

Masteroppgave

På eget ansvar?

Av

Louise Sigvartsen

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

Veileder: Turid Skarre Aasebø

Universitetet i Agder, Kristiansand

14.11.2012

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	5
1.1	Presentasjon av problemstilling.....	7
1.2	Tilnærming	8
1.3	Oppgavens oppbygging	9
2.0	Teori	9
2.1	Teorier om kjønnsforskjeller	9
2.2	Kjønn som mangfoldig	15
2.3	Kjønnede normer	16
2.4	Elevroller	18
2.5	Teori om ansvar	20
3.0	Forskningsdesign.....	23
3.1	Vitenskapsteoretisk og metodologisk ståsted	23
3.2	Etnografisk metode.....	25
3.2.1	Valg av forskningsarena.....	27
3.2.2	Innsamling av data: Deltakende observasjon	28
3.2.3	Innsamling av data: Fokusgruppesamtaler	31
3.3	Analyser av data	33
3.4	Fortolkning av data.....	35
3.5	Validitet og generalisering.....	36
3.6	Etikk.....	37
4.0	Analysen.....	39
4.1	Presentasjon av skole og klasse	40
4.2	Ansvar i skolen	44
4.2.1	Skolens tilrettelegging av opplæring i å ta ansvar	45
4.2.2	Undervisning og ansvar for egen læring	47

4.2.3	Ansvar i elevenes kvalifiseringsprosjekt	54
4.2.4	Ansvar i elevenes ungdomsprosjekt.....	62
5.0	Drøfting	67
6.0	Litteratur.....	71
	Vedlegg	78

Forord

Å skrive en mastergradsoppgave har vært en ekstrem opplevelse, både på godt og vondt: lange dager, tunge stunder og en fantastisk følelse av mestring når man endelig ser at oppgaven tar form. Det har vært en krevende, lærerik og fornøyeelig prosess å skrive denne oppgaven. Dette hadde ikke vært mulig uten en rekke flotte mennesker som har støttet og hjulpet meg på veien.

Min gode venninne og medstudent, Kristin Hallanvik, som har vært en uvurderlig støttespiller fra begynnelse til slutt, vil jeg takke aller først.

Jeg vil rette en spesiell takk til min veileder Turid Skarre Aasebø som har støttet meg og oppmuntret meg under hele denne prosessen. Hun har gitt meg gode, faglige og profesjonelle tilbakemeldinger, samt vært et strålende medmenneske.

Tusen takk til alle dere lærere og elever som åpenhertig tok i mot meg og gjorde det mulig for meg å forske i deres klasserom.

Tusen takk til alle dere andre som har heiet meg frem!

1.0 Innledning

Klasseromsforskning var kjønnsnøytral inntil på 70- tallet. Før den tid lå forskningens fokus på elevenes individuelle utvikling og sosiale klasse (Nielsen 2000). Inga Wernersson (1977), med sin doktoravhandling *Könsdifferentiering i grundskolan* var først ute i Norden til å vise oss at det ble gjort forskjell på gutter og jenter i klasserommet. 80-tallets klasseromsforskere retter i større grad blikket mot kjønnsforskjeller i klasserommet og dets ulike roller. I dag har emnet *kjønn i klasserommet* tatt en stor plass i den offentlige skoledebatten og blitt et tema som flittig diskuteres.

Skolen er en av samfunnets viktigste institusjoner og skal i følge, *St. meld 16... og ingen stod igjen*, være med på å skape ”et kunnskapssamfunn for alle, hvor alle skal ha like muligheter til å utvikle seg selv og sine evner” (St. meld. Nr 16, 2006-2007:7). I Norge har man lenge drevet en undervisningspolitikk som skal fremme likhetsprinsippet. Helt fra starten av det 20. århundret, da sosialdemokratiet vant frem, har idealet om en enhetsskole vært sterkt i fokus. Med hensikt på å jevne ut sosiale og geografiske forskjeller, har enhetsskolen hatt som mål at alle, uansett sosiale, kulturelle eller geografisk bakgrunn, skal ha like muligheter til utdanning (Welle-Strand & Tjeldvoll, 2002). Alle elevene i grunnskolen har også rett til en likeverdig og tilpasset opplæring. I en presentasjon av Kunnskapsløftets mål sies det i *Dette er kunnskapsløftet. Kultur for læring* at:

”Alle elever og lærlinger har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og lærlinger får de samme muligheter til å utvikle seg.” (KUF, 2004:3).

Under punkt 8 om *Likeverdig og inkluderende opplæring* i Stortingsmelding 30, *Kultur for læring* sies det også at:

”Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elevene og lærlingene er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger.” (Stortingsmelding 30, 2003-2004:85).

Samtidig, som et av opplæringens formål nettopp er å fremme *likestilling og likeverd* (Stortingsmelding 31, *Kvalitet i skolen*, 2007-2008), melder forskning fra flere hold at forskjellene mellom gutter og jenter har økt de siste årene (St meld 31, Programme for

Internationale Student Assessment, 2003 Programme for Internationale Student Assessment, 2006). Særlig har det oppstått en stor samfunnsdebatt i forbindelse med Norges dårlige skoleresultater når PISA- undersøkelsene har kommet på bordet. Undersøkelsene viser blant annet at gutter er overrepresentert når det gjelder svake lesere og jenter er opptil mer enn et skoleår flinkere. Norge ligger i 2006 som land nummer fire i OECD- landene som har de største kjønnsforskjellene i lesing. Disse tendensene viser seg også å gi utslag for hvor mange som kommer seg gjennom videregående opplæring, hvor prosentandelen som fullfører skolen er høyere blant jenter enn gutter (Byrhagen, Falch, & Strøm, 2006). Professor Thomas Nordahls (2007) kartleggingsundersøkelse omkring *Gutter og jenters situasjon og læring i skolen* viser også at ”jentene har et signifikant bedre læringsutbytte” (2007:3) og at de presterer bedre i nesten alle fag, og at målinger gjort av motivasjon og arbeidsinnsats peker på klare forskjeller mellom kjønn.

Debatter omkring kjønn og skoleprestasjoner har i de siste årene økt, og flere undersøkelser har satt søkelyset på kjønn som en faktor som har avgjørende betydning for hva slags resultater man får på skolen i vestlige land (Bakken, Borg, Hegna, & Backe-Hansen, 2008, Epstein, Elwood, Hey & Mow, 1998, Nordahl, 2007, Öhrn, 2002). I sin artikkel *Små piger, søde piger, stille piger* fra 1981 viser kjønnsforsker Harriet Bjerrum Nielsen hvordan jentene i klasserommet fremstår som usynlige, mens guttene stikker av med lærerens oppmerksomhet. I den siste tiden har vi sett at det er guttene som kommer ut som tapere, og dette er noe som har skapt stor offentlig oppmerksomhet både i media og i forskningsmiljøer. Fra at jentene fikk langt mindre oppmerksomhet i klasserommet enn guttene (Nielsen, 1998a) har det foregått en positiv vending i jentenes favør. Det viser seg at jentene har hatt stor fremgang når det gjelder skoleprestasjoner. I alle fag, utenom kroppsøving, har jentene i dag bedre karakterer enn guttene. I debatten om skole og kjønn har det skjedd en dreining mot å sette søkelyset på de ”stakkars guttene” i stedet for å snakke om de ”stakkars jentene”. Guttene omtales blant annet i kjønns- og skoledebatten som *failing boys*. (Epstein, 1998).

Det eksisterer flere teorier og det er gjort mange forsøk på å forklare hvorfor dette skjer. Noen forskere anser at forskjellene rundt kjønn og skoleprestasjoner er et resultat av oppdragelse og sosiale forventninger samfunnet har om hvordan en gutt og en jente skal te seg. Videre har man rettet fokuset utenfor skolen og sett på samfunnet generelt, og dets oppfatning og endring av den maskuline rolle, og hvordan den står i konflikt til skolen og kunnskapssamfunnet, samtidig som elevenes prestasjon også henger sammen med etnisitet, sosial bakgrunn og

identitet (Frosh 2001, Connell, 2001, Willis, 1977). Andre mener at gutter og jenter er biologisk forskjellig og at de fra naturens side er født med ulike læreegenskaper og intelligens (Elstad m.fl. 2006, Gurian, 2001, Nordahl, 2007).

Det er også gjort forskning omkring det som skjer innenfor skolen og skolesystemet. Det diskuteres om skolen er feminisert på grunn av flertall av kvinnelige lærere og dermed fremhever kvinnelige verdier og hvilken rolle disse verdiene har ved reproduksjon av kjønnsforskjeller. Det er stilt spørsmål om skolens pedagogiske opplegg, med et stort fokus på ansvar for egen læring og dens feminiserte arbeidsmetode, er tilpasset gutter i like stor grad som jenter (Bredesen, 2004, Elstad m.fl, 2006, Nordahl, 2007).

1.1 Presentasjon av problemstilling

En av begrunnelsene for at jentene oppnår bedre skoleprestasjoner, er påstanden om at jentene er flinkere til å ta ansvar enn guttene (Nordahl, 2007). Thomas Nordahls (2007) argumenter for at guttenes dårlige skoleprestasjoner henger sammen med dagens skoles fokus på det å ta ansvar. I følge han ser det ut til at jentene mestrer skolens organisering, innhold og metode på en bedre måte og er dermed flinkere enn guttene til å ta dette ansvaret. Han stiller spørsmål med opplæringen og oppdragelsen, og om ikke skolen i dag er mer tilpasset jenter enn gutter, og at dette er med på å bidra til guttenes dårlige skoleprestasjoner.

Elevansvar har fått et større fokus enn tidligere og har gjennom tiden blitt et uttalt mål i skolen. Mønsterplanen som kom i 1987 (M87) omtalte dette ansvaret i flere sammenhenger. Elevene skulle ha et sosialt ansvar, ta ansvar for skole- og nærmiljøet og ta ansvar når det gjelder egen læring (Fors, 1989). Også i dagens skolepolitiske dokumenter omtales elevenes ansvar for egen læring. Stortingsmelding 2003-2004 *Kultur for læring* legger stor vekt på elevinnflytelse og medansvar. Den sier at hver enkelt elev har sin egen læreprosess og det legges vekt på at ” *ved å videreutvikle elevenes evne til å ta et medansvar for læreprosessene vil bidra til større læringsevne gjennom hele livet*”. Kunnskapsløftet har også et stort fokus på at skolen skal tilrettelegge for opplæring i og muligheter for elevene å ta ansvar (Kunnskapsløftet). Skolen i dag er bygget rundt individualisert undervisning, mindre ytre struktur og regler enn før og legger dermed større vekt på ansvar for egen læring.

Samtidig er det ikke bare ansvar for egen læring elevene skal få opplæring i, men også i forhold til å ta ansvar for seg selv, ta ansvar i det sosiale og et felles ansvar (KUF, 2004). I en studie av elevers ansvarstaking gjennom skolegangen, har Marianne Dovemark (2007) sett på hvordan ansvar kommer til uttrykk. I hennes undersøkelse finner hun at ansvar tilkjenner seg på flere måter og at det er noe som både må sees på som situasjonelt og relasjonelt. Hun skiller blant annet mellom det ansvaret som er elevinitiert og det ansvaret som blir pålagt av læreren. Ansvaret går også ut på hvordan elevene tar det sosiale ansvaret for hverandre og ansvaret de tar for seg selv når det gjelder å oppføre seg og det å lære. Jeg vil i denne oppgaven på en eksplorerende måte finne ut av hva ansvar er og forsøke å gi begrepet et innhold. Gjennom min studie vil jeg se på hva ansvar dreier seg om i en ungdomsskoleklasse. Er noe av det ansvaret elevene tar kjønnet? Og hvis det er tilfellet, hva er kjønnet og på hvilken måte kommer dette til uttrykk?

Med utgangspunkt i påstanden om at jenter gjør det bedre på skolen på grunn av deres evne til å ta større ansvar, ønsker jeg å se nærmere på det som faktisk skjer i undervisningen når det gjelder kjønn og ansvar for egen læring. Samtidig vil jeg også se i hvilke andre sammenhenger elevene tar ansvar i skolen og hvordan de tar dette ansvaret. For å finne ut noe om dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvilke ulike måter kommer ansvar til uttrykk på i skolekonteksten og hvorvidt har kjønn betydning for disse ulike måtene å ta ansvar på?

1.2 Tilnærming

Måten jeg har løst dette på er ved bruk av etnografisk metode og en kvalitativ undersøkelse i klasserom. I følge Fangen er det viktig ” å velge enheter som kan gi viktig informasjon om det temaet du er ute etter å utforske ” (2004:52) og etter min mening var en 9. klasse på en stor byskole en forskningsarena jeg kunne hente ut mye relevant data. I henhold til tid og oppgavens omfang var det å begrense forskningen til kun en klasse naturlig. Som den mest sentrale av etnografiens metoder har jeg anvendt deltakende observasjon (Fangen:2004), samt fokusgruppesamtaler. For å få en litt bredere vinkling og et mer helhetlig bilde av situasjonene har jeg også fått mulighet til å snakke enkeltvis med noen av de lærerne elevene hadde.

1.3 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 presenterer jeg den teorien som er aktuell for å belyse forskning omkring gutter og jenter, samt hva det ligger i det å ta ansvar innenfor skolekonteksten. Jeg gjør rede for forskningsdesignet mitt som jeg har brukt som grunnlag for mitt prosjekt i kapittel 3 og kapittel 4 omhandler analyser og fortolkning av det datamaterialet jeg har samlet inn på ungdomsskolen gjennom klasseromsobservasjon og fokusgruppesamtaler. I det avsluttende kapittelet drøfter jeg oppgaven i sin helhet og konkluderer ut fra foregående kapitler og mine analyser, samt presenterer jeg også tanker omkring veien videre i henhold til ansvar, kjønn og elevenes skoleprestasjoner.

2.0 Teori

Kjønnsteorier har opp i gjennom blitt belyst på ulike måter. I dette vil jeg kapittelet først se på hva slags kjønnsforskjeller kjønns- og klasseromsforskning har funnet. Det var da også nødvendig å presentere kjønnsteorienenes historiske utvikling for å se på hva slags forklaringsmåter som ligger til grunn for hvordan man ser på kjønn. Videre har jeg sett på kjønn som mangfold og hva slags normer omkring kjønn som eksisterer. I avsnittet om elevroller redegjør jeg for et av elevenes skolerprosjekter som er å finne og presentere seg selv. Til slutt gir jeg en forklaring rundt begrepet ansvar og ser på hvordan ansvar kommer til uttrykk blant elevene gjennom en skolekontekst.

2.1 Teorier om kjønnsforskjeller

Det er ikke skolen eller lærerne alene som skaper kjønnsroller. Kjønnsforskjellene man finner eksisterer allerede fra årene før elevene kommer inn i barnehage og klasserom. Før barnet begynner i barnehagen, er det tydelig kjønn. Forklaringer rundt hvorfor kjønnsforskjeller oppstår og hvordan de kan forstås har en historisk utvikling. Fra 1970 frem til i dag finnes det flere måter kjønnsforskjeller opp gjennom tiden har blitt forklart (Nielsen, 2000). Selv om perspektivene etter nåtidens syn på noen måter er foreldet, er likevel den historiske

bakgrunnen og utviklingen med på å vise oss hva som er lagt til grunn for hvordan vi forklarer kjønn i dag.

Kjønnsmaktsforklaringen

Fra midten av 70-tallet til midten av 80-tallet er ofte betegnet som likestillingsfasen. Fokuset er rettet mot likestilling og rettferdighet mellom kjønnene. Dette gjenspeiler seg også i klasseromsforskning. Kjønnsforskjellene i klasserommet blir forklart ut fra den maktkampen som eksisterer mellom kjønn i klassen. *Kjønnsmaktsforklaringen* tar utgangspunkt i at det er samfunnet rundt som forventer at gutter og jenter har forskjellige roller. Det vil si at kjønnsrollene er en tillært atferd som er sosialt forventet. Dette er mønster som ligger godt forankret både kultur, religion og økonomiske systemer (Nielsen:2000).

I denne forklaringen oppfattes kjønn som todelt, og gutter og jenter har forskjellige roller som forventes at de skal utfylle. Gutter er vinnere og de dominerer i klassen. De favoriseres og privilegeres for deres aktive, krevende og regelbrytende opptreden og belønnes av læreren i form av en mer interessant og tilpasset skolehverdag. På bekostning av dette blir jentene tapere og marginalisert i klassen. Jentene er passive, samarbeidsvillige og samvittighetsfulle, og gjør som oftest som de blir fortalt. De sees og høres ikke så mye som guttene og lar seg stadig underordne seg guttenes dominans.

En av forklaringene omkring kjønnsforskjellene er at jenter og gutter tilpasser seg det som blir forventet av dem. På grunn av ros og oppmuntring fra omgivelsene sine og et ønske om å bli akseptert av det sosiale fellesskapet, blir jenter mer jentete og gutter mer guttete. De prøver å oppfylle de rollene som er forventet av dem. (Nielsen & Rudberg, 1989).

Gjennom et kjønnsmaktsperspektiv blir det maskuline forbundet med det å være rasjonell, selvstendig, objektiv, behersket og sindig i motpol til kvinnelige egenskaper som følelsesmessig, subjektiv, avhengig og intim. Menn blir oppfattet som individer, mens kvinner ble sett på som stereotyper. Like naturlig som å se på kjønn som noe todelt er også tanken på kjønn som noe hierarkisk. Tradisjonelt sett har den mannlige sfære hatt en høyere rang enn den kvinnelige sfære (Nielsen, 2000).

Kjønnsidentitetsforklaringen

Kjønnsidentitetsperspektivet mener at eleven ikke kun er påvirket av utenforliggende faktorer, men at man også må se på eleven som en aktiv deltaker i kjønnsosialisering, utforming og reproduisering av ulike kjønnskulturer. Den ser på kjønn i et psykologisk perspektiv, som prosesser som skaper kjønnede identiteter og subjekter. Nielsen, som har vært en sterk tilhenger av kjønnsidentitetsperspektivet, forklarer at: ” ... når man gjør køn, så bliver man jo også til køn.” (Nielsen, 2000: 293). Jo mer de gjør av *jenteting* eller *gutteting*, jo mer jenter eller gutter blir de. Kjønnsidentitetsperspektivet legger vekt på ens egen opplevelse av kjønn. Kjønn er ... ” *noget man har, og noget man ureflekteret er” (Nielsen, 2000: 293).*

Elevene er selv med på å skape en gutteverden og en jenteverden med måten de opptrer på. Det viser seg at allerede i to års alderen utvikler barnet kjønnsidentitet, som videre fortsetter å skapes og dannes gjennom en ”*psykologisk og kulturell prosess*” (Nielsen, 2000:57). Gjennom hele oppveksten er barnet aktivt i arbeidet med å ”*markere grense til det annet kjønn*” (ibid.:57) ved måter de handler og snakker på.

Fra toårs alderen er barnets kjønnsidentitetsdannelsesprosess allerede satt i gang av foreldre og andre mennesker rundt dem. I følge Nielsen (1998) henger gutter og jenters ulikheter sammen med mor og fars forskjellsbehandling fra tidelig barndom. Jenter og gutter oppfattes forskjellig, noe som igjen fører til at de blir behandlet ulikt. Barnet speiler seg i forhold til den oppdragelse de får og oppfører de seg på en måte som stemmer overens med foreldrenes bilder av kjønn.

Allerede fra barna er små blir gutter karakterisert som voldsomme i lek, bråkete, konkurrerende og fysisk aktive, mens jenter blir oppfattet som snille, stille, hjelpsomme og veloppdragne. Far behandler jenter mer med varme og hengivenhet og noe som må beskyttes, mens hos guttene legger han mer vekt på deres prestasjoner og gir en mer konsekvent oppdragelse. Mens man kan snakke jentene til fornuft, får guttene beordringer og sanksjoner. (Nielsen & Rudberg 1989)

Mor ser på sønnen sin som mer autonom og en som i mindre grad vil ta hensyn til konsekvenser. Sønnen gjør som han vil, mens hos datteren forventes det at hun vil forstå at hun er ansvarlig for sine handlinger. Samme type atferd blir ulikt vurdert etter hva slags kjønn barnet har, og også på denne måten blir kjønnsesifikke egenskaper tilskrevet kjønn. For eksempel blir jentenes selvstendighet definert ut fra at hun utfører det arbeidet hun blir bedt om, men helt motsatt blir guttene sett på selvstendige når de nekter å gjøre det de blir fortalt.

Jentene tilpasser seg voksenaktiviteten, mens gutten omdefinerer voksenaktiviteten til sin egen lek, noe som krever de voksnes oppmerksomhet. Det at jentene får mindre oppmerksomhet, gir dem et inntrykk av at de blir vist tillit til å greie seg selv. (ibid, 1989).

Samtidig viser det seg at institusjonelle sammenhenger er med på å forsterke dette grensarbeidet mellom kjønnene. Der hvor en gutt og en jente ser på det som helt naturlig å leke sammen hjemme, vil ikke dette være like naturlig når de kommer på skolen eller i barnehagen. (ibid, 1989)

Klasseromsforskning av kjønn beskriver noen av ulikhetene mellom gutter og jenter og hva slags forventninger og forståelse man har av kjønn (Nordahl, 2007, Nielsen & Rudberg, 1989, Nielsen, 1998b). Jentene er mer modne og ansvarlige enn guttene. Jentene oppfattes som mer stillferdige og selvstendige, mens guttene er livlige, bråkete og konfliktorienterte. Det at guttene er bråkete er mer akseptert enn at en jente er det, derfor vil jentene raskere bli korrigeret for en slik atferd enn guttene vil bli. Jentene er mer relasjonelle, går gjerne sammen to og to og liker og snakke om følelser og nære ting. Når tema om sosiale og menneskelige forhold blir brakt på banen, blir jentene mer aktive. Guttene er opptatte av mer upersonlige ting, som fakta og instrumentelle saker, og opptrer ofte i større og hierarkisk strukturerte grupper. Jentene liker samarbeid og grupper, mens guttene motiveres av konkurranse.

På slutten av 80-tallet undersøkte Nielsen og Rudberg (1989) hvordan kjønn sosialiseres og blant annet om hvordan gutter og jenter oppfattes i barnehagen og klasserommet og hva barnehagepersonal og lærerne forventet av de ulike kjønn. Undersøkelser fra barnehager viser at jentene fikk mindre oppmerksomhet siden de ble oppfattet som mer ansvarsfulle og var flinkere til å klare seg selv enn det guttene gjorde. Guttene trengte mer hjelp og overvåking på grunn av deres livlige og konfliktorienterte væremåte. Også i skolen forventet læreren seg mindre bråk av jentene enn av guttene. De gangene jentene gjorde opprør i klassen var mer irriterende og mer slitsomt for en lærer siden det ikke var forventet av jentene i like stor grad som av guttene.

