

Masteroppgave

Gutter ut av rekken går....

Av Mette G. Erøy

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 S. Aasebø

Universitetet i Agder, Kristiansand

14.11.08

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	s.1
1.1 Bakgrunn for og presentasjon av problemstilling	s.3
1.2 Tilnærming	s.4
1.3 Aktualitet	s.5
1.4 Oppgavens oppbygging	s.7
2.0 Trender i kjønnsforskning i skolen	s.7
2.1 Fra de stakkars jentene til de stakkars guttene	s.8
2.2 Kjønnsstereotyper vs. kjønnsmangfold	s.10
2.2.3 Tokjønnet i skolen	s.11
2.2.4 Kjønnsmangfold i skolen	s.13
3.0 Teoretisk rammeverk	s.16
3.1 Kjønn og ”nature-nurture” debatten	s.17
3.2 Læring og sosialkonstruksjonisme	s.19
3.3 ”Lisa gikk til skolen” og tok over?	s.21
3.3.1 ”En skole for jenter” – Mediabildet	s.21
3.3.2 ”Boys and girls are different, and that’s the truth”	s.23
3.3.3 Kritikk av de rådende teoriene	s.26
3.3.4 Elevkonstruksjoner i klasserommet	s.31
3.3.5 Den moderne skolen	s.32
4.0 Forskningsdesign	s.35
4.1 Min forskerrolle	s.35
4.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	s.36
4.1.2 Metodologisk ståsted	s.38
4.2 En kvalitativ tilnærming	s.39
4.3 Etnografisk metode	s.40
4.3.1 Datainnsamling; Deltakende observasjon	s.41
4.3.2 Datainnsamling; Fokussamtaler	s.45

4.3.3 Dataanalyse	s.48
4.3.4 Fortolkning av data	s.50
4.4 Etske retningslinjer	s.50
4.5 Validitetsvurdering og generaliseringsaktualitet	s.51
5.0 Maskulinitet og femininitet i endring.....	s.54
5.1 Presentasjon av skolen og klassen	s.56
5.2 Betydningen av lærerens kjønn	s.58
5.3 Betydningen av ansvar for egen læring	s.62
5.4 Betydningen av samarbeid	s.66
5.5 Betydningen av refleksjon	s.69
5.6 Betydningen av stillesittende teoretisk undervisning	s.73
5.7 Er det feminine verdier som preger dagens klasserom?	s.76
6.0 Drøfting og konklusjon	s.77
6.1 Pluralisme og mangfold	s.78
6.2 Fremblikk.....	s.80
Litteraturliste	s.83
Vedlegg	s.88

1.0 INNLEDNING

Jenter har hatt en markert fremgang m t p karakterer generelt i skolen, og har i dag gjennomgående bedre karakterer enn gutter gjennom hele det 13-årige utdanningsforløpet. Hvem som er klasserommets tapere og vinnere har lenge vært og er et stridsspørsmål, både innen den offentlige debatten om kjønn i skolen, og innen forskning. I dag blir gutters tilkortkommenhet i skolen i økende grad identifisert som et internasjonalt problem. Det er imidlertid omstridt hva som ligger *bak* trenden, og dette krever, som jeg med denne oppgaven ønsker å bidra til, mer debatt (Drudy m.fl. 2005). Selv om fullstendig kjønnslikhet i skoleprestasjoner er et urealistisk mål, mener jeg, som utdanningsforskerne Francis og Skelton (2005), at det er verd å opprettholde som et ideal. Hvorfor får så gutter dårligere karakterer enn jenter i dagens skole?

Det eksisterer mange rådende teorier som på hver sin måte belyser hvorfor gutter presterer dårligere enn jenter. Noen forklaringer beveger seg på et individnivå, der guttene fremholdes som skolens tapere fordi de "bare er født sånn", mens andre teorier beveger seg på samfunnsnivå og omhandler en feminisert skole som årsaken til kjønnsgapet. En klassisk inndeling av dagens forklaringsteorier på området lanseres av den engelske kjønnsforskeren Debbie Epstein m.fl. (1998). De mener det er tre separate forklaringsteorier knyttet til guttenes manglende skoleprestasjoner, der løsningsstrategien blir den samme, nemlig å i større grad tilpasse dagens skole til guttene. Dette innebærer en guttetilpasning av undervisningsinnhold og undervisningsmetoder, samt en innføring av flere mannlige lærere som kan tilby guttene i skolen bedre rollemodeller. Den første teorien gir Epstein m.fl. betegnelsen "*poor boys*". Guttene blir betraktet som skolens ofre idet jentenes fremgang går på bekostning av deres. Guttene fremstilles her som ofre for kvinnens selvsikkerhet og fremgang. Mødre og feminister klandres også for å gjøre guttene myke. Poor boys- forklaringen er nært beslektet med den andre aktuelle antakelsen, nemlig "*failing schools*" – teorien som hevder at den økende overvekten av kvinnelige lærere ikke er i stand til å gjøre undervisningen tilstrekkelig appellerende for gutter. Dette mtp. læringsmetoder og vurderingsmetoder som bidrar til manglende motivasjon til eller tillit til å prestere, hos guttene. For eksempel hevdes det at den mer maskulint appellerende konkurransen er erstattet med det mer feminint appellerende samarbeidet som arbeidsform i skolen. Den tredje teorien Epstein m.fl. belyser betegnes "*boys will be boys*", og antyder at problemet ligger i guttekulturens macho-verdier som ikke lar seg forene med det å gjøre det bra på skolen.

Årsaken til kjønnsgapet legges her på gutters maskulinitet, og gutters forsinkete modenhet og mer urolige "natur" sies å ha negative konsekvenser for skoleprestasjonene (ibid). Gutteres biologi lanseres i dag som en altoverskyggende forklaringsmodell (Munk 2008).

Elevstrategier er kjønnsbetingede, og dermed er gutters og jenters skoleprestasjoner nærmest "forutbestemt" via medfødte biologiske kjønnsfaktorer. Guttene settes i denne teorien opp mot jentene, og det hevdes at der guttene er aktive er jentene passive, der gutter er late er jenter ansvarsfulle osv. Ut ifra dette perspektivet, som i de to ovenfornevnte, innebærer det å la gutter være gutter å identifisere deres elevstrategier, for igjen å kunne tilpasse undervisningen til deres maskuline måter å lære på (Rowan m.fl 2002).

I denne oppgaven vil jeg belyse teorien som omhandler feminisering av skolen som "a prime factor in boys' underachievement" (Skelton 2001:35); "Failing schools" som preges av en overvekt av kvinnelige lærere med læringsmetoder som ikke er i stand til å gjøre undervisningen appellerende nok for gutter: F.eks samarbeid istedenfor konkurranse, eller veiledning istedenfor disiplin. I dag hevder eksperter verden over at gutter lider under den feminiserte skolen, og det oppfordres ut ifra dette synet til kjønnsoppdelt undervisning begrunnet med at "piger og drenges særegne biologi medfører forskjellige indlæringspotentialer" (Munk 2008). Dette er imidlertid et området det trengs kunnskap på; Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring (NOVA) fastslår i en kunnskapsoversikt angående skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, at det finnes "begrenset med forskning som eksplisitt har vært opptatt av å undersøke om forholdene i skolen er bedre tilrettelagt jenter enn gutter" (Bakken m.fl. 2008:7). For å si noe om det er en feminisert skole og en lite gutte-tilpasset opplæring som er den reelle årsaken til kjønnsgapet, er det interessant å få vite noe om dagens skole er preget av de såkalte kvinnelige verdiene. Det neste som blir interessant er å få et innblikk i hvordan gutter og jenter konkret forholder seg til den moderne skoles arbeidsmåter, samt til kvinnelige versus mannlige lærere. Det er nettopp disse faktorene som utgjør debatten som omhandler den feminiserte skolen; "The reasons put forward (for fokuset på den feminiserte skolen) are the day-to-day routines and practices of primary classrooms favour female and female behaviours(...) there is an absense of male role models; and the way in which the curriculum is delivered and assessed favours girls' learning styles" (Skelton 2001:35).

1.1 Bakgrunn for og presentasjon av problemstilling

I begynnelsen av desember 2007 ble resultatene av den internasjonale Pisa-undersøkelsen presentert. Den viser at gutter både internasjonalt og i den norske skolen kommer dårligere ut enn jentene (Bakken m.fl. 2008). Mye er blitt skrevet i aviser og tidsskrifter etter internasjonale og nasjonale tall ble presentert, og i denne forbindelse ble det i Fedrelandsvennen 6. desember '07 hevdet at skolene i sør Norge står ovenfor en formidabel utfordring, samt at årsakene kan ligge i skolens organisering; "Arbeidsmåtene og pedagogikken er blitt endret de siste årene. Det har vært lagt vekt på *ansvar for egen læring, samarbeid og kommunikasjon - med læreren som veileder* mer enn en tydelig faglig leder. Dette kan være arbeidsformer som favoriserer motiverte og modne elever, og gir umotiverte elever muligheten til å sluntre unna". Videre presenteres det i samme avis, dagen etter, en antydning om at en av årsakene til Agders resultater på nasjonale prøver kan bunne i en lite individuell tilpasning iht. kjønn. Frp's stortingspolitiker Åse Schmidt hevder i et intervju at gutter og jenter tilegner seg kunnskap forskjellig, og at det derfor kan være hensiktsmessig å skille kjønnene i noen fag. En overvekt av kvinnelige lærere hevdes dessuten i dette intervjuet å ha negative følger for gutters skoleprestasjoner.

Det at media hyller jentene som skolens vinnere og guttene som tapere indikerer at den eksisterende undervisningen er best tilrettelagt jenters elevstrategier og ikke tar nok hensyn til guttenes behov og særegenheter. Avisoppslagene i Fedrelandsvennen vekket interesse i meg i å utforske påstanden om at jenter og gutter har ulike måter å forholde seg til skolen på. Har de det? Er det pga en feminisert skole at jenter så får høyere karakterer enn gutter? For å finne ut noe om dette endte jeg opp med følgende problemstilling:

Er det feminine verdier som preger dagens klasserom?

Forklaringen om at læring er kjønns- betinget gjør det interessant for meg å se på hvordan gutter i realiteten forholder seg til dagens skoles undervisnings og arbeidsformer, samt til kvinnelige og mannlige lærere. Gir arbeidsformene som taes i bruk i dagens skole jenter et større læringsutbytte enn gutter? Hvordan forholder gutter seg til skolen som hevdes å "employ teachingstyles, classroom management practices and promote approaches to learning which are favoured by girls" (Skelton 2001:48)? For å kunne belyse hvordan gutter forholder seg til den debatterte feminiserte skolen, er det imidlertid først nødvendig å befestes om dagens

skole i det hele tatt ser ut til å være feminisert. Ergo er det to fokus i denne oppgaven; Det ene på i hvilken grad det er arbeidsformene som betegnes feminine som dominerer i skolen, og det andre på hvordan gutter forholder seg til disse arbeidsmetodene, samt til dagens lærere. Dessuten kan man spørre seg hvorvidt man så kan kalle visse arbeidsformer feminine. Dette er en teoretisk diskusjon jeg vil belyse i kapittel 3, som har en sammenheng med hvilket syn man har på kjønn og læring.

1.2 Tilnærming

Via deltakende observasjon og fokussamtaler i en tiende klasse på en ungdomsskole i Vest Agder får jeg i denne oppgaven en kvalitativ tilgang til *elevperspektivet* i belysningen av den feminiserte skole – teorien. I forskning er det viktig å ”velge enheter som kan gi viktig informasjon om det tema du er ute etter å utforske” (Fangen 2004:52). Den feminiserte skole – debatten dreier seg hovedsakelig om grunnskolen, og særskilt ungdomsskolen, da det er her kjønnsgapet i skoleprestasjoner er mest signifikant. Ergo var det naturlig for meg å velge en ungdomsskole som forskningsarena. Videre var jeg begrenset av både tid og av oppgavens omfang, slik at det også falt seg naturlig å ta for meg en, og ikke flere klasser som case. Hovedfokuset i oppgaven vil ligge på guttene i skolen. For å kunne belyse hvorvidt skolens feminitet er et problem for guttene, blir det imidlertid nødvendig å se deres elevstrategier opp mot jentenes. For å kunne si noe om hvorvidt skolen er mer tilpasset jenter enn gutter blir det sentralt å se på hvordan dagens gutter forholder seg til skolens arbeidsmetoder og lærere, *opp mot* hvordan jentene gjør det samme. F.eks. så må jeg nødvendigvis studere hvordan kvinnelige lærere appellerer til jentene, for å si noe om de appellerer bedre til dem enn til guttene. ”Masculinity and femininity are not mirror images of each other and so boys and girls need to be understood in relation to each other” (Skelton 2001:62). Selv om fokuset mitt er på guttene i skolen, er ikke undersøkelsens hensikt den at guttene skal tilbake dit at de presterer bedre enn jentene, men å belyse hvordan skolen kan møte ”the needs of girls and boys alike (...) we cannot focus on issues of masculinity without attending also to issues of femininity” (Rowan m.fl. 2002:5).

1.3 Aktualitet

Begrepet tilpasset opplæring står sentralt i Kunnskapsløftet og i reformen i grunnskolen fra 2006, og innebærer at alle elever skal få en så god opplæring som mulig, *uavhengig av kjønn*, rase, sosial klasse osv. (Bachmann og Haug 2006). Peder Haug konkluderer med at grunnskolen ikke gir slik målet er i dag, en likeverdig opplæring til alle elever uavhengig av kjønn. Han hevder at flere elever står ovenfor en skole som ikke tar tilstrekkelig hensyn til deres læreforutsetninger knyttet til bla. kjønn (ibid). I Kunnskapsløftet heter det blant annet ”Alle elever og læringer har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov” (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004: 3), og Stortingsmeldingen ”Kultur for læring” forklarer de systematiske kjønnsforskjellene i karakterprestasjoner med mangel på nettopp tilpasset opplæring (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Hvilke systematiske kjønnsforskjeller er det så vi snakker om?

Iht. kjønn har det i løpet av de siste tretti årene skjedd en endring m t p skoleprestasjoner. En tidligere arbeidsdeling hvor jentene presterte best i språk- og samfunnsfag mens guttene presterte best i naturfag og matematikk, er nå i ferd med å forsvinne. Jenter har hatt en markert framgang også i de fagområder som tradisjonelt har oppfattes som maskuline, og har i dag bedre karakterer enn gutter i alle fag utenom gymnastikk. Professor i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark Thomas Nordahl, presenterte i oktober’07 en kartleggingsundersøkelse gjort blant 9400 elever fra 5-10. klassesertrin. ”Resultatene viser at jentene har et signifikant bedre læringsutbytte i alle basisfagene i skolen”, skriver Nordahl (2007:3). De skolefaglige prestasjonene er i tabellen under uttrykk for standpunkt karakterer i 8., 9. og 10. klasse i fagene norsk, matematikk og engelsk.

Skolefaglige prestasjoner fordelt på kjønn i fagene norsk, matematikk, og engelsk

Fag	Kjønn	Gj.snitt	St.avvik	Forskjell i st.avvik, sign <.001
Norsk	Jente	4,07	0,86	0,60
	Gutt	3,51	0,93	
Matematikk	Jente	3,69	1,01	0,18
	Gutt	3,50	1,06	
Engelsk	Jente	3,84	0,97	0,36
	Gutt	3,49	1,05	

(Nordahl 2007:3).

Når det gjelder ungdomsskolen jeg har som forskningsarena i denne oppgaven, finnes det også interessant statistikk som aktualiserer tema jeg har valgt å belyse. På utdanningsdirektoratets hjemmesider kan man finne standpunkt karakterer for grunnskolene i hele landet, også fordelt på gutter og jenter. Skolen jeg har forsket på viser tydelige prestasjonsforskjeller mellom gutter og jenter i standpunkt karakterene fra 2006. Jentene får her, som på landsbasis, bedre karakterer enn guttene i alle fag utenom gymnastikk.

Standpunkt karakterer 2006 fordelt på kjønn

Skoleår		2005-2006	
Karaktertype			St. pkt.
Fag	Geografi	Kjønn	
Hovedmål og 1. språk, skriftlig		Jenter	4,4
		Gutter	3,7
Sidemål og 2. språk, skriftlig		Jenter	4,0
		Gutter	3,5
Hoved-/sidem. og 1./2. språk, muntlig		Jenter	4,4
		Gutter	3,9
Engelsk, skriftlig		Jenter	4,0
		Gutter	3,6
Engelsk, muntlig		Jenter	4,2
		Gutter	3,8
Matematikk		Jenter	3,4
		Gutter	3,4
Kristend., relig.- og livssynsk.		Jenter	4,4
		Gutter	3,9
Natur- og miljøfag		Jenter	4,4
		Gutter	4,1
Samfunnsfag		Jenter	4,3
		Gutter	4,0
Heimkunnskap		Jenter	4,6
		Gutter	4,1
Kunst og håndverk		Jenter	4,2
		Gutter	3,6
Kroppsøving		Jenter	4,4
		Gutter	4,6
Musikk		Jenter	3,9
		Gutter	3,8

(Utdanningsdirektoratet 2006).

Angående lese og skrive – ferdigheter generelt, vises forskjellene mellom jenter og gutter allerede i barneskolen. Trenden er internasjonal, og peker også i jentenes favør (Bakken m.fl. 2008, Rowan m.fl. 2002). Denne statistikken må taes på alvor, men det er viktig å erkjenne det faktum at ”*some boys continue to do very well at school while some girls continue to fail*”

(Rowan m.fl. 2002:23). Statistikkene ovenfor presenterer kun kjønnsinndelingen i skoleprestasjonene. Man må i tillegg spørre *hvilke* gutter som presterer dårlig, for å kunne lansere adekvate løsningsstrategier. Jeg vil komme tilbake til dette spørsmålet senere i oppgaven, men vil påpeke det faktum at guttene det gjelder er gutter fra lavere sosiale klasser og gutter med etnisk minoritetsbakgrunn. Dette er også internasjonale tendenser, og Lingard og Douglas understreker viktigheten av å ”always disaggregate the data and be clear about which girls and which boys we are talking about at any moment” (ibid:24). Innenfor både norsk og internasjonal klasseromsforskning finnes det store kunnskapshull angående *hvilke* jenter og gutter som oppnår lave skoleprestasjoner (Bakken m.fl. 2008).

1.4 Oppgavens oppbygging

Jeg vil i kap.2 peke på hvilke trender som er aktuelle i forskning på jenter og gutter i skolen. I kap.3 vil jeg introdusere sentrale teorier som er av betydning for, og som omhandler den feminiserte skolen som årsak til kjønnsgapet i skoleprestasjoner. Den norske mediadebatten som omhandler kjønn i skolen vil også belyses her. I kap.4 introduserer jeg forskningsdesignet, og kap.5 omfatter analyse og fortolkning av data jeg har samlet inn på ungdomsskolen via deltakende observasjon og fokussamtaler. I et avsluttende kapittel (6) konkluderer jeg ut ifra foregående kapitler i oppgaven. Her vil jeg også presentere et fremblikk m t p veien videre iht. gutters skoleprestasjoner.

2.0 TRENDER I KJØNNSFORSKNING I SKOLEN

Når det gjelder kjønnsforskning i skolen er det to trender jeg vil peke på. Den ene er overgangen fra et fokus på ”de stakkars jentene” til et fokus på ”de stakkars guttene”. Den andre omhandler spennet som går fra å betrakte kjønn som noe entydig, til å se på kjønn som noe mer komplekst.

2.1 Fra de stakkars jentene til de stakkars guttene

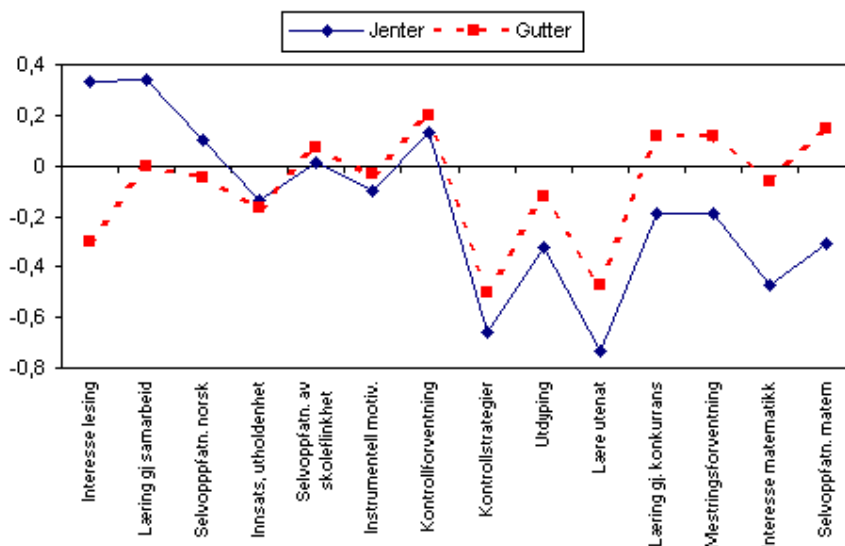
Kjønnslikhet har vært et sentralt utdanningspolitisk mål i lang tid. Fokuset i kjønnsforskningen har imidlertid gått fra å gjelde jenter til å dreie seg om gutter. Forskning på kjønn i skolen ble etablert i løpet av 1970 og 80- tallet. Norsk kjønnsforskning i klasserommet for 30 år siden dreide seg hovedsakelig om jentenes skolesituasjon, og om hvordan guttenes dominans, særlig på ungdomstrinnet, bidro til usynliggjøring av jentene (Bakken m.fl. 2008). I klasseromsforskning på 1970 og 80-tallet ble lærerne kritisert for ikke å gi jentene nok oppmerksomhet i undervisningen, noe som resulterte i reduksjon av selvtillit hos jenter i bla. ungdomskolen, og et sterkt fokus på ”de stille jentene”. Det ble dermed gjort en innsats for å få jenter interessert i matematikk og naturvitenskaplige fag der kjønnsgapet var mest signifikant (ibid). På 90-tallet var det marginalisering av guttene som kom i fokus, da jentene begynte å prestere bedre enn dem også i de tradisjonelle naturvitenskapelige såkalte guttefagene. Denne utviklingen har fått stor oppmerksomhet, og har verden over ”guttenees dårlige skoleprestasjoner” som overskrift i media. Følgelig opptar i dag jentene 60 % av universitetsplassene i Norge, mens guttene opplever flere problemer i skolen og avslutter utdanningen generelt tidligere enn jenter (Nielsen 2007a). Fra å på 70-tallet bekymre seg over hvordan visse former for maskulinitet var privilegert i skolestrukturer og pedagogisk undervisning, representerer altså trenden i dag en uro rundt femininitet som begunstiget i dagens skole. Feminister verden over klandres for å ha dratt likestillingen for langt, og gutters lave skoleprestasjoner karakteriseres som en følge av ”misguided feminists” (Rowan m.fl 2002:13). Det har vært vanskelig å peke på hva som har laget svingningene i skoleprestasjoner hos jenter og gutter. Ulike grupper og klasser har blitt forsket på fra mange ulike perspektiver, i forskjellige tider, og i forskjellige skoler. Mens jenter i den tidligste forskningen ble sett på som ofre, og gutter som motiverte av makt og kontroll, er trenden i dag å se de ”nye” jentene i lys av egen handlekraft, og ”the failing boys” som en konsekvens av dem feminiserte skolen. Et enten-eller fremstilles som uungåelig; ”if boys now are losing at school then girls must clearly be winning” (ibid). Gutter og jenter oppfordres til å konkurrere med hverandre, og boktitler og avisoverskrifter som “who wins in school” florerer verden over (ibid:14). Slike overskrifter kan bidra til å posisjonere jenter og gutter som ofre ovenfor hverandre, og til å manifestere stereotypiske oppfatninger av menn og kvinners natur, noe jeg kommer tilbake til i neste delkapitel.

Det er et paradoks i oppmerksomheten rundt det nye kjønnsgapet i skolen. Tross at guttene presterer dårligere enn jentene, tjener fortsatt disse guttene mer enn ”de flinke jentene” når de kommer ut i arbeidslivet. Selv om jentene gjør det bedre i skolen enn før, betyr ikke det likhet på arbeidsmarkedet (Epstein m.fl. 1998, Skelton 2001). Arnesen m.fl påpeker samme inkonsekvens i det de understreker at jenter er mer avhengige av gode karakterer for å få seg høytlønnede jobber i arbeidslivet, enn det guttene er (2008). Tross at jenter nå generelt oppnår bedre resultater enn guttene i skolen, er det lite som indikerer på at dette fører til forbedrete post-skole-muligheter. ”There is no clear nexus between school achievement and post-school pathways for girls in the way there is for boys” (Foster m.fl. 2001:9). Likevel vil mange skoler legge om hele skolestrukturer for å tilpasse undervisningen mer til gutter. Når nå jentene viser suksess i skolen, er det en tendens til kun å se på dette som en trussel for guttene. David Jackson er en av dem som i denne forbindelse tvert imot mener ”Girls’ success needs to be acknowledged, celebrated and defended against some men’s resistances and deflections” (1998:78).

2.2 Kjønnstereotyper vs. kjønnsmangfold

Når det gjelder forskning på hvordan jenter og gutter forholder seg til skolen, er det påvist kjønnsforskjeller i arbeidsmetoder.

Jenters og gutters læringsstrategier



(Pisa 2000).

Denne figuren viser norske jenters og gutters læringsstrategier. Jentene skiller seg ut ved at de bl.a. har større interesse for lesing enn guttene. Vi ser også at jentene i større grad enn guttene rapporterer at de lærer ved å samarbeide med andre, mens guttene i større grad enn jentene mener konkurranseelementet og utenatpugging er viktig ved læring (ibid). Boaler er en av dem som hevder at kjønnsgapet i skolen har en direkte sammenheng med skolens undervisningsopplegg, og at prosjektarbeid og det å se eksempelvis matematikk oppgaver i en større sammenheng via bl.a. elaborering er en jentete måte å lære på. Dette hevdes på grunnlag av en longitudinell studie som han over en tre-års periode gjennomførte blant 300 ungdomsskoleelever i England. To skoler ble sammenliknet, og den skolen som hadde en mer åpen tilnærming til matematikkfaget ved å lære via elevsamarbeid kunne vise til forbedrete resultater kun hos jentene. I skolen som la tradisjonell pugg og lær undervisning til grunn, var resultatet ingen forbedring hos noen av kjønnene. Boaler konkluderer med at jenter har behov for å knytte det de lærere til en videre kontekst som for eksempel til egne hverdagslige

erfaringer. Guttenes mål er å konkurrere, og fokuset legges hos dem mer på relativ suksess (Bakken m.fl. 2008).

Det som går igjen hos tilhengere av ”den feminiserte skolen” -teorien, er synet på at de områdene jentene lærer best, er de områdene som vektlegges i dagens undervisning og skole. Ansvar for egen læring og samarbeid, hevdes å gi jenter et betydelig bedre læringspotensialet da jentene favoriserer læring gjennom samarbeid og har en større iboende interesse for å lese. De læringsstrategiene guttene mener er viktige, som konkurranse og pugg kommer i skyggen av de mer feminine læringsmetodene i dagens skole (Nordahl 2007, Elstad m.fl. 2007). Når gutter lærer lite gjennom samarbeid og selvdisciplin blir løsningen å få bort eller redusere bruken av disse arbeidsformene i skolen. En mer maskulin skole blir eneste utvei, da ”gutter er og bli gutter”. Imidlertid ser ikke alle forskere på kjønn som noe bipolar og entydig, og når ”tokjønnheten” erstattes med ”kjønns mangfold”, og kjønn blir noe man *gjør* fremfor noe man *er*, vil ikke maskulinisering av skolen være noen god løsning på kjønns gapet. Jenter og gutter har tradisjonelt blitt omtalt som to homogene grupper, og det er ikke før i det tjuende århundre at kjønn i skolen blir ansett ”as difference rather than gender differences” (Skelton 2001:11). Et eksempel på studie som viser variasjoner innen kjønns kategoriene er den omfattende klasseromsobservasjonen til Sara Therese Lyng (2004), hvor åtte elevroller identifiseres og får sin særegne utforming iht. elevenes kjønn. De fire jentetyperne kaller Lyng gulljenta, spurvejenta, jålejenta og villkatten, mens guttetyperne er gromgutt, gutteromsgutt og machogutt. Nerden er en elevtype som ikke er forbeholdt kjønn. Jeg vil ikke gå nærmere inn på hva disse elevtypene dreier seg om, annet enn å si at de innebærer vidt forskjellige måter å forholde seg til skole og undervisning på. Lyng poengterer at visse undervisningsformer kan appellere til visse elevtyper, men at dette ikke nødvendigvis har noe med kjønn å gjøre. Samarbeid, selvdisciplin osv. stimulerer til læring hos visse jentetyper og hos visse guttetyper (ibid). Lyng er bare en av mange forskere som understreker at det blir for ensidig å dele elevstrategier kun inn i jente og gutte- taktikker. Før jeg presenterer flere av disse forskerne vil jeg nå belyse den andre siden av saken, nemlig det mer entydige synet på gutter og jenter.

