

Kønnede diskurser i danskundervisningen

Af Anna Windfeld Lund

Studienummer A120179

Anslag: 68.939



Indholdsfortegnelse

| | |
|---|------|
| • Indledning | S. 3 |
| • Problemformulering | S. 5 |
| • Formålet med opgaven | S. 5 |
| • Opgavens teoretiske fundament | S. 5 |
| ○ Begrebsafklaring..... | S. 5 |
| ○ Socialkonstruktionisme og socialkonstruktivisme..... | S. 5 |
| ○ Køn..... | S. 6 |
| ○ Identitet..... | S. 7 |
| ○ Begrundelse for valg af teori..... | S. 8 |
| • Analysebærende begreber | S. 9 |
| ○ Diskurs..... | S. 9 |
| ○ Positionering..... | S.11 |
| ○ Subjektivitet og subjektivering..... | S.11 |
| • Empiri og metode | S.12 |
| ○ Undersøgellesdesign af spørgeskemaundersøgelse (lærere)..... | S.13 |
| ○ Undersøgellesdesign af spørgeskemaundersøgelse (elever)..... | S.14 |
| ○ Undersøgellesdesign af fokusgruppeinterview..... | S.14 |
| ○ Beskrivelse af fundne data..... | S.15 |
| ○ Kritisk vurdering af metodevalg..... | S.16 |
| • Analysestrategi | S.17 |
| • Analyse | S.18 |
| ○ Kønnede diskurser i 'Sådan 4 – Skriftlig dansk'..... | S.18 |
| ○ Diskurser og positioneringer i en dansk 7. klasse..... | S.19 |
| ○ Elevernes identitetsudvikling..... | S.23 |
| • Konklusion | S.27 |
| • Handleperspektiv | S.28 |
| • Perspektivering | S.31 |
| • Litteraturliste | S.33 |
| • Bilag | S.35 |

Indledning

En forårmorgen i 2016 henter jeg min datter i dagplejen. Imens jeg giver hende tøj på i entréen, snakker dagplejemoderen og jeg om dagen, der er gået. Esther har leget godt, lyder det, efterfulgt af sætningen: ”Ja, hun nyder simpelthen at sidde roligt og nusse med tingene. Hun er vist en rigtig pige”.

Hjemme foran vores opgang er flere store gravkøer og kraner i gang med at rive asfalten op. Det laver en masse sjov larm, synes min datter. Hun ser begejstret på. Vifter med armene og hviner af fryd. En håndværker ser hende og udbryder: ”Han er da vist en rigtig dreng!”, hvorefter han sender mig et anerkendende smil. Min datters blå hue og fraværet af farverne lyserød og lilla har fået ham til at drage konklusionen om, at hun er en dreng.

Min datter var kun 16 måneder, da dette skete. Siden har jeg stødt på utallige af sådanne kønnede forventninger og forestillinger til børn helt ned i vuggestuealderen og faktisk også yngre. Oplevelsen har antændt en stor interesse for de forventninger, mennesker har til disse ”rigtige” piger og drenge og hvordan og hvornår vi, i hverdagen, bruger køn til at forklare opførsel og forstå hinanden. Baby-X-eksperimenterne fra 1970’erne viste, at når voksne stilles over for en baby og skal tolke dens reaktioner, gør de dette ud fra kønnet. En gruppe voksne blev delt op i to grupper, hvoraf den ene fik at vide, at babyen var en pige, den anden fik at vide, at den var en dreng. Resultatet var entydigt: Når babyen reagerede ambivalent på en trolld, der sprang frem fra en æske, vurderede forsøgspersonerne babyens reaktioner ud fra kønnet. De som troede, babyen var en dreng mente, at barnet blev vred, mens de som troede, babyen var en pige, vurderede at reaktionen var et udtryk for frygt (Kirk mfl. 2010: 17). Til trods for, at dette er et 40 år gammelt forsøg, vil jeg vove at påstå, at resultaterne er lige så relevante i dag, som de var dengang. Det er de samme reaktioner, der er i spil, når folk tænker min datters adfærd og interesser ind i en kønnet sammenhæng.

Forestillingen om at mænd og kvinder er født fundamentalt forskellige - ja faktisk som hinandens modsætninger, lever i bedste velgående i dag. Denne forestilling, også kaldet det dikotomiske køn, støder vi på overalt, vi færdes. Tænk bare på den

populære reklame for Oddset, hvor sloganet lyder "Der er så meget kvinder ikke forstår" (underforstået: kun mænd forstår sig på fodbold) samt en nyere reklame for Stryhns, der spiller på forestillingen om, at mænd hader salat og ville blive panisk angste, ved at opdage én i deres madpakke (underforstået: han har ikke smurt den selv. Det har hans salat-glade kone selvfølgelig). Der er værdier og egenskaber, vi tillægger det mandlige køn og værdier og egenskaber, vi finder naturligt og selvfølgelig at tillægge det kvindelige. Netop dette bliver interessant i skolesammenhæng. I den offentlige skoledebat har der i flere år eksisteret en kritik "den feminiserede skole" og hvordan denne svigter drengene, som har brug for mere fysisk udfoldelse, end skolen skaber mulighed for. Vi ser det som åbenlyst og utvivlsomt, at piger er mere egnede til stillesiddende aktiviteter, men sådan har det ikke altid været. Følgende er et citat af rektor Engell som, ved de første kvindelige studenters dimission fra Aarhus Katedralskole i 1906, udtalte således:

"Ved at give Piger adgang til skolen er alvoren i skolens Arbejde blevet ringere. Nogen af vores bedste elever er ganske vist Piger, men gennemgående mangler Piger den rette Opfattelse af begrebet Disciplin, hvad enten det nu kommer af, at de i hele taget er livligere end Drengene, eller det bunder i Kvindekønnets almene Ringeagt for Regler." (Kilde 1),

Citatet viser med tydelighed, at de forskelle vi oplever, der er på piger og drenge i skolen i dag, engang er blevet formuleret fuldkommen modsat. Dette får mig til at stille spørgsmålet: Hvis drenge og pigers skoleadfærd kan ændre sig så drastisk på 111 år, hvordan kan vi så med nogen form for sikkerhed vide, at de kønsforskelle, vi kan observere, er medfødte og determineret af biologien? Også moderne neurovidenskab peger på, at vi ikke kan bruge argumentet om medfødte, adfærdsmæssige forskelle mellem piger og drenge. Nyere forskning viser, at der ikke er nogen signifikant forskel på piger og drenges hjerner (Richter, 2015). Således må kønnet adfærd ikke være noget vi fødes med, men derimod noget vi lærer gennem socialisering og interaktion. Med denne præmis bliver fokus på kønnet diskurs yderst relevant for lærergerningen, idet skolen er særdeles vigtig socialiseringsarena for børn i dag. Denne overbevisning, at kønnet er tillært, kaldes socialkonstruktionisme og ud fra dette videnskabsteoretiske udgangspunkt ses sproget som meningsskabende. I denne kontekst bliver det derfor interessant at

undersøge, hvordan vi som lærere bruger sproget samt, hvordan det sprog, der benyttes i vores læremidler, italesætter kønnede forestillinger.

I dette frie, demokratiske og (generelt) ligestillede samfund, vil vi, som lærere, gerne forstå os selv, som værende i stand til at se hele barnet og ikke kun barnets køn. Spørgsmålet er, om dansklærere i dag er i stand til dette.

Problemformulering

Hvordan kan den kønnede diskurs sig i danskundervisningen have indflydelse på elevernes identitetsudvikling?

Formålet med opgaven

Denne opgaves hovedformål er at undersøge om den måde, dansklærere taler om køn på, har risiko for, at hæmme elevernes udvikling af en alsidig identitet. Dette er vigtigt at have blik for, da det står i Folkeskolens Formålsparagraf, at en del af vores ansvar som folkeskolelærere er, at sikre netop denne alsidige udvikling. Ydermere vil opgaven slutteligt indeholde et handleperspektiv, der giver bud på, hvordan man som lærer kan håndtere denne problematik.

Opgavens teoretiske fundament

Begrebsafklaring

Det følgende afsnit er en kort redegørelse for nogle af de begreber, som jeg benytter mig af i min problemformulering og i opgaven. Da disse er essentielle for forståelsen af opgaven om helhed, er de nødvendigt at definere på nuværende tidspunkt.

Socialkonstruktionisme og socialkonstruktivisme

I min søgen på relevant teori er det gået op for mig, at begreberne *socialkonstruktionisme* og *socialkonstruktivisme* ofte bruges synonymt. Begge gør op med realismen og essentialismen, ligesom begge bygger på den filosofiske grundtanke, at verden er en social konstruktion, som ikke eksisterer "i sig selv", men som konstrueres gennem sprogbrug. En lidt mindre radikal version af socialkonstruktivisme og –konstruktionisme er, at " (...) verden og de fænomener, den består af, kun får mening igennem sprogbrug" (Hansen, 2015: 7). I denne

forståelse bliver det filosofiske spørgsmål om verdens eksistens underordnet de processer, som giver fænomener mening – dvs. de sociale mønstre, som sproget udgør. Netop sproget er nøglen til at forstå skellet mellem socialkonstruktivisme og socialkonstruktionisme. Rent videnskabsteoretisk er konstruktionisme en psykologisk videreudvikling af den samfundsvidenskabelige retning socialkonstruktivisme (Søndergaard, 1996: 36). Det punkt, hvorpå det er muligt at skelne mellem de to retninger, er i det faktum, at konstruktionisme har sit hovedfokus på sproget som meningsskabende, konstituerende element (Kilde 2). Da denne opgave har til hensigt at analysere de kønnede diskurser, der givetvis præger elevens identitetsudvikling i dag, virker det oplagt at benytte sig af socialkonstruktionismen og ikke -konstruktivismen. Dog vælger jeg alligevel ikke at skelne imellem de to begreber og dette er på baggrund af, at flere af mine litterære kilder benytter begreberne synonymt. Når jeg bruger konstruktionisme som bærende begreb fremadrettet i denne opgave, skal det derfor forstås som dækkende for den ovenstående definition af både socialkonstruktivisme og -konstruktionisme. Ydermere bruger størstedelen af min litteratur konstruktionismen som begreb og for at mindske forvirringen mest muligt, bruger jeg dette begreb konsekvent gennem opgaven.