I nyere tid viser forskning at man fortsatt ser samme kjønnsforskjeller som før, men at det i noen grad er endret i forhold til en ny samfunnsmessig kontekst. I dag er det ikke slik at når jentene blir eldre byttes ambisjonene om karriere ut med drømmen om å starte familie. Jentene fortsetter å holde på sine ønsker om en karriere og gjennomfører dem i større grad enn før. De underordner seg heller ikke sånn som før, men er oppmerksom på og protesterer mot forskjellsbehandling etter kjønn. På sammen måter som guttene hevder også jentene sin

oppmerksomhet mer nå en før. Guttene har mistet sitt forsprang i matte og naturfag og klarer heller ikke ta jentene igjen faglig sett når de kommer på ungdomsskolen. (Nielsen, 2011).

I senere tids forskninger har det vært mer fokus på å få øynene opp for mangfoldet innenfor kjønn, og at kjønnsidentitet og kjønns sosialisering må også sees i sammenheng med sosial klasse og etnisitet (Willis, 1977, Frosh S., Phoenix, A., Pattman R 2002, Connell, 2000, Lyng, 2004, Ambjörnsson, 2003).

Forståelse av kjønn gjennom et sosialkonstruksjonistisk perspektiv

I det tradisjonelle samfunnet har kjønn alltid blitt sett på som et eksplisitt prinsipp for å kunne organisere det sosiale liv. Kjønn har ofte blitt forstått som dualistisk, mann og kvinne. Selv om man til forskjellig tid og sted har hatt variasjoner i oppfatning av hva som er kvinnelig og mannlig, så har alltid kjønn blitt forstått som noe segregert. Det er to kategorier som både utelukker hverandre og samtidig gjenkjennes og måles opp mot hverandre gjennom dets kontraster, motsetninger og motpolarer (Eng, 2006). Gutter *er* slik og jenter *er* slik. En slik måte å tenke på utelukker de forskjellene det er hos gutter og jenter seg imellom. En slik oppfatning av kjønn kritiseres for å være noe som er fast og konstant som til tider kan minne om et essensialistisk perspektiv der kjønn bestemmes av biologiske forskjeller (Bakken, 2008). Eksempelvis vil gutter slåss mer og være mer aggressive fordi de har iboende seg en maskulin essens som da jenter ikke disponerer (Bredesen, 2004).

Connell (1999) kritiserer også det essensialistiske synet da han mener at svakheten med et slikt syn ligger i at det er tilfeldig hvilke essensielle egenskaper menn og kvinner i samfunnet har og essensen kan forandres blant annet i forhold til hvilket land du bor i. Han mener at essensialister ofte uenige om hva som skal bli sett på som essensielt (Connell 1999)

Hanne Haavind(2000) ser på kjønn som noe *fast og flytende*. Kjønn er fast fordi det alltid finnes der og alt kan vurderes opp mot noe kvinnelig eller mannlig. Samtidig er kjønn noe flytende fordi det hele tiden forhandles om dets meningsinnhold og er full av motsetninger og unntak.

Det sosialkonstruksjonistisk perspektiv gir muligheten til å se på kjønn som noe bevegelig og noe som til stadighet kan forhandles om. Samtidig er perspektivet influert av og må sees i sammenheng med både maktperspektivet og identitetsperspektivet.

Sosialkonstruksjonistene har et anti-essensialistisk syn på verden. Med dette menes at verden ikke er gitt på forhånd eller forutbestemt av ytre forhold, men snarere konstruert diskursivt og sosialt. Videre impliserer det at mennesker ikke har interne essenser, dermed ingen stabile egenskaper. (Jørgensen og Phillips, 1999)

Sosialkonstruksjonistene plasserer menneskets relasjoner i forgrunnen og mener at vi konstruerer verden gjennom språklige prosesser. Språket ses ikke bare på som et kommunikasjonsmiddel til å overføre informasjon, men som et verktøy som danner den sosiale verden og konstituerer sosiale identiteter og relasjoner (Jørgensen og Phillips, 1999). Liv Mette Gulbrandsen (1989) er opptatt av hvordan interaksjon mellom barn er med på å skape og formidle kjønnede betydningssystemer og hva dette har å si for det enkelte barnets selvkonstruksjon. Hun mener det er i rommet mellom menneskene at vi kan finne det som konstruerer individ og kontekster som felles fenomener. Forståelse av verden blir da ikke noe som erverves enkeltvis, men som foregår gjennom en felles virksomhet og gir en mening gjennom sosial gjensidig avhengighet. Det er gjennom handling, samhandling og kommunikasjon vi med på å forhandle oss frem til felles forståelse av verdenen. (Gulbrandsen, 1989).

Sosialkonstruksjonistene fokuserer hovedsakelig på kjønnskonstruksjoner som diskursive, kulturelle prosesser og som noe som stadig er i bevegelse (Gulbrandsen, 1989). Gulbrandsen (1989) forklarer forståelsen av individet som noe som er sosialt konstruert og som også hele tiden konstrueres sosialt. Kjønn er dermed noe man kontinuerlig *gjør*, ikke kun noe man *er*. Gulbrandsen mener ved en analyse sett med et slikt perspektiv, vil det være av stor interesse å ha oppmerksomheten rettet mot de *bevegelsene* som skjer i feltet og ikke *tilstander* (Gulbrandsen, 1989).

I motsetning til maktperspektivet hvor makten ligger i noen dominerende grupper, ligger makten i det sosialkonstruksjonsperspektivet i språket. I forhold til kjønn vil ikke mann og kvinne ha faste egenskaper. Det er i fellesskap man konstruerer og forhandler frem rammer for hva som skal være sannhet og hva som ikke skal være det. Her blir elevene selv aktører i sin egen kjønnskonstruksjon (Nielsen, 2000). *Doing gender* - perspektivet vektlegger hvordan normene kontinuerlig skapes og omformes gjennom ”å bli bekreftet, utfordret og reforhandlet i samhandling mellom mennesker”. (Solbrekke & Aarseth 2006:67). Gjennom et poststrukturalistisk perspektiv mener Fanny Ambjørnsen (2003) at det ikke finnes et biologisk

eller naturlig kjønn som er årsaken til at vi er mann eller kvinne, men at kjønn snarere er en konsekvens av flere gjentagende handlinger. Hun sier at:

”Genus måste nämligen ständigt återskapas för at vara övertygande. Ock det är detta åteskåpande- denne nödvändiga upprepning- som gör att genus inte kan betraktas som et statisk tillstånd. Snarare måsta det ses som et verb, et oavbrutet pågåande - en prosess” (2003:13).

Med dette perspektivet ser man på kjønn med mer moderne briller. Det finnes flere måter å gjøre kjønn på og kjønn oppfattes som noe dynamisk. Hvis det finnes flere måter å gjøre kjønn på må dette også ha noe å si for hvem som tar ansvar, men også hvordan ansvar blir tatt.

2.2 Kjønn som mangfoldig

I sosialkonstruksjonistiske teorier så vel som i senere studier av Nielsen (2009) fremstilles kjønn som noe som ikke er noe entydig. Å sette jenter opp mot gutter er for upresist og snevert. Nielsen (2009) mener at vi heller må spørre oss hvilke gutter og hvilke jenter. Når vi sammenligner forskningen fra 70- og 80- tallet med forskning fra nyere tid, ser vi på ved flere momenter at forskjeller innad i guttegruppa og jentegruppa har økt. Jentene tilhørere ikke lengre kun ”de usynlige pikene” i klasserommet. Diskursene om hva jentekulturene og guttekulturene skal inneholde har endret seg. Fra at jentekulturen har rommet de snille, flinke og ansvarsfulle 70- og 80-tallpikene, ser man i dag at det også er *jentete* å være sterke, autonome og mer synlige. En finsk intervjustudie av Honkatukia (1999) viser hvordan flere jenter motsetter seg *good girl* stempelet og skryter av sine dårlige skoleresultater. Hatchells (1998) studier finner jenter som både er skoleorienterte og velpresterende, men som opponerer mot at de lever opp til den stereotypiske *flinke, stille jenta*. De mener selv at de bråker i timene og at de ikke er arbeidsomme.

Lyng (2004) viser med sin kartlegging av ulike kjønnete elevtyper at det finnes flere måter å være gutt og jente på. Blant annet finner hun *Machogutten* som er som kul, tøff og som kan opponere til skolen, mens *Gutteromsgutten* er snill og hyggelig, følger med i timene og synes skole er helt ok. I sin mannsforskning har Connell (2000) sett at det ikke kun finnes en måte å

være mann på og at det heller ikke er et gjennomgående mønster i hvordan en mann er. I den forbindelse mener han at vi ikke kan snakke om maskulinitet, men vi må snakke om ”maskuliniteter” (2000:10).

Lyng (2004) mener at hvordan man fremstiller seg som gutter og jenter og at hva slags elevtype man er, får stor relevans for hvem man er som elev og hvordan man presterer på skolen. Det å konstruere sin egen identitet kan for elevene være like viktig som det å få gode karakterer. Skaalvik (2000) forklarer at elever med en lav faglig selvoppfatning opplever mer stress og angst i lærings- og prestasjonssituasjoner enn en elev med høy faglig selvoppfatning. Det å mislykkes på skolen fordi du ikke er flink nok kan virke truende på elevenes selvverd. Flere studier (Frosh, 2000, Willies, 1977, Carolyn, 2000, Kryger, 1990) viser at gutter opponerer mot skolen fordi det er mer status for dem å mislykkes med vilje, enn at andre elever skal oppdage at man ikke er særlig flink på skolen. Guttene tar dermed avstand fra skolen fordi det å være skoleflink oppfattes som noe feminint og er med på å true deres maskulinitet.

Samtidig viser Jacksons (2006) studier av *Laddishness* at dette ikke er noe som er forbeholdt gutter og maskulinitet. Den samme tendensen viser seg hos jenter. Etter kvinnene i samfunnet har fått større muligheter til å gjøre hva de vil og oppnå det de har lyst til, har også forventningene til hva de skal få til blitt større. Det stilles også større krav enn før til at jentene skal være attraktive og ha den perfekte kropp (Nielsen, 2003). På samme måte som guttene skaper jentene i skolen en identitet som tøffe, harde, aggressive og som opponerer mot skolen. Hun kaller disse jentene *ladettes* og beskriver dem som motsetninger av de snille, skoleflinke og ansvarsfulle jentene man fant på 70- og 80- tallet.

2.3 Kjønnede normer

I lys av et sosialkonstruksjonistisk perspektiv mener Fanny Ambjørnsen (2003) at selv om kjønn er noe som hele tiden skapes, finnes det likevel begrensninger for hvordan kjønn kan skapes. Kjønn spiller fortsatt en stor rolle i forhold til hvordan vi tenker rundt samfunnet og vårt liv. Kjønnforsker Bronwyn Davis (2003) hevder at å se på kjønn som en *kvinne - mann* inndeling er noe av det mest grunnleggende i vår måte å tenke på. Hun mener at det ligger så fundamentalt i vår måte å tenke på at det ikke engang stilles spørsmål ved. Det dualistiske

kjønnsmonsteret er så innarbeidet og forankret i vårt sett å tenke på at det er først når en gutt eller en jente oppfører seg annerledes at kjønn blir synlig (Nielsen, 2000).

Noen måter å gjøre kjønn på er mer aksepterte og tillatte enn andre (Ambjørnsen, 2003). I hennes studie av gymnasjenter fra 16-18 år har hun sett på hvilke metoder og fremgangsmåter jenter bruker for å gjøre seg til jenter. Hun ser på hvordan jentene blir møtt av den ”*normative femininitet*” (ibid:57). Begrepet beskriver hvilke normer, idealer og krav som settes til hva som blir sett på som en ”normal”, passende og ønsket feminin atferd og som det ikke stilles spørsmål til. Denne ideen er skapt i relasjon til de historiske forestillinger man har av hva kjønn, etnisitet, seksualitet og maskulinitet er.

Ambjørnsen definerer

normalitet ... som en sammenblanding av hur de flesta människor är och föreställningarna om hur de bör vara. (2003:299).

Hun viser at måter *jenter er jenter* på er sterkt knyttet til seksualitet hvor det er den heteroseksuelle normen som ligger til grunn for hva vi oppfatter som den ”normale” mann eller kvinne. Hun understreker at en norm aldri eksisterer i ”*kraft av sig själv*” (ibid:22), men at den alltid står i forhold til noe annet. Den heteroseksuelle normen eksisterer i relasjon til det den ikke er – nemlig homoseksualitet. Den heteroseksuelle normen står også i en hierarkisk relasjon til homoseksualitet, hvor heteroseksualitet innehar en overordnet posisjon og oppfattes som det ”normale” og homoseksualitet ses som noe unormalt og avvikende. Samtidig vil det aldri finnes noen stabil og bastant essens av hva som er normaliteten. Normene vil på den ene siden formes av individene når de samhandler, samtidig som denne samhandlingen også formes av normene (Bondevik og Rustad, 2006). Oppfattelsen av hva som er normalt og avvikende vil stadig være i bevegelse og endring (Ambjørnsen, 2003).

Å gjøre kjønn vil med dette si at vi tilpasser oss etter de kjønnede normative krav og forventninger som er vedtatt i vår kultur. Selv om elevene er aktive deltakere i sin identitetsprosess og er med på å bestemme hvem de skal være, vil det ikke si at de har full frihet til å konstruere seg selv. Valgene har noen begrensninger på hva som tillatt og ikke tillatt og gjøre og hva som forventes. Dette er interessant i forholdt til å få en forståelse av hvordan og i hvilken grad guttene og jentene tar ansvar i skolesammenheng.

Samtidig ligger det fortsatt forventninger til hvordan kjønn er og skal være. I dag blir også jentene sett på som mer ansvarlige enn guttene. Fortsatt ser det ut som det er jenter som oftest tar det sosiale ansvaret (Öhrn, 1998), og at de i større grad enn guttene mestrer dagens læreplan og ansvar for egen læring (Aasebø, 2010). Undersøkelser blant barn i barnehage og skole utført av Davies (2003) hvor barna ble presentert for tradisjonelle og utradisjonelle eventyr, viser at diskursen om kjønn ennå inneholder et tradisjonelt bilde av hvordan en jente og hvordan en gutt skal være, hvor elevene hadde svært vanskelig med å forestille seg en jente på som helten og gutten som det svake kjønn.

2.4 Elevroller

For å få en bredere forståelse av hvordan elevene i 9. klassen fremtrer i klasserommet, er det nyttig å se på teorier rundt det å skape identitet. Gjennom årene på ungdomsskolen skal ikke bare elevene lære seg skolefagene, men det er også en arena for deres identitetsprosjekt hvor de skal "gjøre seg selv" (Lyng, 2004). Ungdomstiden er en individualiseringsfase hvor elevene skal finne ut hvem de er og hvem de vil være og ikke minst vise dette overfor det fellesskapet de befinner seg i.

Skolelivet stiller både krav og forventninger til det å være elev. Elevenes liv består av mange oppgaver, opptredener og veivalg som må gjennomføres. Samtidig som man skal lære noe, er det også av stor betydning å kunne fungere sosialt. I følge Aasebø (2010) har elevene to prosjekter å forholde seg til, *ungdomsprosjektet* og *kvalifiseringsprosjektet*, hvor i ungdomsprosjektet innebærer at elevene skaper seg selv og sitt eget liv, mens kompetanseprosjektet er de krav som skolen stiller som de må forholde seg til.

I likhet med Aasebø (2010) mener også Nielsen (2009) at elevene har flere gjennomgående prosjekter i skolelivet. For det første skal elevene mestre den faglige kompetansen og tilegne seg ferdigheter. For det andre må også elevene skaffe seg venner og finne sin plass. Prosjekt nummer tre er inngripende i de to første og handler om det å "*ta del i kommunikasjonsformer og autoritets relasjoner*" (Nielsen 2009:13), eller som Ogden kaller det: "*å følge regler*" (2004:172) For å få en bedre forståelse av hvordan elevene lærer og utvikler seg må disse prosjektene sees i sammenheng (Nielsen, 2009). Lyng (2004) bruker begrepene *offisielle* og *uoffisielle elevroller* for å forklare hvorfor elevene gjør som de gjør i forskjellige situasjoner.

Skolen har et regelverk og et sett forventninger til hvordan elevene skal oppføre seg og hva de skal gjøre mens de er på skolen. De skal blant annet møte opp på skolen i tide, jobbe med skolefag i timene og oppføre seg respektfullt overfor sine medelever og lærere. Dette er elevenes *offisielle rolle*. Når elevene bryter med de normene som skolen forventer av dem, trer de inn i den *uoffisielle rollen*.

Gjennom et sosialkonstruksjonistisk perspektiv mener Antony Giddens (1996) at identitet ikke er noe som skapes gjennom tilfeldige individuelle handlinger, men er noe som skapes gjennom individets samspill med omgivelsene og som samtidig påvirkes i kraft av det sosiale samfunnet rundt seg. Som et refleksivt individ er også identitetsprosjektet noe som kontinuitetlig reflekteres over, arbeides med og forandres, samtidig som man hele tiden må forholde seg til seg selv og samfunnet rundt seg.

Giddens forklarer at selvidentitet er:

med andre ord ikke noget, der bare er givet som et resultat af kontinuiteten i individethandlingssystem, men derimot noget, der rutinemæssigt må skabes og opretholdes i individets refleksive aktiviteter. (Giddens 1996:68).

Prosessen med ”å finne seg selv” kan ikke velges bort. Ifølge Giddens konfronteres individet med en kompleks mangfoldighet av valgmuligheter hvor vi ikke har annen valgmulighet enn at vi må ta valg (Giddens 1996:100). Flere av dagens samfunnsforskere (Rørhus, 1993, Ziehe og Stubenrauch, 1983) peker også på hvordan vårt moderne samfunn har gitt oss større frihet og valgmuligheter når vi skal skape vår identitet. ”Gammeldags” tankegang om hvor man hører hjemme, er erstattet med større frihet og mindre tradisjonelle bindinger. Samtidig som elevene må ta valg, forventes det at når de er ungdomskoleelever skal de være ungdommer som gir uttrykk for opposisjon og tilslutte seg subkulturer forbeholdt ungdom (Lyng, 2004).

Gjennom en identitetsprosess skal elevene ha en oppfatning av hvem de selv er, samtidig skal dette også presenteres for andre. Lyng (2004) forklarer hvordan ungdomskoleelever danner identiteter gjennom blant annet elevroller. Hvordan elevene opptrer i de forskjellige rollene gir opplysninger om hvem de er og hvor de plasserer seg. Samtidig som elevene kan velge hvem de vil være, vil forventninger fra samfunnet, skolen, foreldre, medelever og liknende begrense elevenes selvstyre til å konstruere seg selv. Disse forventningene er med på å skape en kontekst i forholdt til hvordan de vil opptre.

Ved hjelp av felles konstruerte kjennetegn i form av meningsbærende symboler, plasserer elevene seg selv i forhold til hverandre. Dette kan for eksempel være i form av oppførsel, handlinger, interesser og påkledning. For å kunne kommunisere med hverandre på denne måten, kreves det en felles oppfatning av hva symbolene betegner, og elevene må ha evnen og kompetanse til å kunne tolke dem. Også hva slags elevrolle en inntar fungerer som symbol på deres identitet. Hvordan en elev opptrer, er med på å sende ut et signal på hvem man er og hvor man vil plassere seg selv. For å oppnå det man ønsker er det da viktig å ha kompetanse på betydningene av de meldingene man sender ut både for sender og mottaker. (Lyng 2004).

Det er like viktig å vise hvem man ikke er som hvem man er. Det er også av betydning hvem som opptrer i de forskjellige rollene. Alle elevrollene er ikke åpne for alle elevene. For å vise seg troverdig i sin rolle er et annet krav til elevrollen er å kunne oppføre gjennomført. Har man først valgt en stil forventes det at man må holde seg til den (Lyng, 2004).

2.5 Teori om ansvar

Ved å ta et lite dykk ned i den filologiske sfæren viser *Etymologisk ordbog over det norske og det danske sprog* at grunnbetydningen av begrepet ”ansvar er svar, gjensvar og det å svare for noget” (1991:22-23). Gjennom Lyngsnes undersøkelser rundt begrepet ansvar finner hun at sentralt sett dreier dette begrepet seg om det å ”svare, svare an eller svare for. Samt dreier det seg også om å kreve ansvar eller stille noen til ansvar” (2005:14). Disse forklaringene ser ut til å innebære at ansvar er noe som blir krevd av noe eller noen utenforstående, at man må stå til rette for noe og at man må ta konsekvensen av sine handlinger. Samtidig innebærer det også at ansvar er noe som blir tatt av noen og at noen viser ansvarlighet. Ansvar kan knyttes etikk og moral både i forhold til noe personlig eller i forhold til samfunnet.

I forhold til et filosofisk syn vil elementer som *frihet, valg og beslutning* være sentrale når man diskuterer begrepet ansvar. Filosofen og eksistensialisten Sartre (1993) mener at vi er frie selvstyrte mennesker og skaper oss selv gjennom de valg vi gjør. Derfor er ansvar noe som fullstendig ligger hos hver og en av oss. Samtidig vil våre valg påvirke andre mennesker. Dette fører til at vi har et dobbelt ansvar, både for oss selv og for alle andre mennesker. Også i følge filosofen Løgstrups (1971) som var opptatt av etikk, er ansvaret dobbeltsidig. Altså vil et individ kunne stilles til ansvar av noen utenforstående pga noe, samtidig som ansvaret vil

stå i forhold til et norm- eller verdisystem. Begrepet *plikt* står også i et forhold til ansvarsbegrepet. Men gjennom *plikt* finner man ikke et *fritt valg*, men man er nødt til å handle i forhold til pålagte og ytre krav. Når et individ ikke har fullstendig frihet og valg, vil man dermed heller ikke kunne legge det fullstendige ansvaret på individet (Lyngsnes, 2005).

Ansvar i pedagogisk sammenheng

I skolesammenheng har det vært stort fokus på at elevene skal ha *ansvar for sin egen læring*. Med Reform 94 fikk vi en læreplan som ble bygd opp rundt det å samarbeide, ha gruppe- og prosjektarbeid, reflektere, kommunisere og i større grad ta del i sin egen læreprosess og i følge Kunnskapsløftet er *ansvar for egen læring* noe som skal vektlegges.

