
«Kanskje vi viser det på andre måter?»

En intervjustudie av mannlige grunnskolelærerstudenter forståelse av omsorg

Reidun Heggem, Hege Myhre og Martin Stokke

Sammendrag

Det er stort behov for mer kunnskap om hvordan mannlige lærerstudenter forstår og utøver *omsorg* i skolen. Denne artikkelen presenterer resultater fra en intervjustudie med mannlige studenter på grunnskolelærerutdanningen i Norge. Studentenes utsagn om omsorg analyseres opp imot teoriene om symbolsk makt, habitus og hegemonisk kjønns makt. Studentene uttrykker en forståelse av omsorg som et tydelig kjønnet fenomen. Flere av informantene uttrykker at de forbinder en bestemt form for omsorg med kvinner, knyttet til trøst og kos, som de ikke alltid identifiserer seg med. I intervjuene kommer det fram at studentene ser andre måter å utøve omsorg på som å bygge robusthet og selvstendighet, men som de har begrenset mulighet for å utøve i praksis. I artikkelen argumenteres det videre for at en unyansert og dikotomisk kjønnsforståelse kan bidra til å forsterke en polarisert omsorgsutøvelse i skolen, som igjen kan bidra til å snevre inn handlingsrommet rundt omsorgsutøvelse.

Nøkkelord

menn i skolen, hegemonisk kjønns makt, maskulin omsorg, livsmestring, lærerprofesjonalitet

Abstract

There is a significant need for increased knowledge about how male student teachers understand and enact *care* in school settings. This article presents findings from an interview study conducted with male students enrolled in primary teacher education programs in Norway. The students' reflections on care are analyzed through the theoretical lenses of symbolic power, habitus, and hegemonic gender power. The students articulate an understanding of care as a distinctly gendered phenomenon. Several informants associate a particular form of care – characterized by comfort and affection – with women, and report that they do not always identify with this mode of caring. The interviews reveal that the students recognize alternative ways of practicing care, such as fostering resilience and independence, although they experience limited opportunities to implement these approaches in practice. The article further argues that an unnuanced and dichotomous understanding of gender may reinforce a polarized enactment of care in schools, which in turn may constrain the scope of possible caring practices.



Årg. 11 | nr. 2 | 2026 | 21 sider

DOI: 10.7146/lup.v11i2.160114

© 2026 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession

Keywords

men in education, hegemonic gender power, masculine care, life mastery, teacher professionalism

Introduksjon

Ifølge grunnskolens informasjonssystem er andelen mannlige lærere i grunnskolen for tiden på 26 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2025). Dette er godt under 40 prosent, som regnes som kjønnsbalanse innenfor et yrke (Skjeie & Teigen, 2003, s. 24), og andelen er lavere desto lengre ned i klassetrinnene vi kommer. På rene barneskoler ligger andelen menn på rundt 20 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2025). Dette er godt under det som innenfor kjønnsforskningen regnes som *critical mass* (Dahlerup, 2006), der den lave andelen i seg selv kan ha negativ betydning for rekrutteringen inn i yrket (NOU 2012:15, s. 319). En svært lav andel menn kan forsterke oppfatninger om at læreryrket er feminisert, og virke inn på utdanningsvalg (Davis & Hay, 2017).

Kjønnsbalanse innenfor et yrke kan begrunnes i ulike perspektiver på likestilling. Et likhetsperspektiv er argumenter der man anser begge kjønn som like egnet til å ivareta et yrke. Siden egenskapene som trengs i et yrke, anses som uavhengig av kjønn, vil en skjev kjønnsfordeling kunne være en indikasjon på ulike rettigheter og at det underrepresenterte kjønn har begrensede muligheter til å velge fritt (Imsen, 2000). En annen type argument er knyttet til et forskjellsperspektiv på likestilling, der man argumenter for at kjønnene ikke har like, men ulike bidrag inn i et yrke, ut fra enten medfødte eller tillærte kjønnsforskjeller, eller basert på ulike erfaringer eller tilhørighet i ulike miljøer og grupper. Det handler om å sette lik verdi på ulike kvaliteter, og dermed om likestilling i betydningen «forskjellige, men likeverdige» (Imsen, 2000, s. 15). Hvis en ønsker at flere menn skal søke lærerutdanning, vil en innenfor et forskjellsperspektiv på likestilling prøve ta høyde for at det finnes noen fellestrekk blant menn som skiller seg fra kvinners, og som en må appellere til for å få flere menn til å velge utdanningen. Myklebust et al. (2019) skriver at en i et slikt perspektiv vil være opp-tatt av hvordan identifiserte eller antatte fellestrekk ved menn sammenfaller med, eller står i kontrast til, kjennetegn ved eller oppfatninger av læreryrket (Myklebust et al., 2019, s. 19).

Et kjennetegn ved læreryrket er at det er et utpreget relasjonelt yrke. Den norske skolen har sine røtter i den kontinental-europeiske tradisjonen, med



vekt på både læring og danning. Danningsprinsippet viser til hvordan den norske skolen skal bidra til at elevene blir fullverdige aktører i samfunnet og i stand til å håndtere sine egne liv. Danningsprinsippet er tuftet på relasjonelle praksiser i skolen: «Elevene dannes i møte med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). I dette ligger en nærhetsetikk, der lærerens omsorg for elevene er helt essensielt. Omsorg er også nevnt i lærerprofesjonens etiske plattform fra Utdanningsforbundet og er dermed løftet fram som en sentral del av lærernes felles profesjonsetikk (Utdanningsforbundet, u.å.). Dette harmonerer også med FNs barnekonvensjon, der omsorg står helt sentralt som en rettighet alle barn har. Men selv om det er nedskrevet og vedtatt at omsorg er en sentral del av lærerens profesjonsutøvelse, er det ikke like tydeliggjort hva som ligger i begrepet omsorg. Det ligger i omsorgens vesen at den har en verdi i seg selv, og at «den bestemmes underveis, av deg og meg og de andre som vier seg til omsorgens oppgave» (Løvlie, 1990, s. 58).

De siste årenes rekrutteringsutfordringer og synkende andel menn på barnetrinnet har tydeliggjort behovet for mer kunnskap rundt kjønne forståelser, forventninger og praksis knyttet til omsorg i lærerrollen. Kjønnsbalanse i læreryrket vil kunne bidra til et større mangfold i hvem som er med og legger innhold i lærerrollen og deltar i profesjonaliseringen innenfra (jf. Evetts, 2003); gjennom lærernes egne praksiser. I denne konteksten er det relevant å forske på hvordan menn som har valgt grunnskolelærerutdanning, forstår og forholder seg til temaet omsorg, og i denne artikkelen søker vi å belyse følgende problemstilling:

Hvilke forståelser har mannlige lærerstudenter av omsorg innenfor læreryrket, og hvordan ser de på seg selv som omsorgsutøvere?