Køn

Helt grundlæggende findes der to måder at forstå begrebet køn på. Den ene er den 'indre', hvor kønnet helt og holdent kan udledes, forstås og bestemmes af de indre, biologiske omstændigheder (Brønsted, 2015: 42) Dette kaldes den biologisk-essentialistiske kønsforståelse. Her fæstner man sin interesse i biologiske forskelle som f.eks. kønshormoner. Antiessentialisme går hånd-i-hånd med en afvisning af den biologisk-essentialistiske kønsforståelse, idet antiessentialismen afviser, at individer er i besiddelse af en kerne, der udgør deres grundlæggende indhold (Hansen, 2015: 18). I kraft af denne opgaves socialkonstruktionistiske fundament bygger opgavens kønsforståelse på en afstandtagen til den biologisk-essentialistiske kønsforståelse. Derimod benytter den sig af en socialkonstruktionistisk tilgang til køn, nemlig som noget man *gør* i modsætning til noget, man *er*. I denne ydre forståelse af begrebet ses omgivelserne som formende for individets 'kønnethed', og individets kønsidentitet befinder sig her i en konstant, kontinuerligt skabende proces.

Ved at anlægge denne forståelsesramme, gøres det muligt for mig at analysere, hvordan sproget og diskurser om køn, kan påvirke eleveres identitetsudvikling.

Identitet (og kønsidentitet)

Der er flere forskellige måder at forstå begrebet identitet på og ens forståelse afhænger af den teoretiske forståelsesramme, man anskuer verden fra. Helt overordnet kan man dog sige, at der er to grundlæggende måder, at forstå begrebet på. Den ene er den indre identitet. I denne optik er identiteten en kerne i individets indre og dermed en stabil tilstand, der er den samme over tid. (Brønsted, 2015: 66). Da jeg har fokus på elevernes identitetsudvikling i et kønsperspektiv, er det relevant også at nævne vinkler på kønsidentiteter. I denne indre forståelsesramme af begrebet identitet vil kønsidentitet omhandle det at identificere sig via 'enshed'. Dvs. at positionere sig selv i den gruppe af individer, der bærer samme biologiske køn som én selv. Dog er problemet med denne opfattelse af kønsidentitet, at man ikke kan identificere én specifik måde, at være kønnet på. Der har aldrig været et tidspunkt i verdenshistorien, hvor der har eksisteret fuldkommen homogenitet blandt mænd eller kvinder. Til alle tider har der været forskelle indbyrdes blandt medlemmerne af kategorierne "mand" og "kvinde", og som citatet i indledningen er et udtryk for ændres også samfundets opfattelse af 'sandheden' om kønnene. Derfor kunne noget tyde på, at man har brug for en anden og mere nuanceret måde at forstå begrebet kønsidentitet på.

I den anden forståelse af begrebet opfatter man identiteten som 'noget ydre', som konstant foranderlig, noget der bliver til over tid og således som noget, man *gør* (Brønsted, 2015: 67). Per Schultz Jørgensen har i bogen 'Psykologiske grundtemaer' beskrevet det, han kalder den konstruerede identitet. I denne forståelse ses individets bestræbelse på at " (...) opbygge og skabe sammenhæng i sin egen identitet" gennem det, han kalder en konstruktiv proces. Den kaldes sådan, fordi den har skabende karakter, og individet forstås som værende en aktiv deltager i den konstruktive proces, og samtidig " (...) i tæt samspil med de sociale og kulturelle omgivelser" (Schultz Jørgensen, 2002: 230). Disse sociale og kulturelle omgivelser har stor indflydelse på identiteten, idet arenaen/gruppen man interagerer med, henter forbilleder fra de " (...) almene diskurser, der løber i et samfund: opfattelser og idéer, herunder hvad det vil sige at være netop i den eller den sociale rolle" (Schultz Jørgensen, 2002: 242). På denne måde indbefattes også kønsroller, og

diskurser om kønsroller, i konstruktionen af identiteten. Sociologen David Riesman beskriver i bogen 'Det ensomme massemand', hvordan det moderne menneske er gået fra at være traditionsstyret til at være styret af samfundet, mediepåvirkningen, billeder, begivenheder og ord. Denne grundlæggende ændring af identitetsdannelsen er betinget af ændrede krav om social tilpasning - eller hvad Riesman kalder konformitetsmønstre. Disse konformitetsmønstre skabes og opretholdes i de sociale arenaer, individet indgår i. I denne opgaves regi vil skolen være den gældende arena, og det er altså her individet " (...) forhandler de sociale kategoriseringer i samspillet med andre" (Schultz Jørgensen, 2002: 243). Det er skolen, der er arenaen for gruppedannelserne "piger" og "drengene" og disse grupper giver, ifølge Riesman og Schultz Jørgensen, en oplevelse af "vi" overfor "de andre". Identiteten skabes altså ikke alene gennem en identifikation, men også en afstandtagen, til det anderledes. Dette udtrykkes bedst via følgende citat af Per Schultz Jørgensen:

"Gennem en maksimering af de sociale forskelle opstår ikke alene et meget positivt billede af gruppen, der udvikles også særlige normer, der holder dette billede af gruppen fast som stereotype forestillinger - og fordomme med hensyn til andre". (Jørgensen, 2002: 244).

Jeg bruger den ydre forståelse af begrebet identitet, da det er denne, der gør det muligt for mig at besvare min problemformulering. Dette er primært fordi, den netop lægger vægt på de sociale og relationelle aspekter, der har indflydelse på, hvordan identiteten formes.

Begrundelse for valg af teori

Mit valg af den socialkonstruktionistiske tilgang er valgt på baggrund af min hypotese om, at den måde vi forstår køn på i høj grad påvirkes af sproget. Ordlyden i min problemformulering har dermed været afgørende for hvilke teorier, der har vist sig som brugbare. Ved at anlægge en socialkonstruktionistisk tilgang, får jeg også adgang til benyttelsen af andre relevante teorier og begreber. Inden for den socialkonstruktionistiske position, vil man, som nævnt tidligere, beskrive virkeligheden som en konstruktion skabt i sociale sammenhænge og relationer. Det er netop i denne forståelsesramme at begreberne diskurs og positionering er

udviklet. Ved brug af disse begreber får jeg mulighed for at undersøge, hvordan sproget (diskursen) og elevers reaktion på sproget (positionering) har indflydelse på deres identitet.

Analysebærende begreber

Diskurs

Begrebet diskurs stammer fra Foucault og kan defineres forskelligt alt efter hvilken teoretisk retning, man benytter sig af. I tråd med denne opgaves socialkonstruktionistiske fundament har jeg valgt at gøre brug af den sociologiske definition, da denne omhandler den måde, hvorpå mennesket sprogligt konstruerer forståelser og opfattelser af fænomener og begivenheder (Kilde 3).

Diskurs er ét af de vigtigste begreber inden for socialkonstruktionismen. Inden for denne optik benyttes begrebet diskurs bredere end det gør, når vi eksempelvis i daglig tale bruger det til at redegøre for det, der *tales om*. Det socialkonstruktionistiske diskursbegreb trækker på sine rødder i antiessentialismen, som forstår personligheden ” (...) som skabt gennem de muligheder, som foreligger i kulturen” (Hansen, 2015: 19). Diskurs anses her ikke nødvendigvis som det der italesættes, men som det der sætter rammerne for, hvad der *kan* siges. Diskursen i en given situation får dermed en særligt magtposition, når det der inkluderes i en diskurs får status og af viden og sandhed, ligesom det der udelukkes fra diskursen ” (...) betragtes som usandhed, ikke-viden eller pseudoviden” (Hansen, 2015: 19). En definition som jeg mener dækker over både diskursens definerende og skabende magt, er følgende citat af Nina Rossholt:

”En diskurs er et sæt begreber, problemstillinger og formuleringer, der ligger nedfældet i sprog, og som alle er led i en given kultur. En diskurs henviser til en sammenhængende række sproglige og kropslige praksisser, der har meningsskabende funktion. Diskurs i denne betydning er tæt forbundet med forskellige teorier om magt, hvor det at kunne definere diskursen ofte sidestilles med det at definere virkeligheden selv.” (Rossholt, 2011: 56)

Med denne definition gøres det muligt for mig at analysere på, hvordan diskursen om køn i danskundervisningen kan have en indflydelse på udviklingen af elevernes

identitet. Netop begrebets eksisterende/definerende, men også skabende kraft, er vigtigt at klargøre, da det relaterer til identitetsaspektet i denne opgave. Når man snakker om begrebets skabende kraft, menes der bl.a. at reproduktionen af eksisterende og dominerende diskurser har den følge, at disse diskurser opretholdes og styrkes i deres sociale troværdighed. Vi accepterer noget som sandheden, hvis det reproduceres et tilstrækkeligt antal gange. Følgende citat af Jo Krøjer, forklarer den diskursive reproduktions magt glimrende:

”Vores relationer til hinanden er reguleret af bestemte diskurser, som vi forstår os selv igennem. Og når vi gør det, reproducerer vi disse diskurser gennem vores praksis, nemlig de måder vi opfatter og omgås hinanden på.” (Ritchie, 2007; 140)

Denne opgaves analysedel indeholder en analyse af læremidlet 'Sådan 4 – Skriftlig dansk' med fokus på kønnet i sproget. Derfor er det relevant også at redegøre for diskursanalysens berøringsflader og interesseområder. Det grundlæggende udgangspunkt er diskursanalysens opfattelse af, at sproget ikke er uskyldigt, sjældent er neutralt og tilmed rummer vurderinger og holdninger til de ting, der omtales. Sproget præger vores tænkning, skaber mening, identiteter og sociale relationer, og sproget er forbundet med magt. Dette skal forstås på den måde, at der er diskurser, der udtrykker dominerende forståelser, og der er diskurser, der formulerer alternativer til disse dominerende diskurser (Kilde 4).

I den socialkonstruktionistiske diskursanalyse fokuserer man på sprogbrug som italesættelser, og forholder sig hellere til spørgsmålet om *hvordan* frem for *hvorfor*. Således forskydes fokus fra årsager til processer. Netop dette fokus på det processuelle i, hvordan noget bliver til det, vi forstår det som, går fint i tråd med opfattelsen af kønnet som konstitueret af sociale processer og interaktioner. Ved at spørge *hvordan* frem for *hvorfor*, får den socialkonstruktionistiske diskursanalyse en mere beskrivende og redegørende karakter. Dog betyder dette ikke, at den nødvendigvis er overfladisk. Det betyder bare, at man ikke anser det som forskerens opgave, at afdække snævre kausalitetsforhold eller årsagssammenhænge, men derimod at give:” (...) *flertydige bud på, hvordan fremanalyserede forståelser i form af diskurs kan rammesætte de impliceredes sociale interaktion og positioneringsmuligheder*” (Hansen, 2015: 32). Dette betyder i denne opgaves

sammenhæng, at jeg, via en analyse med fokus på diskurs, søger at give bud på, hvordan diskurs skaber rammer for de måder, elever *gør* køn. Dette fører mig videre til begrebet positionering.

