på. Spesielt har flere begreper og momenter i fagfornyelsen blitt lagt stor vekt på.

Til slutt ble kjønnsforskjeller presentert gjennom et sosialkonstruktivistisk syn på kjønn. Særlig læring gjennom samhandling, læring i nærmeste utviklingszone og stillasbygging ble spesielt løftet fram grunnet problemstilling i forskningsoppgaven.



## 3.0 Metode

Metode er en fremgangsmåte, altså et middel til å løse utfordringer og beskrive hvordan ny kunnskap blir tilegnet (Aubert, 1985, henvist i Dalland, 2017). Hensikten med metodekapittelet er å beskrive og gjøre rede for den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for vår forskning. Og videre begrunne metodevalget i henhold til forskningsoppgavens problemstilling. Dette vil ifølge Tove Thagaard (2018) være med på å styrke kvaliteten og troverdigheten i forskningen. Metoden som brukes for å tilnærme oss problemstillingen er det kvalitative, semistrukturerte forskningsintervjuet, med et strategisk utvalg intervjupersoner. Dette, og alle valgene som er foretatt underveis i prosessen, vil bli forklart og utdypet fortløpende.

I metodekapittelet vil vitenskapssynet forankres, og det vil bli gitt et teoretisk innblikk i den kvalitative metoden og det semistrukturerte forskningsintervjuet i sammenheng med denne forskningsoppgaven. Videre vil prosessen rundt utvalget av intervjupersoner, intervjuguiden, pilotintervjuet og selve innhenting av empiri forklare. Arbeidet med transkriberingen vil bli forklart, og de etiske forholdene rundt innhenting av empiri vil diskuteres. Troverdighet og bekreftbarhet er begreper som også vil belyses i dette kapitlet.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk plassering

Vi har valgt å plassere denne masteroppgaven i den hermeneutiske vitenskapstradisjonen, som er læren om fortolkning av tekster (Gilje & Grimen, 1997; Kvale & Brinkmann, 2019). Denne tradisjonen er ofte ledende hvor forskningens empiri er formidlede tanker og meninger, hvor resultatene ikke skal alminneliggjøres (Kvarv, 2021). Begrepet forklare i Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2019) som: *Læren om fortolkninger av tekster innen humaniora; hermeneutisk fortolkning søker å nå frem til gyldige fortolkninger av en teksts mening* (s. 355).

Kvale og Brinkmann (2019) og Sture Kvarv (2021) uttrykker at formålet med denne tradisjonen er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr og de menneskelige aktivitetene. I denne forskningsoppgaven vil det fundamentale være bearbeidelse av mening og oppmerksomhet på spørsmålene som stilles, i forbindelse med en spesifisering av de

formene for mening som søkes (Kvale & Brinkmann, 2019). Videre formidler Kvale og Brinkmann (2019) at forhåndskunnskapene om forskningens tema vektlegges, og hvor begrepene *samtale* og *tekst* har en sentral rolle i denne tradisjonen. Altså innebærer hermeneutikken at informantene som uttrykker seg, skal kunne bli forstått og meningsperspektivet skal overføres til forskeren. Dette skal kunne være en prosess som skaper forståelse, refleksjon og mening (Gudmundsdottir, 1997, henvist i Postholm & Jacobsen, 2018). Noe som i denne forskningen blir sentral i møte med den innsamlede dataen.

## Fenomenologi

Resultater og fenomener som kommer fram i datamaterialet ved forskning, bør ifølge Kvale og Brinkmann (2019) forstås og beskrives av forskerne før de kan forklares og brukes i forskningen. Begrepene *opplevelse* og *bevissthet* kobler Kvale og Brinkmann (2019) ofte til termen *fenomenologi*. Menneskets livsverden og handlinger blir sett på som viktige av fenomenologene, grunnet menneskets opplevelse av verden. Fenomenologien blir beskrevet av Kvale og Brinkmann (2019) som: *Et filosofisk perspektiv basert på omhyggelige beskrivelser og analyser av bevisstheten med vekt på forskningsdeltagernes livsverden. Det innebærer å se bort fra forskningsdeltagernes forhåndskunnskap og at en søker etter de beskrevne fenomenenes essensielle og vedvarende betydning* (s. 355).

I den kvalitative forskningen viser metodologien aktualiteten av presise formuleringer og beskrivelser av informantens erfaringer, som i denne sammenheng er barneskolelærere. Forskerens ansvar vil være å vise interesse for å få innsikt i utvalgets utsagn og beskrivelser. Intervjueren vil med dette oppfatte deres opplevelser og kunnskaper, som vil gjøre det mulig å benytte seg av de innsamlede dataene i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2019). En fenomenologisk metode dreier seg om å gi fullstendige og presise beskrivelser, som Merleau-Ponty uttrykker det (Kvale & Brinkmann, 2019). Videre omfatter fenomenologien åpenhet overfor utvalgets opplevelser og erfaringer, hvor opplysningene respekteres.

## 3.2 Valg av metode

Det finnes mange veier mot målet, i forhold til metodevalg. Johnson og Christensen (2014) skiller ofte mellom to vitenskapelige tilnærminger, *eksplorerende metoder* og *konfirmerende*

*metoder*. Eksplorerende metoder setter søkelys på utforskende undersøkelser, mens konfirmerende metoder handler om å teste ut noe (Høgheim, 2020). Problemstillingen

Hvordan kan elevaktive undervisningsformer være med på å utjevne kjønnsforskjeller i begynneropplæringen?

antyder at svarene som ønskes, er læreres syn og erfaringer på hvilke elevaktive undervisningsformer som er med på å utjevne kjønnsforskjeller i klasserommet. Dermed vil den eksplorerende metoden, i denne sammenheng, være med på å skape teori om temaene som forskes på. Det går ut på at vi først skal samle inn informasjon, deretter analysere empirien for å finne mønstre og til slutt trekke slutninger og finne resultater på problemstillingen i forskningsoppgaven (Høgheim, 2020). Dette kan også kalles en *induktiv metode*, hvor spesifikke data løftes opp til mer generelle resultater (Høgheim, 2020). Som i denne studien betyr å generalisere empirien fra intervjuene. Datainnsamlingen vil derfor oppfattes som avgjørende elementer i diskusjonen og konklusjonen.

Ifølge Olav Dalland (2017) kan det være gunstig å bruke den kvalitative metoden *intervju*, for å oppnå utfyllende svar der lærerens erfaringer og meninger spiller en betydelig rolle i forskningsoppgaven. Her vil ikke resultater i form av tall og prosenter være relevante, som er karakteristisk for en kvantitativ undersøkelse (Dalland, 2017). Formålet med denne studien er derimot å få større innsikt i læreres meninger og erfaringer om utjevning av kjønnsforskjeller i begynneropplæringen. Og videre høre om lærernes refleksjoner rundt hvilke undervisningsmetoder som kan oppnå dette.

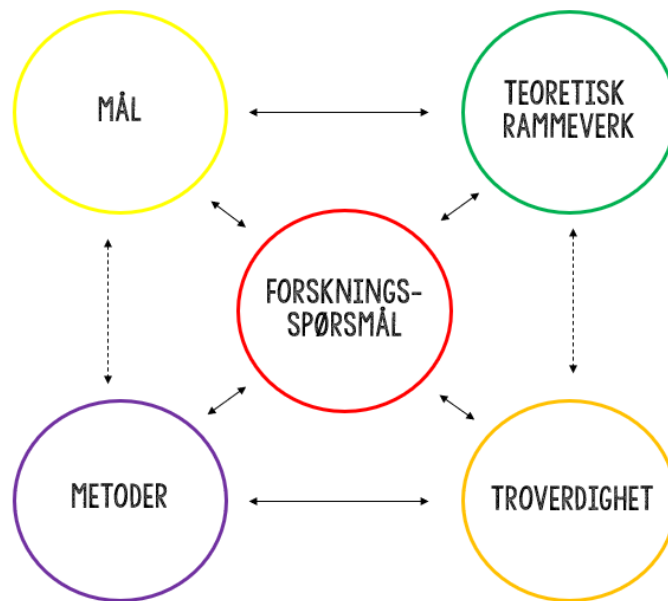
Det kunne også vært aktuelt å bruke observasjon som metode for å besvare problemstillingen vår. Med observasjon kunne vi som forskere overvåket atferden hos både læreren og elevene i et elevaktivt undervisningsopplegg (Dalland, 2017). Likevel valgte vi det kvalitative intervjuet, da vi forventer at observasjon ikke ville gitt like «utdypede svar» som de personlige intervjuene. Vi forventer at det ville tatt lang tid for oss å observere og oppfatte elevers utvikling og tilegnelse av kunnskap. Dermed velger vi å tro at lærerne i intervjuene er oppriktige, vi velger å stole på deres utsagn og erfaringer om hvordan elevene deres lærer. Med *metodetriangulering* kunne vi i tillegg observert lærerne vi intervjuet for å bekrefte og tydeliggjøre, og eventuelt avkrefte lærernes utsagn om hvordan deres elevaktive undervisning både utføres, foregår og elevers respons (Maxwell, 2013). I planleggingen av metodevalg, var

Covid-19-restriksjoner en faktor og vi valgte en metode som kunne gjennomføres uten å måtte ta hensyn til pandemien.

### 3.3 Kvalitativ forskningsdesign

Forskningsdesignet er med på å utforme prosjektet, det beskriver og begrunner valg av metode, og hva som vil være hensiktsmessig for forskningen (Thagaard, 2018). Den kvalitative forskningen fremstilles i henhold til Kvale og Brinkmann (2019) ofte som kontekstuell, og det tar sikte på å fange opp mening som ikke lar seg tallfeste eller måle. Denne metoden går i dybden, og det kommer fram større mengder informasjon med få informanter, deriblant læreres oppfattelser og inntrykk (Neteland, 2020). Forståelsen av hvordan personer og organisasjoner samhandler og handler, kan økes ved bruk av både den kvalitative metoden og den kvantitative metoden. De vil på hver sin måte bidra og hjelpe på forståelsen av samfunnet vi lever i (Dalland, 2017). Et kvalitativt forskningsdesign er med på å gå i dybden på et tema, og det kan passe godt i en intervjusituasjon hvor intervjupersonen kan fortelle om sine egne erfaringer og meninger (Kvale & Brinkmann, 2019). I denne studien er vi ute etter akkurat dette, altså lærernes erfaringer og meninger. Men med denne type metode vil det ikke være mulig å generalisere materialet som utvikles underveis i forskningsprosessen. Det er større mulighet for dette i et eventuelt kvantitativt forskningsdesign.

Joseph A. Maxwell presenterer en interaktiv modell (Figur 2) som i stor grad beskriver hvordan nøkkelkomponentene i det kvalitative forskningsdesignet forandres i forhold til hverandre underveis i utviklingen av masteroppgaven (Maxwell, 2013). Våre erfaringer tilsier at denne modellen visualiserer godt hvordan forskningsprosessen utvikles, og hvordan vi jobber med de ulike elementene i forskningen: mål, teoretisk rammeverk, forskningsspørsmål, metoder og troverdighet.



Figur 2: An Interactive Model of Research Design (Etter Maxwell, 2013)

Modellen (Figur 2) viser den sammenhengende relasjonen mellom de fem komponentene. Prosessen med blant annet valg av metode, problemstilling og utvikling av intervju spørsmål har dermed vært interaktivt gjennom hele forskningsperioden (Maxwell, 2013). Dette betyr at det har vært andre formuleringer og vinklinger på disse elementene underveis i dette prosjektet. Modellen viser hvordan arbeidet med masteroppgaven vår er en prosess, når en faktor endres påvirker det også de andre komponentene i studien. Med endringer i for eksempel empirien, måtte også teoridelen og diskusjonskapittelet revideres.

Det kvalitative forskningsdesignet kan blant annet bestå av intervju hvor innhenting av empiri legger grunnlaget for forskningen. Dataene gir informasjon om intervju personenes kunnskaper og erfaringer. Innhenting kan foregå ved bruk av ulike framgangsmåter, for eksempel som det semistrukturerte intervjuet som ble brukt i denne forskningen.

### 3.4 Det semistrukturerte intervjuet

Et forskningsintervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt, det går i dybden hvor målet er å hente inn og tolke beskrivelser fra informanten (Kvale & Brinkmann, 2019; Maxwell, 2013). Kunnskap produseres i samspill mellom den som intervjuer og

intervjupersonen på grunnlag av spørsmålene som stilles, og forskerens evne til å oppfatte og tolke svarene. Dette er avgjørende for resultatet av forskningen (Dalland, 2017). Det kvalitative intervju kan løses på ulike måter, blant annet ved det strukturerte intervju, det ustrukturerte intervju og det semistrukturerte intervju.

For å få best mulig data fra intervjuene, vil det semistrukturerte intervjuet passe problemstillingen vår best. Denne intervjutypen skal være en planlagt og fleksibel samtale (Kvale & Brinkmann, 2019). Den har flere gode kvaliteter som blant annet en målsetting om å forstå intervjupersonens perspektiv og innhente beskrivelser av deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2019). I den forbindelse vil det i dette semistrukturerte intervjuet være mulighet for at forskerne kan endre rekkefølgen på spørsmålene i løpet av intervjusituasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018). Det vil kunne være behov for dette hvis intervjupersonen nevner et kommende tema tidligere enn hva intervjuguiden er lagt opp til. Det er til stor fordel at ved et semistrukturert intervju kan vi som intervjuere ta opp igjen begreper, temaer eller interessante områder intervjupersonen nevner (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette kan for eksempel være vinklinger på temaet som forskeren ikke hadde tenkt over på forhånd.

En utfordring med det semistrukturerte intervjuet kan være at alle intervjupersonene kan trekke fram ulike erfaringer, og dermed store variasjoner i datamaterialet. Det kan bli mer utfordrende å kategorisere og tematisere empirien da forskeren også kan stille oppfølgingsspørsmål. Hvis intervju spørsmålene er utformet riktig, vil likevel tematikken intervjupersonene diskuterer være den samme. En avgjørende faktor vil blant annet være at vi som forskere er bevisste på hvordan vi formulerer intervju spørsmålene. Intervju prosessen vil beskrives i neste delkapittel.

### 3.5 Forarbeid, utvalg og gjennomføringen

I et kvalitativt intervju vil grundigheten i planleggingen avgjøre kvaliteten på sluttresultatet (Neteland, 2020). Det ble lagt mye tid iblant annet arbeidet med valg av metode, problemstilling og intervju spørsmål i oppstartsperioden av masteroppgaven. For å kunne gjennomføre intervjuene med lydopptak, måtte forskningsprosjektet meldes til NSD, altså Norsk senter for forskningsdata. Med elementer som intervjuguide og hvordan datamaterialet skal lagres, ble søknaden til NSD godkjent og ligger som vedlegg nr. 2. Verktøyet *Nettskjema diktafon* ble brukt som trygg lagringsplass for lydopptakene underveis i forskningsperioden.

## Intervjuguide

Spørsmålene som skal stilles under intervjuet, skal ha god sammenheng med studiens problemstilling (Neteland, 2020). Prosessen med å velge forskningsspørsmål tar utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan kan elevaktive undervisningsformer være med på å utjevne kjønnsforskjeller i begynneropplæringen?* Forskningsspørsmålene er basert på tidligere forskning eller teori, og er formulert i et akademisk fagspråk (Kvale & Brinkmann, 2019). Deretter ble de omformulert til hverdagsspråk og delt opp i flere spørsmål som vil være enklere å besvare for intervjupersonene (Neteland, 2020). Det var viktig for oss å utforme relevante forskningsspørsmål som er med på å belyse problemstillingen.

I prosessen med å omformulere forskningsspørsmålene til intervju spørsmål, var det elementært å tenke over hvordan det til slutt skal lyde. Som forsker er du ute etter å lage gode *åpne spørsmål*, som vil si å strebe etter begrunnede og utdypende svar fra intervjupersonen (Neteland, 2020). De åpne spørsmålene blir ofte innledet med et spørreord, i motsetning til de lukkede spørsmålene der det oftest kan forekomme et ja/nei-svar (Neteland, 2020). I utarbeidelsen av intervju spørsmålene er det også en fordel å tenke over om spørsmålene er reelle, og ikke kontrollspørsmål (Neteland, 2020). Vi var opptatte av å kontrollere dette underveis i denne prosessen.

Et kontrollspørsmål er ledende, der svaret allerede er gitt. Med et reelt spørsmål er du derimot oppriktig interessert i å høre om utvalgets refleksjoner og erfaringer (Neteland, 2020). Selv om spørsmålene skal være åpne og reelle, finnes det en balanse der forskeren fortsatt har kontroll slik at samtalen ikke styres vekk fra problemstillingen (Neteland, 2020). *Hva tenker du er de største forskjellene på jenters og gutters læring?* er et av intervju spørsmålene i intervjuguiden. Spørsmålet inviterer intervjupersonen til å fortelle om sine tanker og erfaringer, det er ikke en mulighet at svaret kan være ja eller nei, men det er likevel såpass spisset inn at intervjupersonen ikke beveger seg langt vekk fra utgangspunktet. Intervjuguiden ligger vedlagt (Vedlegg 3).

## Utvalg

Intervju personene ble avgrenset til et strategisk utvalg med tanke på hvilke opplysninger problemstillingen var ute etter. Det finnes flere betegnelser for personen som blir intervjuet, blant annet intervjuobjekt, informant eller respondent. Betegnelsene beskrives som noe som skaper større avstand mellom intervjueren og den som blir intervjuet (Dalland, 2017; Kvale &

Brinkmann, 2019). Vi har derfor valgt å bruke betegnelsen intervjuperson, for den som blir intervjuet. Ved å bruke denne nøytrale tittelen, er formålet vårt å vise at personen som blir intervjuet har en viktig og aktiv rolle i forskningen (Dalland, 2017; Kvale & Brinkmann, 2019).

Et strategisk utvalg er en plan over hvilke informanter som skal velges til forskningen (Neteland, 2020). Det skal bestå av personer som har bestemte kunnskaper eller erfaringer med tanke på hvilke resultater vi ønsker å få på problemstillingen (Dalland, 2017). I samråd med veileder endte vi opp med sju intervjupersoner. Planen for utvalget til denne forskningsoppgaven var å ta direkte kontakt med lærere vi visste jobbet i begynneropplæringen og kontakte rektorer rundt på Østlandet. Det ble sendt ut e-post med forespørsel om lærere i begynneropplæringen var interessert i å delta i vårt kvalitative intervju. Det ble blant annet informert om temaet på studien, antatt varighet, valgfrihet og anonymitet. Interessen for deltagelse var lavere enn forventet. Covid-19 pandemien herjet rundt i landet, og skolehverdagen var enda mer krevende for lærere og det virket vanskeligere å takke ja til deltagelse i et forskningsprosjekt. Både med tanke på å holde nærkontakter til et minimum og med tanke på tid.

Vi håpet på å få god spredning i alder, kjønn og område, og at flere lærere skulle vise interesse for deltagelse. På denne måten ville det vært mulig å finne et spredt utvalg, med ulike erfaringer. Kort oppsummert var prosessen litt tyngre enn forventet, samtidig opplevde vi at intervjupersonene som deltok i intervjuene hadde god erfaring fra begynneropplæringen, var positive og engasjerte. Det virket som de synes prosjektet var spennende og interessant. Oversikten over utvalget viser våre sju intervjupersoner, fra seks ulike skoler i Norge. Som tabellen viser, er det god variasjon i alder, erfaring og skolens beliggenhet. Selv med variasjon i utvalget, må vi likevel påpeke at funnene i denne forskningsoppgaven ikke kan generaliseres.