Teoretiske perspektiver på hegemonisk makt knyttet til omsorg i skolen

Hva omsorg er, og hvordan den skal utøves i skolesammenheng, avhenger av hva som er skolens formål, og oppfatninger av både skolens formål og av omsorg kan prege forståelsene av hvem som passer til det å være lærer. Hubbard & Datnow (2000) viser til hvordan undervisning historisk har vært definert som et kvinnelig domene med referanser til Acker (1994; 1996) og Apple (1994), som peker på hvordan læreryrket tradisjonelt har vært betraktet som en forlengelse av kvinners rolle som mødre og oppdragere. Dette kobles til normative forestillinger om kvinner som familieorienterte og

ansvarlige for barns utvikling (Dumapias-Zaspa, 2025). På denne måten blir det å undervise barn ikke bare en profesjonell praksis, men også en vide-reføring av det som kulturelt og biologisk forstås som kvinners domene. Vogt (2002) analyserte hvordan begrepet omsorg er koblet til diskurser om nettopp natur, altruisme og moral, og peker på hvordan biologiske og sosio-biologiske teorier brukes for å forankre omsorg i kvinnens kropp og væren. Koblingen mellom omsorg og moderskap bidrar til å reproducere et syn på kvinnelighet som naturlig omsorgsfull, og samtidig marginalisere andre måter å forstå og utøve omsorg på (Vogt 2002). I henhold til Vogt (2002) kan omsorg i læreryrket forstås på flere måter: omsorg som *forpliktelse* (*commitment*), som *relasjonsbygging* (*relatedness*), som *fysisk omsorg* (for eksempel hjelpe med påkledning og toalettbesøk), som *affektivt* (for eksempel det å gi trøst og kos), omsorg som *foreldreskap* (*parenting*) og som noe *moderlig* (*mothering*). Vogt plasserer disse forståelsene langs et kontinuum, der omsorg forstått som noe moderlig i den ene enden av dette kontinuumet tydelig er assosiert med tradisjonell vestlig forestillinger om femininitet, mens omsorg som forpliktelse er mer kjønnsnøytralt og profesjonelt (Vogt, 2002, s. 262).

Solheim (2002) viser i sine studier hvordan omsorgsarbeid er tett knyttet til det hun kaller en symbolsk kobling mellom kompetanse og kjønn. Arbeid med barn, pleie og omsorg har tradisjonelt vært lavt rangert og forstått som noe som ikke krever formell kompetanse, siden det blir forstått som noe medfødt kvinnelig. Dette fører til at visse ferdigheter og former for kunnskap blir tatt for gitt, og forstått som en del av kvinners habitus (Bourdieu, 1977), altså kroppslige og intellektuelle disposisjoner som utvikles gjennom livserfaring og sosial posisjon (Solheim, 2002, s. 117). Habitus utvikles i ulike sosiale felt, der forskjellige former for kapital, som sosial-, kulturell- og symbolsk kapital, har ulik verdi. Skolen er et slikt sosialt felt der hvem som "passer inn", bestemmes av hvilke former for kapital som verdsettes. Når omsorg forbindes med kvinnelighet og morsrollen, fungerer dette som en form for symbolsk kapital for kvinner (Bourdieu & Wacquant, 2013; Lien, 2021, s. 246) og samtidig som en mulig barriere for menn (Lien, 2021). Det er dette Solheim omtaler som hegemonisk makt (Solheim, 2002). I et hegemonisk omsorgsregime blir det tydelig at det finnes et internt kjønn-net kompetansehierarki, hvor noen former for omsorg verdsettes høyere enn andre, og forståelsen av hva det vil si å være omsorgsfull, ofte er knyttet til moderskap og kvinnelighet som symbolsk kapital (Lien, 2021, s. 246). Dette kan ekskludere lærere som ikke innehar de dominerende formene for kapital som anerkjennes i feltet.



Den symbolske makten rundt omsorg kan bidra til at kvinner har hegemonisk makt på omsorgsområdet, og kan i tillegg forsterkes gjennom at den hegemoniske maskuliniteten degraderer omsorg, eller bestemte former for omsorg. Hegemonisk maskulinitet er den formen for maskulinitet som er mest dominerende og kulturelt akseptert i en bestemt kultur til enhver tid (Elliott, 2016). Den endrer seg sammen med samfunnsendringer og underordner menn som legemliggjør devaluerte former for maskulinitet (Elliott, 2016, s. 245). Selv om få menn i praksis når opp til idealet om hegemonisk maskulinitet, vil den fungere som en ønskelig norm (Elliott, 2016; Nayak, 2023) og vil kunne bidra til at menn opplever seg devaluert, dersom de beveger seg inn på områder som gir lav status blant menn. En del av denne normen er å ta avstand fra det som blir ansett som feminine områder. Brandth & Kvande (1998) introduserte begrepet «maskulin omsorg» for å vise at fedre i omsorgspermisjon bygger sin egen plattform for omsorg, som innebærer å prioritere å leke og være aktiv sammen med barna. I tillegg var det viktig for deres omsorgsutøvelse å gjøre barnet selvstendig. Denne maskuline omsorgen ble av mødrene i undersøkelsen gitt høyere verdi enn mors praksis (Brandt & Kvande, 1998). Elliot (2016) derimot introduserer begrepet «omsorgsfulle maskuliniteter» som en alternativ måte å forstå maskuline identiteter på. Det handler om å avvise tradisjonelle maskuline normer og introdusere en relasjonell praksis som utfordrer patriarkalske normer og hegemonisk maskulinitet (Elliott 2016). Elliot bygger sin forskning på feministisk omsorgsteori, som blant annet anerkjenner kvinners erfaringer, men som også utfordrer ideen om kvinner som «naturlige omsorgspersoner» (s. 248). Elliotts begrep om omsorgsfull maskulinitet er møtt med kritikk som bygger på at begrepet tvert imot avgrenser rommet for menn, når det gjelder å utøve omsorg ved å avvise maskuline trekk som ikke kompatibelt med omsorg og dermed ekskludere menn fra omsorgsutøvelse (Roberts & Prattes, 2024).

I denne studien kombinerer vi perspektiver på kjønn, der vi er åpne for at det kan være forskjeller mellom kjønnene som kan være både biologisk og kulturelt betinget, samtidig som at vi også ser det som et mål at både menn og kvinner skal ha reelt like muligheter til å både jobbe som lærere og utøve ulike former for omsorg i sin lærerpraksis. Vi har en moderat konstruktivistisk forståelse av kjønn, der handlingsrommet for mannlige og kvinnelige lærere konstrueres kontinuerlig i kombinasjon mellom det de tar med seg inn, og hvordan de handler i praksis.