Positionering

I 1990 udkom Bronwyn Davies og Rom Harrés med artiklen 'Positioning: The discursiv Production of selves', hvori de gjorde op med rollebegrebet som socialpsykologisk forklaringsmodel. Begrebet "rolle" blev af Davies og Harrés kritiseret for at være for statisk et begreb til at forklare de dynamiske interaktionssituationer, som subjektet kan positionere sig inden for. Kort beskrevet dækker positioneringsbegrebet over, hvordan vi vælger at fremstille os selv og andre. Begrebet muliggør nye perspektiver og forståelser af mennesker og deres selvforståelser i og med, at man ser subjektets indtagelse af positioner som nøglen til at forstå, hvad identitet er (Ritchie, 2007; 186). Derfor bliver begrebet yderst relevant for denne opgave, da den har til formål at undersøge, hvordan deltagelse i, og reproduktion af, diskurser om køn, kan udvikle elevers identitet.

Et afgørende spørgsmål inden for den socialkonstruktionistiske forskning er spørgsmålet om, hvor frit subjektet er til at indtage en bestemt diskursiv position. Psykologen Kenneth J. Gergen, én af de mere radikale socialkonstruktionister, er af den overbevisning, at (...) den enkelte er helt frit stillet til at indtage en hvilken som helst position i enhver diskursiv relation, han eller hun indgår i". (Ritchie, 2007: 187) I opposition til dette står Harré og Davies som, med afsæt i Foucault, argumenterer for, at positionering er en gensidig konstituerende proces mellem diskurser og subjekter. I denne proces tilbydes man (subjektet) forskellige subjektive måder at indtage positioner på, og positionering er således hverken fuldkommen fastlagt af de dominerende diskurser eller fuldkommen overladt til den enkelte (Ritchie, 2007: 187). Det er denne forståelse af begrebet, der dominerer socialkonstruktionistisk teori og bl.a. derfor er det også denne forståelse, som denne opgave vil benytte sig af. Dette gør det muligt at analysere, hvordan diskursen om køn i skolen kan siges at påvirke elevernes positionering af sig selv og hinanden.

Subjektivitet og subjektivering

Subjektivering er, ligesom diskursbegrebet, oprindeligt formuleret og udtænkt af Foucault. Det dækker i korte træk over menneskers forståelse af sig selv, dvs. deres

subjektivitet, som hele tiden er i udvikling, når individet interagerer med sine omgivelser (Lundsgaard. 2016: 8). Som beskrevet i forrige afsnit, forstås positioneringsbegrebet som nøglen til at forstå identiteten. Dog burde man, i tråd med socialkonstruktionistiske termer, snarere formulere det således: Det er de måder individet positionerer sig i diskurser, der betyder noget for, hvordan identitetsskabelsen (subjektivering) sker. Som Dorte Marie Søndergaard skriver i sin kendte analyse af køn i den akademiske verden, så kan subjektivitet forstås ” (...) som den samlede mængde af de diskursive positioner, som et individ indtager i de magtrelationer, som udgøres af diskursivt formidlede sociale relationer” (Søndergaard, 1996: 146). Således kan identitet/subjektivitet altså forstås som en samlet betegnelse for alle de positioner, som den enkelte indtager i diskursive, sociale relationer. I og med at socialkonstruktionismen er antiessentialistisk betyder det, i en identitetssammenhæng, at fokus forskydes fra individets indre tilstande til de måder og processer, hvori individet skaber sin identitet. Begrebet identitet bliver da lidt klodset i socialkonstruktionistisk sammenhæng, fordi det i daglig tale ofte forstås som noget iboende i det enkelte menneske. Som Dorte Marie Søndergaards citat ovenfor indikerer, vil man inden for socialkonstruktionismen kalde positioneringsprocesserne for subjektivering og begrebet subjektivitet erstatter begrebet identitet. Dog har jeg i afsnittet om identitet redegjort for min forståelse af identitetsbegrebet i en socialkonstruktionistisk forståelsesramme. Derfor vil jeg fortsat bruge begrebet identitet, når jeg i analysen skriver om elevens selvforståelse.

Empiri og metode

Denne opgaves problemformulering er forsøgt besvaret ud fra både en induktiv og en deduktiv tilgang. Den deduktive tilgang forekommer idet jeg, før indsamlingen af empiri, undersøgte hvilke teorier og begreber, der kunne være nyttige i min analyse. Den induktive tilgang består i, at jeg dog ikke havde fastlagt alle teorier og begreber og at der senere, i forbindelse med empiribearbejdningen, opstod behov for benyttelse af nye begreber, som jeg indtil da ikke havde viden om.

De forskellige begreber i min problemformulering lægger op til en alsidig brug af metoder til dataindsamling. For på bedst mulig vis at kunne besvare problemformuleringen, har jeg derfor både benyttet mig af kvantitative og kvalitative undersøgelser. Den kvantitative del består af spørgeskemaer og den kvalitative af

fokusgruppeinterviews. I det følgende vil jeg kort redegøre for hvordan og hvorfor, jeg har benyttet mig af disse metoder.

Det jeg ønskede, at min dataindsamling skulle bruges til at undersøge var, hvilke holdninger og forestillinger om køn, dansklærere har i dag samt om disse kunne siges at have en indflydelse på elevernes identitetsudvikling. Derfor benyttede jeg mig af en spørgeskemaundersøgelse, som, ved at være en kvantitativ metode, kunne give et bredt og generelt indblik i, hvilke holdninger og diskurser om køn, der eksisterer blandt et udsnit af dansklærere i folkeskolen. Dataindsamlingen af empiri fra elever i folkeskolen er sket via en spørgeskemaundersøgelse i meget mindre skala og via den kvalitative del af undersøgelsen; fokusgruppeinterviewsene. Disse tilgange skulle give mulighed for at kunne give svar på, hvilke diskurser om køn der eksisterer blandt eleverne og om, hvordan lærerdiskurserne fra den kvantitative del kan siges at have indflydelse på elevernes identitet. Det nedenstående er en kort beskrivelse af mine undersøgelsesdesigns af de forskellige metoder. Derefter følger en beskrivelse af de fundne data samt en kritisk vurdering af de benyttede metoder.

Undersøgelsesdesign af spørgeskemaundersøgelse (lærere)

For at få svar på, hvilke holdninger til elevers køn, der eksisterer blandt dansklærere den folkeskolen i dag, valgte jeg at lave en spørgeskemaundersøgelse, som jeg offentliggjorde via Facebook og Folkeskolen.dk (Bilag 1). I spørgeskemaet var der 9 spørgsmål med svarmulighederne "ja", "nej" og "ved ikke" samt muligheden for, at informanterne kunne uddybe sine svar. Ved sidstnævnte mulighed opfordrede jeg venligt til, at man benyttede sig af muligheden for at kunne uddybe sine svar. Dette var strategisk valgt fra min side, da jeg i virkeligheden var mere interesseret i de holdninger, der givetvis lå bag ved de svar, som lærerne gav på mine spørgsmål. Jeg havde en hypotese om, at der eksisterer en del fordomme og forventninger om piger og drenges opførsel, personlighed og faglige kompetencer, og det var disse, jeg ønskede at få frem i lyset. Dog kan holdningsundersøgelser om fordomme sjældent bruges til at afspejle virkeligheden, fordi kun de færreste har lyst til at stå ved det faktum, at de er fordomsfulde (Kuschel og Zand. 2007; 114). Derfor valgte jeg at formulere spørgsmål, som jeg mente kunne give anledning til, at man uddybede i vendinger, der afslørede eventuelle fordomme og forventninger til kønnet opførsel og udtryk. Netop dette fokus på uddybende svar medførte, at spørgeskemaundersøgelsen fik mere kvalitativ karakter. Informanterne afgav deres

besvarelser anonymt og jeg fik i alt 170 besvarelser, som danner grundlag for min empiri.

Undersøgesdesign af spørgeskemaundersøgelse (elever)

Da denne opgave søger at analysere på, om den kønnede diskurs i danskundervisningen kan have indflydelse på elevers identitet, havde jeg brug for en kobling mellem mine data fra ovenstående spørgeskemaundersøgelse og elever i folkeskolen. For at kunne undersøge elevers reaktioner, følelser og positionering af dem selv i relation til de indsamlede data fra lærerne, valgte jeg derfor at lave et spørgeskema rettet mod elever (Bilag 2). I dette spørgeskema citerede jeg dansklærerne fra mine nyligt indsamlede empiri og spurgte ind til, hvordan eleverne forholdt sig, tænkte og følte samt, hvordan de ville reagere, hvis en lærer sagde sådan i deres nærhed i virkeligheden. Dette spørgeskema delte jeg ud i en 7. klasse, som jeg underviste under min praktik i efteråret. Jeg valgte netop denne klasse fordi, det var et sted, det var muligt for mig at få adgang til på kort varsel. Derudover gjorde jeg mig de overvejelser, at mit kendskab til eleverne, og deres til mig, kunne bidrage til, at det blev nemmere at få alle i klassen indforståede med, hvad spørgsmålene gik ud på og hvad, jeg forventede af eleverne. Dette, tænkte jeg, kunne øge kvaliteten og validiteten af besvarelserne. Eleverne besvarede spørgeskemaet anonymt (på nær et par stykker, som skrev navn på), men blev bedt om at markere deres køn på forsiden.

Undersøgesdesign af fokusgruppeinterview

For at få et mere indgående blik for elevers tanker om køn, valgte jeg en metode, som gjorde det muligt at spørge ind til elevernes udsagn på en mere målrettet og samtalepræget måde; fokusgruppeinterviewet. Jeg håbede, at jeg kunne få eleverne til at diskutere og reflektere over egne og andres fordomme og tanker om køn og disses betydning for deres personlige liv.

Jeg foretog to interviews. Det første interview blev allerede udført i den sidste uge af mit praktikforløb i førnævnte 7. klasse (Bilag 3). Udvælgelsen af elever var vilkårlig, da jeg bad eleverne om at melde sig frivilligt og fik 10 elever til at deltage. 4 var drenge og 6 var piger, og jeg var bevidst om, at det ville være en fordel at have begge køn repræsenteret. Eleverne vidste på forhånd, at interviewet skulle handle om køn, da hele mit forløb med dem havde handlet om køn, kultur og kønsroller.

Dette første interview blev gennemført, inden min problemformulering var på plads, og derfor er interviewguiden skrevet ud fra mine daværende tanker om interessante vinkler på kønsproblematikken. Interviewguiden blev ikke fulgt slavisk, da jeg ønskede at følge samtalsens naturlige udvikling, og lade eleverne reflektere uden al for megen styring fra min side. Ved aflytning af den optagelse jeg havde lavet af interviewet, vurderede jeg, at det var nødvendigt med endnu et interview til at få uddybet på nogle af de svar, eleverne var kommet med. Derfor er interviewguide 2 (Bilag 4) udarbejdet med en større grad af præcision, og interviewet fulgte denne gang guiden slavisk med undtagelse et par spørgsmål, der ikke lod sig stille, da drengen, de skulle stilles til, ikke var til stede den pågældende dag.