2.2.3 Tokjønnhet i skolen

Den tradisjonelle oppfatningen av skolegutter innebefatter karakteristikk som: rasjonalitet, aggresjon, sportslighet, humor, objektivitet, aktivitet, tøffhet, konkurranse, karakteristikk

som hevdes ikke å samstemme med dagens skoles undervisningsformer. Videre setter det tradisjonelle kjønns skillet femininitet og maskulinitet opp mot hverandre ved å karakterisere jenter som følelsesladete, ansvarsfulle, subjektive, stillesittende, samarbeidsvillige, betegnelser som sies å foretrekkes i dagens skole (Rowan m.fl 2002). Elstad m.fl. kom i 2007 ut med en rapport som på sett og vis bekrefter kjønnsforskjellene som presenteres ovenfor fra Pisas hjemmesider hva læring angår. De foretok en omfattende spørreundersøkelse, på 532 studenter, i fem videregående skoler i Norge, der temaet var kjønnsforskjeller i forhold til motivasjon, strategibruk, og selvregulering knyttet til skolefaget naturfag. Det er nettopp naturfag (bl.a.) hvor guttene tradisjonelt har prestert bedre enn jenter, men hvor jentene nå har ”rast forbi”. Ergo er det i denne sammenhengen interessant at Elstad m.fl. har studert læring i akkurat dette faget. De hevder bl.a. at lærerens mer tilbaketrukne rolle som veileder, har gjort at elevenes eget driv i læringsarbeidet er det viktigste. Videre dokumenterer de at jenter i ungdomskolen er mer selvdisiplinerte enn gutter, og at ”når lærerens operative kontroll i læringssituasjonene blir svakere, er elevens evne til å regulere sin egen studieatferd av desto større betydning for intensiteten i læringsarbeidet” (Elstad m.fl. 2007:59). I denne forbindelse henviser de til Duckworth og Seligman, som påstår at selvdisiplin faktisk har større betydning for elevprestasjoner enn intelligens. Jenters forbedrete skoleprestasjoner i dagens skole der ”ansvar for egen læring” står sentralt forklares således med bl.a. god selvdisiplin. Elstad konkluderer med signifikante kjønnsforskjeller når det gjelder læring. Gutter er for eksempel mer konkurranse orientert enn jenter, og jenter lærer bedre gjennom samarbeid enn gutter (ibid). Så kan man spørre seg selv hvorfor jenter favoriserer arbeidsmetoder som vektlegges i dagens skole; Er det pga medfødte evner, eller spiller skolen en faktisk rolle i konstruksjonen av elevstrategier? Det er stor enighet blant kjønnsforskere i dag, om at skolen er og lenge har vært, et sted hvor motsetningen mellom jenter og gutter, samarbeid og konkurranse, passivitet og aktivitet, humanistiske fag og naturfag, har blitt “reinscribed and naturalized” (Rowan m.fl 2002:196). Det er snakk om et biologisk versus et sosialkonstruksjonistisk syn på hvordan elever forholder seg til skolen, noe jeg kommer tilbake til i neste kapittel.

Thomas Nordahl har også forsket på gutters og jenters læringssituasjon i skolen. Han påpeker i en undersøkelse utført i 2007 at siden jenter gjør det så mye bedre enn gutter i dag sammenliknet med skolerresultater fra 1997, kan det tyde på at det etter reform 97 skjedde en endring i favør av jentene. Studien gjennomført i 1997 viser en kjønnsforskjell på 0,23 karakterpoeng i fagene norsk, matematikk og engelsk. I 2006 finner han at dette tallet har økt til 0,37. ”Det vil si at de mer individualiserte og varierte arbeidsformene i skolen har rammet

guttene i negativ retning” (Nordahl 2007:4). Observasjonsstudier av gutter i timer det brukes arbeidsplaner viser at mange gutter benytter den manglende strukturen i slike timer til å gjøre ingenting eller noe helt annet enn det de skulle. Nordahls undersøkelse innebefatter en studie av 9400 elever fra 5.-10. klassertrinn, og viser bl.a. at guttene viser mindre arbeidsinnsats i skolen, og har lavere motivasjon enn jentene. Resultatene uttrykker en betydelig kjønnsforskjell, hevder Nordahl, og dette bidrar nødvendigvis til at gutter kommer dårligere ut enn jenter m t p skoleprestasjoner. Tendensen er at gutters motiver er knyttet til kontroll og autonomi som følge av ytre struktur, posisjoner, og makt. Jentenes motivasjon relaterer mer til samarbeid med andre, tilpasning og konformitet. Nettopp denne evnen og viljen til å passe inn sammen med deres streke arbeidsinnsats og små behov for ytre struktur, bidrar til at jentene tilpasser seg dagens skole bedre enn guttene. Nordahl konkluderer med at ”Ut i fra dette kan det se ut til at det er en tendens til at jentenes motiver passer bedre til dagens skoles organisering, innhold og metoder enn det guttenes motiver gjør” (ibid:5). Han sier at dokumentasjonen knyttet til at gutter gjør det dårligere enn jenter i skolen er helt entydig, og at utfordringen består i å kunne forklare hvorfor det er slik. Nordahl påpeker at så stor grad av ansvar for egen læring som finnes i skolen i dag, kombinert med lite struktur i undervisningen, kan forklare guttenes relativt dårligere resultater i dagens skole. Han hevder at jentenes og dermed det feminine dominans er så forankret i dagens skole at vi ikke legger merke til den. Ergo kan det ” se ut til at mange gutter i skolen ikke får realisert det som kunne vært mulig i forhold til læring og utvikling, og at dette kan knyttes til hvordan skolen drives og hva som verdsettes der” (ibid:11). Nordahl unngår å problematisere hvorvidt elevstrategiene er medfødte eller konstruerte, men da han henspeiler på en løsning der disse feminine trekkene i skolen bør nedtones, utelukker han slik jeg ser det samtidig et syn på kjønn som noe forandelig samt en løsning på kjønnsgapet som innebefatter en rekonstruksjon av maskulinitet fremfor en maskulinisering av skolen.

2.2.4 Kjønnsmangfold i skolen

Det kan så langt se ut til at forskning dokumenterer at jenter og gutter *er* forskjellige i hvordan de forholder seg til skolen, og i dagens skole kan dette vurderes til å favorisere jentenes elevstrategier. Imidlertid er ikke alle enige i denne ”stereotypiseringen” av kjønn. *Er gutter gutter og jenter jenter?* Er gutter slik de ”alltid har vært” og jenter likeså? Professor ved senter for kvinne og kjønnsforskning i Oslo, Harriet Bjerrum Nielsen, bekrefter at forestillingene om de ”gamle” kjønnsrollene fortsatt regjerer. Imidlertid påpeker hun at både jenter og gutter i

realiteten har forlatt de tradisjonelle rollene. Nielsen bruker jentene for å illustrere dette poenget, og hevder at ”de nye aktive jentene” har blitt synligere i skolen og kan hevde seg selv og snakke høyt i dag, i motsetning til de prektige beskjedne jentene som klasseromsforskningen beskrev på 70 og 80-tallet. Kjønn er noe forandelig og flytende, noe man ”gjør”, ikke noe man er født med. Ergo kan man ikke slå fast at gutter er slik og jenter er slik, man må tvert i mot ha øynene åpne for kjønns mangfoldet i skolen og se hver elev med sine individuelle elevstrategier fremfor som enten maskulin eller feminin. Nielsen henviser til egen forskning gjort på 70- 80- og 90-tallet, og slår fast at enten det gjelder ”de ukonsentrerte bråkete guttene” eller ”de stille jentene”, har disse kjønnsrollene blitt mindre tydelige. Uheldigvis, hevder hun: ”Forestillingene om disse gamle kjønnsrollene lever imidlertid i beste velgående, helt uberørt av at virkelighetens barn i stort omfang har forlatt dem” (Nielsen 2003:10). Nielsen kritiserer i denne forbindelse pedagogiske forskeres uttalelser om en feminisert skole som årsaken til kjønns gapet i skoleprestasjoner i dagens skole. Hun mener en slik forklaring forutsetter at jenter er prektige og ”jentete”, noe som fremstilles som det nye idealet i skolen. Den tradisjonelle bipolare beskrivelsen av kjønn, der jentene i skolen fremstilles som relasjonsorienterte, innadvendte, personlige, stille, og erfaringsbaserte, og guttene som sakelige, utadvendte, objektive, fysiske og logisk-rasjonelle, er en utdatert måte å belyse kjønn på, hevder Nielsen, og ønsker en perspektivutbygging i skolen der tokjønnhet erstattes med kjønns mangfold (ibid).

Kjønnsforsker Becky Francis mener at en bipolar måte å møte kjønn i skolen på, kan ha noe å si for gutters dårlige prestasjoner i skolen. En selvoppfylt profeti fra media og skolepolitikkenes fokus på guttenes dårlige karakterer kan bidra til å øke kjønns gapet i karakterer mellom jenter og gutter. Slik vil noen lærere ta ”normalen” for gitt og behandle gutter på en måte som gjør at de til syvende og sist *blir* dårlige. De som lærerne forventer skal få gode karakterer, *får* gode karakterer. Francis viser bl.a. til en studie gjort av Harlen gjennom 20 år, der det kommer frem at lærernes holdninger til guttene gav utslag i mindre sjanse til å oppnå gode karakterer enn for jentene. ”Thus, unruly boys were given worse marks by teachers than their abilities warranted because they were not seen as good or hard workers” (Francis og Skelton 2005:98). Younger m.fl. advarer mot å se jenter som ”naturtalenter” i skolen, og mot å ”taking for granted the increasing gender differentiation in girls favour, as this may all too easily generate a self-fulfilling prophecy” (Skelton 2001:171). Det er en hyppig fallgrube for lærere å fraskrive elever kunnskaper og ferdigheter som de oppfatter forskjellige fra det de har erfart hos elever av samme kjønn de har vært borti

tidligere (Rowan m.fl 2002). Warrington og Younger finner også i en klasseromsstudie at lærere generelt har høyere forventninger til jenter, både når det gjelder akademiske prestasjoner og på det normative planet (Bakken m.fl. 2008).

Kjønnsforskningen polariserte tidlig forskjellen mellom jenter og gutter. På 70-tallet var det som nevnt synd på jentene da de bråkete guttene ødela for dem, så ble det synd på guttene fordi kvinnelige lærere og feminine undervisningsmetoder dominerte. Konklusjonen blir at det er grunnleggende forskjell på jenter og gutter. Jentene er stille grunnet urolige gutter, og gutter får ikke levd ut sin maskulinitet fordi lærerne er kvinner. Uansett hva jenter og gutter gjør ”opstilles det i en sådan hetero-orden, hvor der skal være forskel på pigo og dreng”, hevder kjønnsforsker Susanne V. Knudsen ved nordisk institutt for kvinne og kjønnsforskning (2003:6). På denne måten opprettholdes en syndebukkmentalitet der det ene kjønns atferd verdsettes positivt på bekostning av det andre kjønns negative atferd. Mange kjønnsforskere i dag hevder det trengs nye teorier som kan bidra til å rokke ved det fikserte fokuset på tokjønnetens oppdeling i jente og gutt. Man trenger oppmerksomhet på det annerledes’ som bryter med vante oppfatninger av jenter og gutter. Queer teori (teori om skjevhet) oppfordrer for eksempel til å forske på hvordan den heteroseksuelle orden danner tokjønneten (ibid). Arnesen m.fl. kritiserer også hvordan ”differences in achievement between different kinds of boys or different kinds of girls are overlooked” (2008:7). Kjønn i skolen representerer et komplekst samspill mellom ulike typer av kjønnet atferd og de ulike elevenes kjønnede fortolkninger av denne atferden. Ikke alle jenter møter de samme problemene og ikke alle gutter står ovenfor like utfordringer, hevder Nielsen, og kritiserer klasseromsforskningen for først å kategorisere de stakkars oversette jentene sperret inne i et maskulint univers, for så å kategorisere de stakkars umodne guttene sperret inne i et femininitetsunivers (Nielsen 2003). Hun hevder kjønns-assosierende atferd bør beskues i en mer fleksibel og avslappet måte i det enkelte individ i dag enn tidligere gjort, da dagens forskning tyder på en voksende variasjon og polarisering innad i jentegruppen og guttegruppen i skolen (2007a). Haywood m.fl. uttrykker samme syn på kjønn, og mener maskulinitet er flertydig og må defineres i relasjon til bla. etnisitet, seksualitet og sosial klasse. ”Masculinities do not have a one-dimensional identity; rather they embody multiple dimensions” (2001:31). For å illustrere poenget sitt setter Haywood ”den hvite arbeiderklasse homofile gutten” på den ene siden, opp mot ”den asiatiske middelklasse heteroseksuelle gutten” på den andre siden (ibid). Arnesen m.fl. understreker også faren av å ignorere sosial bakgrunn og etnisitet i fokuset på gutters lave skoleprestasjoner, og advarer mot en usynliggjøring av ”both the problematic of working girls

and the privilege and middle-class students of both sexes” (2008:6). De synes det er oppsiktsvekkende hvilket fokus kjønnsgapet har fått i norske media, mens etnisitet og sosial klasse ikke får oppmerksomhet verken i skolen eller i avisene (ibid). Forunderlig, kan man si, da all forskning viser at ”forskjeller relatert til elevenes sosiale bakgrunn har langt større betydning for læring enn kjønn” (Bakken m.fl. 2008:10).

Som vi ser kan det være nødvendig med en problematisering både av et enten eller fokus på ”de stakkars jentene” kontra ”de stakkars guttene”, og av synet på kjønn som noe entydig i klasserommet. Snakker man om ”sex” på engelsk, er det noe annet enn å snakke om ”gender”. ”Sex” refererer til de biologiske forskjellene mellom jenter og gutter, mens ”gender” refererer til den sosiale konstruksjonen av ulikheter i oppførsel som en følge av ”sex”. *Sex er* man, men ”gender” er noe man stadig konstruerer, noe man *gjør* (Francis 2000, Drudy m.fl. 2005). MacInnes illustrerer dette poenget ved å konkludere med at ”it is difficult to avoid the conclusion that all they (gutter) have in common is possession a penis” (Francis 2000:15). David Jackson påpeker samme poeng idet han advarer mot ”gender absolutism” som ”rigidly polarizes victims and perpetrators” (1998:82). Jackson understreker viktigheten av ikke å redusere gutter til noe ensbetydende og deterministisk, men i stedet ha et dynamisk relasjonelt syn på kjønn som fokuserer på det komplekse og det motsetningsfulle mellom ulike former for maskulinitet, og mellom ulike former for femininitet. Kjønn forhandles aktivt i skolen hele tiden, gjennom dynamiske relasjonelle prosesser som endrer seg med tiden og med historien. Generaliserer man kjønn mister man de faktiske og komplekse realitetene om jenters og gutters liv, og man fornektekter slik også gutters aktive muligheter til selv å gjøre noe for å forbedre seg i skolen (ibid).

3.0 TEORETISK RAMMEVERK

Hvilken teoretisk bakgrunn man bygger kjønnsforskning på, vil være avgjørende for de valgene man tar gjennom hele forskningsprosessen, samt for hvilke konklusjoner man trekker i spørsmål som angår skoleprestasjoner relatert til kjønn. Jeg vil nå diskutere ulike ståsted i henhold til kjønn (3.1), læring (3.2), og til kjønnsgapet i skoleprestasjoner (3.3), da det er perspektivene på nettopp disse tre faktorene som har noe å si for hvor man stiller seg i forhold til oppgavens problemstilling.

3.1 Kjønn og ”nature-nurture” debatten

Hvorvidt man mener guttenes lave skoleprestasjoner skyldes ”failing pedagogies or feminization of schooling”, vil avhenge av hvilke oppfatninger man har ”of the *construction* or *nature* of gender and schooling” (Arnesen m.fl 2008:2). Her finnes det grader og sjatteringer av standpunkt og perspektiver, men i ytterpunktene finner vi et syn på kjønn som noe biologisk og forutbestemt på den ene siden (*nature*), og kjønn som noe sosialt konstruert og foranderlig på den andre siden (*nurture*). Man kan også si at kjønn på den ene siden er noe ”essensielt” hvor det finnes visse naturlige essensielle forskjeller mellom hvordan jenter og gutter tenker og handler. Gutters måte å forholde seg til skolen på er entydig, og løsningen på kjønnsgapet i skolen blir å ”looking for the essence of boys so that we may masculinize literacy or humanities of schooling” (Rowan m.fl 2002:70). På den andre siden finner vi ”anti-essensialistene” som knytter disse forskjellene til spesifikke sosiale og kulturelle kontekster hvor det biologiske aspektet overskygges. Når det gjelder de to ytterpunktene løsningsstrategier er det snakk om å på den ene siden å unngå å utfordre de ”naturlige” kjønnsforskjellene og i stedet imøtekomme dem vs. å på den andre siden se på ulikheten som sosialt produserte og dermed forandelige. Denne ”nature-nurture”-debatten er, og har lenge vært diskutert. Er kjønn noe man *er* eller noe man *gjør*? Blir så løsningen på kjønnsgapet i skoleprestasjoner en ”quick fix” hvor ”one fits all” som eksempelvis innebærer en maskulinisering av skolen, eller må man bevege seg utover å karakterisere utfordringen ”to a single homogeneous problem that takes the same form in all cases and can be solved by a single strategy” og se det mer komplekset i problematiseringen av kjønnsgapet (ibid:199)? Nature-nurture debatten kan også betegnes som en debatt mellom et biologisk og et sosialkonstruksjonistisk perspektiv. Ser man på kjønn kun som noe biologisk medfødt, vil fokuset fort falle på individet når man skal gi svar på om skolen er tilpasset begge kjønn i samme grad. Sees kjønn på som noe tillært og konstruert vil fokuset ligge på den sosiale og kulturelle konteksten som påvirker den enkelte eleven (Skelton 2001).

Evolusjonspsykologer og biologer ser kjønn som noe naturlig og medfødt. Hvis jenter og gutter forholder seg til skolekunnskap på ulike måter, vil dette begrunnes med medfødte hjerneforskjeller, hormoner osv. Menn og kvinner er essensielt forskjellige; ”Men are from Mars, Women are from Venus” (Francis og Skelton 2005:23). Med andre ord, kjønnsgapet i skoleprestasjoner forklares med at ”boys will be boys”, og med at jenter og gutter har

motstridende evner til å tilegne seg kunnskap. I denne teorien henvises det til klinisk forskning på menn og kvinners hjerner, hvor det for eksempel viser seg at nervebunten som forbinder de to hjernehalvdelen er tynnere hos menn, og dermed begrenser kommunikasjonsmulighetene mellom hjernehemisfærene. Ergo bruker menn ofte bare den ene hjernehalvdelen, mens kvinner bruker begge; Menn velger ofte å se et problem fra et perspektiv, mens kvinner har en mer helhetlig løsningsfokusering. Videre blir gutter flinkere i fag som matematikk og jenter flinkere i humanistiske fag. Jenter blir flinkere til å samarbeide med andre, mens gutter er mer konkurranseorienterte (ibid). Andre igjen hevder at hormoner har skylden for at for eksempel jenter er tidligere ute med å snakke og skrive enn gutter, og gutter betegnes således som "victims of their testosterone" (Rowan m.fl 2002:34). I tillegg blir gutte-hjernen senere utviklet enn jentenes, og gutter hevdes derfor å trenge mer ytre disiplin i ungdomsskolen. Imidlertid viser annen nevrologisk forskning at hjernen utvikles på bakgrunn av sosial interaksjon. Hvordan et barn blir pratet til fra fødsel av, vil påvirke den nevrologiske utviklingen hos barnet. Dermed kan man si at de såkalt "medfødte" hjerneforskjellene til syvende og sist også skyldes konstruert kjønns sosialisering (Francis og Skelton 2005). Når dette er sagt skal det også nevnes at et "både og"- blikk, et nature og nurture – syn forekommer i denne sammenhengen. Skelton kaller seg en "sosio-biolog" og mener i tråd med Diane Halpern som har forsket på nettopp nature-nurture- balansen, at "Socialisation practices are undoubtedly important, but there is also a good evidence that biological sex differences play a role in establishing and maintaining cognitive sex differences" (ibid:77).

Ser man på kjønn som noe sosialt konstruert, faller det biologiske perspektivet på eksempelvis elevstrategier mer eller mindre bort. Kjønnsbetinget atferd er tillært atferd; Et sosialt produkt. "The schoolchild has to learn how to construct a school 'self' – how to perform as a schoolchild- and this learning is not dissociated with gender" (Gilbert og Gilbert i Rowan m.fl. 2002:58). Ønsker vi så å endre gutters elevstrategier, blir det nødvendig å rekonstruere deres måter å "act like a man" på (Rowan m.fl 2002:45). Med andre ord, det finnes kjønnsbetinget atferd, men den grad gutter forholder seg til skolen på bakgrunn av at de er gutter, bunnar i at de er blitt sosialisert til å forholde seg slik. Oppmerksomheten rettes mot konstruksjonene av kjønnslig atferd, som av essensialistene presenteres som "normale" og "naturlige". Ergo kan maskuline og feminine måter å forholde seg til skolen på forandres, og man snakker i denne forbindelsen om "transformative mindsets on gender reform"; Kjønnslighet i skolen baseres på forståelsen av hvordan konstruksjonene av elevstrategier

”constrains and limits, rather than expands” muligheter for jenter og gutter, og dermed kan elevstrategier dekonstrueres og forstås for så å forandres (ibid:50).

Patricia Murphy er sosialkonstruksjonist, og belyser hvordan kjønn tillæres i skolen og i hjemmet. Hvordan foreldre responderer til jenter og gutter oppmuntrer dem til å interagere med verden og mennesker på ulike måter. ”Parents’ expectations differ for boys and girls” skriver Murphy m.fl. (1998:163). På den måten oppfordres jenter og gutter til ulik atferd og til å bedrive ulike aktiviteter. Dermed engasjeres jenter og gutter i ulike hobbyer og tidsfordriv fra de er små, som tiltar og forsterkes med årene. På grunnlag av disse ulike sosialiseringsmønstrene utvikles det hos jenter og gutter ulike måter å forholde seg til andre mennesker på. Dette igjen påvirker hvordan man lærer, og hvilke forventninger de stiller til seg selv og verden rundt (ibid). Helt ned i barnehagealder er leking kjønnsbetinget. Guttene leker aktive rollespill der de spiller politi, brannmenn, og superhelter med autoritet. Ergo blir guttene engasjert i aktivitetene rundt disse rollene, og disse aktivitetene tilbyr dem spesifikke læringsmuligheter. Tilsvarende ser man i forhold til jenter og eksempelvis dukker. Videre eksemplifiserer Murphy m.fl. hvordan gutter er senere ute med å lære å tegne og skrive i barnehagen, og dermed blir hengende etter utover i skolen. ”The implications of these gender differences discussed is that boys entering school are potentially more vulnerable than girls in becoming disaffected” (ibid:165). De aktivitetene man tillærer seg hjemme og i barnehagen, de klarer man å takle når man møter dem i skolen. Lærer jentene å ta ansvar, vise empati, og samarbeide når de er små, vil de ofte gjøre dette når de kommer i skolen også. Murphy m.fl. konkluderer med, og da er vi inne på neste delkapitels tema, at læringsstiler bunnar i konstruerte tillærte måter å gjøre kjønn på. Dette burde for øvrig elever bevisstgjøres på, understreker de (ibid).

3.2 Læring og sosialkonstruksjonisme

Begrepet læring er omstridt med tanke på hvordan det skal defineres og hvordan læring finner sted. Det viktigste skillet kan i dag se ut til å gå mellom et grunnleggende kognitivt og et grunnleggende sosialt perspektiv. Det kognitive perspektivet fokuserer i hovedsak på individets tenkning og kunnskapsdannelse, mens det sosiale ser på faktorer som angår menneskers sosiale omgivelser og samhandling som viktige i spørsmålet om hvordan læring skjer (Bråten 2005). Å se på gutters og jenters læringsstrategier som sosialt konstruert, henger sammen med et syn på kjønn som noe tillært. Slik sosialkonstruksjonister ser det er ikke

læring noe som skjer inni hodet på hvert enkelt individ, men noe som oppstår i samhandling og i felleskap med andre mennesker (ibid).

En sosialkonstruksjonist som mener læring gjenspeiler "nurture, not nature", er Becky Francis, som hevder kjønns-spesifikke måter å forholde seg til skole på er noe man lærer seg som barn. Hun illustrerer det hele med erfaringer fra sin egen sønn som alltid har fått biler og gravemaskiner i gaver, fordi folk rundt han tror gutter "er" interessert i kjøretøy. Dermed har sønnen lært at dette er noe han kan og bør være opptatt av. Som en konsekvens har sønnen fått mye kunnskap om biler og gravemaskiner, noe som igjen har fordret ytterligere interesse for ulike kjøretøy. Videre vil sønnen imponere slektninger og venner med sine kunnskaper og sin interesse for kjøretøyene, som igjen gjør at de fortsetter å gi ham slike gaver. Slektninger og venner "mater" slik sønnens interesse for biler og gravemaskiner, og katalyserer hans ekspertise på området. Francis kaller det hele en "cyclical process", og hevder at samtidig med at denne prosessen finner sted, presenteres det ovenfor guttene at leking med dukker osv. representerer ukjente og forbudte områder (Francis og Skelton 2005:80). Hun refererer til flere forskere som har påvist at voksne forholder seg på en kjønns-spesifikk måte til babyene sine helt fra de får vite hvilket kjønn de har. Ergo påvirker de barna sine fra før fødselen av, og avgrensner dermed barnets muligheter og evner. Jenter lærer slik bedre å samarbeide og kommunisere med andre, mens gutter blir mer tekniske for eksempel. Der biologiske forskere mener at gutter er født mer tekniske enn jenter fordi de i en konkret tegne-undersøkelse for eksempel tegner en sykkel mer mekanisk riktig enn jenter, vil Francis si at de tegner sykkelen mer korrekt nettopp fordi de er oppfostret med mekanisk stimuli helt fra fødselen av. Måten elever lærer på vil avhenge av hvordan man er inspirert til å lære hjemme, i barnehage, og i skole. Francis henviser også til forskning som viser at sosial stimuli (som illustrert med hennes sønns interesse for kjøretøy) kan påvirke hjernens utvikling. Hjernen kan sees på som en muskel, sier hun, hvor den delen av hjernen du oppmuntres mest til å bruke, vil vokse og utvikle seg mest. Mange hevder at jenter er født med bedre kommunikasjonsferdigheter og evne til å ta ansvar enn gutter, og at de derfor kommer bedre ut enn gutter i dagens skole. Men er det rart at jenter blir gode på å kommunisere hvis de fra fødselen av blir konversert med og oppmuntret til å vise og sette ord på sine følelser, samt ta ansvar for egne handlinger og se andres behov (ibid)?

3.3 "Lisa gikk til skolen" og tok over?

Forskere forholder seg ulikt til den feminiserte skole forklaringen, alt avhengig av deres ideologiske ståsteder. Noen ser på gutter som noe ensbetydende som har en bestemt maskulin måte å forholde seg til skolen på, som må imøtekommes best mulig. Feminisering av skolen blir sett på som et stort problem for guttene, og løsningen blir så å maskulinisere den (Skelton 2001). Dette ståstedet vil bli presentert først i dette kapitlet (3.3.1 - 3.3.2). Andre mener imidlertid at dagens skole bare er moderne og forandrer seg i takt med samfunnets moderniseringsprosess; skolen krever det dagens samfunn krever. Gutter konstruerer sin maskulinitet ut ifra den konteksten de er i, og er dermed ulike og bevegelige. De fellestrekkene gutter deler iht. måter å forholde seg til skolen på, er et resultat av sosial konstruksjon. Gutter og jenters måter å forholde seg til skolen på "are shaped solely as a result of the gendered practices of the school" (ibid:55). Å maskulinisere dagens skole blir ut i fra dette perspektivet et tilbakeskritt. En bedre løsning vil her være å tilpasse undervisningen på en slik måte at guttene lærer å håndtere de kravene det moderne arbeidslivet de skal ut i krever (ibid). Dette ståstedet vil bli presentert til slutt i dette kapitlet (3.3.3 - 3.3.5).

3.3.1 "En skole for jenter" - Mediabildet

Mange forskere forsvare den feminiserte skole – teorien i media. Hva de legger i begrepet "feminisert" er imidlertid individuelt, og handler om alt fra kvinnelige lærere og samarbeid, til stillesitting, fortolkning og ansvar.