Metode

Denne kvalitative studien bruker gruppeintervju for å få innblikk i mannlige lærerstudenters erfaringer og forståelser av det å være en mannlig lærer. Gjennom denne tilnærmingen ønsket vi også å komme nærmere en forståelse for hvorfor det er såpass få menn i lærerutdanningen, spesielt på 1.-7. trinn. I forkant av gruppeintervjuene fikk mannlige lærerstudenter som studerte ved NTNU og Nord Universitet, invitasjon til å delta, hvor alle som meldte interesse, ble inkludert. 10 studenter fra NTNU og 7 studenter fra Nord Universitet deltok i til sammen seks intervju. Samlet representerte utvalget alle studietrinn i lærerutdanningen. Deltagerne er anonymiserte gjennom at de har fått fiktive navn, der de som deltok i gruppeintervju nr. 1-6, fikk fornavn på hhv. bokstavene A, B, C, D, E og F.

Ved å gjennomføre gruppeintervjuer satte vi i gang en prosess som ga studentene mulighet til å stimulere hverandre til å dele sine erfaringer og bygge videre på diskursene som ble delt (Tjora, 2017). Det ga oss som forskere mulighet til å analysere samhandlingen mellom informantene og hvilke tema, perspektiver og meninger som fremstår som mest legitime og illegitime i studentgruppen. I analysen må man alltid ta hensyn til at det er et maktspekt inne i bildet, som gjør at noen informanter legger mer føringer på dialogen enn andre, og at ikke alle stemmer og meninger får like stor plass. Likevel kan vi lese av dialogen *noe* av det som skaper konsensus og motsetninger i gruppen.

Gruppeintervjuene tok utgangspunkt i en felles intervjuguide, som sørget for at intervjuene ved de ulike universitetene var innom de samme temaene. En semistrukturert tilnærming muliggjorde samtidig at vi kunne følge opp momenter som gruppen var opptatt av. De åpne spørsmålene i intervjuguiden fokuserte på overordnede tema som egen skoleerfaring, erfaring med rådgivning under valg av studie, motivasjon, rollemodeller, det faglige innholdet på lærerutdanningen, studentmiljøet og tanker om framtidig lærerrolle. Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av Nettskjema diktafon og lagret sikkert på en kryptert server. Nettskjema ble valgt på grunn av ivaretagelse av sikker lagring på servere som driftes av Universitetet i Oslo. Lydfilene ble transkribert og anonymisert. Prosjektet ble meldt inn og godkjent av Sikt.

Selv om vi var bevisste på den symbolske koblingen mellom kjønn og omsorg i lærerprofesjonaliteten, særlig på de lavere klassetrinnene, gikk vi åpent inn i datainnsamlingen med et induktivt og utforskende utgangspunkt. Vi gjennomførte datainnsamling og analyse iterativt, inspirert av



grounded theory, der empirien informerte videre analytiske fortolkninger. Omsorg trådte tidlig fram som et gjennomgående tema på tvers av intervjuene og ble derfor sentral i analysen som ligger til grunn for denne artikkelen. I denne prosessen var også et likhets- og forskjellsperspektiv på kjønn sentralt, noe som ga oss verdifull innsikt i hvordan studentene beskrev egne forståelser og opplevelser rundt seg selv som mannlige lærere, blant annet tilnærminger til omsorg i praksis.

Analyse

For å analysere datamaterialet brukte vi en konstant komparativ inspirert analyse som er beskrevet av Corbin & Strauss (2015), hvor vi vektla åpen og selektiv koding, da formålet med studien først og fremst var å forstå de mannlige lærerstudentenes refleksjoner rundt deres rolle.

I den første fasen av kodingen, beskrevet som åpen koding (Corbin & Strauss, 2015; Strauss & Corbin, 1998), tilnærmet vi oss datamaterialet induktivt gjennom å bruke linje-for-linje koding (Corbin & Strauss, 2015) for å kode hver enkelt linje individuelt. Her var vår forforståelse et *sensitive-rende* verktøy i tråd med det som betegnes som teoretisk sensitivitet (Corbin & Strauss, 2015), som gjorde det mulig for oss å se nyanser i studentenes beskrivelse av seg selv som omsorgsutøvere, slik at vi kunne oppdage noe uventet.

Etter at vi hadde utviklet kodene, organiserte vi dem i mer overordnede konsept og tema. Vi brukte konstant sammenligning og mikroanalyse (Corbin & Strauss, 2015) til å undersøke relasjonene mellom de ulike konseptene og temaene. Vi spurte oss spørsmål som: *Hva mener de egentlig her? Hvordan henger dette sammen? Hva påvirker dette?* Gjennom denne prosessen ble det tydelig at omsorg var i kjernen av informantenes beskrivelser, og et sentralt tema som knyttet de andre sammen.

Funnet av hovedtemaet omsorg førte oss over til den siste fasen i analysen, beskrevet som selektiv koding (Corbin & Strauss, 2015). I denne undersøkte vi hovedtemaet *omsorg* ved å re-kode datamaterialet. En viktig del av denne prosessen var å lete etter alternative fortolkninger, eller negative tilfeller (Corbin & Strauss, 2015), slik at vi kunne utfordre våre antakelser. Denne prosessen bidro til å nyansere vår forståelse av hovedtemaet og bidro til å tydeliggjøre hvordan det hang sammen med de andre underordnede temaene.

Funn

Omsorg som en kjønnnet del av lærerrollen

Siden studien som helhet handlet om hva som motiverte menn til å studere til å bli lærere, var et sentralt tema i intervjuene studentenes tidligere rollemodeller. På spørsmål om hvordan de husker sine egne lærere, svarte flere av studentene at de hadde opplevd de kvinnelige lærerne som de omsorgsfulle, som de gikk til hvis det var noe. Den samme koblingen mellom omsorg og kjønn ble også gjort når de snakket om sine kvinnelige medstudenter. Kvinnelige medstudenter ble beskrevet gjennom for eksempel at de «har mye omsorg i seg», og at dette var noe de merket godt, både på campus og i skolen. Selv om studentene verdsetter omsorg som en sentral del av lærerrollen, er ikke den moderlige og trøstende formen for omsorg (jf. Vogt, 2002) nødvendigvis noe alle studentene kjenner seg så godt igjen i:

... det faller ikke så naturlig å sette dem i fanget, da. Det gjør jeg veldig sjelden, egentlig. Jeg kjenner ikke at det ligger så naturlig for meg. Jeg synes det er bedre å legge ei arm på skuldra enn å ta dem i fanget og dulle. Nei, jeg tror ikke jeg kommer til å gjøre det som du typisk ser i barnehagen, at du liksom går og vugger på dem eller legger dem i fanget og stryker over håret og sånt, det... nei, det gjør jeg ikke! (Børge)