Jeg valgte fokusgruppeinterviewet frem for enkeltinterviewet, fordi jeg ønskede flere og mere nuancerede syn på problemstillingerne, ligesom jeg havde en formodning om, at der, rent refleksionsniveaumæssigt, kunne være en fordel i, at eleverne havde hinandens udsagn at reagere på og forholde sig til.

Beskrivelse af fundne data

Ved grundig granskning af mine elevbesvarelser (både fra spørgeskema og interviews) samt de 170 svar på spørgeskemaundersøgelsen rettet mod dansklærere, blev det hurtigt tydeligt, at der findes dominerende diskurser om køn både blandt lærere og elever. Med 'dominerende' mener jeg, at der findes diskurser, der gentages af adskillige lærere/elever i forbindelse med flere af spørgeskemaernes spørgsmål. I det følgende har jeg inddelt de oftest forekommende diskurser om køn i to kategorier:

Kønnede diskurser blandt dansklærere

- Drengene er mere fysisk aktive og har derfor brug for mere bevægelse end piger
- Drengene larmer mere end pigerne
- Piger er mere stillesiddende og kan koncentrere sig længere tid i en stillesiddende læringsituation, end drenge kan
- Piger er mere perfektionistiske og "bekræftelsessyge" end drenge
- Piger er mere omsorgsfulde og empatiske end drenge
- Drengene er bedre til computere end piger

- Piger er intrigante og udspekulerede og holder en konflikt i gang i længere tid end drenge (der bruges ord som "pigefnidder" og "tøsefornærmet")
- Piger er forfængelige og går mere op i deres udseende end drenge
- Piger og drenge interesserer sig for forskellige ting (Piger: emner som kærlighed, make-up og tøj. Drenge: emner som computerspil, sport og sex)

Kønnede diskurser blandt elever

- Piger ser ud på en bestemt måde (de går i kjoler, har langt hår, bruger sminke og går i høje hæle)
- Piger taler mere sammen end drenge
- Piger er mere følsomme end drenge
- Drenge græder ikke så ofte som piger
- Drenge er mere dumdristige end piger
- Piger er mere fornuftige end drenge
- Drenge tænker på sex, piger tænker på deres udseende.

Kritisk vurdering af metodevalg

Grundet tidspress havde jeg som nævnt kun mulighed for at indsamle data fra én folkeskoleklasse. Dette er kritisabelt bl.a. fordi alle informanterne var i samme aldersgruppe. Det kunne have været et fordel også at indsamle empiri fra f.eks. en 1. klasse, da dette ville styrke validiteten af mine konklusioner. Derudover kan man diskutere de fordele og ulemper, der er ved, at jeg i forvejen kendte den pågældende klasse. Ulemperne kan være, at eleverne måske i højere grad kender min "agenda" og altså ved, hvordan de skal sige "det rigtige". Dog mener jeg, at anonymiseringen af spørgeskemaundersøgelsen giver mulighed for, at eleverne kan udtrykke sig frit uden at bekymre sig om min respons på deres besvarelser.

I min analyse har jeg brugt elevernes reaktioner på lærercitaterne fra den online spørgeskemaundersøgelse i mit forsøg på at besvare opgaveformuleringen om, hvordan diskurser om køn i danskundervisningen kan påvirke elevernes identitetsudvikling. Denne brug af lærernes holdningsbaserede citater taget ud af kontekst og anvendt som noget, de kun antagelsesvis kunne finde på at sige til en klasse, medfører, at der opstår en usikkerhed omkring denne metodes validitet. Dog

kan metoden legitimeres ud fra denne opgaves teorigennemgang af begrebet diskurs, der tydeliggør sammenhængen mellem diskursen og den tænkning, der ligger bag. Disse skaber tilsammen identiteter og sociale relationer og er forbundet med magt. En diskurs er aldrig uskyldig og indenfor for socialkonstruktionismen, vil man hævde, at vi skaber muligheder og begrænsninger for os selv og vores relationer til andre, når vi positionerer os diskursivt (Ritchie, 2007: 194). Derfor kan man argumentere for, at lærercitater som f.eks.; ”Det er jo givet, at piger har en interesse i pigeting og drenge har en interesse i drengeting”, uanset om de ytres foran klassen eller ej, er et udtryk for den enkelte lærers holdning til elevernes køn generelt og at disse vil have konsekvenser for, hvordan den enkelte lærer diskursivt skaber positioneringsmuligheder for eleverne.

Analysestrategi

For at styrke opgavens danskfaglige fokus, har jeg valgt at analysere et læremiddel med fokus på dennes kønnede diskurser. Til dette har jeg valgt materialet 'Sådan 4 – Skiftlig dansk', da denne, ifølge Center For Undervisningsmidler, er et populært valg blandt dansklærere i Aalborg, og derfor må den være benyttet ofte i danskundervisningen i netop denne by. Måden jeg analyserede materialet på var ved, at have blik for alle de gange køn nævnes både i ord og billeder og derefter opstille dem i diskurser om køn. Denne del af analysen og dens relevans i opgavens sammenhæng, vil jeg løbende inddrage i min efterfølgende analyse af diskurser, positionering og identitetsudvikling i folkeskolens danskundervisning.

Imens jeg gennemlæste (og genhørte) min empiri fra eleverne i 7. Klasse, skrev jeg interessante citater ned i et samlet dokument. Jeg kategoriserede først citaterne efter hvilke lærercitater, eleverne reagerede på. Derefter delte jeg citaterne ind i kategorierne *diskurs* og *positionering* og *identitet*. Dette gjorde jeg, fordi jeg havde besluttet mig for en fremgangsmåde om først at analysere, hvordan diskurser skaber positioneringsmuligheder og derefter analysere på, hvordan dette kan have indflydelse på elevens identitetsudvikling. Dette, tænkte jeg, kunne hjælpe mig selv til at skabe fokus i min skriveproces, men også hjælpe læseren, til at forstå sammenhængen mellem begreberne diskurs, positionering og identitetsudvikling.

Analyse

Kønnede diskurser i 'Sådan 4 – skriftlig dansk'

Det følgende er en redegørelse for de kønnede diskurser, som jeg har vurderet optræder i læremidlet 'Sådan 4 – skriftlig dansk'. Diskurserne er sat op i punktform og under hvert punkt påviser jeg, hvor i læremidlet jeg kan se eksempler på disse diskurser. Da de sidste to punkter omhandler kvantiteten af, hvor ofte drenge forekommer i illustrationer og som hovedpersoner i historier, finder jeg det ikke nødvendigt at eksplicitere yderligere end med angivet antal forekomst.

- Drenge beskrives med tillægsord som: stærk, hurtig, modig, vild, klog
- Piger beskrives med tillægsord som: sød, yndig, dejlig, flot, pæn.

Eksempler i opgavernes udformning: I en opgave skal eleverne skrive en pralevise og de to eksempler, der gives, er lavet ud fra køn. Drengenes pralevise bruger ord som; stærkeste, snildeste, modigste, vildeste, klogeste, kløgtigste, dygtigste. De ord, der bruges i pigernes vise er; sødeste, yndigste, mildeste, dejligste, vildeste, snildeste. (Brandt Jensen, 2003: 11)

- Drenge beskrives oftere i sammenhænge, der omhandler fysisk styrke og sportslige aktiviteter.
- Når piger beskrives, sker det oftere i relation til udseende (at være pæn og flot)

Eksempler i opgavernes udformning: Eleverne skal i en opgave gradbøje tillægsordet "stærk" og til at illustrere opgaven ses tre bodybuildere, som alle er mænd (Brandt Jensen, 2003: 10). En anden opgave beder eleverne om at finde 12 tillægsord på en liste og sætte dem ind i de sætninger, de passer ind i. Dette giver følgende sætninger: 1) Drengen har en *stærk* hånd. 2) Pigen har et *langt, rødt* hår. 3) Drenge er *tungere* og *højere* end piger. 4) Piger er *flottest* og *sødest*. (Brandt Jensen, 2003: 13)

- På de illustrationer, hvor piger og drenge er afbildede sammen, illustreres piger ofte passivt og observerende i forhold til drenge, der illustreres som aktive og dominerende.

Eksempler i opgavernes udformning: Eleverne skal beskrive, hvad der sker på et billede af et svømmebassin. På billedet ses 5 drenge i aktiv leg. Billedets eneste pige ses i baggrunden. Hun krummer ryggen og "gør sig lille" for at undgå en dreng, som forsøger at hælde vand på hende med en spand (Brandt Jensen, 2003: 16). I en anden opgave skal eleverne selv skrive et eventyr ud fra de billeder, der findes på siderne. På billederne ses en dreng (helten) som undergår flere prøvelser for til sidst at redde prinsessen ned fra et højt fangetårn. Drengen slås, spiller fløjte, finder skatkisten, taler med sin far. Prinsessen sidder i tårnet, bæres ud af tårnet og kysser med drengen til sidst (Brandt Jensen, 2003: 51-53)

- Der er signifikant flere historier og tekststykker, der har drenge som hovedperson (16 stk.) end piger (7 stk.).
- Der er signifikant flere illustrationer der indeholder afbildninger af drenge/mænd (22 stk.) end piger/kvinder (13 stk.).

Diskurser og positioneringer i en dansk 7. klasse

I elevernes besvarelser af både spørgeskema og interviews observerede jeg en bred enighed om, at lærerdiskursen om de "sexfikserede" drenge var dominerende både på deres skole, men også i deres sociale liv uden for skolen. I spørgeskemaundersøgelsen til dansklærere fandt jeg citatet:

"Piger interesserer sig for tøj, hår og idoler. Drenge for piger, sex og fodbold".

Da eleverne, i deres spørgeskemaundersøgelse, blev sat til at kommentere på dette, var der bred enighed om, at dette var rigtigt nok, selvom der var en del der mente, at det ikke *nødvendigvis altid* var sådan. Denne nuancering tillægger jeg mit arbejde med klassen i efteråret, der bl.a. omhandlede kønsstereotyper og fordomme. En pige fortalte i et af interviewsene, hvordan hendes drengevenner fra en anden skole oplever, at blive mødt med drillende kommentarer fra deres dansklærer. Når drengene sidder og kigger på deres computere eller telefoner, så må det være fordi,

de ser porno. Denne historie blev bekræftet af en anden pige, der oplevede det samme på sit dramahold. Hun tilføjede desuden, at drengene tit griner med og siger, at det passer, også selvom det ikke er tilfældet. Dette gør de, fordi det er "smart". Ingen siger fra over for lærerne. Enten griner de med eller også "*siger de bare ingenting*", som det blev formuleret af pigen. Da jeg spurgte drengene i klassen, om dette var noget, de personligt havde prøvet, svarede de ja, men ingen ønskede at uddybe, hvilket jeg forestiller mig har noget at gøre med, at deres lærer var til stede i lokalet. Når denne diskurs om de sexfikserede drenge både optræder blandt dansklærere i folkeskolen og opleves af elever, kan det givetvis konkluderes, at den er udtryk for en generel diskurs i samfundet. Diskursen får desuden den tilføjelse, at det er lidt smart og sejt, at være sådan som dreng. Hvis man skal sætte det på spidsen, kan man formulere det således: En rigtig dreng, tænker meget på sex og piger.