Førsteamanuensis i pedagogikk Christian W. Beck ved UiO, hevder i et innlegg til Adressa.no 01.11.07 at dagens skole er "jentenes skole". Han forklarer kjønnsgapet i skoleprestasjoner ved å konstantere at det finnes tre typer kunnskap i skolen: 1) Den *analytiske*, forankret i realfagene, objektivitet og fakta. Slik kunnskap er mest målbar på tester. 2) Den *fortolkende* kunnskap er hentet fra den humanistiske tradisjon. 3) Den *praktiske* kunnskap forankret i arbeid og hverdagsliv. Den norske oljeindustrien har skapt grobunn for en skole uavhengig av samfunnsøkonomien, med plass til et nytt humanistisk kunnskapssyn preget av danning og sosio-kulturelle dialoger, hevder han. Skolens oppgaver dreier seg slik om det den danske filosofen Løgstrup kaller "livsopplysning". Dagens norske skole legger, i følge Beck, vekt på fortolkende kunnskap, der både analytisk og praktisk kunnskap er satt til side. Dette er jentenes skole. Når den kvinnelige lærer legger opp til intime identitetsbærende tolkninger av

litterære tekster, begeistres jentene, mens guttene gjør akkurat det minimum som skal til for å få gode karakterer og forsvinner ut i skolens ytterkanter og internettspillenes verden, uttaler han. I denne skolen får jentene best karakterer. Skolens innhold er feminisert idet det foregår en intimisering av den. Det handler om kultur, fortellinger og lange samtaler om holdninger, verdier, identitet og empati. I tillegg til fortlokning, karakteriserer Beck også ansvar for egen læring som en jentete måte å jobbe på. ”Vi har fått en skolestruktur med skjemaer, avkryssinger og systemer. En orden og ryddighet som appellerer til jentene”, hevder han, og får støtte av professor Thomas Nordahl som er skeptisk til at skolen har blitt mer individualisert. Nordahl mener elevene i større grad enn før arbeider selvstendig, og at ”Det gjør at gutter med lav skolemotivasjon utnytter denne situasjonen til ikke å lære”. Mange gutter ville profittert mer på at skolen tydeligere påpekte hva slags regler, krav og forventninger som gjelder, påpeker han til Dagbladet den 19.02.07. Nordahl mener dessuten at skolen er altfor teoritung for gutter; ”Mye tid går med til å sitte i ro og forholde seg til boklig lærdom, i alle fag og på alle klassetrinn”. Videre betegnes, i samme innlegg, samarbeid som feminin arbeidsmetode. Kåre Heggen, professor ved institutt for sosialfag på Høgskolen i Volda, tror samarbeid i skolen skaper en motsetning mellom kjønnsrolle og elevrolle for guttene. ”Metodene bygger på ferdigheter i kommunikasjon og samarbeid, og det passer jentene best”, sier Beck til Adressa 01.11.07, og med en vektlegging av samarbeid har skolen i følge evolusjonspesikolog Leif Edward Ottesen Kennair ved NTNU, glemt at det er forskjell på jenter og gutter. Skolen legger vekt på likhetstankegang og sosiale ferdigheter, mens gutter vanligvis er mer orientert mot konkurranse og hierarki. Skolens grunnverdier klarer ikke å motivere og disiplinere guttene like godt, uttaler han til Adressa. En siste faktor som det hevdes jentene har best utbytte av, er de kvinnelige lærerne. Ivar Selmer-Olsen, dekanus ved Dronning Mauds Minne, mener som Beck at skolen passer jentene best, og i samme artikkel fremholder han at ”Jenter har en følelse av å få til dette med skole. De skjønner på en måte koden. Det er en slags feminin enighet mellom de kvinnelige pedagogene og jentene. Dette tror jeg fører til at jentene får det til og føler seg vellykket”. Forsker Tormod Øya presiserer også at en overvekt av kvinnelige lærere skaper dårlige læringsvilkår for guttene i skolen, og sier den 19.02.07 til Dagbladet at skolen er blitt en ”jenteskole” da hele skolesystemet er bedre tilpasset jenters væremåte. Øya hevder at skolens pedagogiske praksis ikke er kjønnsnøytral, da undervisningen representerer en kultur som er fremmed for gutter. Overvekten av kvinnelige lærere bidrar til å feminisere skolen, sier han, og kun gutter som har like verdier, holdninger og oppfatninger og gjør like mye lekser som jenter, får like gode karakterer som dem. Kåre Heggen tror forskjellene mellom gutter og jenter vil øke dersom

skolen ikke endres, og i 2003 ga han ut boka «De andre» om bl.a. forskjell på gutter og jenters skoleprestasjoner. Skolen må endre sin tradisjon for å legge vekt på egenskaper som lydighet, konformitet og passiv læring, sier han. Det er egenskaper som gjerne scorer høyt i aktiviteter som lesing, lytting og reproduksjon av kunnskaper - og som passer bedre for jenter enn gutter.

De forskningsresultatene som gjengies i media gjenspeiles også i dagens politikk. Tidligere utdanningsminister Kristin Clemet hevder som de ovenfornevnte forskerne, at dagens skole er best tilpasset jenter. ”For mange kvinnelige lærere betyr trøbbel”, sier hun til Dagens Næringsliv den 17.10.07. Kunnskapsdepartementet innrømmer i samme artikkel at reform 97 kan ha slått feil. ”Mindre vekt på strukturert undervisning passer dårlig for mange gutter (...) Skolen passer slik den er nå i snitt jenter best”, sier statssekretær Lisbet Rugtvedt (SV) i Kunnskapsdepartementet til Dagens Næringsliv. Clemet er enig, og hevder i samme intervju at regjeringen burde granske kjønnsfordelingen i lærerstanden, da feminisering av skolen preger undervisningen i gutters disfavør, og da en stor overvekt av kvinnelige lærere kan gi langsiktige problemer. Den 19.02.07 ytret dessuten daværende kunnskapsminister Øystein Djupedal til Dagbladet sin bekymring over den feminiserte skolen. ”Framover blir det en stor utfordring å sørge for at skolen i større grad tilpasses guttene. Vi må lage en mer maskulin arena, slik at gutter føler større gjenkjennelighet enn de gjør i dag”, sier Djupedal. Han ønsker bl.a. flere menn inn i skolen samt en mer maskulin undervisning, og mener lærerne må være oppmerksomme på ulikhetene mellom gutter og jenters interesser og motiver.

3.3.2 “Boys and girls are different, and that’s the truth”

Man kan altså se en sammenheng mellom det forskningen viser, og det politikerne plukker opp iht. den feminiserte skole –debatten. Det er som vi nå skal se, også en forbindelse mellom det forskere og politikere uttaler seg om i avisene, og den litteraturen som fremholder et stereotyp syn på gutter i en feminisert skole.

Sosialfilosof Michael Gurian betegner ”den feminine krisen” som noe guttene må ”reddes” ut av, og påstår i likhet med de ovenfornevnte forskerne at ”schools are feminizing boys” (Foster m.fl. 2001:12). Han har mange argumenter for denne påstanden, der flere av dem stemmer overens med argumentene som fremholdes i den norske mediadebatten. For det første er ikke gutter skapt til å sitte stille og høre etter, og at gutter blir ”tvunget” til denne feminine aktiviteten i skolen ”patologiserer” gutters natur. På denne måten gjøres gutter i skolen

oppmerksomme på at "boyhood is defective". Gurian begrunner det hele med et syn på kjønn, på "gender", som noe medfødt, og begrunner gutters malplassering i skolen med testosteronets ufravikelige innflytelse på gutters oppførsel. Han beskylder videre feminister for å fornekte og angripe denne medfødte maskulinitet. Ut ifra dette kjeder gutter seg mer enn jentene i timene, og det kreves mer variert stimulans fra lærerens side for å fange gutters oppmerksomhet over lengre tid. "This has a profound impact on all aspects of learning. Once the child has become bored, he is likely not only to give up on learning but also to act out in such a way that class is disrupted and he is labeled a behavioral problem (...) Girls are better at selfmanaging boredom during instruction at all aspects of education" (Gurian 2001:46). Jenter hevdes av flere forskere å kunne "konstrere sig længe om kedelige oppgaver og trives fint med en tradisjonell klasseundervisning", imens guttene hevdes å måtte "utfordres og aktiveres med fysisk aktivitet og en sjov undervisning" (Munk 2008). Gurian hevder at lærere bør anerkjenne gutters behov for fysisk bevegelse i klasserommet, da fysisk bevegelse er et medfødt naturlig behov hos gutter som bunn i et lavere serotonin-nivå, samt høyere metabolisme enn jente har. For det andre er ikke gutter egnet til å reflektere og fortolke. Gutter trenger håndfaste regler og konkrete svar, i motsetning til det som verdsettes i dagens skole, nemlig den enkeltes mening om en sak; "The answer can be a variety of things, you're never really wrong" (Gurian 2001:14). Videre løser gutter multiple choice oppgaver bedre enn jenter, mens jenter er flinkere til å reflektere. Gutter krever mer bevis til det læreren underviser om, og jenter er bedre lyttere enn gutter da de hører og får med seg mer av det læreren sier enn guttene gjør. Med hjernebasert forskning som grunn befester Gurian for det tredje, at jenter har et definitivt bedre utgangspunkt når det gjelder å kommunisere og samarbeide. Når det gjelder samarbeid som elevstrategi hevder han følgende: "Girls learn while attending to a code of social interaction better than boys do. Boys tend to focus on performing the task well, without as much sensitivity to the emotions of others around them" (ibid:46). Dessuten hevdes jenter pga medfødt hjerneanatomi å være selvsikre i klassen når de er stille, mens guttene får selvtillit av å få oppmerksomhet. For det fjerde understreker Gurian at ansvar for egen læring virker ekskluderende på gutter i skolen. "(...) lacking profound authority does not work so well for many boys in the middle school" (ibid:61). Han understreker at en mer intens autoritet bør prege lærernes rolle ovenfor gutter i skolen, dette til de lærer å ta ansvar for egen læring, noe de som oftest ikke lærer før et stykke uti videregående skole (ibid). Et siste trekk ved skolen som virker ekskluderende på guttene er i følge Gurian en overrepresentasjon av kvinner i lærerstaben. Han mener det er av stor betydning at både lærere og folk generelt innser at skolen er feminisert både m t p at kvinner

representerer det store flertallet i læreryrket, og m t p at disse kvinnelige lærernes undervisningsstiler medfører at "boys are left out" (ibid:66). En i hovedsak kvinnelig lærerstyrke behøver ikke bety reduserte skoleprestasjoner for guttene, hevder Gurian, men vil antakeligvis bety dette helt til lærerne blir opplært i maskulin biologi og kjønns medfødte natur der de får se elevstrategier og skoleprestasjoner "through the lens of the brain" (ibid). Det er en utbredt oppfatning at "elever fungerer bäst om de undervisas av lärare av samma kön" (Inga Wernersson 1988:100), og Skelton fremhever to aspekter som sies å gjøre mannlige lærere mer appellerende for gutter enn kvinnelig lærere. For det første spiller mannlige lærere på humor i større grad enn kvinnelige lærere, og knytter slik "gender boundary" til guttene (Skelton 2001:131). For det andre allierer mannlige lærere seg med guttene ved å snakke fotball, og ved å eksempelvis "having a 'kick around' with the boys on the playground or school field at lunchtime" (ibid:132). Dessuten fremholdes det at kvinnelige lærere mer eller mindre bevisst gir mer oppmerksomhet til og har større forventninger til jenter (ibid).

Med andre ord: "Boys and girls are different, and that's the truth" (ibid:13), "they just come out of the womb that way" (ibid:14). Ergo bør lærere undervise på en "feminin" måte til jenter og på en "maskulin" måte til gutter, for å skape det ultimate klasserommet. Kjønnsdelte klasserom blir beste løsning på kjønnsgapet i skoleprestasjoner, da "det kan vara svårt för lärare i blandade klasser at välja metod eftersom det som är bra för flickor är dåligt för pojkar" (Inga Wernersson 1988:90). Ellers trenger guttene lærere som er opplært i "mailness" (Gurian 2001:248), og Gurian anbefaler alle ungdomsskolelærere å tilegne seg kunnskap om gutters hormonelle og anatomiske hjerneutvikling. Videre anbefaler han lærere å modellere hva det vil si å være en "virkelig mann", samt utøve streng disiplin ovenfor guttene som da er i behov av dette grunnet sin mannlige natur (ibid). Vi snakker altså om en kjønnsbetinget undervisning, der læreren støtter og oppfordrer til tokjønnet i klasserommet. I motsetning til sosialkonstruksjonistisk tenking håper Gurian at både lærere og foreldre blir opplært i kjønnsbasert utdanning, og at "we can innovate and sustain gender-appropriate educational techniques" i dagens skole (ibid:314). Han ønsker dessuten flere mannlige lærere inn i skolen, så guttene bl.a. kan få mer oppmerksomhet. Det som er et interessant paradoks i denne sammenhengen er at samtlig forskning viser at lærere generelt gir mest oppmerksomhet til gutter i klasserommet. Dette både m t p hvor mye øyekontakt, henvendelser, og hjelp læreren gir. "Siden en skulle forvente at dette ga guttene en fordel rent læringsmessig, kan dette vanskelig forklare hvorfor jenter oppnår bedre resultater" (Bakken m.fl. 2008:52). Bakken

m.fl. har kartlagt studier som undersøker dette feltet, og påpeker at ikke det finnes noen studier, verken i Skandinavia eller internasjonalt, som har konkludert med at jenter får mest oppmerksomhet i klasserommet (ibid). Kan det være vi må gå andre steder enn til de kvinnelige lærerne, for å få svar på hvorfor jenter gjør det bedre enn gutter i dagens skole?

3.3.3 Kritikk av de rådende teoriene

Som presentert innledningsvis forklarer dagens rådende teorier gutters lave skoleprestasjoner med den feminine skolen lite tilpasset gutters maskulinitet. "Boys will be boys", ergo må dagens "failing school" i større grad tilpasses elevstrategiene til "the poor boys" (Epstein m.fl. 1998). Francis og Skelton problematiserer alle de tre teoriene som forklarer kjønnsgapet; "All of them perpetuate conventional conceptions of masculinity and education" (2005:47). Epstein m.fl. (1998) mener teorier som speiler gutter som en entydig gruppe elever som opplever skolen på samme måte, må problematiseres. Slike forklaringer erkjenner ikke gutters ulike ståsted og perspektiv. Innehar gutter som samlebetegnelse en essensiell natur, en antakelse de nevnte rådende teoriene på kjønnsgapet i skolen bygger på, impliserer det at kvinnelige lærere og dermed også enslige mødre begrenser gutters læringsmuligheter.

En del av kritikken mot teorien som omhandler den feminiserte skolen som årsak til kjønnsgapet, dreier seg om hvordan de dårlige prestasjonene blir presentert som en konsekvens av noe som ligger utenfor guttene selv. Skolens arbeidsmetoder og kvinnelige lærere klandres, parallelt med at guttene tillegges medfødt ukonsentrasjon og mangel av selvdisiplin. "What is particular interesting (...) is the way it manages, at one and the same time, to posit an unchanging and unchangeable boyness which involves aggression, fighting and delayed (...) maturity and yet situates poor achievement at school as extrinsic to boys themselves" (ibid:9). "Attributing boys' failure to a method has made it possible to explain away their poor results without implicating boys themselves" (Cohen 1998:20). Når guttene har gjort det bra på skolen har det derimot blitt forklart med deres biologiske intellekt. Omvendt forklares jentenes suksess med feminisert undervisning, mens hvis de gjør det dårlig sies det å ha med deres intellekt å gjøre. Når man tenker på hvor mye feministisk innsats det krevdes for å få politikerne til å "look beyond the innate capacities of girls themselves for explanations of failure in maths and science" (Mahony 1998:39) da jentenes dårlige prestasjoner var i fokus på 70tallet, kan man stille seg spørrende til den dagens politikeres konsekvente kritikk av den feminiserte skole.

Francis setter også spørsmålstegn ved den voldsomme problematiseringen av overrepresentasjonen av kvinnelige lærere i skolen. Læreryrket har vært sett på som det ideelle kvinneyrket, og kvinner har blitt posisjonert som ”naturlig egnet” til jobben. Dermed er det et paradoks at det samtidig hevdes at kvinnelige lærere lager uheldige ringvirkninger hos gutter i skolen. ”A lack of male teacher role-models is seen to be contributing to boys’ lack of identification and consequent disaffection with schooling” (Francis og Skelton 2005:94). Francis ser skolekulturen i lys av den politiske bruken av begrepet ”feminisering av skolen”. Begrepet har blitt fremstilt som noe som resulterer i negative konsekvenser, og tar for gitt at trenden er bekymringsfull og bør viskes bort. ”Feminisering” innebærer fortsatt en følelse av noe uønskelig og noe skolen ”reduseres” til å bli. Francis mener det vil det være å ta et skritt tilbake, å hevde at kvinnelige lærere underviser på en måte, og mannlige lærere på en annen. Igjen må man ikke overse de mange variasjonene som finnes innad i kvinne og manngrupperingene. Hvis løsningen er å få like mange kvinnelige og mannlige lærere i skolen, ligger det implisitt at bare menn kan appellere til gutter og bare kvinner kan appellere til jenter. Det som igjen er viktig, er å unngå tanken om at ”alle kvinner er slik” og ”alle menn er sånn”, og derimot se begrepene som feminine og maskuline diskurser infiltrert i dagens skolepolitikk (ibid). Barndomsforsker ved Roskilde Universitet Center, Jan Kampmann, mener kvinnelige pedagoger ikke på noen måte fungerer negativt i forhold til gutters innlæring i skolen. Evne til å vise omsorg er dessuten ikke noe som essensielt ligger i kvinnens gener, men det er noe sosialt og kulturellt konstruert, og kan dermed erverves av mannlige lærere. Den diskursen som bekymrer han, er den som omhandler ”de stakkels drenge som holdes som gidsler i institusjonernes feminiserte verden, hvor de er underlagt kvindeløst og ikke kan få lov at være riktige drenge blant alle disse riktige kvinder” (Klausen 2003:40). Dersom løsningen på kjønns-gapet i skoleprestasjoner ligger i å tilføre flere menn i skolene, kan det fort skje en forenkling av maskulinitetsbegrepet. Mannlige tarzan-lignende lærere som sparker fotball og klatrer i trær blir etterlengtet, og stereotypingen av kjønn forsterkes. Kampmann illustrer poenget med å understreke at mange menn ikke liker å spille fotball, og at mange kvinner faktisk liker å spille fotball. Debatten som omhandler den feminine skolen som et problem er et uttrykk for regresjon og resultatet blir ytterligere rigide kjønnsstereotyper. Sterke og begrensede forestillinger om hva det vil si å være mann, gjør at motpolen også blir mer polær; så skal vi ha tak i den rigide, milde, varme og omsorgsfulle kvinnen. Kampmann advarer mot å ta et skritt tilbake i kjønnssynet, som de siste tiår har gjort plass til et mangfold av identiteter innen de to kjønn. ”Lad oss i stedet udnytte den mulighed,

der ligger i at ansatte forskjellige typer af både mænd og kvinder i institusjonerne” (ibid). Det er viktig at barn ser ulike måter å forvalte kjønn på. Ved å se den mannlige eller kvinnelige pedagog på en bestemt måte dyrker man idealforestillingen om hvordan gutter og jenter bør være, og er du ikke akkurat slik blir du avvikende. Barndomsforskeren understreker at det jo er viktig for gutter å oppleve lærere av det samme kjønn og han kan forstå uroen rundt gutters skoleprestasjoner, men han mener det allikevel er snakk om en tilbakegang iht. stereotypiseringen. ”Vi skal holde fast i det mangfoldige, kønnede landskap, vi gjennom de sidste 30 år har arbejdet for at nå. Det er her muligheder for nye normer og verdier ligger” (ibid:41). På den måten kan man redusere konsekvensene av den uheldige trenden hvor ”skolen bidrar til å *reprodusere* kjønnsforskjeller som allerede eksisterer i klasserommet” (Bakken m.fl. 2008:9), samt unngå en løsning som ”would be taking a step backwards into sex role socialisation theory of the 1970s and 1980s which has been rigorously challenged for its limitations” (Francis og Skelton 2005). Skelton understreker samme poeng, og uttaler ut ifra egen klasseromsforskning at det ikke bare er menn som manifesterer maskulinitet og kvinner femininitet; ”Women teachers drew on masculine control and mangement strategies as much as the men teachers” (Skelton 2001:116). Francis hevder til slutt at rollemodeller ikke er kjønnsavhengige; Nelson Mandela er ikke bare beundret av gutter, spør hun retorisk. En kvinnelig lærer kan være en like god rollemodell for guttene som enn mannlige lærer kan. All forskning tilsier at elever ikke fordrer enten kvinnelige eller mannlige rollemodeller for å lære. Det å se opp til en lærer avhenger ikke av kjønn, og dessuten er det enda ikke bevist at jenter eller gutter ser på læreren sin som noen rollemodell. ”It is true that liking someone or feeling they are good at teaching (aspects which has not been found to depend on gender), is not the same as seeing them as a rolemodel” (Francis og Skelton 2005:94). Bakken m.fl. (2008) konkluderer også i sitt litteratursøk på studier som har undersøkt betydningen av lærerens kjønn for skoleelever, med at elever i samtlige intervjuer oppfatter lærerens kjønn som irrelevant i selve undervisningssituasjonen. All forskning på området viser dessuten at mannlige og kvinnelige lærere er mer like enn de er forskjellige. Einarsson som i 2003 studerte 41 læreres kontakt med 1168 elever iht. læreres betydning av kjønn i den svenske grunnskolen, fant ingen interaksjonseffekter mellom lærerens og elevens kjønn. Så vel kvinnelige som mannlige lærere viste seg å ha mer kontakt med gutter enn med jenter (ibid). Carrington utførte en lignende undersøkelse blant 9000 elever i England, hvor elevenes lærere i 413 klasser ble koplet opp mot skoleprestasjoner. Konklusjonen her var at det å matche elever med lærere av samme kjønn verken har korrelasjon med elevenes holdninger til fag eller med deres testresultater. ”Studien gav med andre ord ingen empirisk støtte til hypotesen

om at gutter lærer mer av mannlige lærere og jenter mer av kvinnelige lærere” (ibid:62). Lik som det blir nødvendig å spørre seg *hvilke* gutter det er som faktisk gjør det dårlig på skolen kan man spør seg ”What *kinds* of images of adult males do we want boys to have?” (Skelton 2001:36). Mye er forsket på hva forskjeller mellom mannlige og kvinnelige lærere angår, men det er få undersøkelser som sier noe om de mange maskuliniteter og femininiteter som råder innad hos disse kvinnelige og mannlige lærergruppene (ibid). Det eneste som er sikkert er at elevenes oppfattelser av lærerens kjønn er ganske ubetydelige. Elevenes anskuelser handler mer om hvilke lærere som har evnen til å lære bort, motivere, og møte dem der de befinner seg rent kunnskapsmessig (Bakken m.fl. 2008).

Harriet Bjerrum Nielsen inntar samme standpunkt som Francis og Skelton, og kritiserer både kunnskapsministeren og de andre forskerne som ytret sin mening i Dagbladet den 19.02.07 for å tro at årsaken til kjønnsgapet er en feminin skole. Hva som ligger i dette er nokså uklart, skriver hun. ”Kjønnsstereotypene florerer både hos ministeren og flere av forskerne når det gjelder konkretisering av «det maskuline» og «det feminine». Situasjonen kjønnnes etter behov: Mens Kåre Heggen mener at jentene vinner fordi skolen belønner passivitet og konformitet, forklarer Thomas Nordahl det omvendt med at jentene vinner fordi skolen i dag krever mer selvstendighet”. Skolen har forandret seg fra tidenes morgen; Først var den en autoritær stillesittende skole, så en gruppearbeidende diskuterende skolen, og i dag en konkurranseorientert test/mål – skole. Innholdet i skolen er under kontinuerlig forandring, og hvordan kan det ha seg at samtlige av de overnevnte trendene sies å være ”kvinnelig”? Det som er ganske tydelig, i følge Nielsen, er at de fleste av disse forskerne resonnerer ut fra et stereotyp og foreldet syn på kjønn (Nielsen 2007b). Dette er antakelig det skolen minst av alt trenger i dag, hevder hun, og peker på tre ting i sin kritikk av den feminiserte skole- teorien:

- For det første må man for å begi seg ut på å konkludere på dette området, undersøke utviklingen over tid. Jenters overrepresentasjon i høyere utdanning er ny. Jentene gikk forbi guttene i antall både i videregående skole og i høyere utdanning i løpet av 1980 tallet. Men når det gjelder karakterer så har jentene, lenge før likestillingspolitikken så dagens lys i de nordiske land, fått bedre karakterer enn guttene. Og i spesialundervisningen har gutter alltid utgjort en stor majoritet av de som henvises. Har disse forskjeller blitt vesentlig *større* f.eks. de siste 10 årene? Kan det være at det som er nytt er at jentenes forventning om egen utdanning og yrke har økt slik at de til forskjell fra tidligere nå bruker sine gode karakterer til å gå forbi guttene ved inntak til høyere utdanning? Nielsen spør seg, da dette foreløpig ikke har ført til at kvinner har blitt yrkeslivets vinnere, om det kanskje er på sin plass å spørre hva

som egentlig er så dramatisk (ibid)? Bakken m.fl. understreker i denne sammenhengen at det i den grad det har vært noen endringer over tid, er snakk om en svak tendens til at kjønnsforskjellene faktisk har blitt mindre, og at de ferskeste forskningsresultatene tyder på ”At stabilitet, og ikke endringer, preger forholdet mellom gutter og jenters skoleprestasjoner” (2008:24). Forskning fra 50-tallet viser også et nokså identisk bilde med det vi ser i vår tid, der jentene i de fleste fag presterte bedre enn guttene. Den eneste forskjellen er at guttene den gang gjorde det noe bedre i matematikk og naturfag (ibid).

- For det andre er det en påfallende forskjell i tilnærmingen til de to tapende grupper iht. skoleprestasjoner: På den ene siden gutter og på den andre siden elever fra arbeiderklassen. Når det gjelder arbeiderbarna er perspektivet at disse er språk- og ressursvake, at foreldrene må ha støtte til å gi en bedre oppdragelse, at barna må ha tilpasset opplæring for å komme på nivå med skolens krav og at mye også avhenger av deres eget valg og innsatsvilje. Når det gjelder guttene derimot er det plutselig skolen som er problemet. Mens arbeiderbarna må endre seg eller få hjelp slik at de passer til skolens krav, er det skolen som må endre seg for å passe til guttenes krav. Forunderlig, mener Nielsen, ikke minst i betraktning av at den guttegruppen som ser ut til å klare seg dårligst, ser ut til å være sterkt overlappende med den gruppen som kommer fra familier hvor foreldrene er ufaglærte (Nielsen 2007b).

- Den tredje innvendingen iht. påstanden om at den feminiserte skolen er årsaken til gutters svake skoleprestasjoner, gjelder synet på gutter som homogen gruppe. *Hvilke* gutter er det som får dårligere karakterer enn jenter? Dette blir det sagt lite om i følge Nielsen. Det er definitivt ikke alle gutter som klarer seg dårlig i skolen. Den ukritiske bruken av kjønnskategorien fremmaner et bilde hvor det *enten* er synd på jentene *eller* synd på guttene. Det er sannsynlig at ulike grupper av jenter og gutter har ulike typer av problemer i skolen, f.eks. relatert til sosial klassebakgrunn og etnisitet (ibid). Nielsen uttrykker seg i tråd med Nova’s ferskeste forskningsrapport på området, som konkluderer med at ”framstillinger av gutter som tapere og jenter som vinnere i skolen er overvurdert” (Bakken m.fl. 2008:10). Foster m.fl (2001) uttrykker den samme refleksjonen over problemet, og hevder at en generalisering av gutter overser kompleksiteten blant dem, og at man må være forsiktig med å unngå rasespørsmålet i henhold til skoleprestasjoner. De kiritiserer bla. Gurians bøker for å ”place one boy of colour on each cover” uten å faktisk problematisere rasespørsmålet i det hele tatt (ibid:15). ”Boys will be boys” teorien kan ikke forklare kjønnsgapet, den representerer bare en fornektelse av samfunnets sosiale og kulturelle ansvar for at gutter er som de er (Rowan m.fl 2002). En anerkjennelse av de multiple faktorene som kombineres med kjønn idet man ser på årsakssammenhenger i henhold til skoleprestasjoner, er

fundamentalt knyttet til et syn på jenter og gutter som noe mer komplekst enn to homogene grupper (ibid). Arnesen m.fl. problematiserer samme området idet de hevder at "Focus on differences as categories neglects complexities" (2008:7).

3.3.4 Elevkonstruksjoner i klasserommet

Francis presenterer en alternativ måte å forstå kjønnsgapet på. I stedet for å konkludere med en feminisert skole som årsak til gutters dårlige prestasjoner, vil det være mer fruktbart å se på gutters egne konstruksjoner av maskuliniteter, fremholder hun. Fokus på tokjønnhet og en feminin skole, må byttes ut med et fokus på konstruksjonene av kjønn som råder blant skoleelever. Barn og ungdom konstruerer aktivt sin egen kjønnsidentitet, der maskulinitet innebærer noe femininitet ikke er, og visa versa. Dermed tilegner gutter og jenter seg ulike måter å uttrykke og oppføre seg på (Francis og Skelton 2005). En konkret konstruksjon av maskulinitet som mange kjønnsforskere sier har negativ innflytelse på gutters skoleprestasjoner i ungdomsskolen, er konstruksjonen av gutten som "laddish". Begrepet kan eksempelvis oversettes med "tøffe" gutter, og innebærer en forstyrrende oppførsel, en objektivering av jenter, og en interesse for tidsfordriv konstruert som maskulint. Denne konstruksjonen er blitt sett på som anti-akademisk, da den har en negativ effekt på skoleprestasjoner. En for stor interesse av ting som ikke har med skolen å gjøre, samt en distraherende atferd, kan være en forklaring på hvorfor gutter tar mindre ansvar og får dårligere karakterer enn jenter. Skolearbeid og selvdisciplin er derimot konstruert som feminint, og ergo streber noen gutter etter ikke å la seg assosiere med dette, i kamp etter å fremheve sin maskulinitet (ibid). Foster m.fl. adresserer også problemet langt fra en feminisert skole, og ser som Francis på guttenes konstruksjon av maskulinitet som en mer relevant årsak til kjønnsgapet i skolen. "It is not the school experience that feminizes boys, but rather the ideology of traditional masculinity that keeps boys from wanting to succeed" (2001:14). Løsningen på kjønnsgapet bygger således ikke på den ekskluderende effekten den feminiserte skolen har på guttenes interesser og behov, men den vil ligge i å hjelpe gutter til å se maskulinitetenes mangfold, og å utfordre makten som ligger i deres kulturelle oppfatning av det å "være mann" (ibid). Det er her snakk om å oppløse tradisjonelle kjønnsoppfatninger ensbetydende med et fokus på "the real boy" som "in opposition to the feminine and to feminized versions of masculinity" (Haywood 2001:33). Haywood trekker i denne sammenhengen frem kjønnsstereotypiske motsetninger som naturvitenskapelig "hard" kunnskap vs. humanistisk "myk" kunnskap, samt skolelathet vs. skoleflinkhet. Kjersti

Ericsson, professor ved institutt for kriminologi, viser til forskning som viser at lærere også spiller en rolle iht. konstruksjonen av maskulinitet. Mange lærere vurderer jentenes kompetanse på områder som samarbeidsevne, og evne til å bruke tida konstruktivt, samt evne til å ignorere forstyrrelser fra andre elever, høyere enn guttenes. Lærerne tolererer denne maskuliniteten i klasserommet, og forventer ikke at guttene skal oppnå like gode karakterer som jentene. På denne måten lærer jentene å ta ansvar, mens guttene lærer at andre tar ansvar. Lærer gutter at en bråkete ukonsentrert oppførsel godtas, kan dette bidra til å befeste trekk ved maskuliniteten som vi helst vil være foruten. Lærerne må med andre ord sosialisere til likestilling. Ericsson konkluderer ut ifra dette med at en for å få til endring må arbeide direkte med de tradisjonelle kjønnsmodellene som råder i dagens skole (Ericsson 2003).