## Oversikt over utvalget

| Pseudonym | Alder | Kjønn | Erfaring | Skolen  | Intervjusted                  |
|-----------|-------|-------|----------|---|-------------------------------|
| Ada       | 27 år | ♀     | 3 år     | 1-7 skole, delvis fådelt<br>Landlig, 50 elever        | Intervjupersonens arbeidssted |
| Bjørg     | 64 år | ♀     | 25 år    | 1-10 skole<br>Landlig, 190 elever<br>Nylig pensjonist | Hjemme                        |
| Celine    | 30 år | ♀     | 5 år     | 1-10 skole<br>By, 150 elever                          | Zoom                          |
| Dina      | 26 år | ♀     | 3 år     | 1-10 skole<br>By, 150 elever                          | Zoom                          |
| Eva       | 54 år | ♀     | 25 år    | 1-10 skole, fådelt<br>Landlig, 120 elever             | Hjemme                        |
| Filip     | 48 år | ♂     | 20 år    | 1-10 skole<br>By, 300 elever                          | Zoom                          |
| Guro      | 30 år | ♀     | 4 år     | 1-7 skole<br>By, 400 elever                           | Zoom                          |

(Tabell 2: Oversikt over utvalget)

Med vårt opprinnelige ønske om et spredt utvalg, med like mange mannlige og kvinnelige lærere, vises det i oversikten at kun én av sju intervjupersoner er mannlige. Nysgjerrigheten vår ble vekket over mannlige lærere i begynneropplæringen, og dette kun i vår forskning. Som det står i en artikkel fra utdanningsnytt forteller Skjong (2018) at kun 13% av de uteksaminerte 1.-7. grunnskolelærerne er menn. Noe som samsvarer godt til våre erfaringer med å finne mannlige barneskolelærere.

## Piloting

For at intervjuene som skulle gjennomføres og optimaliseres, selv med lite erfaring, var det verdifullt for oss å kunne teste ut intervjusituasjonen og intervjuguiden på forhånd (Neteland, 2020). En nær slektning med mange års erfaring i begynneropplæringen sa seg villig til å delta i et pilotintervju. I pilotintervjuet ble formuleringene på intervjspørsmålene testet ut og tilpasset, og det ble klargjort hvilke begreper som måtte avklares på forhånd (Neteland, 2020). Intervjuteknikken ble bedret ved å øve på intervjusituasjonen i forkant både med tanke på oppbyggingen av intervjuguiden, bruken av diktafonen og annen teknologi.

### 3.6 Tematisk analyse

Vi har basert arbeidsprosessen med empirien fra intervjuene på Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) sin modell for tematiske analyse. Dette er en sekstrinnsmodell som enkelt og grundig beskriver fremgangsmåten på hvordan vi trekker ut temaer og resultater fra empirien vår (Braun & Clarke, 2006; Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2020). Et tema i denne sammenheng er altså en gruppering av data med viktige fellestrekk (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2020).

Braun og Clarke (2008) sin sekstrinnsmodell består av (1) å bli kjent med datamaterialet, først og fremst fikk vi god kontroll over empirien vår når vi begge enten transkriberte eller kontrollerte intervjuene. Med dette hadde vi god oversikt når prosessen gikk mot å analysere og kategorisere funnene. Deretter fulgte (2) koding av datamaterialet, som handler om prosessen når vi blant annet plukket ut den relevante empirien til forskningen. Noen deler bli kortfattet, men likevel ble meningsinnholdet bevart. I neste steg (3) skulle temaene settes ved å sortere kodene som hørte sammen til temaer. Videre (4) handlet analyseprosessen om å gjennomgå temaene med et kritisk blikk. Her stilte vi oss spørsmål om vi hadde oversett noe betydningsfullt, og vi studerte materialet ekstra godt i dette trinnet. I neste steg (5) skulle temaene få navn. Det passet seg å dele datamaterialet inn i temaene vi diskutere med intervjupersonene. Kjønnsforskjeller, elevaktive undervisningsformer, utjevning av kjønnsforskjeller, fagfornyelsen og «hva med de som ikke tenker kjønn». Disse temaene ser vi på som avgjørende å diskutere for å kunne finne et svar på problemstillingen vår. Til slutt i prosessen (6) gjensto den skriftlige presentasjonen av empirien. Resultatet av dette finnes i neste kapittel: 4.0.

### 3.7 Troverdighet og bekreftbarhet

Opp igjennom tidene har det vært delte meninger om bruken av validitet og reliabilitet i intervjuforskningen. Enkelte kvalitative forskere har ignorert og avvist spørsmålene rundt dette. De har følt på en generalisering som undertrykkende, til hinder for kreativiteten og friheten (Kvale & Brinkmann, 2019). Kvalitative forskere som Yvonna S. Lincoln og Egon G. Guba (1985), strakk seg lenger og tok utgangspunkt i forskningsfunnenes sannhetsverdi (Kvale & Brinkmann, 2019). Begreper som opptar disse forskerne er *troverdighet*, *tilforlatelighet*, *sikkerhet* og *bekreftbarhet* (Kvale & Brinkmann, 2019). Når det kommer til begrepsbruken i dette delkapitlet, har vi valgt å bruke begrepene *troverdighet* og *bekreftbarhet* framfor *reliabilitet* og *validitet*.

#### Troverdighet

Begrepet *troverdighet* handler om i hvilken grad forskningsresultatene tas som pålitelige og hvor gjennomsiktige slutningene i studien er, dette settes ofte i sammenheng med hvorvidt andre forskere vil komme fram til samme resultat (Kvale & Brinkmann, 2019; Silverman, 2013). For å vise gjennomsiktigheten i denne forskningsoppgaven beskrives blant annet datainnsamlingen og analysen i detalj i metodekapittelet. Det å styrke troverdigheten i kvalitativ forskning er ikke alltid like lett som i den kvantitative (Krumsvik, 2013). Likevel setter vi søkelys på å gjennomføre tiltakene som passer til den kvalitative metode.

I den kvantitative forskningen handler troverdigheten om å få de samme resultatene om og om igjen, men i denne undersøkelsen kan resultatene bli ulike ettersom det handler om et lite utvalgs erfaringer og meninger rundt temaet (Kvarv, 2021; Postholm & Jacobsen, 2018). Svarene intervjupersonene våre kommer med kan bli forurenset av usystematiske feil som misforståelser, dagsform og slurv. Systematiske feil som hvor motiverte intervjupersonene er for deltagelsen eller om svarene de kommer med er oppriktige (Kvarv, 2021; Postholm & Jacobsen, 2018). For å sikre troverdigheten med tanke på de usystematiske og systematiske feilene som kan forekomme i den kvalitative undersøkelsen, er først og fremst en avgjørende faktor at forskeren selv er klar over disse. Ved å finne et motivert og interessert utvalg til intervjuene, vil mange av de systematiske feilene allerede reduseres (Kvale & Brinkmann, 2019). De motiverte og interesserte intervjupersonene er ikke tvunget til noe deltagelse, de har uttrykt interesse for prosjektet og viser motivasjon til deltagelse. Utvalget vårt deltar av fri vilje uten noen form for ytre motivasjon som premie eller goder.

Formuleringen av intervju spørsmålene er også et moment som er med på å sikre reliabiliteten i de systematiske feilene som kan forekomme i et kvalitativt intervju (Kvale & Brinkmann, 2019; Kvarv, 2021). Spørsmålene skal blant annet ikke være ledende, slik at det kan være fristende for utvalget å svare «det de tror vi vil at de skal svare». Pilotintervjuet vi arrangerte i forkant av intervjuene, er med på å sikre at spørsmålene ikke er for åpne, eller for ledende. Troverdigheten i de usystematiske feilene kan sikres ved god kommunikasjon mellom intervju personene før, underveis og etter intervjuene. Utvalget har blant annet hatt mulighet til å endre deres uttalelser og tilføye erfaringer. Underveis og etter intervjuene kunne forskeren bekrefte sin forståelse av intervju personens utsagn, hvis noe virket uklart. Dermed vil intervju personenes meninger og erfaringer lettere bli oppfattet på en korrekt måte.

Etterprøvbareheten økes ved bruk av lydopptak i intervjusituasjonen, istedenfor å transkribere intervju personenes utsagn underveis i intervjuet. Det er ifølge Randi Neteland (2020) viktigere at forskeren stiller gode spørsmål, følger med på intervju personen og virker interessert. Når vi som intervjuere er oppmerksomme, er det lettere å stille oppfølgingsspørsmål og følge med på hva intervju personen sier for å få tak på temaer eller elementer du som forsker ikke har reflektert rundt (Neteland, 2020). Videre uttrykker Neteland (2020) at med opptak kan intervjuet høres flere ganger, transkriberingen blir mer troverdig og korrekt og direkte sitater kan brukes i forskningsoppgaven.

God sikring av innsamlede data er viktig for påliteligheten (Anker, 2020). Dette innebærer at forskeren tar leseren med inn i forskningsarbeidet og viser fram dataene sine på en pålitelig måte. Ved å ta leseren med inn i prosjektet og dens ulike faser vil leseren selv kunne prøve ut forskningsprosjektet, og få tilnærmet de samme resultatene.

### Bekreftbarhet

Bekreftbarheten i forskningsoppgaven handler om å kontrollere og undersøke de mulige feilkildene som kan oppstå i løpet av hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2019). Det handler også om undersøkelsene er hensiktsmessige å undersøke (Krumsvik, 2013). Kvale og Brinkmann (2019) viser til validering i alle stadier av en intervjuundersøkelse, og i denne forskningsoppgaven vil arbeidet med validitet fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen. Altså en kontinuerlig prosessvalidering.

I forkant av innhenting av empiri, vil det være avgjørende å sette seg inn i tidligere forskning, aktuelle teoretiske perspektiv og metodelitteratur (Everett, & Furuseth, 2004). Dette er med på å sikre validiteten fordi forskeren får et innblikk i hva som er verdifullt å forholde seg til i løpet av forskningsprosessen. Det vil for eksempel være elementært å ha kunnskap om hvordan intervju situasjonen bør foregå eller hva som er betydelig når forskningsspørsmålene utvikles. Kvale og Brinkmann (2019) påpeker at bekreftbarheten i intervjuene kan sikres ved å opprettholde intervju personenes troverdighet.

Som intervjuer er den viktigste oppgaven å få intervju personen til å føle seg trygg og vise interesse for deres erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2019). Intervju personen skal ikke føle på noen stressmomenter når intervjuet er i gang. Når intervjuet planlegges, avtales også sted og tid ettersom hva intervju personen er komfortabel med (Dalland, 2017). Som vist i oversikten over utvalget (Tabell 1) er intervju personene blitt intervjuet på ulike plasser. For Ada passet det best at vi kom til hennes arbeidsplass, mens for Guro var det viktig å ta intervjuet på zoom på dette tidspunktet på grunn av det store smittetrykket av Covid-19 i området.

De digitale intervjuene som ble gjennomført, opplevdes litt kortere. Tross like mange spørsmål, føltes kommunikasjonen litt annerledes. Under hvert intervju følte vi at vi fikk svarene vi trengte, men bemerket oss at svarene ikke ble utdypet i like stor grad som i de fysiske intervjuene. Oppfølgingsspørsmålene ble også vanskeligere å stille med tanke på et fraværende kroppsspråk, og hvordan kommunikasjonen generelt var i løpet av det digitale intervjuet. Om det skyldes at intervjuene foregikk digitalt eller om våre ferdigheter som intervjuere ble noe annerledes er uvisst og usikkert. Men vi ser likevel at dette er en gjenganger i intervjuene våre.

Som to forskere i denne masteroppgaven kan vi sikre bekreftbarheten og troverdigheten i intervjuene ved å transkribere hverandres intervju. I tillegg sjekket den andre over kvaliteten på transkriberingen i etterkant. Med denne metoden ble transkriberingen dobbeltsjekket, og begge fikk satt seg godt inn i datamaterialet rett etter intervjuet ble gjennomført. Dette vil også være med på å gyldiggjøre overføringen fra muntlig til skriftlig språk (Kvale & Brinkmann, 2019). Intervjueren vil lettere kunne slurve på transkriberingen, da den blant

annet vil huske hva som er sagt. Mens den andre forskeren vil høre det for første gang, og det kan bli mer nøyaktig ved bruk av denne metoden.

For å sikre bekreftbarheten i analysedelen av masteroppgaven, vil det først og fremst være betydelig å sikre meningsinnholdet i datamaterialet selv om informasjonen skal sammenfattes (Kvale & Brinkmann, 2019). Når empirien skal tolkes, vil det være avgjørende for oss å se på hele intervjuet i sammenheng. Prøve å forstå intervjupersonens meninger og erfaringer i interaksjon med teorien (Kvale & Brinkmann, 2019). For oss vil det være elementært å få en forståelse av intervjuene, og snakke med utvalget igjen for å forsikre oss om forståelsen er riktig hvis vi er i tvil. I arbeidet med forskningsoppgaven vil eierforholdet til delkapitlene og prosessen være stor. Det er likevel fremtredende for oss å ha en kritisk holdning til eget arbeid (Kvale & Brinkmann, 2019). Dette gjør vi ved å være objektive, stoppe opp og stille oss selv spørsmål underveis i prosessen.

### 3.8 Forskningsetiske retningslinjer

I det kvalitative intervjuet er det flere forskningsetiske utfordringer det er betydelig å ta hensyn til. Høgheim (2020) trekker frem viktigheten av å ha et bevisst forhold til de forskningsetiske retningslinjene. Forskning blir først og fremst regulert av en sammenfatning av et mangfold av regler, verdier og normer (Høgheim, 2020). I dette tilfellet er det fremtredende å rette fokuset mot intervjupersonene. Personene blir på en eller annen måte påvirket av intervjusituasjonen og det er vår oppgave å sørge for at dette skal kunne være en trygg og god opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2019; Høgheim, 2020). Utvalget skal med dette føle seg respektert og ivaretatt. De forskningsetiske faktorene *selvbestemmelse og samtykke*, *personvern og taushetsplikt* og *asymmetri* blir videre reflektert rundt og blir sett i sammenheng med denne forskningen.

#### Selvbestemmelse og samtykke

For våre sju intervjupersoner er deltakelsen i forskningen helt frivillig, som betyr at utvalget er klar over at de er et objekt for forskning og må gi samtykke til deltagelse for hele prosessen (Høgheim, 2020). For å kunne utføre forskningen må forskeren også innhente fritt informert samtykke. Dette går ut på tre ting, hvor det første blant annet handler om at deltakeren ikke skal bli utsatt for noen som helst form for press, f.eks. belønninger. Det andre er at den som skal bli intervjuet skal få tilstrekkelig informasjon om forskningen og deres

rettigheter. De skal bli opplyst om eventuelle belastninger som kan forekomme ved deltakelsen. Det tredje innebærer at deltakeren skal gi skriftlig samtykke til å delta i forskningen, slik at det ikke skal være mulig å feiltolke svaret (Høgheim, 2020). Dette er med på å sikre at intervjupersonen har fått rikelig informasjon, deltar frivillig og deres rettigheter rundt deltagelsen.

### Asymmetri i maktforholdet

Selv hvor mye som tilrettelegges i forkant og underveis et intervju, vil likevel maktforholdet mellom intervjueren og intervjupersonen være asymmetrisk (Kvale & Brinkmann, 2019). Utsagnet: *Å Inneha en rolle er å være underlagt andres makt* kommer fram i Johannessen et al., (2020, s. 222). Dette utsagnet kan kobles opp mot Kvale og Brinkmann (2019) som forteller at intervjueren vil være overkjørende i samhandling med intervjupersonen, også kalt et *maskulint* møte. Viktigheten av å være bevisst på dette aspektet, er nyttig både for å lettere kunne respektere og trygge intervjupersonen.

### Personvern og taushetsplikt

Når forskeren har funnet en intervjuperson som har samtykket til å delta i forskningen, og intervjuene skal gjennomføres er det krav om at alle personlige og sensitive opplysninger anonymiseres (Høgheim, 2020). Deltakerne skal ikke kjennes igjen i oppbevaringen av data eller i forskningen (Høgheim, 2020). Dette kan enkelt kalles personvern, at forskeren skal ha respekt for deltakerens privat- og familieliv (Høgheim, 2020). I denne sammenheng blir intervjupersonens sensitive data sensurert ved bruk av pseudonymer og trygge lagringsplattformer. Utvalgets personvern blir i høy grad tatt vare på, først og fremst fordi vi ikke samler inn noen andre personlige opplysninger enn navn, arbeidssted og alder. Navnet blir kun brukt til å skille intervjupersonene fra hverandre til vi byttet det ut med et pseudonym. Med opplysninger om arbeidsstedet, brukes kun skolens beliggenhet (by eller landlig) og størrelse. Alderen deres er bare samlet inn med tanke på erfaring i skolen.

Taushetsplikt er også en fremtredende del av det å være forsker, data du samler inn skal ikke deles med andre enn det som er avtalt på forhånd (Høgheim, 2020). Det er dermed betydelig å opprettholde avtalen med intervjupersonene og det de har samtykket til. Som forsker kan det være nødvendig å kjenne til meldeplikten, og i hvilke tilfeller den overgår taushetsplikten (Høgheim, 2020). Dette gjelder i situasjoner der forskeren avdekker for eksempel psykiske

lidelser, omsorgssvikt eller mishandling (Høgheim, 2020). I løpet av forskningsprosessen må innsamlede data oppbevares og håndteres på en etisk god måte. Intervjuene anonymiseres ofte ikke før til slutt i prosessen, det er et krav om at forskeren må oppbevare dette på en forsvarlig måte. En skal oppbevare personopplysninger og data separat og det blir brukt krypteringer eller koder for å gjøre informasjonen uforståelig for andre (Høgheim, 2020). En måte å gjøre dette på er blant annet å gi utvalget pseudonymer, altså et dekknavn for å opprettholde anonymiteten hos intervjupersonene.

Metodevalget har vært med på å legge grunnlaget for forskningen i denne studien. Ved intervju har utvalget kommet med perspektiver og synspunkter som har resultert i et empirisk materiale som videre vil bli analysert og diskutert.



## 4.0 Presentasjon av empiri

I denne delen av studien ønsker vi å presentere og analysere det empiriske materialet som er samlet inn i de sju kvalitative intervjuene. Hensikten med denne forskningen er å finne ut hvordan elevaktive undervisningsformer kan være med på å utjevne kjønnsforskjeller i begynneropplæringen. Lærernes tanker og erfaringer struktureres etter temaene som kommer fram i problemstillingen og i intervjuguiden. Dette kapittelet er også strukturert etter disse temaene.

### 4.1 Begrepet kjønnsforskjeller og er det et skille mellom elevers læring?

Data som er samlet inn viser forskjellige syn på begrepet kjønnsforskjeller. Det Ada sier beskrives ved dette sitatet:

*Nei, sånn sett fra et førsteklasse lærer-perspektiv, så tenker jeg jo da at man ofte litt sånn stereotypisk - ser forskjell på gutter og jenter, og da særlig i starten av førsteklasse. Så er det jo mange oppgaver som dreier seg om å tegne for eksempel. Der er jo kanskje den første typiske forskjellen på gutter og jenter, at det er mer en oppgave for jenter enn for gutter i mange tilfeller.*

Ved denne beskrivelsen vises det til en forståelse hvor Ada ser kjønnsforskjeller og har erfaringer tilknyttet begrepet. Spesifikt nevnes *tegning* som en typisk første synlig forskjell mellom gutter og jenter. Bjørg, Celine, Dina og Eva ser også på de finmotoriske oppgavene *tegne, klippe, lime* og *puslespill* som aktiviteter som i større grad samsvarer med jenters egenskaper. Eva forteller:

*De rolige aktivitetene, og det å jobbe over lengre tid på egenhånd passer mer for jentene.*

Ved finmotoriske aktiviteter trenger elevene tålmodighet og konsentrasjonsevne. Behovet for fysiske oppgaver er større blant gutter enn jenter, og gutter er mer avhengig av fysisk aktivitet for å ikke falle ut av undervisningen (Nordahl, 2007; Vingdal, 2018). En faktor som knyttes til konsentrasjonsevnen er blodgjennomstrømningen til hjernen. Blodgjennomstrømningen er noe mindre hos gutter enn jenter og kan skape mer uro hos gutter, som igjen påvirker deres

konsentrasjonsevne i negativ retning (Gurian et al., 2011). Dette framkommer også i sitatet til Celine:

*Når vi pusler og gjør de rolige tingene. Det skaper jo en kjempero for hele gjengen og gutta elsker jo det. Men jeg ser at jentene har nok kanskje mer tålmodighet.*

Hennes erfaringer viser at gutter også er glad i de rolige oppgavene, men at konsentrasjonsevnen hos jenter strekker seg lenger. Dette kan forklares med Gurians mfl. (2011) forskning på blodgjennomstrømming til hjernen. Knudsen (2012) viser til at jenter og gutter bruker hjernehalvdelen ulikt, og hun konkluderer med at jenter ofte har lettere for å konsentrere seg. Dina trekker fram modenhet som en forskjell mellom kjønnene i klasserommet:

*I førsteklasse så tenker jeg også kanskje litt på modenhet. Man ser nå kanskje at det er gutta som er mest umodne.*

Celine og Filip viser også de samme erfaringene og beskriver:

*Jentene er mer skolemodne, mer klare. Gutta trenger å leke litt mer.*

*Jentene er litt mer klare til å sitte rolig på plassen, lære eller kanskje litt mer motiverte for skolen.*

Intervjupersonene uttrykker at gutter ofte er mindre skolemodne enn jenter. Krumsvik (2019) bruker begrepet modningsmessig forsprang. Det kan bli et større gap mellom kjønnene, men det kan også jevnes ut. Knudsen (2012) viser at hjernens modning kan utvikles forskjellig hos gutter og jenter, og det viser seg at gutters utvikling går senere.