Mindre naturlig med kroppskontakt for guttene, kanskje, enn for kvinner. Mye mer kos og klems med damer og jenter og... enn med gutter, da. (Bård)

I hvert fall i 1.-4., du må jo vise mye omsorg og mye... den biten der da. Som du kanskje forbinder med damer. (Bjørnar)

Vi ser her en tydelig kobling til en forståelse av omsorg i tråd med noe tradisjonelt kvinnelig. Spesielt interessant i denne sammenhengen er at de ikke bare snakker om omsorg som noe tydelig kjønnnet, noe som knyttes til kvinner, men også som noe de selv markerer en avstand til. «Eskil» er svært tydelig:

Det er jo sånn, herregud, og da får jeg litt sånn, første trinn, nei, nei, det skjer ikke, orker ikke. (...) Jeg vil lære folk ting. Jeg vil kunne snakke med modne elever og diskutere litt og ha det litt artig. Jeg orker ikke å være barnevakt. Jeg orker ikke. (Eskil)



Disse studentene tar altså tydelig avstand fra den typen omsorg som er knyttet til det å være *barnevakt* og til *oppdragelse* – en form for omsorg som er nært forbundet med hjemmesfæren og dermed til det moderlige (jf. Vogt, 2002). Vi ser at disse studentene uttrykker en tydelig dikotomisk og forskjellsorientert kjønnsforståelse. Et interessant spørsmål i forlengelsen av denne kjønningen av omsorg er *hvorfor* omsorg knyttes til kvinner, og hvilke forklaringsmodeller som anvendes. Her uttrykker studentene en relativt klar forståelse av at det handler om medfødte, biologiske forklaringer:

Det er liksom morsmelka og det liksom ... det å ha omsorg fra de er 0 år, på en måte. Liksom, alle kvinner i verden, at de føder og er der i starten av, naturlig nok. Så føler jeg at ... det ... damer har mer omsorg enn menn. (...) I hvert fall inntrykket mitt av det man har opplevd selv, så føler jeg at det sitter mer latent hos kvinner å vise omsorg for barn.
(Bård)

Samtidig kommer flere forklaringsmodeller til syne der de helt tydelig anvender det kulturelle perspektivet og tillegger utøvelsen av omsorg som å være sosialt formet:

Tidligere har det ikke vært sånn at menn har vært kjent for å være åpne om følelser og sånn. Mens kvinner har vært litt mer ... prater med ungene om sånt. Menn har liksom vært ... man skal ikke vise følelser og sånt. Og det er bare nå i nyere tid at det har blitt litt mer sånn at menn skal få lov til å si hva de føler og sånn. Og så henger vi fortsatt litt etter. (Didrik)

... men jeg tror det er ofte at menn enten inntar en rolle, eller inntar, mer sympatiske eller at de ikke lærer seg på samme måte da. At det er mer instinktivt til kvinner, men at absolutt, det er tillært totalt sett, tror jeg. (Eskil)

Vi ser at informantene uttrykker en kjønning av omsorg som blir omtalt både som noe biologisk og som noe kulturelt skapt. På den ene siden omtaler de dette som noe medfødt, koblet til fødsler, morsrollen og noe *naturlig*, mens de også snakker om omsorg som noe tillært og som styres av sosiale roller og forventninger. Når flere av studentene uttrykker avstand til en affektiv form for omsorg (Vogt, 2002) med den begrunnelse at det er mer *naturlig* for

kvinner, ser vi at det hegemoniske omsorgsregimet kommer eksplisitt til uttrykk. Dette er forankret i en symbolsk kobling mellom kompetanse og kjønn (Solheim, 2002), og den affektive formen for omsorg knyttes til moderskap og kvinnelighet om symbolsk kapital (Lien, 2021).

Et utvidet omsorgsbegrep: For robusthet og relasjoner

Ovenfor har vi vist at mange av informantene i denne studien knyttet omsorg til lærerrollen, men uttrykte en avstand til det å selv utøve en type omsorg som *forbindes med damer*. Men dette betyr ikke at de mannlige studentene ikke ønsker å bidra med omsorg. Flere av studentene uttrykte en verdsettelse av det å utøve omsorg, men at menn kan vise det på andre måter, for eksempel gjennom lek og bygging av robusthet, enn kvinner, som i større grad utøver omsorg basert på trøst og trygghet:

... Men klart, vi har jo masse omsorg vi også, men kanskje ikke så mye der at vi koser og ... Kanskje vi viser det på andre måter. (Bård)

Ja, jeg er enig at ... det er også vanskelig å generalisere, men at menn og kvinner kan vise omsorg på ulike måter. Og at menn ikke er like mye på den varme omsorgsfulle måten, da. (Andor)

Vi ser at det er en bevissthet blant studentene om at menn også kan ha eller vise omsorg, men at det framheves at dette kan være en annen form for omsorg enn det mange av dem anser som mer naturlig for kvinner. Men hvis omsorg ikke bare er «den varme omsorgsfulle måten», hva er det da? Her viser to av studentene til erfaringer fra egen skolegang:

Sånn som det der, og i friminuttene når vi gutta leker i ballbingen og blir ... kaste ... flyg veggimellom! Mennene er litt sånn, «ja, ja, det er ingen som dør». Men de [kvinnelige lærerne] er sånn: «Nei, nei, nei, nei, du skal ikke ha noen skade her, nei». Litt mer sånn, litt mer påpasselig ... (Eskil)

Ja, absolutt. Jeg elska å lekesloss da jeg var liten. Jeg følte jo selv at det ofte ble brutt opp fordi ... det begynte å se litt voldelig ut, og det ... Og da blir man bare mer irritert da. Så nå når jeg selv er ute i skolen, så prøver jeg å gi rom til at man kan lekeslås. Og så ser man alltid når

det går over en strek, det gjør man. Og da tenker jeg, DA kan man bryte. (Eivind)

Eskil viser også til erfaring fra egen praksis som lærer:

Hvis jeg er vikar ... «Ja, de slo nå hverandre, ja, ja, dem gjorde nå det da, det er nå gjort da, vi må håndtere det». Mens damer blir veldig sånn: «separerer dem, trygghet, hent flere voksne!». (Eskil)

Her viser «Eskil» til erfaringer som lærervikar, der han har erfart forskjeller mellom kvinnelige og mannlige lærere sin måte å håndtere situasjoner mellom elever på, der han har opplevd at mannlige lærere, inkludert ham selv, tolererer mer uro og tilløp til konflikter mellom elever før de griper inn. Dette støttes også av både «Even» og «Eivind» i samme intervju. «Even» beskriver hva han mener om omsorg gjennom et eksempel:

... det var han som fikk en spiker i fingeren, og jeg syntes han overreagerte veldig. Det har jeg sett før, jeg har gjort det sjøl, det er blod. Jeg tenker meg at resten trenger ikke å se det her ... ikke få opp stresset i klassen, og så tar man det veldig rolig, så kommer elevene til å se det, så hvis jeg reagerer med at det må fikses fort, det får opp stresset deres også, og det at de ikke klarer å kanskje takle det sjøl, så jeg tror vi ... Eller ... til det, hva er omsorg? Vi kanskje ikke griper inn akkurat der, men jeg tenker det er jo omsorg i det lange løpet, at de lærer seg å takle situasjoner sjøl. (Even)

(...)