3.3.5 Den moderne skolen

Det finnes flere forskere som introduserer alternative tilnærminger til kjønnsgapet i skolen. I hvilken grad stammer kjønnsforskjellene fra endrede forventninger i skolen, som forandres i takt med de moderne arbeidsformene? Nielsen stiller spørsmålet om det i motsetning til en feminisert skole er samfunnets krav om nye kompetanser, ny kunnskap, og nye arbeidsformer som gjør at gutter presterer dårligere enn jenter i dagens skole. Samtidig med endrede krav fra samfunnet, opprettes nye familiekonstellasjoner, hvor den tradisjonelle hjemmeværende husmor for mange er blitt et tabu. Kan det være at skolen hevdes å være "feminisert" på grunnlag av nye kvalifiseringskrav til medlemskap som stilles i det moderne samfunnet, som innebærer en kompetanse og kunnskap som er lettere for de fleste jenter å lære, enn gutter? Avspeiler dagens skoleplaner det moderne informasjonssamfunnet vi lever i? Kan det være at de nye elev- forventningene skaper forvirring, idet de for noen presenteres parallelt med de tradisjonelle forventningene til kjønn? (Nielsen 2007a). Media rapporterer stadig om nye funn som påviser flere naturlige forskjeller mellom kvinner og menn, noe som impliserer "a return to 'natural' family forms". Løsningen på kjønnsgapet i skolen blir så basert på en tilbakekomst til gamle dager hvor kvinner og menn "knew their places" og var fornøyde med dem (Rowan m.fl 2002:34). Den stereotype kjønnsoppfatningen tildekker det forhold at kjønnsrolleatferd kan ha endret seg hos barn, skriver Nielsen. Det er mye som tyder på at den tid er forbi da klasserommene var befolket av stille og flittige jenter. Flittige er de nok fortsatt, men definitivt ikke stille. Bildet av «det feminine» som passivt og konformt og «det maskuline» som ekspansivt og originalt har en lang idéhistorie, men Nielsen spør seg om det kanskje var bedre å sjekke dagens virkelighet hos de oppvoksende generasjoner? Det meste

klasseromsforskning om kjønn er i dag 20-30 år gammel. Det er et skrikende behov for oppdatert kunnskap blant annet for å forstå hva som kan ligge bak de statistiske gjennomsnittsforskjeller. Når denne kunnskapen mangler, får fordommer om kjønn fritt spillerom og en maskulinisering av skolen får florere i mediene som den optimale løsning på kjønnsgapet. Kanskje jentenes forsprang nettopp kan handle om at mange av dem har fått lagt av seg en passiviserende jenterolle, men fortsatt er flinke til å kommunisere og planlegge (Nielsen 2007a)? Samtidig er det i denne sammenhengen et poeng, at "young men choosing to enter well-paid trade occupations at the age of 19 rather than incur debt keeping themselves through the years of tertiary education" (Mortimer m.fl. i Arnesen m.fl:6), og derfor kan sitte med en mindre motivasjon enn jenter til å gjøre det bra i for eksempel ungdomskolen. I den grad guttene halter etter bør de uansett få hjelp, men ikke nødvendigvis til å gjenopprette en gammeldags maskulinitet skriver Nielsen (2007a). Har skolen forandret seg eller har den ikke forandret seg? Og har denne endringen da noe med kjønn å gjøre? Nielsen spør retorisk om forandringen skyldes at skolen har blitt feminisert gjennom de mange kvinnelige lærere, eller at skolen har blitt modernisert fordi samfunnet og arbeidsmarkedet i dag stiller andre krav til kompetanse enn før. "Hvis det siste er tilfellet fremstår ministerens forslag om å tilpasse skolen til en utdatert maskulinitetsform som et oppsiktsvekkende selvmål" hevder hun, og foreslår som en bedre ide å gi guttene tilpasset opplæring så også de klarer å håndtere kravene som det moderne livet stiller. Det kan uansett være en nødvendig med flere mannlige lærere, ikke fordi de skal tilføre skolen utdatert maskulinitet, skriver Nielsen avslutningsvis, "men for at en mer jevn fordeling av lærerne kan motvirke den fremherskende forvirring hvor femininitet og modernitet forveksles"(ibid). I tråd med Nielsen skisserer Skelton samme poeng; Mannlige lærere trengs ikke først og fremst pga at de gjør en bedre lærerjobb blant guttene i skolen, "but because it is a responsibility of men to challenge the existing gender order where maleness occupies a privileged position" (Skelton 2001:176).

Francis betegner også moderniseringsbegrepet som mer relevant i dagens skole enn feminiseringsbegrepet. I det samfunnet forandrer seg, stilles nye krav til de nyutdannede. Globale forandringer som oppløsning av tradisjonelle familiemønstre, økt behov for sosial kompetanse samtidig med deindustrieringen, har demaskulinisert arbeidsmarkedet og dermed også skolen. Ergo blir ikke en feminisering av skolen en konsekvens av kvinnelige lærere, men "Rather they are masculinised or feminised discourses which are woven into current policies and practices of primary schooling" (Francis og Skelton 2005:94). Når dagens skoles strategier og program etableres, er det på bakgrunn av tanken om å forsikre at alle

elever utvikler den kunnskapen som er nødvendig for at de skal passe inn i det samfunnet og den kulturen som venter dem ute i arbeidslivet. Hva denne kunnskapen innebærer avhenger nødvendigvis med hvilken tidsepoke, og hvor i verden man befinner seg (ibid). Den tradisjonelle måten å være maskulin på sikrer ikke automatisk dagens gutter ønskelige post-skole jobber. Det moderne arbeidsmarkedet krever andre egenskaper enn det gjorde for bare noen ti-år tilbake, og mens service- industrien fortsetter å vokse stiller jenter ofte sterkere enn gutter m t p kunnskapsrelevans. Skal guttene hevde seg i denne bransjen trenger de en annen undervisning enn de fikk før, ergo bør dagens elever også utdannes til besittelse av andre kompetanser enn de ble utdannet til før. "The traditional patterns of masculinity are not working well", og som en konsekvens av dette må dagens lærere finne nye og moderne veier å nå inn til guttene på (Rowan m.fl 2002:65). Samfunnet krever i dag mer sofistikert, abstrakt og symbolsk-logisk kunnskap enn det gjorde tidligere. Man kan si vi kontinuerlig beveger oss i retning av en "meta-level" måte å tenke på, og at en slik metakognitiv tankegang krever mer enn bare "pugg og lær" teknikk, nemlig evnen til bl.a kritisk analytisk tenking og kommunikativ kompetanse som kan brukes på tvers av fag og på tvers av yrker. Dette grunnet dagens arbeidsmarkeds krav om evne til fleksibilitet og rask omstilling (ibid). I tillegg til dette forespeiler dagens samfunn et skrikende behov for emosjonell kunnskap. Økt forekomst av psykiske problemer hos barn og unge krever "character education". Ungdom i dag trenger å utvikle sin følelsesmessige intelligens, ikke bare fordi samfunnet krever det i form av forebygging mot psykisk uhelse, men også som et fundamentalt grunnlag for utvikling av logisk intelligens. Ergo, økt vekt på kommunikasjon og emosjon i undervisningen kan ikke reduseres til å betegnes "feminin", men fremkommer som et krav fra samfunnet vi lever i. De som mener at skolen er feminisert hevder at dagens undervisning er kvinnelig i det den vektlegger sosialt samarbeid og refleksjon, men mot dette argumenterer bl.a. Goleman med at "without social and emotional competence, students lack the skills to manage life tasks such as working cooperatively, solving everyday problems, and controlling impulsive behaviour" (ibid:84).

Den feminiserte skole som årsak til kjønnsgapet, samt idealene om en mer maskulin pedagogikk, er som vi ser gjenstand for mye kritisk diskusjon i media og i forskermiljøet. Vi har i dette kapitlet sett at det eksisterer ulike måter å betrakte kjønn, læring og karakterforskjellene i skolen på. På den ene siden kan kjønn betegnes som noe medfødt og forutbestemt, hvordan man lærer er avhengi av om man er gutt eller jente, samt om man blir undervist av mannlige eller kvinnelige lærere, og det at gutter presterer dårligere enn jenter i

skolen forklares med en dominans av kvinnelige verdier i klasserommet. På den andre siden kan kjønn betegnes som noe tillært og mangfoldig, hvordan man lærer har å gjøre med hvordan man er blitt sosialisert til å lære, og kjønnsgapet i skolen forklares med maskuline elevkonstruksjoners uoverensstemmelse med moderne arbeidsformer. Er så skolen preget av såkalte feminine verdier? Og forholder gutter seg stereotypisk til de feminine arbeidsformene som måtte finnes i klasserommet? For å kunne gi et svar på disse to spørsmålene, har det vært viktig for meg å ta bevisste valg hva forskningsmetode angår. Disse valgene, samt begrunnelsene for dem, vil jeg presentere i det kommende kapitlet.

4.0 FORSKNINGSDESIGN

Jeg har i denne studien valgt å bruke kvalitativ forskning. Nærmere bestemt har jeg benyttet meg av etnografisk metode, og herunder deltakende observasjon og fokussamtaler med elever i en tiende klasse på en ungdomsskole i en by i Sør-Norge. Dette både da problemstillingen min tilsier bruk av en slik metode, og da metoden er i tråd med mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Dette er ting jeg vil forklare nærmere i dette kapitlet. Mitt studie er en del av et større forskningsprosjekt ved Universitetet i Agder, institutt for pedagogikk, ledet av førsteamanuensis Turid S. Aasebø. Tema for prosjektet er ”elevstrategier i ungdomsskolen”, men jeg var fri til velge problemstilling innenfor dette området. Jeg har forsket i en annen klasse en Aasebø har, men har hatt god hjelp av hennes deltakelse i en annen klasse på samme skole. Jeg har dessuten observert elevene sammen med en medstudent som har studert elevstrategier i samme klasse som meg, bare rundt en annen problemstilling.

4.1 Min forskerrolle

Forskere skal ha en bevisst holdning til valg av, og til overensstemmelse mellom teori, metode, og problemstilling. ”Forskningsprosessen kan altså ses som en serie valg, og forskeren bør kunne argumentere faglig både for sine valg og for sine bort- valg. Det bør også være konsistens mellom valgene” (Ryen 2006:10). Det har vært mange valg å ta i denne forskningsprosessen, og når det gjelder problemstillingen og det tilhørende teoretiske rammeverket jeg har skissert, var det ingen tvil fra min side, om at valget av metode ble av

kvalitativ art. Før jeg går videre inn på utdypningen av mitt konkrete metodevalg, vil jeg bevege meg et hakk ”høyere opp” og tydeliggjøre mitt vitenskapsteoretiske og metodologiske ståsted.

4.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Det finnes ulike rådende inndelinger å ta i bruk når man som forsker skal plassere sine teoretiske ståsteder. I introduksjonskapittelet til *The Handbook of Qualitative Research* presenterer Denzin og Lincoln (1994) fire såkalte ”paradigmer” eller ”fortolkningsrammer” som representerer ulike oppfatninger av ontologi (synet på verden), epistemologi (synet på kunnskap om verden), og metodologi (synet på hvordan man får kunnskap om verden). Disse paradigmene gjenspeiler 4 ulike ”tankemønstre” som inndeles alt etter hvor stort skille mellom subjekt (forskeren) og objekt (det/den det forskes på) de representerer. Denzin og Lincoln definerer paradigme som ”an interpretative framework” (ibid:13), hvilket sier noe om at all forskning er fortolkning. Man tolker det man forsker på, på ulike måter, ut ifra ulike ”rammer”. Det største skillet går mellom positivisme på den ene siden, og konstruktivisme på den andre. Et konstruktivistisk paradigme markerer ikke, i motsetning til positivismen, noen tydelig skille mellom forskningssubjektet og forskningsobjektet, og det er her jeg som forsker plasserer meg vitenskapsteoretisk. Her er ikke kunnskapen gitt på forhånd, men den må skapes da den er flertydig og relativ. ”Verden” er konstruert av mennesker, og det forskeren finner som ”sant” er helt avhengig av hun selv. Vi kan si at vår bagasje smelter sammen med den kunnskapen vi til enhver tid utvikler, og det som historisk sett fremstår som ”naturlig” er egentlig bare ”kulturell” eller ”språklig” (ibid).

Det at jeg som forsker i denne undersøkelsen plasserer meg under et konstruktivistisk paradigme innebærer at målet ikke er å ”hente inn” kunnskap som ”allerede ligger der ute”, men å ”skape” kunnskap ved å studere hvordan gutter forholder seg til dagens lærere og arbeidsmetoder. ”Knowledge and truth are created, not discovered by mind” (ibid:125). Problemstillingen gjenspeiler dessuten et ønske om å forstå elevstrategier i motsetning til å lage en universell forklaring på hvorfor gutter får dårligere karakterer enn jenter. I tråd med konstruktivistisk syn, er jeg videre av den oppfatning at jeg i forskningen selv bygger en verden gjennom mine tolkninger av den, der min egen oppfatning av elevene ikke kan elimineres. Jeg ser det slik at jeg som forsker må utnytte og forstå denne innvirkningen, i stedet for å til enhver tid forsøke å være nøytral og objektiv. Fangen understreker dette

poenget, og presiserer at forskeren som hovedregel skal ”reflektere over hvilken innvirkning din tilstedeværelse har, men du skal ikke nødvendigvis søke å unngå at du har en innvirkning” (2004:118). Jeg vil hele veien ha en bakenforliggende hensikt med forskningen min, og mitt interessefelt er dermed definert. Ergo vil jeg gjennom hele prosessen legge et perspektiv på de valgene jeg tar og de betraktningene jeg gjør meg. Det gjelder å være bevisst på at det er i interaksjonen mellom meg som forsker og elevene, at kunnskapen oppstår. Det er altså snakk om en opphevelse av det tydelige skille mellom subjekt og objekt. Konstruksjonene eksisterer ikke atskilt ifra den som konstruerer dem, og de er ikke en del av en objektiv virkelighet som eksisterer atskilt fra de som konstruerer dem. ”There are no objective observations, only observations situated in the world of the observer and the observed” (Denzin og Lincoln 1994:12). Hvordan elevene forholder seg til skolen, må jeg som forsker forstå i lys av den enkelte elevs virkelighet, som igjen er konstituert av språket. Språket er vilkårlig og tilfeldig noe som gjør at det å lære kan bety ulike ting for ulike elever, eller som jeg hørte en foreleser illustrere dette i en forelesning: ”Bønder og feriegjester har neppe samme oppfatning av uendelig mye sommersonne”. Man kan hevde at jenter lærer sånn og gutter lærer slik, men hva den enkelte legger i kunnskapstegnelsen vil være høyst individuelt. Det som er ”sannhet”, er den konstruksjonen som finnes i hvert enkelt individs tankesett. Nettopp dette har det i samtaler og observasjonene vært sentralt å være meg bevisst på. Det er snakk om en *pluralisme*, i den forstand at ”sannheten” er uttrykkelig i en mengde ulike språk (ibid).

Ut ifra et sosialkonstruksjonistisk syn på kjønn og elevstrategier er kjønn for meg ikke noe som kan kategoriseres og reduseres til bestemte væremåter, læremåter osv. Imidlertid ser jeg det, som Francis, slik, at konstruksjonen av kjønn gjør at jenter deler visse fellestrekk da feminitet skapes som en motsetning til maskulinitet, og visa versa (se kap.3.1). Det er snakk om en balanse jeg som forsker hele tiden må forsøke å opprettholde. Mitt hovedanliggende i denne oppgaven blir å forstå hvordan ungdomsskoleelevene forholder seg til lærere og undervisningen idet de ”gjør” sitt kjønn, med visshet om det faktum at kjønn ikke er noen ensbetydende begrep, og med øye for variasjonene *innen* hver kjønnsgruppe. Jeg har hele tiden vært opptatt av at jeg ikke skal lete etter forskjeller mellom jenter og gutter som grupper på en måte som befester den kjønnsdualismen som jeg i utgangspunktet kritiserer. En annen utfordring har imidlertid vært å unngå å ”skjule” kjønn midt oppi all respekten for ulikheter og individuelle forskjeller. Her er det en hårfin balanse, en utfordring som har fulgt meg gjennom hele forskningsprosessen. På den ene siden har det vært viktig ikke å redusere individualitet til sosiale kategorier for ikke å gjøre vold på den enkeltes identitet, men på den

andre siden har det vært om å gjøre ikke å redusere sosiale maktforhold til individuelle forskjeller for ikke å miste forståelsen for de sosiale betingelsene for hvordan kjønn konstrueres. Samtidig som det er viktig å ta et oppgjør med en polarisering mellom kjønnene og tokjønnhetens oppdeling i jenter og gutter, blir det om å gjøre ikke å underslå at det finnes reelle kjønnskonflikter i skolen og at et kjønnsnøytralt syn både kan gjøre kjønn usynlig og produsere rigide kjønnsstereotyper. Hensikten med et kjønnsnøytralt ståsted behøver ikke bidra til at kjønnsforskjellene forsvinner, poenget er at de blir mer mangfoldige.

4.1.2 Metodologisk ståsted

Da kunnskapen om elevstrategier må oppstå i interaksjonen mellom meg og elevene, faller det seg naturlig å stille seg under en hermeneutisk forskningstradisjon. Konstruktivismens metodologi kan betegnes som hermeneutisk. I lys av hermeneutikken vil formålet mitt være å rekonstruere elevenes måter å forholde seg til skolen på, for å forstå hva som gir mening for dem. Mening må videre ”leses” eller fortolkes på samme måte som man ville lese en komplisert tekst (Denzin og Lincoln 1994). Det sentrale vil være å generere / skape kunnskap via ”understanding” og ”reconstruction”, i motsetning til i et positivistisk ståsted der formålet hovedsakelig er å verifisere teori og dermed forklare og forutsi årsaker og virkninger (ibid:112). Vi kan si at det overordna formålet med forskningsstudiet vil være å skaffe ny *innsikt* som kan bidra til å forklare hvorfor jenter karaktermessig kommer bedre ut enn gutter. Det direkte formålet med studiet vil imidlertid være å få en hermeneutisk *forståelse* av hvordan gutter forholder seg til lærerne og undervisningen, ved å dekonstruere og tolke deres ”virkelighet” samtidig som jeg er bevisst min egen ”bagasjes” innflytelse i forskningen, og dermed *generere* kunnskap i interaksjonen mellom meg selv og elevene. ”Individual constructions can be elicited and refined only through interaction *between* and *among* investigator and respondents” (ibid:111). En hermeneutisk tolkning står i opposisjon til den holdningen som argumenterer for at man uforutinntatt kan forholde seg til såkalte rene fakta og en objektiv virkelighet. En hermeneutisk metodologi vil korrespondere med et konstruktivistisk paradigme, idet den hevder at enhver forståelse er situasjonsbetinget og preget av allerede ervervete ”fordommer”. Man søker tolkninger av individers handlinger, og ikke kausalforklaringer. Alle handlinger er flertydige og tillater av den grunn til en hver tid flere tolkninger. Enhver hermeneutisk mening etableres i og gjennom sosial konstruksjon (Ryen 2006). Alvesson og Sköldbberg poengterer at man oppnår den beste hermeneutiske forståelsen ved å være bevisst både sin egen og forskningsobjektets forforståelse. Dermed

gjelder det for meg å på en mest mulig bevisst måte forstå både den verden jeg lever i, og den verden elevene lever i. Enhver formidling av et individs virkelighet formidles gjennom språket. Alvesson og Sköldbberg hevder at ”Genom språket når vi den hermeneutiska erfarenheten” (1994:137). De illustrerer videre hvordan man stadig må banke på døren før den til slutt åpnes; man må stille det samme spørsmålet igjen og igjen for å ende opp med å forstå noe/noen. Imidlertid er ikke ideen å komme fram til noen endelig svar, men selve prosessen med å komme fram til en forståelse er selve poenget med forskningen (ibid). Når jeg vil forstå hvordan guttene forholder seg til skolen er ikke formålet å komme frem til et entydig fasitsvar for å lage statistikk. Hensikten er å forstå noen elevers virkelighet og se denne opp mot den feminiserte skole -teorien.

4.2 En kvalitativ tilnærming

Det å plassere seg i en konstruktivistisk tradisjon får konsekvenser for valgene som taes helt ned til metodenivået, og for de konkrete analysestrategiene man velger å ta i bruk (Ringdal 2001). Med analysestrategier menes metodologiske og metodiske valg som tas under konstruktivistiske forutsetninger (Esmark m.fl. 2005). Det er med andre ord snakk om hvilke utgangspunkt de grunnleggende ontologiske og epistemologiske spørsmålene danner for den konkrete metode. Med metode menes igjen ”bestemt teknik til innsamling, formatering og behandling af data” (ibid).

Med en kvantitativ tilnærming ville jeg i denne oppgaven kunne risikere å miste ”nyansene” og det unike i den enkelte elevs virkelighetsoppfatning (Denzin og Lincoln 1994). Elevstrategier er ikke slik jeg ser det en veldig målbar faktor, og da målet mitt var å få innsikt i ungdomskoleelevenes strategier i klasserommet, ville ikke tall og tabeller gitt noen valid innsikt. Da de ulike tolkningene er situasjonsbestemte og dermed dynamiske, er det mer fruktbart å tolke enkeltindividers handlinger enn å foreta objektive målinger (Ringdal 2001). Kvalitativ forskning innebærer å studere ting i deres naturlige setting, der man prøver å forstå eller tolke fenomener ut ifra den mening folk gir dem (Denzin og Lincoln 2005). Det som skiller spørreskjemametoden fra kvalitativ forskning er nettopp at man i kvalitativ forskning får en langt større kjennskap til feltet, samt en større innlevelsesevne i skriveingen (Fangen 2004). Er jeg med en hermeneutisk holdning ute etter å forstå ved hjelp av interaksjon med forskningsobjektene, må jeg nødvendigvis føre en direkte deltakelse og samtale med elevene.

4.3 Etnografisk metode

Etnografi blir stående som en overskrift over observasjonen og fokussamtalene jeg gjennomførte i ungdomsskolen. Etnografi er i utgangspunktet antropologiens metode, og betyr "folkebeskrivelse". Det er bare en av de mange metodene som finnes innenfor kvalitativ forskning, og kan defineres på følgende måte: *"Teorier og metoder til beskrivelse af, hvordan mennesker lever og skaber mening og betydning i deres sociale og kulturelle kontekst"* (Madsen 2003:11). Etnografiske studier er egnet når man vil, som nettopp jeg ønsket med dette studiet, undersøke elevstrategier i en skolekontekst (Aasebø 2006). Denzin og Lincoln betegner etnografien som en av konstruktivismens mest velegnete metoder (2005). Det er snakk om "kulturrelativisme" i den forstand at man vil forstå de man studerer på deres premisser, og ikke ut ifra egen målestokk; Man er ute etter å forstå hvordan verden ser ut gjennom individenes perspektiv, og beskrive dette "blottet for moralske vurderinger" (Fangen 2004:138). Men selv om poenget er å presentere guttenes "verden", står det i etnografien meget sentralt å være seg bevisst hvilken innflytelse en har som forsker i denne presentasjonen. "Fortellingen" jeg presenterer i masteroppgaven blir ikke elevenes fortelling alene, men "my story about their story" (Madsen 2003).

I etnografi er det viktig å vise hvordan sosial handling kan forstås ut ifra en spesiell kultur eller en spesifikk gruppe menneskers verden. I min oppgave dreier dette seg om guttekulturen i tiendeklassen ved ungdomsskolen jeg har som forskningsarena. Poenget er at gruppen jeg som etnograf studerer har noe til felles som skiller de fra andre grupper i samfunnet, nemlig at de er gutter i ungdomsskolen. Dette "felles'et" er noe som er med på å gjøre dem til den de er, og som alt for ofte tas for gitt; det presenteres som et nivå av erfaringer som ikke trengs å analyseres nærmere (Fangen 2004). Ergo er dette felles'et noe som bør gripes, belyses og problematiseres. "Gutter får dårligere karakterer enn jenter fordi de ikke kan samarbeide eller ta ansvar for egen læring" hevder mange: Er dette en ultimativ sannhet, eller kan det være at det er noe i den sosiale konstruksjonen av guttene som gjør at man tar dette for gitt? Det er snakk om å "stille spørsmål ved det selvsagte, slik at du kan komme bak det som deltakerne tar for gitt" (ibid).

På 15-1600 tallet ble etnografien knyttet til kolonimaktens interesser. Utgangspunktet for de tidligste etnografiske studiene var å forstå "den eksotiske andre" og man studerte i hovedsak fremmede kulturer for lettere å kunne kontrollere og få makt over et samfunn. På 1920-tallet snudde imidlertid trenden til å studere grupper innenfor egen kultur. Guttekulturen i

ungdomsskolen var ikke i stor grad fremmed for meg som forsker, tatt i betraktning at jeg for ikke lenge siden gikk på ungdomsskolen selv. Imidlertid ble det viktig at jeg behandlet elevene "antropologisk fremmede" for at jeg ikke skulle ta ting for gitt og klare å sette spørsmålsteget ved det hverdagslige (Hammersley og Atkinson 2004). Det er snakk om å opprettholde en balanse i forhold til å på den ene siden avtrivialisere det vante så det veldig trivielle ikke blir så selvfølgelig, og på den andre siden beholde en nærhet til feltet og sammenlikne med noe jeg er kjent med fra før. For å få noe ut av dataene jeg samlet inn i tiende klassen, ble det altså nødvendig å plassere meg i en viss epistemologisk og analytisk distanse til feltet. Jeg måtte "forflytte" meg for å kunne se elevstrategiene i et annet perspektiv enn mitt eget, for å se selvinnlysende interaksjonsmønstre i nye lys. Selv om jeg hadde opparbeidet meg en del forhåndskunnskap rundt problemstillingen min, prøvde jeg i feltet å innta en posisjon som om jeg ikke visste noe. Slik blir man, i følge Fangen, "bedre i stand til å lære noe nytt" (2004:68). Som nevnt betraktes etnografi som en "fellesnevner" for observasjonen og fokussamtalene. Slik kan man på den ene siden si at jeg tar i bruk en metode. På den andre siden kan man si jeg bruker to tilnærminger for å kunne se problemstillingen fra ulike aspekter og fange opp flest mulig ulike nyanser. Dette for igjen å kunne danne et bedre og mer validt grunnlag i belysningen av undersøkelsens problemstilling. "Kombinasjon av samtale og observasjon gir et godt grunnlag for å kunne validere dine tolkninger", hevder Fangen (2004:140). Ved å kombinere observasjon og fokussamtaler kunne jeg gå ut over å behandle det jeg observerte eller det som kom frem i samtale, som selvpresentasjoner. Dette fordi jeg lot samtalene konfrontere observasjonene og omvendt (ibid).

4.3.1 Datainnsamling; Deltakende observasjon

Etnografisk forskning kan deles inn i tre praksiser: datainnsamling, dataanalyse, og datatolkning. Det er til enhver tid viktig å reflektere over hvilket av de tre nivåene man befinner seg på (Madsen 2003). Deltakende observasjon er etnografens hovedmetode, og Silverman hevder at all forskning som innebærer observasjon av hendelser i naturlige situasjoner kan kalles etnografisk (Fangen 2004). Poenget med en slik metode er å forstå hva individers opplevelser og handlinger betyr for dem. For å gripe hva forskningsobjektene opplever som meningsfylt, er det nødvendig å komme tett innpå hverdagen deres (Ryen 2002). I deltakende observasjon får man sjansen til å studere den sosiale praksisen i de kontekster den naturlig forekommer. I min observasjon på ungdomsskolen fikk jeg oppleve

elevenes hverdag sammen med dem, tross at jeg hadde en annen status enn dem i klasserommet. Jeg fikk som Skjervheim idealiserer deltakende forskning, være ”et subjekt som er tilstede i tilværelsen” (Fangen 2004).