Kitt Lyngsnes (2005) mener at *ansvar for egen læring* nærmest har blitt et slagord. Begrepet er tidstypisk, og har sammenheng at samfunnet har gjort en omdreining fra og tidligere å fokusere på den kollektive enheten, til å nå dreie seg om enkeltindividet og dets ansvar for å skape sitt eget liv og sin egen identitet. *Ansvar for egen læring* blir en individuell sak for eleven der en selv må finne ut hva en skal gjøre og har større frihet til å velge. Læring er noe som skjer mellom eleven og det lærestoffet som skal tilegnes og arbeidsformene preges mer av gruppearbeid og elevstyrte aktiviteter. Lærerens rolle er blitt mer tilbaketrukket og opptrer oftere som veileder.

Flere har prøvd å forklare begrepet *ansvar for egen læring*. Bjørgen (1994) har forsøkt på å spesifisere hva dette begrepet innebærer. Gjennom konkrete egenskaper som skal kjennetegne det som læreplanen (Reform 94) benevner som *den profesjonelle elev*, prøver han å operasjonalisere begrepet. Blant annet må elevene være klar over sine egne læreprosesser, ha kontroll over egen arbeidsinnsats, motivasjon og utholdenhet i arbeidet og selvtillit og trygghet til å gå løs på læringsarbeid. (Bjørgen, 1994). Bråthen (2002) kaller denne læringsformen for selv-regulert læring som innebærer at elevene selv styrer, initierer og kontrollerer sin egen læring. *Den aktive elev* skal i følge Lyngsnes (2003) også være med å planlegge, iverksette og organisere sin egen læreprosess.

Lyngsnes (2003) har gjennom sin klasseromsforskning prøvd å finne meningsinnhold til forestillingen om *ansvar for egen læring*. Hun finner at begrepet ikke har noe klart og avgrenset innhold. Den ene delen av elevene ser på ansvar for egen læring som en individuell sak, noe som i stor grad skjer mellom eleven selv og lærestoffet. De oppfatter læreren som en

veileder. Fokuset ligger på enkeltindividets autonomi og individuelle verdier og de er i liten grad styrt av ytre autoriteter. Elevene har stor frihet til å velge når og med hva de skal jobbe med.

De andre elevene knytter begrepet til fellesskapet og klassen. Her inneholder begrepet i større grad et *sosialt ansvar*. Her står fellesskapsverdiene i sentrum. Elevene skal stå til rette fellesskapets gjeldende normer og verdier, samt sin egen indre moral. Det er også en gjensidig forpliktelse mellom lærer og elev (ibid.).

I følge Dovemarks (2007) undersøkelse om elever og ansvar, mener elevene selv at deres ansvar på skolen er å arbeide selvstendig, gjøre lekser, ta initiativ, legge planer og ta rette avgjørelser. Samtidig har de også krav om at læreren må ta ansvar ved å lære dem noe, gi oppgaver, kontrollere dem, stille krav, vise dem eventuelle konsekvenser for fremtiden og også gi dem ansvar (ibid.).

Selv om elevens oppfatning av ansvar er fokusert rundt deres læring, ser også Dovemark (ibid) at elevene har flere ulike ansvarsområder de må forholde seg til i løpet av en skoledag. Hun deler først og fremst opp ansvar i forhold til det ansvaret elevene må ta i *situasjonen* og det ansvaret de må ta i *relasjonen*. Samtidig skiller hun på elevens *indre* ansvar og det ansvaret de blir pålagt fra *ytre* omgivelser. Mer spesifikt finner hun at elevene i skolen tar *følelsesmessig* ansvar, ansvar for å *gi respons og tilbakemelding*, ansvar for *omsorg*, ansvar for å *gi motstand*, ansvar for å *handle*, ansvar om *fordeling og pålegge noen noe* og ansvar for *fordeling av skyld*.

Kjørholt deler elevenes ansvarsområder opp i "*individuell ansvar, sosialt ansvar og fellesansvar*" (2010:234). Her dreier deres *individuelle ansvar* seg om det å passe på seg selv og sine egne ting. Dette ansvaret knyttes også til hva de voksne forventer og vil ha betydning for fellesskapet. Men det *sosiale ansvaret* forstår man hvordan man oppfører seg og hvordan man forholder seg til andre. *Fellesskapsansvaret* innbefatter det ansvaret de har som er tjenelig for fellesskapet, for eksempel ikke å kaste søppel, hjelpe til hjemme, bidra på dugnader og lignende.

Om for mye ansvar i skolen har skylda for at guttene presterer dårligere enn jentene har vært mye diskutert. I min oppgave vil jeg finne ut av hva dette ansvaret i en skolekontekst innebærer, og hvordan dette kommer til uttrykk i forhold til elevenes kjønn. For å kunne svare

på dette har jeg tatt noen valg i forhold til min forskningsmetode. I kommende kapittel vil presentere og gi begrunnelser for mine valg.

3.0 Forskningsdesign

Datainnsamlingen til denne masteroppgaven er samlet inn gjennom deltakelse i forskningsprosjektet ”*Elevstrategier i ungdomsskolen*”, ledet av min veileder, Turid Skarre Aasebø. Datainnsamlingen er foretatt i en 9. klasse på ungdomsskolen, og består av feltarbeid i klasserommet over ca tre måneder, samt fokusgruppesamtaler med alle elevene. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for gjennomføring av metoden.

3.1 Vitenskapsteoretisk og metodologisk ståsted

Som forskere er man på jakt etter en forståelse og forklaring på hvorfor og hvordan virkeligheten er. Man har et ønske om å komme nærmest mulig en sannhet. Det finnes ulike måter å oppfatte virkeligheten på. Som forsker har man ”*a set of ideas*” (Denzin & Lincoln, 1994: 11) og forestillinger om hvordan *verden* ser ut (ontologi), syn på kunnskap om (epistemologi) og syn på hvordan man spesifikt kan få tak på kunnskap om *verden* (metodologi). Dette er med på å avgjøre hva man som forsker legger i kriteriet om sannhet og bestemmes av hva slags paradigme og teoretiske ståsted man befinner seg i (Denzin & Lincoln, 1994, Ryen, 2002).

Teorien om hvordan man erkjenner kunnskap består av objekt og subjekt, hvor objekt er det som møter vårt sanseapparat og subjektet er mennesket. Hovedskillet går mellom en positivistisk og en konstruktivistisk oppfattelse av virkeligheten, hvor positivistene markerer et klart skille mellom forskningssubjektet og forskningsobjektet, mens konstruktivistene er kritisk overfor at det finnes en objektiv virkelighet og avviser absolutte sannheter (Fangen, 2004). Sannheten er ikke noe som ligger klar der ute for meg å hente inn, men jeg er selv med på å konstruere den i interaksjon i mitt møte med feltet.

I følge sosialkonstruksjonismen er ikke vår viten en avbildning av en utenforliggende verden, men den er et produkt av hvordan vi oppfatter og kategoriserer den. All kunnskap er sosiale

konstruksjoner og dermed relativ (Fangen, 2004). Hensikten med denne forskningsoppgaven er å gå ut i ”verden” å tilegne seg ny innsikt og bredere kunnskap om elevenes måte å ta ansvar på i en skolekontekst. Viten om deres virkelighet skapes gjennom språket, og som deltakende observatør i denne klassen og via fokussamtalene, vil kunnskapen oppstå gjennom en interaksjon mellom elevene og meg selv.

Mitt syn på kjønn vil også være påvirket av en sosialkonstruksjonistisk tilnærming hvor kjønn er noe man gjør, ikke kun noe man er. Jeg vil i denne forbindelse ikke kategorisere kjønn som noe fullstendig todelt, men oppfatter kjønn som flertydig og varierende.

Jeg har vært ute etter å undersøke meninger og betydninger av begrepet ansvar gjennom å studere elevkultur i en skolekontekst. Det betyr at forskeren aldri kan være nøytral, men at de dataene han finner vil være påvirket av forskerens forforståelse og hva han selv mener og tenker. Forskningen som blir presentert er ikke bare en fortelling om informanten, men *forskerens* fortelling om informantens fortelling (Madsen, 2003). Både observasjonene og analysene har først gått gjennom ”mitt hode og min penn” og er preget av mine oppfatninger, tanker, opplevelser og tidligere erfaringer. Det å fortolke er sentralt i den hermeneutiske forskningstradisjonen, da hermeneutikk omhandler nettopp den prosessen det er å fortolke eller rekonstruere en tekst og skape en mening ut av den (Denzin & Lincoln, 1994). Hva slags historie og kulturell bakgrunn jeg har som forsker, vil også virke inn på hvordan jeg begriper og erkjenner verden. Elevenes verden vil derfor alltid kunne tolkes på flere måter og min rekonstruksjon av deres verden vil alltid være påvirket av mine erfaringer, min bakenforliggende historie og min forståelse av virkeligheten (Denzin & Lincoln, 1994). Likevel blir ikke forskningen rent subjektivistisk da de tolkninger jeg gjør i denne oppgaven må tydeliggjøres og argumenteres for slik at de kan vurderes som holdbare og valide.

I følge Alvesson og Sköldbberg (1994) oppnår man også bedre forståelse av historien jo mer man er bevisst sin egen og elevenes verden og forforståelse. I forkant av studiet satte jeg meg inn i teorier som omhandlet kjønnsforskning, identitetsteori og teori om ansvar. Dette var med på å påvirke min forforståelse av kjønn og mitt ståsted i forhold til kjønnsforskning.

Refleksivitet i forskning vil si å hele tiden være klar over og vurdere hvordan man tenker, observerer og snakker med informantene. Da vi var to observatører til stede i klasserommet ble min forståelse av en situasjon ofte satt på prøve. Ved flere anledninger hadde vi oppfattet en bestemt hendelse ulikt i forhold til hvor vi var plassert i klasserommet og hva vi hadde sett og hørt. Dette gjorde meg enda mer bevisst på min egen betydning av datainnsamlingen og

min rolle som forsker. Refleksivitet er en av aspektene med denne type forskning og det at forskeren har stor innflytelse i forskningsprosessen er noe som ofte blir kritisert av positivistene. Samtidig er det nettopp dette som gir muligheten til å drive forskning i den sosiale verden (Hammersley & Atkinson, 2007).

3.2 Etnografisk metode

Etnografi blir gjerne forbundet med antropologisk feltarbeid som er en studie av ”den andre”. Opprinnelsen til denne metoden var undersøkelser gjort utenfor den vestlige verden i forbindelse med koloniforskning, oppdagelsesreiser og misjonsreiser. Her var intensjonen å gjøre objektive beskrivelser av et samfunn eller en kultur, og målet var å komme nærmest mulig essensen i ”den fremmedes” verden. Observasjonsrollen var å holde seg mest mulig nøytral og dette kan sies å være en mer positivistisk holdning til etnografi (Denzin & Lincoln, 2005, Fangen, 2004, Hammersley & Atkinson, 2007). I dag er det mer vanlig å bruke etnografi som en kvalitativ forskningsmetode hvor deltakelse blant menneskene man forsker på er mer vesentlig.

Ulla Madsen(2003) definerer etnografi som ”... teorier og metoder til beskrivelse af hvordan mennesker lever og skaper mening og betydning i deres sociale og kulturelle kontekst” (2003:11). Ryen (2002) forklarer at etnografi er studie av grupper og personer i deres hverdagsliv. Forskningsmetoden vektlegger nærhet til feltet hvor man er opptatt av å beskrive folk (Alvesson & Skjölberg, 1994). Etnografi er ofte studie av grupper eller personer i deres hverdagsliv, men kan også brukes i bestemte sosiokulturelle kontekster, eksempelvis skolen (Ryen, 2002), slik som jeg har gjort. Man er ikke opptatt av den enkeltes livshistorie, men fokuset ligger på interaksjonen mellom mennesker og hvordan konteksten er med på å påvirke de sosiale handlingene

Ved bruk av etnografi beveger man seg inn i en andres virkelighet og man er mer opptatt av å forstå enn å forklare årsaker til det som skjer (Fangen, 2004). Hensikten i kvalitativ forskning er ikke å avdekke generaliserende resultater eller universelle lover, men funnene i en slik forskning er kontekstualiserende og fokuserer på fortolkning av meninger og betydninger av menneskelige handlinger (Fangen, 2004). Kulturbegrepet er derfor viktig og står som et

sentralt prinsipp for å drive med etnografisk forskning. Forskerens oppgave er å vise menneskers handlinger ut fra et annet ståsted eller en bestemt kultur.

I etnografi er man opptatt av kulturbegrepet. En hendelse, et utsagn eller tankemåte vil som regel være påvirket av flere pågående eller tidligere historie. For å få en forståelse av det som skjer i elevkulturen vil det dermed være hensiktsmessig å se sammenhenger mellom det som skjer. Etnografi som metode gir nettopp denne muligheten fordi man ved å oppholde seg i feltet over en lengre periode får se de ulike prosessene som foregår i det sosiale liv (Ryen, 2002).

I følge Fangen (2004) vil min tolkning av en observasjon alltid måtte sees i lys av den konteksten det har foregått i. Selv om vi var to personer som observerte samme klasse og dermed kunne dele mye av det vi så, var det for min del tryggest å selv ha vært tilstede i situasjonen. Min forståelse av en hendelse ble påvirket av den omstendigheten det skjedde i. Blant annet når en elev fikk et raseriutbrudd, noe som for de som ikke var tilstede kunne høres uakseptabelt ut, kunne jeg sitte igjen med bredere forståelse overfor elevens utbrudd på grunnlag av omstendighetene rundt som jeg var vitne til.

En hendelse, et utsagn eller tankemåte vil som regel være påvirket av flere pågående eller tidligere historie. For å få en forståelse av det som skjer i klasserommet vil det dermed være hensiktsmessig å se sammenhenger mellom det som skjer. Etnografi gir nettopp denne muligheten fordi man ved å oppholde seg i feltet over en lengre periode får se de ulike prosessene som foregår i det sosiale liv (Ryen, 2002). Sammenlignet historisk sett finner ofte etnografisk forskning sted på *kjente* arenaer. *Antropologisk fremmedhet* blir dermed en utfordring. Hos forskeren blir en av oppgavene å sette spørsmål ved det selvinnlysende og avtrivialisere det *vante*. Det å oppholde seg i feltet over lengre tid vil være med å muliggjøre slike oppdagelser og avdekninger (Hammersley & Atkinson, 2004).

Kvalitativ forskning er ofte induktiv (Ryen, 2002). Typisk for etnografi er at datainnsamlingene fra begynnelsen av er ustrukturert. Dette gir mulighet til å fange opp det som blir sagt og gjort selv om det ikke er tenkt ut en strategi på forhånd. Det ligger som regel ikke et ferdig og detaljert forskningsdesign fra starten av, men det blir til som følge av at man arbeider gjennom en prosess (Hammersley & Atkinson, 2007). Problemstillingens utforming vil gjerne også ha en utforskende tilnærming og ofte ikke være klar før på slutten av forskningen (Fangen, 2004).

Ofte er etnografiske studier preget av triangulering og man har gjennom feltarbeid mulighet til å få et svært sammensatt og rikt bilde av menneskene man studerer (Fangen, 2004). Det vil si at man benytter seg av flere datainnsamlingskilder (Hammersley og Atkinson, 2007).

Metodene består ofte av observasjon, strukturerte eller ustrukturerte samtaler eller intervjuer med en eller flere tilstedet. I klasseromsforskning vil observasjon være en fordelaktig metode å bruke, men for å få utvidet data eller bekreftelser på det man har observert kan supplement med andre metoder, som fokussamtaler og intervju, også være nyttig.

Etnografiens praksis deles opp i *innsamling av data, analyse og fortolkning* (Madsen, 2003:10). Herunder vil jeg presentere mitt arbeid av denne tredelingen, men først vil jeg si litt om valg av forskningsarena.

3.2.1 Valg av forskningsarena

Som deltaker i forskningsprosjektet *Elevstrategier i ungdomsskolen*, valgte jeg ikke selv skole eller klasse jeg gjennomførte min undersøkelse i. Min veileder hadde i forkant sendt inn forespørsel om å anvende den aktuelle skolen og elevene som forskningsarena (vedlegg 1), noe som skolen var positiv til. Jeg hadde lite kjennskap til skolen fra før, og hadde aldri vært der. Dette synes jeg var en fordel for å kunne starte forskningen med et åpent sinn. I forkant av oppgavestarten besøkte vi skolen og snakket med klasselederne for de aktuelle klassene. Her fikk vi opplysninger om skolen, elevene og litt om driften. Det at skolen hadde mange elever med betydelig variasjon med henhold til sosiale klasser, etnisitet og kjønn, så jeg på som en fordel og mulighet til å treffe ulike elvene. Lærerne virket svært positive og åpne for å bli forsket på. Dette var også med på å gjøre meg enda sikrere på å bli med på prosjektet.

Det at det ble gitt tillatelse til å følge en klasse på 23 elever over tid, stemte godt overens med at etnografiske studier ofte legger fokuset til små grupper, få mennesker og av og til enkelt-case.

3.2.2 Innsamling av data: Deltakende observasjon

Jeg observerte klassen over et tidsperspektiv på tre måneder, en til to ganger i uka og var der for det meste hele skoledager. Dette var passende i forholdt til omfanget på min masteroppgave, men også i tråd med Fangens oppfordring til å observere over tid for å få mer detaljert informasjon, se flere sider av elevene, bli bedre kjent, få en mer sammensatt informasjon og se klarere mønster (Fangen, 2004). Den første uka jeg observerte var jeg der hver dag gjennom hele uken. Dette synes jeg var en god og grundig start for å bli kjent og for å få plassert elevenes navn, rutiner, få kjennskap til bygninger og området og lignende. Jeg fikk lov å observere så mye jeg ville og komme til hvilke timer eller hendelser jeg ønsket. Jeg valgte ut en fast dag i uka jeg observerte. Dette var en dag preget av vekslning mellom praktiske og teoretiske fag og variert undervisning. De hadde både KRL, gym, kunst og håndverk og naturfag. Denne dagen hadde elevene også flest timer og hadde i tillegg en tidlig time som ble kalt 0.time. Jeg fikk også se klassen med flere forskjellige lærere. Samtidig som jeg for det meste observerte på denne dagen, var jeg også tilstedet andre dager for å se andre fag, som norsk, engelsk og skolekjøkken, og opplegg som et reklame- og fremføringsprosjekt for hele 9.klassetrinnet som ble kalt "Gullfisken". Både tid og variasjon gav meg en solid datainnsamling, noe som var med på å øke besvarelsens validitet.

Flere av dagene observerte min veileder og jeg sammen. Men vi hadde også dager hvor vi observerte alene og timer der klassen var delt hvor vi bestemte oss for å sitte i hvert vårt klasserom. På denne måten kunne vi diskutere og dra nytte av hverandres datamaterial.

Et av mine mål med deltakende observasjon var å bli kjent med skolekulturen og samle inn data ved å delta i elevenes og lærernes vanlige skolehverdag, slik at jeg kunne forstå deres opplevelser og handlinger og hva dette betydde for dem. Det ble derfor av betydning for meg og "ut i felten" (Fangen, 2004:28). En beskrivelse av denne metoden er nettopp å "delta i det daglige livet til de menneskene du studerer, og se hvilke situasjoner de går inn i, og hvordan de oppfører seg i dem" (ibid:28), noe som jeg i løpet av min periode som observatør fikk oppleve.

Som det ligger i beskrivelsen av "deltakende observatør" hadde jeg to roller: deltaker og observatør. Fangen formulerer kombinasjonen av disse rollene som å involvere seg ... i samhandling med andre, samtidig iaktta hva de foretar seg (Fangen, 2004:29). Jeg deltok i de ... allmenn sosiale samhandlingene... (ibid:30) med elevene, men utførte ikke de samme

handlingene, som å svare i timen, jobbe med oppgaver og lignende. Jeg var deltakende i den grad at jeg snakket med elevene, satt iblant ved siden av dem i klasserommet og var med dem rundt da de byttet klasserom eller aktivitet. Av og til var jeg med dem ut i de friminuttene, men jeg hadde langt i fra en elevrolle eller var et fullverdig medlem av deres gruppe. Samtidig måtte jeg også passe på at jeg ikke inntok noen lærerrolle. Et par ganger ble jeg bedt om å se etter elevene mens læreren var av sted. På grunnlag at vi i forkant hadde gitt beskjed om at vi ikke var lærere eller kom til å oppfylle denne rollen, gjorde jeg ikke som jeg ble spurt om. Dette så det ut til at elevene etter hvert forstod da de så at jeg verken irecttesatte dem, hjalp dem eller gav dem konsekvenser for handlinger. For dem var jeg da observatør. Omstendighetene var ofte slik at elevene ikke kunne forstyrres, som når de skulle jobbe i timene eller ha prøve. Jeg satt derfor mye bakerst i klasserommet mens jeg observerte og noterte.

Fangen (2004) mener at en forskers tilstedeværelse vil kunne ha en påvirkning og gjøre en forskjell om hun ikke hadde vært der. I begynnelsen så det ut til at elevene i stor grad var påvirket av at jeg var der og også ved andre anledninger. For eksempel ved at noen av guttene lekesloss og kom bort til meg og spurte om jeg hadde fått det med i mine feltnotater. Men etter hvert så det ut som de av og til "glemte" at jeg var der.

Fangen (2004) mener også at et menneskes hverdagsforståelse er såpass sammensatt og avansert at det er lettere å se etter dem i sosial praksis, enn kun ved å ha intervjuer. Dette erfarte jeg absolutt og opplevde under mitt opphold. Selv om jeg ikke fikk notert ned hver detalj, fikk jeg likevel et mer mangfoldig inntrykk av elevenes hverdag. Det å høre tonefall, se ansiktsuttrykk, kroppslige bevegelser, bevegelser i klasserommet og tilnærminger til hverandre og lignende, var med på å skape et mer nyansert bilde av klassen. Også det at jeg oppholdt meg i klasserommet over tid gav meg et klarere bilde av hvordan det sosiale og ulike problemstillinger hang sammen. Et intervju er også i større grad en regissert metode å innhente informasjon på enn å være deltakende observatør. Jeg tror ved at jeg var tilstedet i elevenes hverdagsmiljø, gjorde at jeg fikk i gang samtaler og fikk tilgang til data jeg ikke ville fått med å kun intervju dem.