Intervjupersonene hadde gode refleksjoner rundt spørsmålet om det er forskjell på gutter- og jenters læring. I de fem sitatene under viser utvalget stor enighet.

*Det å kunne sitte stille og jobbe i en bok er ofte mer utfordrende for gutter. [...] som oftest profitterer guttene best på praktisk og lekbasert undervisning. (Ada)*

*Veldig ofte så synes jeg at gutta lærer mer med kroppen mens jentene lærer mer på det teoretiske planet. [...] gutta har kanskje mer utbytte av «ute å løpe», ha stasjoner, og litt andre tilnærminger til læring. (Celine)*

*Guttene i klassen trenger mer fysiske oppgaver. (Dina)*

*Begge kjønn trenger de fysiske oppgavene, men det er kanskje guttene som har størst utbytte av det. [...] guttene gir kanskje mer uttrykk for på alle mulige måter at de trenger å være i aktivitet og gjøre varierte oppgaver for å trives, få et læringsutbytte og for å forstå. (Eva)*

*På en måte må vi tenke på en litt annen måte, at vi må være litt mer aktive for å møte de på en god måte [...] slik at guttene får en aktiv nok hverdag. (Filip)*

Utsagnene tilsier lik forståelse av gutters læring, de både trenger og ønsker mer fysisk aktiv læring. Momenter som trekkes fram er sittestillende arbeid, teoretisk læring og individuelt arbeid i bøker. Ifølge disse sitatene, kan de nevnte arbeidsmetodene virke utfordrende på gutters tilegnelse av kunnskap. I Nielsen (2009) sine observasjoner kommer det fram at gutter blir hengende etter, og bruker lengre tid på å løse individuelle arbeidsoppgaver. For å opprettholde fokuset og konsentrasjonsevnen hos gutter, vil elevaktiv undervisning være en avgjørende faktor for å sikre gode skolerresultater hos alle kjønn (Gurian et al., 2011; Krumsvik 2019; Vingdal, 2018). Som Eva påpeker vil elevaktivitet øke læringsutbyttet, trivsel og forståelse hos alle elevene.

En siste forskjell vi ønsker å trekke fram er lesing. Noen av lærerne anser lesing som en vesentlig forskjell mellom jenter og gutter, hvor jenter har et forsprang.

*Av de som på en måte kan lese og delvis skrive når de begynner på skolen, så vil jeg vel påstå at det stort sett gjelder jenter. (Ada)*

*Det, ikke alle, men ja, det var nok flest jenter som var tidlig ute med å lese. (Celine)*

Ut ifra sitatene kan vi tolke at gutter ofte kan henge litt etter med den første leseopplæringen, og jenter blir dratt fram som sterkere lesere i begynneropplæringen. Intervjupersonenes

antagelser støttes av PISA-undersøkelsene (2009; 2015; 2018) som viser jenter som sterkere lesere enn gutter. Dette vises også i resultatene av undersøkelsene av jenter- og gutters leseforståelse. Ved måling av leseferdigheter hos elevene kommer det samme resultatet fram (PIRLS, 2016). Bjørg har en annen synsvinkel på gutter og lesing:

*Og det sies jo at gutta ikke er så glad i å lese. Da må du jo finne noe lesestoff de vil ha interesse av. (Bjørg)*

Hun retter fokuset mot elevers interesser, og ikke deres ferdigheter eller resultater. Bjørgs utsagn kan være viktig i arbeidet mot jevnere resultater på leseforståelse og leseferdigheter, da fokuset kan legges til elevmedvirkning og elevers interesser. Lundetræ og Solheim (2013) uttrykker betydningen av gode leseferdigheter for å sikre leseforståelsen og lesehastigheten som noe avgjørende for elevers senere læring i skoleløpet. Lesing er verdifullt i alle fag og for all læring elevene skal tilegne seg (Lundetræ & Solheim, 2013). Dersom eleven sliter med lesingen, vil det raskt bli tungt å henge med og forståelsen vil svekkes.

#### 4.2 Elevaktive undervisningsformer og elevmedvirkning

En stor del av problemstillingen handler om elevaktiv undervisning, her var ønsket å finne lærerens forståelse for begrepet og deres tanker om denne type undervisning. Selve begrepsforståelsen var ganske lik hos utvalget vårt.

*I ordets forstand så tenker jeg at det er undervisning hvor elevene er aktive, og at det er elevene som virkelig tar del i undervisningen. Ikke at jeg står og snakker og forventer at de skal høre på meg i en halvtime. [...] men det er viktig å ha i bakhodet, at det er elevene som skal lære, og for at de skal lære må læreren gjøre en innsats for at det skal være morsomt og spennende for dem. (Ada)*

*Da tenker jeg at det er ikke læreren som står og forklarer, men han må jo forklare litt sikkert. Eleven kan få et oppdrag, og får greie på hvordan og hva den skal gjøre, men ikke nødvendigvis hvordan du skal gjøre det. (Bjørg)*

*Når jeg får høre det begrepet, så er det jo det jeg tenker på, at de skal få mulighet til å være i fysisk aktivitet, samtidig som de lærer. (Dina)*

*Du får med deg alle på en måte helt annen måte enn når de bare sitter og lytter.*

(Guro)

Fellesnevneren i sitatene viser at elevene skal være i fokus, elevene skal være aktive og som Guro nevner blir elevene mer engasjerte enn når de kun sitter og lytter til læreren. Opheim mfl. (2010) bekrefter intervjupersonene sine erfaringer tilknyttet begrepet elevaktiv undervisning, hvor hun spesielt trekker fram praktiske øvelser.

Når elevene medvirker i klasserommet, viser Nordahl (2010) til et større engasjement blant elevene som virker i en positiv retning for læringen. Både Celine og Dinas første tanker til begrepet *elevaktiv undervisning* handler om elevmedvirkning. De forteller at:

*Ja, da tenker jeg sånn med en gang at elevene får være med på å bestemme hva vi skal gjøre. Men også at de kan få lov å bestemme underveis og kanskje kan velge mellom noen oppgaver jeg har bestemt på forhånd, slik at elevene kan arbeide med oppgaver som passer dem selv best. Jeg liker å ha noen oppgaver som får elevene til å være aktive. (Celine)*

*Men jeg tenker jo at det handler om mye av det samme som elevmedvirkning. Begrepet medvirkning er jo innunder elevaktive undervisningsformer da. Det er jo på en måte litt det jeg brenner for da, at elevene skal sitte minst mulig stille på stolen sin i løpet av en dag. (Dina)*

Disse lærerne ser også på elevaktiv undervisning som en metode hvor elevene er aktive og sitter lite på stolen sin, men de har et annet hovedfokus enn de andre som er trukket fram over. I Utdanningsdirektoratet (2006) beskrives elevmedvirkning som deltagelse i avgjørelser som skal tas på vegne av enkelteleven eller klassen. Denne medvirkningen har en positiv virkning på læring i det inkluderende læringsmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Læringsfellesskapet i den enkelte klasse utvikles når elevene i samspill tar ansvar, tenker og sammen legger til rette for læring (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Lyngsnes & Rismark, 2009). Videre i resultatene trekkes begrepet *interesse* særlig fram som et betydningsfullt fokusområde i elevmedvirkningen.

*Jeg tenker at det er jo viktig at de får opplevelsen av at de får være med å ta både ansvar og være med å bestemme [...]. Gripe fatt i det de er opptatt av. (Björg)*

*Jeg kjenner at det er veldig viktig når jeg planlegger undervisning, at elevene er med, og gjerne ta utgangspunktet når vi skal lære om [...] for å finne en innfallsvinkel som gjør at de blir interessert. (Eva)*

*Og det synes vi er veldig viktig å møte de på den måten. Og da tror jeg du får den der gode respekten som ligger i bunn. (Filip)*

*Jeg følger med på hva dem interesserer seg for, og jeg prøver å legge litt opp til det da for å fange interessen deres [...] det synes de var veldig spennende, så det er liksom måten man kan gjøre det på. Det er litt mer jobb for oss, men ungene synes det var kjempegøy. Det er en måte å la de medvirke litt i undervisningen. (Guro)*

Erfaringene til intervjupersonene tilsier at bruk av elevers interesser i undervisningen skaper engasjement i klassen. Her er følelsen av ansvar og spenning, bli sett og hørt og medbestemmelse gode representasjoner i bruken av elevmedvirkning i skolen. Nordahl (2012) forklarer at når interessene til elever blir tatt i bruk i undervisningen kan den indre drivkraften hos hver enkelt forsterkes og læringen tilegnes lettere. Han forteller videre at denne type undervisning vil stimulere til engasjement, deltagelse og aktivitet (Nordahl, 2012). Dette er noe Guro har erfart i sin undervisning, hun trekker fram at elevene synes det er *kjempegøy* når læreren bruker deres interesser inn i undervisningen.

Etter spørsmålet om intervjupersonenes forståelse av begrepet elevaktiv undervisning, ble det stilt spørsmål om eksempler på elevaktive undervisningsformer. Her kom det fram flere forslag på konkrete arbeidsmetoder de bruker i sin undervisning. Det ble blant annet nevnt stasjoner, prosjektarbeid og uteskole.

Undervisningsformene intervjupersonene forteller om, går under elevaktiv undervisning. Her involveres elevene, de er aktive og det settes søkelys på en pedagogisk praksis der elevene inkluderes i læringsprosessene som finner sted (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Svarene viser at de nevnte undervisningsformene gjentas av flere intervjupersoner. Prosjektarbeid inneholder et helhetlig læringssyn (Bakken et al., 2008). Guro forteller at hun hadde et stort

prosjektarbeid om «Grinchen» i flere fag, som engelsk, norsk og kunst og håndverk. Videre erfarte hun at de kunne jobbe lenger med temaet, elevene ble mindre stresset, de fordypet seg mer og alle elever har en god sjanse til å tilegne seg dybdekunnskap før prosjektperioden er over. I NOVA-rapporten 4/2008 trekker Bakken mfl. fram at prosjektarbeid kan ha en positiv effekt for læringsresultater for alle elever. Altså at alle elever har en reell sjanse for å oppnå læring, som Guro også forteller. Bjørg drar fram elevers interesser, og dette videreførte hun til prosjektarbeid. Hun er veldig opptatt av å spørre elevene sine om hva de ville jobbe med, og sammen kommer de fram til prosjekter alle synes er spennende.

*[...] og de mest urolige var de mest ivrige. [...] prosjektet foregikk i mange dager, og det ble god læring. (Bjørg)*

Sitatet fra Bjørg kan trekkes mot fysisk aktiv læring hvor elevene er deltagende. Det kan skapes positive læringseffekter hos alle elever og det helhetlige læringssynet involverer elevers utvikling både på det kognitive, sosiale og det motoriske plan (NOU 2019: 3; Vingdal, 2018). Det Bjørg poengterer er med på å understreke Vingdal (2018) sin teori om at prosjektarbeid er en god form for læring, som tar hensyn til mange elevforutsetninger i et klasserom.

*Jeg bruker en del problemløsning, da tar jeg utgangspunkt i et problem og så jobber elevene forskjellig med det. Litt ut ifra interesser og hvor dem er. (Eva)*

Dette sitatet viser hvordan Eva bruker problemløsning som en metode for elevaktivitet hvor elevene involveres i læringsprosessen med tanke på deres interesser. Videre nevner hun at ved bruk av problemløsning kan hun enkelt tilpasse opplæringen. Da alle lærer forskjellig, og elevene er med på å bestemme hvilken arbeidsmetode som er best for dem selv. Evas forståelse av metoden passer godt med Bjørke (2000) sin redegjørelse av problemløsning. Da bruk av problemløsning kan føre til mestring både *på* skolen, men også ved senere anledning *utenfor* skolen i hverdagen. Videre forteller Eva at elevene også jobber med å dele løsninger med hverandre, de arbeider med å ufarliggjøre det å dele, se andres løsninger og forklare sine egne. Evas erfaringer viser at dette er viktig å jobbe med i klasserommet, da det kan være et nederlag å svare feil, eller at medelevene har bedre løsninger.

Filip trekker også fram problemløsning som en av metodene han bruker når det kommer til elevaktiv undervisning.

*Problemløsning bruker vi som et verktøy for å både få guttene og jentene til å mestre.  
(Filip)*

Problemløsningen gjenspeiler mestring for *alle* elever og videre påpeker han livsmestring som en innflytelsesrik bit av arbeidet og at hver enkelt elev får veiledning i undervisningen. Det som blir sagt av både Eva og Filip om problemløsning forsterkes av Marit Kjærnsli mfl. (2012) som beskriver problemløsning som en fremtredende del i opplæringen. Arbeidsmetoden går ut på å få problemer uten gitte svar, hvor eleven selv skal bruke sine egne læringsstrategier til å løse problemer (Kjærnsli et al., 2012). Tuva Kindt Marthinsen (2015) trekker fram de samme beskrivelsene som Kjærnsli (2012), om at elever prøver å komme fram til mulige løsninger ved å teste ut ulike tilnæringsmetoder.

Arbeidsplan er en annen konkret undervisningsform som blir dratt fram av både Ada, Bjørg og Dina. Bjørg forteller at hun bruker arbeidsplan i form av blomst, tog eller nisse.

*Her er det varierte og forskjellige aktiviteter, og en del av arbeidsplanen skal alltid være noe praktisk. [...] og det var utrolig bra for de som, ja, trengte å jobbe i sitt tempo, kjapt eller langsomt. (Bjørg)*

*Jeg bruker arbeidsplan med aktiviteter vi skal igjennom i løpet av dagen, med avbrekk [...] da føler jeg de legger opp dagen sin selv, og de må planlegge når de skal gjøre hva. (Dina)*

I sitatene ser vi at begge intervjupersonene viser at de alltid har med praktiske aktiviteter i arbeidsplanene. Klette (2007) ser på arbeidsplanen som en elevaktiv læringsform, hvor elevene tar styring over egen læringssituasjon (Bachmann & Haug, 2006). Dette kommer også fram i resultatene hvor Bjørg og Dina har god erfaring med at elevene velger rekkefølgen på utførelsen av oppgavene selv. Bjørgs erfaringer viser at innholdet i arbeidsplanen kan tilpasses hver enkelt elev, slik at elevene arbeider med forskjellige ting på ulike nivåer ut ifra deres proksimale utviklingssone (Vygotskij, 1978, henvist i Lange, 2014). Denne arbeidsmetoden styrkes av Klette (2007) sine dimensjoner om bruk av arbeidsplan,



hvor både tid, tempo, progresjon, innhold og vanskegrad er elementære momenter for elevers læring. Dag Øystein Nordanger og Hanne Cecilie Braarud (2017) er med dette tydelig på at elevers læringsvindu blir godt utnyttet og konsentrasjonen styrkes. Både Klette (2007) og lærernes sitater tilsier at arbeidsplaner kan utføres på ulike måter, de kan for eksempel gå over en skoletime eller vare hele dagen. Arbeidsplan som undervisningsmetode gir dermed læreren god mulighet for differensiering og eleven kan arbeide i sitt eget tempo.

Dina og Filip trekker fram samarbeidslæring og gruppearbeid som elevaktive undervisningsformer de praktiserer. Filip bruker læringsvenn som inngang til samarbeid i undervisningen sin.

*Jeg gir oppgaver der de for eksempel skal prøve å finne et svar, diskutere ting, bygge noe eller de kan kanskje lage en tegning sammen. (Filip)*

*Og det der å bruke læringspartnere, og lære av hverandre. (Dina)*

En læringsvenn er ifølge Filip et fast samarbeidspår, som arbeider sammen i en periode. Disse elevene blir ofte bedt om å løse oppgaver sammen, og de kan hjelpe hverandre i individuelle oppgaver. Opheim mfl. (2010) beskriver samarbeidslæring som et verdifullt element i elevaktiv undervisning. Den sosiokulturelle læringsteorien går ut på at læring skjer i samspill med andre (Michaelsen, 2018; Wittek, 2014). Det kommer fram at elevene lærer av en signifikant annen. Dette trenger ikke være en voksenperson, men kan være en medelev med ulik kunnskapsbase (Lange, 2014) Når kunnskapsdeling finner sted oppstår prosesser som virker positivt inn for elevers kunnskapsutvikling (Lillejord et al., 2018). Flere av intervjupersonene har god erfaring med samarbeidslæring, og uttrykker at elevene i stor grad lærer av hverandre. Samarbeid kan også være en hjelp for hver elevs utvikling av selvregulering da det å samhandle med andre medelever handler om å hjelpe hverandre i læringssituasjoner (NIFU, 2016: 10; NOU 2015: 8). Intervjupersonenes utsagn og teoretikerne viser god enighet om tematikken *samarbeid*.

Guros arbeidsplass jobber aktivt med fremtidens kompetanse gjennom noe som kalles *Kagan samarbeidslæring*. Metoden er videreutviklet av *Kagan* og baserer seg på arbeid gjennom samarbeid. Guro forteller at arbeidsmåten skal engasjere elevene og gjennom strukturer vil

praktiske metoder brukes til å tilpasse og motivere elevene til læring gjennom samhandling. Samarbeidslæring går ut på å få undervisningen til å bli mer aktiv og leken.

*Vi bruker en del Kagan strukturer i undervisning hele tiden, for å på en måte holde engasjementet og elevene aktive, at de ikke bare blir sittende og lytte. (Guro)*

Strukturene Guro nevner i sitatet er ulike måter de kan jobbe i klasserommet, med samarbeidslæring. Elevene sitter alltid ved gruppebord, her veileder læreren gruppene gjennom timen og de ulike strukturene brukes. En av strukturene kalles *Round Robin*, som går ut på at alle for eksempel skal fortelle om en lesestrategi. På denne måten blir alle elevene delaktige i undervisningen. Det finnes mange ulike strukturer alle elevene kan, så de vet hva de skal gjøre når læreren presenterer arbeidsmetoden, altså strukturen.

*Jeg har veldig fokus på at alle skal samarbeide, eller at alle skal kunne samarbeide med alle. (Guro)*

Og for at alle elevene til Guro skal kunne samarbeide, er teambuilding en betydningsfull del av hverdagen på denne skolen.

*Vi har jo teambuilding en gang i uka der de får liksom en oppgave som ikke har noe sånn faglig å gjøre, men bare sånn for å styrke det Kaganbord-teamet da, for de sitter jo sammen 4 og 4. (Guro)*

Videre forklarer hun at dette er veldig nyttig, og det styrker klassemiljøet. Hun opplever at det blir et sterkere samhold i klassen og gruppene. Erfaringene hennes viser at det blir lettere å jobbe faglig med elevene, for de blir tryggere på hverandre når de jobber jevnlig med klassemiljøet. Guro merker at elevene som blir fort ferdig med oppgavene, kan gå rundt å hjelpe medelevene sine som ikke synes oppgaven var så lett. Dermed blir alle elevene i klassen trygge på hverandre, og det er ikke et problem at andre elever kommer bort for å hjelpe eller forklare. Utdanningsdirektoratet (2006) kan bekrefte Guros erfaringer med teambuilding, de uttrykker at dette er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap. I slike klassemiljøer er det rom for samarbeid, dialog og diskusjon (Utdanningsdirektoratet, 2006; 2022). Elevers opplevelse av trygghet i klasserommet kan være avgjørende for deres trivsel og læring.

### 4.3 Er det mulig å utjevne kjønnsforskjeller i klasserommet?

I problemstillingen vår, stiller vi spørsmål til kjønnsforskjeller og om det er mulig å utjevne kjønnsforskjeller som kommer fram i empirien. Her ble blant annet tilpasset opplæring trukket fram blant flere av intervjupersonene.