Jeg har observert 10.klassen en skoledag i uka i ca tre måneder. Grunnen til at jeg valgte å observere i en såpass lang periode sett i forhold til masteroppgavens omfang, var at jeg ville få et mest mulig reelt bilde av elevenes virkelighet og danne meg et mest mulig helhetlig bilde av dem. ”Dette kan gi et bredt utgangspunkt for tolkninger og gjøre deg følsom for de mindre åpenbare sidene ved feltet du studerer” (ibid:30). Fangen oppfordrer til å observere over så lang tid du har mulighet til, da dette bidrar til innhenting av mer detaljert og sammensatt informasjon, og da det muliggjør innhenting av ”en lang rekke observasjoner og uttalelser som peker mot det samme mønsteret” (ibid:97). Jeg observerte i en ukedag som var preget av faglig variasjon, samt bruk av lærere med ulike kjønn. Ergo fikk jeg oppleve hvordan elevene forholdt seg til både norsk, matte, samfunn, naturfag, engelsk og gym, samt til mannlige versus kvinnelige lærere. Dette gav meg en bredde i datainnsamlingen som jeg anså som nødvendig for å kunne gi et så valid svar som mulig på problemstillingen min. Jeg observerte dessuten hver skoledag den første uka av forskningsperioden, for å danne meg et grundig og bredt førsteinntrykk. Mitt hovedfokus var i hele observasjonsperioden på guttene, men det ble allikevel relevant å studere jentene da jeg for å kunne svare på problemstillingen min nødvendigvis må se gutters elevstrategier i forhold til jenters (se kapittel 1.2).

Begrepet *deltakende* observasjon innebærer to elementer: Det ene er som også beskrevet iht mitt konstruksjonistiske og hermeneutiske forsker-ståsted samt iht. etnografisk metode, at jeg som forsker er bevisst min innflytelse på datainnsamlingen. Hva jeg ser, hva jeg skriver ned, hvordan jeg tolker det, alt vil være farget av min forforståelse (Madsen 2003). Det perspektivet jeg bærer med meg inn i forskningsprosessen, innebærer ”particular views of the ’other’ who is studied” (Denzin og Lincoln 2005:21). Deltakende observasjon innebærer også deltakelse i den betydning at forskeren er fysisk tilstedet i forskningen. Jeg var i min observasjon sittende bakerst i klasserommet og jeg interagererte med elevene i den grad det var mulig, i motsetning til hva jeg ville gjort i en ikke-deltakende observasjon der jeg eksempelvis ville plassert et kamera på veggen i klasserommet for å innhente data om elevene. Det ville blitt vanskeligere å forstå meningen bak elevenes utsagn og handlinger dersom jeg bare hadde lyttet til kommunikasjonen ”gjennom et vindu” (Fangen 2004:106). Jeg deltok i en allmenn sosial samhandling med elevene, men det betyr ikke at jeg rakk opp hånden når læreren

spurte, eller utførte skolearbeid i timene. Fangen understreker at deltakelse *ikke* innebærer at ”du skal utføre de samme handlingene som forskningsobjektene” (ibid:30). Uansett gir forskerens fysiske tilstedeværelse visse implikasjoner for hvordan deltakerne oppfører seg. Skelton understreker viktigheten av å unngå å fremstå som ”lærer” i klasseromsforskning, da det vil implisere et maktforhold der elevene er understilt forskeren. Hadde jeg fremstått som lærer eller på ”lærernes lag”, kunne det hindret meg i å ”establishing trusting relationships with pupils on the grounds that the expression of certain views, or the reporting of certain events, may get the child into trouble” (Skelton 2001:66). Ergo unngikk jeg å samtale med lærerne når elevene så det, samt å gå inn på lærerværelset i friminuttene. Fangen presiserer at en forskningsrapport bør inneholde refleksjoner over hva som kjennetegner forskjellene mellom forsker og studiesubjekter, for å si noe om hvordan studiesubjektenes reaksjon er påvirket av eventuelle strukturelle forskjeller mellom dem og forsker (2004). Da det ikke skiller mer enn 12 år mellom meg og 10. klassingene, dannet jeg meg i løpet av observasjonstiden et inntrykk av å mer eller mindre være ”på bølgelengde” med dem. Jeg oppfattet ikke elevene som veldig tilgjort verken da de pratet med meg, eller da de handlet i mitt nærvær. Det er ikke vanskelig for meg å huske tilbake hvordan det var å være 10.klassing, og jeg opplevde det temmelig uproblematisk å relatere meg til elevenes hverdagslige utfordringer. Fangen påpeker fordelene av det å være ”ung” i felten, men allikevel litt eldre enn de du forsker på. Ut i fra egen erfaring gjorde dette for henne at hun kunne være på samme nivå som ungdommene hun studerte, men samtidig virke trygg og støttende. Hun referer til Goffman, som også påpeker fordelene ved at det stilles mindre kritiske krav til unge forskeres rolle i felten (ibid). Jeg opplevde særdeles lite kritiske holdninger fra lærerne på skolen, men om det hadde noe med min alder å gjøre er vanskelig å si.

Jeg noterte det jeg så og tenkte i en notisblokk i løpet av hver feltøkt. Dette for å i første omgang hjelpe meg å huske, men det gav meg også et skjerpet blikk på det som foregikk i klasserommet (Fangen 2004). Det at jeg skrev konkrete notater fra hver feltøkt, gjorde at jeg stadig fant nye mønstre i elevenes måter å forholde seg til lærerne og undervisningen på. Samtidig var det et poeng for meg som tilstedeværende forsker, å opptre diskret hver gang jeg noterte åpenlyst, da det å vite seg iaktatt ville kunne påvirket elevenes naturlighet og frihet i klasserommet (ibid). Fangens råd om konkrete notater gjorde at feltrapporten min består av en del sitater av det elevene faktisk sa. ”Jo mer direkte referater du har gjort av hva som skjedde, og av hva folk sa, jo større mulighet har du til å kunne lese materialet igjen med mange ulike analytiske blikk i bagasjen” (ibid:88). Bruk av sitater vil dessuten bidra til å tydeliggjøre det

jeg faktisk hørte elevene si, og det jeg som forsker tolket at de mente med det (ibid).

Forskningsresultatene fra tiendeklassen jeg studerte vil alltid vise tilbake til meg som forsker, da jeg i tråd med refleksiv etnografisk metode er en del av den verden jeg studerer. I tråd med en hermeneutisk metodologi står det i deltakende observasjon sentralt å være seg bevisst sin egen forforståelse før du, og når du gjennomfører observasjonen. Hva du har lest av relevant teoretisk litteratur og av tidligere utført forskning på området vil for eksempel prege datainnsamlingen. Dermed må poenget være å ”klargjøre hva din forkunnskap består av, heller enn å tro at du ikke har noen overhodet”, sier Fangen (ibid:44). Jeg hadde lest meg opp på debatten som angår den feminiserte skolen før jeg gikk inn og observerte. Dette ble en del av min forståelseshorison, og som Fangen presiserer det, ble teorien et viktig utgangspunkt for å forstå det jeg så i klasserommet og for å stille gode spørsmål i etterkant (her i fokussamtalene). Da tilhengere av teorien om den feminiserte skole fokuserer på faktorer som kvinnelige lærere, ansvar, samarbeid, refleksjon, og ensformig undervisning, ble disse faktorene styrende når det gjelder hva jeg observerte. Imidlertid er det igjen snakk om å opprettholde en balanse; Leser man for mye på forhånd kan man låse seg fast i forestillinger ut fra hva som er gjort tidligere, i stedet for å møte feltet med et åpent sinn (ibid). Det at jeg leste meg opp på teori som både støttet og som forkastet teorien om en feminisert skole som årsak til kjønns-gapet i skoleprestasjoner, bidro imidlertid til at jeg ikke låste meg fast i en ”leir”. Jeg vurderte meg selv som ”åpen” da jeg gikk inn i feltet m t p hvorvidt skolen var feminisert eller ikke, men mitt sosialkonstruksjonistiske syn preget dog mitt syn på kjønn og elevstrategier. Da jeg eksempelvis observerte jenter som tok ansvar for egen læring, var ikke tanken min at dette bunnet i medfødte ansvars-evner. Tvert i mot hadde jeg lest mye om hvordan kjønnslig atferd konstrueres, og selv tilegnet meg et syn på elevstrategier som noe pluralistisk og forandelig. Ergo forventet jeg ikke at de andre jentene i klassen tok ansvar for egen læring, bare fordi en jente gjorde det. Jeg vil til slutt i denne sammenhengen understreke at poenget med å erkjenne egne ståsted ikke er å kvitte meg med forforståelsen min, men gjøre meg bevisst hvilken innvirkning denne har på datainnsamlingen og analysearbeidet. Da jeg i lys av sosialkonstruksjonismen betrakter meg selv som et eget forskningsinstrument, blir det meget sentralt å vite ”hva slags instrument” jeg er. Det som er viktig er at jeg, som Gadamer uttrykker det, ikke lar mine forhåndsantakelser ”gå upåaktet hen” (ibid:47). Dette innebærer at jeg tilstrebet en åpenhet ovenfor det elevene sa og gjorde, fremfor å la meg begrense av at for eksempel ”gutter liker ikke å samarbeide like godt som jenter”, eller tvert om av at ”gutter liker å samarbeide like godt som jenter”. Jeg gjorde meg så beredt som mulig på at feltet kunne presentere seg for meg i all sin annerledeshet, og slik fortelle meg noe nytt.

4.3.2 Datainnsamling; Fokussamtaler

I etnografisk feltarbeid har det skjedd en deterritorialisering som får konsekvenser for den konkrete utførelsen av metoden (Madsen 2003). De tidligere etnografiske studiene innebar et arbeid i et fysisk avgrenset felt. I dag er både tid og sted mer "flytende", og snakker vi om skolen innebærer det mer enn den fysiske bygningen elevene har undervisning i. Vi må ut av det rent fysiske klasserommet for å eksempelvis forstå elevstrategier, da elevstrategier er noe som også konstrueres utenfor skolens fire vegger (Aasebø 2006). Jeg valgte i mitt studie å følge elevene ut av klasserommet, ut av "feltet", for å se elevstrategiene i en bredere kontekst; For å "obtain more detailed pictures and expand and add new localities to the original field" (ibid). Det er her fokussamtalene kommer inn i bildet, samtaler som brukes nettopp for å bl.a. gi forskere et bredere datagrunnlag. Her gav elevene meg opplysninger om andre felt enn den fysiske skolen. Hjemmet, fritiden, alle kontekster eleven befinner seg i i hverdagen preget deres fokus og holdninger i fokussamtalene. Poenget med å gå utover observasjonen og etablere fokussamtaler med elevene, var å få fanget opp enda flere nyanser i elevenes perspektiver. En mer åpen fortellings-basert samtale, tillater informantens frie assosiasjoner å komme til uttrykk, og man vil kunne få et verdifullt bidrag til forståelsen av elevenes personlige meninger. Interaksjonen står med andre ord sentralt i fokussamtalen. Når flere informanter sitter sammen og snakker, hjelper de hverandre med å komme på ting som verken dem selv eller forskeren ville kommet på å samtale om i et enkeltintervju. Det er igjen snakk om et ønske om å ende opp med nyanserte resultater og en mangfoldig datainnsamling (Nielsen 2007a).

En fokusgruppe innebærer gruppediskusjon rundt et spesifikt tema, og er velegnet i studier som mitt, som er ute etter å undersøke "attitudes and experiences around specific topics" (Barbour og Kitzinger 2001:5). Gruppediskusjonen ble brukt for å generere data, og for å belyse elevstrategiene jeg observerte i klasserommet. Slik ble det synlig hvordan det elevene tenkte om en ting fikk betydning for hvordan de handlet rundt den. Hvordan verden skapes ved å diskutere den frem vil synliggjøres i en fokussamtale. Det at en sosial virkelighet er noe som skapes og stadig omskapes ettersom konteksten forandrer seg, kunne belyses ved å se dataene innsamlet i observasjonen opp mot dataene innsamlet i fokussamtalene. En etnografisk studie skal resultere i noe mer enn kun en subjektiv tekst, den skal bringe menneskelige beskrivelser i kontakt med forståelse av en bredere sosial kontekst. Dette

muliggjøres da forskeren får mulighet til å studere elever i en gruppe der ”meaning-making takes place, particularly opinions and significations to schooling, education, and school knowledge” (Aasebø 2006:71). Sett i forhold til enkeltintervjuer vil jeg nevne at jeg i fokussamtaler fikk tak i flere av elevenes synspunkter enn jeg ville gjort ved å intervju en og en. Dermed ble flere nyanser av elevstrategier synliggjort enn det ville blitt i eksempelvis fem enkeltintervjuer. Dessuten ble samtalene etablert i mer naturlige settinger enn intervjuer ville blitt gjort, da ”vennegjengen” ble samlet for å prate om tema de selv er opptatt av, fremfor at en og en elev sitter fremfor en forsker og svarer på spørsmål. Slik muliggjorde jeg innhentning av flere reelle holdninger og elevstrategier enn jeg ville gjort via intervju (Barbour og Kitzinger 2001). Fangen bemerker også at det i intervjuer er større fare for å lede informantene i visse retninger i tråd med egne forhåndsoppfatninger, enn når du kun følger det naturlige forløp i samtaler hvor du selv unngår å ta en styrende rolle i samtalen (2004). I fokusgrupper er perspektivet nedenfra og opp, noe som innebærer at det som diskuteres skal være relevant for de som deltar. Dette er en forutsetning for at forskeren skal kunne forstå informantenes reelle perspektiv i den aktuelle saken. Det var viktig i fokussamtalene at tema og samtalsforløp i stor grad ble utviklet av elevene selv, og ikke av meg som forsker (Barbour og Kitzinger 2001). Dette er nok en fordel denne metoden har i motsetning til intervjuene; Maktaspektet blir mindre tydelig mellom forsker og informant der forskerens akademiske språk og ståsted blir mindre synlig.

Elevene ble delt inn i fire fokusgrupper etter at vi var ferdig med observasjonene. Hver gruppe bestod av alt fra 5-7 elever. Inndelingen ble gjort ut ifra hvem som var venner fra før. Det var en forholdsvis enkel prosess å inndelegge elevene i grupper, etter å over lang tid ha observert hvem som gikk godt overens med hverandre. Slik vil reelle holdninger og elevstrategier komme til uttrykk i en større grad enn hvis elevene i gruppa ikke kjente hverandre så godt og måtte tilgjøre synspunkter og væremåter (Fangen 2004). Gruppene ble inndelt av min medforsker og meg, men ble i tillegg bekreftet av klasseforstanderen som syntes vi hadde delt inn klassen på en naturlig måte.

Gruppe 1 (heretter kalt Geni-gruppa) bestod av begge kjønn, og flittige ”over middels” elever: Siri, Irene, Catrine, Helga, Ove, Even, og Tom. Tom skiller seg ut her, da han presterer vesentlig dårligere enn de andre elevene i gruppa.

Gruppe 2 (heretter kalt Opprørs-gruppa) var en ren jentegjeng, hvor fem av dem har en fremmedspråklig mor eller far. Disse elevene presterte under middels: Sara, Vivian, Nina, Rebekka, Kari, Åshild, og Silje. Denne gruppen var mer ukonsentrert i timene, og var det

noen som kom for seint til timen, hadde glemt å gjøre lekser osv, var de som oftest å finne i denne gjengen.

Gruppe 3 (heretter kalt Snillpike-gruppa) var også en ren jentegruppe som presterte midt på treet i forhold til resten av klassen: Matilde, Helene, Ida, Hilde, og Sylvia. Disse jentene gjorde ikke så mye ut av seg. De fulgte stort sett med i timene og deltok mer aktivt enn gruppe 3, men mindre enn gruppe 1.

Gruppe 4 (heretter kalt Flinkgutt-gruppa) bestod av bare gutter som presterte alt fra litt under middels til godt over middels: Jan, Jakob, Henrik, Eivind, Arve, Kåre, og Ragnar. Gruppen karakteriseres av god innsats både m t p skole og hjemmearbeid.

Barbour og Kitzinger oppfordrer til å ta i bruk "collective tasks" i fokusgruppene, for å oppmuntre deltakerne til å konsentrere seg om hverandre mer enn om forskeren (2001:12). Jeg ba i denne forbindelse hver gruppe ta til sammen ti bilder med mobiltelefonene sine, den siste dagen jeg observerte elevene (Vedlegg 3). Oppgaven de fikk var at de skulle ta bilder av "livet på skolen" gjennom en hel skoledag. Bildene de tok jeg viste som lysbildefremvisning under selve fokussamtalen. Dette for å danne utgangspunkt for tema å prate om, samt åpne opp diskusjonen og slik unngå at jeg som forsker styrte samtalen i gruppa. Elevene ble publikum og lyttere for hverandre. Min rolle ble i samtalen mer å oppfordre elevene til å assosiere fritt, kommentere hverandres utsagn osv. "Instead of asking questions of each person in turn, focus group researchers encourage participants to talk to one another" (ibid:4). Utgangspunktet for samtalen var altså elevenes egne fortellinger, fremfor min fortelling. Dette bidro til større detaljeringsgrad og uforutsigbarhet enn hvis jeg skulle styre samtalen ut ifra mitt ståsted. Imidlertid deltok jeg i samtalen ved å si "m-m", "ja-vel" osv. for å bedre få frem elevenes meninger enn jeg ville gjort dersom jeg var en fullstendig passiv lytter. Jeg inntok rollen som en interessert lytter som var ute etter å høre mer om hvem elevene var og hva de mente om skolen (Fangen 2004). Jeg brukte allikevel noen minutter på slutten av hver samtale til å presentere 5 åpne tema elevene skulle diskutere; Betydningen av lærerens kjønn, betydningen av ansvar for egen læring kontra ytre struktur og disiplin, betydningen av samarbeid kontra konkurranse, betydningen av refleksjon kontra pugg, og betydningen av teoretisk stillesittende undervisning kontra variasjon og praktisk arbeidsmetode (Vedlegg 4). Disse temaene valgte jeg ut ifra det jeg i problemstillingen og klasseromsobservasjonen var ute etter å få vite noe om. Poenget her var bl.a. å "få anledning til å konfrontere deltakerne med spørsmål som du vet du har hold for å stille på bakgrunn av det du har sett" (ibid:31). Så selv om fokussamtalen i seg selv var bortimot fullstendig åpen, ble det viktig for meg å på

slutten stille noen spørsmål som fremmet legitimering av de antakelsene jeg hadde gjort meg under observasjonen. Her tilstrebet jeg vel og merke å unngå det Fangen kaller den ”klassiske fellen”; å tro at jeg kunne plassere elevene en etter en rett inn i mine forhåndsbestemte kategorier, ”og lete kun etter bekreftelse på at de hører til i denne kategorien” (ibid:149). For eksempel så tolket jeg ut ifra klasseromsobservasjonen at de kvinnelige lærerne appellerte vel så godt til guttene som til jentene. Da jeg så skulle stille et åpent spørsmål angående dette i fokusgruppene, var jeg obs på ikke å legge føringer i verken spørsmålsstillingen eller i kategoriseringen av det elevene uttrykte. Spørsmålet ble stilt på følgende måte: ”Jeg tenker på dette med lærerens kjønn, synes dere denne faktoren har noe å si for hvordan dere lærer?”.

Fangen poengterer også at man ved først å observere gjør det enklere å stille relevante og gode spørsmål i etterkant (ibid). I fokussamtalene var det en fordel at jeg hadde observert elevene over en lengre periode i forkant, m t p at de var trygge på meg, vant til meg, og hadde opparbeidet tillit til meg iht. at jeg har taushetsplikt osv. (Aasebø 2006). Samtidig forsøkte jeg å lage en avslappet atmosfære ved at jeg arrangerte samtalene på en ungdomskafe like ved skolen, og ved at jeg skaffet noe å spise og drikke til elevene mens de utførte samtalene. Jeg arrangerte dessuten samtalene i skoletiden slik at elevene ikke trengte å bruke fritiden sin på dette. Det er snakk om å tenke gjennom tid og sted, for å velge ”a suitable venue” (Barbour og Kitzinger 2001:11). Jeg vil også understreke at jeg for å få til en mest mulig korrekt gjengivelse av dialogene brukte i-pod til å ta opp de fire samtalene. Hver samtale varte i ca 40 minutter, og dette resulterte i ca 100 sider transkriberte samtaler.

4.3.3 Dataanalyse

Analyse-delen står svært sentralt i etnografien. Det handler å presentere de innsamlede dataene, men vel så mye om å tilføre materialet noe mer enn de faktiske beskrivelsene. Her blir det særdeles viktig å skille mellom når man referer til deltakernes forståelser av en situasjon (det Fangen kaller ”førstegradsfortolkning”), og når man som forsker snakker om egne analytiske konklusjoner (det Fangen betegner ”andregradsfortolkning”) (2004:170). Fangen understreker viktigheten av å skille mellom når forskeren tar utgangspunkt i det hun ser og hører, og når hun henter inn meningskontekster som ligger utenfor elevene. I min undersøkelse betyr det at jeg måtte gjøre det tydelig når jeg satt elevstrategiene jeg observert inn i et perspektiv som overskred den umiddelbare situasjonen som åpenlyst fremtrådte. Det som hele veien lå i bakhodet mitt da jeg analyserte data, var at leseren av denne oppgaven til

enhver tid skal være klar over når jeg beskriver faktiske hendelser og når jeg ser hendelsene ut ifra en større refleksiv sammenheng. Med andre ord vil jeg i mitt datamateriell tilstrebe å være tydelig på når jeg henviser til konkrete observasjoner eller faktiske elevutsagn og slik presenterer ”førstehåndskunnskap”, og når jeg analyserer dette og slik utvikler ”andrehandskunnskap” (ibid:171). Fangen sier man utvikler analytisk kunnskap ved å ”sette enkeltstående hendelser eller ytringer inn i en bredere meningskontekst” (ibid:136).

Når jeg skulle analysere dataene jeg hadde innsamlet i observasjon og fokussamtaler, ble det nødvendig å kategorisere dem for å finne frem til sammenhenger og mønstre som var av interesse for problemstillingen min. Silverman er en av de som understreker viktigheten av å ”ha et visst perspektiv før du går i gang med en feltstudie” (ibid:32). Likevel er det i bruk av etnografisk metode viktig å kunne la seg overraske av feltet; Være åpen for rekategorisering og at det kan dukke opp nye kategorier i datamaterialet. I mitt studie var begrepene som angikk feminisering av skolen til en viss grad forhåndsbestemt, men til en viss grad vokste de også ”naturlig frem av datamaterialet” (Fangen 2004:32). Fangen oppfordrer til å avgrense hva man er ute etter å få vite noe om ved hjelp av noen generelle spørsmål, for å unngå å famle helt i blinde når man gjennomfører observasjonen. Imidlertid unngikk jeg å formulere spørsmålene så rigide at de ikke kunne endres etter hvert som jeg tilegnet meg mer kunnskap om elevene. Fangen advarer mot en slik rigiditet, da det kan føre til at du mister selve gevinsten med feltarbeidsstudiets åpne karakter (ibid). Da jeg startet å observere hadde jeg 12 faktorer nedskrevet i notatblokken min, som jeg ved å studere elevene i klasserommet ønsket å få vite noe om. Disse faktorene dreide seg om det den feminiserte skole teorien handler om. De endret seg og formet seg etter hvert som jeg ble kjent i feltet, og det hele kokte ned til 5 kategorier som jeg endte opp med å ville utdype. En etnografisk forsker skal være ”unstructured, open and exploring” (Aasebø 2006:71), og slik ”la veien bli til mens du går” (Fangen 2004:32). Mønstrene jeg i analysedelen lette etter kunne angi faktorer som var relevante for min problemstilling, men de skulle ikke vise noen ”ultimat forklaringsteori”, og det ble viktig for meg å unngå å lage ”lover” i min søken etter sammenhenger iht. kjønnsbetingete elevstrategier i skolen. I streben etter å utvikle gode analyser måtte jeg vende tilbake til feltnotatene mine, til råmaterialet, igjen og igjen. For å ”fylle inn” relevante og adekvate opplysninger i de 5 kategoriene, måtte jeg lese både observasjonsnotater og fokussamtalenotater flere ganger. For å gjøre det enkelt for meg selv, men også oversiktlig og transparent for leseren, skrev jeg under hver kategori først om hvorvidt det som hevdes å være feminine verdier dominerte i klasserommet, for så å beskrive hvordan elevene forholdt seg til

lærerne og arbeidsmetodene. For å skille mellom andre og førstehåndskunnskap brukte jeg i tillegg mye sitater i den deskriptive delen av analysen, samt utfyllende uttrykk som ”slik jeg ser det” når jeg presenterte mer analytisk kunnskap om klassen.

4.3.4 Fortolkning av data

Det som er viktig når man fortolker, er å prøve å skape sammenheng mellom etnografiens hva og hvordan (den lille historien) og etnografiens hvorfor (den store historien) (Madsen 2003). Mens det i analysedelen handler om orden i datamaterialet, vil det i tolkningsdelen være viktig å spørre seg hva analysen *handler om*; knytte analysen til problemstilling og teoretisk rammeverk. Det er snakk om å trenge bak mønstrene beskrevet i analysedelen, og se de større og mer komplekse sammenhenger. Slik kan man si at dataene ”fortykses”, og jo mer man forstår et fenomen ut ifra en større kontekst, jo ”tykkere” og mer valid blir beskrivelsen (Fangen 2004:173). Det holder på ingen måte at jeg beskriver hvordan elevene forholder seg til lærere og undervisning, jeg må knytte disse ”fortellingene” opp mot den feminiserte skole – tanken og slik drøfte empirien opp mot teorien. Eller som Fangen formulerer det, ”fortolke materialet ditt i lys av teori” (ibid:136). Som når jeg analyserte var det når jeg fortolket nødvendig å stadig vende tilbake til datainnsamlingen. Det jeg i tillegg måtte gjøre i fortolkningen, var å hele tiden gå tilbake i teorien og se hva *den* sa om det empirien viste. Slik kan man skille analyse fra fortolkning. Når jeg analyserte beskrev jeg hvorvidt undervisningsmetodene så ut til å være ”feminine” og hvordan elevene forholdt seg til disse og lærerne, samt analyserte disse beskrivelsene ved å kategorisere dem inn i de 5 temaene. I fortolkningen knyttet jeg så analysen opp mot den feminiserte skole -debatten og diskuterte slik empirien opp mot teorien. Da analyse og fortolkning henger tett sammen, presenterer jeg de to trinnene sammenhengene i kap.5.

4.4 Etske retningslinjer

En av de etiske betraktningene jeg gjorde meg før jeg gikk i gang med mitt prosjekt, var hvorvidt studiets formål beveget seg utover det å utvikle vitenskapelig kunnskap. Fangen understreker at en av forskningens konsekvenser bør være å forbedre situasjonen til den menneskegruppen du studerer (2004). Oppnår jeg med dette prosjektet å skaffe innsikt i forhold til hvor problemet kan ligge iht. kjønnsgapet i skolen, vil jeg si forskningen kan bidra

til riktig grunnlag for handling m t p å utjevne kjønnsgapet og forbedre ungdomskoleelevers læringsutbytte i skolen. En annen etisk utfordring Fangen påpeker gjelder observasjon av personlig avslørende situasjoner, som når en elev får refs fra læreren. Dette kan oppleves ydmykende for eleven det gjelder, og forskeren må i slike situasjoner opptre langt mer varsomt enn ellers (ibid). En av elevene i min klasse ble eksempelvis tatt for røyking på et tidspunkt. Læreren refset henne i klassens plenum, og jeg kjente jeg da måtte passe på å ikke kikke for mye bort på jenta det gjaldt tross min nysgjerrighet over hennes reaksjon på refsen. Når det gjelder informert samtykke, måtte dette innhentes fra foreldrene til samtlige av de 26 elevene. I denne forbindelse delte jeg ut et informasjonsskriv som omtalte studiets formål og forløp, samt hva dette innebar for den enkelte elev (vedlegg 2). Jeg gav her en oversikt over tema prosjektet omfattet. Informert samtykke ble innhentet fra alle foreldre, slik at jeg kunne observere og føre fokussamtaler med alle elevene i klassen. I tillegg til dette søkte Aasebø om formell tillatelse fra skoleledelsen, og fikk dette (vedlegg 1). Angående konfidensialitet, fulgte jeg de regler som hjalp meg til å unngå offentliggjøring av data som kunne avsløre elevenes og lærernes personlige identitet. Dette innebar endring av navn på skolen, samt navn på elever og lærere, noe som ble garantert i informasjonsskrivet som elevenes foreldre fikk utdelt. Skolen jeg har observert på har gitt meg tilgang til informasjon om organisasjonen og om enkeltelevne. I tråd med forskningsetiske retningslinjer punkt 10, bør resultatet av studien min tilbakeføres forskningsarenaen jeg har studert (ibid:214). Jeg vil til slutt i denne sammenhengen nevne at masteroppgaven min derfor er lovet oversendt skolen når den er ferdig skrevet.