I klasseromsforskning blir det viktig som forsker å skape en "riktig" relasjon til informantene. Som deltakende observatør har man mulighet til å komme nærmere innpå det man skal studere. Likevel er det ikke all data man kan få tilgang til. Det kan være avgjørende for forskningsresultatet hvordan man etablerer sin posisjon i klasserommet og hvordan man

presenterer den oppgaven man skal utføre. I min forskning måtte jeg etablere en rolle i klasserommet og hele tiden forhandle med elevene for å få tilgang til deres utsagn, tanker, meninger og handlinger (Hammersley & Atkinson, 2007). Det handlet om å skape gjensidig tillit og gode relasjoner. Som voksenperson i et klasserom ble det viktig for elevene å vite at det var trygt å fortelle eller vise meg ting uten at det fikk negative konsekvenser for dem. Det ble derfor viktig å opprettholde anonymitetsprinsippet og taushetsløftet og ikke minst ha respekt for det informantene måtte mene eller gjøre.

Første dagen vi møtte elevene informerte vi dem om hva vi holdt på med og hvorfor vi skulle være her. Vi fortalte dem også om vår funksjon og elevene fikk komme med spørsmål. Det var svært viktig for oss å få frem at vi ikke hadde roller som lærere og at vi ikke kom til ”å sladre” til læreren om noe av det de gjorde. I starten virket elevene litt usikre på oss. Jeg ble til stadighet minnet på at jeg hadde lovet dem om å ikke ”sladre”. Men etter hvert som elevene skjønnte at vi ikke gjorde det, ble de mer avslappet og tryggere foran oss. Jeg hadde også bestemt meg for å ikke være for påtrengende i begynnelsen. Ofte kunne jeg høre elever som diskuterte personlige saker, gjerne om gutter de var forelsket i, fester de hadde vært på og lignende, og av den grunn ville jeg ikke virke for inngripende i deres privatliv. Jeg så at elevene virket litt skeptiske i begynnelsen, så jeg prøvde å smile, være hyggelig og virke ufarlig. Etter en stund var det flere og flere elever som tok kontakt, og jeg kom etter hvert mer og mer ”inn i varmen”.

Jeg prøvde også å følge et råd fra Pål Repstads (2007) bok *Mellom nærhet og distanse* om å fordele oppmerksomheten i hele miljøet. Jeg ville se den enkelte elev og ikke overse noen og fordele meg slik at jeg fikk snakket litt med alle. Det å tilbringe litt tid med alle gjaldt også med lærerne. Selv om jeg måtte være påpasselig med hvordan og hvor jeg snakket med lærerne, var en samtale med dem nå og da også nyttig for å få informasjon og andre synsvinkler enn bare elevenes. Jeg oppdaget også at lærerne hadde forskjellig syn og oppfattelse av samme elev, hvor eksempelvis en lærer kunne være irritert på en elev mens en annen hadde medlidenhet for ham.

Elevene hadde ikke et fast klasserom de var i, men det hendte ofte at de byttet rom. Jeg var med å observerte elevene i de forskjellige rommene de benyttet, som klasserommene, gymsal, svømmehall, formgivningssaler, musikkrom og lignende. Som oftest hadde jeg min plass bakerst i klasserommet, men av og til ble jeg sittende andre steder. Dette hadde for det meste å gjøre med at jeg tok den plassen som var ledig, men av og til satte jeg meg gjerne sammen

med elevene for å snakke med dem når jeg hadde muligheten til det, eller foran dem for å se elevene fra en annen vinkel.

Jeg hadde hele tiden med meg en notatblokk som jeg fortløpende noterte i. Jeg noterte mens elevene var opptatt av andre ting, og helst ikke i deres påsyn. Likevel var alle elevene klar over at jeg noterte og kom i blant bort til meg og spurte om hva jeg skrev om dem. Så snart jeg hadde mulighet skrev jeg ned notatene mine i hel tekst på PC-en min. En slik runde med nedskrivning av notater var god repetisjon og gav meg et bedre grunnlag for å meditere og gjør meg bevisst på det som hadde skjedd. Det fikk meg også til å sette dataene i et system og oppdage nye mønstre. Hver dag noterte jeg også hvordan elevene var plassert i klasserommet, hvilket klasserom de var i, faget de jobbet med og hvem de hadde som lærer, for om dette kunne gi meg noen klarere sammenhenger eller mønstre med det jeg ellers observerte. Etter Fangens (2004) anbefaling om systematisering og kategorisering av feltnotater skilte jeg mellom de direkte observasjonene jeg gjorde og mine personlige tanker og refleksjoner. Jeg var også nøye med å notere ned ”direkte tale” hvis det var noen setninger de sa som var av stor betydning for situasjonen de ble ytret i. Observasjonene mine ble nedskrevet som feltnotater og utgjør datamaterialet sammen med transkripsjonen av fokussamtalene.

3.2.3 Innsamling av data: Fokusgruppesamtaler

I tillegg til mine feltobservasjoner gjennomførte jeg 6 fokusgruppesamtaler med alle elevene. Å kombinere ulike datainnsamlingsteknikker gir et godt fundament for å kunne validere mine tolkninger (Fangen, 2004). Et av poengene med å kombinere observasjonene med fokusgruppesamtaler var blant annet for å kunne *sjekke ut* om mine observasjoner stemte overens med det elevene sa. En fokusgruppesamtale er en gruppediskusjon hvor diskusjonen er fokusert rundt et spesielt tema. (Barbour & Kitzinger, 2001).

Fokusgruppesamtalene ble utført i samarbeid med min medforsker. Dette var det mest praktiske siden vi hadde observert de samme elevene i det samme tidsaspektet. Vi diskuterte oss frem til, og delte elevene inn i 6 grupper med 4-6 elever i hver. Inndelingen ble foretatt på bakgrunn av det vi hadde sett som naturlige vennegrupper gjennom observasjonstiden. Det at elevene var sammen med vennene sine, ville være med å trygge situasjonen og gjøre det

enklere for dem å snakke og åpne seg. Vi fikk lov av lærerne å bruke tid i en skoletime til å informere elevene om det vi hadde tenkt å gjøre.

Fokusgruppesamtaler åpner opp for å kunne involvere en slags felles aktivitet (Barbour & Kitzinger, 2001). Før fokusgruppesamtalene fikk elevene i oppgave å ta ti bilder hver på gruppe angående tema ”*livet på skolen*”. Bildene skulle danne utgangspunktet for temaer i fokusgruppesamtalene. Elevene brukte mobiltelefonene sine til å ta bilde med, som de etterpå overførte til PC-en vår via Bluetooth. Bildene ble vist på et stort lerret og skulle gi elevene et utgangspunkt for det de ville diskutere. Bildene fungerte bra som en inngang til det de ønsket å snakke om, samtidig som de ikke var for styrende. Diskusjonen havnet ofte langt bort fra bildets tema, men bildene var et bra hjelpemiddel når diskusjonen ebbet ut. Det at bildene var noe de selv hadde tatt, fikk elevene til å konsentrere seg om hverandre i stedet for oss forskere.

Ved et tilfelle visste vi at elevene i den ene fokusgruppa ikke hadde fått tatt noen bilder. Her hadde vi i forkant utarbeidet og skrevet ned noen påstander som vi regnet med var aktuelle for elevene å si noe om. Temaene var også valgt ut fra relevans i forhold til min medforsker og mitt forskningsarbeid og handlet om betydning av undervisningsmetoder, klassemiljø, karakterer og ambisjoner og barneskolen versus ungdomsskolen (vedlegg 3).

Både bildene og påstandene var veldig nyttig i forholdt til der elevene slapp opp for ord, for å få de ”snakkesalige” elevene over på et nytt tema eller for de gruppene som var det var litt mer ”krevende” til å få i gang å si noe.

Hadde jeg anvendt intervju, kunne farene vært en mer styrt og til tider unaturlig samtale. Nå hadde elevene sjansen til å snakke om de temaene som var viktige for dem. I de fleste av fokusgruppene gikk diskusjonene for det meste av seg selv. Selv om det sentrale var gruppediskusjonen, stilte vi også elevene flere spørsmål der det var naturlig. Jeg fikk mulighet til å spørre elevene om ting jeg hadde sett og hørt som jeg lurte på hva betydde, men også testet ut mine antagelser om elevstrategier på bakgrunn av mine observasjoner.

Et annet argument for å anvende fokusgruppesamtaler er å få et mer mangfoldig og nyansert datagrunnlag. Fokusgruppesamtalene ble lagt til et lokale utenfor skolen, noe som var med på å legge til rette for å ta opp temaene om livet utenfor skolen også, som interesser, familie, fremtidsdrømmer og lignende. Det at de kom seg ut av klasserommet gav også mulighet og

rom for elevene å innta andre roller. Jeg oppdaget at flere av de som ellers ikke snakket så mye i timene, åpne seg mer opp og var aktive deltakere i diskusjonene.

Selv om fokussamtalene var utenfor skolens område, var det likevel i skoletiden. Samtalene var frivillige og det måtte derfor være fristende for elevene å komme. For å få i gang en god samtale ønsket vi at elevene skulle få en fin opplevelse og at dette skulle være noe lystbetont. For å løse opp stemningen serverte vi elevene litt mat og drikke. Det å ha noe i tillegg ”å holde på med” var også med på å bryte stillheten. Fokussamtalene ble også bevisst lagt på slutten av vår observasjonstid, noe som skulle være med på å skape trygge rammer for elevene.

Jeg tok ingen form for notater under fokusgruppesamtalene da alle samtalene ble tatt opp på lydopptaker. Dette var noe elevene var klar over. Gjennom disse opptakene hadde jeg tilgang til alt som ble sagt. Fokussamtalene transkriberte jeg selv for å komme nærmere mitt datamaterial og ha et bedre utgangspunkt for analysen.

I mine presentasjoner av feltnotatet og fokusgruppesamtalen i analysekapittelet, er deler av sitatene utelatt. Dette har jeg signalisert gjennom å sette inn parentes med tre punktum inni, som demonstrert her: (...). Grunnen er at det ikke er hensiktsmessig å ha med hele teksten for å få frem poenger, men også for å gjøre teksten mer leservennlig. Alle elevene og lærerne i klassen har fått fiktive navn som følger dem gjennom alle deler av forskningsstudien.

Sammen med deltakende observasjon og fokusgruppesamtaler med elevene, består også datakildene mine av et skjema elevene kan fylle ut angående karakterer og foreldrenes yrke. Jeg har også hatt mulighet til å ha samtaler med de enkelte lærerne som elevene hadde.

3.3 Analyser av data

I kvalitativ forskning kan man ha en utforskende tilnærming og utforming av problemstillingen (Fangen, 2004). Analyseprosessen var med på å endre fokuset og problemstillingen min, og gjøre det klarere og mer konkret. Selv om jeg i utgangspunkt ville undersøke elevstrategier og kjønn, ble fokus på *ansvar* et større og tydeligere knutepunkt jo lengre ut i prosessen jeg kom. På flere nivåer har oppgaven min gjennomgått løpet som Fangen beskriver som: ”*la veien bli til mens du går*” (2004:32).

Etter datainnsamlingen satt jeg igjen med et stort datamateriell som jeg ikke helt visste hvordan jeg skulle ta fatt på. Før jeg satt i gang analysearbeidet var det nødvendig å kategorisere datainnsamlingene. I følge Fangen (2004) kan det være lurt å avgrense det man er ute etter ved hjelp av noen generelle spørsmål, men samtidig ikke være for rigid. Ved å være for bestemt på forhånd om hva man skal se etter, kan man lett overse eller gå glipp av temaer som finnes i datamaterialet. Jeg begynte med å skrive ned noen kategorier jeg skulle se etter som var av betydning for min problemstilling. Samtidig var jeg åpen for nye tanker. Jeg oppdaget ganske snart at de kategoriene jeg i begynnelsen hadde satt opp, ble endret. For eksempel fant jeg flere områder elevene tok ansvar på etter hvert som jeg satt meg bedre inn i materialet, enn det jeg hadde startet med. Jo flere ganger jeg leste gjennom feltrapporten, jo mer endret bildet seg. På grunn av min åpenhet, fikk jeg øye på flere mønstre og sammenhenger enn det jeg hadde i utgangspunktet.

I følge Fangen (2004) vil man gjennom en analyse vanligvis tilføye noe *mer* til det man har sett og hørt og sette det inn i en større meningskontekst. Hun snakker om viktigheten av å holde et skille mellom førstegangsfortolkninger (det å gjengi det man har observert) og andregradsfortolkninger (å tillegge observasjoner analytiske meninger). Når jeg skrev feltnotatene var jeg nøye med å skille mellom det jeg faktisk så og hørte, og mine egne tanker omkring hendelser og episoder. Dette har jeg også vært klar på gjennom hele analysen, med tanke på at leseren skal vite hva som er hva.

Feltrapporten og de ferdigtranskriberte fokusgruppesamtalene utgjorde en overkant av 350 sider. Det var derfor viktig å dele opp innholdet i forhold til det jeg skulle lete etter. I første omgang brukte jeg penn, fargestifter og papir da jeg skulle kategorisere dataen og brukte flere A2 ark som var delt inn etter kategorier og elevgrupper. Etter hvert som jeg leste rapporten og fokussamtalene, noterte jeg ned poeng, situasjoner, samtaler og lignende på arkene der det hørte hjemme. Arkene lå utover stuegulvet og for meg var det til stor hjelp å få et visuelt bilde av det som var av informasjon og hvor mye det var av de ulike emnene.

I følge Madsen (2003) bør en forsker ha etnografisk fantasi og være åpen for å rekategorisere. Råmaterialet leste jeg gjentatte ganger og hver gang oppdaget jeg nye ideer og fant nye kategorier. Underveis byttet jeg perspektiv og vinkling flere ganger. Jeg hadde en periode vanskeligheter for å bestemme meg for om jeg skulle jobbe med elevene som individer eller som elevgrupper, eller om jeg skulle ha hovedfokus på guttene. Etter mye om og men fant jeg

ut av at det var mest hensiktsmessig og ha like stort fokus på begge kjønn og dele elevene opp i vennegrupper.

Også problemstillingen min endret seg med tiden og etter hva jeg fant av data, noe som ikke er uvanlig i følge Fangen (2004). Etter hvert falt flere og flere brikker på plass og kategoriene ble etter hvert mer innsnevret og konsise. Jeg satt til slutt igjen med det jeg selv synes var et brukbart datamateriale.

3.4 Fortolkning av data

Etter å ha ordnet og kategorisert datamaterialet gjennom analysen, kunne jeg starte på tolkningsprosessen. Å fortolke vil i etnografien si å gå *bag fenomenene* (Madsen, 2003:101) og stille spørsmålet: Hva handler denne analysen om? Problemstillingen i en etnografisk undersøkelse skal gi mulighet til å beskrive fenomener og utvikle teorier, men forskningsprosessen stanser ikke ved at jeg gjennom analysen har skapt en historie om elevenes kjønn og ansvar i en skolekontekst, som i følge Madsen "er *den lille etnografi*" (2003:101). Målet med min fortolkning er å finne en allmenn betydning av mine funn og diskutere dette i lys av teorien (Fangen, 2004) og "*den store etnografien*" (Madsen, 2003:101), som handler bakgrunnen for hvorfor det er forventet at jenter tar mer ansvar enn guttene. Problemstillingen skal stå i et forhold og ha en aktualitet til en bredere sosial virkelighet.

Jeg har hele tiden måtte passe på at mine analyser ikke bare blir historier og beskrivelse av hvordan elevene forholder seg til undervisningen og lærerne, men at disse analysene knyttes opp mot problemstillingen og det teoretiske rammeverket. Når jeg fortolket måtte jeg hele tiden vende tilbake til datamaterialet mitt og konstant se på min empiri opp mot teorien. For å klare å se de større og mer komplekse sammenhengene måtte jeg også under hele min skriveprosess stille spørsmålet: *hva er det disse fortellingene egentlig handler om?* Jo mer "kjøtt på beinet" jeg kunne få rundt analysen ved å forstå fenomenene opp mot en større kontekst, jo "tykkere" og mer valid ble min fortolkning (Fangen, 2003:173). Analysen og fortolkning har i denne oppgaven henger nært sammen, og jeg presenterer derfor begge trinnene sammenhengende i analysekapittelet.

3.5 Validitet og generalisering

I forskning må man kunne begrunne og forsvare de valgene man tar og det er derfor viktig å være bevisst sin avgjørelse. Etnografisk forskning blir som nevnt kritisert av naturvitenskapere for deres subjektive syn på virkeligheten og at forskningsresultatene ikke vil være nøytrale men påvirket av forskeren. Forskning stiller krav til validitet og reliabilitet.

I kvantitativ forskning vil man med validitet stille spørsmålet om man virkelig måler det en vil måle, og går ut på om gjentatte målinger med samme måleinstrument vil gi det samme resultatet (Ringdal, 2007). Siden etnografisk forskning undersøker en mer kompleks virkelighet vil det være vanskelig å vurdere. I kvalitativ forskning vil man med validitet stille spørsmål om grad av gyldighet av sine analyser. Det vil si at de metodene man bruker må være i samsvar med det man vil finne ut. Jo bedre man kan bergunne de metodene man gjør i forhold til det man vil undersøke, jo mer gyldig vil resultatet fremstå.

Gjennom mitt kunnskapsbidrag har jeg hele tiden forsøkt å være kritisk til min egen forskning når det gjelder validitet på de forskjellige nivåer. Jeg har vært klar over at mine observasjoner og tolkninger under prosessen har stått i en sammenheng med oppgavens problemstilling, forventninger jeg har hatt og det jeg har lest og undersøkt på forhånd. Forskningen min har også gjennomgått flere ledd med tolkning. For det første har jeg skrevet ned og tolket de direkte observasjonene og elevenes utsagn. Jeg har blant annet vært nøye med å notere mye i mens jeg satt og observerte og skrev dette ned i fullstendig tekst med en gang jeg kom hjem mens jeg fortsatt hadde alt friskt i minnet. Jeg har også vært nøye med å notere ned hvor hendelsene har skjedd og hvem som var til stedet. Etterpå har jeg analysert og tolket mine notater. En av validitetens trusler er "*ukontrollert subjektivitet*" (Fangen, 2004:171). Jeg har konstant måtte ta en vurdering på hva elevene faktisk sier kontra hva jeg selv har tolket. Underveis har jeg måtte stilt meg selv spørsmålet om det jeg skriver er noe elevene hadde kjent seg igjen i. Det var da en trygghet å ha to forskjellige metoder å innhente data på for å ha muligheten til å etterprøve og sammenlikne det jeg selv hadde observert, med det elevene sa. Jeg transkriberte selv fokusgruppesamtalene jeg hadde med elevene for å få en nærmere forståelse av *hva* som ble sagt, men også *hvordan* det ble sagt. Som siste ledd i prosessen har jeg også skrevet en rapport av mitt forskningsarbeid.

Siden min medforsker og jeg satt i samme klasserom og observerte, hadde jeg hele tiden en diskusjonspartner å dele og sammenlikne mine observasjoner og oppfatninger med. Underveis

hadde jeg også muligheten til å få veiledning og råd angående faglige og metodologiske spørsmål siden vi begge brukte sammen metoder.

Kriterier for reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas (Postholm, 2005). Hvis reliabilitet har som mål at en annen uavhengig observatør ville sett og hørt det samme jeg og kommet frem til de samme konklusjonene som jeg har, er ikke dette en mulighet i deltakende observasjon som forskningsmetode i og med at virkeligheten er så kompleks og sammensatt som det den er. (Fangen, 2004). Selv om vi var to observatører i samme klasserom la vi ofte merke til forskjellige ting og hadde fokus på ulike elever. Samtidig gir deltakende observasjon et rikt og detaljert datamateriell. I mitt tilfelle har jeg i tillegg fokussamtaler som kan være med å understøtte eller avkrefte de observasjonene jeg har gjort. Jeg har også i 3 måneder sittet fra 1-2 dager i uken og observert elevene. I følge Fangen vil de menneskene jeg har studert ha *”vanskelig for å manipulere så mange inntrykk for å påvirke din vurdering av situasjonen”* (2004:212). Becker hevder i følge Fangen også at et så stort og detaljert observasjonsmateriale medfører at *”endelige konklusjon kan testes langt oftere enn hva som er tilfellet i andre”* forskningsformer og at det er stor grunn til å sette lit til den datainnsamlingen jeg her har benyttet meg av (2004:212).

Når jeg skal vurdere mitt kunnskapsbidrag, vil det være lite hensiktsmessig å spørre om generaliserbarhet i form av forventninger om identiske resultat. Det er vanskelig å overføre kvalitative data basert på språket og ikke tall (Nielsen, 1987), og det er heller ikke et mål. Målet er å gi en økt forståelse, ikke en forklaring. I en kvalitativ studie vil det viktigste være *”den analytiske generalisering”* som er en overveielse av hvilken grad mine analyser kan brukes som en pekepinn til hva som kommer til å skje under andre omstendigheter (ibid:212) men også ideelt sett kunne *”bidra til en mer generell teoretisk forståelse av fenomenet”* (ibid:212).

3.6 Etikk

I følge Fangen (2004) vil en bevisstgjøring av sin rolle som forsker være nødvendig siden oppgaven innebærer flere valg man må foreta seg som fører med seg etiske dilemmaer og konsekvenser.

Før studiet startet ble det delt ut et informasjonsskriv om forskningsundersøkelsen som beskrev hva som skulle skje og om studiets formål. I den forbindelse ble det også innhentet

samtykke fra samtlige foreldre om tillatelse til å bruke elevenes klasse som forskningsarena (vedlegg 2). Deltakelsen var selvsagt frivillig, men vi fikk ”grønt lys” av alle da samtlige elever leverte tilbake skrivet med underskrift. Det ble også gitt adgang fra skoleledelsen til å gjennomføre arbeidet. Selv med samtykke og godkjenning til undersøkelsen var det likevel flere etikkrelaterte hensyn jeg måtte ta.

I følge Fangen (2004) kan det å ha en observatør i klasserommet sitt for både elevene og lærerne føles som en invasjon i deres privatliv. Som forsker er man i en posisjon hvor man får tilgang til situasjoner som innebærer svakheter, intime opplysninger og omstendigheter som ellers blir skjermet eller bevart innenfor lukkede dører. Mens jeg skrev oppgaven måtte jeg hele tiden vurdere hvordan jeg ordla meg når det gjaldt personlige avslørende observasjoner for ikke å opptre ydmykende og på en best mulig måte bevare elevenes og lærernes verdighet. Dette gjaldt også når jeg satt som observatør i klasserommet og i skolegården. I begynnelsen av observasjonstiden min benyttet jeg meg av en strategi hvor jeg opptrådte med forsiktighet slik at elevene ikke følte seg presset til å snakke med meg eller at jeg blandet meg for mye inn. Jeg ventet heller til elevene ble litt tryggere på meg og hvor de selv kom bort til meg og snakket. Etter hvert som elevene så på meg som mer ufarlig var det også lettere å skape gode samtaler.

