

# Masteroppgave

*Kunsten å balansere*

Av

Anne Kjørholt

Masteroppgaven er gjennomført som et ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som sådan. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet innestår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Veileder: Turid Skarre Aasebø

Universitetet i Agder, Kristiansand

14.11.09

## Innholdsfortegnelse:

<b>1. Innledning</b> .....	5
1.1 Problemformulering .....	6
1.2 Oppgavens oppbygning .....	8
<b>2. Teoretisk rammeverk</b> .....	9
2.1 Identitetsteori.....	9
2.2 Kjønnsteori og kjønnsidentitet.....	11
2.2.1 Kjønnsmaktperspektivet.....	12
2.2.2 Kjønnsideitetsperspektivet .....	12
2.2.3 Det sosialkonstruksjonistiske kjønnsperspektivet.....	13
2.2.4 Mangfoldsperspektivet.....	14
2.3 Jenter i skoleforskningen – endring over tid.....	15
2.3.1 Forskning som viser de ”usynlige” jentene.....	16
2.3.2 Moderne jenter.....	17
2.3.3 Modernitet og sosial endring.....	18
2.4 Elevenes identitetsprosjekt i en klassekultur .....	19
2.4.1 Betydningen av vennegrupper .....	19
2.4.2 Symbolsk kompetanse .....	20
2.4.3 Klasseromskonteksten.....	21
<b>3. Metode og metodologiske vurderinger</b> .....	23
3.1 Etnografisk metode.....	24
3.1.1 Deltakende observasjon.....	26
3.1.2 Fokussamtaler.....	30
3.2 Dataanalyse.....	34
3.3 Validitet og generalisering.....	35
3.4 Forskningsetiske refleksjoner.....	37
<b>4. Jenters mangfold og tilstedeværelse</b> .....	38
4.1 Introduksjon av feltet og deltakerne.....	39
4.1.1 Min opplevelse av klassen.....	40
4.1.2 Elevenes bakgrunn.....	41

4.2	Klassens jentekultur – ulike vennegjenger.....	42
4.2.1	Den "selvdisiplinerte" jentegjengen.....	43
4.2.3	Den "pratsomme" jentegjengen.....	46
4.2.4	De "flinke og individuelle" jentene.....	48
4.3	Jentenes deltakelse i undervisningen.....	50
4.3.1	Ansvar for egen læring.....	51
4.3.2	Samarbeid.....	55
4.3.3	Muntlig deltakelse i undervisningen.....	57
4.3.4	Ambisjoner.....	60
<b>5</b>	<b>Konklusjon og avslutning.....</b>	<b>64</b>
5.1	Blikk fremover.....	67

## Litteraturliste

### Vedlegg:

Vedlegg 1: Skoleprestasjoner og elevstrategier i ungdomsskolen

Vedlegg 2: Forskningsundersøkelse og innhenting av foreldresamtykke

Vedlegg 3: Oppdrag

Vedlegg 4: Fokussamtale-guide



## FORORD

Å gjøre en etnografisk oppgave har krevd refleksjon og et åpent blikk i forhold til det jeg har forsket på. Sally Anderson (2000) som selv har forsket på ungdom i klasserommet, beskriver etnografisk feltarbeid som sjarmerende, nettopp fordi man ikke nøyaktig vet hvor man ender. Det har ikke alltid vært like enkelt, jeg har vært faglende både i forhold til problemstilling og fremgangsmåte. Underveis i mitt arbeid har jeg gjennom god veiledning fra min veileder gradvis fått klarere retning, noe som har vært avgjørende i arbeidet med feltarbeid og analyse. Å være i feltet som forsker var en ny og særdeles spennende situasjon som var krevende og til tider frustrerende. Men mest av alt vil jeg si at forskningsarbeidet har bidratt til å gi meg ny innsikt og forståelse som direkte og indirekte vil ha betydning for meg.

Jeg ønsker spesielt å takke:

- Min veileder Turid Skarre Aasebø som har vært en god støtte og gitt meg byggende og faglig tilbakemelding.
- Elever og lærere som gjorde det mulig for meg å forske i deres klasserom.
- Hanne Evensen for god støtte, tilbakemelding og oppmuntring
- Arvid og Live fordi de har vært der og lagt til rette for at jeg fikk gjennomført mitt prosjekt.

Arendal 14.11.09

Anne Kjørholt

## 1. Innledning

Det har vært forsket på jenter i klasserommet i mer enn 30 år. På 70-tallet begynte forskere å vise interesse for kjønn i klasserommet. Før den tid var ikke kjønn tema. Fokuset lå på elevene og deres individuelle utvikling og sosiale klasse, og ikke om de var gutt eller jente (Nielsen 2000). Skolen har vært betraktet som kjønnsnøytral inntil forskerne tidlig på 70-tallet fant at jenter ble forskjellsbehandlet i klasserommet. Inga Wernersson (1977) var en av Nordens første forskere på dette område med sin doktoravhandling "Kønsdifferentiering i grundskolan". Det var et stort fremskritt i kjønns- og likestillingsarbeidet. Dette viste oss at det ble gjort forskjell på jente og gutt selv i en tid hvor det ble antatt at kjønn ikke spilte noen rolle (Nielsen 2000). Slik jeg ser det, bidro 70-tallets forskere til å avdekke forhold som inntil da ble tatt for gitt. Ingen trodde at jentene ble behandlet annerledes enn guttene, inntil forskningen ga oss et mer nyansert bilde på situasjonen som utspilte seg i klasserommet.

I artikkelen "Inn i klasserommet" forteller H. B. Nielsen (2000) om en engelsk undersøkelse hvor læreren differensierte, og med stort engasjement beskriver alle de forskjellige guttene i klassen mens han avslutter med å si; "*resten er jenter*" (ibid:54). Det er 25 år siden og det var ikke sjelden at jentene ble fremstilt gruppevis eller som en ensartet gruppe.

På 80-tallet fikk vi innblikk i hvordan ulike kjønnsroller utspilte seg i klasserommet. Nielsen (1981) har gjennom sin artikkel "Små piger, søde piger, stille piger" vist oss tilgjengelige måter å være jente på i klasserommet. Det var store forskjeller mellom jenters og gutters væremåte. Guttene stakk av med oppmerksomheten fra lærerne, mens jentene var mer usynlige. Når forskerne oppdaget at det ble gjort forskjell på jenter og gutter i klasserommet, ble de sett på som ensartede grupper, som jenter og gutter. Forskningen kunne gi inntrykk av at alle jenter er usynlige eller alle jenter er flinke. Mens man på 80-tallet var bekymret for stille jenter som ikke kom til orde blant dominerende gutter, viste 90-tallet oss en ny type jenter. I boka "Jenter og gutter i forandring" (Nielsen og Rudberg 1994) ser vi jentene i en mer fremtredende posisjon hvor de stille jentene overdøves av både gutter og jenter. I senere forskning viser blant andre Lyng (2004) hvordan synet på jenter har gått fra det entydige til at vi i dag ser mange forskjellige måter å være jente på i klasserommet. Ser vi

kjønnsforskningen i perspektiv, viser det at kjønn ikke er et stabilt begrep. Innholdet i begrepet har endret seg over tid. Det bilde vi har av jenter i dag er forskjellig fra det bildet som rådet på 70-tallet.

Resultatene fra den internasjonale Pisa-undersøkelsen viser at jenter i dag presterer bedre enn gutter i de aller fleste fag i grunnskolen (Bakken m.fl. 2008). Dette er en tendens som har endret seg i nyere tid. Det er større variasjon i guttenes resultater enn hva vi ser hos jentene. Det er gutter som oppnår gode karakterer på skolen, men andelen gutter som presterer dårlig på grunnskolen er stor. I norsk grunnskole har de pedagogiske strategiene de siste 15 årene hatt til hensikt å styrke begge kjønn og anerkjenne individuelle forskjeller. Utviklingen de siste årene kan tyde på at det har skjedd en endring til fordel for jentene og det diskuteres om skolen er bedre tilpasset jenter enn gutter (ibid.).

I følge St.meld. nr. 31 er utdanning *"nøkkel til et liv som aktiv samfunnsdeltaker, til å kunne delta i arbeidslivet og mestre hverdagen"*. *"Regjeringen har som mål at alle skal ha like muligheter til å utnytte sine evner og nå sine mål, uavhengig av sosial bakgrunn"* (ibid:5). Skolens utfordringer er mange. Ungdomsskolen er en institusjon som skal ivareta og være til for ulike elever på tvers av kjønn og forskjeller. Det kan se ut som om jentene i større grad endrer seg i takt med samfunnsutviklingen, og derav betegnelsen *"moderne jenter"* (Nielsen og Rudberg 2006). I tillegg blir jentene fremstilt som vinnere i kampen rundt skoleresultater. Det kan få oss til å tro at jenter lykkes på alle felt. Betyr det at jentene blir ivaretatt på en bedre måte i skolen? Dette har jeg sett nærmere på i min oppgave gjennom å se på hvordan jenter forholder seg til undervisning og hvordan undervisningen legges til rette for jentene.

### **1.1 Problemformulering**

Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å se nærmere på hva som skjer i undervisningen og hvordan jentene på ulikt vis fremstiller seg i klassemiljøet.

Jeg har valgt følgende problemstilling for denne oppgaven:

*”Hvordan kan en snakke om mangfold av jenteposisjoner i klasserommet, og hvordan skiller disse jenteposisjonene seg fra hverandre og forholder seg på ulike måter til undervisning?”*

Problemstillingen er treleddet. Jeg har valgt å operasjonalisere problemstillingen for å uttrykke et klarere bilde av hva oppgaven skal gi svar på. Hensikten er å avgrense prosjektet, samtidig som jeg tror leseren får et bedre overblikk og dermed bedre forståelse for oppgavens tema. Med utgangspunkt i at jenter er forskjellige har jeg ønsket å se på:

- Hvilke jentekulturer finner vi i klasserommet?
- Hvordan forholder de ulike jentene seg til undervisning?
- Hvordan engasjerer undervisningen jentene?

Disse spørsmålene er sammen med selve problemformuleringen utgangspunktet for min oppgave.

Med denne bakgrunn ønsker jeg å se hvilke væremåter jentene i dag deltar i undervisningen med. For meg har det vært viktig å få tak i hvordan jentene forholder seg til skolen og hvordan skolen forholder seg til dem. I min undersøkelse av klassen har jeg forsøkt å få frem kjernen i det fellesskap som jentene konstruerer og er en del av. Jeg ser på jentenes innsats de og hva som synes viktig for dem. Drivkraften min er å få mer kunnskap og forståelse i forhold til jenter og undervisning.

Utgangspunktet mitt er å se hvordan jentene grupperer seg og fremstiller seg i undervisningen i forhold til ansvar for egen læring, samarbeid, muntlig deltakelse og ambisjoner. Disse kategoriene vil belyse forskjeller i jentegruppene når jeg skal si noe om hvordan det kommer til syne i skolehverdagen.

For å få innblikk i disse spørsmålene benyttet jeg meg av etnografisk metode. Fangen understreker viktigheten av å bestemme seg for *”enheter som kan gi viktig informasjon om det tema du er ute etter å utforske”* (2004:52). Innsamling av datamaterialet har skjedd ved hjelp av to ulike datainnsamlingsmetoder; deltakende observasjon og fokussamtaler. Datainnsamlingen fant sted våren 2008 i en 10. klasse på en ungdomsskole i Agder. Utover det har jeg vært i samtale med elevenes



klassekontakt. Ved å benytte nevnte datainnsamlingsmetoder fikk jeg mulighet til å undersøke samme fenomen fra ulike perspektiv og med varierende kontekst. Tanken bak er at metodene utfyller hverandre og gir et mer helhetlig og balansert bilde av fenomenet som det forskes på. Det har vært interessant å oppleve elevene på nært hold i klassen og få "nærbilde" av samhandlingen dem imellom.

Det er sentralt at forskeren er bevisst sitt eget ståsted. De valg og vurderinger jeg har gjort, vil i ulik grad være preget av meg som person. Her tenker jeg spesielt på mine holdninger og erfaringer som jeg har opparbeidet meg i mitt eget liv både gjennom mitt engasjement for likestilling, i yrkeslivet og i private sammenhenger.

## **1.2 Oppgavens oppbygning**

I kapittel 2 presenterer jeg teori som har betydning og gir en innfallsvinkel til å belyse jentenes fremstilling i klasserommet og hvordan det har endret seg over tid. I oppgavens kapittel 3 gjør jeg rede for metoden jeg har brukt som grunnlag for mitt forskningsprosjekt. Kapittel 4 omhandler analyse og fortolkning av datamaterialet som er innhentet gjennom klasseromsobservasjon og fokussamtaler. I det femte og siste kapittel drøfter jeg oppgaven i sin helhet og konkluderer. Her presenterer jeg også tanker for veien videre med hensyn til jenters utviklingsmuligheter i klasserommet.

## 2. Teoretisk rammeverk

Når jeg i min oppgave skal se på jentekulturen og hvordan jentene forholder seg til undervisning, trenger jeg å vite hvordan kjønn utvikler seg og hvordan kjønn kommer til uttrykk. Forskjeller angående elevers fremstilling i undervisningen er vanligvis forklart med referanse til kjønn, sosial klasse eller etnisk bakgrunn eller en blanding mellom disse faktorene (Aasebø 2009).

### 2.1 Identitetsteori

Ungdomsskoletiden er for mange en institusjonell markering av en fase i sosialiseringprosessen. Ungdoms- og pubertetstiden beskrives i ulike teorier som en brytningstid i de unges liv. Perioden kan være preget av oppbrudd, eksperimentering, turbulens og relæring (Frønes 1993). Ungdomsskolen er ikke bare et sted for skolefaglig læring, men også i høyeste grad en arena hvor elevene fremstiller seg i ulike sosiale roller. Aasebø (2009) konkretiserer elevenes fremstilling i klasserommet i forhold til to sentrale prosjekter: *Ungdomsprosjektet* og *kompetanseprosjektet*. Ungdomsprosjektet er elevenes egne identitetsprosjekter hvor de skaper seg selv og sitt eget liv i forhold til omverdenen som ungdom. Kompetanseprosjektet er initiert utenfra som de krav skolen stiller til dem.

Det finnes ulike forståelser av hva som legges i begrepet identitet og det brukes med ulik betydning. Det er omfattende og kan tillegges ulikt innhold avhengig av hvilket ståsted og hvilken situasjon det skal brukes i. For å sette identitet i et perspektiv ønsker jeg å trekke inn Georg Herbert Mead som står sentralt i utformingen av begrepet *selvet*. Slik jeg ser det, handler teorien til Mead om det sosiale miljøets betydning i den forstand at den vektlegger omgivelsene.

For Mead (1934) er mennesket et grunnleggende sosialt vesen som utvikler selvet i interaksjon og samspill med andre mennesker. Det skjer gjennom samhandling mellom individet og en eller flere andre. Grunnlaget for oppbygging av selvet er at individet selv er aktivt. I følge Giddens (1996) må individet selv være aktiv i interaksjonen med sine sosiale omgivelser og til enhver tid arbeide og reflektere over hendelser. Slike hendelser er med på å danne forbindelse mellom de personlige og sosiale forandringer. Dette gjør at individet er sentral i utforming av sin egen identitet.

*”...selvidentitet er med andre ord ikke noget, der bare er givet som et resultat af kontinuiteten i individets handlingssystem, men derimod noget, der rutinemæssigt må skabes og opprettholdes i individets refleksive aktiviteter”*  
(Giddens 1996:68).

Mead (1934) fremhever at selvet utvikles i interaksjon med andre. Hans teori har blitt tolket og forklart av blant annet Vaage (1995) som beskriver selvets utvikling i interaksjon med andre som symbolsk interaksjonisme. Her har det kollektive eller fellesskapet en nødvendig plass for utvikling av identitet. Slik har fellesskapet stor betydning for individets utvikling. Fokuset ligger på hva individet gjør, fremfor hva individet er. På den måten blir individet ikke sett på som noe statisk, men som noe som er i kontinuerlig endring. Forandringene skjer gjennom interaksjon med andre, og gjennom denne interaksjonen endrer også samfunnet seg (ibid.). Utgangspunktet for Mead er ikke det isolerte individ, men det sosiale fellesskapet individet er en del av. Perspektivene eller holdningene til medlemmene i fellesskapet blir omtalt som perspektivene til den generaliserte andre. Meads tenkning om menneskets utvikling er avhengig av den generaliserte andre. Responsen som individet får fra de andre er med å gi forståelse for perspektivene (holdningene) til medlemmene i det fellesskapet individet er en del av. Man kan se på det som om individet prøver å koordinere sine egne handlinger opp mot de andres handlinger ut fra de ulike responsene individet får i fellesskapet (ibid.).

*Goffman (2000)* har videreført Meads tanker rundt fellesskap og individ ved å problematisere individets forhold til fellesskapet. Hans forståelse av fellesskapet er nyttig som forståelseskilde til jentenes relasjoner til, og samhandlingsmønstre ovenfor hverandre og klasse- og skolefellesskapet. Fellesskapet får en stor betydning for hvordan individet tenker gjennom de sosiale prosessene som omfavner hele fellesskapet, og som utøver en form for kontroll over hvordan individene regulerer sine handlinger og tenkning.

Vaage (1995) knytter begrepet intersubjektivitet til Meads teori. Vaage tillegger intersubjektivitet en felles virkelighet som individene må ha tilgang til. Denne felles virkelighet er en forutsetning for at individene skal kunne knytte den samme mening

til virkeligheten. Mening blir for Mead skapt gjennom språket og symboler, i relasjon med andre mennesker, gjennom handling og handlingskoordinering. Menneskene får sin forståelse av verden gjennom språket i en kultur i interaksjon med andre mennesker. Med den bakgrunn kan man si at virkeligheten erkjennes gjennom språket, og at vi gjennom språket konstruerer oss selv og vår omverden. Det betyr at vi ikke har tilgang til en objektiv eller sann kunnskap om virkeligheten (Aasebø og Melhus 2005). Det tilsier at mening skapes i fellesskapet og i møte med andre mennesker. Skolen er en arena hvor elevene kan engasjere seg gjennom diskusjoner og forhandlinger med hverandre og lærere. I tillegg til at mening er en kollektiv prosess handler det også om det enkelte individs deltakelse og aktivitet i fellesskapet (ibid.).

Slik jeg forstår Mead blir det å forstå fellesskapets holdninger og omgjøre dem til sine egne, viktig for individet når det gjelder å utvikle en selvstendig og moden individualitet. Mye av grunnen ligger i *responsen* individet får fra den generaliserte andre, fra fellesskapet. Et individ går inn i en prosess hvor hun prøver å koordinere sine egne handlinger mot de andres handlinger ut fra de ulike responser hun får.

Med dette sosiale perspektivet kan vi si at selvet ikke er til stede ved fødselen, men utvikles og endres gjennom livet i samspill med fellesskapet og omgivelsene. Identitet blir ansett som noe som er bevegelig både historisk, sosialt og kulturelt. ”*Selv og identitet er ikke noe som kommer innenfra, det er også noe som skapes gjennom at enn blir innvevd i en kultur*” (Aasebø og Melhuus 2005:15). Ut fra dette kan man forstå at elevens identitet skapes sammen med andre og hos hver enkelt ut fra en kulturell prosess. Identitet blir noe som skapes og gjenskapes etter som omstendighetene endrer seg. Det vil si at identitet kan ses på som bevegelig i den forstand at den endres ut fra hvilke kontekstuelle sammenhenger som foreligger. Med det anses omgivelsene som sterkt styrende i forhold til elevenes identitetsprosjekter (ibid.).

## **2.2 Kjønnsteori og kjønnsidentitet**

De teorier om kjønn som først og fremst er tatt i bruk i skolen og som har vært dominerende på 70, 80 og 90-tallet, sier ikke bare noe om den historiske utvikling

innen kjønns-teori, men også hvilken forklaring som er lagt til grunn for kjønn. Jeg vil her skissere tre dominerende forklaringer eller perspektiv på kjønn i klasserommet fra begynnelsen av 70-tallet og frem til i dag. Alle tre perspektivene uttrykker forskjellig fokus selv om kjønn kan romme noe fra dem alle.

### **2.2.1 Kjønnsmaktperspektivet**

Dette perspektivet handler om makten mellom gutter og jenter i klasserommet. Det må ses i sammenheng med likestillingskampen som foregikk på 70-tallet, og som var motivert ut fra skjevheter i samfunnet mellom kvinner og menn, spesielt i forhold til utdanning og lønn. Det ble arbeidet for at makt og undertrykkelse skulle bekjempes og urettferdigheten skulle synliggjøres. I skolen hadde mye av forskningen fokus på å avdekke skjult jentediskriminering og guttedominans (Imsen 2000).

I en tidlig fase i kjønnsforskningen dominerte det Nielsen kaller "*kjønnsmakten*" (2000:56) i klasserommet. Klasserommet ses i det mønsteret samfunnet var en del av, noe som ble gjenspeilet i skolebøker og tradisjonelle kjønnsrolleforventninger til eleven. Her var kjønnsrollene et resultat av ulike sosiale forventninger til jenter og gutters væremåte. Med dette ble kjønn betraktet som noe entydig. Jenter var sånn og gutter var sånn (ibid). I dette perspektivet blir graden at ulikhet og forfordeling mellom kjønn synliggjort. Problemet med teorien "*er at forklaringene blir strukturfunksjonelle, de gjør jenter og gutter til objekter, til resultater av funksjonelle samfunnsstrukturer. Samtidig ignorerer de variasjoner innenfor samme kjønn og likheter på tvers av kjønn*" (Aasebø og Melhuus 2005:16). Denne forenklete og fastlagte måten å se kjønn på viser nettopp noe av kritikken som har vært fremmet rundt tenkningen i senere tid.