4.5 Validitetsvurdering og generaliseringsaktualitet

Man må alltid vurdere det kunnskapsbidraget forskning kan gi, og være kritisk til validiteten i sin egen fortolkning. Min forskningsrapport har gjennomgått minst tre tolkningsledd, noe som er en utfordring for validiteten i seg selv; Først skrev jeg ned elevenes utsagn / det jeg observerte, deretter analyserte jeg og tolket det, for til slutt å lage en rapport av det. Dermed blir det nødvendig å hele veien dokumentere hva elevene faktisk sier, og hva som er rekonstruert og analysert av meg som forsker (Nielsen 1987). Når jeg skal vurdere kunnskapsbidraget i dette studiet vil det være sentralt å se på hvorvidt jeg endte opp med en forståelse av i hvilken grad skolen er feminisert, samt av gutters måter å forholde seg til skolen på. Jeg kan enda mer konkret spør meg selv: hvorvidt samsvarer den forståelsen jeg

har tilegnet meg med elevenes forståelser og det disse sa og gjorde? Ryen snakker her om bruk av båndopptak for å få en mest mulig korrekt transkripsjon (2006), samt bruk av flere datainnsamlings-teknikker, to sentrale validitetsfaktorer jeg begge har tatt i bruk.

Olsen sier validitet handler om ”at overbevise andre om, at man ikke tager fejl” (2003:15), og presenterer en del kriterier jeg vil ta med når det gjelder denne oppgavens validitet. For det første snakker han om *transparens* som pekepinn på om man har mestret kvalitative forskningsmetoder. Her dreier det seg om en gjennomslutliggjøring av teksten hvor alle valg som taes av forskeren systematisk dokumenteres. Jeg som forsker må også spørre meg selv i hvilken grad jeg refererer til relevant litteratur i de valgene jeg tar. Slik kan jeg unngå en ”anything goes” presentasjon, som kvalitativ forskning ofte kritiseres for å speile (ibid:3). Olsen snakker også om *koherens* som kvalitetskriteriet. Her siktes det til grad av samsvarhet og overenstemmelse mellom problemstilling, vitenskapsteoretisk og metodologisk ståsted, og valg av metode. Videre spesifiserer Olsen veien til kvalitativ kvalitet, med spørsmål om *sammenheng* mellom tema og metode, tema og forskningsarena, samt tema og forskningsobjekter. Andre faktorer som forskeren må vurdere er hvorvidt det *argumenteres* godt nok for valg av en metode fremfor en annen. Olsen illustrerer dette poenger med å understreke viktigheten av å redegjøre for hvorfor man for eksempel velger fokusgruppe-samtale fremfor enkeltintervjuer (ibid). Et annet kvalitetskriteriet dreier seg om måten dataene innsamles og *transkriberes* på. Olsen anbefaler at fokussamtaler nedskrives ”in extenso” i tillegg til it-basert lagring, et råd jeg har fulgt (ibid:7). Kvalitative forskere bør også *etterprøve* antakelser de gjør seg i så stor grad som mulig, for igjen å unngå troverdighetstruende inntrykk av at ”anything goes” (ibid:10). I mitt tilfelle vil fokussamtalene i noen tilfeller fungere som en slags etterprøving av analyser og tolkninger jeg gjorde meg i observasjonene. ”Her ser det ut til at gutter foretrekker samarbeid som arbeidsform i skolen i like stor grad som jentene” var bl.a. en refleksjon jeg gjorde meg på slutten av observasjonstiden. I hvilken grad dette viste seg å stemme overens med det som kom frem i fokussamtalene, ble en pekepinn på hvorvidt denne tolkningen ble ”fortykket”, eller ”fortynnet”. Et annet relevant kvalitetskriteriet Olsen understreker er hvorvidt man får *diskutert* resultater og analyser underveis med andre som kjenner til forskningsområdet (ibid). Her har jeg hatt en fordel av at jeg har utført samtlige observasjoner sammen med en annen masterstudent og slik kontinuerlig fått diskutert både faglige og metodologiske spørsmål, samt av at jeg hele veien har samtalt med min veileder som også studerer det samme feltet med bruk av de samme metodene bare i en annen klasse. Sist men ikke minst, presiserer Olsen

viktigheten av å vurdere *kunnskapsbidraget* resultatene i forskningen gir. Her er det snakk om å se egne resultater opp mot tidligere resultater på området, og vurdere hvorvidt disse samsvarer. Noe kvalitativ forskning kan bidra til, er problematisering av teorier som nyter allmenn anerkjennelse, hvilket nettopp er det jeg gjør når jeg setter spørsmålsteget ved om skolen er feminisert og om gutter i realiteten forholder seg så stereotypisk til skolen som det hevdes at de gjør. I tilknytning til dette drar Olsen frem kriteriet som angår *nytteverdi*. Han påpeker at nyttekriteriet ikke er det primære elementet i validitetsvurdering av kvalitative studier, men at det bidrar til økt kvalitet dersom ”forskningsresultater stimuleres til arbeidshypoteser som ledetråde for praktisk handelen, om resultater har katalyserende virkninger (...) som fører til løsning af sociale problemer” (ibid:17).

Når vi er inne på grad av nytteverdi, beveger vi oss inn på spørsmålet om generaliserbarhet. Kan forståelsene jeg får i studiet brukes i andre settinger? Valerie J. Janesick problematiserer generaliseringsspørsmålet i kvalitativ forskning og presiserer at så lenge man er ute etter en hermeneutisk forståelse og ikke en forklaring, så er spørsmålet om hvorvidt man kan generalisere resultatet uinteressant (Denzin og Lincoln 1994). Man kan si at den forståelsen man fikk gjennom sin forskning kan gjelde i lignende sammenhenger, men da konstruktivistene vektlegger grad av mening, mister man poenget med å fokusere på generaliseringsproblematikken. ”For those of us interested in question of meaning and interpretation in individual cases, traditional thinking of generalizability falls short (...) In fact, the value of the case study, is its uniqueness” (ibid:217). Nielsen (1987) belyser den samme problematikken idet hun i tråd med en konstruktivistisk tradisjon hevder det er vanskelig å overføre kvalitative data da disse er bygd opp av språket (og ikke tall) som er så komplekst. Hun legger imidlertid til at ikke virkeligheten som sådan gis på båten, men at det som i stedet må problematiseres er ”grensen mellom virkelighet og tekst.” (ibid:195). Når man altså skal vurdere kunnskapsbidraget til dette forskningsstudiet, gjelder det ikke å på forhånd spørre seg hvorvidt resultatene kan generaliseres. Dette er noe som skjer i møte med verden etter at rapporten er offentliggjort. Jeg må heller rette fokus på i hvilken grad jeg har klart å gjengi elevenes virkelighet i forskningen. Nielsen uttaler at det når det allikevel må stilles krav til en eller annen form for generaliserbarhet i kvalitativ forskning, er det snakk om *meningsstrukturen* som kan overføres til andre settinger. ”Det er altså ikke enhetene eller begrepene, men meningsstrukturen eller horisontene som er nivået for generaliseringen” (ibid:197). Selv om ikke mine konklusjoner angående gutters elevstrategier og den

feminiserte skolen direkte kan overføres til andre klasser eller skoler, vil refleksjonene kunne bidra til økt forståelse av hvordan visse elever i visse kontekster forholder seg til skolen.

Til slutt vil jeg nevne at Fangen (2004) betegner bruk av deltakende observasjon som et viktig bidrag i å heve validiteten i forskningen, da forskeren hele veien søker å gli naturlig inn i sammenhengen og slik gir deltakerne optimale muligheter til å oppføre seg slik de vanligvis gjør. Dessuten nevner Fangen at jo lenger forskeren befinner seg i felten, jo mer komparative data og ”tykkere” funn får hun. Det at jeg observerte 10.klassen en dag i uka i 3 måneder hever slik validiteten på prosjektet mitt. ”De menneskene du studerer, vil ha vanskelig for å manipulere så mange inntrykk for å påvirke din vurdering av situasjonen” (ibid:212). En vurdering av hvorvidt den ferdige forskningsrapporten samsvarer med det respondentene faktisk fortalte, innebærer ikke et krav om korrespondanse i den forstand at kunnskapen/forståelsen jeg får samsvarer med ”den entydige virkelighet”. Det sentrale spørsmålet blir i stedet hvorvidt ”forskningen virkelig måler det den skal måle” (ibid:196); Gir min forskningsrapport svar på i hvilken grad skolen ser ut til å være feminisert, og på hvordan guttene i klassen forholder seg til dagens lærere og undervisningsmetoder i den grad den er det?

5.0 MASKULINITET OG FEMININITET I ENDRING

Kvalitativ forskning og etnografiske studier innebærer en eksplorerende tilnærming, og det er ikke uvanlig innen denne forskningssjangeren at problemstilling og kategorier ikke er fullstendig avklart før mot slutten av studiet (Fangen 2004). Temaet ”den feminiserte skolen” valgte jeg før jeg gikk ut i feltet, men problemstillingen og dens underpunkter vokste frem etter hvert som forskningsforløpet utspant seg. Til å begynne med ville jeg bare finne ut av hvordan gutter forholdt seg til det som karakteriseres som den feminine skolen. Jeg ble imidlertid senere i forløpet klar over at jeg for å kunne svare på dette først måtte finne ut om klasserommet jeg studerte i det hele tatt så ut til å være dominert av de verdiene som betegnes feminine. Derav problemstillingens to underpunkter. Når det gjelder fokuset på lærerne og undervisningen, har jeg med utgangspunkt i den feminiserte skole debatten og datainnsamlingen min, strukturert analysen etter følgende tema som angår dagens skole:

I hvilken grad:

1. Gir de kvinnelige lærerne minst oppmerksomhet til guttene?
2. Legges det vekt på ansvar for egen læring?
3. Legges det vekt på samarbeid?
4. Legges det vekt på refleksjon?
5. Er undervisningen teoritung og lite variert?

I den andre delen av problemstillingen var jeg ute etter å få tilgang til *elevperspektivet*; Få en bedre forståelse av hva som gir mening for den enkelte i klasserommet, se hvordan elevene ”gjør kjønn” i relasjon til skolens kunnskapskrav. Dette innebærer som nevnt en forståelse av hvordan gutter og jenter forholder seg til den moderne skoles arbeidsmåter, samt til kvinnelige versus mannlige lærere. Kategoriene som omhandler elevene springer ut ifra de fem faktorene som omhandler skolen, og innebefatter følgende:

I hvilken grad:

1. Foretrekker gutter mannlige lærere, og appellerer de kvinnelige lærerne best til jentene?
2. Har gutter mer behov for å ha læreren som tydelig faglig veileder samt ytre struktur for å gjøre skolearbeidet, mens jenter tar mer ansvar for egen læring?
3. Foretrekker gutter konkurranse og autonomi, der jenter velger samarbeid? Har gutter behov for å vise hva de kan, ”to show off” mer enn jenter?
4. Lærer gutter best gjennom pugging av ”regler” mens jenter liker å ”snakke om det” og se kunnskap i en større sammenheng?
5. Er gutter ukonsentrerte og energiske og trenger mer fysisk bevegelse og variasjon i timene, mens jenter har lettere for å innordne seg en stillesittende ensformig undervisningsmetode?

Jeg vil med dette kapitlet prøve å vise det bilde jeg har dannet meg av det innsamlede materialet. Da kategoriene i den første delen av problemstillingen dreier seg om de samme

temaene som utgjør den andre delen av problemstillingen, falt det seg naturlig å nedenfor presentere disse sammenhengene i hvert av underkapitlene. Jeg vil fortsette å bruke gruppe – betegnelse presentert i kapittel 4.3.2, da elevinnstillingen i ”genigruppa” (bestående av de beste guttene og jentene i klassen), ”opprørsgruppa” (bestående av jenter som presterte under middels, med fremmedspråklige foreldre), ”snillpikegruppa” (også ren jentegruppe, men som presterte midt på treet), og ”flinkguttgruppa” (ren guttegruppe hvor de fleste presterte over middels) også etter å ha ført fokussamtaler med elevene ble bekreftet som en naturlig inndeling ut ifra hva slags strategier elevene tok i bruk i klasserommet. Før jeg går i gang med analysen og fortolkningen av datamaterialet, vil jeg gi en kort presentasjon av skolen og klassen jeg har forsket i.

5.1 Presentasjon av skolen og klassen

Skolen som var min forskningsarena er en ren ungdomsskole med godt og vel 500 elever. Elevene kommer fra fem ulike bydeler i Sør-Norge. Iht. karakterer ligger skolen under gjennomsnittet i forhold til andre ungdomsskoler i Norge, og kjønnsgapet hvor jenter presterer bedre i alle fag utenom gymnastikk gjelder også her (se kap.1.3). Imidlertid ligger 10.klassen jeg har studert, bedre enn de andre 10.klassene på samme skole. I samtalen jeg hadde med klasseforstanderen til de 26 elevene kom det frem at denne 10.klassen er kjent for å være ”over middels”, og klassen inneholder mange ”flinke elever”. Dette faktum influerte dog ikke min forskning, da kjønnspektivet blir like interessant tross at klassen generelt presterer bra. Det er flere gutter som ligger an til å få 6 i en del fag, men også noen jenter. Det er noen ”slappe” gutter i klassen, men også late jenter, hevdet klasseforstanderen. Klassen består av 16 jenter og 10 gutter. Når det gjelder mitt inntrykk av klassen, samsvarer dette med beskrivelsen klasseforstanderen gav av elevene. De var stort sett flittige, flinke, interesserte i å lære, og kom raskt til ro så fort timen begynte og læreren inntrådte klasserommet. De var også svært imøtekommende ovenfor meg som forsker, og virket bortimot upåvirket av mitt nærvær i klasserommet. Lærerne viste seg dessuten også å være åpne for min tilstedeværelse i klasserommet, og de var lette å forholde seg til i skolehverdagen. Jeg fant det bortimot uproblematisk å opparbeide meg tillit til elevene. Dette var en særdeles fordel, da tillit er helt nødvendig for at enhver forsker skal klare å få tilstrekkelig innpass og slik unngå at observasjonene blir overflatiske (Fangen 2004). Både lærere og elever skjønnte tidlig hva min rolle i klasserommet innebar, og lærerne var flinke til å ”overse” meg som forsker i timene,

men var allikevel hjelpelige med praktiske ting og spørsmål. For å oppnå tillit fra forskningsarenaens deltakere er det også viktig å presentere studiet på en forståelig og tillitsvekkende måte (ibid). Dette tok Turid S. Aasebø seg av, med bl.a. min tilstedeværelse, i samtale med klassestyreren. Hun hadde dessuten sendt ut informasjonsskriv til skolens ledelse på forhånd, og slik fått godkjenning og innpass der (vedlegg 1). Min medstudent og jeg presenterte imidlertid selv studiet vårt for klassen den første observasjonsdagen.

På slutten av hver fokussamtale fylte elevene ut et skjema der de oppgav egne standpunkt-karakterer til jul 2007 i de seks fagene jeg observerte dem i, samt mors og fars utdanning. Elevene hadde valget mellom å krysse av på ”foreldre som ikke har fullført videregående skole” (det jeg valgte å kalle utdanningsgruppe 1), ”foreldre med fullført videregående skole” (utdanningsgruppe 2), ”foreldre med høyere utdanning under 4 år” (utdanningsgruppe 3), og ”foreldre med høyere utdanning over 4 år” (utdanningsgruppe 4). Det som i hovedsak viste seg å være bilde her, var at elevene med 4, 5, og 6er – karakterer var de som hadde en eller begge foreldre i høyeste utdanningsgruppe. Elever med 2, 3, og 4 – karakterer hadde i hovedsak en eller begge foreldre i de to laveste utdanningsgruppene. Kun et par unntak fantes i klassen, der Even var et av dem; Han fikk flest 6-ere av alle elevene, og hadde begge foreldre i utdanningsgruppe 1. Når det gjelder etnisitet var det jentene i Opprørs-gruppa, samt Kåre som hadde mor / far av utenlandsk opprinnelse. Både Kåre, Nina, Sara, Vivian, og Rebekka fikk toere, treere, og max firere i karakterer, noe som skilte dem forholdsvis signifikant ifra resten av klassen hvor de fleste unngikk toeren samtidig som de oppnådde femmere og noen av dem seksere, i flere fag. Jeg vil ut ifra dette påstå at det foreligger en klar sammenheng mellom elevenes karakterer og deres sosiale, samt etniske bakgrunn. Når det gjelder kjønn som variabel derimot, fremkommer det av skjemaene ingen karakter - sammenheng i jentenes favør. Deres gjennomsnittskarakter i de seks fagene jeg observerte i er 4,05, mens guttenes er 4,54. Med andre ord: ser man skoleprestasjonene fordelt på kjønn, bryter denne klassens karakterer med landsstatistikken, samt med statistikken som gjelder skolen de selv er en del av (se kap.1.3), da guttene i denne klassen faktisk gjør det best.

5.2 Betydningen av lærerens kjønn

I hvilken grad gir de kvinnelige lærerne minst oppmerksomhet til guttene? Foretrekker gutter mannlige lærere, og appellerer de kvinnelige lærerne best til jentene?

10. klassen jeg har forsket i har 5 mannlige og 6 kvinnelige lærere, fordelt på 15 ulike fag. De timene jeg har observert i er matte, naturfag og gym der en mannlig lærer underviste (Steffen), norsk og samfunn der en kvinnelig lærer som også er elevenes klasseforstander underviste (Merete), samt engelsk der også en kvinnelig lærer underviste (Bjørn).

Det så ut til at både Bjørn og Steffen nærmest systematisk henvendte seg annenhver gang til gutt og jente i timene. "Can you read from page 53 Jan?" og deretter "May you read further Matilde?" var en typisk måte å henvende seg på for engelsklæreren. På samme måte henvendte Steffen seg når han i plenum spurte elevene om løsninger på matteoppgaver han regnet ut på tavla. Det som var bemerkelsesverdi var den spøkefulle tonen Steffen hadde med jentene i klassen. Det ble stadig utvekslet faglige og utenomfaglige humoristiske kommentarer mellom den mannlige læreren og jentene. Et eksempel var når Matilde fniste av Steffens kommentar i forbindelse med en gentest i biologitimen. Steffen sa hun på genskjemma måtte notere den hårfargen hun egentlig hadde, og ikke "wannabe"-fargen (de fleste jentene i klassen hadde stripet / farget hår). Når det gjelder klasseforstander Merete, hadde hun en fremtredende kompislignende tone med guttene i klassen. Både i norsk og i samfunnstimene henvendte hun seg mest til guttene, både faglig sett, og om ting som ikke angikk fag. Tonen mellom Merete og særlig Flinkgutt-gruppa var lett humoristisk, og klasseforstanderen tok i bruk mye klassiske spøker som at "dere gutter kan jo ikke gjøre to ting på en gang". I fokussamtalene ble det i tillegg sagt en del om at Merete forskjellsbehandlet elevene, idet hun gav mest oppmerksomhet til de flinkeste guttene. Genigruppa entes i at noen elever ble urettferdig behandlet av klasseforstanderen, og at svake elever ikke ble sluppet til da "favorittene", inkludert dem selv, ble foretrukket. Even kommenterte i denne forbindelse at:

"hun er flink til å lage seg favoritter for å si det sånn (...) for lissom Merete er veldig flink til å kaste ball mellom meg, Siri, og hun, så det er egentlig veldig få som deltar lissom sånn (...) ja Even har du noe å si, Siri, og så noen ganger ja Ove har du noe å si".

Opprørs-gruppa bekreftet Geni-gruppas påstander om forskjellsbehandling fra Meretes side. Jentene syntes Ove og Even fikk for mye positiv oppmerksomhet fra klasseforstanderen, og at hun aldri gav de flinke elevene i klassen anmerkning, bare de dårlige inkludert dem selv. Videre kommenterte jentene at den mannlige læreren derimot gjorde en innsats for å få med de svake elevene. I følge Kari favoriserte klasseforstanderen de flinkeste guttene, og ble sur hvis det var noe de svake elevene ikke skjønnte, mens:

”Steffen prøver å forklare det til oss hvis vi ikke skjønner det”.

Den utbredte oppfatningen om at en overvekt av kvinnelige lærere betyr trøbbel for guttene i skolen da de generelt henvender seg mest til jentene, ser med andre ord ikke ut til å gjelde i klassen jeg har studert. Elevene har like mange kvinnelige som mannlige lærere, og mens den kvinnelige klasseforstanderen ser ut til å gi mest oppmerksomhet til guttene i klassen, er Opprørs-gruppa fornøyd med at den mannlige læreren i motsetning til klasseforstanderen også ”ser” disse jentene i timene. Studiet mitt samsvarer således med Bakken m.fl.’s slutning om at det ikke finnes noen studier som kan konkludere med at jenter får mest oppmerksomhet av kvinnelige lærere i klasserommet (Bakken m.fl. 2008).

Når det gjelder hvilke lærere som appellerte til hvilke elever, var hovedinntrykket mitt at den mannlige læreren appellerte best til jentene, mens den kvinnelige klasseforstanderen appellerte best til guttene. Jeg overhørte stadig jentene prate om at ”Steffen er bare favorittlæreren”. Ove i Genigruppa derimot, klaget da jeg en gymtime satt ved siden av ham på benken, over at timene var så kjedlige at han av og til droppet hele gymmen. Han likte bedre den kvinnelige læreren, Siren, som de hadde i matte og gym før de fikk den mannlige læreren, og beklaget at

”Steffen kan ikke faga sine. Han må til og med spør oss om matta, og i gymmen gir han bare gode karakterer til de han liker”.

I fokussamtalene ble det fra flere gutter uttrykt en misnøye over undervisningsopplegget til den mannlige læreren. Even var tydelig på at han synes Steffen var faglig svak, og guttene i Flinkgutt-gruppa syntes han hadde for lite praktiske forsøk i naturfagstimene. Også noen jenter klaget i fokussamtalene på den mannlige læreren, men de fleste favoriserte han fremfor de to kvinnelige lærerne. Noen gutter foretrakk også Steffen, og Henrik syntes i motsetning til

Ove at det tvert imot var gøyere med Steffen enn med Siren i gymmen da han var mer engasjert i aktivitetene. Det guttene syntes var positivt med Steffen var at han ofte gav dem lov til å samarbeide, samt til å ta ansvar for å jobbe med det de selv måtte ha behov for i timene.

Angående klasseforstander Merete, var det i hovedsak humoren som så ut til å appellere til guttene, da de som oftest lo høyt av spøkene hennes. Ofte når Merete hadde satt seg ved kateteret for at elevene skulle jobbe på egen hånd, forsatte guttene å henvende seg i en humoristisk tone til henne. ”Hva var det du sa i stad om å gjøre to ting på en gang kanskje?”, lo eksempelvis Ove når han observerte hvordan Merete mistet pennen på gulvet idet hun prøvde å rette prøver ved kateteret samtidig som hun spiste en skive. Både Merete og Ove lo. Det var også guttene som lo når klasseforstanderen mistet eplene på gulvet og utbrøt ”fa...lutt heller”. Et annet eksempel var når mobilen til læreren ringte med høylytt countrymelodi; Hun gjorde et nummer ut av det og guttene lo. Merete oppfordret ofte elevene til å gå ut mellom timene og strekke på beina. Da var det ikke sjeldent at 4-5 gutter valgte å bli sittende igjen å prate med henne i stedet. I min samtale med klasseforstanderen bemerket hun selv at hun følte hun appellerte best til guttene i klassen, ”noe til jentene” la hun til, ”men mest til guttene, sånn er det bare”. I fokussamtalene fremkom det imidlertid også irritasjon fra noen gutter over at klasseforstanderen sporet for mye av fra faget i timene med gamle historier fra fortiden, og de fleste jentene i klassen betegnet Merete som forskjellsbehandler, ensformig, og kjedlig.

Når det gjelder engelsklærer Bjørg, adlød hele klassen når hun inntrådte klasserommet og sa ”kom til ro”. Dette gjaldt for øvrig også når klasseforstanderen entret klasserommet. Det ble som oftest mutters stille på få sekunder. Mye tydet på at Bjørg hadde opparbeidet seg respekt hos elevene. ”Good morning” startet hun vanligvis timen med, og hvis ingen svarte gjentok hun: ”Good morning I said”, og da svarte alle ”good morning” høyt og satt seg på sine respektive plasser. I engelsktimene var det noen elever som skilte seg ut med respons til læreren. De fleste elever fulgte med i timene, men de gangene læreren henvendte seg åpent ut i klassen besvarte de flinkeste guttene (Ove, Even, Eivind, Jakob, og Arve) og den flinkeste jenta (Siri) bortimot alle spørsmål læreren stilte. Even kommenterte i fokussamtalen at det var en fordel at Bjørg bl.a. var mer filosofisk enn de andre lærerne, og de andre fokusgruppene presenterte også et positivt bilde av engelsklæreren.

Når jeg spurte elevene om det var forskjell på hvordan mannlige og kvinnelige lærere appellerte til dem, svarte alle elevene nei. Jan kommenterte for eksempel at:

”Nei egentlig ikke det må jo gå på hvor gode de er til å lære”.

Samtlige elever mente det var lærerens personlighet, og ikke kjønn, som hadde noe å si for hvordan de lærte, og Ragnar presiserte at:

”Kjønn er ikke egentlig en faktor på en måte”,

mens Hilde uttrykte at:

”Det er jo forskjell på de, men tror ikke det har noe å si om fordi at det er mann eller dame liksom, det bare er forskjell på folk”.

Andre trodde alderen til læreren hadde mer å si enn kjønn, og jentene i Opprørs-gruppa syntes det var en positiv ting at Steffen var så ung.

Det ser altså verken ut i fra observasjonene eller fokussamtalene ut til å være noen trend som tilsier at gutter foretrekker mannlige fremfor kvinnelige lærere i denne klassen, da jentene ser ut til å foretrekke den mannlige læreren mens den kvinnelige klasseforstanderen ser ut til å appellere best til guttene. Jeg finner med andre ord en astereotypisk måte å forholde seg til lærerens kjønn på hos elevene. Politikere hevder som vi har sett at skolen trenger flere mannlige lærere for å kunne gi guttene bedre læringsvilkår. Gurian (2001) mener guttene i skolen trenger mannlige lærere som kan modellere hva det vil si å være en ”virkelig mann”, i tråd med Inga Wernersson som tror ”elever fungerer bäst om de undervisas av lärare av samma kön” (1988:100). Guttene i klassen jeg har studert ser i motsetning til disse utsagnene ut til å ha en god tone med de kvinnelige lærerne. Vi har dessuten sett mange forskere hevde at mannlige lærere appellerer best til guttene fordi de spiller mer på humor i undervisningen (Skelton 2001). I klassen jeg har forsket i er det tvert imot den kvinnelige klasseforstanderen som når inn til guttene via humor. Guttene responderer dessuten desidert mer enn jentene til den kvinnelige engelsklæreren. Det ”*failing schools*” – teorien sier om at kvinnelige lærere ikke er i stand til å gjøre undervisningen tilstrekkelig appellerende for gutter da de tar i bruk feminint appellerende arbeidsformer som samarbeid og egenansvar (Epstein m.fl. 1998),

stemmer dessuten i liten grad overens med klassen jeg har studert; Her presiserer elevene at det er den mannlige læreren som oppfordrer mest til samarbeid, og det er også han som legger mest ansvar over på elevene. Den autoriteten både Bente og Merete har hos elevene, samstemmer dessuten med Skeltons anskuelser om at kvinner så vel som menn kan ikle seg det som av mange betegnes ”masculine control” (2001:116). Allikevel gir ikke datainnsamlingen noen entydig bilde av jentene og guttene på dette området. Mens for eksempel Henrik synes det er bedre å ha Steffen enn Siren i gym, foretrekker Ove Siren. Det som imidlertid kommer entydig frem i fokussamtalene, er elevenes syn på at lærerens kjønn ikke spiller noen rolle iht. hvem som appellerer til hvilke elever. Som Bakken m.fl. (2008) også konkluderer, handler elevenes anskuelser mer om hvilke lærere som har evnen til å lære bort og møte dem der de befinner seg rent kunnskapsmessig. Det ser sådan ut til at Carringtons konklusjon stemmer overens med mine funn, idet han konstaterer at gutter ikke lærer noe bedre av mannlige enn av kvinnelige lærere (ibid).

5.3 Betydningen av ansvar for egen læring

I hvilken grad legges det vekt på ansvar for egen læring? Har gutter behov for å ha læreren som tydelig faglig veileder samt ytre struktur for å gjøre skolearbeidet, mens jenter tar mer ansvar for at de lærer det de skal?

”Temaheftet” fulgte elevene hele ungdomsskolen, og innholdt timeplan, definering av elevenes ansvarsområde, kompetansemål, ukemål, delmål, samt egenvurderingsskjema i henhold til grad av måloppnåelse i alle fag. 10.klassingene gav imidlertid uttrykk for sjelden å ta i bruk dette heftet, noe lærerne så ut til å vite om, da de hele veien minnet dem på hva de skulle gjøre til neste dag, til neste uke osv. Det ble innimellom gitt frie tøyler til å på egenhånd jobbe med oppgaver eller med lekser i timene. Imidlertid gikk alltid læreren rundt og sjekket at elevene gjorde det de skulle. I løpet av min observasjonstid i 10.klassen, lå det i norsken egenansvar på elevene i den grad at de hadde valgt en forfatter de ville skrive om, samt hvor fort de ville jobbe med det, bare de leverte innen den og den fristen og hadde forberedt muntlig fremlegg til da og da. I tillegg var det kun tema som var fastlagt til elevenes norsktentamen; ”Undersøk det dere ønsker, men det må handle om miljø”, presiserte klasseforstanderen i denne forbindelse. Hun understrekte ofte at det gikk ut over dem selv hvis ikke de jobbet. Allikevel minnet hun både i samfunns og norsktimene elevene på hvilke

lekser som skulle være gjort ”til i morgen”, og hvilke mål som skulle nåes innen uka var omme. Hvis ingen svarte på spørsmålene i timene hennes, spurte hun dessuten elevene på navn slik at elevene før eller siden *måtte* svare.