Jeg hadde også et ansvar overfor konfidensialitet. Prinsippene om taushetsplikten jeg hadde undertegnet, hvordan jeg behandlet data i forhold til å endre personnavn, stedsnavn og andre ting som kunne avsløre elevenes og lærernes identitet fulgte jeg nøye opp (Fangen 2004).

Jeg måtte hele tiden være bevisst på hvordan jeg oppbevarte de dataene og notatene jeg innhentet. Når jeg var med elevene hadde jeg hele tiden med meg en liten bok som jeg noterte i. Denne boken var jeg svært nøye med at jeg konstant hadde oversikten over. Jeg lot den aldri ligge ubevoktet slik at elevene kunne se hva jeg hadde skrevet om dem. Av og til kom elevene bort og var nysgjerrige på hva jeg hadde notert og jeg måtte alltid tenke gjennom hva jeg svarte dem for å ikke bryte noen av de avtalene jeg hadde inngått.

For at elevene ikke skulle oppleve meg som ”enda en lærer” som skulle vokte dem i klasserommet, hadde jeg avgitt et løfte om ikke å sladre på dem til læreren selv i de tilfellene de gjorde noe som ikke var tillatt. Samtidig hadde jeg også samtaler med lærerne for å få et mer nyansert bilde av de situasjonene vi observerte siden de ofte også var en del av klasseromsbildet. Dette synes jeg til tider kunne være vanskelig å forholde meg til og jeg måtte hele tiden trå varsomt overfor elevene, samtidig som jeg hadde respekt for lærerens

oppgave. I begynnelsen var dette noe elevene stadig minnet meg på og som jeg flere ganger måtte forsikre dem om at jeg ikke gjorde. Ved et par anledninger opplevde jeg ubehagelige situasjoner hvor lærerne ville vite min mening om elevene. Den ene gangen ble jeg trukket til side av heimkunnskapslæreren som gjerne ville høre min versjon av en hendelse. Samtidig så to av jentene i klassen dette og minnet meg på at jeg ikke hadde lov å sladre om dem. Jeg prøvde å svare læreren veldig kort og generelt slik at jeg ikke virket uhøflig og uinteressert i det hun ville fortelle, men at jeg samtidig kunne holde det løftet jeg hadde gitt elevene. Etter hvert da elevene erfarte at jeg ikke sladret, ble de også mer åpne og trygge på meg. Det virket som lærerne også etter hvert forstod mitt dilemma i forskerrollen.

I punkt 10 i de forskningsetiske retningslinjene (Fangen, 2004) påpekes det også at et minimum av gjensidighet er å la de resultatene av studiet mitt tilbakeføres til de det er blitt forsket på. Oppgaven vil derfor overleveres til skolen når den er fullført. Det å lese om seg selv i et slikt studium kan både virke sårbart, avslørende og humoristisk, men samtidig gi muligheter til å lære noe om seg selv og miljøet det er forsket på. Det vil derfor også være en utfordring for meg å fortolke og presentere dataene på en slik måte at elevene og lærerne kan gjenkjenne seg.

Fangen(2004) poengterer at et studium skal være med på å gi en forbedring på området det bli forsket på, og at det ikke kun er et mål i seg selv å forhøyne kunnskapen på området. I følge Ryen (2002) påligger det også forskeren å gi de det forskes på en stemme og la deres røst bli hørt (ibid). Utover det å samle inn kunnskap på området jeg har forsket på, håper jeg at denne oppgaven kan være med å gi skolen større innsikt, kunnskap og opplysninger sett med en ny vinkling, med av en viss nytteverdi.

4.0 Analysen

Gjennom dette kapitlet vil jeg forsøke å vise det bildet jeg har dannet meg av mitt datamaterial. Gjennom etnografisk forskning er analyser og fortolkninger mine konstruksjoner av det feltet jeg har forsket i og av mitt innsamlede datamaterial. Dette tydeliggjør min rolle som forsker og resultatene vil være påvirket av hvem jeg er. (Madsen, 2003).

I begynnelsen av min forskningsperiode handlet denne oppgaven om debatten omkring elevenes ulike skoleprestasjoner i forhold til gutter og jenter. Jeg så etter hvert denne diskusjonen ikke bare handlet om kjønn og skoleprestasjoner, men at mye av fokuset også lå på hva slags *ansvar* elevene får gjennom en skolekontekst og hva slags ansvar de tar. Gjennom en eksplorerende tilnærming av begrepet *ansvar* har jeg sett at *ansvar* kommer til uttrykk på flere måter i en skolesammenheng, noe som jeg også prøver å få frem i dette kapittelet. For å få en bedre innsikt i min forskning vil jeg først og fremst gi en presentasjon av skolen og den klassen jeg studert.

4.1 Presentasjon av skole og klasse

Skolen

Min forskningsarena er en byskole på Sørlandet. Skolen er byens største ungdomsskole med omkring 500 elever. Elevene kommer fra tre forskjellige barneskoler i nærområdet. Omkring 25 prosent er elever med minoritetsbakgrunn. Karaktermessig skårer også skolen et lavere gjennomsnitt enn andre norske ungdomsskoler.

9.klassen som jeg har observert har 23 elever som består av 12 jenter og 13 gutter. Klassen var delt inn i A og B baser. Hver av basene hadde sin kontaktlærer hvor det var både en mannlig og en kvinnelig kontaktlærer. Klassen ble i noen timer delt opp etter basene. I enkelte timer ble også elevene delt opp etter kjønn. Dette gjaldt i de timene elevene skulle ha kroppsøving.

Jeg føler meg godt mottatt i klassen og selv om alle elevene ikke var like åpne, finner jeg det for det meste uproblematisk å opparbeide meg elevenes tillit. Lærerne viser meg også stor åpenhet. Jeg føler meg fri til å spørre om det er noe jeg lurer på og kan disponere dagen min som jeg ønsker. Jeg får egen nøkkel og kan komme og gå som jeg vil.

I forkant av feltarbeidet har vi samtaler med skolens ledelse og lærere for å informere om og presentere studiet. Turid Skarre Aasebø tar ansvaret for dette. Hun snakker med skolens ledelse, samt sender hun ut informasjonsnotat (vedlegg 1) og ordner med tillatelse til å drive feltarbeid ved deres skole. Sammen med henne snakker vi med kontaktlærerne og presenterer oss for elevene for å fortelle om hva vår tilstedeværelse innebærer og hvorfor vi er der. Dette er en nyttige og nødvendige sekvenser for å skape tillit. Under mitt feltarbeid er jeg også

veldig tydelig overfor elevene at min oppgave er å observere dem og at jeg ikke er en lærer. Jeg kommer heller ikke ville sladre til lærerne om de gjør noe de ikke har lov til. Da en av elevene ber meg om å hjelpe han med å fuske under en prøve, oppfatter jeg det som om de da har forstått at jeg ikke sladrer. Elevene viser meg at de er klar over hva min rolle som observatør innebærer. Dette skaper fine muligheter for å se elevenes ekthet og oppriktighet, og få til gode fokussamtaler sammen med elevene i etterkant.

Klassen

Mitt inntrykk av klassen er at dette er en klasse med mye rot, uro og støy. Allerede første dagen blir jeg vitne til elever som bråker og snakket høyt i timene, nekter å gjøre som læreren sier, som knuffer og sloss og som kaster matbiter rundt i klasserommet. Jeg tenker først at dette mulig er en reaksjon på min tilstedeværelse som observatører, men det viser seg å være eksisterende tendenser og stadige hendelser. Elevene selv ser ut til å være klar over at klassen er bråkete og oppfatter seg selv slik:

Det har vært en veldig bråkete klasse (...) Det er jo ingen av lærerne som vil ha oss egentlig. (Feltnotat)

Mange av elevene mener også at det er vanskelig å konsentrere seg og lære noe i dette bråket og at de ofte må sette seg på eget rom for å få gjort det de skal.

Etter hvert ser jeg at denne oppførselen ikke kan tilknyttes alle elevene i klassen. Selv om flere har en urolig oppførsel, er de også svært hyggelige, åpne og nysgjerrige på hva jeg holder på med. Lærerne viser også ofte sin fortvilelse over hvor problematisk klassen er og at det til tider er svært vanskelig å undervise dem, samtidig som de snakker varmt om elevene:

Læreren kommer bort til meg og sier: Det er litt av en gjeng. De er veldig greie, men noen av dem er veldig giddelause. (Feltnotat).

Samspeillet mellom elevene

En av oppgavene elevene må forholde seg til gjennom sin tid på skolen er å skaffe seg venner og finne sin plass. Lyng (2004) beskriver hvordan ungdomsskoleelever danner identiteter gjennom blant annet elevroller og hvordan de sosialiserer seg. Hvordan elevene opptrer i de forskjellige rollene og grupperer seg, gir opplysninger om hvem de er og hvor de hører

hjemme (Lyng, 2004). Ved blant annet å observere elevenes plassering i klasserommet, hvem som arbeidet sammen i grupper, hvem som holdt sammen i friminuttene, samt hvordan og hvem som snakket til hverandre, kan jeg finne noen mønster av hvordan elevene grupperer seg og posisjonerer seg i forholdt til hverandre. Jeg oppdager etter hvert at klassen består av noen elevgjenger eller vennegrupper. Med disse observasjonene som grunnlag har jeg valgt å dele elevene inn i grupper. Jeg påstår ikke ved en slik inndeling at elevene opptrer som fullstendig homogene grupper, at gruppene ikke endrer seg eller er mobile. Flere av elevene har kontakt med hverandre på tvers av disse gruppene og jeg opplever dem som individer og med forskjeller innenfor gjengene. Samtidig ser jeg noen fellestrekk hos elevene innad i gruppene. Jeg har derfor delt klassen inn i følgende gjenger:

- *De selvsikre jentene*
- *De pliktoppfyllende jentene*
- *De åpne jentene*
- *De dyktige guttene*
- *De tøffe guttene*
- *De lekne guttene*

De selvsikre jentene

Denne gruppen består av tre jenter. Felles for disse jentene er at de på enkelte områder kan minne om det Carolyn Jackson (2006) kaller *ladettes*. De kan være frekke, tøffe, bråkete og ha en arrogant væremåte. De sier akkurat det som passet dem og kan av og til virke litt sure og hovne. De virker alle svært selvsikre, de kan raskt slå over til en voksen væremåte og er gode til å argumentere. Ofte er de på søken etter oppmerksomhet, både av sine medelever og lærere. De bråker slik at de hørtes, kommer ofte med høylytte og provoserende utsagn i klassen og kan ignorere læreren fullstendig ved å være opptatt av helt andre saker enn de skal. Samtidig er de alle skoleflinke og blant de populære i klassen.

De pliktoppfyllende jentene

Denne gjengen består også av en ren jentegruppe. Jentene kan likne litt på 70- og 80 -årenes klasseromsstudiers beskrivelser av jenter som snille, stille, lite krevende og som gjør det de blir fortalt (Nielsen og Rudberg, 1989, Nielsen, 1998a, Nielsen 1998b, Nielsen, 2000). De er sjelden høylytte eller frekke mot lærerne. Samtidig er de ikke fullstendige ”engleelever”. Selv om det kan se ut som de følger med i timen, kan de være fullstendig opptatt av andre ting. De eksponerer seg selv som fornuftige og faglig flinke jenter, og et par av dem får ofte topp karakterer.

De åpne jentene

Disse jentene har alle en minoritetsbakgrunn. De er alle vennligsinnede, medgjørilige, åpne og høflige elever. Samtidig som de går mye sammen med hverandre, er de også uavhengige sjeler som kan vandre rundt fra person til person og gjeng til gjeng. De smiler ofte og kan både snakke med de ”populære” og ”mindre populære” i klassen. De er sjeldent frekke med lærerne, sier selv at de har stor respekt for dem. De er stolte av å være utenlandske og mener at ”*alle de norske synes at vi er fete*” (fokusgruppesamtale). Jentenes prestasjoner er fra svake til middels, men kan gjøre et godt stykke arbeid i blant.

De tøffe guttene

Guttene er klassens utgave av Willies (1970) sine *laddish boys* som hele tiden er i opposisjon til skolen og institusjonens regelverk og forkaster dens verdier. Ikke bare ødelegger de for seg selv, men saboterte undervisning gang på gang og ødelegger lærings- og arbeidsmulighetene for de fleste i klassen. Guttene viser klar motstand overfor skolen og mesteparten av dens aktiviteter. Samtidig kan disse guttene være skoleflinke, når de gidder.

De lekne guttene:

Guttene i denne gjengen er som regel veldig hyggelige, blide og i godt humør. De er inkluderende som gruppe og imøtekommende mot andre elevene og lærere. De er lekne og barnslige, men kan likevel ikke sammenlignes med Willies (1970) sine *laddish boys*, og mener selv at det er en forskjell på dem og *de tøffe guttene*. Selv om de kan være bråkete, gir de samtidig uttrykk for at de liker skolen. De er som oftest arbeidsomme. Flere av dem presterer bra, mens noen av dem er blant de svakeste i klassen.

De dyktige guttene

Disse guttene er veldig skoleflinke. De er snille gutter og har god kontakt med både lærere og medelever. Den ene av guttene er klassens tillitsvalgt. De har som regel orden i sakene sine og er selvsikre, veltalende og ambisjonsrike. De kan snakke med ”et voksent språk” og argumentere for å ha retten på sin side., De opptatt av å opprettholde statusen som de flinkeste guttene i klassen, samtidig som de er populære.

4.2 Ansvar i skolen

Ansvar er et kompleks og ladet begrep og endrer ofte betydning i forhold til hvor og hvordan det anvendes (Lyngsnes, 2003). Her vil jeg se på ansvarsbegrepet i en pedagogisk sammenheng både i forbindelse med ansvar for egen læring, men også de andre områdene der ansvar er av stor betydning i skolen. I kunnskapsløftets *prinsipper for opplæring* viser tydelig at skolen skal være et sted hvor:

”Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne handlinger.” (Kunnskapsløftet, 2006:32)

Ansvar for egen læring har et stort fokus i Kunnskapsløftet (2006). Skolen har derfor en viktig oppgave i å legge til rette og bevisstgjøre elevene deres rolle og ansvar i læringsprosessen. Samtidig er det ikke bare for læringen elevene tar ansvar, men skolehverdagen inneholder også det å ta ansvar for seg selv, ta et sosialt ansvar og ta et ansvar i samfunnet. Opplæringens mål er som følge å:

”ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.” (Kunnskapsløftet, 2006:3).

I dette kapittelet vil jeg først og fremst se på hvordan skolen legger til rette for de forskjellige ansvarsformene elevene skal få opplæring i. Jeg vil etterpå fokusere på elevenes ansvar for egen læring, som blant flere forskere konkluderer med å være en av hovedårsakene til kjønnsgapet i skolen (Nordahl, 2007, Elstad m.fl., 2007, Epstein, 1998). Jeg kommer også inn på lærerens betydning for elevenes skoleprestasjoner og hva undervisningsformene har å si for det samme. I forhold til min problemstilling vil jeg se på hvordan ansvar kommer til

utrykk i en skolekontekst, men også hvordan elevene tar dette ansvaret og om elevenes kjønn har noen betydning i forhold til det.

4.2.1 Skolens tilrettelegging av opplæring i å ta ansvar

For å tilrettelegge for at elevene kan ta ansvar for egen læring har skolen nettsider i form av en hjemmeside og læringsplattformen, *Its learning*, hvor elevene til en hver tid kan gå inn og blant annet finne informasjon om skolen, læringsmål, aktiviteter og ukeplaner. Ukeplanen, som noen av elevene kaller leksearket, er et viktig redskap for både lærere og elever og inneholder arbeidsoppgaver, lekser, prøver og prosjekter klassen skal ha og hvilke bøker de skal anvende i de enkelte fag. Elevene har flere muligheter til å få tak i ukeplanen og har et visst ansvar selv for å anskaffe den.

”Gaute har ikke vært på skolen alle dagene denne uken og har derfor ikke fått leksearket. Han sier til læreren at han ikke har lekseark. Læreren sier at da må han spørre etter det. Gaute sier at han har prøvd å spørre etter det, men at de nekter å gi han det. Læreren smiler og sier at han neppe tror at det er noen som har nektet å gi ham leksearket.”
(Feltnotet).

Systemet er lagt opp slik at det er opp til den enkelte elev hvordan han eller hun vil prioritere arbeidet med ukeplanen i forholdt til innsats og tid. Elevene har skoletimer og leksetimer som blir satt av til å jobbe med planen, men de kan også fortsette å jobbe med planen når de kommer hjem.

Fokuset på ansvar for egen læring er stort, men som Kunnskapsløftet (2006) uttrykker, er dette ansvaret noe som skal bli gitt elevene gradvis. Elevene er på ingen måte overlatt til seg selv. I enkelte tilfeller har noen av lærerne telefonkontakt med foreldrene som en ekstra service for de elevene med størst oppfølgingsbehov. I tillegg praktiserer også skolen å gi elevene månedsmeldinger som blir sendt hjem til foreldrene, selv om dette ikke er lovpålagt. Disse skal inneholde elevenes fravær, orden og oppførsel og gi foreldrene mulighet til å følge med og få et bedre samarbeid mellom skole, elev og foreldre.

Skolen har et ansvar for at elevene skal få plikter og ansvar i forhold til seg selv, men også i forhold til det sosiale og fellesskapet. Kunnskapsløftet sier at:

”Det innebærer at elevene fra første dag i skolen - og stadig mer med økende alder - må få plikter og gis ansvar, ikke bare for egen flid og framgang, men også overfor andre elever og de øvrige medlemmer av skolefellesskapet. Slike oppgaver omfatter hele registret fra fadderordninger, støtte og omsorg for yngre eller andre elever, ansvar for orden og ryddighet, innsats ved klassetilstelninger og samlingsstunder, hjelp ved bespisning osv.”
(Kunnskapsløftet, 2006:16).

Skolen har flere ordninger slik at elevene skal få opplæring i å ta ansvar. Elevene på 9.trinnet har muligheten til å jobbe i elevresepsjonen. For å få denne jobben er denne prosessen lagt opp slik at de må sende inne en søknad og kvalifisere seg for jobben. Jobben går ut på å sitte i skaranken ved hovedinngangen og være en plass folk kan henvende seg når det er behov for det. Elevene her hjelper sine medelever med diverse skolemateriell, kopiering og andre aktuelle saker. Elevene gjør disse oppgavene i deres undervisningstid hvor elevene går glipp av timer og må på egenhånd ta igjen ”det tapte”.

Noen av elevene har også mulighet til å være kulturverter. Dette er også en stilling som må søkes på, hvor det er rektor og kulturkontakt som er elevenes kontaktperson. Kulturverten har oppgaver i forbindelse med når skolen får besøk og er skolens ansikt utad. Et av kriteriene for denne jobben er å være villig til å hjelpe. Elevenes ansvar er å planlegge, gjennomføre og rydde etter et besøk. De ønsker gjestene velkommen, spiser sammen med dem og takker for besøket. Denne jobben utføres også i undervisningstiden.

Skolen har også en fadderordning hvor eldre elever er med på å ta imot de yngre og nye elevene som kommer. De har som oppgave å holde aktiviteter i storfri for elever på 8. trinn. Dette for å være positive rollemodeller, men også for å engasjere elevene i positive aktiviteter. Dette er også en ordning elevene må søke om å få være en del av. Når de går ut av 10. klasse får de også en attest fra skolen.

Rett ved skolen ligger det en matbutikk. Butikken har hatt problemer med tyveri utført av skoleelevene og i samarbeid med skolen er det derfor satt i gang en ordning der elevene fra

skolen kan melde seg opp som *butikkvakter*. Elevene sitter vakt utenfor butikken og har kun mulighet til å slippe inn 5 elever om gangen. For at denne ordningen skal fungere har *butikkvaktene* fått ansvar og myndighet til å gi anmerkninger til de elevene som ikke følger ordre. Dette er en jobb som må søkes på, og elevene må ha best i orden og oppførsel for å få jobben. De blir ansatt og opplært av skoleinspektøren.

4.2.2 Undervisning og ansvar for egen læring

”God undervisning skal gi elevene erfaringer i å lykkes i sitt arbeid, gi tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv.” (Kunnskapsløftet, 2006:10)

Kunnskapsløftet (2006) legger vekt på elevenes medvirkning og som et prinsipp for opplæringen skal elevene *”... kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen...”* (2006:33). For meg ser det ikke ut til at elevene i denne klassen har stor innflytelse på planleggingen i forkant av undervisningen i forhold til hva som faglig skal gjennomgås. Klassen får som tidligere nevnt utdelt ferdig skrevne ukeplaner. Hva som skal arbeides med i den bestemte perioden er allerede på forhånd fastsatt. Det de kan være med å planlegge er i forhold til tid og prioriteringer. Lærerne har som regel avsatt godt med tid og mulighet til at elevene kan jobbe med lekseplanen. I tillegg kan de jobbe hjemme utenom skoletid.

Samtidig ser jeg at elevene kan påvirke organiseringen av timen til en viss grad. Når elevene har norsk og skal jobbe med reklameanalyse spør Gaute om han kan få mulighet til å presentere sin bok denne timen, noe som læreren lover at de skal få til. Etter å ha minnet læreren på det en gang til får Gaute presentert boken sin på slutten av timen. Selv om elevene i blant har denne muligheten ser det ikke ut til at det er forventet. Læreren har en oversikt over de som har og ikke har fremført bokpresentasjonen.

Elevene har derimot større grad av medvirkning og medansvar i forhold til gjennomføringen av en plan. I læreplanen står prinsippet om en aktiv lærende elev sentralt. *”Utdanningen skal ikke bare overføre lærdom...”* (Kunnskapsløftet, 2006:8), men det legges vekt på at eleven skal være aktiv, handlende og selvstendig. Dette krever at elevene får trening i å stille

spørsmål og undre seg og sjekke det de har funnet ut i forhold til lærestoffet. Disse kravene realiseres blant annet ved bruk av prosjektarbeid.