Ifølge Harré og Davies besidder diskurser " (...) en vis kraft til at gennemsnitte sig og dermed blive reproduceret i de måder, vi forholder os til vores omgivelser på" (Ritchie, 2007; 145). Således kan denne diskurs altså være en skabende faktor for, hvilke positioner drenge kan indtage. Jo Krøjer tilføjer til dette, at hvis man har diskursiveret viden om en givent fænomen, så er man tilbøjelig til at indtage én af de positioner, der tilbydes i diskursen. I relation til diskursen om de sexfikserede drenge betyder dette, at drengene indtager én af de acceptable positioner, som diskursen tilbyder. Enten underkaster de sig diskursen aktivt (ved at spille med på joken) eller passivt (ved ikke at sige noget), og således reproduceres diskursen. Dette hænger sammen med den forståelse af positioneringsbegrebet, som jeg redegjorte for på side 11, og som fastslår at positionering er en proces mellem diskurs og subjekt, og dermed er man altså ikke frit stillet til at indtage hvilke som helst positioner.

Flere drenge i 7. klasse udtrykker i spørgeskemaet, at selvom de generelt mener, at drenge tænker meget på sex, føler de sig alligevel ikke inkluderet i diskursen om den sexfikserede dreng. En dreng formulerer det således:

"Det er ikke alle drenge, der interesserer sig for sex, men mange gør nok."

Derefter fortsætter han med at beskrive, hvordan han ville føle og tænke, hvis en lærer i klassen udtrykte ovenstående påstand om piger og drenge interesser:

"Jeg ville føle, at det var klamt og underligt at de fleste drenge interesserer sig for sex, men jeg ville nok tænke 'okay' og så bare gå videre".

Når denne dreng ikke definitivt udtrykker, at diskursen er fejlagtig, kan det hænge sammen med, det Davies og Harré kalder, diskursens konstituerende kraft. Denne kraft ligger i, at diskurser skaber subjektpositioner, hvilket betyder, at når drengen indtager én af de, af diskursen tilbudte, positioner, kommer han " (...) uundgåeligt til at se verden fra denne positions synspunkt" (Davies og Harré, 2014; 27). Der opstår dermed en forståelse af, hvordan drenge er generelt, som dog ikke nødvendigvis passer i den enkelte drengs tilfælde. Alligevel har det betydning i forbindelse med begrebet subjektivitet, vores forståelse af os selv, som ifølge Dorte Marie Søndergaard er en sum af de positioner, som vi indtager i diskurser. Uanset drengens positionering inden for diskursen, får den indflydelse på hans selvforståelse. Enten er han én, der er som de andre, eller også er han anderledes.

Et andet eksempel på lærerdiskurs og læremiddeldiskurs, der reproduceres af elever, er diskursen om de ordentlige, stille og fysisk passive piger og de rodede, vilde og fysisk aktive drenge. Når jeg tilføjer læremiddeldiskurs, er det fordi, netop denne diskurs også er dominerende i 'Sådan 4'. Her fremstilles drengene som mere fysisk aktive og i højere grad som "ballademagere", end piger gør. Der er igen generel konsensus blandt eleverne klassen om, at følgende lærercitat har en del sandhed i sig:

"Eleverne sidder ofte dreng/pige i klassen. Nogle piger har en god evne til at hjælpe de lidt rodede, larmende drenge."

Dét at sætte en pige ved siden af en dreng i forventningen om, at hun vil holde ham i ro, er en kønsbaseret strategi og et udtryk for det, Cecilie Nørgaard og Bonnie Vittrup kalder et synligt eksempel på traditionel kønsdisciplinering i skolen (Kirk m.fl. 2010; 100). Denne form for praksis bliver problematisk idet den indeholder stereotype positioneringstilbud, som eleverne vil have tendens til at tage til sig. Her bliver debatten om 'den feminiserede skole' sat i konkret sammenhæng. Citatet er et udtryk for en lærerdiskurs om, hvad den gode elev er, da det at gøre god elevhed

ofte indebærer dagsordner, der er kategoriseret til pigekønnets sfære (Kirk m.fl. 2010; 100). Denne kønsdiskurs risikerer at umuliggøre, at drenge på én gang både *gør* deres køn rigtigt og *gør* god elevhed, fordi de normer drengediskursen italesætter, ikke bidrager til succes i skolen. Drenge, der er 'rigtige drenge', er ikke samtidig gode elever.

I mine fokusgruppeinterviews kom det ligeledes frem, at eleverne oplever at lærere favoriserer pigerne både, når det kommer til forstyrrelser i undervisning og karaktergivning. Det følgende er et uddrag fra det første fokusgruppeinterview:

- Pige 1: *"Drenge får mere skæld ud, føler jeg, i forhold til hvis pigerne larmer ligeså meget som drengene. Så går det ud over drengene, fordi man har et syn på drengene om, at det er dem, der gør det hele. Og det synes jeg faktisk er lidt unfair."*
- Interviewer: *Okay, så læreren har slet ikke blik for, at piger også larmer?*
- Pige 1: *"Nej, altså hvis pigen og drengen sidder og snakker sammen, så er det kun drengen der får skæld ud."*
- Dreng 1: *"Jeg føler bare lidt, at sådan er det også er med karakterer."*
- Interviewer: *"Ja. Okay. Hvordan det?"*
- Dreng 1: *"Altså nogen piger de bliver bare set som sådan nogle mønsterelever, altså sådan; 'Det er et 12-tal', det kan man bare sætte på dem. Selvom de ikke siger noget i timen f.eks."*
- Dreng 2: *"Det føler jeg også, sådan som de andre siger."*
- Pige 2: *"I madkundskab, så er det også sådan, at når en dreng smadrer en tallerken, så får han mega meget skæld ud og det gør en pige slet ikke, når hun gør det. Det er som om, læreren tror, at når en dreng kommer til at gøre ét eller andet lidt dumt, så er det med vilje, han gør det. For at lave ballade. Men tit er det bare ulykker, der sker."*

Alle drengene fra fokusgruppen havde prøvet, at føle sig uretfærdigt behandlet i en situation, hvor både piger og drenge havde deltaget i den forstyrrende aktivitet. Alligevel udviste de også en form for apati over for disse former for forskelsbehandling. Her svarer en dreng på spørgeskemaundersøgelsens spørgsmål om, hvordan lærercitatet ovenfor får ham til at føle og om det passer, at drenge er mere rodede end piger:

”Det får mig til at føle, jeg er rodet og drenge ikke kan noget. Hvis jeg skal være ærlig, så ja. Drenge kan lige springe lektierne over og så spille eller lave noget sjovt, men det er selvfølgelig ikke alle drenge, men oftest er det en dreng, der ’glemmer’ at lave sine lektier.”

Denne dreng siger det lige ud; diskursen om de rodede drenge, får ham til at føle at han ikke kan gøre elevhed godt. At han, på grund af sit køn, ikke kan leve op til skolens krav om god elevhed. Derudover indikerer hans brug af citationstegn omkring ’glemmer’, at han, ligesom lærerne i madskundskab, forventer at drenge med vilje ikke lever op til skolens krav. Når han både giver udtryk for, at føle sig talt ned til og samtidig giver læreren ret og positionerer sig inden for diskursen, hænger det sammen med diskursens konstituerende kraft. Han ser verden ud fra diskursen uanset hvordan, han positionerer sig i forhold til den. Ydermere hænger det sammen med diskursens sandhedsdefinerende egenskaber, som jeg beskrev i afsnittet om diskurs. Når det, der indgår i en diskurs, har status af sandhed, får diskursen en særlig magtposition. Reproduktion af en given diskurs kan være med til at give den status af sandhed og her spiller ’Sådansk 4’ ind. Davies og Harré kan bruges til at argumentere for, hvorfor læremidlet kan være med til at give diskurser om køn sandhedsværdi. Følgende citat omhandler sproget som eksplicite formuleringer af den normative orden, som er underforstået i menneskelig produktivitet; ”Det er faktiske samtaler, som tidligere har udspillet sig, der udgør arketyperne for aktuelle samtaler” (Davies og Harré, 2014; 22). I kraft af at denne diskurs er blevet reproduceret så mange gange i elevernes liv, f.eks. via læremidler som ’Sådansk 4’, har den fået status af sandhed. Den apati, som drengene udviser på trods af at føle sig talt ned til, kan altså tilskrives det faktum, at diskurs er så umådelig magtfuld en kraft i forbindelse med identitet. Dette leder mig videre til spørgsmålet om, hvordan positioneringsmuligheder kan have indflydelse på elevernes identitetsdannelse.

Elevernes identitetsudvikling

Som beskrevet i teori afsnittet vil man, som socialkonstruktionist, forstå identiteten/subjektiviteten som summen af de positioner, subjekter indtager i de diskurser, de indgår i. Netop på denne baggrund er det muligt at argumentere for, at diskurser om køn kan påvirke elevens mulighed for at udvikle en alsidig identitet.

I min indsamling af lærerdiskurser fandt jeg følgende citat:

"Jeg kan finde på at bede nogle stærke drenge om at løfte et bord"

Da jeg, i spørgeskemaet til eleverne, spurgte, om lærere oftere beder drengene om hjælp med fysiske opgaver end piger, var svaret (næsten) entydigt ja. På nær to elever svarede alle, at dette var tilfældet på deres skole. Mange beskrev, hvordan de ofte hører formuleringer som; "Er der mon er noget store, stærke *drenge*, der kan hjælpe", og en elev skriver endvidere, at hun aldrig har hørt sætningen "Er der mon nogle store stærke *børn*, som kan hjælpe". Samme elev beskriver i det følgende, hvordan hun har det, når lærere stiller sådan et spørgsmål:

"Det er helt klart altid drengene, der bliver spurgt. Nogen gange har jeg også lyst til at melde mig til at gøre det, men lader være fordi, jeg er bange for, hvad de andre vil tænke."