Ja, absolutt. Du må kunne slå deg litt for å kunne ha omsorg for deg selv (...) Jeg tenker jo at omsorg handler om å bare være der egentlig, men samtidig også gi rom for at man selv kan kunne utvikle seg, til at en kan akseptere å være i litt sånn rævva posisjoner. For sjøl når jeg er som vikar, så er jeg veldig flink som omsorgsperson. Det hører jeg ofte. Men samtidig gir det ofte veldig mye rom til at en kan akseptere litt å ha det vondt sjøl og, på en positiv måte. (Eivind)

Vi ser altså her at informantene påpeker at mannlige lærere lar situasjoner gå litt lengre før de griper inn, og de beskriver en alternativ tolkning som

innebærer at elevene i større grad skal få mulighet til å stå lengre i de vanskelige situasjonene. Her kjenner vi igjen det som Brandt & Kvande (1998) betegnet som maskulin omsorg gjennom det å fremme selvstendighet hos barna.

Det å skape gode situasjoner med elevene, gjennom blant annet å delta i aktiv lek, ble også trukket fram. På spørsmål om de tror de har noe ekstra å bidra med, som menn i skolen, svarer «Casper» og «Christian» dette:

Min erfaring fra når jeg jobbet i barnehage, og småtrinn også, for så vidt, er at elevene synes det er artig at vi er litt mer leken ute, kanskje. Vi er mer på tilbudssida både å være med i leken som er ... læringsstyrt lek, og at vi utfolder oss mer på den måten. (Casper)

Ja. Ja, der har jeg også vært veldig, veldig aktiv, da. Jeg har blitt omtalt som en villmann ute i friminuttene. Eh ... Veldig fysisk aktiv i lek, og på vinteren så er det aking og snøball, og så bygge borg og bygge snømenn og sånne ting. Og på sommeren så er det ... (Christian)

En bygger jo relasjoner når ... (Casper)

Ja, det er nettopp det! Det bygger relasjoner ute i friminuttene, og utenfor den der ... hvis du benytter deg av hele plassen i undervisning, så ... så er det viktig at du bygger relasjoner utenfor også. Og det tror jeg vi som ... det er det litt rart å si, at vi som menn tilbyr det, for vi er menn, men vi kan tilby det, i hvert fall. Og det tror jeg er veldig, en veldig fin fordel for elever, at vi er med aktivt i lek. (Christian)

Vi ser her at de peker på utfoldelse i lek som noe særegent de kan tilby som menn i skolen, og at «Christian» blir svært ivrig på å følge opp det «Casper» sier om relasjonsbygging i tilknytning til dette.

Disse to snakket også om det å være en mannlig rollemodell, der «Christian» uttrykte: «At det ikke bare er en mann, men at det er en mann som da er kompetent og er glad i ungene». «Casper» var enig, og la til: «At man ikke får et bilde av mannen at det ikke er en omsorgsperson». Selv om de fremhever kjønnsforskjeller i måten å utøve omsorg på, så vektlegger de også den emosjonelle siden ved omsorg og at det er viktig at menn blir sett på som omsorgspersoner, også i mer tradisjonell forstand. Disse to studentene fremhever dermed både maskulin omsorg og omsorgsfull maskulinitet (jf.



Elliott, 2016), som tyder på at de ønsker en bredde i handlingsrommet for omsorg.

Utestenging og korrigering av egen omsorgsutøvelse: Opplevelser fra praksis

Selv om vi fant en relativt omforent forståelse av en alternativ form for omsorg hos studentene, peker de på hindringer mot å utøve dette i praksis. Informantene uttrykker at de velger å utøve omsorg på den måten de føler er forventet av dem, istedenfor å utøve den omsorgen de selv mener er best. Her svarer «Eivind» på spørsmål om *man griper inn fordi man føler at man er nødt til å gjøre det, og fordi det ikke er aksept for å la det gå litt lenger*: «Ja, det er forskjellig da, men absolutt. Som det jeg ser selv, er at man ofte ikke gidder å tøye grensene på det i det hele tatt. At det blir tatt eventuelt før det skal gå dårlig». (Eivind)

Bruken av betegnelsen 'tøye grensene' viser at det er noen grenser der; noen forventninger om hvordan en skal håndtere utfordrende situasjoner. Studenten opplever altså at det kan være utfordrende å tøye grensene, og dette snevrer inn hans handlingsrom for en alternativ omsorgsutøvelse som innebærer å la elevene stå i situasjoner lengre før man griper inn, for å gi de verktøy og ferdigheter til å håndtere situasjoner på egen hånd. Her viser «Even» til egne erfaringer fra praksis:

Når vi er praksisgruppe, og vi er tre jenter og en gutt, og sånn der, og så er det noen som skader seg, får vondt i tåa eller ett eller annet, og så, og jeg kan jo gå over dit og, ja, «er det vondt i tåa», og alt det der, og sånn, men, jeg vet at, jentene har litt mer nesten naturlig måte, har det virka sånn, å ta den biten, og så holder jeg litt mer som orden på resten. Men åpenbart, man kan gjøre den jobben også, og jenta kan også. Men, jeg har liksom tenkt at jeg bør ikke prøve å bli som dem. Jeg har liksom tenkt at det gir mer mening i helheten på skolen, eller for elevene, at den forskjellen egentlig er der. (Even)

Her ser vi at en dikotomisk kjønnsforståelse basert på en oppfatning av naturlige kjønnsforskjeller forsterker rollefordelingen i praksis. Interessant her er at denne studenten ikke mener at menn ikke behersker denne formen for omsorgsutøvelse, men at det er noe som kvinnene kan *bedre*. Her sammenligner han sin omsorgsutøvelse med kvinnelige medstudenter sin omsorgsutøvelse:

Ja, jeg tror det, det er sikkert annerledes hvis du er alene som lærer og jobber, så er omsorgsgreiene åpenbart er noe vi kan som gutter, men når det er andre jenter til stede, så har det virket mer ... naturlig. (Even)

Vi ser her tegn til en relativ underordning (Haavind, 1982): Kvinnene gis hegemoniet i situasjonen. Samtidig har vi sett at «Even» fremhevet en alternativ omsorgsutøvelse han mener er mer typisk for menn. Dette er et utvidet omsorgsbegrep der leken får gå lengre før man bryter inn, for å kunne la elevene utvikle ferdigheter til å håndtere situasjoner på egen hånd. De uttrykker at det er vanskelig å få utøvd slik omsorg når situasjoner tolkes annerledes og det blir en motsetning i måten det blir håndtert på.