### **2.2.2 Kjønnsidentitetsperspektivet**

Nielsen og Rudberg (1989) finner at man i for liten grad har vært våken i forhold til at forskjellene mellom kjønnene blir reprodusert også på det psykologiske plan. Med dette poengterer de at kjønnsidentitetsteorien ikke bare handler om ytre makt og sosiale roller, men en del av den psykiske kultur. "*Kjønnsidentitetsperspektivet*" (Nielsen:2000:56) vektlegger det som skjer i klasserommet som en del av en "*psykologisk og kulturell prosess*" (ibid:57). Videre blir det påpekt at hos barna

utvikles identiteten som gutter og jenter fra toårsalderen og prosessen pågår videre i elevens liv både på skolen og i fritiden. Det sentrale er her hvordan gutter og jenter selv skaper ulike kjønnskulturer. Nielsen (2000) uttrykker at både jenter og gutter er mer opptatt av å markere grenser når de opptrer i grupper i institusjonelle sammenhenger. Når jenter forteller historier i klasserommet er de opptatt av å støtte hverandre og vise likhet i sine erfaringer. Guttenes samtale er preget av å markere forskjellighet. Dette kultur- og identitetsperspektivet legger vekt på at elevene selv er aktive i sin egen kjønnsosialisering (ibid). Dette er forskjellig fra en tillært kjønnsrolle, som vi så var rådende da kjønnsmakten var dominerende i klasserommet. Sett ut fra et psykologisk perspektiv kan dette skape ulike kjønnsidentiteter. *"I stedet for at vi forstår kjønnsidentitet som en stabil psykisk struktur, kan vi se kjønn som en rekke skiftende posisjoner i forhold til dominerende kulturelle forståelser av kjønn"* (ibid:60).

I arbeidet med å forstå jentekulturen som utspiller seg i klasserommet, hvordan jentene samlet eller individuelt bidrar og forholder seg til undervisning, vil jeg ta i bruk kjønnsidentitetsperspektivet slik det her er beskrevet. Samtidig ser jeg nytten av å utvide perspektivet i den retningen som mye av kjønnsforskningen knyttet til kjønn og identitetsutvikling har tatt den senere tid. Det betyr at jeg ikke støtter meg til kjønnsidentitetsperspektivet som det eneste perspektiv. Det innehar ikke alene slik jeg forstår, den spennvidde vi har på kjønnsidentitet i dag. Derfor er det nærliggende for meg å tilføre sosialkonstruksjonistisk tenkning. Å supplere med sosialkonstruksjonistiske teorier vil åpne opp og bidra til å gjøre kjønn mer fleksibelt og foranderlig.

### **2.2.3 Det sosialkonstruksjonistiske kjønnsperspektivet**

Sosialkonstruksjonismen blir ofte ansett som en nyere eller moderne måte å forstå identitetsperspektivet på. Kenneth J. Gergen (2005) er doktor i sosialpsykologi og en av sosialkonstruksjonismens ledende talsmenn. Han er i hovedsak kjent for å erstatte det tradisjonelle fokuset på individets kognisjon med et sosialt kontekstuellet fokus. Han kritiserer den vestlige kultur for å være opptatt av det individuelle sinn og dets begrensninger. Identitetsutvikling er dermed ikke noe som skjer inni hodet på hvert enkelt individ, men noe som oppstår i samhandling og i felleskap med andre

mennesker. I følge Gergen (2005) konstruerer man ikke betydninger via individuelle kognitive prosesser, men gjennom språket. Det vil si at mening i språket oppnås gjennom sosial sammenheng. Sosialkonstruksjonismen hevder at man aldri kan "mene alene", men "det er nødvendig med en annen som følger handlingen op og således giver den funktion inden for relationen" (ibid:301). Man kan si at Gergen (2005) ser på utvikling som noe sosialt betinget fremfor noe som skjer i det enkelte menneske. Ut fra dette blir det mange måter å være jente og gutt på. Sødergaard (1996) uttrykker dette ved å si at kjønn er noe man gjør hele tiden, det aktualiseres i samhandlingen. Det er unaturlig for sosialkonstruksjonistiske kjønnsforskere i dag å snakke om kjønnsidentitet som et ensbetydende begrep fordi det er utallige måter kjønn konstrueres av individene på avhengig av tid og sted.

Med denne tenkning ses kjønn på som noe plastisk og omskiftelig. Det er i det hele tatt vanskelig å snakke om noen fastlagt form for kjønnsidentitet. Når omgivelsene skifter må også selvet gjøre det. Det eksisterer ingen identitet i tradisjonell forstand, men derimot et mangfold av gutte- og jente- og jenteposisjoner som man ikler seg slik at de passer situasjonen man er i. Kjønnsidentitet er knyttet til forestillingen om hva du kan og ikke kan gjøre som jente eller gutt innenfor de ulike kjønnsposisjoner som tilbys kulturelt.

De nyere kjønnsidentitetsteoriene er verdifulle bidrag til de mer fastlåste teoriene. Da tenker jeg spesielt på hvordan teoriene har bidratt til å utvide kjønnsperspektivet med tanke på hvordan kjønn kan forstås. Jeg mener at denne plastisitet og bevegelse som ligger i forståelsen av kjønnsidentitet, er et viktig bidrag for å kunne se på kjønn som noe man "gjør" og ikke bare noe man "er". Forholdet mellom begrepene er i en stadig dynamisk bevegelse.

#### **2.2.4 Mangfoldsperspektivet**

I moderne identitetsteori er det naturlig at kjønnsperspektivet har en sentral plass. Forskerne har i stigende grad vært opptatt av hvordan ulikhetene mellom kjønnene blir reproduisert. I denne oppgaven konsentrerer jeg meg om jenter og hvordan de opptrer i undervisningen i dagens klasserom. Jenter har i dag en større mulighet til å kunne forme livet sitt slik de ønsker. I løpet av det siste tiåret har det vært fokus på at

det finnes et mangfold av kjønnsposisjoner og at ulikhetene også opptrer innenfor samme kjønn. Begrepet "kjønn" har fra 1960-tallet blitt knyttet mot sosiale roller hvor adferden til jenter og gutter var sosialt betinget og kunne læres og avlæres.

*Interseksjonalitet* er et begrep innen kjønnsforskningen som er blitt aktualisert de senere år. Utgangspunktet er det engelske begrepet "intersection" som betyr veikryss, skjæringspunkt. Opprinnelig ble begrepet introdusert på 90-tallet av den amerikanske jusprofessoren Kimberley Williams Crenshaw, i essayet "*Mapping the margins*". Meningen med begrepet er å rette oppmerksomheten mot ulike maktforhold og se på hvordan de påvirker og skaper hverandre. Begrepets betydning er videreført innen kjønnsforskning, hvor det vises til at feminismen har blitt uinteressant for mange, fordi den bare angår noen menneskers problemer. Dette er med på å gjøre grupper av mennesker usynlige. Det handler særlig om hvordan kjønn, etnisitet og klasse kan virke sammen og dermed forsterke, modifisere eller motsi hverandre på forskjellige måter. Når man skal forstå maktens konstruksjon, må man forholde seg til både tid og rom, historien og det globale fellesskapet (Lindstad 2005).

### **2.3 Jenter i skoleforskningen – endring over tid**

Da kvinneforskere på slutten av 70-tallet begynte å interessere seg for kjønnsforskjeller i klasserommet, kan vi si de var nytenkende i den forstand at de åpnet øynene våre for kjønnsmakten som utspilte seg der. I nordisk sammenheng var den svenske forskeren Inga Wernersson tidlig ute med kjønnsforskning i klasserommet gjennom sin doktorgrad "*kønsdifferensiering i grundskolan*" fra 1977. Et hovedinntrykk vi får av klasseromsforskningen på 70 og 80-tallet er at lærerne uten å være klar over det, gir jentene mindre oppmerksomhet enn guttene. Videre fremstilles jentene som noen som gjør lite av seg og lever et tilbaketrukket liv i klasserommet, mens guttene er mer dominerende og bråkete. Nielsen (1981) betegner jentenes væremåte i klasserommet illustrerende gjennom sin artikkel "små piger, søde piger, stille piger", hvor jentene ble betraktet som ofre mens guttene ble fremstilt som bærere av kontroll og makt. Slike fremstillinger har bidratt til å posisjonere kjønn som ofre for hverandre og til å markere gutt og jente som entydige. Forskningen i denne tidsperioden bar preg av entydighet ved at jenter er "sånn" og gutter er "sånn".



### 2.3.1 Forskning som viser de "usynlige" jentene

Det meste av ungdomsforskningen før 80-tallet betraktes som kjønnsnøytral i den forstand at bak nøytraliteten var det stort sett guttenes verden som ble beskrevet. Jentenes situasjon og problemer i skolen kom etter hvert tydeligere frem i forskningen, noe som hadde stor betydning for likestillingsarbeidet. Forskerne stilte seg spørsmålet om det var jentene som forandret seg, eller om det var skolen. Dette var noe av utgangspunktet for forskningsprosjektet "Jenter på vestkanten – jentestrategier i en guttedominert skole". Her beskriver Nielsen og Jenssen (1988) forskningen rundt de usynlige jentene på en moderne ungdomsskole på Oslos vestkant. Forskningsartikkelen er en del av et større prosjekt som flere forskere ved universitetet i Oslo var knyttet opp mot. Det ble gjennomført feltobservasjon i undervisningen og i friminuttene i tillegg til intervju. I prosjektet så de på jenters skoletilpasning eller jentestrategier, og hvordan guttenes væremåte kunne bidra til usynliggjøring av jentene. Forskerne prøvde å få innblikk i hvordan jentene hadde det på skolene, hva de var opptatt av og hvordan de hadde det med hverandre. Elevene kom fra veletablert villastrøk og tilhørte for det meste øvre middelklasse. Selv om det var stor pedagogisk bevissthet og engasjement ved skolen, oppdaget forskerne at jentene var lite synlige. De fant følgende tre måter som jentene ble usynlige på:

- "- den måten jenter og gutter plasserte seg i undervisningslokalet på*
- den måten gutter og jenter deltok i undervisningen på*
- den måten gutter og jenter fikk respons av læreren på"* (ibid:16).

I undervisningen plasserte jentene seg i avstand fra tavla, slik at de fjernet seg fra oppmerksomheten og den faglige samtalen som for det meste foregikk mellom læreren og guttene på de fremste rekkene. Jentene fikk lite faglig oppmerksomhet av læreren, noe som ser ut til å skyldes at de ikke krevde det. De druknet i guttenes pågående væremåter og hadde en mindre selvhevdende adferd. Forskerne fant at lærerne var med på å bidra til å gjøre jentene usynlige ved å irettesette dem. Måten jentene fikk respons i undervisningen ga ikke jentene den selvtillit som skulle til for å få dem til å ta skrittet ut på scenen.

Som en del av samme forskningsprosjektet ble det samtidig foretatt tilsvarende feltobservasjoner på en skole som lå i en drabantby på Oslos østkant hvor det var en blanding av høyblokker, lavblokker og eneboliger hvor det i hovedsak bodde mennesker fra lavere middelklasse og arbeiderklasse. Observasjonen ble foretatt på 8. klasse nivå (i dag 9.klasse). Til forskjell fra vestkantskolen viste det seg at jentene på østkantskolen var godt synlige i klasserommet. De var aktivt med i diskusjoner, kommanderte guttene og var ikke sjenerte på samme måte som man kunne se på vestkantskolen. Funnene i forskningen viser at skolene hadde svært forskjellig pedagogisk praksis. Østkantskolen hadde et sterkere engasjerende pedagogisk miljø. Lærerne deltok i diskusjonsgrupper her var blant annet pedagogiske tanker og kjønnsroller tema. Skolen var bevisst på at "*de også skal være en skole for jenter*" (Nielsen 1988:41). Østkantskolejentene deltok aktivt i undervisningen. De fikk tydeligere respons fra lærerne noe som gjorde jentene synlige i klasserommet.

### **2.3.2 Moderne jenter**

Måten jentene møter skolen på har endret seg mye de siste 10-20 årene. Jentene har utviklet seg fra en tilbaketrukket rolle i undervisningen til å være aktive og resultatorienterte. Som tidligere nevnt oppnår jentene i dag bedre resultater på grunnskolen enn guttene. Det utelukker ikke at jentene er forskjellige.

Harriet Bjerrum Nielsen og Monica Rudberg har i boken "Moderne jenter" (2006) intervjuet tre generasjoner jenter først i 1991, deretter ti år senere i 2001 hvor de yngste jentene ble intervjuet en gang til. De yngste jentene som deltok i prosjektet var elever på allmennfaglig linje ved to forskjellige videregående skoler i Oslo, omtalt som Sentrum og Drabant. Boken omhandler hverdagslivet slik jentene opplevde det, sett i samspill med den tids kultur. Nielsen og Rudberg (2006) antyder at jentene i dag setter sammen kjønnet på en annen måte enn tidligere. De beskriver en ny type jenter som er reflekterte og engasjerte i livet og verden rundt seg. Jentene har i realiteten forlatt de tradisjonelle rollene. Forskerne bruker "de nye jentene" som illustrasjon for å få frem dette poenget. De nye aktive jentene har blitt synligere i skolen og kan hevde seg selv og snakke høyt i dag, i motsetning til de prektige, beskjedne jentene som klasseromsforskningen beskrev på 70 og 80-tallet. Noen av jentene fremtrer mer selvhevdende og ser likhetstrekk mellom fremgang på skolen

med fremgang i livet. Jentenes ambisjoner blir beskrevet som en ny ambisjon. Karakterene blir sett på som en investering i fremtiden. For generasjonen før dem var ambisjoner et privilegium for menn. Kjønnssrollene har blitt mindre tydelige. Allikevel er ikke de stille jentene borte. Jenter kan være både omsorgsfulle og individualistiske, gutter kan være både hierarkiske og trøstende. Dette viser en økende forskjell innen kjønnsgruppene. Fra 80-tallet og frem til i dag har vi ikke bare opplevde store sosiale forandringer mellom kjønnene, men en tilnærming som viser en overgang fra fokus på det entydige ved kjønnene til et mangfold av kjønnsstrategier i klasserommet (ibid.).

### **2.3.3 Modernitet og sosial endring**

Det finnes mange forskjellige oppfatninger av hva kjønn kan bety. Haavind (2000) ser på to praksiser for studie av kjønn som psykologisk fenomen, "*kjønn som forskjell*" og "*kjønn i samspill*" (2000:155). Meningen hennes er å få frem kontrasten i uttrykkene som gjenspeiler ulike perspektiv. Hvilket uttrykk som er dominerende vil få betydning for de analytiske retningslinjene, i forhold til hvordan man konstruerer forskningsresultatene og fenomenene som blir studert. Hun har spesielt tatt for seg det meningsinnholdet kvinner og menn spiller ut i forhold til hverandre. Hun kaller det kjønn i samspill. Hun tenker seg at kjønn er noe som spilles ut mellom mennesker og at det kan gjøres på ulike måter fordi det kan være basert på forskjellige forforståelser. Den grunnleggende tanken er at kjønn er noe man gjør snarere enn noe som sitter i mennesket. Den kontinuerlige søken etter hvordan kvinner og menn forstår seg selv og hverandres væremåter, er med på å gjøre kjønn mer nyansert og bevegelig enn ved å analysere forskjeller mellom kjønnene (ibid). Haavind uttaler at ved analyse av kjønn må man se utover på en slik måte at kjønn ikke bare er noe ved ham eller henne, men at det utgjør en tolkningsramme for deres handlinger. Dette synliggjør nødvendigheten av å reflektere over sin egen forforståelse som forsker, noe som spesielt utfordres dersom jente og gutt foretar samme handling og betydningen av handlingen gir forskjellig meningsinnhold.

Hvis man retter forskningsfokus på kontekster og performativitet, kan dette gi nye vinklinger til å forstå kjønn. Nielsen og Rudberg (2006) viser til hvordan jentene posisjonerer seg på forskjellige måter, avhengig av alder og sammenhenger. Jentene

har et stort repertoar. De spiller ut seg selv og sitt mangfold av væremåter avhengig av konteksten. Samfunnet endrer seg og tidligere kunnskap blir fortere gammel. Denne tendensen gjør at enkeltindividene i større grad må skape sin egen biografi i kraft av seg selv. De fleste er enige om at moderniteten innebærer og tenderer mot større individualisering og økt selvrefleksjon. Det krever større grad av omstillingsevne og fleksibilitet. Nielsen og Rudberg (2006) prøver å gripe den kompleksiteten som ligger i sosial endring som for unge jenter kjennetegnes av avgjørende valg, identitetsarbeid og personlig utvikling.

## **2.4 Elevenes identitetsprosjekt i en klassekultur**

Mye forskning underbygger tidligere funn, samtidig som kjønnskillene ikke er så skarpe. Selma Therese Lyng (2004) bygger sin bok "Være eller lære?" på sin hovedfagsoppgave i sosiologi. Materialet var samlet inn ved to ungdomsskoler, en på Vestlandet og en på Østlandet. Den ene var byskole og den andre en landsskole. Feltarbeidet gikk over et år etterfulgt av gruppe- og individuelle intervju. Vi får innblikk i ungdommens virkelighet og det å være elev i ungdomsskolen. Boken beskriver sju ulike elevkategorier med ulike rollebeskrivelser, noe som viser mangfoldet av tilgjengelige jente- og gutteposisjoner. Hun har gjennom dette vist bredden av elevstrategier som fremkommer i dagens klasserom.

Til tross for at skolene var forskjellige, fant forskeren vesentlige fellestrekk i materialet i forhold til elevenes opptreden og samhandling i læringssituasjonen. Samt hvordan elevene prøvde ut hvem de var i møte med hverandre gjennom å forholde seg til skolen som en læringsarena og til det sosiale livet på skolen. Elevenes aktivitet ga uttrykk for hvem elevene ønsket å være, og kanskje mest hvem de ikke ønsket å være.

### **2.4.1 Betydningen av vennegrupper**

Lyng (2004) fant at elevene samhandlet mest med vennene i klassen og at de fleste elevene var med i vennegrupper. Hun la merke til at de som ikke var tilknyttet en spesiell gruppe selv mente at det var det beste. Da stod de fritt til å prate med alle. Dette avviser Lyng (2004) når hun hevder at de som ikke er med i en gruppe, har begrenset tilgang på uformelt samvær med elevene i klassen. I vennegruppene

skapes det egne elevkulturer. Medlemmene i gruppen omfattes av gruppens verdier og normer i forhold til lærere, regler og skolefaglige oppgaver. Gruppemedlemmene forplikter seg til å følge gruppens verdier og normer. Forskeren opplevde at det var ulike samhandlingsoppskrifter under de ulike aktivitetene i klassen, noe som skulle regulere elevenes samhandling. Videre peker hun på at de forskjellige oppskriftene krevde forskjellig involvering fra elevenes side, noe elevene kjente til. Hovedreglen for alle læringssituasjoner i klassen var å vise respekt for læreren og følge med i timen. Mye av elevaktivitetene i klasserommet kunne ikke karakteriseres som målbevisst handling fra elevene. Det at elevene ikke involverte seg eller gjorde en innsats i forhold til skolearbeidet kunne i følge Lyng handle om elevenes selvoppfatning om egen mestring i læresituasjonen. Det kunne være en strategi å fremstå som den som ikke gadd, eller usynliggjøre seg selv ved å dagdrømme fremfor å bli oppfattet som en svak elev. Når læreren ba elevene velge gruppe ut fra det temaet som interesserte dem, oppdaget Lyng at elevene valgte å prioritere annerledes. Elevene valgte først gruppe, så tema. Undersøkelsen viser at gruppene ble dannet ut fra de allerede etablerte vennegruppene. Elevene selv begrunnet valget med at de snakket samme "språk" og kjente hverandre så godt at de hadde det gøy mens de arbeidet. Videre kom de greit til enighet om hva gruppen skulle arbeide med, fordeling av arbeidsoppgaver og fremføring av arbeidet. Sosiale relasjoner som allerede var etablert gjennom vennegjengene ble dermed grunnlaget for det faglige samarbeidet i klassen.

#### **2.4.2 Symbolsk kompetanse**

Goffman (2000) viser til at visse tegn formidler sosial informasjon. Disse tegnene utmerker seg ved at de ofte og hyppig er tilgjengelige. Slike tegn betegnes som symboler. Han opererer med ulike typer av symboler; prestisjesymboler (statussymbol) som viser til en velplassert sosial posisjon. Stigmasymboler retter oppmerksomheten over på noe annet, på noe som gir en positiv vinkling. Med det fjerner man seg fra det som kan gi identiteten en brist. Goffman (2000) påpeker at medlemmer av en bestemt kategori har en tendens til å slutte seg sammen i små sosiale grupper, hvor alle medlemmene kan henføres til den samme kategori. Hvis individet holder seg til sin gruppe blir hun ansett som lojal og autentisk, hvis hun vender seg bort fra dem, fremstår hun som feig og tåpelig (ibid.).

Å være ungdom er ensbetydende med å kjenne og mestre de ulike symboler som preger samfunnet vårt og kanskje spesielt det miljøet ungdommene er en del av. Når elevene orienterer seg i skolehverdagen trenger de en oppfatning av hvem de andre elevene er. De presenterer seg ovenfor hverandre med å sende ut identitetsmeldinger til hverandre. Når vi skal samhandle med andre trenger vi å vite noe om den eller de andre. I denne tolkningsprosessen benytter vi oss av sosiale kjennetegn som danner symboler for identitet. Vi plasserer hverandre i bestemte båser for å skape orden og oversikt i det sosiale miljøet som vi befinner oss i. Hvem du er venner med sier mye om hvem du er. Vennene oppfattes som selvvalgte (Album 1996). Typiske sosiale kjennetegn kan være måten vi oppfører oss på, holdninger eller smak, kroppsspråk eller klesstilen. Gjennom symbolbruken signaliserer vi et budskap til andre samtidig som vi bekrefter oss selv (Rørhus 1993). Elevene mener selv musikksmak, klær, utseende og oppførsel er utslagsgivende og avgjørende for hvem elevene er (Lyng 2004). Elevene kan bevisst og strategisk bruke ulike symboler som klær og smykker for å gi en spesiell melding om seg selv og sin egen tilhørighet. Elevene er ikke til enhver tid bevisst hva slags inntrykk de gir eller hva de signaliserer gjennom sin oppførsel. Omgivelsene vil tolke elevenes opptreden på bestemte måter uavhengig av elevens hensikt (ibid). Ut fra dette vil elevenes oppførsel ha stor betydning som symbolsk melding om hvem en er, og hvem en ikke er.