Gjennom prosjektarbeid skal elevene med utgangspunkt i en problemstilling gjennomføre et målrettet arbeid fra ide til et ferdig produkt (Lyngsnes, 2003). I min observasjonstid blir prosjektarbeid flittig brukt. Elevene får i oppgave å gjennomføre et *narkotikaprojekt*, et *reklameprosjekt* og et prosjekt i mat- og helsefag. Alle disse prosjektarbeidene er også gruppearbeid. De har også et bokprosjekt hvor de en gang i måneden på egenhånd skal finne seg en bok og lese og fremføre et bokreferat for resten av klassen. Dette jobbes med individuelt. I alle disse arbeidene er valgfriheten stor i forholdt til hvordan de vil jobbe, hvem de vil jobbe sammen med, hvordan og hvor de skal finne litteratur og til tider hvor de vil arbeide med oppgavene. Det forventes som regel at elevene selv finner ut hvem de vil jobbe med og hvordan de vil gå frem i prosessen. Samtidig er de ikke helt frie i forhold til oppgaveløsningen. Samtlige prosjekter har tidsfrister og som oftest enkelte regler som må følges.

Blant annet skal *reklameprosjektet* utarbeides som en "live- oppvisning" hvor elevene skal fremføre sitt bidrag i et auditorium foran alle de andre 9. klassene og er derfor satt til en bestemt dag. Ellers danner elevene i dette prosjektet sine egne arbeidsgrupper, velger hva de vil reklamere for og hvor de vil jobbe, om de vil ha kostyme eller rekvisita med i fremføringen og hvor langt stykket skal være. Gjennom arbeidsprosessen ser jeg også at elevene bytter litt på gruppene i forholdt til hvem som vil jobbe sammen uten at dette får noen konsekvenser. Elevmedvirkningen er på denne måten stor i forhold til planlegging og fremgangsmåte, valg av stoff, materiale og gjennomføring.

Jeg ser også flere tilfeller at elevene har medvirkning i sin arbeidsprosess ved at de har mulighet til å diskutere seg frem til bedre avtaler for seg selv. Selv om elevene som regel har tidsfrister i forhold til innleveringer, presentasjoner og lignende observerer jeg likevel flere ganger at elevene har anledning til å forhandle seg frem til utsettelse og ny innleveringstid. Noen ganger er datoen ikke til å rikke, mens andre ganger er lærerne snillere sånn som dette eksempelet viser:

"Melissa (en av de åpne jentene) begynner å diskutere med læreren fordi hun mener at hun ikke kan ha prøven fordi hun skal reise til utlandet neste dag. Hun ser ikke vitsen i å ta den da. Læreren sier at det ikke er før i morgen hun skal reise og at hun ikke forstår hvordan hun trodde at hun ikke skal ha denne prøven. Melissa sier at hun

ikke har lest på prøven til i dag for at hun har vært opptatt med å pakke hele uka og hun trodde at hun kunne ta den når hun kom hjem igjen. Læreren synes dette var veldig dumt og sier at hun ikke kommer til å slippe unna den og at det vil gå ut over karakterene hennes hvis hun ikke tar den. Melissa sier at hun ikke hadde regnet med å slippe den, men trodde hun at hun kunne ta den igjen etter turen. Læreren sier ja vel greit, men at hun må huske at det blir mye på henne når hun kommer tilbake. (Hun gir inntrykk av at hun er veldig oppgitt). Melissa sier ja og virker også veldig oppgitt.” (Feltnotat).

Et annet tilfelle er når elevene klager på at de ikke får nok tid på en matteprøve, tar mattelæreren dette i betraktning og lar de få lov til å fortsette med matteprøven i neste time som er en naturfagtime. Også når flere av elevene gir uttrykk for at de har et stort behov for å få gjenforklart algebrareglene og at de ikke får det til, bruker læreren en KRL time til å gjennomføre dette. Dette viser at elevene til en viss grad har medinnflytelse på eget arbeid.

Når det gjelder elevenes deltakelse i forhold til vurdering er dette noe elevene ikke er med å påvirke i stor grad, men jeg ser likevel at det skjer. Det jeg ser av medvirkning på dette området er blant annet at elevene er med på å vurdere hverandre etter de har presentert noe i klasserommet for hverandre. Som når etter at Gaute hadde presentert boka så skulle elevene vurdere presentasjonen med å gi tilbakemeldinger som ”klar og tydelig stemme”, ”spennende valg av bok” osv. Derimot når elevene blir vurdert etter *reklameprosjektet* de fremfører for hele 9. klassetrinnet er det en jury på 3 lærere som evaluerer dem.

Ansvar for egen læring betyr jo ikke at elevene fra starten av skal klare seg selv og gjøre hva de vil uten at de på noen måter blir styrt, men dette er egenskaper de gradvis skal utvikle og oppbygge seg. Skolen og lærerne må stille krav til elevene, samtidig som de skal oppleve egenverd og selvaksept. Det er likevel et stort gap mellom ansvar for egen læring - prinsippet og pliktidealet som eksisterte i *den tradisjonelle skolen* (Foros, 1989). Pliktidealet var basert på pålegg som læreren fastsatte at elevene *måtte* gjøre, reproduksjon av kunnskap som leksehøring og gjentakelser og kopiering av lærerens handlinger. Det var lite plass for elevenes meninger. Regler og rammer var klare og tydelige og det ble gitt konsekvenser for pålegg som ikke ble fulgt opp. Fokuset lå på det ytre ansvaret, ikke elevenes indre ansvar. Jeg har tidligere vist at skolen og lærerne er opptatte av flere måter å tilrettelegge for elevansvar. Samtidig ser jeg også at prinsippet om ansvar for egen læring ikke alltid blir fulgt.

Som vi har sett har skolen lagt det opp slik at elevene kan benytte seg av nettsiden *Its learning* og hente ut ukeplanen når de har bruk for den. Likevel tar lærerne dette ansvaret og deler ut ukeplanen til elevene i begynnelsen av hver uke. Dette er muligens fordi det til stadighet blir endringer i timeplanen, men også fordi lærerne trolig vet at dette verktøyet ikke er noe alle elevene like aktivt anvender. Det samme ansvaret tar lærerne når det gjelder i forhold til tidsfrister på innleveringer, presentasjoner og lignende. Dette er noe som står på ukeplanen, men elevene blir også her til stadighet påminnet om det.

Når det gjelder å komme tidsnok til timene er det etter lærernes mening at elevene i 9. klasse er voksne nok til å ta ansvar for dette. Ofte får elevene anmerkninger for å komme for sent, en konsekvens de er klar over. Ved et par ganger hvor bare omkring halvparten av elevene dukker opp til timene kommer lærer x ned til meg i klasserommet og beklager seg over hvor oppgitt han er over elever som ikke klarer å ta ansvar for å innfinne seg når timen begynner. Likevel tar han dette ansvaret på seg selv, og utsetter å starte med et nytt tema siden han vil at flest mulig av elevene skulle få det med seg. I naturfagtimene som lærer y har starter han bare timen selv om ikke alle er kommet. Han reagerer også på at andre lærere ikke har skrevet fravær på elever som ikke er tilstedet.

Lærerne minner til stadighet elevene på at de har ansvar for egen læring. Noen ganger blir denne "*husk at dere har ansvar for egen læring*"-kommentaren benyttet som en frase for å få elevene til å skjerpe seg og arbeide med det de skal. De blir også varslet om hvordan deres arbeid og innsats påvirker karakterene deres. Det kan til tider se ut som om karakterene blir benyttet som et *straffe – eller belønningstiltak* og som en metode for å korrigere elevenes innsats. Kommentarer som dette får elevene til stadighet høre:

"... det er viktig å ikke glemme en enkelt a når de skal legge sammen a i andre og a i tredje, det kan utgjøre en karakterforskjell mellom 3 og 4." (Feltnotat, Turid Skarre Aasebø).

"... dette kommer til å gå ut over karakteren deres og at det mange av dere som ligget tynt an (...)Dere kommer til å stupe i karakter hvis dere ikke skifter."(Feltnotat)

Det ser ut til at lærerne på mange måter fokuserer på å gi elevene ansvar for egen læring både i forhold til undervisningsmetoder og undervisningsopplegg som gruppearbeid og prosjekter.

De er ivrige i å minne elevene på deres ansvar, samtidig som de også tar kontrollen over områder elevene selv klarer å ta ansvar.

Lærerens rolle

I følge kunnskapsløftet har læreren to roller, lærerrollen og veilederrollen (Kunnskapsløftet, 2006), men læreren skal også være en ”*tydelig leder*” (ibid:34). Bjørgen (1991) snakker også om at lærerens oppgave i *følge ansvar for egen læring* – prinsippet, er å veilede og være en plass hvor elevene kan hente informasjon og råd.

Det ser ut til at de fleste lærerne samarbeider om det pedagogiske opplegget ved at de ofte koopererer i de forskjellige fagene og det er ofte inne to lærere inne i samme time. Selv om noen av timene er lagt opp som tradisjonell tavleundervisning, som i hovedsak innebærer monologer fra lærerens side og reproduksjon av fakta, ser jeg at det er veldig få slike timer. Flere av lærerne har samme undervisningsstil. Timen starter gjerne med en liten presentasjon av stoffet eller oppgavene elevene skal arbeide med, og læreren eller lærerne beveger seg rundt i klasserommet etter som elevene har behov for hjelp eller for å se hvordan de jobber. Lærerens rolle er for det meste å gå rundt å veilede når det gjelder det faglige.

Jeg ser også at læreren til tider må fremstå med autoritet og som tydelig en klasseleder.

Lærerne har krav til elevenes oppførsel og har visse forventninger til hvordan de opptrer i klasserommet. Ofte hører elevene fraser som ”*hent boka di og begynn og les*”, ”*skru av musikken og sett i gang og jobb*” og ”*du må gjøre noe*”, ”*vær stille, slutt å snakke*”! Mye av tiden i klasserommet blir brukt på denne slags irettesettelser, kjefting og korrigerende av elevenes oppførsel, og læreren må ofte sette grenser og ta avgjørelser for sine elever.

Det er ikke alltid lærerne er enige seg i mellom om hva de krever av elevene. Av og til er det som forventes av elevenes atferd ved flere anledninger veldig forskjellige og forandrer seg fra lærer til lærer slik som dette eksemplet viser:

Jens har lagt hodet ned på pulten, har øretelefonene i ørene og prøver å sove:

Lærer: ”Jens, skru ned musikken”

Jens skrur ned

Lærer: ”Du kan bare slå av å ta av deg øretelefonene”

Jens: ”De er av”

Lærer: "Ta dem helt av og putt dem i sekken"

Jens: "Jeg legger de her" sier Jens og legger dem på lårene.

Lærer godkjenner det og gjør ikke noe mer med det.

(Feltnotat)

I en annen time med en annen lærer er kravet et helt annet.

"Jens, Kjell og Ole tar på seg hettene og øretelefoner mens læreren forklarer hva de skal gjøre. De sitter og snakker om musikk. Dette ignorerer bare læreren. De får ikke beskjed om å ta det av."(Feltnotat)

Handlingene er de samme, mens lærernes reaksjoner er forskjellige. Det er ikke alltid lett for elevene å skulle ta ansvar for sine handlinger når lærerne ikke er tydelige og de ikke alltid vet hva som er tillatt og ikke tillatt.

Gymtimene er de timene som skiller seg mest ut fra de andre timene jeg observerer. Her er lærerens rolle mer tydelig i forhold til sette klare rammer og regler for hva elevene skal gjøre og hvordan de skal utføre oppgavene.

"Før læreren kom satt guttene og ventet på benken. Jeg spurte hvem de skulle ha i gym og hva de skulle ha. De sa det var lærer x, men de visste ikke hva de skulle ha. (...)Flere spør om ikke de kan ha fotball i dag, men læreren har bestemt at det skal være volleyball.

Læreren velger lag med å dele elevene opp i en og to i forhold til hvordan de sitter."

(Feltnotat)

Det er lite plass for elevenes mening og medvirkning og elevene har svært sjeldent mulighet til å velge aktivitet. Når elevene får beskjed om å svømme eller spille volleyball er det det de skal utføre.

Jeg ser at lærerrollene elevene opplever er forskjellig fra lærer til lærer i forhold til det å være en veileder og det å være en tydelig og autoritær leder. Jeg påstår ikke at det ikke går an å være

begge deler, men det ser ut som om at alle lærerne utfyller de ulike rollene på forskjellig måte. Faget og undervisningsopplegg læreren har, har også betydning for hva slag rolle de har. Samme lærer har en mer veiledende rolle i en KRL time, mens han har en mer tydelig og autoritær stil i gymtimene. Etter mine observasjoner henger ikke lærerens rolle sammen med hva slags kjønn de har.

Valg og ansvar

I Amlo (1996) sin hovedoppgave *Læring av ansvar: i teori og praksis* finner hun at en grunnleggende tenking om ansvar i skolen baserer seg på at elevene må gis ansvar for å ta ansvar. Ifølge Kunnskapsløftet skal opplæringen ”... øve evnen å treffe valg(...) og (...) venne dem til å ta ansvar...” (2006:3). Det å gi elevene flere valgmuligheter ser her ut til å henge sammen med på å gi elevene større ansvar.

Til stadighet ser jeg at elevene sitter sammen og har anledning til å hjelpe hverandre. Det fysiske læringsmiljøet i klasserommet gjør at elevene ofte får muligheten til dette. Flere av klasserommene er små og pultene står derfor veldig tett. Samtidig har elevene mulighet til å velge å arbeide selvstendig. Lærerne gir dem ofte lov til å jobbe i eget grupperom eller sette seg et annet sted hvis de har behov for det, noe som flere av elevene benytter seg av.

Hos de fleste av lærerne ser jeg en tendens til å praktisere multifaglige timer ved å presentere et knippe forslag til hva elevene kan eller burde arbeide med, og som ofte avsluttes med en ”*velg selv hva dere vil jobbe med*”-kommentar. Eksempelvis i en av samfunnsfagtimene får elevene blant annet beskjed om å arbeide selvstendig, jobbe med det de hadde mest behov for og gå på mediateket om de ønsket det. På tavla har læreren skrevet opp ikke mindre enn fem fag de kan velge mellom å arbeide med i forhold til behov som: oppgaver i historieboka, låne bok på bibliotek til fremføring i norsken, engelsk, mat- og helsefag og matematikk. De får også ofte frie tøyler til å jobbe med oppgavene de har fått presentert i starten av timen eller lekser fra ukeplanen.

Selv om det ser ut til at elevene fritt kan velge hva de vil jobbe med, står likevel oppgavene i forhold til den ukeplanen de på forhånd har fått utdelt. Det ser dermed ut til at valgfriheten ikke ligger i å velge *hva* de vil jobbe med, men heller i *hvilken rekkefølge* og *når* de vil jobbe med det. I denne klassen får alle elevene utdelt den samme ukeplanen. Differensiering eller tilpasset opplæring ser ut til å bestå av at enkeltelever får ekstrahjelp av en av lærerne.

Tre av lærerne samarbeider tett i flere fag, særlig i samfunn, matte, norsk, naturfag og KRL-timene blandes fagene og timene sammen. På denne måten kan det være vanskelig for elevene å forberede seg, følge med eller vite hva de har i vente når timen starter. Ved flere anledninger blir timeplanen endret, ved for eksempel at samfunnstimen blir til en norsktime, eller at elevene i en naturfagtime får beskjed etter de har kommet inn i klasserommet at ”vi fortsetter matteprøven i denne timen”. Dette gjør at elevene ikke får muligheten til å være med å påvirke sin egen arbeidsdag i like stor grad, men i stedet får erfare og måtte være fleksible og bli bestemt over.

4.2.3 Ansvar i elevenes kvalifiseringsprosjekt

Aasebø (2009) deler elevenes prosjekter på skolen opp i to: *kvalifiseringsprosjektet* og *ungdomsprosjektet*. I disse prosjektene ser jeg at det ligger en god del ansvar og valg elevene må ta.

I elevenes kvalifiseringsprosjekt, som omhandler de kravene skolen stiller som elevene må forholde seg til (Aasebø, 2009), vil jeg si at det ligger en stor del i det å ta ansvar egen læring. Prøver er elevenes ”hellige” tid og noe de tar svært seriøst. Fokuset på resultater er stort og det er også de eneste gangene alle elevene samtidig jobber individuelt. I denne sekvensen har elevene kun seg selv å tenke på og at målet med en prøve er å gi et resultat. I en av timene elevene skal ha engelskprøve ser det sånn ut:

”Alle guttene utenom ”de tøffe guttene” har satt seg helt foran i klasserommet. Det virker som om de er interessert i å gjøre det bra på denne prøven. Alle jentene utenom Melissa (en av ”de åpne jentene”) sitter midt i klasserommet og ser også ut til å ha kommet godt i gang. Når Jens (fra ”de tøffe guttene”) får prøven ser han på den men gir straks opp og krøller den bare sammen. Kjell (fra ”de tøffe guttene”) prøver, men han gidder ikke gjøre alt og leverer prøven etter 10 minutter. Etter hvert setter de seg begge godt til rette med beina opp på pulten og hører på musikk. Melissa gjør alt for å forhandle seg vekk fra hele prøven.” (Feltnotat)

Dette utdraget forteller meg to ting. For det første er det å prestere best mulig på prøver noe de aller fleste elevene i denne klassen tar ansvar for. Det andre poenget er at dette ansvaret ser ut til å gå på tvers av kjønn.

Samtidig kan det for meg se ut som om selve læreprosessen er noe det legges mindre vekt på, men at det er resultatene og karakterene som til syvende og sist teller. Gjentatte ganger i fokussamtalene gir elevene uttrykk for at det ikke er så farlig om ikke de gjør det bra i 9. klasse, men at det er 10.klasse som teller.

Både Nordahl (2007) og Elstad m.fl. (2007) påstår at dagens skole er preget av for stort ansvar for egen læring, og at dette i kombinasjon med en lite strukturert undervisning er med på å forklare guttenes relativt dårligere skoleresultater. Når elevene har skolekjøkken er klassen delt i to, og i den gruppen jeg observerte er det *de selvsikre jentene, de tøffe guttene, de pliktoppfyllende jentene* og *de dyktige guttene*. Læreren gir uttrykk for å være en streng lærer. Elevene skal lage flere matretter, spise, rydde og etterpå løse oppgaver fra mat- og helseboka. Alle oppgavene blir gjennomgått og forklart i starten av økten og skrevet opp på tavla så elevene hele tiden vet hva de skal gjøre. I disse timene klarer *de pliktoppfyllende jentene* og *de dyktige guttene* seg bra i forhold til de oppgavene de har fått. I forhold til *de tøffe guttene* bruker læreren mye tid på å sette disse guttene i gang, hjelpe, irettesetter og tar mye av ansvaret for at disse guttene skal få gjort noe. Likevel lager *de tøffe guttene* betydelig bråk, saboterer det meste av opplegget og klarer ikke bli ferdig med matrettene de skal lage. Skolekjøkkentimene med mat- og helsefaglærer er stramt lagt opp med en godt planlagt time og en grundig introduksjon av hva som skal skje. Etter min mening og ved å sammenligne de andre timene jeg observerte, synes jeg at denne økten ligner mer på *den tradisjonelle skolens* pliktideal enn at den er lagt opp etter ansvar for egen læring - prinsippene I følge Nordahl (2007) skulle man tro at dette var et opplegg guttene i klassen kunne lykkes med, med stramme linjer og klare regler. Men dette opplegget ser likevel ikke ut til å være til hjelp for disse guttene.

Samarbeid og ansvar

Stortingsmelding 31 Kvalitet i skolen sier at skolen skal legge til rette for at elevene øver seg i ulike former for samhandling. Kunnskapsløftet sier at: ”*Framgang avhenger (...) også av hvordan de får elevene til å fungere i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid*”. (2006:12).

Både samarbeid og prosjektarbeid er begge arbeidsmetoder som blir trukket frem i forhold til Kunnskapsløftet. Ofte når elevene i denne klassen har prosjektarbeid arbeider de gruppevis, men de samarbeider også stadig i klasserommet.

Jeg observerer at elevene som oftest jobber i grupper når de har prosjektarbeid. Det ser ut til at samarbeid er noe de fleste elevene liker, men av litt forskjellige årsaker. Enkelte av elevene velger bevisst hvem de vil jobbe sammen med i forhold til vennskaplige forbindelser. Dette på tross av faren for mer snakking, mindre jobbing og dårligere karakter. Dette gjelder på tvers av kjønn.

I forhold til mine betraktninger er jeg enig med de elevene som sier at de jobber mer i grupper enn de jobber selvstendig, selv om *de pliktoppfyllende jentene* mener at det ikke er så ofte de har *sånn gruppearbeid*. Samtidig ser jeg hva *de pliktoppfyllende jentene* mener da det er de av elevene som jobber mest selvstendig i klassen. Også en av *de selvsikre jentene* foretrekker denne arbeidsformen og sier at det er enklere å jobbe selvstendig. *De dyktige guttene* uttaler om prosjektarbeid at:

Eirik: (...) æ føler vi lærer mye av prosjektarbeid

Adrian: Mm (.) det er veldig bra (.) prosjektarbeid (.) det er litt gøy og siden en kan bestemme liksom litt sjøl med innhold og sånn

(Fokusgruppesamtale)

Men når disse guttene blir spurt om gruppesammensetning, ser det ikke ut til at det betyr så mye for dem hvordan de jobber da den ene av guttene sier:

Adrian: liksom kanskje to og to eller bare en og en.

(Fokusgruppesamtale)

De lekne guttene mener at de ikke har nok disiplin eller er strukturerte nok til å jobbe selvstendig, men at det da heller er bedre å samarbeide. Samtidig sier de at når de har gruppearbeid og prosjektarbeid er det flere på deres gruppe som ikke tar ansvar for å gjøre noe, men som forholder seg som gratispassasjerer. Hvis de får mulighet til å jobbe med noen av jentene vil de foretrekke noen av *de pliktoppfyllende jentene* siden de er de som faktisk gjør noe.

Enkelte elever mener at å samarbeide med andre er bedre siden man slipper å gjøre alt selv. Gjennom fokussamtalene forteller flere elevene at de velger sine medarbeidere med omhu ettersom de kan slippe unna med arbeid. *De pliktoppfyllende jentene* sier at de helst vil komme på gruppe med noen som gjør noe, så de slipper å gjøre alt selv. Det samme mener en av *de tøffe guttene*. Når en av de tøffe guttene havner på gruppe med *de selvsikre jentene* slipper han å gjøre noe i det hele tatt:

”Medforsker: Hvordan var det da å jobbe i den gruppa?”