*[...] så avslutter jeg det før, og så går vi over til en ny aktivitet som jeg vet passer bedre for alle, så jeg tenker at man skal ikke på død og liv skal truge alle gjennom alt som er planlagt, men man må tilpasse underveis. (Ada)*

Ada forklarer at hun tidlig oppdager om undervisningen ikke lenger er givende for elevene sine, og at hun da stopper opp for å gå over på noe annet. Hun poengterer aktualiteten med å tilpasse underveis for å sørge for at alle elevene henger med (Eriksen, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2017a; Utdanningsdirektoratet, 2021). Ulike elevaktive arbeidsformer har blitt skrevet om, innunder flere av disse – stikker *tilpasset opplæring* seg fram som betydelig for å sikre alle elevers læringsutbytte.

*Jeg kjenner dem såpass godt, at de kan jobbe med ni forskjellige ting for den saks skyld - uten at det er noe problem for meg. Så det gjør de ofte, at de jobber med forskjellige ting. De er vant til at de gjør forskjellige ting fordi de er forskjellige. Om det så er leselekser eller oppgaver i timen. (Ada)*

*Den beste måten for dem å lære på - er veldig forskjellig. (Eva)*

Som sitatet viser er Eva opptatt av å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, da hennes erfaringer tilsier at ulike læringsaktiviteter er avgjørende for opplæringen. Ada poengterer også viktigheten av å kjenne elevene godt. Når relasjonen er god, vil det være lettere å tilpasse undervisningen for hver elev. Samtidig påpeker hun at elevene er vant til ulike arbeidsoppgaver i klasserommet, og at variasjonen blant de individuelle oppgavene er stor. Både Eva og Ada forteller om ulikheter rundt læring, og at læringen må tilpasses ut ifra elevers kunnskap. Nivådeling av elevene og ekskluderende inndelinger skal ikke være en faktor i pedagogisk differensiering. Med differensiering av undervisningen vil det som Eva og Ada forteller, rettes oppmerksomhet mot elevers faglige utgangspunkt og gode

tilpasninger for hver enkelt elev (Bachmann & Haug, 2006; Klette, 2007). Dette gagnar også hele klassen.

Kunnskapsdepartementet (2017a) og Nordahl (2012) trekker også fram at ved tilpasset opplæring er det ikke tanker om å skille elevene eller dele de inn etter nivå, men å tilpasse ut ifra forutsetningene og evnene til elevene. Det virker som om Ada og Evas kunnskaper på dette feltet kommer overens med Kunnskapsdepartementet (2017a) og Nordahl (2012). Deres beskrivelser viser at tilpasningen skal skje i klasserommet.

For å sørge for at elevene får en tilpasset undervisning, kan tankene deres være et element i planleggingen, som Dina konstaterer:

*Jeg tenker jo at det samme går litt igjen der da, at man skal prøve å tilpasse, og da tenker jeg jo ikke kanskje spesielt på kjønn, men rett og slett at de er barn selv om de er jenter eller gutter.*

Generalisering av kjønn er noe Dina påpeker som mindre viktig i arbeidet med den pedagogiske differensieringen i klasserommet. Hun har erfart at kjønnene ikke har noe å si i denne prosessen, det er elementært å se det enkelte barn. Eriksen (2013) forsterker Dina's kommentar. Dina utdyper at tiltak basert på kjønn ikke vil være effektive nok, hun trekker fram indre motivasjon som et resultat av læreren som bygger stillas og som støtter individet (Eriksen, 2013; Shvarts & Bakker, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Svanes & Andersson-Bakken, 2018). Motivasjonen som poengteres av forskerne viser seg også å være avgjørende for elevers arbeidsinnsats og læring.

*Ja altså, alle skal jo til syvende og sist lære det samme, men jeg ser jo at motivasjonen og arbeidslysten er varierende og det er jo mellom gutter og jenter. Men det kan jo være mellom hver elev på en måte. (Ada)*

*Jentene kan litt mer enn guttene mange ganger, og hvis vi ikke har veldig elevaktiv undervisning ser jeg at motivasjon og sånn minsker hos guttene mens jentene klarer ofte å sitte rolig å arbeide. (Filip)*

*[...] motivasjonen til elevene skapes når de får gå til oppgaver de vil og til de oppgavene de har lyst til [...] det vil jo føre til en bedre læring for elevene også.*

(Celine)

I de to førstnevnte sitatene legger Ada og Filip vekt på betydningen av motivasjon spesielt tilknyttet gutter. De uttrykker at jenter ofte opprettholder arbeidsroen til tross for arbeidsmetoden. Likevel trekker Ada også fram at graden av motivasjon hos elevene er individbasert. Indre motivasjon hos elevene trekkes fram av både Backe-Hansen mfl. (2014) og Eriksen (2013) som trekker fram denne formen for motivasjon som sentral for elevers muligheter til opplevelse av mestring i skolehverdagen. Celines erfaringer kan kobles mot motivasjonen til læring, ved å gi elevene mulighet til å ta egne valg basert på deres ønsker og interesser for blant annet oppgaveløsning. Hun ser motivasjonen fremmes hos elevene med denne arbeidsmetoden.

Barnas arbeidslyst og drivkraft øker når den indre motivasjonen er til stede (Nordahl, 2007). Mulighetene elevene til Celine får når de kan velge arbeidsoppgaver og metode selv, henger sammen med elevmedvirkning. Her skapes en motivasjon som har en positiv innvirkning på læringsoppnåelsen i klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ut ifra de tre nevnte sitatene og teorien som støtter dette, kan det tyde på at motivasjon kan være et tiltak som kan hjelpe til med utjevningen av kjønnsforskjeller som flere møter i skolen.

Arbeidet med motivasjon og tilpasset opplæring krever at lærerne har gode relasjoner til elevene og kunnskaper om deres læringsprosesser. Men også at de har ferdigheter til å sørge for at elevene utvikler seg og oppnår økt læringsutbytte (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Lærerens rolle er dermed ifølge Ada en av de mest avgjørende elementene i elevers læringsprosess:

*Men det er viktig å ha i bakhodet, at det er elevene som skal lære, og for at de skal lære må læreren gjøre en innsats for at det skal være morsomt og spennende for dem. Og det føler jeg at jeg bruker mye tid på, å gjøre det engasjerende for elevene å jobbe med. Det skal ikke være noe jeg tenker er lett, «så jeg bare tar det».*

Ada trekker fram lærernes innsats og virkningen av et gjennomtenkt undervisningsopplegg. Hun har erfart at tid og kunnskaper om elevers interesser fører til motiverte og engasjerte

elever. Dette støttes blant annet av Sigrun K. Ertesvåg (2014) som påpeker aktualiteten av relasjonsbyggingen mellom lærer – elev, både faglig og sosialt.

Når det legges ned tid og arbeid av lærerne til å planlegge og gjennomføre god elevaktiv undervisning, viser det seg at elevene deres blir motiverte og øker læringsutbytte sitt. Men en annen viktig faktor for at hver enkelt elev skal få mulighet til å yte sitt beste, og få like muligheter i opplæringen er lærernes holdninger.

*Jeg føler nok det er litt sånn at man kan bruke det som en «forsvaring» mot elevene på en måte. At det er litt sånn at jaja, men stakkar han er gutt, og han er født i desember og det bør man kanskje slutte med, og heller liksom sånn - okei, det funket ikke for ham - da gjør vi heller sånn, istedenfor å unnskyld det med at "gutt født etter oktober". Men at man heller prøver å motivere dem og få dem opp der man ønsker at dem skal være. (Ada)*

I sitatet til Ada viser hun at det fort kan være lett å unnskyldes gutters resultater og oppførsel fordi de er en *gutt født sent på året*. Hun mener at det er fremtredende å være klar over holdningene sine som lærer, og være bevisst på hvordan dette kan være med på å påvirke elevene. Hun uttrykker at elevers følelse av å bli sett og respektert av læreren har betydning for deres skolehverdag. Forventninger lærere har til elevene, kan være en faktor for elevers opplevelse av aksept og hva de selv kan oppnå (NOU 2019: 19; NOU 2019: 3). Rettferdig behandling og bekreftelse av læreren, skal skje med tanke på hvert individ og ikke basert på kjønn.

*Altså måten du snakker til de på. At da det er, altså det er det samme om det er gutt eller jente [...]. (Björg)*

*[...] det er ikke noe forskjell på om jeg er gutt eller jente, eller at vi klarer det samme, og ikke dele opp i grupper i kjønn. Blande dem, men også vise at vi har ulike styrker. Uavhengig om man er gutt eller jente, men hvem vi er. Snakke om enkelt individ i stedet for kjønn, da. At man har fokus på det, det er jo litt sånn når du er lærer på småtrinnet, så er jo det du sier litt sånn loven på en måte. Hvis man viser dem at du har tenkt gjennom det, og du mener det så smitter det over da. (Celine)*

Bjørg og Celines sitater bekrefter hverandre og samsvarer med Bø (2014). Disse poengterer virkningen av å ikke gjøre forskjell basert på kjønn, men å behandle kjønnene rettferdig. Det skal ikke legges vekt på om det er gutt eller jente, men hvert individ skal være i fokus.

Betegnelsen *dobbel standard* som Ragnhild Andresen (1995) fremmer, kan sees i sammenheng med svarene til intervjupersonene. Her blir lærerens måte å snakke til elevene på, kommentarer til elevene og hvordan elevene behandles forklart (Andresen, 1995). Dette er reaksjoner fra lærere som baseres på elevers kjønn.

Som skrevet tidligere avhengig av intervjupersonene sine erfaringer, kan gutter ha annen adferd enn jenter. Gutters atferd, legges fortere merke til i klasserommet og får med det mer oppmerksomhet fra lærere (Backe-Hansen et al., 2008; Kunnskapsdepartementet, 2008-2010). Elevers oppfattelse av lærerens forutsigbarhet avhenger av lærerens reaksjoner og tilbakemeldinger til elevene, og om disse samsvarer med behandlingen av hver enkelt elev (NOU 2019: 3; Rossholt, 2006). Kjønn er kulturelt betinget og er foranderlig, noe som vil si at ut ifra lærerens holdninger og reaksjoner kan endringer finne sted hos hver enkelt elev (NOU 2010: 8; Rossholt, 2006). Celine påpeker viktigheten av begrunnelse til elevene om hva hun sier og gjør som lærer. Dette kan ha en påvirkning i en positiv retning for å bli sett som ett individ og forståelsen for lærerens handlinger.

Lærerens holdninger mot elevene vil ha en betydning for hvordan hver enkelt bygger sin identitet, og spesielt sin kjønnsidentitet (Salmson & Ivarsson, 2015). Her kan et normkreativt perspektiv komme inn. Begrepet ble ikke spesifikt nevnt av intervjupersonene, men har samme mening som kommer fram i intervjuene. Ada, Bjørg og Celine vil bygge en pedagogikk hvor holdningene deres er sentrale for elevers identitet. Dette støttes av Lotta Björkman og Janne Bromseth (2019). De viser til en pedagogisk tilnærming der lærerne støtter elevers kjønnsidentitet, istedenfor å bremse og hindre elevers utvikling.

Handlingsplanen fra Kunnskapsdepartementet fra 2008 som nevnes i delkapittel 2.3 har som mål at alle barn skal få utnytte sine evner og interesser uavhengig av deres kjønn.

Likeverdighet påpekes som betydelig for å bidra i arbeidet som pedagoger for å sørge for at elevene opplever et trygt sted til å utvikle sin identitet (Salmson & Ivarsson, 2015; Tvedt, 2019). Målet i handlingsplanen kan hjelpe pedagogene til å sikre opplæringens utjevning av kjønnsforskjeller ved å gjøre dem bevisste på feltet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Bjørg sine tanker om kommunikasjon i klasserommet og Celine sine erfaringer om bekreftelse av

enkeltindividet istedenfor å rette søkelys på kjønnnet. I tillegg til Ada som retter oppmerksomheten sin mot hvert individs utvikling viser, en innstilling som fremmer et åpent læringsmiljø som kan være med på å utjevne kjønnsforskjeller.

#### 4.4 Fagfornyelsens muligheter

Samfunnets stadige endringer fører til forandringer i kunnskapsbasen elevene skal tilegne seg i skolen. Det var på tide med en ny læreplan, og denne trådte i kraft i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2021). Som følge av fagfornyelsen ble flere nye elementer fremhevet, en del ble fjernet og noen momenter har blitt svært betydningsfulle og avgjørende for opplæringens mål. Vi stilte spørsmål til intervjupersonene om deres tanker om fagfornyelsen og om denne kan ha noe å si for utjevningen av kjønnsforskjeller i skolen. Et generelt begrep for hva intervjupersonene våre trekker fram i denne sammenhengen er elevaktivitet, men det uttrykkes på forskjellige måter.

*Da tenker jeg veldig fagfornyelsen, og jeg er kjempeglad for det. At den er så på det, fordi at de kjerneelementene der som elevene skal jobbe med det faglige da med kompetansemål da den fordrer elevaktivitet. Da er det på en måte lovbestemt at det skal være mindre tavle basert, og at elevene må få være med i aktivitet og ikke være lenket til stolen. (Eva)*

Allerede til første intervju spørsmål om elevaktiv undervisning, nevnte Eva fagfornyelsen. Hun fortalte at LK-20 fordrer til elevaktivitet og at det faktisk er lovpålagt at elevene skal delta på andre måter enn å bare lytte til den analoge undervisningen. Hennes forståelse samsvarer med overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a), samt kompetansemålene i fagene.

Et sentralt element i fagfornyelsen som flere av intervjupersonene fremmer er dybdelæring. Ada, Bjørg og Filip uttrykker:

*Så tenker jeg at det er mer dybdelæring, man skal gå mer i dybden på ting uten å på en måte bare fyke gjennom noe fordi det var det læreboka sa, eller det var det som sto i læreplanen. (Ada)*



*Men samtidig så vet jeg at det er mer dybdelæring og da er det naturlig å tenke at når det da skal være dybdelæring. Hvis læreren vet at de er veldig engasjert i noe som har med samfunnsfag å gjøre så at den kan gå i dybden på det, for da blir det jo veldig moro hvis du kan få fordype deg i noe som du er veldig interessert i. Om det er gamle konger eller om det er natur eller om i verden det er. Så jeg tenker, at den dybdelæringen hvis den blir brukt litt fleksibelt, så ser jeg for meg at det må være en fordel ja. (Björg)*

*Da tenker jeg litt på dybdelæring og livsmestring. (Filip)*

Med dybdelæring ser vi at Ada og Björg beskriver det som å gå i dybden, bruke tid og noe som gir mulighet til å fordype seg i et tema klassen er opptatt av der og da. Ada ser på muligheten for å frigjøre seg fra læreboka. Mens Björg trekker fram elevens interesser som verdifulle faktorer i dybdelæring. Ved bruk av god tid sørges det for mulighet til å fordype seg, få en bedre forståelse av temaet og summen av disse mulighetene skaper økt læringsutbytte hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017b; Meld. St. 28, (2015-2016)). Som intervjupersonene nevner, er dybdelæring en god metode som skaper elevaktivitet i klasserommet (Engelsen, 2019; Karseth et al., 2020). Innunder begrepet dybdelæring vil flere elementer være avgjørende for elevens muligheter for fordypning og tilegnelse av kunnskap. Her presenterer Guro blant annet temabasert og tverrfaglig arbeid som en fremtredende del av dybdelæringen i fagfornyelsen.

*Ja, absolutt. Jeg tenker i forhold til at det med tverrfaglighet er kjempeviktig. Jeg tror at å jobbe mer temabasert er kjempeviktig. Så jeg tror absolutt at det med fokus på tverrfaglighet og dybdelæring er kjempeviktig. Og det kommer nok liksom til å bli en viktig del av framtiden vår da, som jobber med barn. [...] jeg tror i hvert fall at det gjør at elevene blir mindre stresset. Da er det på en måte ikke bare en dag eller en uke, så er liksom tema borte. Elevene kan fordype seg mer og de elevene som er svake da har liksom en real sjanse for å på en måte kunne få tilegnet seg litt mer kunnskap før temaet er over. (Guro)*

Fagfornyelsen legger til rette for tverrfaglighet. Guro erfarer at ved temabasert undervisning kan hun jobbe med det samme temaet i flere fag og over en lengre tidsperiode. For henne skaper dette mulighet til fordypning hos elevene, hun har sett at elevene stresser mindre og

alle elevene har bedre sjans for å oppnå de faglige læringsmålene som er satt. Tverrfaglighet kan sørge for en mer helhetlig forståelse av læringen, da det skaper anledning for en større sammenheng som kan knyttes sammen i de ulike fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Meld. St. 28, (2015-2016)). Ved tilrettelegging av tverrfaglighet hvor tidsbruk og arbeid på tvers av fag er i fokus, åpnes mulighetene for økt læringsutbytte med dybdelæring. En annen endring i fagfornyelsen fra tidligere læreplaner er at kompetansemålene er komprimerte slik at lærerne har større mulighet for blant annet dybdelæring og elevmedvirkning.

*Det er nå færre mål, men mer åpne mål, noe som også gjør det mulig for elevene å medvirke i større grad til hvordan vi skal lære eller hva vi skal lære da. Ja, sånn som skolen er i dag - nå i fagfornyelsen og sånn så sier jo fagfornyelsen at man skal bevege seg mer praktisk retta, gå i dybden og sånt, og det tenker jeg jo er viktig for alle. Så jeg tror absolutt fagfornyelsen har noe å komme med, og at det er et viktig skritt i skole-Norge. [...] da vil jeg jo tro at en naturlig konsekvens av det - blir at du får med deg flere mot målet. (Ada)*

*[...] for det har jo vært veldig harelabb du skal kunne veldig mye om, veldig mye forskjellig, og da blir det veldig lite egentlig. (Björg)*

*At vi må prøve, selv om det er et kjempestort press på kompetansemål, så må man på en måte tørre da. Ja, og på en måte tørre å se den læringen som også skjer i de aktive og åpne aktivitetene da. Vi er jo veldig opptatt av å måle kunnskap. [...] det presset gjør jo at man på en måte ikke tør å legge til rette for sånne åpne og andre typer oppgaver. Så kanskje man glemmer litt hvor mye de faktisk lærer i sånne typer aktiviteter. (Dina)*

I sitatet til Björg kommer det fram at tidligere læreplaner, eksempelvis LK06, har vektlagt mange og konkrete læringsmål, og har derav lite tid til å gå i dybden. Når vi ser på fagfornyelsen, og hvordan den kan hjelpe til med utjevning av kjønnsforskjeller forteller Ada at elevmedvirkning kan åpne opp for en større dialog mellom lærer og elev. Ikke minst at elevene kan være med på å påvirke temaer i undervisningen. For at dette skal være en mulighet, vil implementeringen av fagfornyelsen være nødvendig. Dette kommer fram i intervjuene til Dina og Eva.

*Men utenom det, sånn i hvert fall her, så har man nok ikke kommet i gang. Jeg merker ikke stor forskjell i år fra de to forrige årene jeg jobbet. (Dina)*

*[...]. Det krever at ledelsen setter av tid til å jobbe bevisst med den, og til å sette seg ordentlig godt inn i den. Men det er absolutt muligheter, og det er jo lovpålagt, så det skal være sånn [...], men det krever nok enda mer av læreren. Men mulighetene for at det blir bra, tror jeg er store. Jeg synes det virker veldig spennende i hvert fall. (Eva)*

Fagfornyelsen inneholder en del endringer som vil kunne føre til en annen skole- og klasseromskultur, hvor det vil være et litt annet fokus enn tidligere. De tre tverrfaglige temaene vil være gjennomgående i opplæringen. Dermed vil *dybdelæring*, *tverrfaglighet* og *elevaktivitet* i større grad være dominerende elementer i skolen. Som Kunnskapsdepartementet (2017b) skriver om, er en god implementering svært innflytelsesrik for å sikre overgangen med alle fasene som er involvert, for at arbeidet med fagfornyelsen skal oppleves som forståelsesfull.