Ja, for det Eskil sa, det å være i en ballbinge eller leke en slåsskamp og sånt, så er det ofte at, det ser jeg selv på jobb, at jeg gidder ikke å ta i alt av slåsskamper, når jeg ser at det ikke blir alvorlig. Men en kvinne er veldig fort på å si «Nei, det skal vi ikke gjøre». (Eivind)

(...)

Det er jo kanskje ganske vanskelig, med tanke på at, du spurte oss jo om det i stad om menn får være menn i skolen på en måte. For det er jo kjipt, sikkert, for hvis Marius da er kjempelei seg, så kommer jeg litt sånn, «hva skjer?», liksom. Og så kjem Aurora «Æææææ, går det bra?» Og så blir de møtt med helt sånn polariserte versjoner av lærerne. Da blir det veldig uforutsigbart, hva er det egentlig som skjer nå? (Eskil)

Disse utsagnene kan tyde på at det er enkelte situasjoner som tolkes og håndteres forskjellig, der informantene opplever at deres vurdering blir overprøvd. Når symbolsk omsorg forbindes med kvinnelighet og morsrollen, fungerer dette som symbolsk kapital for kvinner. Det er dette Solheim (2002) omtaler som hegemonisk makt, som igjen kan virke ekskluderende på andre former for omsorg. Når den hegemoniske formen for omsorg aktiveres på et tidligere tidspunkt, kommer en ikke dit at en alternativ form for omsorg får utspille seg i praksis. Her ser vi altså at det hegemoniske omsorgsregimet er svært virkningsfullt.

Oppfatninger omkring kjønn og omsorg som vi ser i vårt datamateriale, kan springe ut av dominerende oppfatninger i kulturene i og rundt skolene, fra makronivå og ned til mikronivå. Vi må være åpne for at ulike måter



å utøve omsorg på kan ha ulike årsaker og sannsynligvis være knyttet til komplekse årsaksforhold som virker sammen. I dette kapitlet har vi vist at våre informanter ønsker å utvide omsorgsbegrepet til å innebære mer enn det som, etter deres syn, ofte forbindes med kvinner, som kos og trøst. De ønsker å la ungene få utfolde seg mer i leken, bli robuste og gjøres i stand til å ordne opp på egen hånd, blant annet ved å la leken utvikle seg lengre og mer fritt før det gripes inn. Som en del av slik omsorgsutøvelse nevner de også egen deltakelse i leken som et viktig aspekt for å danne relasjoner.

Drøfting

Analysen ovenfor viser at de mannlige studentene i stor grad opplever å befinne seg i en profesjonell kontekst som er dominert av et feminint omsorgshegemoni, preget av symbolsk makt (Solheim, 2002). Studentene beskriver en form for omsorg som mange av dem ikke identifiserer seg med, og det tydeliggjøres en symbolsk kobling mellom kompetanse og kjønn der omsorg ses på som en «naturlig» kvinnelig evne (Solheim, 2002). Disse opplevde forskjellene knyttes til både egne erfaringer som elever i skolen og av erfaringer studentene får gjennom egen praksisutøvelse i lærerutdanningen. De kvinnelige medstudentene blir omtalt som *naturlig omsorgsfulle*, der omsorg ses som noe som ligger *latent*. Konkret blir denne omsorgen av informantene beskrevet som en omsorg i form av emosjoner og uttrykt henvivenhet (jf. Vogt, 2002); som nær, varm, koblet til trøst og kos, for eksempel det å bli tatt på fanget. Studentene anerkjenner denne formen for omsorg som vesentlig, men flere beskriver andre måter å utøve omsorg på som de opplever som mer nærliggende for dem selv. De tydeliggjør da en utøvelse av omsorg som handler om å gi elevene erfaring med å stå i utfordringer, og verktøy til å mestre vanskelige situasjoner. Vi ser dermed at begrunnelsene som studentene bruker, kan knyttes til det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* i Overordnet del av nasjonal læreplan, der elevene skal lære å «håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Til temaet folkehelse og livsmestring hører også det å «håndtere tanker, følelser og relasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Vi ser her at informantene i vår studie belyser andre måter elevene kan lære å håndtere følelser og relasjoner på enn den de forbinder med en typisk kvinnelig omsorgsutøvelse. Informantenes omsorgsutøvelse kan altså kobles til skolens mandat, og dermed

til *forpliktelse* (jf. Vogt, 2002). I tillegg er det i tråd med maskulin omsorg, jf. Brandt & Kvande (1998), gjennom det å bidra til å gjøre barna selvstendige.

I stedet for å få utøve denne formen for omsorg viser vårt datamateriale at de mannlige studentene underordner seg det feminine omsorgshegemoniet gjennom at de lar andre former for omsorgsutøvelse bli korrigert i praksis, og at de innretter seg etter normer og verdier som underbygger det feminine omsorgshegemoniet. Disse blir igjen gjort allmenne og generelle, og settes dermed som standard for hva som anerkjennes som god omsorg, noe som er i tråd med Solheims (2002) begreper om hegemonisk makt. Noen av studentene knyttet sine tanker om omsorgspraksis til egne, negative erfaringer med tidlig inngripen da de selv var barn. Dette viser at den alternative omsorgspraksisen er en del av deres habitus, og at denne ikke verdsettes i samme grad som den formen for omsorg som er den dominerende omsorgsutøvelsen; den som er knyttet til tidlig intervensjon og ivaretagelse av trygghet framfor robusthet og mestring. Informantene våre opplever dermed å bli ekskludert fra deler av det sosiale feltet innenfor utøvelse av lærerprofesjonen. Dette kan forklares med at de ikke har de riktige symbolske ressursene (habitus) og dermed ikke finner sin plass i det sosiale feltet (Lien, 2021). Samtidig kan mannlige lærere selv være med på å gjendanne denne ekskluderingen gjennom at de viser såpass sterk avstand til selv å utøve visse former for omsorg. Hegemonisk maskulinitet, der omsorgsfulle maskuliniteter (jf. Elliot, 2016) medfører tap av status, kan forsterke avstanden til den formen for omsorg som (sagt i et av intervjuene) *ofte forbindes med kvinner*, hos de mannlige studentene.