### **2.4.3 Klassekonteksten**

Når jeg skal se på jenters væremåte i klasserommet, vil jeg betrakte klasseromskonteksten som en kultur som elevene forholder seg til. *"Kultur knyttes til det å skape mening i tilværelsen, blant annet til innholdet i de menneskelige fellesskapene samfunnet består av. Kultur er den praksis som realiserer gruppens liv i en meningsfylt form"* (Aasebø og Melhuus 2005:18). En hendelse kan i prinsippet få forskjellig mening sett ut fra hvilken kultur handlingen forekommer i. Ut fra dette ser vi at mening er kontekstavhengig og et sosialt fenomen, samt avgjørende for hvordan vi handler og oppfører oss. Derfor må kulturen forstås i den sammenheng den er en del av. Med dette ser vi at kontekstbegrepet får betydning og kan være avgjørende for hvordan elever oppfører seg i klasserommet. Kulturen kan gi seg til kjenne gjennom gruppens særegne levemåte; meninger, verdier og ideer. Begrepet kultur kan

illustreres som følger: Vi har ulike kulturer mellom land, innenfor hvert enkelt land og innenfor hvert enkelt klasserom. Det kan være store forskjeller på enkeltindividene som inngår i samme gruppe. Mange vil ofte bevege seg mellom ulike fellesskap basert på klasse, kjønn, politikk og sted. ”*Mennesket skaper, eller konstruerer, seg selv og omverdenen gjennom de redskaper og preferanser kulturen tilbyr*” og ”*Samfunnet og kulturen eksisterer alltid avhengig av hvordan mennesket bruker og forstår sine omgivelser*” (ibid:16). Dette viser at deltakerne er bærere av kulturen og er pådrivere til endring og utvikling gjennom stadige forhandlinger. På den måten vil kulturen i klasserommet alltid være i bevegelse, samtidig som den gir fortolkningsrammer for den enkelte elev og forteller hvilke posisjoneringer som er mulig å gjennomføre i forhold til skolekunnskap (Aasebø 2008).

Å være elev på en ungdomsskole i 10. klasse forteller noe om hvem du er. Det innebærer ulike forventninger, noe skolereglementet gir uttrykk for. Skolen er en læringsarena hvor det forventes at elevene møter opp til undervisning, følger med og konsentrerer seg om lærestoffet, samt viser respekt for hverandre og lærere. Dette er i samsvar med formelle krav som elevene må forholde seg til og som er med på å styre deres oppførsel. Med dette er skolekulturen en bestemt kultur som stiller noen krav til deltakerne av kulturen. Lyng (2004) skriver om offisielle og uoffisielle elevroller, hvor de offisielle rollene innebærer opptredener som er i samsvar med skolereglementet. De uoffisielle elevopptredener bryter med reglementet og distanserer seg dermed fra den læringsaktiviteten som var tiltenkt. Det iscenesetter dramaer som ikke hører hjemme i læringssituasjoner. En parallell til de offisielle og uoffisielle elevrollene finner vi i Aasebøs (2009) beskrivelse av ungdomsprosjektet og kompetanseprosjektet i skolen. For deltaker i *ungdomsprosjektet* er skolen først og fremst en møteplass hvor elevene kan ivareta personlige forhold og relasjoner til hverandre. Som deltaker i kompetanseprosjektet var målet først og fremst å oppnå gode faglige resultater i tråd med skolens målsetning.

### 3. Metode og metodologiske vurderinger

Jeg vil først presentere hvilke vitenskapsteoretiske perspektiver og forutsetninger som er valgt for oppgaven.

Kravet til vitenskapelighet i forskning har endret seg over tid. Den historiske utviklingen har vært preget av ulike syn på hvilke krav som må være oppfylt for å få betegnelsen vitenskapelig kunnskap. Debatten rundt kvalitativ og kvantitativ tilnærming til data råder fremdeles, men skillelinjene er vel så vanlig innenfor hver av metodene. *"Avstanden mellom forskere innen kvalitativ forskning er iblant større enn den er på tvers av hovedgruppene"* (Ryen 2002:35). Hans Skjervheim (1976) rettet kritikk mot nettopp det å overføre naturvitenskapelige perspektiv til samfunnsvitenskapen gjennom sitt essay "Deltakar og tilskodar" fra 1955, hvor han poengterer forskerens rolle som subjekt i samtale med andre. De fleste er i dag enige om at samfunnsvitenskapen og naturvitenskapen er forskjellig på grunn av det materialet som studeres. Til forskjell fra naturvitenskapen som i hovedsak studerer fysiske objekter, er samfunnsvitenskapen opptatt av å studere mennesket som handlende og tenkende vesen som kan foreta valg mellom ulike handlingsalternativer. Dette gjør en forskjell (Ringdal 2001). I kvalitativ forskning kommer dette til uttrykk gjennom datamaterialet og analyseresultatets språklige form til forskjell fra kvantitativ forskning som først og fremst blir formidlet gjennom tall (Nielsen 1995). Når jeg i denne oppgaven velger en fortolkende tilnærming, en tilnærming gjennom tekst; så sier det noe om mitt valgte perspektiv og oppfatning av ontologi (synet på verden), epistemologi (synet på kunnskap om verden) og metodologi (synet på hvordan man får kunnskap om verden). Kunnskapen skapes underveis i samhandling mellom meg som forsker og elevene, og vil preges av min forståelse av virkeligheten (Denzin og Lincoln 1994). Dette er i samsvar med min egen oppfatning av at jeg som forsker er med på å skape kunnskap om jenter, gjennom mine tolkninger av jentene i klasserommet. Hensikten min er å forstå og få innsikt i deler av noen jenters virkelighet.

Kjønn og elevstrategier kan ikke ut i fra mitt fortolkende ståsted reduseres til bestemte måter å forholde seg til hverandre eller undervisning på. Perspektivet hjelper meg med å stille spørsmål og reflektere over såkalte gitte sannheter enten det



gjelder livet i klasserommet eller selvfølgeligheter. Fokuset mitt i denne oppgaven blir å forstå hvordan jenter varierer og "gjør" kjønn, samt hvordan de sosiale betingelsene gir en forståelse for hvordan kjønn konstrueres og utvikles i samhandling innenfor en kultur.

Forskningsprosessen består av en rekke bevisste valg som jeg som forsker har tatt stilling til og argumentert for, slik at det blir overensstemmelse mellom teori, metode og problemstilling (Ryen 2002). Jeg kunne ha valgt å trekke inn guttene i større grad enn hva jeg har gjort i dette forskningsprosjektet. Med min vinkling på problemstillingen akter jeg ikke å utelukke guttene, de har en rolle i forståelsen av jenters måte å forholde seg til undervisning på, men det er først og fremst jentene som her er tema og som jeg vil gi oppmerksomhet til.

### **3.1 Etnografisk metode.**

Etnografisk metode har tidligere blitt assosiert med antropologi og studier spesielt i fremmede kulturer. I dag betegnes mer kortvarige studier i "egen kultur" som etnografi. Hensikten er å fordype seg i hvordan sosial samhandling og kulturelle prosesser kan forstås. Nettopp derfor er etnografien verdifull som samfunnsforskning. Noen velger å definere etnografi ut fra et bredt perspektiv eller forståelse og da nærmest sette likhetstegn mellom kvalitativ metode og etnografi (Fangen 2004). I denne oppgaven vil Paula Saukkos (2005) sin forståelse av etnografi slik hun beskriver det i artikkelen "Methodologies for cultural studies", bli lagt til grunn. Hun beskriver tre dimensjoner som alle karakteriserer etnografi og som hun betrakter som særpreg i etnologi og kulturstudier:

- Hermeneutisk dimensjon ("The hermeneutic or dialogic")
- Refleksiv dimensjon ("(Post)structuralist or selfreflexive")
- Kontekstuell dimensjon ("Kontekstual valides")

Den *hermeneutiske dimensjonen* som omhandler fortolkning av levde realiteter vil måtte forholde seg sensitiv i forhold til "rett" oppfatning av de levde liv (ibid.). Enhver forståelse er situasjonsbetinget og preget av fordommer. Samtidig som alle handlinger er flertydige og gir grunnlag for flere tolkningsalternativer. Som forsker er

det derfor sentralt å være reflektert og bevisst sine egne fordommers betydning (Ryen 2002). I feltarbeidet på skolen var min tolkning av situasjoner, samhandling elever og lærere, utslagsgivende i forhold til gyldigheten av data. Hvor godt klarer jeg å tolke hendelser, ta deres perspektiv og forstå jentene i klassen? Vi var alle felles deltakere i klasserommet, men min rolle som etnografisk forsker inspirerte meg til å beskrive mine erfaringer som jeg fikk ved deltakelse i fellesskapet. Selv om meningen er å presentere jentenes forståelse så er det ikke mindre betydningsfullt å være klar over hvilken innflytelse man har som forsker i presentasjonen. Historien jeg presenterer i oppgaven min er ikke jentenes historie alene, men "my story about their story" (Madsen 2003). Fangen (2004) understreker at sosiale fenomener er avhengig av forskerens forståelse av situasjonen og hva som foregår. Hva fester vi oss ved og hva ignorerer vi? Det er med på å legge føringer for hvordan vi omtaler og beskriver det vi hører.

Den *refleksive dimensjonen* er knyttet til forskerens deltakelse. Når det jeg ser og hører blir en tolkning, vil det være sentralt å reflektere over min rolle som forsker og hva tilstedeværelse betyr. Skjervheim (1976) hevder at deltakelse krever engasjement, og engasjement utelukker nøytralitet fra forskerens side. Fangen (2004) utdyper temaet ytterligere og bemerker at man ikke kan se bort fra forskerens påvirkning, eller at man som forsker blir påvirket ved sin tilstedeværelse. Dette til forskjell fra den positivistiske tilnærmingen hvor forskeren ikke skal gripe forstyrrende inn i forskningsobjektens verden. Som forsker er man en del av den verden man studerer. Ryen (2002) beskriver feltarbeid som sentralt innen etnografien og utdyper at det impliserer deltakelse i andres liv. Det gir forskeren en unik mulighet til å se det sosiale liv som en prosess. Innen refleksiv etnografi er forskeren en del av den verden som studeres. Som forsker må jeg reflektere over min rolle og det som blir forskningsresultatet. Jeg må være bevisst hvordan min tilstedeværelse innvirker på elevene i klasserommet. Det at jeg er til stede som forsker kan "*endre eller påvirke situasjoner på ulike måter*" (Fangen 2004:30). Selv om jeg ikke var en av elevene i klassen, følte jeg allikevel at min tilstedeværelse ikke gjorde noen forskjell. Jeg opplevde at elevene fremstod som naturlige i den sosiale sammenhengen i klasserommet.

Den *kontekstuelle dimensjonen* berikes ved bruk av ulike datainnsamlingsmetoder (ibid. 2004). Det gjør at forskeren får et bredere grunnlag til å reflektere over datas kontekstavhengighet. Fangen (2004) viser til Garfinkel i forbindelse med dataenes *kontekstavhengighet*. Når forskeren tolker en handling eller uttalelse må det ses i lys av den sammenheng det foregår i. Det gir ikke mening å trekke situasjoner eller ytringer ut av de sammenhengene hvor de konstrueres. Sett av begreper kan bety forskjellige ting i forskjellige situasjoner og kontekster. Det kan være en fordel som forsker å være til stede slik at en kjenner sammenhengen som situasjonen bygger på. Ved å forstå situasjoner i lys av sin kontekst oppstår grunnlag til å danne meningsstrukturer som kan bidra til å forklare fenomenet (ibid.). Når jeg i kapittel 4 gjengir hva jentene har sagt i undervisningen eller i fokussamtalene, så tilstreber jeg å se uttalelsen ut i fra deres perspektiv og sammenheng, men ”*samtidig fortolke dette ut fra en bredere meningskontekst*” (ibid. 2004:187).

Alle dimensjonene (hermeneutiske, refleksive og kontekstuelle) som her er beskrevet er relevante og må være til stede for å tilfredsstille den etnografiske metode. Saukkos (2005) konstaterer at det hele tiden er en vekselvirkning mellom dimensjonene og at de er nært knyttet opp mot hverandre.

### **3.1.1 Deltakende observasjon**

Vi ser ofte at begrepet deltakende observasjon benyttes på lik linje med feltarbeid, noe som også vil forekomme her i oppgaven. Metoden innebærer at jeg som forsker er ute i feltet der hvor forskningen foregår. Fangen (2004) beskriver deltakende observasjon som bestående av to sentrale komponenter: Deltager og observatør. Komponentene må kombineres på en god måte. ”*Du involverer deg i samhandling med andre samtidig som du iakttar hva de foretar seg*” (ibid:29). Da jeg drev feltarbeid i klasserommet sier det seg selv at jeg som forsker ikke kunne være deltaker på lik linje med en elev i 10.klasse. Jeg anså meg aldri som et fullverdig medlem av gruppen, noe som heller aldri var meningen. Men jeg deltok i form av samtaler med elevene i friminutt, matpause og ellers når det følte naturlig. I skoletimene ble dermed min rolle som deltager nedtonet, og jeg kunne forsterke ressursbruken på observasjon. Fangen (2004) beskriver deltakelse som en allmenn sosial samhandling hvor forskeren involverer seg med folk i feltet og ikke

nødvendigvis gjennomfører de samme handlingene som forskningssubjektene. Gjennom feltarbeidet kom jeg nærmere inn på jentenes virkelighet og fikk kunnskap og erfaringer som bidro til en dypere forståelse og fortolkning av feltet. Det krevde kontinuerlig refleksjon og selvransakelse. Jeg opplevde at det kunne være problematisk å sette ord på de inntrykkene som feltarbeidet ga, men det ga et utgangspunkt for tolkning og et fortrinn for å oppdage de sidene som ikke var så opplagte. På det vis ga feltarbeidet meg et sammensatt bilde av jentene i klassen, og jeg opplevde å komme nærmere inn på dem og snakke om ting som antageligvis ikke ville bli tatt opp i et intervju. Som forsker utvikler man både refleksjon over feltet, samt refleksjon knyttet til egen rolle som forsker. Deltakende observasjon gir en mindre konstruert situasjon enn for eksempel intervju og kan derfor være formålstjenlig (ibid.).

Fangen (2004) beskriver følgende overordnede formål med deltakende observasjon: *”deltakende observasjon er å kunne beskrive hva folk sier og gjør i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren”* (ibid. 2004:31). I forskerrollen ble mitt fokus rettet mot de aktiviteter som jentene selv satte i gang. Da var det sentralt å fokusere på hvem som var til stede, elevstrategier, samt hva de snakket om. En fordel med å gjennomføre deltakende observasjon på en ungdomskole, var at her traff jeg ”alle” ungdommene uavhengig av sosial klasse, kjønn og etnisk bakgrunn. Skolen er også en arena som kan defineres som en del av ungdommens hverdagsliv.

For meg var skolen og klassen hvor jeg skulle observere et tilfeldig valg. I forkant hadde prosjektleder<sup>1</sup> rettet en skriftlig forespørsel om å få bruke skolen som en forskningsarena (vedlegg 1). Det ble så avtalt møte med klassekontakt som etter en samtale var positiv til forskning i hennes klasse<sup>2</sup>. Jeg startet med deltakende observasjon i en 10. klasse. For å få et bredt inntrykk og kjennskap til klassen valgte jeg å delta i undervisningen hver dag den første uken. Deretter fortsatte jeg med en dag i uken i ca. 3 måneder. På observasjonsdagene mine hadde elevene

<sup>1</sup>Prosjektleder drev et eget forskningsprosjekt knyttet til kjønn i klassesituasjon og hadde invitert med masterstudenter.

<sup>2</sup>Vi var to studenter som var til stede og observerte i samme klasse, men vi har hatt forskjellig problemstilling.

undervisning i matematikk, norsk, kroppsøving, samfunnslære og naturfag. Jeg var til stede og observerte i undervisningen med tre forskjellige lærere, Åse (klassekontakt), Lisbeth og Morten.

Første dag fikk jeg tildelt plass bakerst i klasserommet og den ble benyttet under hele observasjonsperioden. De fleste timene hvor jeg var til stede, foregikk i dette klasserommet bortsett fra kroppsøving og noen av fysikktimene. Lærerne hadde også mulighet til å benytte seg av datarommet ved behov. Når jeg var til stede i andre undervisningslokaler satt jeg meg der det var ledig eller der jeg syntes det var mest hensiktsmessig i forhold til hva jeg spesielt ønsket å følge opp.

Forskningsprosjektet ble introdusert for elevene første skoledag som min medstudent og jeg var til stede i klassen. Forberedelsene til presentasjonen bestod i å reflektere rundt det konkrete budskapet som skulle formidles. Hvordan kunne jeg på en forståelig måte presentere prosjektet som skulle gjennomføres sammen med dem i deres klasse når jeg selv var usikker på hvilken retning det ville ta? Jeg ga dem innsikt i mitt ståsted der og da, og fortalte dem om mine tanker så langt; ønsket om og interessen av å finne ut av elevenes, og spesielt jentenes, samspill knyttet til begrepet ambisjoner. Samtidig ga jeg uttrykk for at dette kunne endre seg underveis og at de dersom de ønsket det kunne få en nærmere redegjørelse for prosjektet underveis. Jeg valgte å gi elevene innblikk i det jeg selv hadde innblikk i så langt i prosessen. Dette var i startfasen av prosjektet for meg også, noe som naturlig nok ga meg en ydmykhet i forhold til hvor det skulle ende. Ved deltakende observasjon er det forskeren som velger perspektiv. Hva jeg ser etter vil være farget av min forståelse og ikke minst det temaet jeg har valgt for oppgaven (Fangen 2004).

Det var også sentralt å fortelle dem om min rolle som forsker, og da spesielt at jeg ikke var lærer, heller ikke til stede for å hjelpe til med fag, og sist men ikke minst – jeg sladrer ikke. Fangen (2004) gjør oppmerksom på at i denne fasen av prosjektet har forskeren begrenset kjennskap til sitt eget prosjekt og vet ikke i detalj hvordan materialet kommer til å bli tolket. Derfor kan forskeren ikke gi et fullstendig bilde av hva forskningen innebærer. Dette er viktig å være bevisst for å unngå å havne i etiske dilemmaer. Etter presentasjonen delte vi ut skriftlig informasjon om forskningsprosjektet som elevene skulle overlevere foresatte. Det var frivillig

deltakelse og siden ungdommene var umyndige, krevdes det samtykke fra foresatte (vedlegg 2). Alle elevene leverte underskrift og ble deltakere.

Siden jeg skulle gjennomføre deltakende observasjon i en kultur som var kjent for meg både som elev selv og mor til tre barn, følte jeg ikke feltet som fremmed. Det er av betydning at forskeren behandler deltakerne som det forskes på som "fremmede", fordi det vil gi bedre grunnlag for å stille spørsmål ved det hverdagslige. Følelsen av fremmedhet vil øke forskerens analytiske blikk i forhold til omgivelsene (Fangen 2004). Med dette i tankene startet jeg feltarbeidet med et skjerpet blikk og distanse til det som er en selvfølge og gjenkjennelig.

Jeg oppdaget at deltakende observasjon var en engasjerende og spennende metode å benytte. Ved å tilbringe tid i elevenes nærhet og miljø kom jeg tett på dem og fikk innblikk i deres måter å leve og uttrykke seg på. Oppholdet i klasserommet skapte et engasjement og en inspirasjon som bidro til at jeg ikke kunne forholde meg likegyldig til prosjektet. Det førte til at jeg trådte ut av min forskerrolle. Jeg var til stede i en dobbel norsktime hvor elevene skulle presentere en roman de hadde lest. I friminuttet ble en av jentene som hadde presentert prosjektet stående ved siden av meg og jeg uttalte: "Så *bra Tora*". Hun smilte og sa: "Syns du?". Hun så tilsynelatende litt overrasket ut. Rett etter at ordene var ute av min munn, skjønte jeg at dette var feil. Reaksjonen min ble forsterket da jeg oppdaget at et par elever som hørte hva jeg sa, stoppet opp et sekund og kikket undrende på meg. Min uttalelse var oppriktig. Ut i fra slik jeg kjente til henne, overrasket hun meg. Hun var ei jente som var mer "fanget" i ungdomslivet enn av skole og prestasjoner. Jeg påtok meg lærerrollen som jeg tidligere hadde gitt informasjon om at jeg ikke skulle identifiseres med. Her opplevde jeg at jeg glemte min forskerrolle fordi jeg ble revet med av hendelsen. I tilsvarende situasjoner oppfordrer Fangen (2004) forskeren til å reflektere over forskerrollen for å gjenoppnå distanse og få et nytt blikk på det som skjer.

Feltarbeidet krever etterarbeid. Når jeg satt i klassen noterte jeg stikkord og ellers konkrete samtaler som jeg fikk med meg og antok var relevante. Jeg pleide ikke å notere når jeg var i samtale med en eller flere av elevene, da gjaldt det å konsentrere seg i samtalen og heller notere når samtalen var over. Etterarbeidet opplever jeg som

viktig og krevende. Det krever refleksjon rundt dagen og bevisstgjøring av egen rolle som forsker. Fangen (2004) anbefaler en sortering av feltnotatene i observasjonsnotater som beskriver feltet, teoretiske notater som er reflekterende og på leting etter mening og mønster, samt metodologiske notater hvor det blir reflektert over forskerens rolle. Denne fremgangsmåten som Fangen beskriver har jeg benyttet i etterarbeidet og opplever at det er en god måte å få med seg flere innfallsvinkler på.

### **3.1.2 Fokussamtaler**

Jeg har valgt å kombinere deltakende observasjon med fokussamtaler. Det å benytte flere datainnsamlingsmetoder er vanlig innenfor etnografi og vil her gi oppgaven et bredere datagrunnlag, noe jeg anser som en fordel for å kunne gi et så valid svar som mulig på problemstillingen min.

I følge Babour og Kitzinger (2001) kan fokusgrupper forstås som en samtale mellom medlemmene av en gruppe. Hensikten er å se hvordan elevene sosialt reagerer på hverandres adferd og uttalelser. Endres "fortellingen" undervis i samtalen, blir den stående, gjennomgått eller drøftet? Fokusgruppesamtaler vektlegger det kollektive ved å se på hvordan gruppemedlemmene forholder seg til hverandre. Dette harmonerer med det sosialkonstruksjonistiske perspektiv.