#### 4.5 Hva med de som ikke tenker kjønn?

Gjennom intervjuene ble det tidlig et faktum at deler av utvalget *ikke* ser store forskjeller mellom gutter og jenter i klasserommet. Her vil dette synet på kjønnsforskjeller belyses. Celine, Dina og Filip forteller:

*Begge kjønn liker å være aktive. [...] jeg har egentlig ikke tenkt så mye over kjønn i skolen. (Celine)*

*[...] jeg tenker ikke at det er noe sånn store forskjeller mellom kjønn. Og nå i forhold til kartlegginger og sånn så er det veldig blanda. Det er ikke sånn at det er jentene som er best for eksempel, eller guttene som er best [...]. Jeg tenker ikke at jeg jobber aktivt for å utjevne noe, og jeg tror det er litt fordi at jeg ikke har det synet på at det er noen forskjeller heller på en måte. (Dina)*

*Da tenker jeg at det er noe som jeg ikke bruker mye tid på å tenke på. Jeg tenker at jeg når jeg møter en klasse, så ser jeg individ for individ og tenker jeg hvordan jeg kan tilrettelegge på en best mulig måte for at de skal lære så mye som mulig og om de*

*er jenter eller gutter [...]. Jeg er ikke så vant med å tenke sånn som du sier, i forhold til det med kjønnsforskjeller. (Filip)*

De tre informantene uttrykker at de ikke tenker over kjønnsforskjeller i skolen. Vi har fått en forståelse av at intervjupersonene ser den enkelte elev, og ikke konsekvent legger til rette for opplæringen basert på kjønn. Filip uttrykker tilrettelegging basert på individet, og ønsker å skape et godt læringsutbytte for alle elevene. I dette tilfellet vil slik tilrettelegging være sentralt. Det å se hvert individ, og differensiere de elevaktive oppgavene for hver enkelt vil tilrettelegge for en opplæring med en god læringskurve (Bachmann & Haug, 2006; Klette, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2017a; Utdanningsdirektoratet, 2021). Dinas holdninger og syn på kjønnsforskjeller i klasserommet, viser at hun ikke tenker over ulikhetene i skolehverdagen. Hun konsentrerer seg om å ha en individuell støtte for elevene sine, og opplever en positiv effekt med tanke på resultater hvor hun ikke ser forskjell på gutter- og jenters utvikling (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016; Eriksen, 2013). Celine forteller også at hun ikke legger merke til store forskjeller på jenter og gutter i skolen. Hennes erfaringer viser at alle elever responderer godt på elevaktiv undervisning.

Gjennom fysisk aktiv læring blir det helhetlige læringssynet framtreddende. Sansene stimuleres og læringen ser ut til å øke i en positiv retning (Akçay, 2016; Flekkøy, 2019; Vingdal, 2018). Guro er en av informantene som var mest motstridende til å kommentere på forskjellene til de biologiske kjønnene. Hun forteller:

*I og med at vi bruker Kagan så mye. Opplever jeg at liksom både guttene og jentene er stort sett likt med og skrudd på hvis du skjønner.*

Guro knytter elevers opplæringssituasjon i klasserommet som noe som treffer alle elevene. Hun jobber på en skole som bruker *Kagan samarbeidslæring* som metodisk opplæring. Med denne metoden erfarer Guro at alle elevene er deltagende, motiverte og viser interesse. Samarbeidslæring gjenspeiler en elevaktiv undervisning hvor deling av kunnskap er framtreddende (Lillejord et al., 2018). Som Johnson og Johnson (2015) forteller skapes positive relasjoner som påvirker elevers klassemiljø og trygghet. I intervjuet med Guro kommer det som sagt fram at hun setter av én time i uken til å jobbe med klassemiljø. Her arbeides det med elevers samhandling og trivsel. I tillegg brukes elevaktive arbeidsmetoder, hvor alle elevene hennes har lik mulighet for deltagelse og alle får lik mulighet til å oppleve

mestring i løpet av skoledagen. Guros erfaringer støttes av Andreassen (2010) og NIFU-rapport (3/2003) om at samarbeidslæring har en positiv effekt på elevers måloppnåelse og at arbeid i små grupper øker læringsutbyttet hos elevene. I neste sitat forteller Guro om samarbeidslæringens positive effekt på kjønnsforskjeller i klasserommet:

*Ja, jeg må si at hadde jeg ikke jobbet på en skole som brukte Kagan, så hadde jeg nok opplevd større forskjeller individuelt blant elevene og kanskje forhold til kjønnene da.*

Grunnlaget for Guros erfaringer ligger til skolens felles grunnsyn, og basert på dette sørges det for en måloppnåelse for alle uavhengig av kjønn. I følge Nilüfer O. Akçay (2016) økes kvaliteten på undervisningen når samarbeidslæring er grunnmuren i opplæringen. Guro viser til en skole med en felles strategi for hvordan elevers opplæring skal foregå for at alle deres elever skal få den opplæringen de har rett på. Dette eksemplifiseres godt av NOU (2014: 7) som poengterer at et godt felles grunnarbeid kan skape fundamentet Guro forteller om, i flere skoler. Andreassen (2016) og Garmannslund mfl. (2010-2012) sin forskning, kan være behjelpelig til å forstå nye læreplaner som skal praktiseres og vise til betydningen av et grundig forarbeid.

I dette kapitlet har relevante funn på problemstillingen blitt forklart og kommentert. Både intervjupersonenes erfaringer til sentrale begreper det ble spurt om, og deres synspunkter med tanke på forskjeller mellom gutter og jenter i klasserommet. Utvalget kom også fram med flere konkrete elevaktive undervisningsformer, som de bruker i sin undervisning og blir trukket fram som spesielt gode metoder for alle elevers læringsutbytte og utjevning av kjønnsforskjeller. Videre vil vi i neste kapittel diskutere funnene som har kommet fram i intervjuene.

## 5.0 Diskusjon

I studien etterspurte vi intervjupersonenes refleksjoner og meninger tilhørende begrepet *elevaktiv undervisning*, og konkrete metoder ved tematikken. Her fikk vi flere samstemte meninger og svar. Funnene våre viser forskjeller i intervjupersonenes erfaringer om kjønnsforskjeller i skolen. Noen *ser* og er bevisste på disse forskjellene, mens andre er mer bevisst på hver enkelt elev, uavhengig av kjønn. Hvorfor er det slik? I dette kapitlet vil teorien og funnene bli diskutert, og intervjupersonenes erfaringer vil sammenfattes. Så blir mulighetene for å utjevne kjønnsforskjeller ut fra utvalgets erfaringer og praksis som kommer fram i materialet diskutert. Dette skal drøftes og reflekteres rundt, for å belyse problemstillingen vår:

Hvordan kan elevaktive undervisningsformer være med på å utjevne kjønnsforskjeller i begynneropplæringen?

Delene av problemstillingen vil gjenspeiles i oppbygningen av kapitlet. Der vil blant annet de aktive undervisningsformene *prosjektarbeid* og *arbeidsplan* diskuteres. Videre vil elevers modning og lærerens holdninger til de biologiske kjønnene gutt og jente bli gjennomgått og kommentert. Til slutt blir ulike faktorer som kan hjelpe til med utjevningen av kjønnsforskjeller i skolen tatt opp.

### 5.1 Elevaktiv undervisning generelt

Forståelsen av begrepet *elevaktiv undervisning* viser seg å være relativ lik blant alle intervjupersonene. Både elevstyrt fysisk læring og selvvalgte oppgaver er sentrale faktorer ved deres oppfatning. Noe som derimot skiller intervjupersonenes oppfatning av elevaktivitet, er *elevmedvirkning*. Skilnaden rettes i større grad til elevers medbestemmelse og involvering i klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det er forskjeller i hvor mye elevmedvirkning det legges til rette for, og hvor mye hver lærer vektlegger medvirkning i undervisningen. Noen sier for eksempel at det er elementært med elevmedvirkning, men utfører det ikke i særlig stor grad.

Forståelsen av hva elevmedvirkning er, er ulik og dermed påvirker det hvordan og i hvilket omfang elevmedvirkning gjennomføres. Noen tenker at elevmedvirkning «kun» handler om

demokrati i klasserommet. I motsetning til andre lærere som ser at elevmedvirkning kanskje er et bredere pedagogisk verktøy som kan benyttes aktivt og bevisst i mange andre små og store skolehverdagslige situasjoner. Der elevene helt naturlig medvirker i skoledagen og det blir en innarbeidet del av opplæringen. Dette eksemplifiseres av Utdanningsdirektoratet (2006) som blant annet trekker fram den positive effekten av elevmedvirkning, som er med på å skape motivasjon og relasjoner i klasserommet.

I sammenligning med Kunnskapsdepartementet (2017a) og Opheim mfl. (2010), kommer det fram at intervjupersonene i studien har de samme erfaringene og oppfattelsene av elevaktiv undervisning. Utvalget enes om at elevaktiv undervisning ikke går ut på å bare sitte stille på plassen sin og lytte (Lillejord et al., 2018; Opheim et al., 2010). Det påpekes at læreren må ha en oppstart, men at det er elevene som skal arbeide, utforske og tenke selv. Dette arbeidet kan utføres ved pulten eller i aktivitet i andre omgivelser både i og utenfor klasserommet.

Man kan si at en motsetning til elevaktiv undervisning er lærerstyrt undervisning (Lillejord et al., 2018; Ogden, 2012). Gjennom intervjuene får vi vite at de fleste intervjupersonene bruker en blanding av disse to formene. Likevel kommer det fram i materialet at utvalget ser nytten og virkningen av elevaktivitet i klasserommet. Det vil si at elevaktiv undervisning blir sett på som en god metode, hvor flere forskere og lærere ser en positiv effekt som fremmer elevers læring. I kontrast til dette, uttrykker rapporten til Opheim mfl. (2010) at lærerstyrt undervisning fører til et større læringsutbytte for elevene. Videre i rapporten kommer det fram at nyutdannede lærere i større grad bruker den elevaktive undervisningen, mens de mer erfarne bruker den lærerstyrte metoden (Opheim et al., 2010). I vår studie, med både ferske og erfarne lærere klarer vi ikke finne de samme resultatene som Opheim mfl. (2010). Alle våre intervjupersoner viser til en viss grad til bruken av elevaktive undervisningsformer, både de nyutdannede og erfarne.

I intervjuene var fokuset å forske på den elevaktive undervisningen, ikke den lærerstyrte. Vi vet ikke i hvilken grad eller hvor ofte lærerne bruker lærerstyrt undervisning. Terje Ogden (2012) uttrykker at læreren må finne en middelvei mellom den lærerstyrte og elevaktive undervisningen. I vårt materiale kommer det fram at et utvalg av lærere synes det er «enkelt og greit» å jobbe i læreboka, med en lærerstyrt metode. Bruker lærere mye lærerstyrt undervisning selv om de veit at elevaktivitet kan gi bedre utbytte for elevene? Resultatene viser at læreren enkelt kan styre en hel dag, og at det kanskje kan være vanskelig å slippe tak

i læreboka og kontrollen. Mange lærere vil først og fremst sikre at elevene kommer seg gjennom pensum. Ut ifra opplysningene kan det virke som det krever en modig og trygg lærer for å systematisk legge til rette for elevaktiv læring. Og i etterkant kunne måle utbyttet, og være trygg på at undervisningen har ført til læring. Selv om det blir sagt at elevaktivitet fører til god og bred læring, vil tidsperspektivet øke. Tid til elevaktive læringsprosesser og dybdelæring krever også at læreren tør å frigjøre seg fra tidspress og sidene i læreboka. Lærerstyrt undervisning kan derav føles tryggere, men samtidig kommer det fram i materialet at lærerne uttrykker at elevaktiv undervisning skaper et større og dypere læringsutbytte og engasjement.

Utvalget vårt opplever også at elevaktivitet fører til godt samarbeid og mestringfølelse. Når eleven er aktiv, stimuleres hjernen og selvet på mange flere måter. Dette eksemplifiseres godt av Gurian mfl. (2011) sin forskning på hjerneutvikling. Forskningen trekker fram fysisk aktivitet som spiller positivt inn på elevers konsentrasjonsevne og utholdenhet i læringssituasjonen. Hvis elevene bruker flere sanser i læringen, blir forståelsen i høyere grad integrert i eleven (Akçay, 2016; NOU 2010: 8). Slik det også presiseres i læreplanens overordna del, vil dermed kunnskapen elevene tilegner seg kunne brukes på ulike måter.

Lillejord m. fl (2018) har i sine forskningskartlegginger av studier om *arbeidsmåter og læringsmiljø i skolen*, diskutert elevaktiv undervisning (s. 48). Disse fører til en konklusjon som forteller at ved å åpne opp for læringsprosesser hvor elevene er aktive og medvirkende, vil motivasjonen deres øke. Med bakgrunn i dette kan det tyde på at kunnskapen vi har om elevaktivitet, kan gi oss trygghet og kunnskap om dybdelæring som en velfungerende metode. Det kan dermed hevdes at den elevaktive undervisningen støtter elevens læring og utvikling.

To elevaktive undervisningsformer som nevnes av flere i utvalget er *prosjektarbeid* og bruk av *arbeidsplan*. Faktorer som god tidsbruk, elevaktivitet, elevmedvirkning og elevers involvering i arbeidet er sentrale.

### Prosjektarbeid

Prosjektarbeid går ut på å jobbe temabasert og tverrfaglig i klasserommet, for å oppnå dypere forståelse hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2018). Prosjektarbeid har ifølge Bakken mfl.



(2008) et helhetlig læringssyn. Intervjupersonene våre bruker denne metoden for å gjenspeile elevens interesser i skolearbeidet, og trekker dette fram som betydningsfullt for deres arbeidslyst og motivasjon. I prosjektarbeid har læreren en innflytelsesrik rolle med å bygge stillas for elevene, slik at arbeidsoppgavene skal være mulige å gjennomføre (Wittek & Brandmo, 2014). At læreren har god kunnskap om læringsstrategier, vil ifølge Svanes (2016) være til hjelp i arbeidet med stillasbyggingen.

Et motargument til dette begrunner Irene Einstadblad i sin studie fra 2007 at prosjektarbeid som arbeidsform kan være uforutsigbar og dermed krevende for enkelte elever. Dette forklares med at det kan være anstrengende for individer som er avhengig av en strukturert skolehverdag (Einstadblad, 2007). Med fagfornyelsen legges det derimot opp til dybdelæring med blant annet tverrfaglige prosjekter. I tidligere læreplaner som L97, har tema og prosjektarbeid også vært framtrepende. Deler av læreplanen har derimot vist seg å ikke være like heldig med tanke på denne formen for undervisning. NOU-rapport (2014: 7) viser til at prosjektarbeid, på denne tiden, ble til en overflatelæring i motsetning til fagfornyelsen som nå vil skape en dybdelæring. Dermed er det to motstridende meninger om undervisningsmåten prosjektarbeid.

Som materialet forteller oss, knyttes prosjektarbeid og tverrfaglighet til en signifikant positiv utvikling hos elevene som strever med å tilegne seg kunnskap. Dette forsterkes av Bakken mfl. (2008) som poengterer at elevene får utnyttet sitt potensiale, og de får vist hvem de er i arbeidsmetoden *prosjektarbeid*. I og med at elevene får arbeide med temaet og målene på flere arenaer, over en lengre tidsperiode og i ulike fag, styrkes kunnskapen og tilegnelsen av læringen (Meld. St. 28, (2015-2016)). Dette bekreftes også både av Arne N. Jordet (2010; 2011) og Arne N. Jordet og Inger Bergkastet (2016) som mener det helhetlige læringsperspektivet blir styrket når undervisningen varierer med ulike arenaer og elevaktivitet.

Dybdelæring og arbeidsmetoder der elevene kan bruke flere sanser og ulike sider av seg selv, ser ut til å gi bedre utvikling hos samtlige elever. Spesielt de som mistrives og ikke tilegner seg kunnskap like godt som andre elever i det tradisjonelle skolesystemet. Utvilsomt vil det derav føre til bedre skoleerfaring og øke lærelyst og lyst til å være på skolen (Backe-Hansen et al., 2014; Bakken et al., 2008). En kan anta at elevaktivitet også fører til en mer helhetlig læring hos disse elevene. Om ikke annet lærer eleven om blant annet samarbeid, planlegging,

og mestring på eget nivå. Dette kan sies å være gode egenskaper og erfaringer å ta med seg for de som i utgangspunktet føler lite tilhørighet i skolen.

Her opplever vi en diskrepans mellom det vi finner i vårt materiale og det for eksempel NOU-evalueringen (2014:10) av L97 og Einstadblad (2007) finner. Einstadblad fant resultater om at prosjektarbeid kan være krevende og uforutsigbart for enkelte elever. Ut ifra disse forskjellene kan det hevdes at lærerne har et vesentlig ansvar for planleggingen og gjennomføringen av et prosjektarbeid. Det kan tyde på at de motstridende faktorene ved prosjektarbeid som uforutsigbarhet og overflatelæring, krever en gjennomtenkt vurdering for å unngå utfordringene Einstadblad (2007) og NOU-rapporten (2014: 10) peker på.

I vår forskning kan det derimot virke som at intervjupersonene ikke ser utfordringene som blir belyst, og ikke ser på det som noe problem med tanke på å bruke prosjektarbeid som en elevaktiv undervisningsmetode. Det kan tyde på at en bevisst og godt gjennomtenkt gjennomføring av metoden er fordelaktige for elevene. Basert på disse synspunktene kommer betydningen av lærerens bevissthet fram. Intervjupersonene påpeker at arbeidet med prosjektarbeid krever god planlegging og god kjennskap og relasjon til elevene. Det tyder derfor på at lærere ser aktualiteten av å skape et godt læringsmiljø, hvor elevene er trygge på hverandre i arbeidet med prosjektarbeid som læringsform.

## Arbeidsplan

En arbeidsplan er en oversikt over elevers oppgaver og gjøremål i løpet av et tidsrom som bestemmes av læreren. Elevene skal selv bestemme rekkefølgen de vil arbeide, og kan dermed jobbe med tilpassede oppgaver og i eget tempo (Dalland & Bergem, 2010). Det å bruke arbeidsplan er i materialet beskrevet som en god metode hvor lærerne enkelt kan tilpasse etter elevers behov. Dermed kan metoden være med på å utjevne kjønnsforskjeller i klasserommet. I tillegg er det en arbeidsform der elevene jobber og lærer på eget nivå (Witteck, 2014). Med gjennomtenkte og åpne oppgaver, eller med tilpassede arbeidsplaner kan hver elev nås der de er i sin læringsprosess.

Resultatene tilsier at dette er en metode som skaper aktivitet og engasjement blant elevene, likevel fremmes et annet perspektiv i Klette (2007) sin studie. Momenter som lavere læringskurver og mindre støtte til enkeltelever som har behov for det, sees på som negativt i

bruken av arbeidsplaner i undervisningen (Klette, 2007). Altså det motsatte av hva utvalget kommenterer, da deres utsagn uttrykker læringen som økende i slike arbeidsøkter. Vårt materiale forteller at elevene blir motiverte ved å blant annet styre læringssituasjonen selv. Dette støttes av Kari Bachmann og Peder Haug (2006) sin forskning som framholder at elevene får en opplevelse av eierskap. En positiv følge kan være at metoden arbeidsplan frigjør læreren. På denne måten kan læreren lettere få tid, rom og overblikk til å fange opp og veilede elever som strever eller trenger en ekstra oppmuntring eller utfordring.

Klette (2007) hevder derimot at arbeidsplan kan vanskeliggjøre læringsprosessene. Disse konklusjonene kommer også overens med Nils Otto Steen (2007) sin uttalelse om at bruk av arbeidsplan alene, ikke er et godt nok verktøy for å fremme elevers læringsorientering. På den ene siden påpeker spesielt Steen (2007) i sin studie at elevene vil være avhengig av støtte og jevnlig interaksjon fra læreren som hjelper på elevers forståelse og igangsettelse. På den andre siden trekker Steen (2007) fram at arbeidsplan har et potensiale, avhengig av at læreren legger opp til åpne oppgaver og klargjør læringsmålene. Metoden baseres ikke på passivitet fra læreren eller at elevene overlates til seg selv. Det kommer fram at læreren først skal gjennomgå fagstoffet, før kunnskap og ferdigheter kan videreutvikles i arbeidsplanøkter.