I Vogts (2002) studie var relasjonsbygging like verdsatt blant de mannlige lærerne som blant kvinnene, og det å bygge sterke relasjoner til elevene ble fremhevet også blant våre informanter. I en norsk kontekst har lærer-elev-relasjonen blitt fremhevet etter årtusensskiftet som et bidrag både til læring og danning (St.meld. nr. 11, 2008-2009; Jensen et al., 2015; Aspelin, 2016), parallelt med styrking av læreryrket som profesjon (Mausethagen & Granlund, 2012; Dahl et al., 2016). Omsorg som forpliktelse og omsorg som relasjonsbygging er de to omsorgsforståelsene som ligger i den kjønnsnøytrale delen av Vogts (2002) kontinuum, mens omsorg som noe affektivt og moderlig i den andre enden av kontinuumet knyttes til medfødte, feminine egenskaper. Vogts (2002) studie viste at enkelte lærere uttrykte et forbehold ved bruken av begrepet "omsorgsfull" fordi det er assosiert med noe moderlig, som de oppfatter som ikke forenlig med profesjonalitet. I tillegg er det ekskluderende for mannlige lærere. Informantene våre plasserte seg tyde-



lig i den kjønnsnøytrale enden av Vogts (2002) kontinuum, gjennom verdsettelse av forpliktelse og relasjonsbygging. Våre informanternes vektlegging av relasjonskompetanse vil kunne bidra til å styrke profesjonaliseringen og dermed også statusen til læreryrket. En mer kjønnsnøytral omsorgspraksis vil kunne utfordre det feminine omsorgshegemoniet og samtidig styrke det profesjonelle aspektet ved læreryrket og dermed fremme status. Dette kan åpne opp for større muligheter for at alle kan utøve omsorg på profesjonelt grunnlag, og bryte opp den hegemoniske kjønnsmakten.

Gjennom det å knytte en bestemt type omsorg til noe naturlig kvinnelig er studentene selv med på å gjendanne det kvinnelige omsorgshegemoniet, for den tydelige forskjellstenkingen omkring kjønn som vi fant blant informantene i denne studien, kan bidra til å reproducere en polarisert, dikotomisert kjønnsforståelse knyttet til omsorg i skolen. Den dikotomiske forskjellstenkingen kan bidra til å forsterke den symbolske og hegemoniske makten kvinnelige lærere og kvinnelige lærerstudenter har når det kommer til omsorg. Kvinner blir satt i en rolle der de forventes å utøve en trøstende og kosete (jf. Vogt, 2002) form for omsorg, mens mange av de mannlige lærerstudentene i utvalget vårt forstår seg selv som en som ikke like naturlig mestrer det å gå inn i en slik rolle. Dette kan bidra til å reproducere en bestemt kvinnelig lærerrolle og en bestemt mannlig lærerrolle når det kommer til omsorg, og kan gjøre at handlingsrommet for utøvelse av omsorg blir innskrenket for både menn og kvinner i skolen. Samtidig kan forskjellstenkingen bidra til å åpne handlingsrommet ved at utvidelsen av omsorgsbegrepet som vi fant i våre data, og som informantene knyttet til mannlige lærere, blir anerkjent og ikke korrigert som «feil» eller mangelfull form for omsorg. Selv om noen av informantene påpeker at de kan være i stand til å utøve omsorg på linje med kvinner, bygger mange av informantene i vesentlig grad på en argumentasjon som kan omtales som «maskulin omsorg» som er i tråd med Brandth & Kvande (1998) sin definisjon. *Maskulin omsorg* kan åpne omsorgsbegrepet og inkludere andre verdier og egenskaper enn det som knyttes til den affektive og moderlige formen for omsorg. Stikkord for maskulin omsorg som vi har funnet i denne studien, er lekenhet, fysisk aktivitet, relasjonsbygging og utvikling av robusthet. Maskulin omsorg kan være komplementært med begrepet *omsorgsfull maskulinitet* slik det er brukt i forskningslitteraturen (jf. Elliott, 2016), dersom denne brukes til å avvise enkelte maskuline verdier og normer som knyttes opp mot hegemonisk maskulinitet. Dersom menn i stedet kan bli sett på som naturlige omsorgspersoner, og at de kan ha en annen tilnærming til omsorg enn det

som ligger i kvinners omsorgshegemoni, vil handlingsrommet for omsorg i skolen kunne bli større. Vi så nettopp et ønske om dette hos enkelte av våre informanter, som både framhevet sitt eget bidrag som menn, altså det vi kan betegne som maskulin omsorg, samtidig som at de var opptatt av at menn i skolen også skulle bli sett på som *omsorgspersoner som er glad i ungene*.

Konklusjon og avslutning

I denne studien synliggjør vi hvordan mannlige lærerstudenter navigerer i, og delvis utfordrer, de kjønnete forventningene knyttet til omsorg, samtidig som at de selv også er med og gjendanner det feminine omsorgshegemoniet. Gjennom denne artikkelen ønsker vi å bidra til en mer nyansert forståelse av læreryrkets kjønnede normer. Et større rom for kritisk refleksjon rundt kjønn og omsorg i lærerutdanningen vil kunne skape mer nyanserte forståelser både for omsorg og for kjønn hos lærerstudentene, og gjennom dette vil alle lærere kunne få større mulighet til å finne sin egen vei til omsorgsutøvelse, med bruk av et bredere tilfang av egenskaper enn det som en unyansert og dikotomisert kjønnsforståelse gir. Studien åpner for en sosiologisk refleksjon over hvordan kjønnede forståelser av omsorg virker inn i skolen som profesjonell praksis.

Et ønske om å få flere menn inn i skolen *kan* knyttes til en antifeministisk bevegelse som ser på feminisering av skolen som en trussel mot gutters og menns stilling i samfunnet (Pangritz & Fárová, 2024). Vår hensikt er heller å jobbe for å gi et mangfold av både menn og kvinner reelt like mulighet til å bidra inn i profesjonalisering av lærerrollen innenfra, deriblant hva omsorg kan innebære. Dette for å ivareta en bredde i måter å forstå og utøve omsorg på. Mangfold innebærer også at menn er ulike og kvinner er ulike, og en nyansering av en dikotomisk kjønnsforståelse og en bevisstgjøring rundt hegemonisk makt koblet til kjønn kan bidra til større forståelse for ulikhet ikke bare mellom, men også innenfor hvert kjønn. Et større mangfold av lærere og en utvidet forståelse av hva omsorg i skolen er og kan være, kan gjøre lærerprofesjonen bedre i stand til å ivareta det store elevmangfoldet i dagens skole.

Takksigelser og bidragserklæring

Takk til lærerstudentene som deltok i fokusgruppeintervjuene og ga oss datamateriale som denne artikkelen bygger på. Takk til Sevil Sümer for deltakelse i prosjektgruppa og gjennomføring av fokusgruppeintervju.