I forkant ble elevene i 10. klasse delt inn i 4 grupper, med 5 til 7 elever i hver gruppe. Gruppene og antall grupper var ikke tilfeldig valgt. Her snakker vi ikke om forskningskonstruerte grupper. Vi hadde bestemt oss for å foreta valget ut fra slik vi opplevde at elevene naturlig grupperte seg. De elevene vi var i tvil om hvor vi skulle plassere diskuterte vi nærmere med kontaktlæreren. Det var interessant å oppleve at vi hadde ganske lik vurdering i forhold til gruppesammensetning. Jeg vil kort presenterer de 4 gruppene. Siden det er jenter jeg forsker på, er det naturlig at gruppe 1, 2 og jentene i gruppe 3 får hovedfokus. Guttene er brukt sekundært.

**Gruppe 1.** Gruppen bestod av 6 jenter, hvorav 5 av jentene hadde en fremmedspråklig mor eller far. Jentene anså seg selv som en vennegjeng. Jeg har valgt å kalle gruppen for den "pratsomme" jentegjengen blant annet fordi jentene ved

enhver anledning søkte til hverandre, og utnyttet enhver situasjon til å prate med hverandre om livet på utsiden av skolen.

**Gruppe 2** er også en ren jentegjeng og bestod av 5 jenter. Den "selvdisiplinerte" jentegjengen var faglig flinke (over middels) og pliktoppfyllende jenter. De utførte det de fikk beskjed om.

**Gruppe 3** bestod av 7 elever, både jenter og gutter. 4 av elevene var jenter. Jeg har valgt å kalle jentene for de "flinke og individuelle" jentene. Ingen av jentene hadde nære relasjoner til hverandre, og betraktes dermed ikke som en vennegruppe.

**Gruppe 4** var en ren guttegruppe, hvor skoleprestasjonene varierte fra under middels til godt over middels.

Før fokusgruppene ble organisert fikk vi bruke noen minutter av en time for å informere elevene om fokussamtalene og hvordan dette var tenkt gjennomført. I forkant hadde vi avklart situasjonen med kontaktlæreren. Hver gruppe fikk i oppdrag å ta 10 bilder hver under temaet "livet på skolen" (vedlegg 3). Bildene skulle tas i løpet av en skoledag. Tanken bak var at bildene skulle være et utgangspunkt for tema og diskusjon i fokussamtalen. På den måten ønsket vi å åpne opp for at elevene selv kunne snakke fritt om det de var opptatt av. Meningen var at elevene selv skulle styre samtalen og konsentrere seg mindre om forskeren (ibid.). Det ble valgt ut en leder på hver gruppe som ble ansvarlig for å ta med fotoapparat eller mobiltelefon den aktuelle dagen. I tillegg var de hovedansvarlige for å oversende bildene til oss på e-post. Hele gruppen skulle delta og elevene skulle ta noen bilder hver. Elevene viste interesse og engasjement i prosessen, kanskje ikke minst fordi de fikk nye og annerledes oppgaver enn en skoletime tradisjonelt har å tilby. Videre avtalte vi tidspunkt for å treffe de ulike gruppene på et ungdomshus hvor det ble servert pizza og brus. Hver gruppe fikk fri en skoletime hver for å delta i fokussamtalene. Hensikten med å legge samtalene i skoletiden var å sikre oss at elevene kom. I tillegg ønsket vi å gjøre det hyggelig med å tilby mat og drikke. Alle elevene deltok. I dag blir ikke etnografiske studier begrenset til et fysisk avgrenset felt. Elevstrategier er noe som også konstrueres på utsiden av skolebygningen



(Aasebø 2008). Når vi valgte å legge fokussamtalene utenfor skolebygningen så var det med tanke på å se elevene i en bredere kontekst og som forsker oppnå et bredere datagrunnlag.

I forberedelsesprosessen valgte jeg å gå grundig gjennom feltnotatene som jeg skrev under perioden med deltakende observasjon. Ved hjelp av fokussamtalene hadde jeg en unik mulighet til å få utdypet, avkreftet og fornyet mitt inntrykk av elevenes forhold til hverandre. Å velge fokussamtaler som metode ville gi meg en ypperlig anledning til å gå videre der hvor observasjonsnotatene og mitt tema kunne berikes. Under feltarbeidet fikk jeg for eksempel delta i to skoletimer hvor hver enkelt elev skulle presentere en bok de selv hadde valgt å lese. I løpet av denne tidsperioden fikk omtrent halvparten av elevene fremført sin bok. Det var forbausende mange av jentene som uttrykte at boken de selv hadde valgt, ville de anbefalt til elever som var 2 år yngre (12 – 14 år). Jeg ville gjerne snakket videre med gruppene om denne episoden og spurt dem om hvor bevisst de valgte akkurat den boken. Var det for å slippe "billig" unna prosjektet? Jeg ønsket å snakke om hva som lå bak et slikt valg. Er det tilfeldig eller fordi boken/forfatteren virket spennende og interessant.

Min livssituasjon endret seg ved at min datter ble livstruende skadet i en ulykke. Jeg fikk derfor ikke deltatt i fokussamtalene eller stilt de spørsmål som var planlagt for min oppgave. Fokussamtalene ble for øvrig gjennomført av min prosjektvenninne som alene gjorde en stor innsats til tross for barnefødsel noen dager i forkant. Jeg for min del måtte legge oppgaven på "vent" i ett år.

I ettertid ble det mange tanker knyttet til veien videre. Jeg var inne på tanken om å gjennomføre intervju med et utvalg av elevene, men først bestemte jeg meg for å høre gjennom fokussamtalene. Etter gjentatt lytting besluttet jeg å benytte dette datamaterialet. Bakgrunnen var at jeg fant nyttige og utdypende utsagn som jeg ønsket å bygge videre på. Jeg kan ikke se bort fra at denne situasjonen har hatt betydning for hvilken dreining oppgaven har fått.

Gjennom lydopptakene fikk jeg tilgang til alt som ble sagt i fokussamtalene. Alle lydbåndene ble transkribert og analysert. Jeg hørte gjennom mens jeg leste

utskriftene for eventuell korreksjon og for fordypning i nyanser i det som ble sagt og som ikke nødvendigvis kommer til syne i transkribert tekst. De fleste pauser, kremt og andre ikke-verbale utsagn ble tatt ut, hvis de ikke ga en bestemt mening. Dette var for å gjøre teksten mer lesbar. Når deler av det som ble sagt er tatt ut av sitatene som presenteres, er dette signalisert gjennom å sette inn parentes med tre punktum inni (...). Alle elevene og lærerne i klassen har fått fiktive navn som følger dem gjennom alle deler av forskningsstudien.

Hver fokusgruppe startet med fremvising og diskusjon rundt bildene som elevene hadde tatt. Det er ulike motiv på bildene, men de fleste er situasjonsbetinget, av elever og lærere i friminutt eller undervisning. Mens andre bilder illustrerer en sliten skole eller gjenstander i klasserommet som stol, pult og skolebøker. Samtalene starter med bildene, men gir fort assosiasjoner utover bildets tema. På slutten av hver fokussamtale benyttet min medstudent noe tid på å presentere 5 åpne temaer<sup>3</sup> som elevene skulle diskutere (vedlegg 4). Gjennom fokussamtalene fikk jeg høre hvordan de ulike gruppene reflekterte og resonnererte over hverandre og gruppetilhørigheten. Hvordan de så på seg selv og gruppens måte å fremstille seg på i forhold til hverandre og i undervisningen. Hvordan undervisningen appellerte til dem og hvilke begreper de fremstilte sin forståelse med. Jeg opplevde at elevene supplerte hverandre og på den måten drev hverandre videre i samtalen. Det de gir uttrykk for har en egenverdi uansett om det er slik de gjorde det eller ikke (ibid.). På den måten bidro fokusgruppene til å kaste lys over og gi meg en bredere forståelse av sammenhenger og elevstrategier. Siden fokussamtalene fant sted utenfor skolens område, ga det meg mulighet til å fange opp enda flere nyanser i elevenes perspektiver. De ulike kontekster har bidratt til å gi meg et rikere datagrunnlag. I fokussamtalene var det lagt til rette for at gruppene i samhandling med hverandre skulle få mulighet til å komme med sine meninger.

<sup>3</sup>Temaene var spesielt tilpasset hennes problemstilling og klasseobservasjoner.

I ettertid har jeg tenkt at valget om å gjøre fokussamtalene til "mitt" datamateriale får konsekvenser. Det gjelder helhetsforståelsen og vekslingen mellom delene og helheten. Ulempen med å forholde seg til opptak (muntlig/skriftlig) er at jeg selv ikke fikk oppleve elevenes kroppsspråk eller samspillet dem imellom. Denne sammenhengen anser jeg som vesentlig i den forstand at bildet mister noe av sin bredde. I utgangspunktet baserer jeg meg på det som blir sagt og har ikke tilgang på bevegelser, blikk, kroppsuttrykk, stemninger osv. Til mitt forsvar vil jeg si at jeg har fått kjennskap til elevene gjennom lang tids observasjon, samtidig som jeg hadde tilgang til stemmene deres som var kjent for meg.

Alle elevene fylte ut et skjema hvor de skulle redegjøre for standpunkt karakterene i engelsk, norsk, matematikk, naturfag, kroppsøving, engelsk og samfunnslære, som de fikk til jul 2007. Det var naturlig å velge fagene hvor jeg var til stede og observerte undervisningen. I tillegg til egne karakterer skulle elevene gi tilbakemelding om foreldrenes utdannings- og yrkesbakgrunn. Yrkesbakgrunnen har jeg i liten grad brukt. Når det gjaldt foresattes utdanningsbakgrunn skulle elevene sette kryss på ett av følgende 4 alternativer:

1. Ikke gjennomført videregående skole.
2. Gjennomført videregående skole.
3. Høyskoleutdanning under 4 år.
4. Høyskoleutdanning over 4 år.

### **3.2 Dataanalyse**

Som tidligere beskrevet gjorde jeg en metodisk inndeling av elevene i forbindelse med fokussamtalene. Inndelingen var basert på hvordan elevene selv naturlig grupperte seg i klasserommet. Ved kategoriseringen av elevene har jeg valgt å benytte samme analytiske inndeling som metodiske inndeling. Jeg analyserte dataene som jeg hadde samlet inn ved deltakende observasjon og fokussamtaler ved å kategorisere materialet for å finne mønstre og sammenhenger som kunne være av interesse for forskningsprosjektet mitt. Kategoriene er et resultat av og direkte forankret i det empiriske feltet (Madsen 2003). Da jeg startet med deltakende observasjon var temaet jenter og ambisjoner til en viss grad forhåndsbestemt. Å

starte med et så åpent utgangspunkt skapte frustrasjon. Det har vært en prosess, samt en stor utfordring, å finne gode og nyttige kategorier som jeg kunne benytte meg av i analysearbeidet mitt. I starten av feltarbeidet prøvde jeg å få med meg det meste, noe som selvfølgelig ikke var forenlig eller lot seg gjennomføre med etnografisk forskning på sikt. For å unngå en slik situasjon oppfordrer Fangen (2004) forskeren till å avgrense hva man er ute etter. Dette kan gjøres ved å stille generelle spørsmål. Etter hvert som jeg fikk mer innblikk og forståelse, åpnet gradvis veien seg videre. Jeg spurte meg selv flere ganger; hva handler dette om og hvorfor velger jeg dette? Gradvis etter mange svevende tanker og avsporinger, oppstod det et bredere blikk på jenter og undervisning. Datamaterialet overrasket meg, om ikke i helt ny retning så i hvert fall utover det jeg i forkant hadde tenkt meg. Madsen (2003) understreker at forskeren må inneha etnografisk fantasi. Det handler om forskerens evne til å bytte perspektiv og finne nye og se andre kontekster og forbindelser. Prosessen førte til at min detaljorienterte stil endret retning, og jeg fikk øynene opp for et bredere mønster. Brikkene falt gradvis på plass etter å ha gjennomgått feltnotater og fokussamtaler gjentatte ganger på leting etter mønster og mening i datamaterialet og ikke minst etter samtale med veileder. Det gav meg en ny forståelse for hva som var mer og mindre sentralt å rette oppmerksomheten mot. Fangen (2004) poengterer at det ikke er uvanlig innen etnografisk forskning at både problemstilling og kategorier blir avklart mot slutten av forskningsstudiet. Hun fremhever at det kreves gjentatt gjennomgang for å få det analytiske blikket på materialet.

### **3.3 Validitet og generalisering**

Kvantitativ og kvalitativ forskning kan ikke vurderes ut fra samme kriterier. De ulike forskningsmetodene danner forskjellige former for data. Mens kvantitativ forskning vektlegger fenomenets omfang og utbredelse, er den kvalitative metode fokusert på innhold og betydning (Fangen 2004).

Nielsen (1995) belyser ulike konsekvenser av muligheter og begrensninger validitets- og generaliseringsproblematikken får når gjenstanden er en tekst som i kvalitativ forskning. Striden dreier seg om hva som er dårlig eller god kvalitativ forskning. Gir analysene mening? For at en analyse skal bli interessant og forståelig må den vise

utover seg selv; den må vise til noe generelt. Generalisering eller ”overførbarhet handler om hvorvidt dine tolkninger av det du har observert, kan overføres til å gjelde i andre, lignende sammenhenger også” (Fangen 2004:212). I kvalitativ forskning er ikke nødvendigvis målet å kunne generalisere resultatet, men meningen kan være å gi økt forståelse i dynamikken og konteksten. Analysen blir forståelig på en ny måte gjennom identifiserbare meningsstrukturer. Det er meningsstrukturene som gir grunnlag for generalisering (Nielsen 1995). Ulempen med å dele jentene inn i grupper slik jeg har gjort, er at man går glipp av mange individuelle variasjoner som andre bilder fra skolehverdagen kan formidle. Fordelen er at noen mønster trer tydeligere frem. Jeg tror det er viktig å huske på at ingen av jentene tilhører gruppen fullt ut og at jeg ikke har fanget alle aspektene ved deres personlige identitet. Gruppeinndelingen er først og fremst et hjelpemiddel for å beskrive mønstre og kategorier som ser ut til å ha betydning for jentenes egne identitetsprosjekter. Allikevel kunne jeg ikke se helt bort fra kvantiteten når meningsstrukturene skulle identifiseres. For at man skal kunne snakke om en sosial foreliggende meningsstruktur, må det være et visst antall av eller gjentakelse av en slik adferd. Med dette betyr kvantiteten noe for synligheten (tilstrekkelig mange ganger) (ibid.).

Haavind (2000) beskriver den reflekterte etterpåkløskapsen som oppstår i etterkant av analysearbeidet som et verktøy for nye analyser. Man beveger seg fra en forforståelse til en etterforståelse og deretter til nye forforståelser. Denne prosessen eller utviklingen betrakter Haavind som en form for generalisering. I vurdering av kunnskapsbidraget til forskningsstudien min, er det nødvendig å reflektere over hvorvidt min forståelse av jentenes måter å fremstille seg på i klasserommet er i samsvar med jentenes egen forståelse av hva de sa og gjorde. Tilsvarende uttrykker Fangen (2004) når hun påpeker at generalisering er noe som skjer når kunnskapsbidraget møter ”verden” etter at rapporten er offentliggjort. Da er det relevant å stille spørsmål ved hvorvidt min forskningsrapport gir svar på problemstillingen i forskningsprosjektet. På den måten nærmer man seg validitetsbegrepet. Det er også aktuelt å stille spørsmål om i hvilken grad metoden undersøker det den er ment å undersøke. Forskerens kunnskapssyn, virkelighetssyn og forhold til sannhet står sentralt. Derfor er det viktig å redegjøre for forskerens perspektiv, hvilken interesse som vises til feltet og hvordan resultatene blir fremstilt.

### 3.4 Forskningsetiske refleksjoner

I følge Fangen (2004) må man som forsker være bevisst på sin egen rolle, nettopp fordi det har etiske konsekvenser. Det kan gå på samhandling med elevene, oppbevaring av data og hvordan de blir presentert i publikasjonen. Etiske dilemma er til stede mer eller mindre i all forskning. Den andre uken i observasjonsperioden spurte læreren om jeg ville bli med inn på pauserommet for å spise formiddagsmat sammen med lærerne. Denne handlingen var nok lite gjennomtenkt fra min side. I ettertid ser jeg at handlingen strider mot den rollen jeg ønsket å ha i forhold til elevene. Når jeg definerte meg ut av lærerrollen (som jeg gjorde da jeg presenterte meg selv og forskningsprosjektet mitt for klassen) så bør jeg ikke signalisere det motsatte ved å være med dem. Det å bryte med den sosiale samhandlingen kan virke forvirrende for elevene (ibid.). Jeg så på notatboken hvor jeg noterte ned små og større hendelser som sensitive data, og oppbevarte den til enhver tid forsvarlig.

Det er spesielt viktig å reflektere over om innsikten forskningen bidrar med kan være bra eller dårlig for elevene jeg har forsket på (ibid.). Å fortolke situasjoner og dra inn ulike meningskontekster vil kunne føre til etiske spørsmål. Jeg mener det er en viktig utfordring for meg som forsker å klare og gjøre min historie gjenkjennelig for jentene. Hvis jentene kjenner seg igjen, tror jeg det er et godt utgangspunkt for å legge tilrette for at forskningen kan åpne opp for ny innsikt og forståelse hos jentene.

Bevisstgjøring kan bety at de velger annerledes. Det kan være med på å skape grunnlag for en modningsprosess som gjør at man skaper en større forståelse for situasjonen.

Ideelt sett ville jeg ønsket at noen grep tak i mine forskningsresultater og bidro til å gi jenter generelt større utviklingsmulighet i undervisningen. Jeg tror mer kan gjøres ved å være bevisst jentenes ståsted og prosjekt (ungdomsprosjekt og kunnskapsprosjekt). Det er jentene i klasserommet det forskes på. Lærerne har en sekundær rolle i mitt forskningsprosjekt. Men utfordringen min er å presentere prosjektet overfor lærerne på en slik måte at de ikke føler seg kritisert, men at det engasjerer dem slik at jentene får bedre utviklingsmuligheter.

#### 4. Jentenes mangfold og tilstedeværelse

Ulla Madsen definerer analyse som *"den metodiske praksis, der skaber begrundet orden i data"*. Videre tilføyer hun at *"Analysen viser seg som særlige sammenhænge, tegninger eller mønstre i datamaterialet"* (2003:79). Feltets mønster er i virkeligheten konstruksjoner som etnografen foretar. Det er uttrykk for etnografens konstruksjoner i møte med feltet og det innsamlede datamaterialet. Med dette tydeliggjør Madsen forskerens rolle. Historien jeg forteller er fortalt ut fra mitt perspektiv og resultatene er et produkt av hvem jeg er som menneske og forsker.

Søndergaard går litt videre når hun sier følgende: *"Der er ingen bageopskrift på kreative analyser indenfor denne genre. Det kreative analysearbejde opstår, når man har integreret tankegangen og det overordnede perspektiv og derpå selv finder seg måder at udnytte den kapacitet til at nuancere, vitaliserer, overskride, dekonstruere, etc., som perspektivet rummer"* (2000:6). Dette kan også beskrive min analyseprosess. Jeg har hentet forslag og inspirasjon til hvordan jeg skulle bli kjent med mitt materiale, men oppdaget at det ikke fungerte å *presse* noen som helst form for analysemetode nedover materialet. Etter hvert konkluderte jeg med at det beste var å ordne og sortere materialet på ulike måter for å se om det dannet nye mønstre for forståelse. Madsen (2003) fremhever dette ytterligere når hun uttaler at hensikten innen kvalitative studier er å identifisere meningssammenhenger; som hva betyr meninger og fenomener, samt hvorvidt de gjentar seg og virker stabile. Haavind (2000) peker på betydningen av å arbeide systematisk med materialet på let etter meningsinnholdet. Ved å avdekke det som blir tatt for gitt, kan man bidra til å løfte innholdet frem slik at betydningen kan bli mer variert og bred.

I løpet av forskningsperioden skjønte jeg gradvis at min oppgave måtte strekke seg utover en beskrivelse og utdypning av hvordan jenter oppførte seg i undervisningssituasjoner for å gi svar på problemstillingen. For å forstå og beskrive jentenes væremåte eller hvordan de "gjør" kjønn i ulike sammenhenger i klasserommet, vil jeg innta et bredere perspektiv ved å se jentene i en større sammenheng. Fangen (2004) uttrykker forskjellen ved å vise til en tynn og tykk beskrivelse, hvor den tykke beskrivelsen går utover det rent beskrivende og gir rom for tolkninger av utsagn og situasjoner. De tynne og tykke beskrivelsene må *"ses i lys"*

*av sammenhengen den forekommer innenfor*" (ibid:174). Siden jeg var til stede og observerte elevene i klasserommet, prøvde jeg å få en forståelse av hva elevene uttrykte ved sine handlinger og uttalelser i den konteksten de var en del av. Jeg tenker da spesielt på hvordan elevene og lærerne forholdt seg til hverandre og situasjonen.

#### **4.1 Introduksjon av feltet og deltakerne**

Ungdomskolen som er min forskningsarena hadde i overkant av 500 elever, derav omtrent 25% med minoritetsbakgrunn. Elevene var rekruttert fra sentrum og forholdsvis bynære områder. Klassekontaktene var organisert i grupper på sitt undervisningsnivå og samarbeidet med hverandre. 10. klassen som jeg observerte, besto av 26 elever, 16 jenter og 10 gutter, derav 6 elever (1 gutt og 5 jenter) med minoritetsbakgrunn. I all hovedsak var klassen samlet i undervisningen bortsett fra noen fag, deriblant noen av matematikktimene.