Dét, der afholder pigen for at bryde med lærerens diskurs, er i dette tilfælde, at diskursen både et udtryk for en forventning om, at drenge er stærkere fysisk end piger, men også at piger, der er stærke, ikke er "rigtige piger". Citatet er ydermere et udtryk for det Bonnie Vitttrup og Cecilie Nørgaard kalder en normalitetsfornemmelse, dvs. en indlejret fornemmelse for det naturlige og rigtige. Dette begreb minder meget om Riesmans formulering om konformitetsmønstre, som blev beskrevet i afsnittet om identitet. Disse normalitetsfornemmelser bestemmer, hvordan vi mener køn kan gøres, og hvordan passende kønnede udtryk er. Dog betyder det ikke, at alle gennemgår den forventede subjektiveringsproces og positionerer sig inden for den kønnede diskurs (jf. det faktum, at positionering er en relation mellem subjekt og diskurs), men det betyder, at det gennem denne praksis kommer til at stå klart, hvem der er kulturelt forståelig/uforståelig (Kirk m.fl. 2010; 100). Igen spiller diskursens magt ind; den producerer både det kulturelt forståelige, og ekskluderer samtidig det kulturelt uforståelige køn. Pigen fra ovenstående citat har somme tider lyst til at bryde med diskursen og melde sig som hjælper, men afholder sig fra det fordi, hun forstår, at ved at gøre det, vil hun positionere sig selv som kulturelt uforståelig. Diskursen har givet hende nogle bestemte positioneringsmuligheder. Disse har påvirket hendes identitet på den måde, at hun opfører sig på en bestemt måde, som hun identificerer med at være pige.

Netop dette, at kunne identificere sig selv ud fra en fornemmelse af at høre til inden for sit køn, er af høj vigtighed for eleverne. Dette kom gang på gang til udtryk i interviewsene. For at undersøge om eleverne havde lyst til at kunne udtrykke deres køn på andre måder end de måder, diskurser om køn tilbød, havde jeg følgende samtale med dem:

Interviewer: *"Prøv at forestille jer, at vi levede i en verden, hvor vi alle sammen havde det samme køn. Er der så noget, I ville gøre anderledes? Ville I opføre jeg anderledes eller se anderledes ud?"*

Dreng 1: *"Så ville jeg i hvert fald have længere hår. Det kunne jeg godt tænke mig at prøve."*

Interviewer: *"Hvorfor gror du ikke bare dit hår ud nu?"*

Dreng 1: *"Fordi det kun er piger, der må have langt hår. Eller... Det er åbenbart sådan, at piger bare SKAL have langt hår. Men ikke drenge, for så er man piget og folk tror, at man er en pige."*

Dreng 2: *"Hvis jeg var en pige, eller hvis jeg var et intetkøn, så ville jeg nok shoppe noget mere. Så ville jeg den ene dag klippe mig skaldet og den anden dag gro mit hår helt ud og prøve at gå med make-up og prøve en masse former for kultur og sådan noget. Jeg er sådan lidt træt af, at drenge ikke har lige så meget mulighed for at shoppe-agtigt. Det er en typisk pigeting at gå ud at shoppe, og jeg synes, det er sjovt at tage med piger ud at shoppe, fordi de har deres 'Uuuh jeg skal have øreringe' og sådan noget. Det synes jeg er sjovt. Og så når jeg er i Matas, så prøver jeg alle de dér tester og sådan. Og prøver mig selv lidt ud. Så hvis jeg var et intetkøn, så ville jeg gøre det meget mere."*

Pige: *"Det ville nok være meget nemmere, for så kunne man være den man ville. For hvis man gerne vil have kort hår som pige, så kan man ikke bare gøre det. For så synes andre, det er mærkeligt, og så gør man det ikke."*

Samtalen er fyldt med opfattelser af, hvordan man skal opføre sig og se ud, hvis man skal gøre sit køn på en måde, så det accepteres inden for diskursen. Alle eleverne udtrykker, at de fravælger at opføre sig på en bestemt måde, fordi de ved, at det ikke er sådan, man skal opføre sig, hvis man skal passe ind som pige eller dreng. Dette er igen en klar indikation på, at diskursen har givet nogle bestemte positioneringsmuligheder, som har haft indflydelse på deres identitetsudvikling i og

med, at de fravælger at opføre sig på en bestemt måde for at kunne identificere sig som henholdsvis ”dreng” og ”pige”.

I mit første, og mere samtaleprægede, fokusgruppeinterview lagde jeg mærke til, at flere af eleverne havde gjort deres køn anderledes og mere normudfordrende, da de var børn, end de gjorde nu. Det følgende er et eksempel på dette:

”Da jeg gik i børnehave, legede jeg aldrig med pigerne. Og pædagogerne spurgte mig ’Vil du ikke have nogle dukker at lege med’ og sådan. Og når der blev inviteret til pigefødselsdage, så ville jeg meget hellere til drengefødselsdage. Og indtil jeg gik i tredje, kom jeg også med til nogle af drengenes fødselsdagen som den eneste pige. Og så er der også det dér med, at nu hvor man er blevet ældre, så er det sådan lidt træls, at hvis en pige og en dreng nu er venner, så bliver man drillet med, at man er kærester.”

Her er altså en pige, der beskriver, hvordan hun som barn positionerede sig uden for pædagogernes diskurser om ”det pigede”. Da jeg, i det andet interview, spurgte ind til, hvorfor hun, i 3. klasse, holdt op med at komme til drengefødselsdage, havde hun svært ved at forklare grunden. Hun fortalte, at hun i den periode fik flere pigevenner, begyndte at interessere sig mere for ”pigeting” og blev en del af en gruppe piger i klassen. Den største grund virkede dog til at være det, hun selv nævner slutteligt i ovenstående citat; omverdens fokusering på kæresterier. En dreng fortalte, i det først interview, en tilsvarende historie om, at han var bedste venner med en pige indtil, han blev 10 år gammel. Venskabet blev ødelagt af, at hans omgivelser, både børn som voksne, drillede dem med, at de var kærester. Dette var noget, de fleste deltagere i interviewet kunne genkende fra deres eget liv. I takt med, at de nærmede sig puberteten, oplevede de i højere og højere grad at blive drillet med deres venskaber på tværs af køn. Hermed blev eleverne sat ind i en kønnet, og delvist seksualiseret diskurs, som de ikke ønskede at blive konfronteret med og som konsekvens af dette, holdt begge op med at se deres gode venner. Elevernes identitet bliver her påvirket i en sådan grad, at de bevæger sig fra at forstå sig selv, som personer der kan lege med begge køn til, at være personer, der kun har venner af samme køn som dem selv. Dette er med til at skabe en kønsopdelt verden, hvilket faktisk forstærker og reproducerer diskursen og normalitetsfølelsen om piger

og drenge som hinandens modsætninger. Til spørgsmålet om, hvad eleverne ville gøre anderledes, hvis vi levede i en verden med kun et køn, svarede drengen fra ovenstående case, at han i så fald stadig ville se sin veninde. Han var meget berørt af at snakke om det, hvilket, på en barsk og nådesløs måde, tydeliggjorde for mig, præcis i hvor høj en grad diskurser om køn kan skade børn og forhindre dem i at udvikle en alsidig og sund identitet.

Når disse elever i højere grad er påvirket af diskurser om køn nu i 7. klasse, end de var i de mindre klasser, vil jeg påstå at dette også hænger sammen med diskursen i skolen. Dette kan man argumentere for ud fra diskursen som skabende faktor. Som det redegøres for i teoriafsnittet om diskursbegrebet, vil socialkonstruktionister hævde, at vi forstår os selv gennem sociale relationer, som er bestemt af diskurser og netop på grund af dette forhold, betyder det, at diskursen reproduceres. Elever i 7. klasse har gået i skole og institution i længere tid, end de havde, da de var børnehavebørn, og da de gik i folkeskolens indskoling. De har dermed forstået sig selv gennem skolens kønsdiskurs (produceret af lærere, andre elever og læremidler som 'Sådan 4 – skriftlig dansk') over en længere periode og har derfor reproduceret dem gennem længere tid. Deres identitet, måden de forstår sig selv og deres køn på, påvirkes af diskurserne i skolen på en måde, der får dem til at leve mere op til diskurserne, end de tidligere har gjort.

Den kønnede diskurs i danskundervisningen har tydeligvis indflydelse på elevernes forståelse af dem selv og hinanden. Hvordan man, som lærer, kan rette sin opmærksomhed mod denne udfordring, vil jeg reflektere over efter det følgende, som er en kort konklusion og opsummering på mit projekt.

Konklusion

Dette projekt har undersøgt, hvilke kønnede forestillinger og diskurser om køn, der eksisterer i folkeskolens danskundervisning i dag, samt hvordan disse kan siges, at have indflydelse på elevernes identitetsudvikling. Konklusionen er den, at de diskurser om køn, som eleverne hver dag møder i skolen, kan have stor betydning for deres forståelse af dem selv og andre.

Via en spørgeskemaundersøgelse har jeg indsamlet data som viser, at der findes generelle og stereotype diskurser om køn blandt dansklærere i folkeskolen. I analysen, som var funderet i socialkonstruktionismen, brugte jeg begreberne diskurs

og positionering som analysebærende begreber, og med denne fremgangsmåde fandt jeg frem til, at diskurser om køn har skabende og sandhedsdefinerende magt. Dette er bl.a. på grund af det faktum, at diskurser har tendens til at blive reproduceret, hvilket igen forstærker sandsynligheden for, at elever positionerer sig inden for den givne diskurs, når de støder på den igen. Ved brug af teoretikere som Davies og Harré (2014), Dorte Marie Søndergaard (1996) Jo Krøjer (Ritchie. 2007) samt Bonnie Vittrup og Cecilie Nørgaard (Kirk m.fl. 2010) fandt jeg frem til, at både diskurs- og positioneringsbegrebet kan bruges til at argumentere for, at elevernes identitet i høj grad påvirkes af de sociale relationer, de indgår i. Dette hænger sammen med den socialkonstruktionistiske forståelse af identiteten, subjektiviteten, som værende en sum af de positioner, som individet indtager i diskurser (Søndergaard 1996; 146). Diskursens påvirkning af elevernes identitet kom tydeligt til udtryk i min analyse bl.a. via eksempler på, hvordan elever afstår fra at udfordre de gængse måder at gøre køn på. Eleverne frygter ganske enkelt omgivelsernes reaktioner på denne normudfordrende adfærd, og de går meget op i ikke at blive adskilt fra det, de fleste forstår som en "rigtig" pige eller dreng. Diskurser definerer nemlig ikke kun det socialt acceptable køn men også det uforståelige, uacceptable køn.

Diskurser om køn påvirker således utvivlsomt elevens identitetsudvikling, og dette skal man som lærer være bevidst om. Vi (kommende) lærere lever også i en verden, der reproducerer stereotype diskurser om køn, og vil vi også selv stå i situationer, hvor vi vil positionere os inden for en bestemt diskurs om køn. Det, der betyder noget er, at vi bevidstgøres i sådanne situationer. At vi får øjne for, hvordan vi faktisk kan gøre en stor forskel bare ved at ændre den måde, vi taler om køn på. I det følgende afsnit vil jeg reflektere over de forskellige måder, man som lærer kan imødegå problematikken om de kønnede diskursers påvirkning af elevens identitet.