Ole: Jeg gjorde ikke så mye(.) jeg bare leste litt

Medforsker: Mmm

Ole: Eller sånn(.) de gjorde alt

Medforsker: De gjorde alt?

Ole: Jeg fikk ikke beskjed om å gjøre noe selv om jeg kunne”

(Fokusgruppesamtale)

En annen av *de tøffe guttene* har en helt annen opplevelse når han havner på gruppen med *de åpne jentene*. Når disse jentene spør om han vil være på gruppe med dem, takker han først nei og sier at han heller vil jobbe alene. Etter hvert blir han med likevel. Disse jentene er veldig pratsomme og muligens kjent blant sine medelever for ikke å jobbe særlig effektivt. Etter samarbeidet med disse jentene sitter han igjen med den opplevelsen at det er han som måtte ta ansvar for at jobben ble gjort.

Medforsker: hvordan var arbeidsdelinga i den gruppa da?

Kevin: Nei de gjorde ingenting

Medforsker: Så du gjorde alt?

Kevin: Ja det meste

(Fokusgruppesamtale)

Når en gruppe er satt sammen på tvers av kjønn ser det ut til at jenter og gutter kan ta like mye eller like lite ansvar i gruppa. Det ser heller ut til å gjelde hva slags elever som jobber sammen. Der jeg øyensynlig kan se av kjønnsforskjeller er når elevene har i vente å presentere det de har jobbet med. I grupper som kun består av gutter er det som regel en av guttene som er sjef i gruppa og tar hovedansvaret, men i rene jentegrupper er dette ansvaret likt fordelt. Samtidig gjelder ikke dette *de dyktige guttene* da det ser ut til at de fordeler arbeidsoppgavene ganske jevnt mellom seg.

Nordahl (2007) og Elstad m.fl. (2007) mener at feminine arbeidsformer som samarbeid er med på å nedprioritere de maskuline metodene som blant annet er konkurranse. Dette resulterer i at guttene stiller svakere enn jentene når det gjelder gruppearbeid, da kravet om de sosiale ferdighetene blir for store for guttene. I følge Gurian (2011:47) er: "*Cooperative learning (...) is often easier for girls to master...*" og at "... *Girls learn while attending to a code of social interaction better than boys do.*" Også i Nielsens (2009) bok *Skoleliv* ser hun at tydelige tendenser på at jentene takler gruppearbeid bedre enn guttene.

At samarbeid er en metode jentene best har utbytte av stemmer ikke overens med mine funn. Det jeg ser er at samarbeid og prosjekt er arbeidsformer guttene og jentene foretrekker eller ikke foretrekker i like stor grad. Både guttene og jentene opplever at de tar ansvar og slipper unna ansvar når de samarbeider i grupper. Det ser ut til at Nordahls påstander om at arbeidsformene har betydning for kjønn, ikke gjelder i like stor grad i denne klassen.

Lærerens betydning for hvordan elevene tar ansvar

Gurian (2011) er opptatt av at hvis guttene skal lære best mulig har de et stort behov for mannlige rollemodeller i skolen for å vise dem "*what it means to truly be a man*" (2011:262). Wernerson (2010) mener også at "*Lärare och elever av samma kön förstår varandra bättre*" (2010:42). Teorien om *failing boys* forklarer også guttenes underprestasjon ved at skolen som organisasjon er kjønnskodet. Man snakker da om at dagens skole er feminisert. En for høy andel kvinnelige lærere i skolen, samt feminine arbeidsformer som samarbeid og for mye egenansvar ikke appellerer til guttene i like stor grad som jentene (Epstein m.fl. 1998, Wernerson, 2010).

I den klassen jeg forsker på har elevene like mange mannlige som kvinnelige lærere og rollemodeller i forhold til kjønn er derfor likt fordelt. Når elevene snakker om lærerne er det

som regel ikke i forhold til kjønn, men om en lærer er god eller dårlig, hvordan læreren møter deres kunnskaps- og læringsbehov eller om deres personlige egenskaper. Forskjellen på en god og dårlig lærer er i følge *de tøffe guttene* om de kan lære fra seg eller ikke.

I forbindelse med mine observasjoner ser det ut til at elevene også skiller mellom lærere som tar mye av elevenes ansvar for å lære dem og de lærerne som forventer mer av elevene og overlater mye av ansvaret for å lære på eleven selv. I følge elevene er det de mannlige lærerne som legger mest ansvar på elevene. I forhold til sine kvinnelige kollegaer, forventer de mannlige lærerne i like stor grad at elevene samarbeider. At kjønn skal ha noe å si for hvordan elevene lærer i denne klassen ser ikke ut til å ha veldig stor betydning.

Gjennom fokussamtalene uttrykker elevene hvordan de ønsker at lærerne skal være. *De lekne guttene* mener at en god lærer er en som klarer å holde orden i klassen, forventer at de skal følge med og vil at elevene selv skal ta ansvar. En av guttene mener at noen av lærerne er så grundige når de forklarer at det er som de forklarer *for en liten unge*.

Hasse: jeg synes egentlig at det er bra at de er litt strenge for seriøst(.) vi er på skolen for å lære

(Fokusgruppesamtale)

De åpne jentene, de selvsikre jentene eller *de dyktige guttene* mener at noen av lærerne går for fort frem og forventet for mye av dem. En av de *selvsikre* jentene mener at også at det er godt å ikke må finne ut av alt selv. De foretrekker de lærerne som setter seg ned med dem, hjelper hver enkelt og forklarer grundigere.

Adrian: Når ho har norsk for eksempel så skriver ho det og så skal vi skrive det og så hvis ikke vi klarer det så rekker vi opp og så går ho og snakker med (.) og lærer (.) da lærer du mye mer

Sara: [Ho er veldig nøye på at vi skal skrive ned ting (.) sånn at vi husker det

Adrian: Så gjør du jo det etter hvert da (.) det er bra

Medforsker: Altså betyr det at dere (.) at dere jobber sjøl da eller (.) at det er best å jobbe på egen (.) altså at hun setter dere i gang og så skal dere jobbe med noe sjøl.

Eirik: Mm

Adrian: Mm (.) ja

Sara: Men at ho gjennomgår det først da (.) veldig grundig eller sånn (.) at de fleste skjønner det

(Fokusgruppesamtale)

Uttalelsene er slik som jeg ser det med på å motbevise Gurians (2011) og Wernersons (2010) påstander at elevene har et behov for å ha lærere av samme kjønn for å bedre være i stand til å lære. I stedet for mener jeg at det må sees på i forhold til den enkelte elev og dens læringsbehov. Det viser også at behovene i tillegg går på tvers av elevenes kjønn.

Selvdisiplin og egenansvar

I følge Elstad m.fl (2007) er ”*jenter generelt er mer selvdisiplinerte i læringsarbeidet enn gutter*” (2007:70) handler i stor grad om det å ta ansvar for egen læring. Nordahl (2007) mener også gutter benytter seg av den manglende strukturen i dagens skole til å gjøre ingenting eller noe helt annet enn det de skulle og ikke klarer å håndtere egenansvaret. Jentene vil av den grunn takle arbeidsformer som krever egenansvar i større grad enn guttene. Nedenfor viser jeg beskrivelser fra mine observasjoner fra to ”normale” timer hvor elevene jobber med prosjekter og har mye egenansvar. Den første timen er fra en time hvor elevene har naturfagprosjekt:

”Jens og Kjell (de tøffe guttene) sitter og jobber sammen på bakerste datamaskiner. Jens sitter hele tiden og drar ut ledningene slik at Kjell må starte maskinen sin om og om igjen. (...)Flere av jentene blant annet Berit og Line (en av de pliktoppfyllende og en av de selvsikre jentene) er inne på en chatteside og sitter og chatter med hverandre. Dette gjør de store deler av timen, men det er tydeligvis ikke forstyrrende og blir ikke oppdaget eller muligens bare ignorert.” (Feltnotat)

I en annen time med kunst og håndverk skal elevene lage sølvring, et prosjekt som går over flere timer hvor elevene i stor grad kan styre sitt eget arbeidstempo.

”Hasse og Kim (de lekne guttene) sitter og jobber intenst med ringen hele timen. (...)Heidi og Berit (de pliktoppfyllende jentene) sitter der også sammen med dem, men de snakker mer sammen de to (...) Adrian og Eirik (de dyktige guttene) jobber med ringene sine.

Line, Lisbeth og Sara (de selvsikre jentene) står først og snakker, ler, tuller og tøyser ved inngangen. Line tar frem et verktøy og later som om det er en mikrofon hun synger i. Plutselig går Line ut av rommet. Etter hvert sitter jeg og observerer Ole, Sara, Lisbeth og Kjell. (de tøffe guttene.) De har satt seg for seg selv i den ene enden av klasserommet. De sitter og hører på musikk og diskuterer litt forskjellig musikk. Sara står og danser og synger etter musikken og bryr seg ikke om hun er høylytt (...)

Lisbeth går etter hvert bort og finner et verktøy, en jernstang, hun kan bruke for å banke ut ringen hennes. Hun driver først og slår rundt med denne jernstangen. (...) Lisbeth går bare rundt og diller. Hun roper på læreren flere ganger for å få han til å gjøre ting for henne, men nå ignorerer bare læreren henne. Da fortsetter hun bare å gå rundt å slå i ting med jernstanga. Hun er skikkelig giddelaus. (...) Han (Kjell) går også rundt og diller, men går rundt og ser hvor langt de forskjellige ha kommet og hvordan de gjør det. Ole sitter bare passivt og stille hele første timen. Det virker som om han har bestemt seg for å ikke gjøre noe som helst. Sara sitter sammen med Ole og de gjør ingenting av det de skal gjøre.” (Feltnotat)

I følge Nordahl (2007) er det guttene først og fremst som ikke klarer å håndtere det pålagte egenansvaret. Den ustrukturerte undervisningen gir rom for dem til å drive på med sine egne saker, samtidig som det påvirker deres skoleresultater i en negativ retning. Jeg mener at dette ikke bare gjelder guttene. Den samme tendensen som Nordahl finner hos guttene, ser jeg eksisterer hos begge kjønn. Begge disse beskrivelsene demonstrerer både gutter og jenter som ikke klarer håndterer egenansvar. I flere av timene ser jeg at det kan være guttene som er mest høglytte og fysisk synlige og i større grad er forstyrrende for sine medelever, men det å være ustrukturert gjelder i like stor grad jentene. Jentene bråker gjerne mer på en ”stillere” og mer akseptert måte som ikke alltid er like ødeleggende for sine medelever eller lærerens undervisning. Det kan derfor se ut som om at de følger mer med enn guttene gjør, uten at de egentlig gjør det.

Samtidig viser siste klasseromsbeskrivelsene også at jentene kan være like hørbare og synlige som guttene. I denne timen overgår *de selvsikre jentene* alle elevene når det gjelder uro og støy, samtidig som vi ser at *de lekne guttene* og *de dyktige guttene* sitter stille og arbeider med det de skal. I fokussamtalene er det også *de åpne jentene* etterspør mer tid sammen med læreren i enerom, da dette hjelper dem til å få mer kontroll over seg selv. Det vil derfor være

aktuelt å spørre seg om denne hvorvidt denne problematikken er uavhengig av kjønn og heller gjelder på personlighet og grupper av elever. Og når det gjelder påstander om arbeidsmetoder som krever ansvar for egen læring er ekskluderende for guttene, mener jeg at man heller må snakke om enkeltelever og grupper av elever og ikke om kjønn.

Gjennom fokussamtalene sier samtlige elever at leksejekkning er noe som sjeldent eller aldri blir utført lengre. I følge *de lekne guttene* var dette noe lærerne drev på med i åttende klasse og på barneskolen, og at de fleste lærerne har sluttet med dette i år. Sammenlignet med mine observasjoner er dette noe som stemmer. Leksejekkning er sjelden, og noe som skjer helt vilkårlig. Det er i alle fall ikke noe system på hvilke lærere som utfører det. Samtidig som kontroll av lekser er opphørt, sier de fleste elevene at de av den grunn sluttet å gjøre lekser da de mener at det ikke er nødvendig. Dette gjelder i like stor grad gutter som jenter.

4.2.4 Ansvar i elevenes ungdomsprosjekt

Samtidig som elevene må forholde seg til det Aasebø (2009) kaller *kompetanseprosjektet*, er det også en stor oppgave for elevene å finne seg selv og skape sitt eget liv. Gjennom *ungdomsprosjektet* (ibid, 2009) må elevene både ta ansvar for seg selv som individ, samtidig ta valg og ansvar når det gjelder å fungere sosialt.

Elevenes ansvar for et godt miljø

”Alle har et felles ansvar for et læringsmiljø med omtanke for andres behov og respekt for læring... og ... alle elever har rett til opplæring i ryddige og rolige former, og har selv medansvar for dette” (Kunnskapsløftet, 2006:16).

I noen tilfeller ser jeg at dette medansvaret blir gitt elevene. Ved en episode når to av *de tøffe guttene* skal opp på mediateket, ber læreren en av *de selvsikre jentene* om følge med dem opp så ikke de skal bruke så lang tid. Også i når elevene skal lage sølvring benytter læreren seg av hjelp fra *de dyktige guttene* og gir dem ansvaret for at en av *de tøffe guttene* skal komme i gang. Når læreren forlater svømmetimen for å se etter noen av de andre elevene overlater hun ansvaret til en av *de lekne guttene* til å ta tiden på de som svømmer. Det ser ut til at dette ansvaret blir gitt til jenter og gutter i like stor grad.

Ved flere anledninger ser jeg at guttene ofte blir passet på av jentene. Det er som regel *de tøffe guttene* og noen av *de lekne guttene* som utretter påfunn som for flere av elevene går over grensen til hva som er morsomt og tillatt. Disse guttene har en tendens til å kaste rundt ting i klasserommet som mat, blyanter, papir og binderser. Hvis guttene gjør noe galt er det jentene som tar ansvaret for å underrette læreren om hva som skje. Hvis guttene angir hverandre er det som regel hvis de er direkte berørt i saken eller at det er fare for å få negative følger. På mange måter kan det se ut som om jentene tar ansvar for å si fra for å få arbeidsro og guttene tar ansvar for å si fra for å få mindre konsekvenser.

Samtidig som elevene angir hverandre tar også elevene ansvar for å beskytte og hjelpe hverandre. En av *de tøffe guttene* setter blant annet en stopper for at en annen av *de tøffe guttene* setter fyr på en hvitlakksfortynner noe som kan resultere i en eventuell eksplosjon. Når en av *de tøffe guttene* er umotivert og ikke orker å spørre læreren om hjelp, ordner en av *de selvsikre jentene* opp får han slik at læreren kommer ned til han. Også når en annen av *de tøffe guttene* ikke får til å sy sammen en bok, får han hjelp en av *de lekne guttene*. Når en av *de åpne jentene* ikke får til et mattestykke, kommer *de lekne guttene* bort og hjelper. Ved flere anledninger ser jeg elever på tvers av kjønn og elevgrupper hjelper hverandre ved å spørre hverandre før en prøve.

Ansvar og omsorg

Formålet med å få opplæring i ansvar og plikter er i følge læreplanen at elevene skal ”*utvikle innlevelse og følsomhet for andre*” (Kunnskapsløftet, 1996:16). I følge Nielsen (2011) er jentene mer sosialt modne enn guttene når de begynner på skolen og det ser også ut som om bedre sosial orientering er noe som følger dem gjennom mesteparten av skoletiden. Jentene er mer fysiske og intime mot hverandre som å klemme, flette håret og massere på hverandre. Denne omsorgen ser jeg også guttene kan ha for en jente eller at en jente kan gjøre det med en gutt, men jeg ser aldri at gutter klemmer eller masserer på hverandre.

Når det gjelder emosjonell og sosial kompetanse i forhold til det å passe på hverandre og ha omsorg for hverandre er dette noe som ser ut til å gjelde hva slags type menneske du er og ikke hva slags kjønn du har. Etter en heftig time med mye bråk ser læreren overgitt og utslitt ut. En av *de åpne jentene* legger merke til dette:

”Når timen er ferdig spør Melissa læreren om hun trenger noen Ibux. Melissa tar frem en pakke. Læreren smiler og sier takk, men det har jeg allerede tatt. Melissa sier, jeg syner synd på deg, lærer. Jeg skjønner ikke hvordan du klarer å holde ut med oss.”
(Feltnotat).

Når en av *de åpne jentene* blir ertet viser to av *de lekne guttene* sympati for henne og setter seg ved hennes bord. Samtidig ser jeg også episoder hvor *de selvsikre jentene* fryser ut noen av guttene de ikke vil ha noe med å gjøre ved å fysisk flytte seg når de kommer mot dem, eller ignorere dem når de snakker til dem. I fokussamtalen men *de pliktoppfyllende jentene* Har de også klare meninger om hvem de synes er *ekle* og *lukter vondt* og hvem de ikke har noen interesse av å gå sammen med.

I følge Nielsen (2011) kommuniserer guttene med hverandre på et mer upersonlig plan. Samtalene dreier seg ofte om felles interesser og de er mer opptatt av konkurranse og prestasjoner. Ofte er det knuffing og lekeslossing blant guttene i klassen, men kun på et vennskaplig plan. Å vise hverandre omsorg er i denne klassen i forhold til å rose hverandre med ord som ”kult”, ”fett” eller ta hverandre i hånda. Til forskjell for jentene er guttene også flinkere til å inkludere alle. De guttene som viser mest synlig omsorg for hverandre er *de lekne guttene*. Guttene sitter sammen og har en trivelig samtale. Læreren kommer bort med en spydig kommentar og noe som ser ut til å ødelegge guttenes idyll. Jeg sitter ved samme bord og kan se hvor lei seg Hasse blir av lærerens utsagn og hvordan Kim gjøre sitt beste for å få han på humøret igjen:

”Lærerne kommer bort til Hasse og sier: ”Jeg trodde du var blitt syk siden du kom på tiden” Hasse ser frustrert ut og vet ikke helt hva han skal svare. Kim forsvarer Hasse og sier: ”Det er kanskje noe som heter at han våknet tidlig i dag.” (Feltnotat)

Når guttene skal ha volleyball kommer *de lekne guttene* på lag med den dårligste gutten i gym. Selv om han ikke er særlig flink, prøver de likevel å motivere han til å gjøre sitt beste:

”Arne er veldig flink til å serve, men ikke ellers i kampen. Men når han prøver seg på ting men ikke får det til, blir han hele tiden kommentert med ”synd det Arne, men bra forsøk”. Når han får til noe, som for eksempel å få ballen over nettet, sier flere ”bra, Arne”.”
(Feltnotat)

Den samme omsorgen blir ikke vist av *de tøffe guttene*, Kevin og Kjell, når de møter Gaute og Kim, to av *de lekne guttene* i fotballkamp

”Kevin er veldig engasjert og frekk mot Gaute når han ikke klarer å sparke like godt som de andre. Han roper at Gaute sparker som ei jente. Kjell prøver hele tiden å sparke så hardt han kan slik at han treffer Kim.” (Feltnotat)

Å ta ansvar for sine handlinger

Klassen har et rykte på seg for å være bråkete og vanskelig å undervise i. Når jeg sitter og observerer klassen, kan jeg klart si meg enig i dette ryktet. Til stadighet viser lærerne sin oppgitthet over elevenes oppførsel, kommenterer hvordan de har gått fra å være en velfungerende klasse og til å bare ”stupe i karakterer” og kommer gjerne bort til meg i timen for å beklage seg over hvor problematiske noen av elevene er og hvor strevsomt det er å undervise i denne klasse. De ser på oppgaven som umulig hvor de har valget mellom å undervise for de som klarer å følge med uansett, eller få med seg alle elevene som innebærer tidkrevende igangsetting, kjefting, kontroll osv og dermed mindre undervisning.

At klassens varemerke er å være bråkete er noe elevene viser at de er klar over. Støyet og uroen de opplever, er noe som ofte også blir kommentert av elevene selv både i klasserommet og i fokussamtalene. Både guttene og jentene er mer enn villige til å ta ansvar for dette i den grad det bærer med seg å være en del av noe ”kult”. Lisbeth, en av *de selvsikre jentene* forklarer stolt at:

”Lisbeth: Vi er ganske gode til å spinne opp hverandre på en måte(.) det har dere kanskje merket ... Det er jo noen som er mer til å tulle enn andre(.) men alle begynner liksom å le på en måte(.) så det blir liksom alle sin skyld på en måte(.) selvfølgelig noen er jo bedre til å spille opp enn andre”. (Fokussamtale)

Når *de tøffe guttene* blir spurt om hvordan de opplever klasse miljøet svarer de:

Kjell: Mmm bråkete

Medforsker: Bråkete?

Kjell: Mmm

Medforsker: Hvem er det som bråker?

Jens: Oss fire

(Fokussamtale)

På samme tid beklager elevene seg mye over de bråkete timene og vil likevel ikke ta hele ansvaret. De ser selv at de ikke får gjort det de skal, at de ikke får den hjelpen de har behov for og at læreren bruker mye av tiden sin på å kjefte på de som bråker. Ofte skylder de sine nedadgående prestasjoner på dårlige lærere som ikke kan lære fra seg, at de blir urettferdig behandlet og at læreren ikke klarer å holde styr på klassen. Elevenes frustrasjon over lærerne sine mattetimer er noe som ofte dukket opp i fokussamtalene. De mener han går for fort fram og ikke kan lære fra seg, ikke bryr seg om de elevene som ikke forstår matematikk og at han gir dem for stort egenansvar. I følge *de pliktoppfyllende jentene* er det derfor ikke noe vits å følge med og man kan heller drive med andre ting. Samtidig mener *de åpne jentene* at en av lærerne ikke klarer å håndtere de bråkete elevene fordi hun er for snill og at hun ikke legger nok press på dem. Det kan med dette som bakgrunn virke som om problemet er todelt hvor lærerne og elevene legger skylden på hverandre når det gjelder å ta ansvaret for klassens forfall og tilbakegang. Det ser også ut til at flere av elevene balanserer mellom å ta ansvar for det som er ”kult” å ta ansvar for og fraskrive seg ansvar når det for store konsekvenser. Men i fokussamtalen blir ansvaret for å være en bråkete klasse både tatt av jentene og guttene. Selv om mye av det verste bråket legges på *de tøffe guttene*, innrømmer samtlige elever at de også er med på å lage bråk i denne klassen.