Ungdomsskolen ligger karaktermessig under gjennomsnittet i forhold til andre ungdomskoler i Norge. Imidlertid oppnådde min klasse gjennomsnittlig best karakterer av de fire 10. klassene ved skolen. Nasjonale statistikker viser at jenter i grunnskolen i Norge oppnår gjennomsnittlig bedre karakterer enn guttene, slik var også situasjonene ved den skolen jeg undersøkte. Slik var situasjonen derimot ikke i min klasse. Guttene hadde samlet sett bedre karakterer enn jentene (utdanningsdirektoratet 2008). I følge klassekontakten ble klassen også betegnet som flink og grei av andre lærere. Da elevene ble spurt om hva de syntes om klassen sin i fokussamtalene, svarte de følgende:

Unni: *"jeg synes vi er den greieste klassen"*

Flere: *"m-m (...) ja"*

Bjørg: *"kanskje ikke på hele skolen men i tiende"*

Unni: *"ja vi er ganske stille (...) eller det kan være noen ganger="*

Mathias: *"også er vi i hvert fall snille med hverandre, det er mange som ikke er det"*



#### 4.1.1 Min opplevelse av klassen

Noe av det første jeg la merke til med klassen var at elevene satt blandet i forhold til kjønn. Videre hadde de en avslappet måte å forholde seg til hverandre på. Når læreren sa de kunne samarbeide, noe som ofte forekom, foregikk det som regel på tvers av kjønn. Jeg fikk i hvert fall en forståelse av at kjønn ikke var noen hindring eller en bestemmende faktor når elevene skulle velge hvem de skulle samarbeide med. I ettertid viste det seg at elevene var plassert og hadde sine faste plasser i klasserommet. Det vil si at de ikke fritt selv kunne velge hvor de ville sitte. I følge elevene selv var det et resultat av gjentatt uro og tilsnakkelse av noen elever og da spesielt en jentegruppe (den "pratsomme" jentegjengen) som førte til at læreren valgte å plassere elevene.

Jeg oppdaget raskt at det var en klasse med god atmosfære. Det var lite bråk og uforutsette ting som skjedde mellom elever og lærere eller elevene seg imellom. Klassemiljøet var godt og jeg opplevde ikke at elevene omtalte hverandre respektløst eller gikk fysisk til angrep på hverandre i undervisningen eller friminuttene. Når elevene fikk beskjed om å følge med, var det stort sett stille i klassen, men noe avhengig av hvilken lærer som underviste. Noen av lærerne var mer nøye på stillhet og struktur enn andre og det observerte jeg at de fleste elevene rettet seg etter. Det var spesielt i ustrukturerte timer eller timer hvor elevene selv fikk ansvar for gjennomføringen at jeg så størst forskjell på jentenes faglige innsats. Mens noen er pliktoppfyllende tar andre avstand fra skolens mål og organisering. Det var flere flinke elever i klassen og det kom tydelig frem at mange av elevene var opptatt av å gjøre det bra på skolen. De sammenlignet karakterer med hverandre og da helst med elever på tilsvarende nivå etter at prøveresultatet forelå.

Noe jeg spesielt undret meg over var at hovedtyngden av elevene både blant jentene og guttene i klassen ikke deltok muntlig i undervisningen. De virket passive og viste sjelden tegn til muntlig engasjement selv om det var flinke elever. Det var stort sett to til tre av elevene som var muntlig aktive i klassen og svarte på spørsmål, stilte spørsmål og kom med refleksjoner rundt et tema. Klassen syntes å ha låst seg fast i et mønster som var vanskelig å bryte.

Jeg opplevde og var til stede ved ulike læreres undervisningstimer og ble imponert over deres engasjement og den energien de viste. De representerte et stort spekter av personligheter som jeg personlig tenker er utviklende for den enkelte elev når de skal videre i verden å treffe nye mennesker.

#### **4.1.2 Elevenes bakgrunn**

Det er en klar sammenheng mellom elevenes prestasjoner og foresattes utdanningsbakgrunn i hele klassen. For elever som oppnådde karakteren 4 eller bedre, hadde foresatte høyskoleutdanning under eller over 4 år. En tilsvarende parallell kunne jeg se hos elever med karakterer 2, 3 eller 4. Disse elevenes foresatte hadde ikke gjennomført eller gjennomført videregående skole. En gutt i klassen skilte seg spesielt ut fra dette mønsteret. Han var en av de faglig flinkeste elevene i klassen, på tross av at hans foresatte ikke hadde gjennomført videregående skole. Det er relevant å se på etnisk og sosial bakgrunn når det gjelder skoleprestasjoner. I Norge er det fortsatt en tydelig sammenheng mellom foresattes utdanningsnivå og elevenes resultater i grunnskolen. Elever med godt utdannede foreldre oppnår bedre resultater i skolen enn elever som har foreldre med lavt utdannede foreldre. Minoritetsspråklige elever ligger gjennomsnittlig lavere i karakterer sammenlignet med majoritetsspråklige elever og deres foreldre ligger på et gjennomsnittlig lavere utdanningsnivå enn majoritetsforeldre (Byrhagen mfl 2006). Lyng (2004) modererer statistikken når hun poengterer at *"tilhørighet til sosiale grupper tidligere definerte tydelige forventninger til hvem en skulle være å bli, er ikke slike rammer like selvfølgelige lenger"* (ibid:19).

Om Kunnskapsløftet som trådte i kraft høsten 2006 bidrar til en forskjell i arbeidet med å utjevne de sosiale ulikhetene i skolen vil vi få nærmere svar på etter at NOVA i 2011 avslutter sitt evalueringsprosjekt av reformen. Meningen er å vurdere om reformen bidrar med å redusere sosiale forskjeller på ungdomstrinnet (Bakken 2009). Selv om vi vet noe om hvilke elevgrupper som lykkes i skolen i dag. Så vil det også være forskjell på elevgrupper og i hvilken grad de *"er motivert for skolen, har ulike arbeidsvaner, har ulik grad av pliktfølelse og selvbilde, ulike framtidsorienteringer eller føler ulik grad av tilknytning til skolen"* (ibid:21).

## 4.2 Klassens jentekultur – ulike ”vennegjenger”

Det tok litt tid før jeg fikk forståelse for hvordan jentene i klassen grupperte seg og hvem som var del av de forskjellige gruppene eller vennegjengene. Som tidligere nevnt var elevene plassert, alle hadde faste plasser i det ordinære klasserommet. Når undervisning foregikk i andre klasserom som datarommet, fysikkrommet eller gymsalen kom ”vennegjengene” tydeligere frem. Elevene stod da fritt til å sette seg der det var ledig. Det samme skjedde når det var samarbeid og elevene kunne ta i bruk andre grupperom. Gradvis oppdaget jeg at jentene hadde sine mer eller mindre faste holdpunkt i forhold til hvem de forholdt seg til av andre elever i klassen. Guttene hadde også sine vennegjenger, men de var ikke så tydelig avgrenset som jeg kunne se hos jentene. To av jentegruppene var rene jentegjenger, mens de resterende jentene vandret rundt og ”shoppet” litt her og der blant jenter og gutter eller var for seg selv.

Når jeg i oppgaven har valgt å dele jentene inn i ulike grupper er ikke det fordi jentene innad i gruppene er like i ett og alt. Ingen av gruppene er homogene i den forstand at det ikke er forskjeller å oppspore innad. Selv om elevene opptrer i grupper er interaksjonen i gruppene preget av individuelle handlinger. Elevene oppleves som autonome individer som er ansvarlig for sine egne handlinger og utvikling. De gjør ofte det som er forventet av gruppen, men på sin måte, innenfor kjente rammer. Dette viser at de kjenner rammene (holdninger, normer og regler) og kan balansere innenfor det aksepterte (Anderson 2000).

Det er velkjent at vennskap eller ulike grupperinger har stor betydning for ungdomskoleelevenes sosialisering og identitetsprosjekter. Det skapes egen elevkultur i en vennegruppe (Lyng 2004). Fordelingen eller grupperingen som jeg har valgt å beskrive jentene inn i kan belyses og tas i bruk ut fra flere forklaringsmodeller. En forklaring kan være ”likhet” i en eller annen form. Det kan se ut som jenter som har noe felles, tiltrekkes av hverandre. Eller jenter som har noe felles med gutter, søkte til dem i større grad enn til andre jenter. Likheten kunne være basert på jentenes interesser, det de var opptatt av og engasjert i. Hvilken gruppe man velger å tilhøre sier mye om hvem man er og hva man liker. Vennegrupper er ofte elevtypehomogene fellesskap. Jeg vil senere i kapitlet utdype og se på hva som er

dominerende og fellespunkter i de ulike jentegrupperingene. Det jeg særlig vil vektlegge er; adferd i klasserommet, utseende og stil og prestasjonsnivået. Når elevene selv kan velge hvem de skal omgås, vil de fleste velge de som er mest lik seg selv (ibid.). Noen av jentene ga spesielt klart uttrykk for at elevene grupperte seg ut fra hva de *"vil med livet sitt"*. Under fokussamtalen med den "selvdisiplinerte" jentegjengen uttrykte jentene at miljøet deler seg ut fra hva elevene *"gidder"*. For de som var interesserte og ville gjøre det bra på skolen var det *"typisk"* at de søkte hverandre. Selv om jentene tilhørte samme gjeng, hadde de nødvendigvis ikke samme stil i klær og frisyre. De var ofte oppmerksomme på hverandre når noen hadde fått noe nytt og kommenterte det. Guttenes påkledning var vanskeligere å skille. Noen av guttene var "kulere" i stilen enn andre, med dongeribukse og hettegenser, gele` i håret og andre lue.

Jeg har delt inn alle jentene i klassen i følgende 3 grupper:

Den "selvdisiplinerte" jentegjengen

Den "pratsomme" jentegjengen og

De "dyktige og individuelle" jentene.

#### **4.2.1 Den "selvdisiplinerte" jentegjengen**

Denne gruppen består av 5 jenter (Olaug, Ida, Tone, Synnøve og Bjørg). Fire av jentene i gjengen sitter ved siden av hverandre bak i klasserommet. De har til forskjell fra de andre jentene fått beholde sitt plasseringsmønster. Trolig skyldes det at de ikke har forstyrret eller irritert læreren med sitt samvær. På det vis gjør de seg lite bemerket. Under fokussamtalen fortalte jentene at det var vanlig at læreren *"splitte"* vennegjenger slik at de ikke satt ved siden av hverandre i klasserommet. Jentene mente at det hovedsakelig var fordi det ble mye prating og støy. Men for dem var det annerledes. Tone beskriver det på følgende måte:

*"tror ikke det er det som er problemet egentlig (...) det er det at vi skal bli kjent med nye"*

Jeg syntes dette utsagnet sier noe om en forholdsvis tett og litt lukket jentegjeng hvor problemet ikke er støy, men et ønske fra lærerens side om å åpne opp for mer kontakt med de andre elevene i klassen. Det var en jente (Bjørg) til med i gjengen,

men hun var ikke så tydelig deltaker som de andre, antagelig fordi hun satt lengre frem på motsatt side av de fire jentene. Hun kom bort i friminuttene og ellers dersom elevene samarbeidet i større grupper. Ellers samarbeidet hun med elever som satt i hennes omkrets. Jentene anså seg selv som en gjeng. Det kom også tydelig frem under fokussamtalen hvor de snakket om "*våres gjeng*". Læreren og medelevene var av samme oppfatning. Jentene holdt sammen og var sjelden langt fra hverandre. Når det var friminutt gikk jentene samlet ut av klasserommet og fant seg en plass hvor de kunne stå og prate sammen. Den kontakten jentene hadde med andre jenter og gutter i klassen var sporadisk og bar preg av enkeltkommentarer i forbifarten. Lyng (2004) hevder at det skapes en egen elevkultur i en vennegruppe og at medlemmene blir en del av gruppens verdier og normer også når det gjelder vurdering av skolens regler, verdier, lærere og oppgaver. Det foregår en forpliktelse til å holde gruppens regler. Jentene hadde en tetthet og nærhet til hverandre som gjorde at enkeltindividet ble usynlig. Deres kollektive opptreden bidro til at likheten opplevdes som konform. Det var ingen synlige utbrytere i gruppen, bortsett fra Bjørg som fysisk satt lengre fremme i klasserommet. Ellers posisjonerte jentene seg på samme nivå og gjorde lite ut av seg i sammenhenger utenfor gruppen. Under observasjonsperioden opplevde jeg ingen situasjoner hvor enkeltindivider i gruppen skilte seg ut eller markerte med standpunkt, adferd eller holdninger som var i motsetning til gruppen som helhet. Gruppen er sammensveiset og opptrer som en samlet helhet.

Jentene er forutsigbare i sin oppførsel. De har den samme væremåten uavhengig av hvilken lærer som underviser. Alle fem jentene har et vennlig og saklig forhold til lærerne. Jeg opplevde aldri at de forstyrret undervisningen med bråk eller kom med frekke bemerkninger verken til lærerne eller andre elever i klassen. De innordner seg ut i fra de beskjedene den enkelte lærer gir i timen. Sett gjennom lærernes øyne er disse jentene drømmeelever. Noe som kom frem under samtale med klassekontakten hvor jeg også fikk bekreftet min opplevelse av jentene som snille, pliktoppfyllende og flinke. De arbeider jevnt og ansvarsfullt med det de får beskjed om. Jentene virker kontrollert i sin fremtreden med klare rammer for hva som var akseptabel oppførsel. De kunne nok internt i gjengen ha sine meninger og synspunkter knyttet til lærernes måte å undervise og forholde seg til elevene på, men

det ga lite utslag på hvordan de fremstod og posisjonerte seg utad. Jentene svarer sjelden uoppfordret på spørsmål fra lærerne i undervisningen. Dersom lærerne henvender seg med navn, svarer de. Jeg ser på jentene som mer drevet av plikt enn av interesse og engasjement noe som belyses av følgende uttalelse i en matematikktime:

*Tone: "jeg skjønner ikke logikken, jeg gjør bare det jeg får beskjed om".*

Jentene uttrykker i fokussamtalen at de ønsker å gjøre det bra på skolen og oppnår karakterer mellom 3 og 5 med et gjennomsnitt på i overkant av 4. Det var ubetydelige forskjeller prestasjonsmessig mellom jentene. Da jeg snakket med jentene om karakterer i et friminutt, uttalte Synnøve: *"våres gjeng holdt jeg på å si er jo egentlig ganske flinke"*. De ser på seg selv som flinke elever og gir videre uttrykk for at det er viktig for dem å oppnå gode resultater for å komme inn på de skolene de selv ønsker. Samtidig ga de uttrykk for at det var elever i klassen som *"ikke brydde seg"* eller *"ville noe med livet sitt"*, som en motsetning til deres egne måte å fremstå på.

I klesveien fremstod de også konforme. Ganske gjennomført gikk jentene enten med dongeribukse eller joggebukse og joggesko. De var velstelte både når det gjaldt klær og utseende og det var lite tegn til individuelle avvik fra den felles klesstilen.

Når jeg betrakter den "selvdisiplinerte" jentegjengen er det nærliggende å sammenligne dem med de "usynlige jentene" (Nielsen og Jenssen 1988) som for over 30 år siden satt sitt preg på kjønnsforskningen i Norge. I motsetning til de "usynlige" jentene så er den "selvdisiplinerte" jentegjengen faglig flinke elever som oppnår gode karakterer. Likhetsstrekkene ligger mer på hvordan de fremstiller seg selv eller unnlater å posisjonere seg i undervisningen og ikke minst hvordan de "forsvinner" bort fra lærerens synsfelt. De står ikke frem og markerer seg i form av meninger eller synspunkter. Eller for å si det på en annen måte; de har en passiv rolle og krever ikke offentlig oppmerksomhet eller tilbakemelding fra læreren utover responsen som karakterene gir. Væremåten deres krever ikke tilbakemelding fra lærerne, noe de heller ikke får, verken de "usynlige" jentene på 80-tallet eller den "selvdisiplinerte" jentegjengen som her representerer dagens jenter.

#### 4.2.2 Den "pratsomme" jentegjengen.

Jentegjengen består av seks jenter (Anna, Kari, Nora, Mona, Nina og Tora) hvor fire av jentene enten har en far eller mor, eller begge foreldrene med bakgrunn fra et annet land (Tyrkia, Bosnia, Uganda og Kosova). De to andre jentene har begge foreldrene som er etnisk norske. Jentegjengen består av fem ulike nasjonaliteter. Alle snakker norsk uten aksent. Jentene nikker og er enige når de i fokussamtalen ble spurt om de var en gjeng og opplevde klassen sin som "*kjømpe*" snill. Jentene satt spredd rundt i klassen, for det meste to og to sammen eller i nærheten av hverandre. I følge klassekontakten var de blitt plassert fordi de laget for mye uro og bråk når de satt samlet. Til tross for avstanden opprettholdt de kontakt med hverandre gjennom tegn og symboler som de formidlet til hverandre i undervisningen. Når undervisningen foregikk i andre klasserom hvor de ikke hadde faste plasser, grupperte de seg og laget uro med prating og fnising. Hovedsakelig skjedde dette i timene til den mannlige læreren. Jentene fulgte med i undervisningene med skiftende oppmerksomhet. De kunne demonstrere sin kjedsomhet med dype sukk, lot være å ta opp bøkene og lot vesken stå på bordet. Dette kom spesielt frem i fysikktimene når fysikkrommet ble benyttet. Så sant det var mulig, satt jentene seg sammen og pratet om det som opptok dem. Slik ble de sittende helt til læreren verbalt grep tak i dem og ba dem ta opp bøkene eller løse oppgavene som var skrevet på tavlen. Jentene kom ofte med kommentarer til læreren som: "*Må vi*", "*forstår ikke noe av det*" eller "*det visste ikke vi*". Selv om jentene fysisk var på skolen, var praten og oppmerksomheten rettet mot andre ting som relasjoner, venner og opplevelse. For dem var livet på "utsiden av skolen" mer interessant enn det faglige som skolen representerte og kontakten med lærerne bar nesten utelukkende preg av irettesettelser.

Flere av jentene er sosialt aktive og har et stort nettverk av venner også i andre klasser ved skolen, noe de også poengterte i fokussamtalen. For disse jentene var skolen først og fremst en møteplass for å ivareta vennskap og personlige forhold, noe de mestret. Videre ga jentene uttrykk for at de likte å arbeide i gruppe på grupperom, men at det var sjelden de fikk lov til det av læreren. Når de ble spurt om det var fordi det ble mye bråk var svaret "*mye sladring*" og Anna tilføyer:

*"du blir lissom så låst inne i klasserommet du kan lissom ikke snakke om (...) litt mer sånn fritt".*

Det kunne nok oppleves som et pusterom for jentene og "gjemme" seg vekk på et grupperom og prate om andre ting enn det faglige. Jentene er verbale og liker å prate med hverandre og sine medelever. De skjønner selv at de er lite aktive i undervisningen og gir uttrykk for og begrunner det med at de følger seg dumme hvis de prøver å si noe i timene, fordi de da blir irettesatt av de "flinke og individuelle" jentene.

Jentene er forskjellige. Når det gjaldt klær og stil var det større variasjon hos den "pratsomme" jentegruppen enn i den "disiplinerte" jentegjengen. Det er spesielt en av jentene som opprettholder klesstilen fra foreldrenes hjemland med blant annet hodeplagg. Ellers er jentene mer eller mindre mote og merkebevisste, samtidig som klesstilen og utseende kunne være mer utagerende; mer sminke, bleikere hår, mer "laid-back" og mer utfordrende i uttrykket. Flere av jentene hadde et tydelig kroppsspråk som sammen med klær, sminke og fremstilling av seg selv, ga uttrykk for hvordan de hadde det den dagen. Som når Tora kommer slentrende inn i klasserommet etter skolen har startet for dagen, med et uopplagt blick og smale øyne. Hele henne gir uttrykk for at hun ønsker seg et annet sted. Under observasjonsperioden ble jeg tidlig oppmerksom på jentene, både fordi de kunne være et blikkefang med hensyn til klær og sminke, og ikke minst fordi de var ivrige og snakket mye og høyt om alt annet enn det som hadde med undervisningstemaet å gjøre.

Jentene oppnår karakterer mellom 2 og 4, hvor gjennomsnittet ligger på 3. I fokussamtalene ga alle uttrykk for at de ønsket å gjøre det bra på skolen. Situasjonen deres var at de gjennomsnittlig hadde dårligste karakterer i klassen. I fokussamtalene kom det frem i alle gruppene at den "pratsomme" jentegjengen ble sett på som "*de som lager uro og ikke gidder å gjøre noe*". Det samme kom frem under samtalen med klassekontakten (Åse) som mente de var mer opptatt av andre ting enn karakterer. Hva som hindrer jentene i å få gjennomført sitt ønske om å oppnå gode karakterer er antakelig komplekst. Var det mangel på handlekraft fra jentenes side eller satt omgivelsene sperrer for gjennomføringen?

Den faglige likegyldigheten som jentene viser i undervisningen ser ut til å gjenspeile lærerens oppfatning av dem. Når jentene viser mangel på interesse, er giddeløse og



tenker på andre ting i undervisningen, overføres det til lærerne som igjen viser mangel på interesse for jentene. I forlengelsen bærer lærernes kommunikasjon med jentene preg av anmerkninger og formaninger. Det viktigste er å få dem til å forholde seg rolig, med en underliggende holdning "det er greit at dere kobler ut" bare dere ikke lager bråk i undervisningen. Slik sett er det underordnet om de lærer noe. Tilsvarende trekk ser vi også kommer frem i forskningen rundt de "usynlige" jentene (Nielsen 1988) hvor det ble stilt spørsmål hvorvidt usynligheten skyldes plassering i klasserommet, jenters deltakelse i undervisningen eller måten lærerne gav respons på. Det som spesielt utpeker seg som felles mellom de "usynlige" jentene (1988) og den "pratsomme" jentegjengen er mangelfull faglig respons og tilbakemelding fra lærerne. Nyere forskning viser at jenter som underpresterer, blir synlige gjennom å vise manglende interesse for skolen ved å snakke høyløst om ting som ikke har med skolen å gjøre. Elevenes manglende engasjement for skolen smitter over på lærerne som får lave forventninger til jentene (Archer 2007).