Alle de tre artikkelforfatterne har deltatt i både datainnsamling, analyser og skriveprosess. Heggem og Myhre har hatt noe mer ansvar i alle delene av prosessen, og er likestilte førsteforfattere. Stokke har bidratt i felles drøftinger gjennom hele arbeidsprosessen og har hatt hovedansvaret for å skrive metodedelen, og er tredje forfatter i denne publikasjonen.

Referencer

- Acker, S. (1994). *Gendered Education: sociological reflections on women, teaching, and feminism*. Open University Press.
- Acker, S. (1996). Gender and teachers' work. *Review of Research in Education*, 21(1).
<https://doi.org/10.3102/0091732X021001099>
- Apple, M. W. (1994). Is change always good for teachers? Gender, class, and teaching in history. I K. Borman & N. Greenman (red.), *Changing American education: recapturing the past or inventing the future?* SUNY Press.
- Aspelin, J. (2016). Om den pedagogiska relationens gränser: Relationskompetens i gränslandet mellan närhet och distans. *Nordisk tidskrift för allmän didaktik (NoAD)*, 2(1), 3-13.
<https://doi.org/10.57126/noad.v2i1.12775>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2013). Symbolic capital and social classes. *Journal of Classical Sociology*, 13(2), 292-302. <https://doi.org/10.1177/1468795X12468736>
- Brandth, B., & Kvande, E. (1998). Masculinity and Child Care: The Reconstruction of Fathering. *The Sociological Review*, 46(2), 293-313. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00120>
- Brody, D. L. (2015). The construction of masculine identity among men who work with young children, an international perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 351-361. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043809>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research* (Vol. 14). Sage.
- Crispi, T., & King, J. R. (2016). "I Just Love Kids . . . Is That a Problem?": Desire, Suspicion, and Other Good Reasons Men Don't Choose Early Childhood Education. *Taboo*, 15(1), 41-60.
<https://doi.org/10.31390/taboo.15.1.06>
- Dahl, T., Askling B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K. J., Skagen, K., Skrøvset, S., & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Dahlerup D. (2006). The Story of the Theory of Critical Mass. *Politics & Gender*, 2(4), 511-522.
- Davis, I., & Hay, S. (2017). Primary masculinities: how male teachers are regarded as employees within primary education – a global systematic literature review. *Sex Education*, 18(3), 280-292.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2017.1400963>
- Dumapias-Zaspa, M. (2025). A Mother's Pruning: Plight of English Teachers as Mothers in Nurturing the Academic Development of their Children. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 10(5), 3046-3055. <https://doi.org/10.38124/ijisrt/25may1676>
- Elliott, K. (2016). Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept. *Men and Masculinities*, 19(3), 240-259. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1177/1097184X15576203>

- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395–415. <https://doi.org/10.1177/0268580903018002005>
- Hubbard, L., & Datnow, A. (2000). A Gendered Look at Educational Reform. *Gender and education*, 12(1), 115-129. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/09540250020436?needAccess=true>
- Haavind, H. (1982). Makt og kjærlighet i ekteskapet. I R. Haukaa, M. Hoel & H. Haavind (red.), *Kvinneforskning: Bidrag til samfunnsteori* (s. 138-71). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2000). Perspektiver på kjønn og likestilling. I G. Imsen (red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (s. 11-34). Gyldendal Akademisk.
- Jensen, E., Skibsted, E. B., & Christensen, M. V. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 14, 201-212. <https://doi.org/10.1007/s10671-015-9185-0>
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnopplæringen.
- Lien, M. I. (2021). Mellom universalisme og feminisme: en sosiologisk analyse av kjønn og omsorgsbegrepet i sykepleiefaget. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(3), 233-250. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-03-02x>
- Løvlie, L. (1990). Omsorgsperspektiver. I K. Jensen (red.), *Moderne omsorgsbilder*. Gyldendal.
- Mausethagen, S., & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism. Current tensions between education policy and teachers' unions. *Journal of Education Policy*, 27(6), s. 815-833. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.672656>
- Myklebust, R. B., Afdal, H. W., Mausethagen, S., Risan, M., Tangen, T. N., & Wernø, I. L. (2019). *Rekruttering av menn til grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Skriftserien 2019 nr. 8. Oslo Metropolitan University.
- Nayak, A. (2023). Decolonizing Care: Hegemonic Masculinity, Caring Masculinities, and the Material Configurations of Care. *Men and Masculinities*, 26(2), 167-187. <https://doi.org/10.1177/1097184X231166900> (Original work published 2023)
- NOU 2012: 15 Politikk for likestilling. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-15/id699800/>
- Pangritz, J. M., & Fárová, N. A. (2024). Education as an arena for anti-feminism: devaluation of femininity in primary education. *Gender and Education*, 37(7), 776-791. <https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2353750>
- Roberts, S., & Prattes, R. (2024). Caring Masculinities in Theory and Practice: Reiterating the Relevance and Clarifying the Capaciousness of the Concept. *Sociological Research Online*, 29(3), 767–777. <https://doi.org/10.1177/13607804231205978>
- Skjeie, H., & Teigen, M. (2003). *Menn imellom. Mannsdominans og likestillingspolitikk. Makt- og demokratiutredningen*. Gyldendal.
- Sommerseth, R. (2008). «Det trengs en sterk mann i ti minutter» – Om kjønn og risikosituasjoner i psykisk helsearbeid. *Tidsskrift for psykisk Helsearbeid*, 5(1), 5-13.
- Solheim J. (2002). Kjønn, kompetanse og hegemonisk makt. I A.-I. Ellingsæter & J. Solheim (red.), *Den usynlige hånd. Kjønnsmakt i moderne arbeidsliv*, Makt- og demokratiutredningen. 1998–2003 (s. 110-136). Gyldendal Akademisk.
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). «Læreren: Rollen og utdanningen». Kunnskapsdepartementet, 2009.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. udg.). Sage Publications.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder* (3. udg.) Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2025). Grunnskolens informasjonssystemt. Hentet 11.04.25 fra GSI - Grunnskolens Informasjonssystem.
- Utdanningsforbundet (u.å.). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet 11. april 2025 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>



Vogt, F. (2002). A Caring Teacher: Explorations into primary school teachers professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), 251-264.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0954025022000010712>

Reidun Heggem
Førsteamanuensis
Institutt for lærerutdanning,
NTNU
reidun.heggem@ntnu.no

Hege Myhre
Førsteamanuensis
Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag
Nord Universitet
hege.myhre@nord.no

Martin Stokke
Stipendiat
Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag
Nord Universitet
martin.stokke@nord.no