Handleperspektiv

Denne opgaves analysedel viste, at læreres diskurs om køn har betydning for elevens identitet bl.a. fordi, diskurser er forbundet med magt. Som lærere er vi i en magtposition over for eleverne og netop derfor, har den måde vi forholder os til og taler om køn, umådeligt stor betydning for elevernes positioneringsmuligheder og identitetsudvikling. I en socialkonstruktionistisk optik former sproget og diskurser

vores opfattelse af verden (Brønsted og Canger. 2015: 85), og derfor har vi også mulighed for at påvirke de uhensigtsmæssige diskurser om køn, vi støder på i vores virke som lærere. Det er endvidere særdeles relevant og vigtigt, at man som lærer overvejer, hvordan man taler og handler på baggrund af ens egne evt. stereotype og indlejrede forestillinger om køn. Dette er vigtigt i alle aspekter i ens lærervirksomhed, men måske særligt inden for områder som didaktik, klasseledelse og relationsarbejde (Lundsgaard, 2016: 28). Disse tre områder er kompetenceområder for praktikfaget på læreruddannelsen og som sådan, må de siges at være af afgørende betydning for den enkelte lærers praksisudvikling. Didaktiske spørgsmål man kan stille sig selv kan f.eks. være, om man planlægger sin undervisning ud fra forestillinger om, hvad drenge og piger er og kan. Har man f.eks. andre forventninger til drenge, når det gælder koncentrationsevne, og gennemfører man på denne baggrund sin undervisning på en måde, som eleverne bemærker? I henhold til klasseledelse kan man overveje om ens ledelse af klassen er influeret af uhensigtsmæssige og evt. ubevidste forestillinger om køn. Her kan man spørge sig selv om man, som eleverne i min indsamlede empiri oplevede, sætter hårdere ind over for drenge, når de larmer, end når piger gør det. Eller om man forventer at pigerne holder deres (drenge)sidekammerater i ro i løbet af undervisningen. I ens relationsarbejde, som omhandler kontakt og relationer til elever, forældre og kollegaer, er det relevant at spørge sig selv om ens indlejrede forestillinger om køn har betydning for, hvordan man møder det enkelte menneske. Er ens forestillinger om køn af nogen betydning for, hvordan man møder den enkelte elev, og lader man disse forestillinger spille for stor en rolle i dette møde?

Det ovenstående har handlet om lærerens bevidstgørelse af dennes vigtige rolle i diskursiveringen af kønnene i folkeskolen. Dog vil jeg vove at påstå, at det også er vores ansvar, at gøre eleverne bevidste om den rolle, de selv spiller i reproduktionen af uhensigtsmæssige og ekskluderende diskurser om køn. I det følgende vil jeg derfor reflektere over, hvordan man, via fokus på diskursen, man kan gøre eleverne bevidste om deres egne kønnede forestillinger.

Det, at udfordre sine egne og samfundets stereotype forestillinger om køn, kan være vanskeligt, netop fordi spørgsmål om køn er så tæt forbundet med vores egen identitet. Som nævnt har jeg udarbejdet og gennemført et undervisningsforløb (for dansk i 7. klasse) kaldet 'Køn, kultur og kønsroller', og derfor kan jeg med et vist

erfaringsgrundlag udtale mig om, hvordan en sådan proces er. Uden at være bevidst om, at min tilgang var socialkonstruktionistisk, havde jeg, helt fra begyndelsen af planlægningsfasen, en hypotese om, at sproget skaber virkelighed. Mit mål var at skabe en mere tolerant og nuanceret måde, at diskutere køn på, da jeg var af den overbevisning, at de dominerende fortællinger om de "rigtige" piger og drenge, gør verden vanskelig for de børn, der ikke kan genkende sig selv i disse fortællinger. Dette udgangspunkt kan man kalde normkritisk idet jeg, i mange aspekter af min lærerpraksis (både i forbindelse med relationsarbejde, materialevalg og generel planlægning og gennemførelse af undervisningen), søgte at stille spørgsmål til, og udfordre, eksisterende normer om køn og seksualitet (Kirk m.fl. 2010: 186). I tråd med socialkonstruktionistisk teori gjorde jeg meget ud af, at benytte et nuanceret sprog om køn i mit arbejde med 7. klasse. Med dette mener jeg bl.a., at jeg aldrig formulerede mig i absolutter som f.eks.; "Piger er mere stille end drenge". I stedet brugte jeg formuleringer som; "Nogen vil mene, at piger er mere stille end drenge". Når jeg så ønskede, at få elevernes bud på, hvordan de generelt opfatter drenge og piger, gjorde jeg meget ud af at beskrive aktiviteten som netop en diskussion præget af generalisering. Dette synliggjorde, at der altid vil være undtagelser og at elevernes ytringer givetvis kunne være udtryk for holdninger, der var funderet i fordomme. Denne måde at tale om køn på, dannede kultur for, hvordan vi som klasse diskuterede emnet igennem hele forløbet. Jeg observerede, hvordan elever blev mere og mere nuancerede og fik øje på deres egne sproglige generaliseringer og fordomme om køn. Formuleringer som "Det er nok en lidt stereotyp forestilling det her men..." viste mig, at de begyndte at overveje, om noget også virkelig var sandt, eller om der var brug for et ekstra kritisk blik. Et enkelt, næsten umærkeligt, men alligevel meget interessant eksempel på dette var, da en dreng i det første fokusgruppeinterview fortalte om, at der "faktisk" var en kvinde i hans familie, der var bodybuilder. Dette lille ord "faktisk" indikerer anderledeshed, og det lagde han mærke til, da han havde sagt sætningen. Derfor sagde han med det samme: "Nej, der ER en kvinde, der er bodybuilder". Han ville fortælle historien for at bryde med forestillingen om drenge som stærke og piger som pyntesyge, og i den sammenhæng vurderede han, at sit eget brug af ordet "faktisk" var malplaceret. Kun via kritisk stillingtagen og aktive valg (og fravalg) kan vi gøre os forhåbninger om at medvirke til, at en anderledes, mere nuanceret og alsidig diskurs om køn bliver produceret i vores klasserum. Opretholdelse og reproduktion af kønnede diskurser

er en risiko, man konstant må være bevidst om i sin lærergerning. I det følgende afsnit vil jeg perspektivere til andre pædagogiske teorier om, hvordan man kan arbejde med og forholde sig til køn på i folkeskolen.

Perspektivering

Denne opgave har potentiale til at blive udfoldet i flere forskellige retninger, og mit arbejde med den har i høj grad været inspireret af en interesse for de nye vinde, der blæser på den kønspædagogiske front. Med eksistensberettigelse i nyere kønsforskning har man indført kønsneutralitet og queerpædagogisk praksis på flere børneinstitutioner i Sverige, og tendensen ses også i stigende grad i Danmark. Denne opgave har haft fokus på diskursen som værende *det sagte* i danskundervisning. Dog er man, inden for diskursanalysen, også interesseret i det, der udelukkes på så grundlæggende og fundamentalt et plan, at det ikke lader sig italesætte overhovedet (Hansen. 2010: 33). Det interessante er således ikke bare det, som læreren *siger* om køn, men også det, der *ikke siges* og dette kunne være et yderst interessant analyseområde at udfolde i denne opgaves regi. Disse usagte ting kunne f.eks. være andre måder at opfatte køn og seksualitet på end den binære, biologisk-essentialistiske kønsforståelse, og det man kan kalde heteronormativ forståelse af seksualitet. På trods af det voksende fokus på kønsneutralitet og queerpædagogik er de generelle normer i den kønnede diskurs stadig af netop binær karakter, hvilket min empiri også viser. En diskursanalyse der fokuserede på det usagte, i f.eks. læremidlet, kunne her være aktuelt. En sådan analyse kunne f.eks. tage fat i, at børnene i læremidlets tekster altid har en mor og en far og aldrig to mødre, to fædre, én mor eller én far (eller andre familiesammensætninger). Denne fremgangsmåde kan åbne op for de mange måder at gøre køn og seksualitet på, som så sjældent repræsenteres, at de dermed usynliggøres med den konsekvens, at elever reproducerer diskurser om f.eks. homoseksualitet som "unormalt" (Kirk m.fl. 2010: 190).

Lige så interessant en sådan vinkel kunne være, ligeså relevant er det at stille sig kritisk overfor, om den socialkonstruktionistiske tilgang, den kønsneutrale pædagogik og queerpædagogikken nu også er så succesfuld, som tilhængerne af disse påstår. Det kunne være interessant og relevant at undersøge de fordele og ulemper, der er ved at føre disse nye former for kønspædagogik. Styrker de elevernes alsidige

udvikling på en måde, så eleverne føler sig accepteret i deres individuelle kønsudtryk? Er der risiko for, at man utilsigtet kommer til at marginalisere de børn, der føler sig fuldstændig inkluderet og forstået af de eksisterende kønsnormer ved, at føre pædagogik med det formål, at favne de børn, der ikke gør? Hvilken påvirkning har disse andre og nye måder at behandle kønsaspekter på elevens identitetsudvikling? Alle disse spørgsmål finder jeg umådeligt interessante i denne sammenhæng.

På baggrund af ovenstående vil jeg mene, at dette projekt kunne udfoldes ved et analytisk fokus på den kønsneutrale og queerpædagogiske tilgang til det usagte i diskursen samt en undersøgelse af de fordele og ulemper disse tilgange, hvis implementeret som gældende pædagogisk praksis, kan have på elevens identitetsudvikling. En ting fremstår fuldstændigt klart for mig: Min fremtidige lærergerning skal være præget af et fokus på problematikken om de kønnede diskurser, da det betyder meget for mig, at mine elever føler sig trygge og i stand til at *gøre køn* på præcis den måde, der passer til netop dem. Kun sådan vil jeg kunne sige, at jeg i hvert fald gør mit for, at eleverne har mulighed for at udvikle en sund og alsidig identitet.

Litteraturliste

Digitale opslagsværker

Kilde 1: <http://gymnasieskolen.dk/piger-i-gymnasiet-i-100-år-200303artiklera07htm>

Kilde 2: <https://da.wikipedia.org/wiki/Socialkonstruktionisme>

Kilde 3: <http://www.gymdansk.dk/diskursanalyse.html>

Kilde 4: <https://metoderidansk.systeme.dk/index.php?id=175>

Læremiddel

Brandt Jensen, Mogens og Marianne, Palle Buus-Hansen og Jørgen Tambour. *Så dansk 4 – Skriftlig dansk*. Alinea. 2003.