#### **4.2.3 De "flinke og individuelle" jentene**

De "resterende" 4 jentene (Sofia, Liv, Ida, Hedda) i klassen virket ikke så knyttet til bestemte andre jenter eller grupper av jenter som jeg kunne se blant de andre jentene. De satt enkeltvis på første eller andre rad i det ordinære klasserommet med andre jenter eller flinke gutter mellom seg. Dersom undervisningen foregår i andre klasserom hvor det ikke er faste plasser, velger jentene å sette seg langt fremme. De viser ikke at de inngår i noe intimt og fortrolig venninneforhold til andre jenter i klassen. Jeg vurderer ikke de "flinke og individuelle" jentene som en vennegruppe. Til det var de for forskjellige. Spesielt Sofia og Unni hadde kommunikasjon og kontakt med gutter og da i hovedsak de flinke guttene i klassen. Jeg observerte ofte at de to jentene diskuterte faglige tema med gutter i klassen og det var heller ikke sjelden det forekom kvikke bemerkninger med humoristiske vinklinger særlig der hvor Unni var medvirkende. Hun var for øvrig en populær og akseptert jente som kom godt overens med de andre elevene i klassen, inkludert den "pratsomme" jentegjengen. De "flinke og individuelle" jentene opptrer som selvstendige individer og utfoldet og eksponerte seg selv i undervisningen. Noen av jentene har mer og nære kontakt med guttene i klassen, mens andre har sporadisk kontakt her og der og beveger seg mer rundt som enkeltindivider. De har ikke den samme sosiale spennvidde som jeg kunne se hos

den "pratsomme" jentegjengen. Unni er et unntak i den sammenheng. Hun er faglig flink og har en sosial kompetanse noe klassekontakten spesielt fremhevet da jeg snakket med henne om elever og grupper. Bakgrunnen var at Unni i følge klassekontakten hadde "*skutt frem*" både sosialt og faglig i løpet av høstsemesteret. Denne utviklingen opplevde læreren som oppmuntrende.

Alle de "individuelle og flinke" jentene var tradisjonelle i klesstilen. De skilte seg ikke ut på noen områder og gikk ordinært moderne kledd i dongeribukser, joggebukser og joggesko. De sminket seg ingenting eller svært diskret.

Likhetstreffet til jentene går spesielt på at de er ambisiøse og gjør det som skal til for å oppnå gode resultater. Det er her vi finner de flinkeste jentene i klassen. Karakterene ligger på 4, 5 eller 6. Disse elevene er nysgjerrige og har kunnskap utover temaet for undervisningen. Sofia utpekte seg spesielt, hun var særdeles flink og aktiv i undervisningen. Flere av elevene, deriblant den "pratsomme" jentegjengen kunne irritere seg over henne som i følge dem "*styrte*" hele undervisningen. Hun er offensiv og selvhevdende og ser ikke ut til å trenge medspiller for å hevde et standpunkt. Under fokussamtalen ga flere av jentene uttrykk for at de likte å arbeide alene. Jeg observerte ofte at jentene satt alene og arbeidet eller at de søkte til samarbeid med flinke gutter. De ønsket faglig utbytte. Jentene ga uttrykk for å være ambisiøse, de var arbeidsomme og fulgte aktivt med i undervisningen.

En dag kom jeg til skolen 10 min før timen begynte. Jeg stod på utsiden av klasserommet og observerte elevene etter hvert som de dukket opp. Det var prøve i naturfag 1. time. Det var med hensikt jeg ønsket å få med meg hva som skjedde i forkant av en prøve. Hedda tok opp naturfagsboka i det hun kom og ble stående intenst og lese. Jeg prøvde å prate med henne, men skjønnte fort at hun ikke var interessert i det. I løpet av disse minuttene var det ingen som tok kontakt med henne, hun tok heller ikke kontakt med noen av de andre elevene. Noen få meter lengre borte stod flere av guttene og diskuterte naturfag. Det kom flere jenter og gutter til etter hvert som de ankom og deltok i samtalen. Dette viser tydelig at Hedda er en jente som foretrekker å arbeide alene i pressede situasjoner, mens de andre "individuelle og flinke" jentene bar preg av en mer avslappet stil ved innspurten. Det

kom frem ved at de stod flere sammen og diskuterte naturfag og hva de trodde var relevant for prøven.

De "flinke og individuelle" jentene er typisk dyktige på de faglige temaene som ble tatt opp i undervisningen og viser en tendens til å være mer samfunnsorientert ved å følge med på nyheter gjennom forskjellige medier. Gjennom engasjement i de "riktige" temaene oppnår de positive tilbakemeldinger gjennom direkte respons fra læreren eller ved å oppnå gode karakterer. Deres fremtredende væremåte og/eller innsats tiltrakk seg lærernes (noen lærere mer enn andre) oppmerksomhet, en oppmerksomhet som ga dem ytterligere faglige utviklingsmuligheter. I klassen var det to av de "flinke og individuelle" jentene (Unni og Sofia) som oppnådde gode resultater samtidig som de pratet høyt i undervisningen og hadde kontakt med flere av elevene rundt seg. Spesielt den ene av jentene (Unni) klarte å balansere gode faglige prestasjoner samtidig som hun opprettholdt en god sosial posisjon i klassen. Her skiller hun seg fra de andre "flinke og individuelle" jentene som underordner vennskap til fordel for gode resultater på skolen. Dette er i tråd med de funn Nielsen og Rudberg (2006) har kommet frem til i sin forskning. I undersøkelsen kommer det frem at flinke og ambisiøse jenter nedprioriterer vennskap til fordel for gode resultater på skolen. Fremgang på skolen blir likestilt med fremgang i livet. De "flinke og individuelle" jentene i mitt studie viser også i hovedsak at det er vanskelig å opprettholde balanse mellom skoleprestasjoner og aktiv deltakelse i skolens ungdomsmiljø.

### **4.3 Jentenes deltakelse i undervisningen**

Kategoriene som jeg har valgt å se nærmere på, har sprunget ut fra datamaterialet mitt og er særlig hentet fra klasseromkonteksten. Med bakgrunn i datamaterialet belyser jeg jentenes deltakelse i undervisningen ved å se på hvordan de forholder seg til ansvar for egen læring og samarbeid. Deretter ser jeg på deres muntlige deltakelse i undervisningen, samt jentenes ambisjoner.

Kategoriene som jeg benytter har klar forbindelse med hverandre og utfyller hverandre. Jeg har lagt vekt på sosial samhandling. Med det vektlegger jeg handling; hva jentene (elevne) gjør i undervisningen i ulike sammenhenger. I tillegg

gir fokussamtalene uttrykk for hva elevene tenker i samhandling med hverandre. Samtidig er jeg oppmerksom på om det er samsvar mellom det som sies og det som gjøres. Tanken bak er å utdype og øke forståelsen for jenters måter å handle på når de skal vise hva de vil og hvem de er som personer. Dette betyr ikke at det bare er handlingene eller de språklige vendingene som analyseres, men hele konteksten av mening som handlingene og utsagnene konstrueres i.

#### **4.3.1 Ansvar for egen læring.**

Kunnskapsløftet har fokus på ansvar for egen læring. Skolen har en viktig oppgave i å bevisstgjøre elevene på elevens egen rolle og ansvar i læringsprosessen (KUF 2004). I min klasse fikk alle elevene hvert semester utdelt et temahefte som innholdt plan for inneværende periode bestående av kompetansemål, ukemål og delmål. Gjennom planen får elever og foresatte oversikt over undervisningens tema og oppgaver slik at det er mulig å følge med og planlegge deretter. I tillegg forelå det egenvurderingsskjema i alle fag i forhold til grad av måloppnåelse.

I observasjonsperioden min så jeg aldri at elevene brukte eller snakket om ovennevnte styringsdokumenter. Alle tre lærerne konkretiserte ovenfor elevene hva de skulle gjøre til neste undervisningstime og minnet dem på større innleveringer, samtidig med at de henviste til temaheftet. I fokussamtalen ga spesielt den "pratsomme" jentegjengen uttrykk for at de ikke brukte planene som var utarbeidet. De hadde heller ingen erfaring med dette fra tidligere skoleår. De forventet at lærerne ga dem beskjed om hva som skulle gjøres fra time til time. Også den "selvdisiplinerte" jentegjengen var av samme oppfatning. Selv om det sto i planen, mente de at det var mange som ville glemme å gjøre leksene. En av jentene fra den "pratsomme" jentegjengen uttrykker seg som følger:

*" (...) de pleier jo og spør lissom (...) så er det mange som "åja skulle vi det lissom" (...) de ser jo ikke de heller (...) men noen er jo helt med"*

Den "selvdisiplinerte" jentegjengen gjorde de leksene de viste de ble "sjekka" i eller fikk beskjed om å gjøre, noe som følgende samtale i fokusgruppen illustrerer:

*Tone: " jeg gjør det som læreren sier jeg skal gjør jeg (...) gjør ikke noe mer egentlig (...) vi får jo sånn hefte vi har på to måneder på som alt står hva vi skal gjennom (...) mål og sånn (...) og der står egentlig hva vi skal gjør hver*

*uke men jeg gjør ikke det hvis ikke læreren sier jeg skal gjør det hvis du skjønner"*

Strukturen i undervisningen var naturlig nok forskjellig avhengig av situasjonen og hvem som underviste elevene. I samtale med Åse (klassekontakten) var hun klar på at noen av elevene trengte tydelige tilbakemeldinger og gjennomgang av nytt stoff. Det var vanlig at elevene hadde hjemmelekse som læreren gjennomgikk neste gang det var time i faget, slik at elevene kunne være forberedt til timen. Å overlate for mye ansvar på den enkelte elev, fungerte ikke like bra for alle. Åse fulgte opp hver enkelt elev gjennom faglige tilbakemeldinger på skriftlige innleveringer. Dersom de ikke leverte til fristen fikk de anmerkning. Av og til sjekket Åse om de hadde gjort leksene ved å gå rundt til hver enkelt elev. Hun kom med små tilbakemeldinger som; "*det ser bra ut*", " *fint*" osv. De elevene som ikke hadde gjort leksene fikk beskjed om å gjøre det til neste gang. Det var ikke sjelden hun ga klare meldinger om hva som krevdes av elevene for å oppnå bedre resultater.

I engelsktimene kontrollerer læreren (Lisbeth) at elevene har gjort leksen ved å gå rundt å sjekke eller ved å stille konkrete elever muntlig spørsmål. Undervisningen hennes foregår alltid i det ordinære klasserommet. Elevene får klare og tydelige beskjeder om hva de skal gjøre i timen og Lisbeth har full konsentrasjon og blikket rettet mot dem. Når elevene samarbeider, passer Lisbeth på at alle har noen å samarbeide med. De elevene som selv ikke tok initiativ til samarbeid, plasserte hun i grupper. Organiseringen av samarbeid var uproblematisk uten for mye tidsbruk. Samtlige elever er stort sett stille og gjør det de får beskjed om i hennes timer. Ut fra min vurdering har Lisbeth et fast "grep" på elevene med sin strukturerte undervisningsform. Det forekom at jenter fra den "pratsomme" gjengen har glemt boken sin. Da er Lisbeth rask til å gi beskjed om at hun må sette seg sammen med sidemannen. Læreren bruker lite tid på å få orden og ro i klasserommet. Elevene får beskjed om hva som skal være gjort til neste time og relaterte det til ukeplanen, som et ledd i å få elevene til aktivt å bruke planen selv. Hun underviser klassen kun i engelsk og er samtidig den læreren som har minst personlig kontakt (nære relasjoner) med elevene, til forskjell fra Åse og Morten som underviser klassen i flere fag og dermed kjenner elevene godt. Ikke minst kjenner elevene lærerne og vet hva som er mulig å utfordre lærerne med.

Alle tre lærerne gir elevene klare "hint" om hva de må kunne i forkant av prøver. Det var ikke uvanlig å høre lærerne uttale følgende: "*det er store mulighet for at dere blir prøvd i...*" eller "*hvis dere er lure jobber dere litt ekstra med dette...*" Det skjedde ofte på slutten av en time. Det var typisk at de flinke jentene fikk beskjedene med seg, mens de "pratsomme" jentene virket uberørt og var opptatt av andre ting.

Jeg var til stede i en kroppsøvingstime hvor elevene ved starten av timen fikk instruksjoner av læreren (Morten) om hva de skulle gjøre i den aktuelle timen og de to neste ukene fremover. Han demonstrerte ulike øvelser som kunne gjøres på apparater, gymmatten og ved ribbeveggen. I tillegg var det mulig å bruke deler av gymsalen til ballspill. Elevene kunne selv velge i hvilken rekkefølge de ville utføre de ulike øvelsene eller aktivitetene. De var selv ansvarlige for å føre "logg" som dokumentasjon på hva de hadde utført. Under disse forutsetningene sier Morten til elevene: "*gjør hva dere vil*". Morten er i gymsalen, men opptatt med å telle og sjekke ut ulike styrkeøvelser for enkeltelever som skulle kvalifisere til et idrettsmerke. Gymsalen var stor med gode muligheter for å komme bort fra lærerens synsvidde. Dessuten var læreren konsentrert om andre oppgaver. Den "disiplinerte" jentegjengen utførte det de hadde fått beskjed om. En av jentene var med å organisere ballspill med de som ønsket å delta på det. Den "pratsomme" jentegjengens tilstedeværelse hadde et mer støyende preg. De snakket sammen og lo mens de utfører ulike øvelser. Siden muligheten var der, beveget de seg gradvis ned i garderoben før timen var slutt. Jeg merket meg at jentene tok denne sjansen fordi mulighetene for å bli oppdaget ikke var så store. Dessuten hadde de under fokussamtalen gitt uttrykk for at dette var en lærer de kunne snakke med og som skjønte dem.

De "flinke og individuelle" jentene er ærgjerrige og tar ansvar for egen læring. De preges av å være selvgående uansett struktur. Når Morten er opptatt med andre aktiviteter tar jentene selv ansvar for gjennomføringen. Hverken de "flinke og individuelle" jentene eller den "disiplinerte" jentegjengen har samme behov for ytre struktur som jeg kan se hos den "pratsomme" jentegjengen, som krever tydelige rammer og beskjeder rundt undervisningen for å være tilstede faglig og fysisk. De "pratsomme" jentene sklir ut og klarer ikke å ta ansvar for egen læring når

undervisningen gir mulighet til å finne på noe annet. Studie til Lyng (2004) viser at elever som avviser skolen får mest utløp for sine antiskoleholdninger i et undervisningsmiljø hvor den enkelte er overlatt til å ta ansvar for sin egen læring.

Det ser ut som det er en sammenheng mellom jentenes ansvar for egen læring og undervisningens struktur i den forstand at elever som har utviklet ansvar for egen læring eller har faglige ambisjoner, ikke krever den samme strukturen eller faglige oppfølging for å opprettholde skolens intensjon for læring. Ustrukturert undervisning gir den "pratsomme" jentegjengen rom og mulighet for å drive med sine ting som er forstyrrende for andre elever samtidig som de selv faller bakpå når det gjelder skoleresultater. Elstad m. fl. kom i 2007 ut med en rapport som viser sammenhengen mellom lærerens aktive styring i læringssituasjonene og hvordan elevene forholder seg til undervisningen. Undersøkelsen viser en sterk forbindelse mellom lærerens kontroll i læringssituasjonene og elevenes engasjement i læringsarbeidet.

Undervisningen til Morten er preget av til dels stor grad av ansvar for egen læring på det vis at han først og fremst er en tilrettelegger for aktivitet fremfor å sette læring i fokus (Lyngsnes 2005). Spesielt den "pratsomme" jentegjengen profiterer ikke på eller er i stand til å ta ansvar for sin egen læring i samme grad som jeg ser hos de andre jentene, men samtidig er det noe de verdsetter. Det gir dem anledning til å bruke tiden på å snakke om det som interesserer dem. Rammene blir for utydelige og i kombinasjon med deres iver etter å drive med andre ting, blir de taperne i forhold til faglige resultater i skolen. Når Nordahl (2007) uttaler at gutter i dag utnytter den manglende strukturen i skolen til å gjøre ingenting eller andre ting enn det som er hensikten, tenker jeg at dette handler ikke bare om gutter. De samme tendensene som han ser hos guttene finner jeg igjen hos den "pratsomme" jentegjengen. Derfor er det aktuelt å stille seg spørsmål hvorvidt denne problematikken er uavhengig av kjønn og mer tuftet på grupper av elever. Noe som kan betegnes som ekskluderende for enkeltelever og grupper av elever, her den "pratsomme" jentegjengen som tydelig taper på slike selvstendige arbeidsformer i skolen i motsetning til hva jeg ser hos de "flinke og individuelle" jentene som i stor utstrekning har utbytte av at læreren fungerer som en tilrettelegger.

### 4.3.2 Samarbeid

Samarbeid er en av flere mulige arbeidsmetoder som læreren kan benytte seg av i undervisningen for å oppnå god læring for elevene og for at elevene skal få trening i å samarbeide med hverandre (St.meld. nr. 31). I klassen hvor jeg observerte var det vanlig med samarbeid. Det var en arbeidsmetode som alle tre lærerne benyttet seg hyppig av. I matematikktimene var det ofte slik at læreren (Morten) startet med å gjennomgå dagens lekse eller repeterte fra forrige time hvis elevene ga uttrykk for at det var noe de ikke skjønnte. Deretter arbeidet de videre fra der hver enkelt var kommet i oppgaveboken. Elevene fikk beskjed om at de kunne samarbeide mens læreren gikk rundt og bistod ved behov. Jeg merket meg at samarbeid i disse timene bare foregikk mellom elever som var på tilsvarende nivå eller hadde kommet like langt i oppgaveboken. De tok også ofte direkte kontakt med læreren. Til tross for at læreren oppmuntret til samarbeid, var det flere av elevene som valgte å arbeide alene. Det gjaldt spesielt de ”flinke og individuell” jentene.

Jevnt over skjer samarbeid i klasserommet hovedsakelig i små sekvenser av gangen. Som i engelsktimen hvor læreren (Lisbeth) mot slutten av timen ber elevene samarbeide om de påfølgende arbeidsoppgavene for så og gjør ferdig det som gjenstår hjemme. Samarbeidet skjer hovedsakelig i klasserommet enten med elever som sitter på siden, bak eller foran i forhold til dem selv. Det var et par av de ”flinke og individuelle” jentene som ikke søkte samarbeid og som kun samarbeidet med andre dersom det nærmest ble pålagt det av læreren. På mer omfattende samarbeidsprosjekter kunne elevene velge mellom tre ulike oppholdsrom. Enten kunne de bli værende i klasserommet eller gå til ulike grupperom, mens læreren flekset mellom grupperommene. Spesielt den ”pratsomme” jentegjengen gjorde seg fort klar til å forlate klasserommet for å gå til grupperommet. Det kunne fort ”flyte ut” dersom lærerne ikke fulgte godt nok med. I den sammenheng måtte gruppen følges tettere opp enn de andre jentene for å oppnå en bedre læresituasjon. Åse bekreftet under samtalen som jeg hadde med henne, at den ”pratsomme” jentegjengen hadde fort for å drive med andre ting spesielt når de kom utenfor lærerens synsfelt.

Under fokussamtalen ga både den ”pratsomme” jentegjengen og den ”disiplinerte” jentegjengen uttrykk for at de ønsket samarbeid. De så på det som et godt alternativ



til å komme bort fra den ordinære undervisningen. Da kunne de gjøre noe selv og slapp hele tiden å sitte og høre på læreren. Dessuten kunne de arbeide med temaer som de selv syntes var interessant og spennende. De ga uttrykk for at samarbeid fungerte bra for dem, både læringsmessig og i forhold til trivsel.

Da jeg i et friminutt snakket med noen av jentene fra den "selvdisiplinerte" jentegjengen om samarbeid, ga de uttrykk for at det ikke var så ofte de hadde større samarbeidsprosjekter. De nevnte litteraturprosjektet i norsk hvor de skulle anmelde hver sin bok. I forkant grupperte elevene seg for å diskutere alternative bøker og hva som var sentralt å få med i en bokanmeldelse. I etterkant skulle hver enkelt elev velge ut den boken de selv ønsket å lese og anmelde. Når jentene fikk beskjed om å gruppere seg selv i grupper på 4 til 6 elever, valgte de fortrinnsvis vennegjengen sin.

Siden den "selvdisiplinerte" jentegjengen i hovedsak satt på en rekke, samarbeider de ofte seg imellom. Jeg oppdaget aldri i min observasjonsperiode at noen av disse jentene flyttet seg for å samarbeide med andre.

Når elevene uavhengig av fag, samarbeider i enkelttimer, blir det som oftest med en eller flere person som sitter i nærheten. De "flinke og individuelle" jentene varierte. Noen ganger samarbeidet de med andre jenter eller gutter, eller de arbeidet individuelt. Spesielt i mattetimene kunne jeg se at Sofia og andre av de flinke guttene søkte samarbeid i forhold til hvem som hadde forstått eller kunne gi dem faglig utbytte. Den "pratsomme" jentegjengen og den "selvdisiplinerte" jentegjengen søkte derimot til samarbeidspartnere innenfor vennegjengen sin. Lyng (2004) betegner det som naturlig. Å velge en annen gruppe enn den man egentlig tilhører, signaliserer at vennene blir valgt bort. Elevene blir da sett på som på vei ut av den ordinære gruppen og med ønske om å bli tatt opp i en ny vennegruppe.

Hos de "flinke og individuelle" jentene var det særlig Sofia og Unni som hadde kritiske innvendinger til samarbeid og foretrakk å arbeide alene. Under fokussamtalen kommenterte Unn sitt syn på samarbeid på følgende måte:

*"jeg er ganske perfeksjonist så jeg må lissom skrive og rette på de andres arbeid hele tiden, jeg klarer bare ikke å la det være"*

Mens Sofia ga uttrykk for at det alltid var noen som prøvde å snike seg unna. Så ble de som ønsket å gjøre det bra sittende igjen med arbeidet. I den forbindelse hadde hun sett seg lei på "gratispassasjerer".

Nordahl (2007) betegner samarbeid som en "feminin" metode som jenter har best utbytte av fordi det stilles krav til sosiale ferdigheter. Det samsvarer ikke med mine funn som tilsier at de "flinke og individuelle" jentene helst foretrekker å arbeide alene. Mathias som er en av de flinkeste guttene i klassen med god sosial kompetanse støtter delvis opp under dette da han i fokussamtalen uttalte følgende da det ble snakk om utbyttet av samarbeid:

*Mathias: "ja typisk snakk som "så du den filmen (...) han var bare så kjekk og hun var bare dritpen"*

De "flinke og individuelle" jentene liker ikke det samarbeidet de blir pålagt. Det ser ut som jentene har mer utbytte av samarbeid av mindre forpliktende karakter og som går på deres premisser og tjener deres faglige utvikling. Slik som for eksempel å samarbeide om enkelte matematikkoppgaver med noen som er bedre eller på tilsvarende nivå som dem selv. Fristelsen til å snakke om andre tema når muligheten var der, berørte alle, men spesielt gjaldt det den "pratsomme" jentegjengen. De "pratsomme" jentene ga uttrykk for i fokussamtalene at de ønsket mer samarbeid. Det var en arbeidsmetode som lett kunne gi jentene et pusterom fra det faglige om de ikke ble fulgt nøye opp. Dersom jentene skal oppnå faglig utbyttet av samarbeid kreves det klare rammer og god oppfølging av læreren.