Et dilemma som Nordahl (2007) trekker inn i diskusjonen om bruk av arbeidsplan i undervisningen er strukturen *ansvar for egen læring*. Strukturen vil være med på å gjøre læringen vanskeligere for gutter. Med bakgrunn av dette kan det virke som at studiene av de nevnte forskerne trekker fram flere negative beslutninger til arbeidsmetoden enn positive. Og at arbeidsplan derfor ikke vil være en god nok undervisningsform som fremmer økt læringsutbytte hos både gutter og jenter.

Ingen av intervjupersonene våre framhevet de nevnte utfordringene som blir trukket fram av Klette (2007), Nordahl (2007) og Steen (2007). Basert på denne studien kommer det fram at arbeidsplan er en god arbeidsmetode. Det kan være rimelig å anta at en tydeliggjøring av læringsmålene, samt en åpen og tydelig kommunikasjon mellom elev og lærer vil være betydelig for elevers forståelse. Ut ifra opplysningene vil dermed bruken av arbeidsplan kanskje flyttes mot slutten av et emne, istedenfor ved oppstart. Det kan tyde på at arbeidsplanen fungerer godt når elevene skal bearbeide kunnskapen de tilegner seg denne perioden. Det vil si at det kunne være lettere for elevene å arbeide mer selvstendig

(Krumsvik, 2021; NOU 2015: 8). Arbeidsplan kan dermed være et godt elevaktivt alternativ i arbeidet med *dybdeløring* og *mengdetrening*.

Metoden arbeidsplan kan i tillegg tilføre interessante aspekter som gjelder elevmedvirkning. Mange arbeidsplaner er laget slik at elevene selv kan velge rekkefølge på arbeidet, metoden de vil bruke og om de vil samarbeide eller ikke. Momentene ved elevmedvirkning kan føre til mestringsfølelse for eleven selv. Det vil være med på å gi utfyllende kunnskap om hvordan eleven velger å jobbe, hvordan eleven lærer og metoder som fungerer. Dette er nyttige opplysninger for både eleven selv og for læreren.

## 5.2 Opplevde kjønnsforskjeller i klasserommet

I denne studien var det vesentlig å få intervjupersonenes forståelse av begrepet kjønnsforskjeller og om de ser forskjell på gutter- og jenters læring. Under intervjuene fikk vi også fram noen av holdningene intervjupersonene har til kjønnsforskjeller.

Lærerne viser felles forståelse av kjønnsforskjeller, men betydningen av hvordan disse forskjellene kommer til syne i klasserommet varierer. Noen ser den stereotypiske siden, hvor de biologiske kjønnsforskjeller og det sosiale aspektet vektlegges. Andre intervjupersoner forbinder ikke kjønnsforskjeller med å være en avgjørende faktor i tilegnelsen av kunnskap. Dette kan enten skyldes at læreren ikke er bevisst på tematikken eller om den ikke *ser* kjønnsforskjeller. Det kan være at læreren aldri har tenkt over problematikken og altså ikke legger så mye vekt på forskjellen mellom de biologiske kjønnene. Det kan tyde på at lærerens undervisning er godt tilpasset hver enkelt elev og klassen i sin helhet. Det å se på kjønnsforskjeller blir dermed uaktuelt, da hver enkelt elev ivaretas uavhengig av kjønn.

## Modning og kjønnsforskjeller i skolen

Som lest i kapittel 2.0 *Teoretiske perspektiv*, er modning en naturlig prosess som skjer i menneskekroppen og påvirkes både av arvelige faktorer og miljø (Paulsen et al., 2017; Store norske leksikon, 2021). Når det kommer til utvalgets forståelse av kjønnsforskjeller i skolen, peker blant annet elementet modning i en mer negativ retning hos gutter enn hos jenter. Gutter blir oppfattet som mindre modne enn jenter, og det påvirker gutters skolegang, læring og utvikling. Krumsvik (2019) og NOU-rapporten (2019: 3) styrker materialet som omhandler modning, og det enes om at jenter har et forsprang og vil kunne være mer

skoleklare enn gutter. Jenters forsprang kan ha blitt forsterket som en konsekvens av seksårsreformen, som trådte i kraft i 1997. En årsak til dette kan være at de startet et år tidligere på skolen og fikk et enda større forsprang på gutter. Poenget med denne reformen var at det skulle være et overgangsår mellom barnehage og skole, med mye lek og aktivitet, men også med vekt på blant annet lesing. Som vist i materialet og i Krumsvik (2019) er jenter ofte mer modne og skoleklare, og klarer seg bedre enn gutter. Materialet viser at jenter ofte kan være mer tålmodige, følger skolestrukturen og de tradisjonelle forventningene til å være elev bedre enn gutter.

I alle intervjuene kommer det fram at jenter også responderer godt på lek og elevaktivitet. Selv om de klarer å rette seg bedre etter den tradisjonelle skolestrukturen og forventningene som følger med. I utviklingen av læreplanene etter seksårsreformen har delen med lek og aktivitet gradvis blitt byttet ut med kompetansemål og krav (Hølland, Bjørnstad, Dalland & Sundtjønn, 2021). Dette kan ha vært med på å forsterke forskjellene mellom jenter og gutter fra tidlig alder. Ulikhetene kan, om man ikke er bevisst utfordringen, forfølge gutter og være vanskelig å rette opp i senere skolegang. Derfor vil arbeidet med utjevning av kjønnsforskjeller i begynneropplæringen være en avgjørende faktor for blant annet gutters videre utvikling og læring. Det at fagfornyelsen vier elevaktivitet og dybdeløring stor oppmerksomhet kan tyde på at den ønsker å rette opp i utfordringene med kjønnsforskjeller i klasserommet, og ta dem på alvor. (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Med bakgrunn i dette kan det tenkes at kunnskapen om kjønnsforskjeller i skolen økes. LK-20 bringer med seg komponenter som fremmer elevaktivitet, slik som seksårsreformen gjorde i 1997. Som det kommer fram i materialet i denne studien har skolene en verdifull jobb i arbeidet med å implementere fagfornyelsen i skolehverdagen.

### Lærernes holdninger

I hvert enkelt intervju kommer lærernes holdninger og oppfatninger fram gjennom hvordan de ordlegger seg. Det viser seg at deler av utvalget har reflektert rundt kjønnsforskjeller i klasserommet. Resten av utvalget uttrykker ikke sine oppfatninger rundt temaet. Det kan altså være fremtredende å være bevisst på de biologiske forskjellene, egne holdninger til dem og å ta høyde for disse. Samtidig vil det være med på å tydeliggjøre hvorfor den elevaktive undervisningen i begynneropplæringen er avgjørende for elevers tilegnelse av læring. Hvis læreren ikke ser kjønnsforskjeller i klasserommet kan det enten tyde på uvitenhet, eller at

læreren gjør noe riktig i sitt arbeid med holdninger. Noe som kan være med å utjevne kjønnsforskjeller.

Ved bruken av elevaktive undervisningsformer ser det ut til at, spesielt gutter, vil kunne få en generelt bedre skolegang med motivasjon, trivsel og mestring (Eriksen, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2017a; Lillejord et al., 2018). En felle lærere ofte går i er å skylde på at *gutten er født i desember*. Dette er noe en skal være forsiktig med å skylde på. Trivielle årsaker som kjønn og når på året eleven er født kan være med på å skape forventninger til kjønnene, slik at det vil bli et synlig skille (Andresen, 1995). Læreren skyver på denne måten ansvaret for lite læring over på eleven selv. Læreren burde heller se at undervisningsopplegget må justeres slik at gutten som er født sent på året faktisk oppnår mestring og læring.

Det kommer fram i NOU-rapporten (2019: 3) og Rossholt (2006) at lærerens reaksjon er ulik selv om gutter- og jenters handling er den samme. Samtidig viser resultatene at kun et lite utvalg poengterer betydningen av hvordan man som lærer opptrer foran elevene sine. Det blir nevnt i Kunnskapsdepartementet (2017a) og i materialet at elevene skal behandles rettferdig og likeverdig. Det kan tyde på at intervjupersonene som ikke nevner noe om dette, er ubevisste sine holdninger overfor elevene, og at de dermed kan opptre ulikt for gutter og jenter (Rudberg, 2014; Vingdal, 2018). West og Zimmerman (1987) og Elisabeth Bjørnstad og Åse Røthing (2012) betegner perspektivet *doing gender*, som en beskrivelse av at kjønn kan konstrueres i sosiale situasjoner og utvikles gjennom hele livet. Dette har betydning for de ikke-biologiske forskjellene mellom gutter og jenter. Derfor er lærere betydningsfulle rollemodeller og har en påvirkningskraft på hvordan elevene behandles for deres videre kjønnsutvikling.

Vi får et inntrykk av at lærerne ikke ønsker stereotypiske holdninger til kjønnsforskjeller. Samtidig kan det virke som at holdningene og forventningene til kjønnene gutt og jente ligger dypt sosialisert i samfunnet vårt, og kan ta tid å endre (NOU 2019: 19). Derfor vil en bevissthet rundt temaet være med på å sørge for at lærerens holdninger og framtoning ikke er med på å forsterke kjønnsforskjeller, spesielt de ikke-biologiske. De kjønnsstereotypiske forventningene kan påvirke hva gutter og jenter utretter i undervisningen og i skolesammenheng (NOU 2019: 3). Ut ifra dette poengterer Karin Salmson og Johanna Ivarsson (2015) og Tveit (2019) at elevene skal møtes likt, de skal oppleve en tilnærmende

lik væremåte og behandling fra lærerne. Samtidig, om alle behandles helt likt vil de fleste «behandles feil» i og med at alle er ulike og alle har rett til individuell oppfølging. Det blir dermed verdifullt, og rettferdig, å ha åpenhet rundt at alle er forskjellige, alle lærer på forskjellige måter og må øve på ulike ting. Lærerens holdninger til ulikhet er betydelig. At elevene er unike, må løftes fram og gjøres naturlig. Det vil også kunne minske de kjønnsstereotypiske forskjellene i klasserommet.

Det kommer fram i materialet at elevene enkelt kan fange opp lærernes holdninger i klasserommet og i undervisningen. Som flere av intervjupersonene uttrykker, planlegger de ikke undervisningen på bakgrunn av elevers kjønn, men med tanke på individ og classesammensetning. I tillegg viser resultatene at lærerne ikke har et bevisst forhold til kjønnsforskjeller i skolehverdagen. Enkelte ganger kan det tenkes at det i stor grad er profesjonelt å tenke individ. Likevel kan det være nødvendig og avgjørende med en bevissthet rundt de biologiske kjønnsforskjeller.

### 5.3 Utjevning av kjønnsforskjeller

Tross ulike synspunkter i materialet, viser intervjupersonene en enighet over et ønske om at den enkelte skole bør sørge for en undervisning som gagnar hver enkelt elev. Videre utdypes denne tematikken med tanke på kjønnsforskjeller og elevmedvirkning i skolen.

En av intervjupersonene arbeider på en skole som er godt innarbeidet med en felles metodikk, hvor arbeidsmetodene gjenspeiler skolens overordnede verdisyn. Det kan derfor se ut til at denne felles grunnmuren har en solid innvirkning på elevers læring på denne skolen. Lærerne har en felles forståelse for hvordan samarbeidslæringen har en positiv effekt for elevers utvikling. I en artikkel om effekten av Kagan samarbeidslæring, kommer det fram i sammendraget at metodikken har en åpenbar innvirkning på elevers prestasjoner (Shana, Lahiani & Mahmoud, 2020). Bjørnstad (2014) viser også til at læring skjer i samarbeid mellom elevene. I samarbeidssituasjonen blir elevers kvaliteter og kunnskap sett på som ekvivalente (Bjørnstad, 2014). Metodikken kan derfor være en betydningsfull faktor i arbeidet med å utjevne kjønnsforskjeller i klasserommet.

I materialet tydeliggjøres det at Kagan samarbeidslæring skaper et godt klassemiljø hvor både læring og det sosiale samspillet er godt. Videre i artikkelen til Shana mfl. (2020) viser det seg

at samarbeidslæring har flere positive effekter. Det skaper blant annet trivsel hos både elever og lærere, da utviklingen av et godt klassemiljø står sentralt (Shana et al., 2020). Først og fremst består metoden av at læringsmålene skal nås ved å få elevene til å samarbeide, ved hjelp av blant annet problemløsning. Samtidig viser Tsay og Brady (2010) til flere fordeler med metodikken som utvikling av elevers *selvbilde* og *selvtillit*, de presenterer også det gode fellesskapet som en positiv effekt.

Et godt læringsutbytte kan komme som en positiv konsekvens av et samarbeid som fungerer mellom elever i en klasse. I dette tilfellet ser vi at dette er mulig og fremtredende med en felles grunnmur. Likevel viser materialet at det på de fleste skoler nettopp etterlyses en slik felles grunnmur i arbeidet med implementeringen av fagfornyelsen. Kunnskapsdepartementet (2017b) og NOU-rapporten (2014: 7) er også tydelige på å sørge for at prosessen med implementeringen utføres, hvor Goodlads læreplannivåer blir ivaretatt. Karseth mfl. (2020) trekker fram betydningen av å bruke god tid og nøyaktig arbeid. Det viser seg at lærerne er opptatt av at ledelsen skal sørge for at fagfornyelsen gir alle lærere en felles forståelse av denne. Som vi så tidligere, presenterte NOU-rapporten (2014: 7) lignende resultater. Disse forteller oss betydningen av å bruke gode og presise implementeringsstrategier som er med på å gi eierforhold til både lærerne og skoleledelsen. Med en slik felles grunnmur kan det bli lettere både å gjennomføre implementeringen, få til en endring og å kunne jobbe etter kravene i LK-20. Tidligere læreplaner har ifølge Åse Røthing (2011) vist seg å ofte føre til lite endring og progresjon i skolesystemet.

I resultatene påpeker Eva noe som er spesielt avgjørende for kulturen på skolen og hvordan denne kan endres: *[...] kulturen som allerede sitter i veggene vil bare fortsette. Jeg tenker det krever at ledelsen må jobbe bevisst med det.* Våre intervjupersoner viser til en felles forståelse om at lærere generelt etterspør en felles pedagogisk retning fra ledelsen. De ønsker et felles mål og en rettesnor i arbeidet mot en mer *moderne skole*, hvor elevaktivitet og dybdelæring er i fokus.

I den overordnede delen blir utarbeidelsen av videreutviklingen av skolen beskrevet som et kollektivt ansvar:

*Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og*



*utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur.* (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 19)

Sitatet framhever et ansvar hver lærer har i fellesskapet på skolen, som i dette tilfellet vil være LK-20. Plikten rettes ikke bare mot styreere og ledere i skolen, men lærerne er fundamentale bidragsytere og kunnskapshavere i videreutviklingen av skolen. Et overordnet ansvar ligger fra det sentrale hold og skolens ledelse. Likevel er lærerne i skolen nødt til å bidra i arbeidet med å utvikle skolen. Skolens mål vil bli avgjørende for blant annet elevers kunnskapsutvikling og læringsutbytte.

Som tidligere vist kan det se ut som at skolen med Kagan samarbeidslæring kan gå foran som et godt eksempel i denne sammenhengen. I Guro sitt intervju uttrykkes det at den felles metodikken arbeidsplassen hennes har, støtter lærerne, gir trygghet og veiledning. Dette er med på å sikre hver enkelt elevs læringsutbytte uansett forutsetninger.

### Lærerens påvirkningskraft

Som tidligere vist, kommer lærerens holdninger, forventninger og reaksjoner fram som avgjørende faktorer for elevers trivsel på skolen. Læreren har en betydningsfull rolle i elevers skolegang, og er med på å påvirke elevers skolehverdag (Aasen et al., 2015; Kunnskapsdepartementet, 2017a). Åsta Haukås (2012) eksemplifiserer godt at lærerens holdninger og reaksjonsmønstre vil kunne være med på å utjevne kjønnsforskjeller i klasserommet. Hun trekker fram at lærerens innsikt og meninger om læring, elever eller undervisningsmetoder kan gjenspeile handlingene som forekommer i klasserommet (Haukås, 2012). Med bakgrunn i dette, kan det derav uttrykkes at *alt læreren gjør i klasserommet*, både kroppslig og pedagogisk kan være med på å påvirke elevers trivsel, mestring og læring.

Fagfornyelsen er også tydelig på betydningen av de nevnte prinsippene i skolen. I læreplanens overordna del presiseres skolens ansvar med å inkludere *alle*, slik at *alle* opplever trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Funnene våre samsvarer med overordna del og utvalgets forståelse av læreres oppdrag i skolen. Utvalget forteller at deres pedagogiske utøvelse påvirker elevers skolegang. Samtidig er vår oppfatning at i

undervisningen til deler av utvalget, med stereotypiske holdninger, går disse holdningene likevel ikke ut over elevers skolehverdag og tilegnelse av kunnskap. Lærerne påpeker relevansen av å tilpasse opplæringen, hvor elevaktivitet i undervisningen står i sentrum. Intervjupersonene viste i tillegg til viktigheten av elevers mestringsfølelse, trivsel og læring, selv om de kunne bekrefte at de hadde noen stereotypiske holdninger til elevens kjønn.

Læreres påvirkningskraft i skolen, er stor. Fremtredelsen til lærere i klasserommet kan ha en betydning for den enkeltes identitetsbygging og spesifikk kjønnsidentitet (NOU 2019: 19; Salmson & Ivarsson, 2015). Materialet bekrefter betydningen av å respektere alle og godta de individuelle forskjellene i skolen, da vi vet at det er forskjeller mellom individene (Kimmel & Aronsen, 2008; Majstorovic & Lassen, 2011). Slik som NOU-rapporten (2019: 3) og Rossholdts (2006) beskrivelser om samfunnets endringer og at kjønn er foranderlig og påvirkes av flere faktorer som personene rundt seg.

I handlingsplanen til Kunnskapsdepartementet som ble fremlagt i 2008, er det særlig *ett* punkt det vil være spennende å se ekstra på og diskutere. Punktet omhandler utjevning av kjønnsbalansen blant ansatte i opplæringen. Vil lærerens kjønn ha noe å si for arbeidet med utjevning av kjønnsforskjeller i begynneropplæringen?

Som vi så tidligere, i presentasjonen av utvalget, kommer det fram at kun én av sju lærere i denne forskningen er menn. Dette er interessant med tanke på å sammenlikne vårt materiale med Skjong (2018) sin data som forteller at 13% av de nyutdannede lærerne er menn. Men har dette noe å si for elevene? I både Bakken mfl. (2008) og Anders Bakken (2009) kommer det fram at studien og undersøkelsen tilsier at lærerens kjønn ikke skal ha betydning for prestasjoner og resultater, men at det handler om relasjoner, tilnærmingen lærerne har til elevene og hvordan undervisning er. Dette forsterkes også av Peder Haug (2021) sin framstilling om at lærerens kompetanse og undervisning har stor betydning for elevers læring. Formidlingen av kunnskap sees dermed på som mer betydningsfullt enn hvilket kjønn læreren har.

At gutter blir beskrevet som urolige og ukonsentrerte, er ikke et sjeldent fenomen i skolesituasjoner (Bredesen, 2002). I funnene våre ser vi at gutter oftere blir beskrevet med flere negativt lada ord enn jenter. Etter beskrivelsen av gutter, blir jenter mer som en tilføyelse i etterkant, for å poengtere *det kan gjelde jentene også da*. Det kan derfor virke på

oss som at læreren forsøker å være politisk korrekt i refleksjonene rundt forskjeller mellom kjønnene.

I motsetning til Bakken (2009) sin forskning, argumenterer Ole Bredesen (2002) for at gutter i skolen trenger mannlige lærere som rollemodeller. Det legges vekt på at gutter har et spesielt behov for mannlige forbilder. Mannlige lærere kan derav være med på å motvirke gutters oppfattelser av *de stereotypiske mannlige forbildene som eksponeres for i media* (Bredesen, 2002, s. 23). På den ene siden kan Bredesen (2002) sin rapport tydeliggjøre gutters opplevelse av skolen som mer utfordrende og at det er vanskeligere å føle tilhørighet på skolen, spesielt i undervisningen. På den andre siden legger Bakken mfl. (2008) og Bakken (2009) behovet for gode relasjoner, mellom lærer-elev, og læreres arbeid som mer verdifull enn lærerens kjønn.