I gymtimene fikk elevene av og til beskjed om å gjøre det som gav den enkelte best trening. Læreren gikk imidlertid i disse tilfellene rundt og sjekket at elevene trente som de skulle, og irettesatt dem dersom de ikke gjorde det. En gymtime gikk Opprørs-gruppa glipp av informasjonen som ble gitt angående et treningsdagboks -konsept. Dette var ikke den eneste gangen de kom for sent til timen, og jentene ropte og lo da de 10 minutter for sent entret gymsalen. Allikevel fikk de så fort de andre var i gang med sine individuelle aktiviteter samme informasjonen av læreren som ble gitt i plenum 10 minutter før, i stedet for å pålegges noen form for sanksjon. Vivian understrekte i fokussamtalen at det i bunn og grunn ikke var ansvar for egen læring i klassen;

”når vi går ned karakterer eller noe sånt, eller når du har glemt melding så skal du egentlig skrive skulk men de sier sånn ja ta med i morgen (...) de prøver lissom å gjøre oss bedre, og det er jo bra det men det er jo ikke noe egenansvar”.

I større grad enn i gymmen, gav læreren i mattetimene elevene lov til å jobbe med det de hadde mest behov for, og han advarte elevene om at:

”Nå før tentamen blir det mye fritt, jobb med dere har behov for både hjemme og på skolen. Hvis vi ser at dere jobber med det dere skal kan vi fortsette å ha det fritt, hvis ikke må jeg gi dere lekser fra dag til dag igjen”.

Når det gjelder engelsklæreren gav hun alltid konkrete oppgaver som skulle ”være ferdig til i morgen”, og passet på at elevene tenkte lenger enn samme dagen med å spørre ”hvor langt har dere kommet i ukeleksa?” Læreren konkretiserte også krava i månedsplanen og hva de så burde gjøre fra dag til dag for å innfri disse. Når elevene så film i engelsktimene satt hun på en stol bakerst i klasserommet og beskuet elevene for å sjekke at alle fulgte med. Hun kontrollerte også at elevene hadde gjort leksene, og det var typisk for engelsklæreren å utfordre elevene direkte på navn i stedet for å spørre om noen ville lese, slik at alle fikk øvet seg på å lese høyt. Stod noen av elevene i fare for å vippe ned i karakter gav hun dem alltid en advarsel, og understreket eksempelvis en time at:

”De som vipper i karakter bør legge fram India-prosjektet sitt frivillig hvis de vil unngå å vippe ned”.

Elevene bemerket i fokussamtalene at det ikke ble lagt mye egenansvar på dem i skolen. Guttene i Flinkgutt-gruppa entes i at de i matten ofte fikk jobbe med det de selv hadde behov for, men at det var sjeldent i de andre faga. Jentene i Opprørs-gruppa kommenterte at de stort sett jobbet med det lærerne beordret dem til å jobbe med, og at når de fikk lov til å jobbe med det de ville så kom alltid læreren rundt og sjekket at de gjorde det de skulle. Helga i Geni-gruppa presiserte at klasseforstanderen på et tidspunkt hadde prøvd å innføre en undervisning preget av mer elevansvar:

”hun sier jo alt vi skal gjøre, det var engang vi skulle prøve på det selv og mange gjorde det ganske dårlig på prøven da, ingen gadd å, derfor bytta de litt om så vi hadde mye mer i timen og prøvde litt på tavla, vi får mye bedre da (...) det er mange som spør kan vi gå inn å jobbe på grupperommet, og så før sa de ja til det men nå har de sagt nei fordi de har merket at det blir litt dårlig å jobbe der”.

Til syvende og sist legges ikke ansvaret slik både jeg og elevene ser det, på elevene i denne klassen. Påstander om at dagens skole er preget av en for stor grad av ansvar for egen læring, og at dette kombinert med lite struktur i undervisningen kan forklare guttenes relativt dårligere resultater i dagens skole (Elstad m.fl. 2007, Nordahl 2007), er i liten grad gjeldende i mine observasjonsstudier. Det ser ut til at det ikke er mye ansvar igjen til elevene, etter at lærerne til stadighet har minnet dem på hva de skal kunne til neste dag og uke, og kontrollert dem daglig i det de gjør både i timene og hjemme. Ja, de har ukes- og månedsplaner, men i realiteten kan det alt i alt se ut til at det er lærerne som sørger for at eleven får gjort det de skal. Går en elev glipp av informasjon grunnet for sent – komming gir dessuten alltid læreren eleven egen informasjon i etterkant, og har elevene glemt bøker får de låne lærerens bok i timen. Det kan se ut til at elevene etter gjentatte nye sjanser ikke får tatt de reelle konsekvensene av egen atferd.

Iht. kjønnsperspektivet og ansvar for egen læring, ser det for meg ut til at det er jentene som stiller svakest, både i forhold til hvordan de forholder seg til ansvar og i forhold til hva de ønsker mer av. De aller fleste elevene jobbet stort sett flittig i timene, men det som var

fremtredende i observasjonene var at jentene i Opprørs-gruppa skilte seg ut ved å jobbe mindre iherdig enn majoriteten i klassen. Disse jentene lo høyt i timene mens de snakket om ”hva de gjorde i helga”, og ble irettesatt flere ganger for å hviske og bla i almanakkene sine. Et eksempel som illustrerer jentenes generelle måte å forholde seg til ansvar på, er den gangen de kom 10 min. for sent til en fysikktime. I tillegg til å komme for sent hadde Nina, Vivian, Åshild og Kari glemt bøkene sine. Læreren måtte låne de sin egen bok samt vise de hvilke oppgaver de skulle gjøre, mens resten av klassen var i full gang med skolearbeidet. Et annet eksempel som karakteriserer denne jentegruppen, er da læreren i en norsktime presiserte at elevene kunne gå før filmen de så var ferdig, da den varte litt ut i friminuttet. Hele Opprørs-gruppa gikk da umiddelbart ut av klasserommet, mens resten av klassen frivillig ble sittende og se filmen ferdig. De samme jentene bemerket dessuten i fokussamtalene at de sjeldent eller aldri så i planene de fikk utdelt, og at læreren heller ikke kunne forvente at de skulle det da de ikke hadde brukt slik plan i åttende og niende klasse. Når dette er sagt, var det også to gutter som skilte seg ut i denne forbindelse. Kåre og Thomas fikk gjentatte anmerkninger for ikke å ha gjort hjemmeleksa, og de forstyrret vesentlig mer enn de andre guttene i timene med å vandre mellom pultene. Allikevel forstyrret de på langt nær så mye som Opprørs-jentene. Når det gjelder hva elevene foretrakk, kom det i både Geni-gruppa og i Flinkgutt-gruppa fram at de ønsket mer ansvar for å jobbe med det hver enkelt hadde behov for å lære. Guttene entes i at de skulle ønske de fikk friere tøyler i samtlige fag, så de selv kunne ta ansvar for å lære det de skulle. Jentene i Snillpike-gruppa foretrakk imidlertid at læreren var tydelig på hva de skulle gjøre og kunne. Opprørs-gruppa entes også i at de likte best når læreren minnet dem på hva de skulle gjøre fra dag til dag, og Åshild begrunnet dette med at:

”Eller så kommer vi bare til å glemme det”.

I min samtale med klasseforstanderen presiserte hun at det som karakteriserer 10.klassen er elever som er interesserte i, og tar ansvar for å lære. Hun bemerket at mange av dem kavet etter 5eren og 6eren, og uttrykte følgende om elevene:

”hakke sett på maken til en arbeidsom klasse så lenge jeg har vært lærer (...) ansvar for egen læring er ikke kjønnsbetinget, men det er heller flest jenter som ikke tar ansvar”.

Alt i alt ser det med utgangspunkt i observasjonene ut til at det Merete sier om elevenes arbeidsinnsats stemmer. Det er Opprørs-gruppa som skiller seg mest ut ved ofte å bruke timene til andre ting enn skolearbeid, samtidig med at det også er disse, og jentene i Flinkpike-gruppa, som i fokussamtalene uttrykker størst ønske om mer ytre struktur fra lærerens side. Guttene gjør jevnt over det de skal i timene, og det er flest gutter som i fokussamtalene ytrer et ønske om mer ansvar for, og mindre ytrestyrt læring. Teorien som grunnet en tro på jenter som betydelig mer selvdisiplinerte enn gutter, omhandler en stor grad av ansvar for egen læring som en av hovedårsakene til kjønnsgapet i dagens skole, kommer med andre ord til kort ser man elevene i klassen jeg har studert under et. Nordahls (2007) uttalelser om at gutter benytter den manglende strukturen i dagens skole til å gjøre ingenting eller noe helt annet enn det de skulle, og Gurians (2001) påstand om at en stor grad av ansvar for egen læring virker direkte ekskluderende på guttene i skolen, gjelder ikke slik jeg ser det i denne 10.klassen. Man kan muligens hevde at den lille graden av ansvar som legges på elevene medfører at et par av guttene "are left out" (ibid:66), men de aller fleste guttene tar ansvar for å lære det de skal både hjemme og på skolen.

5.4 Betydningen av samarbeid

I hvilken grad legges det vekt på samarbeid? Foretrekker gutter konkurranse og autonomi, der jenter velger å samarbeide? Har gutter behov for å vise hva de kan, "to show off" mer enn jenter?

Når det gjelder samarbeid var dette en hyppig brukt arbeidsform i 10. klassen. Samarbeid var imidlertid i alle tilfellene jeg observerte frivillig, og var som oftest aktuelt i etterkant av lærerens forelesning. "Dere kan velge om dere vil jobbe alene eller sitte i grupper, men dette er i utgangspunktet ikke en gruppeoppgave", og "Jobb sammen hvis dere vil", var typiske kommentar fra alle lærerne. I fokussamtalene kom det som i observasjonen frem at elevene ofte fikk lov til å samarbeide, men at det sjeldent eller aldri var påtvunget. Samtlige fokusgrupper understreket at det var den mannlige læreren som oftest gav dem lov til å jobbe sammen med medelever, og at de skulle ønske det var mer av denne arbeidsformen i norsk og engelsk. Både Elstad m.fl. (2007) og Nordahl (2007) kritiserer at maskuline arbeidsformer som konkurranse kommer i skyggen av det mer feminine samarbeidet i dagens skole, og vi har sett flere forskere knytte samarbeid til en "intimisering" av skolen som bl.a. innebærer

et for stort krav til sosiale ferdigheter hos guttene. Min klasseromsobservasjon gir imidlertid et ganske annet bilde enn hva disse forskerne fremholder, da elevene i samtlige timer får velge hvorvidt de vil jobbe sammen og hvorvidt de vil jobbe alene.

Iht. hva elevene foretrakk, valgte de fleste elevene å jobbe sammen når de kunne, og forholdsvis statiske konstellasjoner karakteriserte samarbeidet i timene. En del jenter (Silje, Irene, Siri) og Even jobbet imidlertid ofte alene. Snillpike-gruppa flokket seg som oftest sammen så fort sjansen bød seg, samme med Opprørs-gruppa og Flinkgutt-gruppa. Helga og Ove samarbeidet nesten alltid, samme med Thomas og Catrine. Disse konstellasjonene ble bekreftet i fokussamtalene, der alle elevene utenom de tre jentene og Even uttrykte et ønske om mer samarbeid i skolen. Arve og Ragnar bemerket i denne forbindelse at:

”Det hadde vært mye gøyere hvis vi kunne gått i grupper av og til og samarbeida for det gjør vi sjelden (Ragnar) (...) Det blir liksom litt gøyere når du har noen og diskutere med istedenfor å sitte og pugge helt alene (Arve)”.

Både jentene i Opprørs-gruppa og jentene i Snillpike-gruppa begrunnet at de foretrakk samarbeid med at de da kunne spørre hverandre og prøve å forklare hverandre hvis det var noe som noen hadde forstått som ingen andre hadde forstått osv. Jentene mente som guttene at de slik lærte bedre av å jobbe sammen med medelever enn å jobbe alene. De samme jentene entes også i troen på at de flinke elevene, som Even og Siri, foretrakk å jobbe alene. Even bekreftet disse antakelsene med å si at han likte å jobbe for seg selv da han i samarbeid med andre ikke klarte å la være å bestemme over dem, og Siri uttalte at samarbeid bød på problemer da det ofte medførte ujevn fordeling av arbeidsmengde;

”Ja hvis det kommer masse sånne derre gratis passasjerer og sånt, ja kan du gjør det, nei det har jeg ikke gjort, nei da får jeg gjør det da”.

Silje syntes også det var best å jobbe alene da:

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

I min samtale med klasseforstanderen bemerket hun at samarbeid ikke er kjønnsbetinget i 10.klassen. Guttene foretrekker denne arbeidsformen, men også de fleste jentene, understrekte hun;

”Det går på personlighet, ikke på kjønn”.

Når det gjelder behovet for å ”vise hva man kan” var det slik jeg tolket det både ut ifra observasjonene og fokussamtalene, en elev som utpekte seg; Siri svarte ofte på spørsmål selv om læreren ikke spurte henne, og hun var heller ikke sein med å tilføye egne kommentarer når andre elever kom til kort i sine svar til læreren. I samtlige timer avbrøt hun også medelever når de befant seg midt i en setning, og hun forklarte ofte høyt for de andre i klassen med å eksempelvis tegne hva hun mente på tavla. Angående konkurranseinstinkt, trodde Jan imidlertid dette gjaldt mest hos guttene. ”Unntatt Siri da” påpekte guttene i Flinkgutt-gruppa. Opprørs-gruppa delte synet på at denne jenta hadde det sterkeste konkurranseinstinktet i klassen, og Rebekka påpekte i denne forbindelse følgende om Siri:

”Hun avbryter når Merete skal si noe til noen andre, det er da hun snur seg og lissom (...) det er lissom sånn at hun vil snakke hele tiden på en måte og vise det hun kan”.

De andre jentene kommenterte videre at Siri avbrøt dem og himlet med øynene når hun skulle vise dem at det de sa var feil, og at hun selv derimot ”hadde skjønt det”. Siri selv sa i fokussamtalen at det ble helt stille hvis ikke hun sa noe i timene, og at hun derfor følte hun stadig måtte svare lærerne. Et eksempel fra fokussamtalen som kan indikere at Siri hadde et behov for å ”show off” var dialogen hun i denne forbindelse førte med Ove;

”Jeg gjør ingenting i matte, jeg tror kanskje jeg har gjort sånn tre oppgaver i hvert kapittel (Siri) (...) Ja men du får jo seks uansett (Ove) (...) Ja det er derfor jeg ikke gidder å gjøre noen ting (Siri)”.

Jeg vil til slutt i denne sammenhengen nevne at det var lite ”hva fikk du” spørsmål, både fra jentene og fra guttene når elevene fikk tilbake prøver i timene. Elevene la vanligvis prøven ned i ranselen, og snakket så langt jeg kunne se lite om hvilke karakterer de fikk.

Da guttene i denne 10.klassen altså i større grad enn jentene hevder de foretrekker å samarbeide fremfor å jobbe alene, svekkes Gurians (2001) fastholdelse om at jenter grunnet sin medfødte hjerneanatomisk har et definitivt bedre utgangspunkt når det gjelder både evne til og ønske om å kommunisere og samarbeide. Med unntak av Even både viste og uttalte guttene at de jobbet bra sammen med medelever i timene, og det var tvert imot flest jenter som foretrakk å jobbe enkeltvis. Elstad m.fl.s (2007) uttalelse om at gutter i skolen ikke får adekvat nok stimuli da de har et vesentlig større konkurranseinstinkt enn jentene, holder heller ikke mål iht. disse elevene; Guttene i klassen jeg har studert representerer slik jeg forstår det ingen bemerkelsesverdig konkurranseinstinkt, og samtlige elever påpeker at det er Siri som står for konkurransen i klassen.

5.5 Betydningen av refleksjon

I hvilken grad legges det vekt på refleksjon? Lærer gutter best gjennom pugging av ”regler” mens jenter liker å ” snakke om det” og se kunnskap i en større sammenheng?

Refleksjon ble i klassen jeg har forsket i, vektlagt mest i norsk og engelsktimene. Samfunn, matte, og naturfag var lite preget av dette, og fordret tvert imot å mer pugge seg fram til kunnskapen; For eksempel skulle elevene kunne alle hovedstedene i Europa og lære seg matematiske, samt kjemiske formler. Engelsken kunne også dreie seg om grammatikk og handlet eksempelvis en time om pronomen. I norsktimene kunne det dessuten og handle om ren grammatikk, der elevene måtte oversette en tekst fra bokmål til nynorsk o.l. Imidlertid fordret altså norsk og engelsktimene mest refleksjon, og til norskeksamen fikk elevene for eksempel denne oppgaven: ”Gjør dere noen tanker om hvordan miljøet kan forbedres”. Andre timer var det snakk om å tolke budskapet i tekster, eller å drøfte debatterte temaer. Da jeg i fokussamtalene spurte om elevene hadde mye refleksjon i timene fikk jeg til svar fra guttene at:

”vi har egentlig ikke så mye sånn”,

mens jentene på det jevne klaget over at:

”det er altfor mye sånn der tenking”.

Tilhengere av teorien om den feminiserte skole hevder at refleksjon overskygger tradisjonell pugglæring i dagens skole, og Gurian (2001) er en av dem som på guttenes vegne er skeptisk til at skolen verdsetter den enkelts mening om en sak på bekostning av det å kunne pugge seg fram til et fasitsvar. Da naturfag, matte og samfunnsfag i klassen jeg har studert i hovedsak består av faktakunnskap som oppfordrer til pugglæring, samstemmer ikke dette slik jeg ser det verken med Gurians utsagn eller med Christian W. Becks bebreidelser om at skolen bl.a. legger for mye vekt på fortolkende fremfor faktisk kunnskap.

Angående hvordan elevene forholdt seg til refleksjon som arbeidsform i skolen, var det slik jeg tolket det guttene som viste største begeistring over, og evne til å kunne fundere seg fram til kunnskapen. Det som gikk igjen var at jentene i timene svarte mest på akkurat det læreren spurte om, mens guttene pratet mer rundt spørsmålene og så ting i større sammenhenger. Et eksempel som illustrerte kjønns skillet på nettopp dette området, var da elevene i plenum skulle dele hvilke tanker de hadde gjort seg om novellen de hadde lest i en engelsktime. Da Sara ble spurt betegnet hun novellen som kjedlig, og kommenterte ikke noe videre utover det. Even betraktet derimot at:

”Man må jo se det dypere innholdet i teksten for at den skal bli interessant. Det er budskapet som ligger bak novellen som gjør at den blir spennende”.

I en annen time der klassen hadde sett film, reflekterte Jakob på eget initiativ over filmens innhold, hvor han bl.a. uttrykte:

”We must remember the time and century this plot is taking place to understand the idea here”.

Når engelsklæreren i en time som handlet om hvordan det i India er religiøse grunner for det meste, spurte elevene om de la skylden på noen andre eller om de gikk i seg selv hvis noe for eksempel gikk galt på eksamen, svarte Matilde ”jeg vet ikke”, mens Eivind responderte at:

”Det er klart at vi som ikke har et sånt forhold til Gud, vi vil jo gå mer i oss selv”.

Når det gjelder norsken, fant jeg et forholdsvis tydelig kjønnskille iht. hvilke bøker elevene valgte når de skulle foreta bokanmeldelser. Guttene valgte bøker som krevde evne til refleksjon, og de presenterte slik jeg ser det en dypere tolkning av bøkene enn det jentene gjorde. Guttene reflekterte samt mer ”på sparket” over innhold og mening i teksten da læreren kom med spørsmål i etterkant av anmeldelsene. Jentene presenterte bokas innhold kort og konsist, og gjenga i hovedsak kun handlingsforløpet. Åshild sa for eksempel:

”Hovedpersonene i boka heter Peter og Eric, og de går begge i 3.klasse (...) boka slutter med at begge drar hjem og begge angres på det de har gjort”.

Flere av guttene presiserte i etterkant av anmeldelsene at det gøyeste med å lese bøkene var å reflektere over dem når de var ferdiglest, og Eivind uttalte i sin bokanmeldelse bl.a. at:

”Og så kan vi spør oss hvorfor skrive en bok om dette tema? Jeg tror vi må se på tiden vi lever i, og på forfatterens egne opplevelser på dette området”.

I friminuttene pratet flesteparten av jentene om hva de ”skulle i kveld” eller om hvilke ”nye klær de hadde kjøpt i helgen”. Totalbildet av guttene var derimot at de mellom timene foretrakk å sitte i klasserommet og diskutere omstridte tema som eksempelvis abort og homofili. Under fokussamtalene ble det i Flinkgutt-gruppa bekreftet at de likte både å diskutere og reflektere over eksistensielle temaer som religion, og guttene fortalte at slike debatter kunne strekke seg over flere uker. I et friminutt hørte jeg Irene klage til Catrine over at:

”Even skal alltid snakke om alt mulig, vi blir jo aldri ferdig med diskusjonene, han tenker bare utover og utover og utover”.

I min samtale med Merete opplyste hun, som en bekreftelse på min egen tolkning av elevene, at det i hovedsak var Even, Eivind, Arve, Jakob og Ove som reflekterte på høyt nivå, samt Siri. Elevene stadfestet også i fokussamtalene mine tolkninger på dette området, og Arve begrunnet at han foretrakk å reflektere fremfor å pugge når han skulle lære noe med at:

"(...) da sitter det mye lengre, for hvis jeg pugg til en prøve så kan jeg alle hovedstedene til den prøven og dagen etter så har jeg glemt det liksom, jeg tror at hvis du får diskutert om det og får tenkt selv så skjønner du mer, det sitter liksom".

Imidlertid fantes det også her motsetninger innad i guttegruppen. Et eksempel på dette var Jan som mente:

"Det er gøy å bare pugge så kan du lese det mange ganger (...) refleksjon tar litt tid, med pugging så lærer du det liksom fort".

Et annet eksempel på slike motsetninger var diskusjonen som Even og Ove hadde på slutten av fokussamtalen:

"Jeg foretrekker refleksjon" (Even). "Åh nei nei nei; pugg" (Ove). "Pugg er så gammeldags og så unødvendig at det går ikke an, pugg er, du lærer ikke noe av å pugge, du klarer å huske det akkurat der og da, så husker du det til prøven så klarer du å karre deg til en femmer og så (...) ja og så uka etter kan du ingen ting av det (...) altså hele poenget med skolen er jo at du skal lære tingene det er jo ikke karakterene på prøvene" (Even).

Alle i Snillpike-gruppa og i Opprørs-gruppa var tydelige på at de foretrakk pugg fremfor refleksjon når de skulle lære noe, og hovedårsaken til det var at det på den måten ble lettere å "gi læreren rett svar". Vivian hevdet at:

"refleksjonsgreia så skriver du, du vet ikke om du gjør feil for vi skriver jo sånn vi ser det på en måte, de kan ikke skrive feil bare fordi vi ikke ser det på de sin måte, da greier jeg ikke skrive noe, jeg blir så usikker, men pugg så vet du hva svaret er så du må pugge på det liksom, det er mer sånn egentlig".

Jentene entes dessuten i at det var vanskelig å diskutere på engelsk, og spesielt Opprørs-gruppa mente det var vanskelig å diskutere i det hele tatt når man ikke fulgte med på nyhetene og ikke kunne noe om det som ble diskutert. Åshild sukket i denne forbindelse over følgende:

”Og så hopper de lissom over på andre temaer som har med verden å gjøre og sånt, som ikke vi vet noe om, og så blir læreren irritert på oss siden vi ikke leser avisa (...) vi ikke følger med i verden og sånt liksom, alt som har med politikk og verden, vi kan jo ikke lese alt.”

I 10.klassen er det altså guttene som utpeker seg, ved å både i og utenom timene vise en stor evne til å se ting i større sammenhenger. Da det også i fokussamtalene i hovedsak kommer frem at guttene favoriserer refleksjon fremfor pugg, mens jentene tvert imot uttrykker en misnøye over denne måten å jobbe på, svekker dette bl.a. Gurians uttalelser om at det for guttene byr på problemer når ”the answer can be a variety of things, you’re never really wrong” (Foster 2001:14). Forskeres påstander om at gutter er i behov av tradisjonell pugg og lær – undervisning, da de grunnet sin natur ser ting fra et perspektiv der jenter ser det samme fra ulike synsvinkler, synes ikke være gjeldende i klassen jeg har studert. Heller ikke Christian W. Becks syn på at det han betegner ”feminine arbeidsmetoder som intime identitetsbærende tolkninger av litterære tekster” kun begeistrer jentene, eller Gurians (2001) erklæringer om at gutter trenger håndfaste regler og konkrete svar der jenter foretrekker å reflektere over problemene, kan jeg se gjelde denne klassen. Det finnes imidlertid også her variasjoner, og som belyst ovenfor forekommer flere konkrete tilfeller av motstridende ståsteder innad i guttegruppen iht. refleksjon kontra pugg som arbeidsmetode.

5.6 Betydningen av stillesittende teoretisk undervisning

I hvilken grad er undervisningen teoritung og lite variert? Er gutter ukonsentrerte og energiske og trenger mer fysisk bevegelse og variasjon i timene, mens jenter har lettere for å innordne seg en stillesittende ensformig undervisningsmetode?

Timene i 10.klassen var generelt preget av ulike arbeidsmetoder, og bestod sjeldent av ren kateterforelesning. Typisk for en engelsktime var for eksempel at elevene eller læreren først leste en tekst, så hørte de en cd som omhandlet teksten, andre ganger så de en film, og til slutt pleide læreren å ta en spørreunde for å sjekke at elevene hadde fått med seg det de skulle. I andre timer ble elevene satt til å lese to og to for hverandre, og deretter gjøre oppgaver sammen eller alene. I mattetimene forklarte som oftest læreren først hvordan regnestykkene skulle løses, så regnet elevene stykkene selv, for så at læreren gikk gjennom alt på tavla til

slutt. I naturfag var det ofte arbeid med eksperiment etter en teoretisk innføring. Deretter pleide læreren å se hvem som hadde klart eksperimentet i plenum, for til slutt å gi elevene lov til å øve til prøve på slutten, evt. gjøre oppgaver. Flinkguttgruppa uttrykte imidlertid et ønske om flere praktiske forsøk i naturfagen, og de syntes den mannlige læreren la for stor vekt på teori i fagene. Jakob trodde ikke den mannlige læreren visste hvordan han kunne undervise på noen annen måte enn den han pleide:

”Jeg har fått opplevd flere ting, jeg har bodd i utlandet og opplevd en ny vri med undervisningsmåten, men noen ganger er det enklere og greiere med å bare forklare, andre ganger bør læreren utvide gå ut og for eksempel og forklare på en veldig nøye måte, men det er det at jeg tror ikke Steffen vet hvordan man skal takle den situasjonen der man går ut og gjør ting på en annen måte”.

Norsktimene bestod etter min mening også av mange ulike arbeidsmetoder. Eksempelvis fikk elevene øve på datasøk til norsktentamen, og ellers generelt lese tekster, prate om teksten i etterkant eller gjøre oppgaver to og to, se film, besvare spørsmål om filmen i plenum osv. Jentene kritiserte imidlertid klasseforstanderens ensformige bruk av overhead, og Helene påpekte at:

”Det er jo egentlig bare læreren som står og snakker (...) jeg kan ikke skrive og høre på hun samtidig, så det kan jeg ikke skjønne at vi gjør, da er det bedre å lese selv og skrive ned stikkord selv heller (...) det går egentlig i mye av det samme gjennom hele timen”.

Samfunnstimene var også slik jeg tolket det preget av variasjon når det gjaldt arbeidsmetode. Eksempler er spørreunder, bruk av overhead, bruk av kart, arbeidsbøker osv. Siri og Even bemerket imidlertid at den største variasjonen de hadde var når klasseforstanderen sporet av og begynte å fortelle urelevante historier:

”Vi holder på med paven i Roma og så ender vi opp med polske prostituerte og kastratsangere” (Even).

Min tolkning av variasjon i timene samsvarer med andre ord ikke med elevenes oppfattelser på dette området, da både guttene og jentene syntes timene var for ensformige, og ønsket mer

variasjon og praktisk undervisning. Elevene delte Gurians (2001) oppfattelse om at skolen i dag preges av for lite variasjon og av for mye stillesittende ensformig undervisning, samt Nordahls kommentar om at ”Mye tid går med til å sitte i ro og forholde seg til boklig lærdom”.