#### **4.3.3 Muntlig deltakelse i undervisningen**

"Å kunne uttrykke seg muntlig" er en av flere grunnleggende ferdigheter som er integrert i læreplanenes kompetansemål i grunnskolen (KUF 2004). I forhold til muntlig innsats og deltakelse i undervisningen var det spesielt to elever som hovedsakelig markerte seg. Det var en gutt (Mathias) og ei jente (Sofia). Sofia tilhørte den "flinke og individuelle" gruppen. Spesielt kom det klart frem i undervisningen til Åse (klassekontakten). Diskusjonene og samtalen gikk ofte mellom disse to elevene og Åse, noe som ble tydeligere for meg etter hvert. Når det i fokussamtalene ble snakket om muntlig deltakelse i timen, sa Mathias at Åse spesielt var flink til å kaste

ball mellom han og Sofia og at det er få av de andre elevene som deltar muntlig i hennes timer. Åse henvender seg i liten grad direkte til de andre elevene under disse seansene. Klassekontakten og elevene utviklet et spesielt godt og trygt forhold som bar preg av kunnskap og humor. Disse to elevene har mer "å gå på" enn de fleste andre elevene, noe som spesielt kom til uttrykk når andre elever hadde glemt en innlevering, kom for sent til timen eller lignende. Samspillet med elevene er en viktig faktor som har betydning for elevenes deltakelse i undervisningen (Bakken mfl. 2008). På samme vis som et godt samspill virker inkluderende og motiverende på elever kan man anta at det motsatte skjer dersom elever ikke opplever at samspillet i undervisningen fungerer.

Sofia fra de "flinke og individuelle" jentene er aktiv i undervisningen og svarer på spørsmål selv om lærerne ikke spør henne, samtidig som hun kommenterer og kommer med tilføyer det de andre elevene sier. Under fokussamtalene gir den "pratsomme" jentegjengen uttrykk for at spesielt Sofia får dem til å føle seg dumme ved å rette på dem når de prøver å si noe eller ved at hun avbryter dem midt i en setning. Jentene synes dette er irriterende. Vera tilføyer:

*"da gidder jeg ikke si noe for å si det sånn"*

Videre bemerker hun:

*" i vår klasse er det veldig sånn de som sitter foran de er de smarte (...) de er lissom hele samtalen og vi må få komme inn uten at de skal = (...)det er i engelsken så prater de veldig mye og da blir liksom Lisbeth irritert på oss siden vi ikke leser avisa og ikke følger med i verden og sånt liksom (...) alt som har med politikk og verden (...) vi kan jo ikke lese alt"*

Dette er ifølge den "pratsomme" jentegjengen grunn til at de ikke "gidder" å være med å delta lenger i muntlige diskusjoner og samtaler. Dette er også i samsvar med mine observasjoner av jentenes væremåte i undervisningen. Jentene deltar ikke muntlig i faglige diskusjoner verken i undervisningen til Åse eller Lisbeth. Forskjellen er at Lisbeth i større utstrekning henvender seg direkte til elevene slik at de blir utfordret til å svare på det hun spør dem om. Åse diskuterer i større grad med de elevene som rekker opp hånda eller på eget initiativ tar ordet.

Den "pratsomme" jentegjengen gir derimot klart uttrykk for at den mannlige læreren Morten er helt annerledes og åpner helt andre muligheter for dem. Han tar dem på alvor og prøver å få alle elevene med ved blant annet å henvende seg til dem og spørre dem direkte om de skjønner det han går igjennom. Hvis noen gir uttrykk for at det er vanskelig eller at de ikke forstår hva han mener, forklarer han det en gang til. Det hender også at Morten (læreren) deltar i en diskusjon om et tema som opptar den "pratsomme" jentegjengen og som er litt mer hverdagslige. I slike samtaler er de aktive. Et eksempel er da Nina ble "ferska" i røyking i friminuttet. Det er ikke lov å røyke i skoletiden på skolens område. Lærerne som har vakt i friminuttene skal påse at det ikke skjer. Resultatet for Nina ble at hun fikk melding med hjem som skulle undertegnes av foresatte. Da Nina kom inn i klasserommet etter friminutt var hun opprørt og irritert, og begynte å diskutere saken med de andre jentene i gjengen og læreren. Timen var begynt og alle elevene var til stede i klasserommet. Det utviklet seg til en diskusjon rundt røyking og regelverk. Nina gav uttrykk for frustrasjon og undret seg over hvorfor ikke hun selv kan bestemme eller velge om hun vil røyke eller ikke. Nesten hele den "pratsomme" jentegjengen var engasjert og deltok i diskusjonen sammen med læreren. Ingen av de andre elevene uttalte seg. Denne episoden viste et stort muntlig engasjement fra jentenes side. De argumenterte med hverandre og læreren inntil læreren bryter av og de går inn i den "ordinære" undervisningen. Det var en opplevelse å se jentene så oppslukt og interessert i et tema og jeg stilte meg spørsmålet; Hvordan kan dette muntlige engasjementet brukes til deres fordel i undervisningen?

Den "selvdisiplinerte" jentegjengen deltok sjelden muntlig i undervisningen. De kunne komme med små kommentarer til læreren som; "*kan du forklare det en gang til*" eller spørre om læreren kan komme bort til dem. Jeg opplevde ikke i min observasjonsperiode at noen av dem viste muntlig engasjement i forhold til tema eller situasjoner som oppstod i undervisningen. Derimot kunne de ivrig diskutere i gruppen i etterkant. Under fokussamtalene kom det frem i alle gruppene at den muntlige deltakelsen som tidligere nevnt spesielt er styrt av to elever, en jente og en gutt. Det har utviklet seg et mønster hvor noen av elevene blir "sett" og får positiv tilbakemelding på sin "praksis" av læreren. De resterende elevene føler seg mer eller mindre som et offer for dette mønsteret. Særlig den "pratsomme" jentegjengen

trekker seg ut og irriterer seg over at de ikke blir inkludert, mens den "selvdisiplinerte" jentegjengen aksepterer det i større grad og gir heller ikke uttrykk for at de selv ønsker å være muntlig aktive i timene. Jeg opplevde at de var bekvem med sin rolle og hadde tilpasset seg undervisningen selv om utviklingspotensialet deres ikke ble utfordret. Muntlig deltakelse er i stor grad avhengig av hvilken respons og støtte elevene får av lærere og elever og hvorvidt de blir utfordret og oppmuntret (Bakken m. fl. 2008).

Den "pratsomme" jentegjengen som ikke har den samme faglige tyngden som de andre jentene i klassen, viser tydelig engasjement i saker hvor de selv har erfaring eller opplever noe som urettferdig. Tidligere klasseromsforskning har vist at jenter yter større innsats og blir mer muntlige aktive når menneskelige og sosiale emner kommer opp eller når undervisningstemaet blir mer personlig. Når jentene forteller små selvopplevde historier i klasserommet, er fortellingene oftest hentet fra hverdagslivet og de supplerer hverandres hverdagsfortellinger kort for å vise likhet i erfaringer (Nielsen 2000).

#### **4.3.4 Ambisjoner**

Å ha ambisjoner er en sentral del av det å være elev og kan være styrende for elevenes motivasjon i undervisningen. Under første delen av observasjonsperioden fikk jeg ingen klarhet i elevenes konkurranseinstinkt. Etter at elevene fikk utlevert karakterer på en stiloppgave, kunne jeg ikke observere verken prat med sidemannen eller andre tegn på sammenligning dem imellom. Stilen ble lagt i vesken eller sekken og jeg observerte ikke at den senere ble et tema. Jeg syntes det var litt rart og atypisk i forhold til de erfaringene jeg selv hadde fra tilsvarende situasjoner.

Når elevene i fokussamtalene ble spurt om de hadde konkurranseinstinkt i forhold til karakterer, var de fleste enige i at det hadde de. Dette samsvarte også med det jeg senere observert i klassen etter at de fikk igjen prøver i andre fag som fysikk og matematikk. De sammenlignet seg enten med sine "konkurrenter" eller med den gruppen de tilhørte. Under fokussamtalen uttaler noen av guttene at de opplever guttene som gjennomsnittlig mer konkurransepreget enn jentene i klassen. Jeg snakket med Hedda fra de "flinke og individuelle" jentene om karakterer i matpausen

hvor hun sier: ” *det er konkurranse blant elevene når det gjelder karakterer*”. Hun er selv irritert etter å ha fått igjen en prøve hvor hun fikk ett poeng lavere enn en av de flinke guttene i klassen.

Alle tre lærerne ga elevene hint om hva som var relevant å kunne i forkant av en prøve eller tentamen. I engelsktimene til Lisbeth har elevene vært gjennom flere tekster av Shakespeare både i leseboken og som film. Læreren vil at de skal sammenligne og reflektere rundt filmene og se på hva de ulike scenene representerer, samtidig som hun gir dem beskjed om at dette er aktuelt stoff for dem som kommer opp i engelsk til eksamen. Tilsvarende veiledning blir gitt i andre fag av andre lærere. De ”flinke og individuelle” jentene stilte oppfølgingsspørsmål eller noterte ned det læreren sa. Den ”disiplinerte” jentegjengen noterte også ned slike beskjeder, mens de ”pratsomme” jentene ikke lot seg bemerke av det.

Alle elevene var jevnt over interessert i å få best mulig karakterer. Alle ønsket å gjøre det bra på skolen. Ingen var nøytrale i forhold til karakterer. Forskjellen viste seg tydeligst i form av elevenes innsats og hvilket engasjement de la til grunn under undervisningen. Innsatsen var svært variabel og karakterene deretter. Selv om den ”pratsomme” jentegjengen ga uttrykk for at de hadde konkurranseinstinkt, opplevde jeg det mer som et ønske om å gjøre det bra på skolen. Et ønske som slik jeg kunne observere, ikke ga utslag i noe større faglig innsats fra deres side.

Jeg var til stede under en fysikkprøve som varte i en skoletime. Elevene skulle prøves i de to siste kapitlene de hadde arbeidet med. Tora fra den ”pratsomme” jentegjengen avsluttet etter tjue minutter. Hun pakket sammen, satt vesken på bordet og prøvde å få blikkontakt med resten av gjengen, noe hun fikk ganske fort. Da fire av jentene var ferdig gikk de samlet ut av klasserommet. De ”flinke og individuelle” jentene satt helt til læreren sa at tiden var ute, og litt til. I etterkant av prøver kunne jeg se noen av disse elevene ta opp læreboken for å sjekke om svaret var riktig eller høre de sammenligne og snakke om prøvens vanskelighetsgrad og overraskelser.

Det er ikke sjelden at de ”pratsomme” jentene himler med øynene og kommer med små kommentarer til de ”flinke og individuelle” jentene og de flinkeste guttene i

klassen når de syntes de blir for streberske i forhold til karakterer. Selv slår de seg fort til ro med resultatene de får på prøvene, mens de kan irritere seg over de mest iherdige, noe fokussamtalen illustrerer:

Vera: *" ja og så når de klager på ett eller annet så er det sånn "hva er det du klager på" (...) du har jo fått fem+ for eksempel"*

Nora: *"vanvittig irriterende"*

Vera: *"jo mer de får jo mer klager de (...) de som har fått treer de bare "jaja vi gjør det bedre neste gang" lissom"*

Dette er illustrerende for klassen. De fleste "flinke og individuelle" jentene og en del gutter er ambisiøse i den forstand at de arbeider for å oppnå gode karakterer. Det er de flinkeste elevene (gutter og jenter) i klassen som i følge den "pratsomme" jentegjengen klager på karakteren. De "flinke og individuelle" jentene fulgte med i undervisningen og arbeidet med lekser hjemme. Eller som Tone fra den "selvdisiplinerte" jentegjengen uttrykte det i fokussamtalen: *"det handler egentlig om hvor mye man bryr seg"*.

Jeg var til stede i en dobbelttime i norsk med Åse (klassekontakt) hvor elevene skulle presentere et litteraturprosjekt som de hadde arbeidet med i 3 – 4 uker. I forkant hadde elevene valgt seg en norsk roman som de skriftlig skulle redegjøre for i en rapport og senere presentere muntlig for klassen. Det var påfallende mange av den "pratsomme" jentegjengen til forskjell fra de andre elevene, som hadde valgt en bok som de under presentasjonen mente passet bedre for en yngre aldersgruppe. Ut fra mitt kjennskap til ungdomsbøker kan jeg si meg enig i det. Jeg har tenkt på dette og spør meg selv hvorfor og hva kan det bety; er det et bevisst valg fra jentenes side for å gjøre det enklere for seg selv eller gjenspeiler det deres modningsnivå. Uansett bærer valget preg av en defensiv holdning til skolearbeid. De gjør ikke mer enn de må.

Bare to elever klarte å oppnå balanse mellom gode karakter og samtidig være akseptert og ha et godt forhold til den "pratsomme jentegjengen". Det var Unni fra de "flinke og individuelle" jentene og den flinkeste gutten i klassen. Jeg overhørte en samtale i et friminutt mellom de to av elevene som snakket om hvordan de gjorde leksene:

Mathias: *"jeg må ha musikk på når jeg gjør leksene".*  
Unni: *"samme her, og det beste er å sitte-ligge i sengen"*

Når de beskrev hvordan dette pleide gjennomføres, satt de litt liggende utover pulten. Begge var skjønt enige om at dette er et supplement til leksearbeidet. Det var kult og tillatt å gjøre lekser når man hadde en slik "laid back" og bevisst holdning til arbeidet. I tillegg til at disse to elevene var faglig flinke, var de også sosialt dyktige og høyt respektert av de andre elevene i klassen. Her formidler to av de flinkeste elevene i klassen hvordan de på en avslappet og kul måte gjør leksene. Det kan gi inntrykk av at de har et mindre seriøst forhold til lekselesing. Under samtaler med klassekontakten kom det frem at disse to elevene hadde hatt en stigende utvikling både faglig og sosialt.

Når den "pratsomme" jentegjengen sitter og prater i fysikktimen, har glemt bøkene og plassert vesken på bordet, viser jentene med et tydelig kroppsspråk en distanse til det å være faglig interessert elev. Det samme illustrerer jentene under og etter fysikkprøven hvor de gjør seg hastig ferdig, tar vesken opp på bordet mens de venter på at andre fra gjengen skal gjøre seg ferdig. Det foregår en tydelig markering både internt i gruppen og i gruppen som helhet. Vesken kan ses på som et symbol på at det er noe som er viktigere på utsiden av skolen. Med denne opptreden signaliserer de sine ambisjoner og hva som er viktig for dem nå. Samtidig plasserer de seg selv i ungdomsskolens og klassens sosiale landskap (Nilesen og Rudberg 2006). Jentene er mer relatert mot det relasjonelle spillet enn konkurranse og prestasjoner. Dette samsvarer med Nielsens og Rudbergs (2006) forskning som viser hvordan jenter dyrket det sosiale liv og brukte tid på seg selv og omgivelsene. På den måten skaffet de seg oppmerksomhet i samspillet med hverandre og ikke gjennom konkurranse med hverandre.



## 5. Konklusjon og avslutning

Jenter blir i dag fremstilt som vinnere i kampen om skoleresultater. Gutter presterer gjennomsnittlig dårligere enn jenter i de fleste fag på grunnskolen. Denne fremstillingen kan få oss til å tro og tenke at jenter gjør det bra på skolen. Det er både riktig og feil. Mitt empiriske materiale tyder på at det er store forskjeller i jenters deltakelse i undervisningen og de resultatene de oppnår. I oppgaven har jeg sett på hvordan grupper av jenter forholder seg til undervisning i forhold til; ansvar for egen læring, samarbeid, muntlig deltakelse og ambisjoner. Det er store forskjeller på de tre jentegruppene jeg har sett på. I klassesituasjonen foregår det to ulike prosjekter som jentene på forskjellige måter forholder seg til, ungdomsprosjektet og kompetanseprosjektet. De "flinke og individuelle" jentene kom merkbart bedre ut i forhold til kompetanseprosjektet i skolen, enn den "disiplinerte" og spesielt den "pratsomme" jentegjengen. Mine funn viser at de flinkeste jentene i klassen er individualister. De liker best å arbeide alene eller "småsamarbeide" med andre flinke elever på sine premisser. Jentene er strukturerte og tar ansvar for egen læring. Samtidig ønsker de mer struktur i undervisningen og større mulighet til å arbeide selvstendig med fagene. De "flinke og individuelle" jentene prioriterte og hadde fokus på å få gode karakterer. For dem var kompetanseprosjektet det viktige. Dette hadde også sin pris. Nyere forskning viser at ved å vektlegge kompetanseprosjektet, risikerer du å tape sosial posisjon (Aasebø 2009). Mine funn viser tilsvarende. De "flinke og individuelle" jentenes faglige prioriteringer gikk på bekostning av deres posisjon i det sosiale miljøet i klassen. De hadde ikke nære relasjoner til sine medelever og liten kontakt med de andre gruppene. Spesielt den "pratsomme" jentegjengen betraktet og betegnet dem som sære. De "flinke og individuelle" jentene arbeidet ikke aktivt for å bli inkludert i det sosiale miljøet i klasse. Ungdomsprosjektet ble ikke vektlagt. Det synes som en konsekvens kan være at man forsaker venner hvis man velger å satse på skolen som en faglig arena.

En av de "flinke og individuelle" jentene skilte seg særlig ut. Hun mestret både å prioritere kompetanseprosjektet og samtidig ta del i det sosiale livet. Hun ble akseptert av de andre elevene i klassen. På den måten klarte hun å opprettholde balansen mellom kompetanseprosjektet og ungdomsprosjektet. Nielsen og Rudberg (2006) fremhever at motivasjonen eller drivkraften for å prestere, er preget av

jentenes forhold til kunnskap og skolearbeid. Enten er de drevet fremover av eget press eller ytre press fra omgivelsene. Videre fremhever de at flinke jenter også kan være drevet av en annen og ny motivasjonskultur som de velger å kalle ”eksistensielt valg” (danningsprosjektet). Dette går på at de velger ut i fra egne interesser og hva de selv ønsker å lære mer om (2006:328). Forskingen kan forstås slik at dersom du er drevet av ”eksistensielt valg, vil mulighetene for å ivareta og opprettholde balansen mellom kunnskapsprosjektet og ungdomsprosjektet ha større muligheter for å lykkes.

Den ”pratsomme” jentegjengen var resultatmessig taperne i skolen. Skolen var for dem en sosial møteplass og det sosiale livet var deres prosjekt.

Kompetanseprosjektet ble underprioritert. Forskingen min viser at jentene underpresterer til tross for uttalte ønsker om å gjøre det bra på skolen. Det ble gjort lite for å tilrettelegge undervisningen for jentene. De benyttet seg også dårlig av de mulighetene de fikk. Jentene vil gjerne ha mer samarbeid i undervisningen, men dette ga dem ikke større faglig utbytte. De vil ha det for å slippe unna skolens krav og benyttet slike situasjoner til å prate og utveksle erfaringer. Jentene ble gjort usynlige og gjorde seg selv usynlige. Slik trakk jentene seg selv ut av kompetanseprosjektet og ingen trakk dem inn i det.

Den faglige avstanden mellom de ”flinke og individuelle” jentene og den ”pratsomme” jentegjengen i klassen var stor, og forskjellen så bare ut til å bli større. Jentene mistet interessen for skolen og skolen mistet interessen for dem når det gjaldt å involvere dem faglig. Vi vet at skolen legger et grunnlag for videre studier og yrkeskarriere. Forskning viser at elever med svake karakterer fra grunnskolen har høyere sannsynlighet for å falle ut av videregående opplæring enn elever med bedre resultater (Nordahl 2007). Den ”pratsomme” jentegjengen får ikke realisert det som kunne være mulig i forhold til deres potensial for utvikling og læring. Det er derfor av betydning at skolen møter ungdommen ut fra deres erfaring, slik at det legges et grunnlag i møte med skolens krav og forventninger. Bakken understreker at skolen er viktig også fordi den gir et svar på hvem han eller hun er (2009). Mønsteret som er etablert i forhold til aktiv deltakelse i undervisningen, gjør noe med jentenes identitetskonstruksjon. Hvordan jenter forholder seg til undervisning er sentralt for utvikling og utforming av identiteten. Skolesystemet står overfor betydelige

utfordringer når det gjelder å kompensere for den ulikheten barna kommer til skolen med. Det er lite som tyder på at utjevning kan skje gjennom enkle grep (ibid.). Om det eksisterer sammenhenger mellom kontekstuelle betingelser i skolen og den "pratsomme" jentegjengens resultater, kan det på den ene siden hevdes at opplæringen i skolen bør endres og på den annen side at jentenes holdning må endre seg slik at de tar et større ansvar selv. Skal vi legge til rette forholdene i skolen, slik at jenter lærer og utvikler seg bedre enn det her ser ut til, eller skal vi akseptere at skolen ikke gir like god uttelling for alle? Velger jentene å nedprioritere skolen fordi de utvikler andre interesser og verdier eller sviktes de av skolen?

Den "selvdisiplinerte" jentegjengen oppnådde gode resultater på skolen og krevde lite oppmerksomhet fra lærerne. De mestret skolens krav og oppførte seg pliktoppfyllende i undervisningen og friminuttene. De innordnet seg og fulgte de beskjedene som ble gitt. På den måten mestret de skolens intensjoner om å utvikle seg faglig. Derimot involverte de seg lite i forhold til andre elever i klassen. Hva som foregikk innenfor deres tette vennskap vet jeg ikke, men de gjorde lite ut av seg i klasserommets sosiale miljø. På denne måten gjorde de seg "usynlige" både for lærere og andre elever. De begrenset det sosiale liv til sin egen vennegjeng.