Litteratur

- Askland, Leif og Nina Rossholt. *Køn i børnehøjde*. Dansk psykologisk forlag. 2011.
- Bredsdorff, Nils. *Diskurs og konstruktion. En samfundsvidenskabelig kritik af diskursanalyser og socialkonstruktivismen*. Forlaget Sociologi. 2002.
- Brønsted, Lone Bæk og Tekla Canger. *Køn. Pædagogiske perspektiver*. Samfundslitteratur. 2015.
- Brønsted, Lone Bæk mfl. *Ny pædagogisk opslagsbog*. Hans Reitzels Forlag. 2014.
- Davies, Bronwyn og Rom Harré. *Positionering: diskursiv produktion af selver*. Forlaget Mindspace. 2014.
- Fairclough, Norman. *Kritisk diskursanalyse*. Hans Reitzels Forlag. 2008.
- Gergen, Kenneth J. og Mary Gergen. *Social konstruktion – ind i samtalen*. Dansk psykologisk forlag. 2005.
- Hansen, Nanna Koch og Gerd Christensen. *Introduktion til socialkonstruktionisme. Videnskabsteori og praksis*. Dafolo. 2015.
- Kirk, Anne H. m.fl. *Åbne og lukkede døre. En antologi om køn i pædagogik*. Frydenlund. 2010.
- Kuschel, Rolf og Faezeh Zand. *Fordomme og stereotyper*. Frydenlund. 2007.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann. *Interview – Introduktion til et håndværk*. 2. Udgave. Hans Reitzels Forlag. 2009.

- Lundsgaard, Emilie. *Bachelorprojekt: Køn og identitet*. 2016.
- Lykke, Nina. *Kønforskning. En guide til feministisk teori, metodologi og skrift*. Forlaget Samfundslitteratur. 2008.
- Løw, Ole og Erik Svejgaard. *Psykologiske grundtemaer*. Kvan. 2002.
- Richter, Lise (2015): "Hjernen er kønsblind". Information. December 2015. <https://www.information.dk/udland/2015/12/hjernen-koensblind>
- Riesman, David. *Det ensomme masse menneske*. Gyldendals Uglebøger. 1962.
- Ritchie, Tom. *Relationer i psykologien*. Billesø & Baltzer. 2007.
- Staunæs, Dorthe. *Køn, etnicitet og skoleliv*. Samfundslitteratur. 2004.
- Søndergaard, Dorte Marie. *Tegnet på kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i akademia*. Museum Tusulanums Forlag og Dorte Marie Søndergaard. 1996.
- Winther Jørgensen, Marianne og Louise Phillips. *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag. 1999.

Bilag 1: Spørgeskema til dansklærere

- 1) Bruger du nogensinde kønsopdeling i din undervisning?
 - JA
 - NEJ
 - VED IKKE
 - Begrund dit svar: Hvorfor/hvorfor ikke bruge kønsopdelt undervisning?

- 2) Er der efter din mening forskel på, hvordan piger og drenge lærer bedst?
 - JA
 - NEJ
 - VED IKKE
 - Uddyb venligst dit svar: Hvis ja: Hvori ligger forskellene?

- 3) Er der efter din mening forskel på, hvordan piger og drenge opfører sig?
 - JA
 - NEJ
 - VED IKKE
 - Hvis ja: Hvori ligger forskellene?

- 4) Er der efter din mening forskel på, hvad piger og drenge interesserer sig for?
 - JA
 - NEJ
 - VED IKKE
 - Hvis ja: Hvori ligger forskellene?

- 5) Tilrettelægger du somme tider din danskundervisning ud fra, hvad du mener, vil interessere hhv. piger eller drenge?
 - JA
 - NEJ
 - VED IKKE
 - Uddyb venligst dit svar

6) Er der undervisningssituationer, hvor du tænker over dig selv som værende et menneske med et køn?

- JA
- NEJ
- VED IKKE
- Hvis ja: Beskriv en sådan situation. Hvis nej: Uddyb gerne dit svar

7) Har du et særligt syn på køn og er du bevidst om dette i din danskundervisning?

- JA
- NEJ
- VED IKKE
- Uddyb venligst dit svar

8) Er elevernes siddepladser i klassen bestemt ud fra køn?

- JA
- NEJ
- VED IKKE
- Hvis ja: Hvad er begrundelsen for dette? Hvis nej: Hvad er siddepladserne så bestemt ud fra?

9) Kan du finde på at sige ting til eleverne som, at pigerne nok vil synes denne bog er spændende pga. dens tema om kærlighed? Eller at drengene godt kan glæde sig, for i næste uge skal der arbejdes med computerspillet som genre?

- JA
- NEJ
- VED IKKE
- Uddyb venligst dit svar

Bilag 2: Spørgeskema til elever

Følgende citater er fra dansklærere i folkeskolen

Besvar venligst spørgsmålene under citaterne. Begrund dine svar, så godt du kan.

1. "Jeg kan finde på at bede nogle stærke drenge om at løfte et bord"

- Er drenge mere egnede til at løfte et bord end piger?
- Oplever du, at lærere oftere spørger drenge om hjælp med fysiske ting, end de spørger piger?

2. "Vi har pigeromaner og drengeromaner. Så læser de hver deres."

- Hvad tror du der, ifølge læreren, gør en bog til henholdsvis en "pigeroman" og en "drengeroman"?
- Passer dine interesser på én af disse to bogkategorier? Ville du have lyst til at læse en pigeroman eller en drengeroman?

3. "Drengene kan skrive om lastbiler og traktor. Pigerne om prinsesser og kærlighed"

- Tror du, der er emner som piger kan skrive bedre om end drenge og omvendt?
- Har du før prøvet, at en skriveopgave var inddelt efter køn på denne måde? Hvis ja: Beskriv opgaven.

4. "Eleverne sidder ofte dreng/pige i klassen. Nogle piger har en god evne til at hjælpe de lidt rodede drenge."

- Hvis du er en pige: Er piger mere rolige end drenge? Og hjælper du somme tider drengene, sådan som det beskrives i citatet ovenfor?
- Hvis du er en dreng: Hvordan får citatet dig til at føle? Passer det, at drenge er mere rodede end piger?

5. "Piger interesserer sig for tøj, hår og idoler. Drenge for piger, sex og fodbold."

- Passer dette udsagn på det fleste piger og drenge, du kender? Og passer det på dig?
- Hvis en lærer sagde sådan i nærheden af dig, hvad ville du så tænke og føle?

6. "Når jeg vælger tekster, vælger jeg gerne de tekster, hvor drenge er hovedpersoner. Det gælder også film i danskundervisningen"

- Læreren gør sandsynligvis dette, fordi han/hun tænker, at både piger og drenge kan identificere sig med en dreng, men at kun piger kan identificere sig med en pige som hovedperson. Synes du, at dette passer? Hvis ja, hvorfor?
- Oplever du, at I, i jeres klasse, oftere læser tekster med en dreng som hovedperson end I læser tekster, hvor en pige er hovedperson?

Bilag 3: Interviewguide 1

Jeg fortæller historien om den dag, min datter blev på kaldt en "rigtig pige" og en "rigtig dreng".

- Hvad tænker I om den historie?
- Hvad tror I det vil betyde for min datter, hvis hun får sådanne ting at vide, når hun er ældre og kan forstå mere?
- Synes I, der findes "uskrevne regler" for, hvad en "rigtig pige" og "en rigtig dreng" er, hvad de "må" og "ikke må"? Hvad er det for nogle regler?
- Har I før prøvet at stå i en situation, hvor I ikke kunne leve op til idealet om en "rigtig pige" eller en "rigtig dreng"?
- Kun til Drengene: Har en voksen nogensinde sagt til jer at I skulle "mande jer op"? Hvornår får I det at vide og hvordan reagerer I?
- Har en voksen nogensinde sagt til jer at I "kaster som en pige", "løber som en pige"?
- Har I prøvet at en lærer har behandlet jer anderledes end én af det andet køn?

Jeg fortæller om læreren, der introducerede til et forløb om køn sådan her: "Ugen skal handle om: Hvordan er piger? Og hvordan er drenge?". Samtidig griner han og imiterer henholdsvis "fin dame" og "bodybuilder" med stemmeføring og kropssprog.

- Hvis der kom en lærer til jeres ugeSEX næste år og sagde sådan: Hvad ville I så tænke?
- Hvad tror I, I ville tænke, hvis I ikke havde haft dette forløb?
- Er der noget i den måde, I opfører jer på, når I er sammen, der har ændret sig fra i gik f.eks. i 4.-5.? (I forhold til køn). Hvorfor tror I det er sådan?
- Hvis nu der ikke var noget, der hed drenge og piger, og I alle sammen var det samme køn (noget midt imellem de to køn, vi bruger mest i kulturen), tror I så, at I ville være anderledes? Ville I opføre jer på en anden måde eller se anderledes ud?

Bilag 4: Interviewguide 2

Individuelle, opsamlende spørgsmål til udsagn fra interview 1

Dreng 1: Da du var lille, kunne du godt lide at lave ting med dine hænder.

- Kan du stadig lide at lave ting med dine hænder? Hvornår stoppede det og hvorfor?

Dreng 2: Der skete noget, da du var lille, der gjorde dig meget opmærksom på, IKKE at gå i pigetøj

- Kan du beskrive den oplevelse?
- Hvad havde oplevelsen af konsekvenser for dig?

Dreng 3: *"Piger har langt hår, drenge har kort hår"*. Du og din lillebror bliver klippet tre gange oftere end jeres søster.

- Da jeg spurgte, om der var noget, I ville gøre anderledes, hvis der kun var 1 køn svarede du, at du godt kunne tænke dig at have langt hår. Hvad er det, der gør at du ikke prøver det nu?
- Hvordan frygter du, at dine omgivelser ville reagere, hvis du fik langt hår?

Pige 1: *"Piger må ikke slå, drenge gør det bare"*

- Hvad mener du med dette? Hvordan reagerer en lærer, hvis en pige slår i forhold til, hvis en dreng slår? Forventes det mere, at drenge slår end at piger gør det?

Pige 2: *"Drengene får mere skæld ud i undervisningen"*.

- Hvordan oplever du dette? Har du nogle eksempler?

Dreng 2: *"Sådan er det også med karakterer"*

- Kan du uddybe?

- Oplever I en uretfærdighed i de karakterer der gives?

Dreng 3: Fødselsdagshistorien: Du ville ikke ud at lave det, som drengene skulle. Pigerne skulle shoppe.

- Lavede du det, drengene skulle alligevel? Hvorfor? Hvordan oplevede du presset?

Dreng 4: Du græder ofte og føler, at du gør sig selv til grin specielt over for drenge.

- Hvordan og hvornår oplever du presset om ikke at græde?

Pige 1: I børnehaven legede du aldrig med piger. Ville hellere til drengefødselsdage.

- Hvornår ændredes dette? Hvorfor?

Pige 3: Du græder aldrig og synes det er irriterende, at folk tror, at du interesserer dig for make-up bare fordi, du er en pige. Du går aldrig med make-up, og du hader at shoppe.

- Det lyder som om, du tit står i en situation, hvor du føler, at du ikke lever op til idealet om, hvad der er en "rigtig pige". Har du prøvet at have det sådan, pga. noget en lærer har sagt?