Felles ansvar

Flere av elevene i denne klassen har benyttet seg av skolens tilrettelegging for at de kan ta ansvar for fellesskapet. Skolen blir i Kunnskapsløftet(2006) omtalt som et *miniatyrsamfunn* og dermed et *treningsmiljø* for elevene til å komme ut i *det store samfunnet*. Elevene må derfor gjennom skolen få ”*trening i et sosialt samfunn... og ... gi rike muligheter for barn og unge til å utvikle bevisst samfunnsansvar.*” (2006: 17)

Flere av elevene i denne klassen er med på de oppleggene skolen har satt i gang for at elevene skal få trening i å ta et felles ansvar. Jeg ser ikke noen tendens til at dette er et ansvar flest jenter tar, men at dette er noe som er jevn fordelt i forhold til kjønn. Det er en av *de dyktige guttene* som er klassens tillitsvalgte. Det ser ut som det er omtrent like mange gutter som

jenter som er ute av timen for å ta seg av ansvarsoppgavene som butikkvakt, kulturverter og å stå i elevresepsjonen. Jeg observerer at både *de selvsikre jentene*, *de dyktige guttene*, *de pliktoppfyllende jentene* og *de lekne guttene* deltar i disse aktivitetene

5.0 Drøfting

Gjennom denne analysen har jeg vist at ansvar i en skolekontekst kan være så mangt. Elevene i denne klassen ser ut til å måtte forholde seg til *ansvar for egen læring* på flere måter.

Gjennom undervisningen blir de til stadighet eksponert overfor arbeidsmetoder som samarbeid og prosjektarbeid, noe som innebærer at de hele tiden står overfor valg, de må være delaktige, besluttsomme og ta ansvar for sin egen arbeidsinnsats og medvirkning. Læreren fremtrer ofte som veileder, men har likevel en viss kontroll over klassen i forhold til det å prøve å skape ro, gi sanksjoner og sette karakterer.

Både gutter og jenter tar ansvar når det gjelder arbeidsformene, samarbeid og prosjektarbeid. Det ser ut til at alle elevene synes det er greit å jobbe i gruppe, selv om et par av jentene uttaler at de godt kunne tenke seg å jobbe litt mer selvstendig. *De lekne guttene* mener at de ikke er disiplinerte eller strukturerte nok til å jobbe selvstendig, og sier at samarbeid er noe som fungerer best for dem. Dette kan både bety at samarbeid fungerer bedre for dem som arbeidsmetode, men samtidig kan de gjennom samarbeid overlate mye av jobben til andre, og da gjerne jentene. Samtidig har vi jo sett at *de åpne jentene* heller ikke har vært like arbeidsomme på grupper sammen med gutter. Samarbeid og prosjektarbeid er noe både kvinnelige og mannlige lærere legger opp til og forventer av alle elevene.

Ansvar for egen læring er et begrep som ofte blir anvendt. Samtidig kan det å ta ansvar knyttes til flere områder utover undervisning og læring i klasserommet. Skolen jeg har observert har i forhold til Kunnskapsløftet (2006) på mange måter vært med å legge til rette for at elevene kan ta ansvar på det sosiale og samfunnsmessige plan, som å være kulturverter, faddere, stå i elevresepsjon og lignende. Dette er noe flere av elevene i min klasse har benyttet seg av og kan betraktes som et ansvar som både guttene og jentene tar.

Men ansvar kommer også til uttrykk i forhold til å være *sosialt* ansvarlige. Elevene har i følge Kunnskapsløftet (2006) et felles ansvar for et godt læringsmiljø, noe som også innebærer å ta ansvar for hverandre. Dette ansvaret kommer til uttrykk ved at elevene stadig hjelper

hverandre faglig sett, beskytter og har omsorg for hverandre. Som elev skal man ta ansvar for seg selv, samtidig som man også tar ansvar for hverandre. Når det gjelder struktur og selvdisciplin er det oftest guttene som er mest hørbare og synbare og de som bråker mest. Det vil ikke si at jentene er mer strukturerte og selvdisciplinerte. Til forskjell fra guttene opptrer de mer lydløst så de ikke forstyrrer noen. Jeg ser også jenter i denne klassen som svært bråketete og høylytte. *De selvsikre jentene* kan til tider bråke mer enn guttene, samtidig som guttene i samme timen kan sitte stille å arbeide med sitt.

En av de klare kjønnsforskjellene jeg kan se er at guttene ofte blir passet på av jentene. Særlig i situasjoner der jentene synes guttene går litt for langt i forhold til bråk. Jentene angir guttene til læreren for å få arbeidsro. At guttene passer på jentene på samme måten er i mine observasjoner helt fraværende. Når guttene angir noen er det som regel for å slippe unna negative konsekvenser eller straff.

Samfunnet forventer oftere at jenter skal være omsorgsfulle, relasjonelle og intime enn guttene. De kan lettere klemme, massere og ta hverandre i håret uten at det stilles noe spørsmål ved det. Denne beskrivelsen stemmer med de fleste jentene i denne klassen. Dette kan gutter og jenter også gjøre med hverandre, men ikke gutter overfor gutter. Samtidig ser det ut som om guttene lettere enn jentene kan ta ansvar for å inkludere alle. Når det gjelder guttene i klassen har alle guttegruppene kontakt med hverandre. Det ser ut som om guttene kan forventer at de er en del av guttegruppa på grunnlag at de er gutter, og ikke *hvilke* gutter de er. Hva slags aktivitet de holder på med, har større betydning enn hvem som går sammen. Når det gjelder å hjelpe hverandre faglige med for eksempel å øve til en prøve eller hjelpe hverandre i timene, ser ikke dette ut til å verken være avhengig av kjønn eller elevtyper.

Det inntrykket jeg sitter igjen med om elevene i denne klassen i forhold til kjønn er at mange av jentene inntar roller som ansvarlige, moderlige og omsorgsfulle overfor guttene. Dette kan guttene på mange måter nyte godt av da jentene ordner opp for dem, hjelper dem med å få gjort det de skal og roer dem ned når de ødelegger for mye for andre. Samtidig gjelder ikke dette alle jentene og heller ikke overfor alle guttene. Jeg ser at det ofte er *de selvsikre jentene* som ordner opp for *de tøffe guttene* og *de åpne jentene* som tar seg av *de lekne guttene*. *De dyktige guttene* og *de pliktoppfyllende jentene* fokuserer mest på det som skjer innad i sin egen gruppe. Der jentene er opptatt av det relasjonelle og hvilke elever det er snakk om, har guttene et større fokus på hva de holder på med. Jentene kan ofte virke mer ekskluderende i

forhold til enkelte grupper de ikke vil ha noe med å gjøre, og på den måten kan det sies at guttene på sett og vis tar større ansvar for å skape et inkluderende miljø.

Elevsammensetningen og elevkulturer vil være forskjellig fra klasse til klasse, og fra skole til skole. Min undersøkelse er gjennomført i én av disse klassene, en ungdomsskoleklasse. Hadde muligens mitt datamateriale sett annerledes ut hadde jeg valgt en annen skole eller et annet klassetrinn? Klassen jeg observerte skiller seg ut ved å ha rykte på seg for å være den mest bråkete klassen på hele skolen, samtidig som de er åpne og hyggelige. Klassen består også av en blanding av elever som skårer i toppsjiktet karaktermessig til de elevene som står i fare for å stryke.

Skolen jeg har observert på ligger i forhold til standpunktkarakterer samlet sett lavere sammenlignet med landsgjennomsnittet, andre skoler i fylket og andre skoler i samme kommune. Dette kan muligens gi mitt datamateriale et bestemt preg. Kanskje hadde bildet vært annerledes om jeg hadde observert på en annen skole, med flinkere elever.

I dag fremstilles jentene som vinnere i forhold til skolen og skoleprestasjoner. Jentene presterer bedre enn guttene i nesten alle fag. Vi har sett at flere forskere mener at dette skyldes at skolen er bygget rundt feminine verdier og derfor tilpasset jenter i større grad enn gutter. Det påstås at jentenes er mer modne og er flinkere til å ta *ansvar* enn guttene. Et større fokus på *ansvar* i skolen vil derfor være i jentenes favør og ha en ekskluderende effekt på guttene.

I forhold til de arbeidsmetodene samarbeid og prosjektarbeid lærerne vektlegger, som innebærer en stor del egenansvar for elevene, vil disse gjennom påstandene om en feminisert skole falle under kategorien ”feminine”. Samtidig ser det ikke ut i denne klassen at undervisningen er bedre tilpasset det ene kjønnnet enn det andre. I den graden det gjør det er det når guttene foretrekker den feminine undervisningen og et par av jentene vil arbeide mer individuelt og dermed en mer maskulin arbeidsmåte. At arbeidsmetodene er feminine ser dermed ikke ut til å ekskludere guttene, men heller inkludere dem. Guttene i denne klassen ser ut til å takle kravet om disse arbeidsmetodene bra. Når det gjelder gruppearbeid ser jeg likevel et skille mellom kjønn. I en komplett jentegruppe fordeles ansvaret mer, mens i en komplett guttegruppe er det som oftest en av guttene som tar hovedansvaret. Samtidig gjelder ikke dette *de dyktige guttene* som ser ut til å jobbe som jentene gjør, dermed er ikke dette kjønns skillet fullstendig.

I forhold til mine observasjoner og fokusgruppesamtaler synes jeg det blir vanskelig å snakke om maskulinitet og femininitet som ensbetydende begreper. Selv om jeg på enkelte område ser at det fortsatt er tydelige kjønnskiller ved at guttene gjør sånn og jentene gjør sånn, er disse observasjonene som regel aldri helt fullstendige. Det er sjelden jeg kan konkludere med at *alle* gjøre sånn og *ingen* gjør sånn, men kan heller bruke betegnelser som at *de fleste* jentene gjør sånn eller *de fleste* guttene gjør sånn. Forskningen min viser at det finnes kjønnsforskjeller, men at det samtidig finnes store forskjeller innenfor hvert kjønn. Kjønn er ikke bare en inndeling av gutter og jenter. Analysene mine viser at kjønn er mangfoldig der det finnes maskuliniteter og femininiteter.

Ansvar er i følge mine analyser heller ikke noe som er entydig feminint. I forhold til ansvar kan jeg ikke konkludere med at jentene er mer ansvarlige enn guttene, selv om jeg ikke kan se bort fra at det flere jenter enn gutter som tar ansvar i det store og det hele. For å få et svar på dette måtte jeg da eventuelt ha gjennomført en kvantitativ undersøkelse. Det jeg kan si noe om hvor de tar ansvar og hvordan de gjør det. Jeg kan heller ikke konkludere med at det er et større fokus på ansvar som er årsaken til gutters dårlige skoleprestasjoner, men jeg kan likevel ikke utelukke det. Det må være andre ting som er viktigere med henholdt til å forklare prestasjonsforskjeller. I følge Aasebø (2012) finner hun i sin klasseromsanalyse at holdninger til undervisning påvirkes av tre ulike faktorer: kjønn, tilhørighet i elevkulturen og elevenes faglige ambisjoner. Lyng (2004) viser også at hva slags rolle og posisjoner elevene inntar, og identifiserer seg med har mye å si for hvordan man forholder seg til skolen.

I forhold til kjønn vil muligens et fremtidig formål i en skolesammenheng være å skaffe seg mer kunnskap om kjønnsforskjeller, samt en større vektlegging på *hvilke* gutter og *hvilke* jenter være tjenelig i forhold til forståelsen omkring kjønn.

6.0 Litteratur

Alvesson, M, Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund, Sweden, Studentlitteratur.

Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm, Stockholms universitet.

Amlo, I.M. (1996). *Læring av ansvar: i teori og praksis*. Trondheim. NTNU, hovedoppgave

Bakken, A., Borg, E., Hegna, K., & Backe-Hansen, E, (2008). *Er det skolens skyld?* Nova rapport nr.4. Hentet fra:http://www.reassess.no/asset/3204/1/3204_1.pdf (konsultert 01.09.12)

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

Bergesen, O. H, (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo, Universitetsforlag.

Bondevik, H & Rustad, L. 2006. *Humanvitenskapelig kjønnsforskning* I Lorentzen, Jørgen & Mühleisen, Wencke (red.). *Kjønnsforskning. En grunnbok*. Universitetsforlaget. Oslo.

Byrhagen, K., Falch, T., & Strøm, B. (2006). *Frafall i videregående opplæring: Betydning av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. Trondheim, Senter for økonomiske forskning AS.

Connell, R.W. (2000). *The men and the boys*. Sydney, Allen & Unwin.

Davies, B. (1993). *Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities*. Sydney: Allen & Unwin.

Denzin, N.K & Lincoln, Y.S. (2005). *Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research*. I Denzin, N.K & Lincoln, Y.S. (eds). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage

Dovemark, M. (2007). *Ansvar: hur lätt är det? om ansvar, flexibilit och valfrihet i en föränderlig skola*. Lund, Studentlitteratur.

Elstad, E. og Turmo, A. (2007). *Kjønnforskjeller i motivasjon, læringsstrategi- bruk og selvregulering i naturfag*. NorDiNa nr.1. Tilgjengelig på:
http://www.naturfagsenteret.no/tidsskrift/Nordina_107_Elstad.pdf (konsultert 02.09.12)

Eng, H. (2006). *Homo- og queerforskning*. I Lorentzen, Jørgen & Mühleisen, Wencke (red.). *Kjønnforskning. En grunnbok*. Universitetsforlaget.

Epstein, D, Elwood, J, Hey, V and Maw, J (1998) (eds) *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, Buckingham: Open University Press.

Etymologisk ordbog over det norske og det danske sprog (1996, opptrykk av utgave fra 1903-06) . Falk, H. & Torp, A. (red.). Oslo. Bjørn Ringstrøms Antikvariat.

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

Foros, P.B. (1989). *Læring av ansvar. Fra handling til holdning*. Oslo, Universitetsforlag.

Frosh, S., Phoenix, A., & Pattman, R. (2002). *Young masculinities*. London, Palgrave.

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

Gurian, M. m.fl. (2001). *Boys and girls learn differently*. San Fransisco, Jossey-Bass.

Gulbrandsen, L.M. (1998). *I barns dagligliv: en kulturpsykologisk studie av jenter og gutters utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hammersley, M., og Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo. Ad Notam Gyldendal Akademiske.

Hammersley, M., og Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. New York, Routledge.

Hatchell, H. (1998). *Girls' entry into higher secondary sciences. I: Gender and Education* 10, s 375-386.

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

Honkatukia, Päivi (1999), *Gender, social identity and delinquent behaviour*. Tilgjengelig på http://www.retfaerd.org/gamle_pdf/1999/3/Retfaerd_86_1999_3_s41_52.PDF (Konsultert, 14.05. 2011).

Jackson, C. (2006a). *'Lads' and 'ladettes' in school: Gender and a fear of failure*. Maidenhead, UK, Open University

Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg. Roskilde. Universitetsforlag.

Kjørholt, A.T. (2010). *Barn som samfunnsborgere: til barnets beste?* Oslo. Universitetsforlaget.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave 2006. (2006). Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet.

KUF (2004). *Dette er kunnskapsløftet. Kultur for læring*. Oslo: Rundskriv F-13/04

Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo, Universitetsforlaget.

Lyngsnes, K. M. (2003). *Ansvar for egen læring – prinsipp og praksis. En kvalitativ studie av tre klasser i videregående skole*. Dr.polit.avhandling, Trondheim: NTNU.

Lyngsnes, K.M. (2005). *Ansvar for egen læring» i norsk skole*. Tilgjengelig på:
http://brage.bibsys.no/hint/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_9061/1/2007-01-4.pdf
(konsultert 01.09.12).

Løgstrup, K.E. (1971) *Etiske begreber og problemer*. I G. Wingren (utg.): *Etik och kristen tro*. Lund. Gleerup.

Madsen, U.(2003) *Pædagogisk etnografi. Forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus. Klim.

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. (1998a): *Små piger, søde piger, stille piger – om pigeliv og pigesocialisering*. I Klette, K. *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo, Ad Notam Gyldendal

Bjerrum Nielsen, Harriet. (1998b). *Sophie og Emile i klasseværelset* i Jens Bjerg (red): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzel.

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. (2003) *Nye jenter og gamle kjønn*. I NIKK magasin nr.2. s 9-12.
Tilgjengelig på:<http://www.nikk.uio.no/publikasjoner/nikkmagasin/magasin/mag20032.pdf>
(konsultert 08.12.11)

Nielsen, Harriet Bjerrum (2006). *Kjønn og identitet*, I: Jørgen Ludvig Lorentzen & Wencke Mühleisen (red.), *Kjønnforskning*. Universitetsforlaget. Del 3.1. s 153 - 168

Harriet Bjerrum Nielsen (2009). *Skoletid*. Universitetsforlaget. Oslo.

Nielsen, Harriet Bjerrum (2011). *Kjønn i klasserommet*, I: May Britt Postholm; Peder Haug; Elaine Munthe & Rune Johan Krumsvik (red.), *Elevmangfold i skolen*, 1.-7..
Høyskoleforlaget. Kapittel 8. s 179 – 195

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, Cappelens 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.hihm.no/Dav/b8dc9bec61.pdf> (konsultert 04.01.12)

Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo Gyldendal Akademisk.

Programme for Internationale Student Assessment (2003). Tilgjengelig på:

http://www.pisa.no/pdf/hovedrapportkapitler/leseresultat_2003_kap5.pdf (konsultert 10.04.2010)

Programme for Internationale Student Assessment (2006). Tilgjengelig på:
http://www.pisa.no/pdf/hovedrapportkapitler/leseresultat_2006_kap6.pdf (konsultert 10.04.2010)

Postholm, M.B.(2005) *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo. Universitetsforlaget.

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo. Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativmetode*. Bergen. Fagbokforlaget.

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskap til feltarbeid*. Bergen, Fagbokforlaget.

Rørhus, Kåre (1993): *Ungdom og idolpåvirkning*. Oslo. Universitetsforlaget

Sartre, J.P. (1993). *Eksistensialisme er humanisme*. Oslo. Cappelen.

Skaalvik, E. M. (2000). *Selvoppfatning og motivasjon hos gutter og jenter*. I Imsen, G. (red) *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo. Gyldendal akademisk forlag

Solbrække, K. N. og Aarseth, H. (2006), *Samfunnsvitenskapenes forståelser av kjønn*. I: Lorentzen, J. & Mühleisen, W. (red.) *Kjønnforskning. En grunnbok*. Oslo. Universitetsforlaget

St. meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*.

St. meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*

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

Utdanningsdirektorater (2012): Skoleporten. Tilgjengelig på <http://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=88e13531-a5b6-4c33-ad87-b0ceb59b26b1&skoletype=0> (konsultert 10.10.12)

Welle-Strand, A. & Tjeldvoll, A. (2002) *The Norwegian unified school- A paradise lost?* *Journal of Educational Policy*. Vol:6/2002 Tilgjengelig på: http://www.bi.no/upload/Info-avdeling/_nedlastingsfiler/AF%20Filer/The%20Norwegian%20Unified%20School.pdf (konsultert 10.10.2011)

Wernersson, I., (1977) *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Wernersson, I. (2010). *Könsskillnader i skolprestationer : idéer om orsaker* Tilgjengelig på: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/14/91/37/08eec22b.pdf> (konsultert 10.09 2012)

Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Farnborough, UK, Saxon House

Ziehe, T & Stubenrauch, H. (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser*. København

Öhrn, E. (1998). *Om flickors inflytande i skolan*. I: *Kulturella perspektiv*, 4, 28-35

Öhrn, E., (2002). *Könsmönster i förändring?: En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.

Aasebø, T.S. (2010). *Kjønn og skoletrøbbel*. Norsk Pedagogisk tidsskrift, 95, 5 (371-383)

Aasebø, T.S. (2012). *Kunnskapsforhandling i klasserommet*. Bergen. Fagbokforlaget.

Vedlegg

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 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 som innebærer 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 vi tror konstrueres i lys av kjønn, etnisitet og sosial bakgrunn, og 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 kulturer 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 særlig i guttekulturene på ungdomsskolen enn i videregående skole. Seinest i desember gikk AKFU-leder i Arendal ut i Agderposten og forteller om det han kaller en holdningsendring blant elevene som går ut på at elever ser ut til å være godt fornøyd med dårlige karakterer. 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 deres ungdomsskole for å spørre om dere kunne tenke dere å delta i prosjektet. For dere vil det ikke innebære noen aktiv deltakelse

utover at vi er tilstede i klasserommet. Dette er 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. Vi vil selvfølgelig forplikte oss til å gi skolen en tilbakemelding om resultatene, og måten det skjer på vil vi gjerne ble enige med dere om. Midlene fra lu-ledelsen forutsetter også at vi seinere bruker resultatene i tilknytning til PPU-studenters skolepraksis.

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, f.eks 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. Alle intervjuene (fokusgrupper og individuelle intervjuer) vil skje etter skoletid og vil bli organisert av oss.

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.

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 skolen 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 overhodet ikke står i veien for andre ting. Vi er også svært opptatt av at dette ikke skal føre til noe merarbeid for lærere og skolen for øvrig, utover å ha oss tilstede i undervisningen.

Vennlig hilsen

Turid Skarre Aasebø

1. amanuensis, institutt for pedagogikk,

Universitetet i Agder

Tlf 38141228 /91105913

Til elever i 9. og 10.klasse 9. og 10.klasse 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 kunnes 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

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)

Vedlegg 3

TIL FOKUSSAMTALENE MED ELEVENE

1) 'Hvordan dere opplever livet på skolen'

- Samtale med utgangspunkt i bildene elevene har tatt
- Hvilke bilder sier noe om skolelivet, hva er typisk, hva gjør elevene på de arenaene de har tatt bilde av
- Generelt; følge opp det elevene sier, be dem utdype, gjelder det alle osv

2) Felles temaer

a) Ulike undervisningsmetoder

(betydningen av lærerens kjønn, ansvar for egen læring, samarbeid, refleksjon, teoriundervisning/ stillesittende arbeid, hvilke undervisningsmetoder engasjerer)

b) Klassemiljøet

(hvem bestemmer, dominerer, klikker/gjenger i klassen, gutter vs jenter som venner, hvem går sammen på fritida, hva går ulikhetene i miljøet på, hva er en og elev

c) Karakter og ambisjoner

(betydning av karakterer, karakternivåer, hva påvirker karakteren, fortjener dere karakterene dere, fortjener de andre gode/dårlige karakterer, å ha ambisjoner, fremtidsplaner/tenker en noe om livet om 10 år)

d) Forskjeller mellom barneskole og ungdomsskole

(hva er forskjellen på skolen før og nå, oppfører elevene seg annerledes)

3) Individuelle temaer med utgangspunkt i feltarbeidet