Kontrastene i klassen er representert gjennom den "pratsomme" og de "flinke og individuelle" jentene. På et vis vil jeg si at den "pratsomme" jentegjengen og de "flinke og individuelle" jentene var hverandres motstandere. Den manglende forståelse og kompetanse for hverandres "prosjekt" bidro til ekskludering istedenfor involvering og overføring av hverandres "prosjektkunnskap". De "flinke og individuelle" jentene hemmet den "pratsomme" jentegjengen fra å delta muntlig i undervisningen ved å appellere til deres mangel på kunnskap, mens den "pratsomme" jentegjengen sosialt overså eller utelukket de "flinke og individuelle" jentene i deres prosjekt. På det vis utestengte jentene hverandre og var med å blokkere hverandre i arbeidet mot å oppnå balanse mellom kompetanseprosjektet og ungdomsprosjektet.

## 5.1 Blikk fremover

Det er viktig å gi skolen et innhold som i større utstrekning appellerer også til den "pratsomme" jentegjengens interesser og erfaringer. Jeg opplevde jentenes ønske om å få gode karakterer som en blanding av drøm og mangel på realisme fra deres side. Deres utgangspunkt blir ikke "møtt" og forstått. Selv om man ikke kan se bort fra at den enkeltes arbeidsinnsats er viktig, vet vi at motivasjon er avgjørende for det læringsutbyttet elevene får av undervisningen. Elever som over tid arbeider mer med skolearbeidet, vil prestere bra på skolen. Nordahl (2007) poengterer at læring er noe eleven står for selv og det vil alltid kreve engasjement, motivasjon og arbeid. Det er grunn til å stille spørsmål hvordan dagens undervisningsform og arbeidsmåter kan tilpasses disse jentenes læringsinteresser i like stor grad som den er tilpasset de "flinke og individuelle" jentene. Vi vet at et godt sosialt miljø er viktig for elevenes læring og utvikling. Lærere som har gode relasjoner til elevene samtidig som de tar eleven og deres initiativ på alvor, oppnår bedre læringsresultater for sine elever (Nordenbo m.fl.2008).

Forskningen min viser at det er store forskjeller mellom jentegruppene. Tilsvarende funn ser vi også hos gutter (Nordahl 2007). Det kan være nærliggende å stille spørsmål om det er hensiktsmessig å skille på kjønn. Kanskje er det mer fruktbart å rette blikket mot grupper av elever?

Hvis vi skal se på hvem som lykkes i skolen i dag, så kan vi ikke se bort fra at både ungdomsprosjektet og kompetanseprosjektet innehar verdifull kompetanse. Forskning viser at både gutter og jenter vil være med de elevene som er eksperter på det sosiale livet. Det beskytter dem fra å bli betegnet som nerd. I en undersøkelse viser Aasebø (2009) til en gruppe jenter som hadde ambisjoner og arbeidet flittig for å oppnå gode resultater. Samtidig deltok de i det sosiale livet i klassen. På den måten balanserte de mellom kompetanseprosjektet og ungdomsprosjektet. Det de risikerte var å underprestere, men de oppnådde å bli sosialt akseptert. For at skolen skal få en god forståelse for hva som foregår i ungdomsmiljøet på skolen, kreves det kunnskap om ungdommens prosjekter. Å være lærer er en viktig oppgave som strekker seg utover faglig kunnskap. Det betyr innsikt i både ungdoms- og kompetanseprosjektet slik at de kan forstå de utfordringer ungdommen står ovenfor.

Evnen til å balansere er viktig i skolen og senere i livet. Hvis kunsten å balansere er viktig egenskap for elevene i deres liv hva er da ikke mer riktig for skolen enn å ha fokus på det.

## Litteraturliste:

Album, D. (1996). *Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehus*. Oslo, Tano.

Anderson, S. (2000). *I en klasse for sig*. København, Nordisk Forlag A.S.

Archer, L., Halsall, A. & Hollingworth, S. (2007). Class, gender, (hetero)sexuality and schooling: paradoxes within workingclass girls' engagement with education and post-16 aspirations. *British Journal of Sociology of Education*, 28(2), pp166-180.

Bakken, A., Borg, E. E., Hegna, K. & Backe–Hansen, E. (2008). Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. *NOVA Rapport 4/08*.

Bakken, A. (2009). Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler. *NOVA Rapport 8/2009*. Tilgjengelig på: [http://www.nova.no/asset/3752/1/3752\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/3752/1/3752_1.pdf) (Hentet 10.11.09)

Barbour, R. S. & Kizinger, J. (2001). *Developing focus group research*. London, Sage publications.

Byrhagen, K. N., Torberg, F. & Strøm, B. (2006). Frafall i videregående opplæring. Betydning av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke. *SØF-rapport nr. 8/06*.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California, Sage Publications, Inc.

Elstad, E. & Turmo, A. (2007). Kjønnsforskjeller i motivasjon, læringsstrategi- bruk og selvregulering i naturfag. *NorDiNa nr. 1*. Tilgjengelig på: [http://www.naturfagsenteret.no/tidsskrift/Nordina\\_107\\_Elstad.pdf](http://www.naturfagsenteret.no/tidsskrift/Nordina_107_Elstad.pdf) (Hentet 10.10.09).

Fangen, K. (2004). *Deltakende observasjon*. Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke A.S.

Frønes, I. (1993). *Blant likeverdige. Om sosialisering og jevnaldrendes betydning*. ISO-rapport nr 34/93. Oslo. Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo

Gergen, K. J. & Gergen, M. (2005). *Social konstruktion - ind i samtalen*. København, Dansk Psykologisk Forlag.

Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet*. København, Hans Reizels Forlag A.S.

Goffman, E. (2000). *Stigma. Om avvigerens sociale identitet*. Oslo, Gyldendal Samfunnsbibliotek.

Haavind, H. (2000). *Kjønn og fortolkende metode, metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo, Gyldendal akademisk.

- Imsen, G. (2000). *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- KUF (2004). *Dette er kunnskapsløftet. Kultur for læring*. Oslo. Rundskriv F-13/04.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Lindstad, S. (2005). "Hvem definerer feminisme?". Tilgjengelig på: <http://kilden.forskningsradet.no/c38386/artikkel/vis.html?tid=24621> (hentet 14.10.09)
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. (2005). Ansvar for egen læring eller ansvar uten læring? I: Karlsen, G., Dons, C. F., Guldahl, T. M., Lorentzen, S. & Krogstad, A. Konferanserapport, *FoU i Praksis*. NTNU, Trondheim.
- Madsen, U. A. (2003). *Pedagogisk etnografi*. København, Klim.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago 1974.
- Nordenbo, S. E., Søgaard, M. L., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærekompeter og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, København.
- Nielsen, H. B. (1981). Små piger, søde piger, stille piger. I: *Sosiologi i dag* 5-6. Gjenoptrykt i Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Nielsen, H. B. (1988). Jenter på østkanten – når kvinneligheten blir synlig i klasserommet. Nielsen, H. B. (red.). I: *Jenteliv og likestillingslære. Kjønnroller og likestillingsarbeid blant ungdom*. Oslo, Cappelen Forlag A.S.
- Nielsen, H. B. (1995). Forførende tekster med alvorlige hensikter. Oslo, *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 35, s190-217.
- Nielsen, H. B. (2000). Inn i klasserommet. Kjønn og likestilling i grunnskolen. Gunn Imsen (red.). I: *Kjønn og likestilling i skolen*. Gyldendal Akademisk ANS Oslo.
- Nielsen, H. B. & Jenssen, M. W. (1988). Jenter på vestkanten – jenter i en guttedominert skole. Nielsen, H. B. (red.). I: *Jenteliv og likestillingslære. Kjønnroller og likestillingsarbeid blant ungdom*. Oslo, Cappelen Forlag A.S.
- Nielsen, H. B. & Rudberg, M. (1989). *Historien om jenter og gutter*. Kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv. Oslo, Universitetsforlaget.
- Nielsen, H. B. & Rudberg, M. (1994). *Jenter og gutter i forandring*. Aalborg, Senter for kvinneforskning ved Aalborg Universitet.

Nielsen, H. B. & Rudberg, M. (2006). *Moderne jenter. Tre generasjoner på vei*. Oslo, Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2007). *Gutter og jenters situasjon og læring i skolen*. Tilgjengelig på: [http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/GutterOgJenter\\_Nordahl\\_2007.pdf](http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/GutterOgJenter_Nordahl_2007.pdf) (hentet 01.09.09)

Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold*. Bergen, Fagbokforlaget.

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet*. Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke A.S.

Rørhus, K. (1993). *Ungdom og idolpåvirkning. En teoretisk og empirisk studie av ungdoms forhold til idoler i massemediene*. Oslo, Universitetsforlaget.

Saukkos, P. (2005). *Methodologies for cultural studies*. Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (red.). I: *The sage handbook of Qualitative Research third edition*. Sage Publications Thousand Oaks, London, New Delhi.

Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo, Tanum-Norli.

St. meld. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*.

Søndegård, D. M. (1996). *Tegnet på kroppen*. København, Museum Tusulanum.

Vaage, S. (1995). *Handling og sosialitet. Mead, G. H. Om utdanning og sosialisering*. Doktorgradsavhandling. Pedagogisk forskningsinstitutt UIO.

Wernersson, I. (1977). *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg, Studies in Educational Sciences, nr 22. Göteborgs Universitet.

Aasebø, T. S. & Melhuus, C. (2005). *Rom for barn – rom for kunnskap*. Bergen, Fagbokforlaget.

Aasebø, T. S. (2008). *Kjønnede kunnskapsforhandlinger i klasserommet*. *Dansk Pædagogisk tidsskrift*, 2, s 36-45.

Aasebø, T. S. (2009). Classroom culture and students' positions. Paper, ECER, Wien, 28-30.

Nettadresse uten forfatter:

Utdanningsdirektoratet. Karakterstatistikk grunnskolen (01.01.08)

<http://194.143.25.137/udir/index.jsp?v=2&context=http%3A%2F%2F127.0.0.1%3A80%2Fobj%2FfCatalog%2FUtdanningsdirektoratet&study=http%3A%2F%2F127.0.0.1%3A80%2Fobj%2FfStudy%2FudirGrAlleKarakter150107&mode=cube&cube=http%3A%2F%2F127.0.0.1%3A80%2Fobj%2FfCube%2FudirGrAlleKarakter150107Cl>



## Vedlegg 1

Forskningsprosjekt:

### ***Skoleprestasjoner og elevstrategier i ungdomsskolen***

I den seinere tid er det fokusert mye både i forskning og i aktuelle debatter på gutters manglende prestasjoner i skolen. Feminisering av skolen har vært en forklaring, en annen forklaring er knyttet til mer allmenn avmaskulinisering i det post-industrielle samfunnet hvor typiske maskuline arbeidsplasser forsvinner, mannens rolle svekkes i familie osv. En tredje forklaring ligger i gutters egen kultur, hvor skole, arbeidsinnsats står i direkte motsetning til de maskulinitetsidealer som utvikles i guttekulturene

Skoleprestasjoner og elevstrategier er et empirisk prosjekt, datainnsamlingen er foretatt i videregående skole i 2005-2007, i en allmennfaglig og to yrkesrettede linjer. Gjennom etnografiske metoder (observasjon og deltakelse i klasseromsundervisning, intervjuer av elever, gruppevis og enkeltvis), skal prosjektet gi innsikt i ulike elevstrategier og sammenhengen mellom elevstrategier og skoleprestasjoner. Elevstrategier betraktes som de strategiene elevene utvikler i forhold til skolen generelt, skolens kunnskapsinnhold og deltakelse i læringsprosesser, noe som konstrueres i lys av kjønn, etnisitet og sosial bakgrunn, ikke minst i de ulike ungdomskulturene elevene oppfatter seg som en del av.

Et inntrykk dataene har gitt til nå er at videregående skole og ungdomsskolen representerer ulike ungdomskulturer mht elevstrategier. Holdninger som at det er 'tøft å få dårlige karakterer' og at 'elever med ambisjoner må skjule arbeidsinnsats i forhold til andre elever', ser ut til å være langt mer utbredt og ha et større hegemoni særlig i guttekulturene på ungdomsskolen enn i videregående skole. Derfor ønsker vi å utvide datainnsamlingen til også gjelde ungdomsskolen. I tillegg til de problemstillingene som er nevnt ovenfor vil vi også materialet gi mulighet for å studere nettopp om elevstrategier er noe som endrer seg i overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole.

Dette er bakgrunnen for at vi nå henvender oss til Tangvall ungdomsskole, som er en av partnerskolene til Universitet i Agder for å spørre om dere kunne tenke dere å delta i prosjektet. For dere vil det innebære at vi får lov til å samle inn data på deres skole, og at forskningsresultatene i neste omgang vil danne grunnlag for utvikling av PPU-studentenes didaktiske refleksjoner under praksis på Tangvall når resultatene foreligger. For øvrig er det et forskningsprosjekt som vil publiseres på vanlig måte (rapporter, bøker og artikler), samt at tre mastergradstudenter i pedagogikk vil skrive sine masteroppgaver i tilknytning til prosjektet.

Undersøkelsen må knyttes til en klasseenhet, gjerne til en tiende klasse og en niende klasse hvis det er mulig. Undersøkelsen vil gjennomføres som et **feltarbeid**, hvor en i en periode observerer undervisningen i klasserommet, ca en dag i uka gjennom 2-3 måneder. Deretter blir elevene delt inn i **fokusgrupper**, som blir utstyrt med et engangskamera for å ta bilder av sin skoledag, for deretter å samtale på bakgrunn av bildene. Til slutt vil enkelte av elevene vil også bli bedt om å delta i **individuelle intervjuer**, her tilstreber vi å plukke ut litt forskjellige elever i klassen

De individuelle intervjuene vil ha fokus på elevenes vurderinger av (1) egne muligheter og begrensninger, (2) erfaringer med skole og egne skoleprestasjoner, (3) framtidsperspektiver, og 4) stil, holdninger og aktiviteter i ungdomsmiljøene de deltar, mens gruppesamtalene forsøker å få fram beskrivelser av (5), de oppfatninger av skolens betydning som eksisterer i elevene ulike miljøer og kontekster, og hvordan disse ulike betydninger brytes og forhandles i elevenes valg at kunnskapsstrategier, (6) og spesielt hvordan seg beskriver og forholder seg til hva en god elev innebærer. Observasjonene i klasserommet vil supplere forståelser av slike meningssammenhenger og åpne opp for forskjeller i hvordan en forstår seg sjøl og hvordan en gjør ting, særlig i kontekster hvor ulike uttrykte meningsinnhold knyttet til skolen, møtes og brytes.

Undersøkelsen vil bli anonymisert, datatilsynet vil bli underrettet og nødvendige tillatelser av de intervjuede elevers foreldre skal innhentes på forhånd.

Som prosjektleder vil jeg selv delta i innsamlingen av datamaterialet sammen med tre masterstudenter i pedagogikk. Rent praktisk vil vi fire dele oss i to grupper som følger hver sin klasse.

Vi håper at dere vil være interessert i å delta i prosjektet. Jeg vil mer enn gjerne komme til Tangvall og gi mer informasjon eller diskutere det med aktuelle lærere. Vi er selvsagt opptatt av å finne praktiske løsninger hvis det oppstår noen hindringer, slik at feltarbeidet ikke står i veien for andre ting som skjer på skolen. Vi kommer også gjerne for informere foreldrene i forbindelse med foreldremøter. Og selvsagt forplikter vi oss også å rapportere fra prosjektet til skole og lærere som har deltatt.

Vennlig hilsen

*Turid Skarre Aasebø*

*1. amanuensis, institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder*

*Tlf 38141228/91105913*

## Vedlegg 2

### Til elever i 9a og 10a og deres foreldre

#### **INFORMASJON OM FORSKNINGSUNDERSØKELSE OG INNHENTING AV FORELDRESAMTYKKE**

Vi gjennomfører for tiden et forskningsprosjekt i skolen i en by i Sør-Norge med tittelen 'Elevstrategier og skoleprestasjoner'. Vi har tidligere gjennomført en undersøkelse i videregående skole i denne byen, både på allmennfaglig og yrkesfaglig studieretning, og vil nå gjennomføre samme undersøkelse i ungdomsskolen.

Formålet med undersøkelsen er å samle kunnskap om hvordan elevene utvikler ulike måter å forholde seg til skolen og skolekunnskap på, og vurdere hvordan det får konsekvenser for elevenes skoleprestasjoner. Disse ulike elevstrategiene, eller elevrollene, tror vi elevene utvikler på basis av erfaringer de har i forhold til skolen og de betydninger skolen og skolekunnskapene har i elevenes miljøer. Ulike miljøer kan ofte ha ulike oppfatninger av skolen; hjemmemiljøet kan representere en oppfatning, venne- og ungdomsmiljøet en annen, skolens lærere en tredje, mediene en fjerde osv. Undersøkelsen ønsker å avdekke hvilke ulike oppfatninger elevene forholder seg til og hvordan de sjøl forhandler eller kompromisser mellom ulike oppfatninger når de utvikler sine elevroller. Særlig vil det være interessant å sammenligne hvordan elever med gode skoleprestasjoner oppfatter elevrollen, sammenlignet med elever som ikke presterer fullt så godt.

Prosjektet er et forskningsprosjekt ved Universitetet i Agder, Institutt for pedagogikk. Lærerutdanningsledelsen ved UiA finansierer ungdomsskoledelen av prosjektet. Prosjektleder og ansvarlig for undersøkelsen er førsteamanuensis Turid Skarre Aasebø, som sammen med tre masterstudenter i pedagogikk, Mette Gellein Erøy, Anne Kjørholt og Louise Sigvartsen vil gjennomføre innsamlingen og analysene av data. Resultatene fra undersøkelsen vil først og fremst bli belyst i forskningsrapporter, forskningsartikler og forskningsseminarer, samt i studentenes masteroppgaver. Resultatene kan også gi innspill til pågående offentlige skoledebatter.

Undersøkelsen gjennomføres i form av at vi er til stede i klasserommet en dag i uken denne våren og observerer elevene i undervisningen. Vi kommer til å delta i en periode på 2-3 måneder. Samtidig kommer vi til å ha uformelle samtaler med elevene når det er muligheter for det (i friminutt, pauser osv). Vi kommer også til å oppfordre elevene til å send email til oss hvis de har noe de har lyst å fortelle om skolen. På slutten av observasjonsperioden vil vi samle elevene i grupper på 5-6 elever slik at de kan fortelle oss mer om hvordan de opplever sin skolehverdag. Til slutt vil vi intervju noen få av elevene enkeltvis (5-6 elever i hver klasse). Intervjuene vil handle om elevenes

- vurderinger av egne muligheter og begrensninger i skolen
- tidligere erfaringer med skole og egne skoleprestasjoner
- framtidsperspektiver og i hvilken grad de har bruk for skolen
- beskrivelser av stil, holdninger og aktiviteter i ungdomsmiljøene de deltar i
- beskrivelser av oppvekstmiljø og foreldres utdannings- og yrkesbakgrunn
- beskrivelser av de ulike oppfatningene av skolens betydning som eksisterer i elevenes ulike miljøer og kontekster
- oppfatninger av hva en god elev innebærer, samt hvordan de oppfatter seg selv som elever

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Dette innebærer også at den enkelte elev har mulighet for å trekke seg ut av undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt, uten at det får noen konsekvenser. Alle data vil bli anonymisert, ingen identifiserbare opplysninger skal kunne føres tilbake til enkeltpersoner. Dersom data fra prosjektet blir oppbevart utover prosjektets avslutning 31.12.2010, vil dataene oppbevares uten muligheter for personlig identifikasjon. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Opplysninger som kommer fram i intervjuene, vil være konfidensielle, de skal ikke behandles av andre enn prosjektets medarbeidere, som alle har taushetsplikt.

For at undersøkelsen skal ha noe verdi, håper vi at mange sier seg villig til å delta i intervjuene i undersøkelsen. I og med at elevene i er under 18 år, er foreldrenes samtykke en forutsetning for at elevene kan delta. Vi vil dermed spørre om du som elev

vil delta som informant i intervjuene i tilknytning til denne undersøkelsen, og om dere som foreldre/foresatte til eleven, gir deres samtykke i at eleven kan delta.

Dersom dere ønsker mer informasjon om undersøkelsen, kan prosjektleder kontaktes pr telefon eller på mail.

Hilsen

Turid Skarre Aasebø

prosjektleder

mailadresse: [Turid.S.Aasebø@hia.no](mailto:Turid.S.Aasebø@hia.no)

tlf 38141228/91105913

### **SAMTYKKE FRA FORELDRE/FORESATTE**

Vennligst, returner denne slippen til skolen, dersom dere gir samtykke om deltakelse

Jeg/vi samtykker i at

\_\_\_\_\_

(elevens navn)

kan delta i intervjuer i forbindelse med forskningsprosjektet '*Skoleprestasjoner: Hvordan sosiale forhold og kulturelle diskurser omsettes i ulike kunnskapsstrategier*'.

\_\_\_\_\_

(dato)

\_\_\_\_\_

(foreldres/foresattes underskrift)

## OPPDRA

Ta ca 10 bilder som skal illustrere hvordan dere opplever

### **'livet på skolen'**

*- Dere skal bruke et mobilkamera per gruppe for å ta alle bildene.*

Det enkleste er å bruke mobilkamera som har infrarød eller som har annen koblingsmulighet til våre mobiltelefoner/pc. Bildene kan også sendes til denne mailadressen; [annk05@uia.no](mailto:annk05@uia.no) eller til 91159194 (da vil dere få tilbakebetalt kostnadene).

*- Dere kan bruke hele dagen til å ta bilder.*

*- Pass på at alle i gruppa er med og velger motiv til bildene*

*- En viktig regel: Ikke ta bilder som henger ut noen.*

*- Når dere har tatt alle bildene, ta kontakt med oss, slik at vi kan overføre bildene til vår pc før dagen er slutt.*

Bildene skal ikke vises til andre enn Mette og Anne. Bildene skal brukes som utgangspunkt for samtalen vi skal ha med gruppa på ungdomsklubben i mai.

Alle kan være med å ta bilder, selv om ikke alle har levert tillatelsen fra foreldre. Tillatelsen må imidlertid foreligge før vi kan ha samtale med dere på ungdomsklubben.

Hilsen Anne og Mette

## Vedlegg 4

### Fokussamtale-guide

#### Fem tema til diskusjon

- Betydningen av lærerens kjønn
- Betydningen av ansvar for egen læring kontra ytre struktur og disiplin
- Betydningen av samarbeid kontra konkurranse
- Betydningen av refleksjon kontra pugg
- Betydningen av teoretisk stillesittende undervisning kontra variasjon og praktisk arbeidsmetode.