Angående elevene i denne sammenhengen, så det ut til å være få rastløse elever i 10. klassen. De aller fleste satt stille og fulgte godt med i timene, samt jobbet iherdig med fagene mens de var på skolen. Unntaket var jentene i Opprørs-gruppa, og Thomas. Opprørs-jentene hvisket ofte og lo høylytt, idet de snakket om helt andre ting enn fag i timene: De måtte ofte bytte plass i timene pga at de forstyrret resten av klassen, og de vandret mye rundt i timene samt mye ut og inn av klasserommet. Disse jentene, sammen med Thomas, satt seg så fort de ble gitt lov ut i mediateket der de traff elever fra andre klasser de pratet med. Norsk læreren pleide å oppfordre elevene til å strekke på beina og trekke litt luft før hun gikk i gang med forelesningen. Det som var gjentakende i slike situasjoner var at Thomas og jentene både i Opprørs-gruppa og i Snillpikegruppa spurtet ut, mens resten av guttene ble sittende å prate i klasserommet. Alle elevene uttrykte imidlertid et ønske om mer variasjon og mer praktisk undervisning i timene. Flinkgutt-gruppa etterlyste mer praktiske forsøk i naturfagen, og de to jente-gruppene mente det ikke var nok variasjon å gjøre oppgaver i etterkant av en tekst. De synes det ble for ensformig å bare sitte å høre på læreren, og Nina ønsket følgende:

”Litt mer forskjellig ting, så ting blir litt mer spennende på en måte, det blir bare det samme hele tiden så en blir så lei av å følge med, hadde vært mer spennende hvis hun varierer litt mer, men jeg vet ikke helt hvordan hun skal gjøre det heller men”.

Even foreslo å sette opp et teaterstykke, og Siri foreslo mer praktisk læring via skuespill:

”for eksempel når vi har om Ibsen så kunne vi spilt et Ibsen skuespill lissom (...) jeg tror jeg som lærer ville gjort litt ting som var litt gøy inni mellom sånn at vi kunne bli litt inspirerte”.

Nordahl (2007) mener jenter er bedre utstyrt til å takle stillesittende teoritung undervisning enn gutter, men i mitt studie ser det ut til å tvert imot være Opprørs-gruppa som ser ut til å være mest rastløse i teoribaserte timer. Disse jentene er også de mest ukonsentrerte, og det er de som oppfører seg som at de kjeder seg når timene blir for ensformige. Flesteparten av

guttene sitter mye i ro både når de må og når de ikke må, men unntaket er Thomas som i flere av timene jeg observerte vandret rundt i, og ut av klasserommet. Ergo samstemmer ikke Gurians utsagn om at jenter "are better at selfmanaging boredom during instruction and all aspects of education" (2001:46) med mine tolkninger av elevene. Imidlertid uttrykker altså både samtlige jenter og samtlige gutter jeg har studert, et ønske om mer variasjon i skoletimene.

5.7 Er det feminine verdier som preger dagens klasserom?

Kan man så konkludere med at det er de verdiene som betegnes feminine som preger dagens klasserom? Og hvordan forholder guttene seg i hovedsak til disse i den grad de finner sted? Er dagens skole en skole for jenter, eller trengs det en problematisering av den simple forståelsen av kjønn som omfatter gutter som en homogen gruppe med interesser som står i motsetning til jenters? Er klasserommet jeg har studert ekskluderende ovenfor gutter idet det er mest tilpasset jenter, og i hvilken grad stemmer at "there is an essential nature of 'man', and schooling restricts or oppresses this maleness" overens med min forskningsarena (Skelton 2001:45)?

Det kan alt i alt se ut til at 10. klassen jeg har studert i liten grad er preget av det som hevdes å være feminine arbeidsmetoder og lærere. De faktorene som tilhengerne av "jenteskole" – teorien betegner feminine, dreier seg som vi har sett om en overvekt av kvinnelige lærere som gir mest oppmerksomhet til jentene, samt en for stor vektlegging av ansvar for egen læring, samarbeid, refleksjon, og teoritung stillesittende undervisning. Med unntak av teoritung undervisning, syntes også guttene selv at de såkalte kvinnelige verdiene preget klasserommet i liten grad. I den grad de feminine verdiene så ble vektlagt i klassen, fant jeg blant elevene en overraskende lite kjønnsstereotypisk måte å forholde seg til disse på. Da guttene ikke oppførte seg stereotypisk negativt og jentene positivt til for eksempel refleksjon som arbeidsform i klassen, blir det problematisk å kalle refleksjon for "feminin arbeidsmetode". Det som hevdes å være essensielle forskjeller på jenter og gutter, kan jeg altså ikke se å finne i denne 10.klassen. Jeg finner få korrelasjoner mellom det som hevdes å være feminine verdier, og det som foretrekkes av jentene. Begge kjønn ønsker mer variasjon i timene, både jenter som gutter sier lærernes kjønn ikke er av betydning for hvordan de lærer, og når det gjelder samarbeid, ansvar for egen læring, og refleksjon, ser det tvert imot ut til at dette er

arbeidsformer flest gutter foretrekker. Det er dessuten guttene som i denne klassen presterer best, og det kan se ut til at det trengs en mer nyansert forståelse som tenker utover det å ”set up false gender competitions between girls and boys” (Rowan m.fl. 2002:77) i belysningen av gutters lave skoleprestasjoner. Når dette er sagt, er det generelt ikke noen entydig bilde som fremkommer blant guttene. Det finnes store variasjoner innad i guttegruppen i klassen, og pluralisme og mangfold er i tillegg til astereotyp atferd, sentrale stikkord i konklusjonen på studiet mitt.

6.0 DRØFTING OG KONKLUSJON

Vi har sett mange forskere presentere en løsning på kjønnsgapet som innebærer å eksempelvis få flere mannlige lærere inn i skolen, samt å få kvinnelige lærere til bl.a. å ta i tilegne seg ”A renewed emphasis on competition and measurement” (Arnesen m.fl 2008:9). I dag er det mange skoler som allerede er i gang med å ”work to value masculinity within traditionally feminized spaces” (Rowan m.fl 2002:104)? Mitt empiriske materiale tyder imidlertid på at løsningsstrategier på kjønnsgapet i skoleprestasjoner tvert imot bør bevege seg bort ifra troen på at ”a return to basic boyness would solve any literacy problem” (ibid:109).

Når de verdiene som hevdes å være feminine ikke er foretrukket av jentene, men ser ut til å være like, og til og med mer appellerende til guttene, kan ikke undervisningen jeg har studert betegnes feminin. Når så arbeidsmetodene det er snakk om i tillegg da ikke viser seg å i noen urovekkende stor grad prege 10.klassen, blir min konklusjon at vi må gå andre steder enn til ”den feminine skolen” for å forklare kjønnsgapet i skoleprestasjonene. Klassen kan se ut til å være tradisjonell mer enn feminin, og undervisningen ser ikke ut til å være tilpasset det ene eller det andre kjønn. En inkludering av jenter i skolen vil ikke være ensbetydende med ekskludering av gutter, og tilpasset undervisning til jenter kan på en og samme tid bety tilpasset undervisning til gutter. Istedenfor å kjønnsmerke elevene og hjelpe dem til å ”become comfortably and fully themselves, accepting their differences, celebrating their natural strengths, and aiding them in compensating for their natural weaknesses” (Gurian m.fl. 2001:19), vil en mer adekvat måte å angripe kjønnsgapet på innebære å utfordre tokjønnhetens tradisjonelle tankegang. Løsningen på kjønnsgapet blir å erstatte en opphøyelse av tokjønnheten med et flertydig syn på jenter og gutters elevstrategier; ”The first move is to acknowledge the complexity that is involved” (Rowan m.fl. 2002:19). Lærerne har en betydelig påvirkningsmulighet her da, som Browne formulerer det: ”schools are a potent site

for young people to absorb messages about what it means to be male or female” (ibid:59). Jeg kommer tilbake til skolens rolle i utviskingen av kjønnsgapet i kap.6.2.

Man kan på en annen måte si at den feminiserte skole – teorien forsterkes, da 10.klassen jeg har studert ikke er preget av de feminine verdiene samtidig som at guttene her faktisk gjør det best. Imidlertid er det oppsiktsvekkende i denne klassen at guttene ”oppfører seg som jenter”, idet de forholder seg til skolen på en måte som favoriserer alle de såkalte kvinnelige verdiene, samt at jenter forholder seg ”maskulint” til skolen da de foretrekker pugg og ytre struktur fra lærerens side. Ergo kan jeg allikevel umulig konkludere med at klasserommet er preget av feminine verdier. Noe som også underbygger denne konklusjonen, er de mange ulike måtene å forholde seg til skolen på som befant seg innad i guttegruppen.

6.1 Pluralisme og mangfold

Mine klasseromsobservasjoner og fokussamtaler gir ingen bilde av at alle ”men are from mars and women are from venus”. Et eksempel er Even som foretrekker å jobbe alene så han slipper å forholde seg til andres meninger og arbeidsmetoder, kontra Arve som liker best å jobbe sammen med medelever for å få andres perspektiv på ting. Et annet eksempel er Thomas som sjeldent tar ansvar for å gjøre hjemmeleksene sine, kontra Jakob som alltid, så langt jeg kan se, møter forberedt til timene. Ellers så har vi sett hvordan for eksempel Ove og Jan er helt tydelige på at de lærer best ved å pugge, mens Even og Ragnar definitivt foretrekker å reflektere seg fram til lærdommen. Individene som konstituerer ”guttene” har ulike identiteter og ulike måter å lære på. Dermed blir det unaturlig for meg å snakke om maskulinitet som et ensbetydende begrep, og mer selvfølgelig å snakke om *maskuliniteter* i flertall ut ifra de mangfoldige måtene guttene i denne klassen forholder seg til lærerne og arbeidsmetodene på. Da noen av guttene forholder seg såpass motstridende til arbeidsmetodene som taes i bruk i undervisningen som de gjør, resonnerer jeg meg umiddelbart frem til at læringsstrategier ikke kan være basert på medfødte evner, da ville vel guttene i klassen representert en mer entydig måte å forholde seg til skolen på? Elevene i klassen har ulike måter å lære på, og dette kan således ikke kategoriseres og reduseres til bare å ha noe med biologisk kjønn å gjøre. Guttene i klassen jeg har forsket i vil jeg si opptrer pluralistisk, og det ser ut til at det som Rowan m.fl. beskriver det ”are multiple ways in which ’being a boy’ is understood and performed” (2002:60). Skal jeg konkludere ut ifra

datainnsamlingen min generelt, vil jeg si den underbygger Bakken m.fl.'s ferske forskningsresultater presentert i Nova-rapport nr.4, som trekker den slutning at samtlige klasseromsstudier "viser store forskjeller i hvordan både gutter og jenter utformer sin individuelle elevrolle eller identitet på" (Bakken m.fl. 2008:10). I tillegg underbygger mine empiriske resultater konklusjonen om at "det er unyansert å fremstille situasjonen slik at gutter er tapere i skolen og jenter er vinnere" (ibid:26). I klassen jeg har studert blir det, som Lyng (2004) også poengterer, for ensidig bare å dele elevstrategier inn i jente og gutte-taktikker. Kvinnelige lærere, ansvar, samarbeid, refleksjon, og variasjon, appellerer til mange jenter og til mange gutter i 10.klassen. Når så noen gutter liker pugglæring mens andre liker å reflektere over det de skal lære, kan vel ikke læringsstrategier være noe medfødt? Jeg slutter meg med dette til Skeltons syn på kjønn i skolen som "as difference rather than gender differences" (2001:11), da guttene i klassen jeg har studert representerer et komplekst samspill mellom ulike typer av kjønnets atferd. Måter gutter forholder seg til skolen på ser med andre ord mer ut til å være et resultat av "nurture" og sosial konstruksjon, enn av "nature" og medfødte forskjeller. Jeg konkluderer med at forskningen min som Drudy m.fl. håper at forskning på gutter i skolen skal bidra til, "reveal more variation than had been heretofore assumed" (2005:139). Mitt syn på kjønn som noe konstruert og tillært, og på gutters og jenters elevstrategier som noe mangfoldig, har altså blitt forsterket etter å ha studert denne 10.klassen. Kjønn er noe som "gjøres", noe foranderlig, ikke noe man alene "er", og dermed er ikke alle gutter like. "The attention is given to broader social inequalities *between* boys" (Skelton 2001:48).

Da guttene ikke representerer noen entydig maskulin måte å være elev på, burde man kanskje som vi har sett samtlige av forskerne som problematiserer den feminiserte skole - teorien oppfordre til, spørre *hvilke* gutter som gjør det dårlig på skolen. Her kommer etnisitet og sosial bakgrunn inn som to relevante variabler, og det er et poeng å i denne forbindelse gjenta at de elevene som presterte dårlig i klassen jeg studerte, er de som har foreldre med lav utdannelse, samt de som har foreldre av utenlandsk opprinnelse. Videre kan man se en forbindelse mellom elevene med etnisk minoritetsbakgrunn, og en negativ holdning til egenansvar og refleksjon; De to faktorene som generelt også skiller jentene ifra guttene da guttene foretrekker disse i høyere grad enn jentene. I denne forbindelse vil jeg understreke at guttene i 10.klassen, tross mangfold og pluralisme, altså har visse likhetstrekk som står i motsetning til jentenes måte å forholde seg til skolen på. Det som forholdsvis tydelig skiller guttene ifra jentene i denne klassen, er at de foretrekker, og forholder seg positivt til

egenansvar og refleksjon. Selv om guttene ikke presenterer noen entydig måte å være gutt på, deler de altså visse trekk idet de gjør sitt kjønn i skolen. Mine umiddelbare tanker når jeg i ettertid tenker tilbake på elevene i klassen, er at guttene var ”flinke” elever som tok ansvar for å gjøre det de skulle både på skolen og hjemme, mens jentene var i behov av læreren som tydelig faglig leder for å lære det de skulle. Det neste som slår meg når jeg tenker tilbake på klassen, er at guttene generelt representerte en refleksiv og moden måte å forholde seg til skolekunnskapen på. Jentene svarte mer på akkurat det læreren spurte om, og lot det være med det. Mens guttene hadde en bred allmenkunnskap og generelt fulgte med på hva som skjer i verden, konsentrerte jentene seg om det som angikk dem der og da.

Hva betyr så disse konklusjonene i det store bildet? Hva kan mine forskningsresultater bidra med i en større forståelse? Alle klasserom er forskjellige, og jeg har undersøkt et av dem. Elever i ulike skoler og klassetrinn skaper særegne klassekulturer som gir muligheter og begrensninger for elevene som går der. Guttene jeg har studert skiller seg ifra gutter i ungdomsskolen generelt ved at de er såpass skoleflinke som de er. Klimaet i klassen jeg har forsket i er videre preget av at ”det er lov å gjøre det bra”, og i tillegg verdsettes her verdier som fordrer ansvar for egen læring, samarbeid, og refleksjon. Når jeg så i tillegg finner en stor grad av mangfold blant elevene, er det ikke usannsynlig at også verden der ute er mangfoldig. Det finnes sannsynligvis klasserom der ute med mer tradisjonelle gutter og det finnes klasserom med gutter som har likhetstrekk med de guttene jeg har studert. Et slikt mangfold utfordrer i seg selv den forståelsen av gutter som vi finner blant dem som forfekter teorien om det feminiserte klasserom, og henspeler på at vi bør ha et kritisk blikk på løsninger på kjønnsgapet som blir presentert ut i fra ulik forskning, da ingen skoler, klasser eller elever er like. ”What works effectively with one group of pupils, whether it be a particular approach to classroom control or a way of teaching fractions, is no guarantee that it will work with another group of students” (Skelton 2001:79). Jeg håper mine refleksjoner imidlertid kan bidra til økt forståelse av hvordan visse elever i visse kontekster forholder seg til skolen.

6.2 Fremblikk

Som nevnt innledningsvis, vil mitt studie av 10. klassen kunne bidra til å nyansere årsaken til gutters lave skoleprestasjoner, for så å implisere veien videre m t p å utjevne kjønnsgapet. Når så min empiri konkluderer med både astereotypiske og mangfoldige elevstrategier, innebærer

dette visse implikasjoner iht. løsningsstrategier lærere i dagens skole kan ta i bruk. Jeg vil derfor til slutt presentere et konkret ”fremblikk” som dagens lærere kan dra nytte av.

Løsningen på kjønnsgapet dreier seg slik jeg ser det om å hjelpe guttene til å sitte igjen med den kunnskapen arbeidslivet de utdanner seg til krever av dem. Skolens oppgave blir mer konkret å tilpasse undervisningen på en slik måte at de guttene som måtte ha problemer med dagens arbeidsmetoder også lærer seg å beherske disse, fremfor å ”gå et skritt tilbake” og erstatte eksempelvis egenansvar og refleksjon med det tradisjonelle læreransvaret og pugglæringen. Det blir videre mindre avgjørende å ansette 50/50 menn og kvinner i skolen, snarere blir det sentrale å ansette ulike typer mannlige og kvinnelige lærere. Dagens lærere bør således tilføre gutter ulike maskuline elevstrategier, og hjelpe dem til å internalisere oppdaterte definisjoner av maskulinitet som redefinerer hva det vil si å være gutt i skolen. I praksis krever dette av læreren å finne ut hvilke kjønnsoppfatninger elevene har, for så å bevisstgjøre dem disse oppfatningene og deres konsekvenser for valg av elevstrategier, for til slutt å vise dem utradisjonelle astereotypiske måter å se jenter og gutter på. Dette vil innebære mer enn å ”reading books to the students that show men washing dishes or changing nappies” (Rowan m.fl. 2002:102). Gilbert oppfordrer til å konstruere klasserom der pluralitet er mulig og forskjeller er forventet, “where dualistic gender positions are not sanctioned, supported, or legitimated” (ibid:109). Det er snakk om åpne debatter omkring maskulinitetens og femininitetens natur, der elevene involveres, slik at fikserte forståelser av hva det vil si å ”handle som en mann” eller ”være snill jente” kan oppløses. For å avverge både stereotypisering, essensialisering, og homogenisering av kjønn, må lærere være oppmerksomme på multiple elevstrategier hos både jenter og gutter. Elevene kan slik utvikle en felles forståelse med lærerne hva kjønnskonstruksjoners påvirkning av elevstrategier angår. Det blir viktig å jobbe med elevene til de anerkjenner deres skolestrategier som noe tillært, og sine kompetanser som utviklet, ”rather than as *naturally* masculine or *naturally* feminine” (ibid:189). Det blir også snakk om å speile astereotypiske kjønnsroller for elevene; Unngå at alle som underviser i språk er kvinner og at alle naturfagslærere er menn, og jobbe bevisst ”to avoid the stereotyping of subjects or school areas as ’masculine’ or ’feminine’” (ibid:113). Utvikler lærere, og så elever, en forståelse av elevstrategier som et produkt av gjentatte fortellinger som omhandler hva det vil si og være jente eller gutt, tror jeg det kan åpne opp for nye måter å tilegne seg kunnskap på. Lærerens oppgave blir alt i alt å hjelpe elevene til å se ”alternative stories about masculinity” (ibid:190).

Forskning viser ingen tegn til at "singel-sex-teaching" utjevner kjønnsgapet i skoleprestasjoner (Francis og Skelton 2005: 143). Dette kan tvert imot bidra til å "reinforce traditional gendered stereotypes" (Skelton 2001:58), og "ytterligere sementere kjønnsstereotype holdninger" (Bakken m.fl. 2008:9). Dermed er det skremmende at flere skoler i dag følger anbefalingene til eksperter med fokus på hjerneforskning, "og velger at indføre kønsopdelt undervisning i udvalgte fag især i indskoling" (Munk 2008). Martino er en av dem som mener det tvert imot må arbeides mot at guttene kan få en sjanse til å oppheve grensene de har satt for sin maskulinitet, noe som kan "have positive effects in terms of encouraging them to re-evaluate their own social practice" (Martino 2001:92). Lærerne må med andre ord få elever til å sette spørsmålstejn ved aspekter de tar for gitt som angår "what they see, hear, read, think, say and act out" (Skelton 2001:173). Slik kan gutter få mulighet til å "reflect upon what it means to be a male, and [get] the chance to have multiple masculinities valued and supported" (Rowan m.fl. 2002:66). Skolen må være bevisst på ikke å inkludere guttene i skolen på bekostning av jentene ved å sette alle krefter inn på å lage et guttevennlig læringsmiljø. Dagens lærere bør dessuten være bevisst på at det ikke finnes *en* optimal løsning på kjønnsgapet i skoleprestasjoner, fordi "the issues are mult-faceted, the research complex, and it would be premature to suggest firm directions for others to follow" (Epstein m.fl. 1998:14). "There is, in short, no quick fix" (Rowan m.fl. 2002:9). Et siste poeng jeg vil ta med iht. målet om en utjevning av kjønnsgapet i skoleprestasjoner, er at "det faktisk er mulig å redusere kjønnsforskjeller i skolen og samtidig forbedre prestasjonene både for jenter og gutter" (Bakken m.fl. 2008:78). Eller som Rowan m.fl. uttrykker det: "enhancing the possibilities of literacy success for *all* students" (2002:95). Det er igjen snakk om iverksetting av tiltak som ikke er av kjønns-spesifikk art, og en pedagogikk som ikke favoriserer det ene kjønn framfor det andre. Det viktigste for å etablere en inkluderende skolekultur på tvers av kjønn vil være at jenter og gutter føler seg verdsatt og at skolen jobber for deres begges beste. Bakken m.fl. (2008) befester i Novas forskningsrapport nr.4 at de tiltak som har størst gjennomslagskraft i skolen er de tiltak som er integrert i en helhetlig strategi der læringsbetingelser for alle elever, uavhengig av kjønn, er fokuset. La oss unngå å begrense både gutters og jenters fremtidsutsikter ved å la forestillinger om biologi og hormoner sette dagsorden i klasserommet, og i stedet basere undervisningen på det som er kjent som effektiv læring for *begge* kjønn.

LITTERATURLISTE

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

Arnesen, A-L. m.fl. (2008) Travelling discourses on gender and education – The case for boys underachievement. I *Nordisk Pedagogikk* nr.1 s.1-9

Bachmann, K. og Haug P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda, Høgskulen i Volda

Bakken, A. m.fl. (2008) Er det skolens skyld? *Nova rapport nr.4*. Tilgjengelig på:
http://www.reassess.no/asset/3204/1/3204_1.pdf (konsultert 01.09.08)

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

Bråten, I. (2005): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (2.opplag). Oslo, Capellen Akademiske forlag

Cohen, M. (1998): 'A habit of healthy idleness': boys' underachievement in historical perspective. I Epstein, D. m.fl. *Failing boys?* Buckingham, Open university Press

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

Denzin N.K, Lincoln Y.S. (2005): *Handbook of Qualitative research*. Thousand Oaks, California, Sage Publications, Inc

Drudy, S. m.fl. (2005): *Men and the classroom*. New York, Routledge

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 02.01.08)

Epstein, D. m.fl. (1998): Schoolboy frictions: feminism and 'failing' boys. I Epstein m.fl. *Failing boys?* Buckingham, Open University Press

Ericsson, K. (2003) Klasserommets sanne ofre. I *NIKK magasin* nr.2. Tilgjengelig på: <http://www.nikk.uio.no/publikasjoner/nikkmagasin/magasin/mag20032.pdf> (konsultert 08.12.07)

Esmark, A. m.fl. (2005): *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Fredriksberg, Roskilde Universitetsforlag

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

Foster, V. m.fl. (2001): What about the boys? I Martino, W. m.fl. *What about the boys?* Buckingham, Open University Press

Francis, B. (2000): *Boys, Girls and Achievement*. London, RoutledgeFalmer

Francis, B. og Skelton C. (2005): *Reassessing Gender and Achievement*. New York, Routledge

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

Hammersley, M, Atkinson, P. (2004): *Feltmetodikk*. Oslo, Ad Notam Gyldendal Akademisk

Haywood, C. m.fl. (2001): The significance of teaching English boys. I Martino, W. m.fl. *What about the boys?* Buckingham, Open University Press

Jackson, D. (1998): Breaking out of the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations. I Epstein, D. m.fl. *Failing boys?* Buckingham, Open University Press

Klausen, A-M. (2003) Trenger vi Tarzan i skolen? I *NIKK magasin* nr.2. Tilgjengelig på: <http://www.nikk.uio.no/publikasjoner/nikkmagasin/magasin/mag20032.pdf> (konsultert 08.12.07)

Knudsen, S. (2003) Kønsparadokser i skolen. I *NIKK magasin* nr.2. Tilgjengelig på: <http://www.nikk.uio.no/publikasjoner/nikkmagasin/magasin/mag20032.pdf> (konsultert 08.12.07)

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

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

Madsen, U.A. (2003): *Pedagogisk Etnografi*. København, Klim

Mahony, P. (1998): Girls will be girls and boys will be first. I Epstein, D. m.fl. *Failing boys?* Buckingham, Open University Press

Martino, W. (2001): 'Powerful people aren't usually real kind, friendly, open people'. I Martino, W. m.fl. *What about the boys?* Buckingham, Open University Press

Munk, M.R. (2008): Biologien er tilbake i klasseværelset. I *Kvinno's webmagasin*, Forum 31.10.08. Tilgjengelig på: <http://www.kvinno.dk/side/557/article/836/> (konsultert 05.11.08)

Murphy, P. m.fl. (1998): Gendered learning outside and inside school: influences on achievement. I Epstein, D. m.fl. *Failing boys?* Buckingham, Open University Press

Nielsen H.B. (1987) *Forførende tekster med alvorlige hensikter*. Oslo, Tidsskrift for samfunnsforskning 2

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

Nielsen, H.B. (2003) Nye jenter og gamle kjønn. I *NIKK magasin* nr.2. Tilgjengelig på:

<http://www.nikk.uio.no/publikasjoner/nikkmagasin/magasin/mag20032.pdf> (konsultert 08.12.07)

Nielsen, H.B. (2007a): *New World – Old Gender?* Oslo, Universitetet i Oslo

Nielsen, H.B. (2007b) *Feminisering eller modernisering?* Tilgjengelig på:
<http://www.dagbladet.no/kultur/2007/02/23/492984.html> (konsultert 10.12.07)

Nordahl, T. (2007): *Gutter og jenters situasjon og læring i skolen.* Tilgjengelig på:
<http://www.hihm.no/Dav/b8dc9bec61.pdf> (konsultert 03.01.08)

Olsen, H. (2003) *Veje til kvalitativ kvalitet. Nordisk Pedagogik 1*

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

Rowan, L. m.fl. (2002): *Boys, literacies and schooling.* Buckingham, Open University Press

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

Skelton, C. (2001): *Schooling the boys.* Buckingham, Open University Press

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*

Wernersson, I. (1988): *Olika kön samma skove?* Stockholm, Skolöverstyrelsen

Aasebø, T. (2006): Schools achievements: how social structures and cultural discourses are negotiated in students relationships to school. I Werler, T. m.fl. *Hidden Dimensions of Education.* Münster, WaxmannVerlag

NETTAVISER OG NETTADRESSER UTEN FORFATTER

Adressa. Lisa gikk til skolen, og tok over? (01.11.07)

<http://www.adressa.no/nyheter/dokument/article971427.ece>

Dagbladet. Skolen må bli mer maskulin (19.02.07)

<http://www.dagbladet.no/tekstarkiv/artikkel.php?id=5001070040057&tag=item&words=femin%3Bskole>

Dagens Næringsliv. Skolen er best for jenter (17.10.07)

<http://www.dn.no/forsiden/politikkSamfunn/article1203938.ece?jgo=dne&WT.svl=sistenyhet>
[er](#)

Fedrelandsvennen. De dårligste elevene (06.12.07)

<http://www.fvn.no/meninger/leder/article536993.ece>

Pisa. Læringsstrategier, motivasjon og selvoppfatning (01.02.06)

http://www.pisa.no/kort2000_ccc.html

Utdanningsdirektoratet. Karakterstatistikk grunnskolen (01.01.08)

http://194.143.25.137/udir/index.jsp?v=2&context=http%3A%2F%2F127.0.0.1%3A80%2Fobj%2FfCatalog%2FUtdanningsdirektoratet&study=http%3A%2F%2F127.0.0.1%3A80%2Fobj%2FfStudy%2Fudir_GrAlleKarakter_150107&mode=cube&cube=http%3A%2F%2F127.0.0.1%3A80%2Fobj%2FfCube%2Fudir_GrAlleKarakter_150107_C1

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*

Dato: 06. februar 2008

Besøksadresse: Gimlemoen 25 E

Faks: 38 14 10 51

Vedlegg 2

Til elever i 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 kunne føres tilbake til enkeltpersoner. Dersom data fra prosjektet blir oppbevart utover prosjektets avslutning 31.12.2010, vil dataene oppbevares uten muligheter for personlig identifikasjon. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

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

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

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

Hilsen

Turid Skarre Aasebø
prosjektleder
mailadresse: Turid.S.Aasebø@hia.no
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

OPPDRA

Ta ca 10 bilder som skal illustrere hvordan dere opplever

'livet på skolen'

- *Dere skal bruke et mobilkamera per gruppe for å ta alle bildene.*
Det enkleste er å bruke mobilkamera som har infrarød eller som har annen koblingsmulighet til våre mobiltelefoner/pc. Bildene kan også sendes til denne mailadressen; mettee05@uia.no eller til 92035186(da vil dere få tilbakebetalt kostnadene).
- *Dere kan bruke hele dagen til å ta bilder.*
- *Pass på at alle i gruppa er med og velger motiv til bildene*
- *En viktig regel: Ikke ta bilder som henger ut noen.*
- *Når dere har tatt alle bildene, ta kontakt med oss, slik at vi kan overføre bildene til vår pc før dagen er slutt.*

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

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

Hilsen Mette og Anne

Vedlegg 4

Fokussamtale-guide

Fem tema til diskusjon

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