Men hva vil kunne være mest avgjørende og hjelpende i arbeidet med å utjevne kjønnsforskjeller i begynneropplæringen? Det er fint at Bakken mfl. (2008) og Bakken (2009) ser bort i fra lærerens kjønn, men er opptatt av deres egenskaper. Likevel kan det tyde på at dette nødvendigvis ikke er tilstrekkelig for gutter. Ut ifra opplysningene i Bredesen (2002) kommer det fram at gutter ofte blir betegnet som bråkete eller håpløse, mens de kan være *kreative, opprørske, intelligente og skoleleie*. Gutters, men også jenters, behov for mannlige forbilder blir trukket fram. Det kan dermed virke på oss som at det er sunt med variasjon i lærerens kjønn. På tross av dette er det likevel avgjørende at læreren, uansett om det er en kvinne eller mann, arbeider for gode relasjoner og holdninger til elevene og planlegger lærerrike undervisningsopplegg.

#### 5.4 Sammenfatning av diskusjonskapitlet

Materialet gir oss et innblikk i lærerne sin skolehverdag og hvordan de arbeider for å tilpasse undervisningen til elevene på best mulig måte. Utvalgets bemerkninger har vist seg å være lik flere steder, men deres meninger og erfaringer skiller seg fra hverandre på områder hvor spørsmål tilknyttet kjønnsforskjeller er framtrepende. Spesielt er *holdninger og forventninger* to momenter som er med på å skape ulikhetene i resultatene. Her kommer det fram at disse er avgjørende for hvordan undervisningen kan legges opp. Modning som biologisk forskjell, har deler av utvalget pekt på som avgjørende for de kjønnsforskjeller de ser i klasserommet.

Når elevaktivitet er i fokus, er utvalget enstemmige. Selv om forståelsen deres samsvarer, nevnes også bruken av lærerstyrt undervisning og at noen av intervjupersonene bruker lærerstyrt metode. Dette til tross for felles viten om aktualiteten av å bruke elevaktiv undervisning. Spesifikt har prosjektarbeid og arbeidsplan fått plass i diskusjonen da flere av intervjupersonene trakk metodene fram. I tillegg til å koble metodene til fagfornyelsen og drøfte de opp mot annen litteratur med ulike synspunkt.

Fagfornyelsen er gjennomgående i diskusjonen, og i materialet er deler av utvalget godt kjent med den, mens andre ikke er det. Skolens arbeid med implementering av fagfornyelsen viser seg å være en elementær del av overgangen til en ny læreplan da et par personer i utvalget ikke har mye kunnskap om fagfornyelsen og hva den inneholder. Ved god implementering av nye planer eller metoder i skolen, kan gode verdier og holdninger komme fram. Dette kan være med på å skape effekt på arbeidet skolen utfører og som skal gagne alle elever og motvirke lav mestring. Slik som skolen med Kagans verdisyn som har vist seg å være svært positiv for elevens opplæring og skolens utvikling.

### Andre elevaktive undervisningsmetoder

I materialet kommer det fram flere forslag til konkrete elevaktive undervisningsformer. Dette er metoder som brukes av lærere i dagens klasserom. Våre intervjupersoner nevner disse som velfungerende i sine klasser, og det viser seg at metodene er med på å styrke elevers mestringsfølelse og motivasjon. De elevaktive arbeidsmåtene som ikke er drøftet i diskusjonskapittelet, vil kort redegjøres for.

*Teaching FUNtastic* er et ressursnettsted, hvor lærere kan laste ned spennende og tilpassede ressurser som skal være med på å engasjere elevene, skape gode samarbeidssituasjoner og elevaktiv læring (Rannekleiv, 2022).

*Walk and talk* ble også trukket fram som en enkel metode som gir elevaktivitet i løpet av skoletimen. Intervjupersonen forklarer øvelsen med at elevene går rundt, og for eksempel skal diskutere en problemstilling eller dele resultater. Dette er en strategi som nødvendigvis ikke trenger å være veldig fysisk, men den er med på å tilrettelegge for bevegelse.

*Uteskole* blir nevnt som en undervisningsmetode som skaper god elevaktivitet. Uteskole blir definert som opplæring som skjer utenfor klasserommet, altså på andre arenaer som for eksempel på utflukt, i skogen eller i gangen (Jordet, 2011). Med denne arbeidsmetoden bruker elevene flere sanser, er i bevegelse og får erfaringer i møte med virkeligheten. Som et konkret forslag på en type uteskoleaktivitet blir *natursti* trukket fram i materialet.

*Den interaktive tavla* blir sett på som et godt hjelpemiddel i arbeidet med elevaktivitet og elevmedvirkning. Den kan blant annet brukes til samarbeid, deling av resultater og lære av hverandre.

I begynneropplæringen kommer *den lekbaserte læringen* fram som fremtredende i undervisningen. Både det å tilegne seg kunnskap på en lekende måte og aktualiteten av det sosiale samspillet, hvor elevene jobber med å vise omsorg og hjelpe hverandre.

*Åpne oppgaver* ser intervjupersonene på som en metodikk hvor det er enkelt å tilrettelegge for alle elever. Det kan for eksempel legges opp til praktiske oppgaver, problemløsning og samarbeid.

*I stasjonsundervisning* arbeider elevene i mindre grupper, øktene er korte og intensive (Borg & Pålshaugen, 2018). Elevgruppene rullerer mellom selvgående og lærerstyrte stasjoner. En bredere beskrivelse av stasjonsundervisning er presentert i delkapittel 2.2.

## 6.0 Avsluttende kommentar og veien videre

Kan man egentlig utjevne kjønnsforskjeller gjennom bruk av elevaktive læringsformer? Som teorien og empirien viser er det noen perspektiver som har vært interessante å diskutere. Intervjuene har gitt oss ulike synspunkter knyttet til de ulike temaene i problemstillingen: *kjønnsforskjeller, elevaktiv undervisning og utjevning av kjønnsforskjeller*. Det viser seg at deler av utvalget *ikke* ser eller tenker over kjønnsforskjeller som er i klasserommet. Hvorfor er det slik? Tidligere forskning viser at det *er* kjønnsforskjeller, men at disse forskjellene stammer fra flere momenter. Disse har vi måtte sett bort i fra på grunn av innsnevringen på forskningsoppgaven. Likevel har det fra intervjupersonen side kommet fram gode refleksjoner og kommentarer rundt kjønnsforskjeller og hvordan disse kan utjevnes.

Hvordan kan elevaktive undervisningsformer være med på å utjevne kjønnsforskjeller i begynneropplæringen?

Intervjupersonene har gitt oss flere konkrete arbeidsmetoder som gjenspeiler den elevaktive undervisningen. Det har vært svært interessant å diskutere delene av utvalget som ikke ser kjønnsforskjeller i klasserommet. Kan det være arbeidsmetodene deres som gjør at disse forskjellene ikke er synlige? Det virker som at kjønnsforskjeller ikke har vært tenkt på, før det i intervjuene ble spurt etter. Som vi ser i empirien vår, jobber lærerne som ikke ser kjønnsforskjeller, i stor grad med elevaktiv- og tilpasset undervisning og har hverken de biologiske eller sosiale kjønnsforskjeller i tankene når undervisningen planlegges.

Tidligere forskning og studier peker på gutters resultater og at gutter ofte henger etter jenter i de fleste fag i skoleløpet (Hægeland & Kirkebøen, 2007). I tillegg vet vi at det er flere gutter enn jenter som får spesialundervisning. Det kan derfor virke som at skolen er tilrettelagt for jenter og dermed ikke klarer å fange opp gutter som blir hengende etter faglig. Men i vårt utvalg ser ikke alle dette. Deler av utvalget trekker fram at de opplever like resultater faglig og at det i klasserommet ikke er synlige forskjeller. Hva grunnen til dette er, og om det er mulig å gjøre endringer i den norske skolens oppfatninger av kjønnsforskjeller, er spørsmål en kan stille seg.

Grunnlaget for elevers skolegang legges i begynneropplæringen. Den elevaktive undervisningen viser seg i vårt datamateriale å hjelpe til med en utjevnende effekt på kjønnsforskjeller i klasserommet. Hele utvalget uttrykket flere positive sider ved arbeidsmetoden og bruker den aktivt i flere tilfeller. Men kanskje ikke nok?

LK-20 legger til rette for elevaktive undervisningsmetoder. Viktigheten av at skolens styrere faktisk tilrettelegger for lærernes arbeid med ulike undervisningsformer er betydningsfull. Det kan ha stor betydning for hvordan opplæringen blir lagt opp. Deler av utvalget arbeidet godt med implementeringen av fagfornyelsen. De kunne fortelle om innflytelsesrike momenter i den, mens andre kunne svært lite om fagfornyelsen. Utvalget med disse opplevelsene, satt igjen med erfaringer om at skolen hadde satt av lite tid til implementering. Fagfornyelsen legger til rette for den elevaktive undervisningen, dybdelæring, tverrfaglige opplegg og samarbeidslæring. Ut ifra materialet i denne forskningsoppgaven kan det tyde på at de elevaktive metodene er med på å utjevne kjønnsforskjeller i klasserommet, og dermed hjelpe oss med å svare på studiens problemstilling.

### Veien videre

I kapitlet *Teoretiske perspektiv* trekker vi fram skolehistorien med enhetsskolen i fokus (St.meld. 15 (1995-1996)) med tanke på noen læreplaner som har eksistert i løpet av de siste 70 årene. Med bakgrunn i alle disse ulike læreplanene, med sine ulike fokusområder, ser vi samtidig en likhet som omhandler gutter i skolen. I læreplanene trekkes blant annet utjevningen av kjønnsforskjeller fram, og gutters tilhørighet i klasserommet (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1959; Telhaug & Mediås, 2003). Likevel er denne tematikken etter så mange år fortsatt gjeldende i den norske skolen. Dette er et paradoks, og vi kan tydelig se at dette ikke er tatt ordentlig tak i enda, da spesielt gutter fortsatt blir omtalt som *skoletapere*.

Ut ifra det vi har funnet ut, ser vi at det er et stort behov for mer forskning på kjønnsforskjeller sett i sammenheng med elevaktive undervisningsformer. En mulig måte å gjøre dette på er å jobbe med aksjonslæring i klasserommet, hvor man tester ut ulike opplegg som kan bidra til endring. Dette kan den enkelte lærer gjøre selv, eller det kan gjennomføres som et større forskningsprosjekt.

Relevansen av slike forskningsprosjekter kommer til syne og er svært framtreddende i tidligere studier og evalueringer. Når det viser seg at tidligere forskning på kjønnsforskjeller i klasserommet gir relativt like konklusjoner og svar, vil det være på tide å finne løsninger på utfordringene. Kommende forskning på temaet vil derfor være betydningsfull for elevers opplevelse av, og generelle skolegang. Mer forskning vil kunne føre til større påvirknings- og gjennomføringskraft i den norske skolen. Elevene er framtida, og deres trivsel i skolehverdagen er elementær for tilegnelsen av kunnskap og videre utvikling. Derfor vil elevene være avhengig av en undervisning som vil gagne dem alle.

### Avsluttende ord

Læreplanen i 1997 bygde på prinsipper som skulle få elevene aktive. Elevene skulle få delta og møte nye perspektiver som skulle føre til økt kompetanse. Det ville vært nærliggende å tro at den aktive læringen kunne være med på utjevningen av kjønnsforskjellene som var til stede. Kunnskapsløftet fra 2006, snudde derimot om på læreplanen og tilføyde mer teoribasert læring. Den nye læreplanen (LK-06) viste seg heller ikke å være nok utjevne, og forskjellene mellom gutter og jenter i skolen *var* og *er* fremdeles til stede.

Tross flere nye læreplaner og forsøk på endring, sitter vi fortsatt igjen med et stort kjønns gap mellom gutter og jenter i skolen. I vår studie har vi funnet ut, og sett på sammenhengen mellom elevaktivitet og utjevning av kjønnsforskjeller. Samtidig har vi sett på resultatet av hvordan utjevningen av kjønnsforskjeller kan påvirkes i en positiv retning med elevaktiv undervisning. Funnene våre viser at dette er faktorer som har innflytelse på hverandre, hvor elevaktivitet utmerker seg som en god metodikk for elevers mestring, trivsel og læring.

Vi ser nytten av at denne tematikken på ny blir løftet opp. At alle nivåer av Skole-Norge tar innover seg og forstår at viktige grep må settes inn for at utjevningen av kjønnsforskjeller i klasserommet skal bli en realitet. En realitet, slik at alle elever skal få den opplæringen de har rett på. Det viser seg at kjønnsforskjeller kan bli utjevnet ved hjelp av elevaktivitet og med blant annet en bevisst lærer som jobber i et skolesystem hvor en felles grunnmur og et godt verdisyn står høyt.

Som et godt eksempel kommer arbeidsplassen til den ene intervjupersonen vår fram.

Tidligere har vi sett at intervjupersonen har presentert Kagan samarbeidslæring som en felles



metodikk og grunnpilar på denne skolen. Resultatene som løftes fram i denne studien, fremmer blant annet bevissthet om god utførelse av elevmedvirkning og elevaktivitet, samt utjevning av kjønnsulikhet. Vårt inntrykk er derfor at Kagan kan være med på å skape gode holdninger og forventninger, både hos elevene og læreren. Det å rette oppmerksomheten mot et godt samarbeid mellom alle elever og lærere i klasserommet verdsettes. Det virker som at samarbeidslæringen med elevaktive undervisningsformer er med på å utjevne kjønnsforskjeller i klasserommet. Elevene vil være i fokus, alle får mulighet til å delta og man finner nytten av et godt klassemiljø. Det kan derfor virke som at dette er med på å motvirke forskjellsbehandling når det kommer til kjønn i klasserommet.

Med tanke på tematikken i forskningsoppgaven vår, har vi et ønske om å utfordre flere skoler til først og fremst å jobbe mer med elevaktiv undervisning. Men også med å implementere fagfornyelsen i skolehverdagen. I tillegg håper vi at flere skoler, men også den norske skolen generelt vil sette seg inn i *Kagan* og lære av samarbeidslæringens prinsipper. Det har vist seg at denne metodikken fungerer svært godt og gir gode elevresultater, både når en ser på elevaktivitet, trivsel og utjevning av kjønnsforskjeller. Vi tror flere skoler kan skape tilsvarende resultater ved å jobbe bevisst og målrettet sammen, der grunntanken er å skape et klasserom hvor alle elever får den tilpassede opplæringen de har rett på, for å lære.

Helt til slutt vil det være vesentlig å påpeke at alle elever er forskjellige. Hvert individ har ulike forutsetninger og behov. Som tidligere nevnt, kunne denne forskningen også handlet om urolige jenter eller generelt elever som ikke finner sin plass i skolen. Likevel, på bakgrunn av forskningen som er belyst, vår avgrensning av forskningen, og våre studier og resultater, har det derfor vært ekstra innflytelsesrikt å rette oppmerksomheten mot gutter og deres læring. Dette er grunnet de biologiske forskjellene mellom jenter og gutter. Det viser seg at det er gutter som kommer dårligst ut av den norske skolen, og at det er hos dem vi må legge trykket. Ved å jobbe elevaktivt og ved å være bevisst, vil gutter kunne få en bedre skolehverdag. Det har også vist seg at *alle* elever lærer, trives og utvikler seg bedre når den elevaktive undervisningen benyttes.

# Eg kan

*Eg skriv ikkje fint, og eg les ikkje fort,  
så meg er det lett nok å terge.  
Men gjeld det å springa av stad som ein hjort,  
å dukke i elva, å klatre i berget...  
Jau, det kan eg greie, jau, det går nok an.  
Om nokon vil seie dei trur at eg kan!*

*Eg somlar og rotar, sit aldri i fred  
og får aldri ferdig ei lekse.  
Men gjeld det å lokke ei mor til å le,  
ein hund til å danse, ein blom til å vekse...  
Jau, det kan eg greie, jau, det går nok an.  
Om nokon vil seie dei trur at eg kan!*

*Eg greier mest aldri å fange ein ball,  
eg spring nok, men stega er tunge.  
Men gjeld det å stelle ein hest i ein stall,  
ein sjuk i ei seng og ein ørliten unge...  
Jau, det kan eg greie, jau, det går nok an.  
Om nokon vil seie dei trur at eg kan!*

av Ingvar Moe

## Referanseliste

- Aasen, A. M., Lekhal, R., Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2015). Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner - forklaringer i elevers holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold. *Paideia*, (09), 76-89. [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2360189/Paideia9\\_2015aasen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2360189/Paideia9_2015aasen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Akçay, N. O. (2016). *Implementation of Cooperative Learning Model in Preschool*. Canadian Center of Science and Education. [10.5539/jel.v5n3p83](https://doi.org/10.5539/jel.v5n3p83)
- Andreassen, R. (2010). Samarbeidslæring: en god måte å utvikle elevers leseforståelse på? En forskningsoversikt. *Acta Didactica Norge*, 4(6), 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.1050>
- Andreassen, S. E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* [Doktorgradsavhandling, Norges arktiske universitet]. Universitetet i Tromsø. [https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis\\_entire.pdf?sequence=3](https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3)
- Andresen, R. (1995). *Kjønn og kultur: En studie av voksnes deltakelse i barns kjønns sosialisering på grunnlag av et observasjonsmateriale fra norske barnehager* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø]. Institutt for samfunnsvitenskap.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport 62). Høgskolen i Volda. [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K. B. & Huang, L. (2014). *Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner: En kunnskapsoppsummering* (NOVA-Rapport 5/2014). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6437/Kj%C3%B8nnforskjeller-i-skoleprestasjoner-R5-14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventning? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA-Rapport 7/2012). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nova\\_slutt.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nova_slutt.pdf)

- Bakken, A. (2009). Er mannlige lærere viktige for gutters skoleprestasjoner? *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 9(2), 25-44.  
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1052>
- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K. & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* (NOVA-Rapport 4/2008). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.  
<https://docplayer.me/6910125-Er-det-skolens-skyld.html>
- Bjørke, G. (2000). *Problembasert læring: Ei innføring for profesjonsutdanningane*. Universitetsforlaget.  
<https://www.nb.no/nbsok/nb/a0ab4f32065ac739aac19c69a2d0c43?lang=no#1>
- Björkman, L. og Bromseth, J. (Red.). (2019). *Normkritisk pedagogikk: Perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Studentlitteratur.
- Bjørnestad, E. & Røthing, Å. (Red.). (2012). *Kjønn i utdanningsforløpet - gjenkjennelig og komplekst* (Rapport 6/2012, 407-412). Norsk pedagogisk tidsskrift.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-06-01>
- Bjørnestad, E. (2014). Undervisnings- og arbeidsformer i klasserommet. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 355-368). Cappelen Damm Akademisk.
- Borg, E. & Pålshaugen, Ø. (2018). En sak for seg – eller en sak for alle? *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 2(03), 180-190. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03-09>
- Borgonovi, F., Ferrara, A. & Maghnouj, S. (2018). The gender gap in educational outcomes in Norway. *OECD Education Working Papers* (183), OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/f8ef1489-en>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Qualitative Research in Psychology: Using thematic analysis in psychology, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bredesen, O. (2002). *Problematisk gutter og fraværende menn: Fagblikk og perspektiver på kjønn i skolen* (F-1445). Utdannings- og forskningsdepartementet.  
[fagblikk\\_perspektiver.qxd](http://fagblikk_perspektiver.qxd) ([regjeringen.no](http://regjeringen.no))
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2014). *Kjønnsblind, kjønnsnøytral eller kjønnsbevisst? Pedagoger møter kolleger, barn og foreldre*. Universitetsforlaget.
- Dalland, C. & Bergem O. K. (2010). Arbeidsplaner som alle forstår. publisert på Utdanningsforskning.no. Hentet [16.02.22] fra [Arbeidsplaner som alle forstår](http://Arbeidsplaner%20som%20alle%20forst%C3%A5r) ([utdanningsforskning.no](http://utdanningsforskning.no))

- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal.
- Einstadblad, I. (2007). *Den urolige eleven: En casestudie av kjennetegn på interaksjon mellom lærer og «vandrer»* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO UIO [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30967/masteroppgavex24.mai\\_x2007.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30967/masteroppgavex24.mai_x2007.pdf?sequence=1)
- Engelsen, B. U. (2019). Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentrert læreplantenkning? 103(1), 53-64. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-06>
- Eriksen, E. M. (2013). *Har enhetsskolen mislykkes?* Publisert på utdanningsforskning.no Hentet [16.01.22] fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/har-enhetsskolen-mislykkes/>
- Ertesvåg, S. K. (2014). Klasseledelse – teoretiske perspektiv. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 321-338). Cappelen Damm Akademisk.
- Everett, E. L. & Furuseth, I. (2004). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre*. Universitetsforlaget.
- Flekkøy, K. G. (2019). *Aktive elever lærer bedre*. Publisert på Utdanningsforskning.no. Hentet [08.12.21] fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/aktive-elever-larer-bedre/>
- Gabrielsen, E., Hovig, J., Rongved, E., Strand, O., Støle, H. & Toft, T. E. (2017). *Godt nytt! Norske resultater fra PIRLS 2016* (PIRLS 2016). Lesesenteret. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pirls-2016/>
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B. & Neset, T. (2010-2012). *Økt kompetanse – bedre læring: En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien «Kompetanse for kvalitet – strategi for videreutdanning av lærere»*. Utdanningsdirektoratet. [https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning\\_ramboll.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf)
- Gilje, N. & Grimen, H. (1997). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, J. (1993). *Er skolen for Kari eller Ronny?* Ad Notam Gyldendal AS.
- Gurian, M., Stevens, K., Henley, P. & Trueman, T. (2011). *Boys and girls learn differently!: A guide for teachers and parents*. Jossey-Bass.
- Hatlevik, D. K. R. & Sandberg, N. (2003). *Å lære gjennom samarbeid*. (NIFU-Rapport 3/2003). Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/275294/NIFUrapport2003-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Haug, P. (2021). Kva læraren har å seie for skuleprestasjonane. I R. J. Krumsvik (Red.). *Hva vet vi om skoleprestasjoner? Ulike perspektiver på skolegang og skoleprestasjoner*, (s. 187-214). Fagbokforlaget.
- Haukås, Å. (2012). Lærerhaldningar til språklæringsstrategiar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(2), 114-129. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-02-04>
- Hægeland, T. & Kirkebøen, L. J. (2007). *Skoleresultater 2006: En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge* (2007/29). Statistisk sentralbyrå. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/karakterstatistikken-for-grunnopplaringen-i-2006/>
- Høgheim, Sigve. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P., & Sundtjønn, T. (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser- barnehage og førsteklasse: En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang*. (Skriftserien, 2021-1). Oslo Metropolitan University. [sk-21-1-manus-lui-publisert.pdf \(udir.no\)](https://www.udir.no/manus-lui-publisert.pdf)
- Johannessen, E. F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2020). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnson, B. R. & Christensen, L. (2014). *Educational Research: Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches* (5. utg). Sage.
- Johnson, D. W. & Johnson R. T. (2015). Cooperative Learning: Improving univeristy instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 85-118. University of Minnesota.
- Jordet, A. N. & Bergkastet, I. (2016). Åpne dører – klasseledelse i praktisk og variert undervisning: Klasseledelse har mange rom. Bruk dem! *Læringsmiljøteamet*. Utdanningsdirektoratet. <https://docplayer.me/39500233-Apne-dorer-klasseledelse-i-praktisk-og-variert-undervisning.html>
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk forlag.
- Jordet, A. N. (2011). *Uteskole: i en utdanningspolitisk brytningstid*, 4(2011), 47-55. Unge Pædagoger. [Jordet.pdf \(inn.no\)](https://www.inn.no/jordet.pdf)

- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020, Rapport nr. 1). Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-fagfornyelsen---politiske-intensjoner-arbeidsprosesser-og-innhold/>
- Kimmel, M. S. & Aronsen, A. (2008). *The Gendered Society: Reader* (3. utgave). Oxford University Press.
- Kjærnsli, M. Nortvedt, G. A. & Jensen, F. (2012). *Norske elevers kompetanse i problemløsning i PISA 2012*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen: et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4/2007, 344-358. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2007-04-08>
- Knudsen, A. E. (2012). Pæne piger og dumme drenge: Hjerner og adferd hos piger og drenge 0-18 år. *Aktuelt Nordisk Odontologi*, 37(2), 235-247. <https://doi.org/10.18261/ISSN2058-7538-2012-01-15>
- Krumsvik R. J. (2021). Det pedagogiske perspektivet på gutters skoleprestasjoner – et blikk på kunnskapsgrunnet. I R. J. Krumsvik (Red.), *Hva vet vi om skoleprestasjoner? Ulike perspektiver på skolegang og skoleprestasjoner* (s. 187-214). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2013) *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). Gutter er gutter. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 36(2), 115-132. 10.18261/issn.1504-3053-2019-02-03
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2010). *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring 2008- 2010*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/likestilling/kd\\_handlingsplan-for-likestilling\\_web\\_09.08.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/likestilling/kd_handlingsplan-for-likestilling_web_09.08.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. [Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen - overordnet del av læreplanverket - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Strategi for fagfornyelsen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>





- Moe, I. *Eg kan* [dikt]. <https://garmann.info/ingvar-moe-eg-kan/?fbclid=IwAR2s0AkiHkGnItO0PnL6AR1xqierQHxqwP9SstpfwhHeODiPBpO9euMgYLY>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Nielsen H. B. (2009). *Skoletid*. Universitetsforlaget.
- Nielsen H. B. (2017). Forskjeller i klassen - kjønn i kontekst. I H. B. Nielsen. *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 11-32). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Gutter og jenters situasjon og læring i skolen*. Høyskolen i Hedemark. <https://docplayer.me/1976421-Gutter-og-jenters-situasjon-og-laering-i-skolen.html>
- Nordahl, T. (2010). Eleven som aktør: Fokus på elevers læring og handlinger i skolen (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring - et ideologisk mistak i norsk skole? I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole?* (s. 1-16). Universitetsforlaget. <https://www.tidliginnsats.no/wp-content/uploads/sites/47/2016/04/Artikkel-Tilpasset-oppl%C3%A6ring-2.pdf>
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer: Regulering som nøkkelt begrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. (2016). *Kan tiltak rettet mot selvregulering øke elevers skoleprestasjoner? En Systematisk Litteraturgjennomgang* (NIFU-Rapport 2016:10). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2387345/NIFURapport2016-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst: Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2010-8/id616123/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevers læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

NOU 2019: 19. (2019). *Jenterom, gutterom og mulighetsrom: Likestillingsutfordringer blant barn og unge*. Kulturdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/efa97f020331439a8adbb84dd90ab426/no/pdfs/nou201920190019000dddpdfs.pdf>

NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk.

Opheim, V., Grøgaard, J. B. & Næss, T. (2010). *De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevers prestasjoner på femte, åttende og tiende trinn i grunnsopplæringen* (NIFU STEP Rapport 34/2010). Utdanningsdirektoratet.

[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/nifu\\_ressurser.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/nifu_ressurser.pdf)

Palm, K., Becher, A.A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-28).

Universitetsforlaget.

Paulsen, T. M., Hårberg, G. B. & Grønlid, G. N. (2017). *Modning og læring*. Nasjonal Digital Læringsarena. Hentet 16. desember 2021 fra <https://ndla.no/nb/subject:1:777ae87e-ca79-4866-920a-115cfeb7bbe1/topic:2:183771/topic:2:184796/resource:1:3992>

Postholm, M. J. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Programme for International Student Assessment (2019). *PISA 2018: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag* (PISA 2018). Universitetsforlaget.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018/>

Programme for International Student Assessment. (2011). *Elever på nett: Digital lesing i PISA 2009* (PISA 2009). Universitetet i Oslo. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/PISA-2009-Digitale-leseferdigheter/>

Programme for International Student Assessment. (2016). *Stø kurs: Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* (PISA 2015). Universitet i Oslo. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2015/>

- Rannekleiv, E. (2022, 11. mai). *Om Teaching FUNtastic*. Teaching FUNtastic.  
<https://teachingfuntastic.no/om-teaching-funtastic/>
- Roe, A. (2013) Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s. 13-31). Fagbokforlaget.
- Rossholt, N. (2006). *Temahefte: om likestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/re d/2006/0107/ddd/pdfv/290163- temahefte\\_om\\_likestilling\\_i\\_det\\_pedagogiske\\_arbeidet\\_i\\_barnehagen.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/re d/2006/0107/ddd/pdfv/290163- temahefte_om_likestilling_i_det_pedagogiske_arbeidet_i_barnehagen.pdf)
- Rudberg., M. (2014). Hørte ikke riktig hjemme der: skole og maskulinitet i tre generasjoner. I H. B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 33-53). Universitetsforlaget.
- Røthing, Å. (2011). Kjønn, seksualitet, identitet og kompleksitet. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 1-7* (s. 197-212). Cappelen Damm Akademisk.
- Salmson, K. & Ivarsson, J. (2015). *Normkreativitet i förskolan: om normkritik och väger till likabehandling*. OLIKA förlag AB.
- Shana, Z., Lahiani, H. & Mahmoud, S. (2020). The effects of Kagan structures on UAE sixth grade students' performance of reading comprehension: a pilot study. *Education*, 3-13, 48(8), 988-999. Routledge. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1080/03004279.2019.1687555>
- Shvarts, A. & Bakker, A. (2019). The early history of the scaffolding metaphor: Bernstein, Luria, Vygotsky, and before. *Mind, Culture, and Activity*, 26(1), 4-23.  
[10.1080/10749039.2019.1574306](https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1574306)
- Sigmundsson, H., Eriksen, A.D., Ofteland, G.S. & Haga, M. (2017). Letter-Sound Knowledge: Exploring Gender Differences in Children When They Start School Regarding Knowledge of Large Letters, Small Letters, Sound Large Letters, and Sound Small Letters. *Frontiers in Psychology* 8(1539).  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01539>
- Sigmundsson, H., Eriksen A. D., Ofteland, G.S. & Haga, M. (2018). Gender Gaps in Letter-Sound Knowledge Persist Across the First School Year. *Frontiers in psychology* 9(301). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00301>
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. Sage Publications.

- Skjong, H. (2018). *Andelen mannlige lærere i grunnskolen synker stadig*. Hentet 24. februar 2022 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-grunnskole-likestilling/andelen-mannlige-laerere-i-grunnskolen-synker-stadig/170094>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 15 (1995-1996). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole – ny læreplan*. Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/1995-1996/inns-199596-015/2/>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... *og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Steen, N. O. (2007). *From doing to learning: Læringsorientering i elevers arbeidsplaner og i bruk av arbeidsplaner i klasserommet* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Research Archive. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-17659>
- Store Norske Leksikon. (2021). *Modning*. Hentet 12. desember 2021 fra <https://snl.no/modning>
- Stray, J. H. & Wittek, L. (Red.). (2014). *Pedagogikk: en grunnbok*. Cappelen Damm Akademisk.
- Svanes, I. K. & Andersson-Bakken, E. (2018). En lærers bruk av spørsmål som stillasbygging i lese- og skriveopplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s.163-185). Universitetsforlaget.
- Svanes, I. K. (2016). *Individuell veiledning på barnetrinnet: Hva gjør læreren når elevene arbeider individuelt i norsktimene?* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO UIO. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55695/PhD-Svanes-DUO.pdf?sequence=1>
- Svanes, I. K. & Øgreid, A. K. (2020). Jeg vet ikke hva jeg skal skrive om! Læreren stillasbygging i oppstarten av skrivesituasjoner på barnetrinnet. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.7758>

- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tsay, M., & M. Brady. (2010). A Case Study of Cooperative Learning and Communication Pedagogy: Does Working in Teams Make a Difference? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 78–89. 10.12691/education-5-9-5
- Tveit, K. (2019). *Kjønnskonstruksjon i skolen: En kvalitativ studie om betydningen av læreres pedagogiske praksis for elevers konstruksjon av kjønn* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU open.  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2612829/Kristine%20Tveit.pdf?sequence=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2000-2021). *Grunnskolens informasjonssystem*. Hentet 15. november 2021 fra  
<https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/97/unit/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnska\\_psloftet/prinsipper\\_1k06.pdf?fbclid=IwAR22o9xWK-0bvqFgqdJtI5U6F2zdSYKXZzvpL2uEYHtpXqesBpo3OYShdpU](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloftet/prinsipper_1k06.pdf?fbclid=IwAR22o9xWK-0bvqFgqdJtI5U6F2zdSYKXZzvpL2uEYHtpXqesBpo3OYShdpU)
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Pedagogisk dokumentasjon i Barnehagen*. Hentet 8. januar 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/pedagogisk-dokumentasjon/ped-dok-didaktisk-perspektiv/prosjektarbeid/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*. Hentet 7. januar 2022 fra  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?* Hentet 10. januar 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. Hentet 16. november 2021 fra  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 33-52). Universitetsforlaget.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), 125-151.  
<https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>

- Wittek, L. & Brandmo, C. (2014). Ulike tilnæringer til læring: et historisk riss. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 113-132). Cappelen Damm Akademisk.
- Wittek, L. (2014). Sosiokulturelle tilnæringer til læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 133-143). Cappelen Damm Akademisk.
- Wollscheid, S., Hjetland, H. N., Rogde, K & Skjelbred, S-E. (2018). *Årsaker til og tiltak mot kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoversikt* (NIFU-Rapport 2018:25). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). [Årsaker til og tiltak mot kjønns- forskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoversikt \(unit.no\)](#)

## Vedlegg 1 – Informasjons- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

### ***” Utjevning av kjønnsforskjeller i begynneropplæringen?”***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på om elevaktive undervisningsformer kan være med på å utjevne kjønnsforskjeller som kan fremtre i begynneropplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Vi er to studenter ved Universitetet i Sørøst-Norge som skal skrive en masteroppgave på 45 stp. som avslutning på vår grunnskolelærerutdanning 1.-7. Masteroppgaven vil omhandle kjønnsforskjeller i begynneropplæringen.

Vi ønsker å forske på og finne ut av om elevaktive undervisningsformer kan være med på å utjevne kjønnsforskjeller som er til forven i begynneropplæringen.

Forskespørsmålene jeg skal svare på er:

- Hva tenker jeg om begrepet elevaktive undervisningsformer og hva legger jeg i dette begrepet?
- Hva er mine tanker om kjønnsforskjeller i begynneropplæringen?
- Tenker du at elevaktive undervisningsformer og kjønnsforskjeller har noen sammenhenger?
- Ser jeg på elevaktiv undervisning som en hjelp til å utjevne kjønnsforskjeller som kan finne sted i begynneropplæringen?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitet i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektansvarlige studenter er Marie Voldbakken tlf: 98871235, e-post [marie.voldbakken@hotmail.com](mailto:marie.voldbakken@hotmail.com) og Nora Kristin Johansen tlf: 99538107, [nora.johansen@hotmail.com](mailto:nora.johansen@hotmail.com).

Bjarne Isaksen ([bjarne.isaksen@usn.no](mailto:bjarne.isaksen@usn.no); 97566133) er veileder.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi spør deg om å delta i dette forskningsprosjektet fordi vi ser på deg som en god informant til dette prosjektet. Din erfaring med arbeid med elever i begynneropplæringen vil hjelpe oss til å kunne komme et steg nærmere svar på problemstillingen vår. Du vil være 1 av 7 informanter/deltakere som vil være med i forskningsprosjektet.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Samtykket er knyttet til et individuelt intervju. Intervjuet varer i 45-60 minuttet. Under intervjuet vil det bli tatt lydopptak for omgående analyse i etterkant. Lydopptaket vil lagres på en sikker side «Diktafon», her vil alle opplysninger være sikkert lagret frem til prosjektet avsluttes 1. juni 2022. Det vil kun være studentene (Marie og Nora) og veileder (Bjarne) som har tilgang på lydopptaket fra intervjuet. Datamaterialet vil håndteres i henhold til forskningsetiske retningslinjer (<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>). Hvis du ønsker å lese gjennom transkripsjonene kan du be om å få dem tilsendt.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det er kun vi to studentene og vår veileder som har tilgang til opplysningene.
- For å sikre anonymiteten din, vil navn og personopplysninger bli anonymisert, og erstattes med en kode. Denne koden oppbevares på en egen navneliste adskilt fra øvrige data, på en forsknings-server ved USN.



### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.06.2022. Etter prosjektslutt vil personopplysningene slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap] har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Bjarne Isaksen.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, [personverombud@usn.no](mailto:personverombud@usn.no), telefon: 35 57 50 53.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Bjarne Isaksen*  
(Veileder)

*Marie Voldbakken og Nora K. Johansen*  
(Studenter)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Utjevning av kjønnsforskjeller i begynneropplæringen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et individuelt intervju inntil 60 minutter.
- at oppgaver/eksempler jeg forteller om kan analyseres og brukes i masteroppgaven.
- at det vil bli tatt lydopptak av intervjuet (i henhold til forskningsetiske retningslinjer.)
- at mine personopplysninger lagres frem til prosjektslutt.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 01.06.2022

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2 – Bekreftelse NSD

21.04.2022, 12:19

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

### **Referansenummer**

635820

### **Prosjektittel**

Hvordan kan elevaktive undervisningsformer være med på å utjevne kjønnsforskjeller i begynneropplæringen?

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap /  
Institutt for estetiske fag

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Bjarne Isaksen, bjarne.isaksen@usn.no, tlf: 97566133

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Nora Kristin Johansen, nora.johansen@hotmail.com, tlf: 99538107

### **Prosjektperiode**

23.08.2021 - 01.06.2022

### **Vurdering (1)**

---

#### **22.11.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.11.2021, samt i meldingsdialogen

mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere og de har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/618a67d4-d93e-4ac0-b6aa-dcd381cd3c7d>

## Vedlegg 3 – Intervjuguide

# Intervjuguide

### Forslag på oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet:

Har du et eksempel?

Kan du gjenta / har jeg forstått deg riktig?

På hvilken måte tenker du?

Hvordan ...

| Forskerspørsmål   | Intervjuspørsmål  |
|---|---|
| Innledning:   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Fortell om deg selv (alder, arbeidserfaring, utdanningsbakgrunn (hvor og lengde))</li><li>- Fortell om skolen (størrelse, område, hvor jobber du nå?)</li></ul>   |
| Hva tenker du om kjønnsforskjeller i begynneropplæringen og hvordan kommer dette til syne i klasserommet? | <ul style="list-style-type: none"><li>- I skolen og nå spesifikt/spesielt begynneropplæringen som vi tenker på, har det vært og fortsatt er – snakk om kjønnsforskjeller. Når du hører begrepet kjønnsforskjeller, hva tenker du da?</li><li>- Hva tenker du er de største forskjellene på jenters og gutters læring?</li><li>- Sånn som skolen er i dag, hvilket kjønn mener du de typiske skoleaktivitetene passer best for, og hvorfor?</li></ul>  |
| Hva er dine tanker om elevaktive undervisningsformer?   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Hva tenker du om begrepet/ hva forbinder du med begrepet elevaktive undervisningsformer?</li><li>- Bruker du noen form for elevaktive undervisningsformer i undervisningen? I så fall hvilke?</li><li>- Tenker du at det blir et like stort utbytte av læringen hvis du/når du bruker elevaktive undervisningsformer?</li></ul>   |
| Hvordan kan kjønnsforskjeller utjevnes? Med hjelp av elevaktive undervisningsformer.                      | <ul style="list-style-type: none"><li>- For å utjevne kjønnsforskjeller som fins i begynneropplæringen, kan noen tiltak være nødvendige. Hvilke tiltak synes du er mest verdifulle for å utjevne kjønnsforskjeller?</li><li>- Er det noen aktiviteter som passer bedre for gutter enn jenter – eller omvendt? Bruker du noen av disse aktivitetene i din undervisning?</li><li>- Når det gjelder elevmedvirkning, i hvor stor grad er elevmedvirkning en faktor i ditt klasserom?</li><li>- Spør du noen gang om hvordan eleven din lærer best?</li></ul> |
| Har fagfornyelsen noen form for innvirkning på utjevning av kjønnsforskjeller?                            | <ul style="list-style-type: none"><li>- Nå har fagfornyelsen tredd i kraft i skolene, og kan du se om denne har noe å komme med eller som vil gjøre arbeid med utjevning av kjønnsforskjeller lettere?</li></ul>  |
| Avslutning:   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Er det andre ting du vil si eller noe jeg har glemt å spørre om du du gjerne vil trekke fram?</li></ul>   |