

Forfatternavn: Turid Skarre Aasebø

Adresse: Universitetet i Agder, Institutt for pedagogikk

Postboks 422, 4604 Kristiansand

Tlf: 38141228 / 91105913

E-mail: Turid.S.Aasebo@uia.no

Turid Skarre Aasebø

Dr. polit., førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder

Turid.S.Aasebo@uia.no

‘Litt forskjell på hvordan folk tar ansvar, da’: Veier til voksenhet i en pedagogisk kontekst

Ingress:

Utvikling og vekst er forankret i samspill mellom individ og omgivelser. Overganger mellom ulike pedagogiske kontekster, slik som overgangen fra ungdomsskole til videregående, åpner for nye muligheter for elevers utvikling og vekst; muligheter som kan forstås som autonomi, som løsrivelse fra voksne eller som nytt innhold i relasjonene til omverdenen. Etter å ha fulgt en skoleklasse gjennom første høst i videregående skole drøfter jeg hvordan elevenes modenhet eller vekst kommer til uttrykk på tre ulike dominerende måter: gjennom sosiale væremåter og kompetanse, gjennom å ta større ansvar for egne læreprosesser og gjennom å demonstrere egen frihet fra voksenkontroll. Kjønn spiller en vesentlig rolle for hvordan elevene aktualiserer modenhet og vekst, og jeg argumenterer for hvordan dette kan skape ulike forutsetninger for undervisning og læring.

Ungdom, autonomi og løsrivelse

Ungdomsfasen relateres gjerne til autonomi- og løsrivelsesprosesser. Enkelte gutters rebelske og opposisjonelle væremåter fremstår ofte som unges bestrebelser på selvbestemmelse og løsrivelse i overgangen mellom barne- og ungdomstilværelse. I Hanne Haavinds (2003) studie av tenåringsgutter konstituerer regelbrudd og utfordrende oppførsel en felles subjektivitet i enkelte gutters utviklingsprosess. Guttene vil selv ha rett til å ta konsekvensene av egne handlinger og til å unngå voksenregulering. I motsetning til å bli ungdom på den måten foreldre og voksne ønsker det, markerer disse guttene at de har andre preferanser i en kontekst hvor skolen fremstår som noe tvangsmessig som de ikke selv har valgt. Dominerende måter å gjøre seg voksen på blant tenåringsjenter handler imidlertid om å iscenesette heteronormative kvinnelige posisjoner gjennom utseende, seksualitet, klær osv. (Nielsen 2009). En del av de feminine uttrykkene, særlig de som har utspring i kulturer med lavere utdanningsnivå og sosial status, betraktes heller ikke av voksenverdenen som en akseptabel måte å være jente på (se f.eks. Ambjörnsson 2004; Archer mfl. 2007).

Autonomi- og løsrivelsesprosesser er nært forbundet med det moderne samfunns kulturelle frisetting og individuering (Ziehe 2004), hvor oppvekst og utdanning fremstår som transaksjonsetappen fra avhengighet og dominansrelasjoner til selvstendighet og fristilling. Hilde Lidèn kritiserer imidlertid autonomibegrepet for å overbetone uavhengighet og brudd.

Hun stiller spørsmål om ikke tilknytning og kontinuitet inngår i disse autonomiprosessene slik at det like godt kan dreie seg om et nytt innhold til relasjoner og tradisjoner, og ikke nødvendigvis om fristilling fra dem. Lidèn vender i stedet om på autonomibegrepet og påstår at desto 'mer barn og ungdom velger å gjøre det som forventes av dem, jo større frihet opplever de at de har' (Lidèn 2003: 27–28). Ada Engebrigtsen (2007) hevder at autonomi og avhengighet forutsetter hverandre og at vektlegging av frihet og autonomi underkommuniserer at autoritet og kontroll likevel eksisterer på mange måter i vestlige kulturer, f.eks. gjennom økonomisk og emosjonell avhengighet innen mer egalitære familier.

I denne artikkelen vil jeg belyse hvordan unges autonomi- og løsrivelsesprosesser aktivt konstrueres i meningsfulle prosesser i samspillet mellom skolens kultur og elevens kjønnskulturer. Særlig åpner overganger til nye pedagogiske kontekster – som overgangen fra ungdomsskole til videregående skole – for ulike muligheter for vekst og modning gjennom fortolkninger av nye krav, rutiner og forventninger av institusjonell, kulturell og pedagogisk art. Hensikten er å vise hvordan slike autonomi- og løsrivelsesprosesser er kjønnete, at de kommer til uttrykk på forskjellig vis blant gutter og jenter, selv om sosial bakgrunn også spiller en rolle. Gutter og jenter gjør bruk av ulike muligheter i skolekonteksten og interagerer dermed med skolens forventninger på ulike måter, noe som får betydning for pedagogisk praksis og kvaliteten på elevenes deltakelse i læringsprosessene. Jeg bygger dermed på forskning som viser hvordan konstruksjoner av maskuliniteter og feminiteter får betydning for elevenes posisjonering på skolen (se f.eks. Epstein mfl. 1999; Frosh mfl. 2002; Jackson 2006), samtidig som dette bidraget fokuserer på hvordan kjønnete posisjoneringer justeres i lys av forestillinger om utvikling.

Teori og metode

I et kulturpsykologisk perspektiv betraktes individets handlinger som forankret i samspill med andre mennesker, direkte eller indirekte, i form av diskursive så vel som sosiokulturelle praksiser (Hauge 2005). Det innebærer at individets utvikling må forstås i relasjon til den kulturelle organiseringen av omgivelsene som skaper utviklingsmuligheter for barn og unge, og i relasjon til barn og unges konstruksjoner av sine oppfatninger av seg selv og disse omgivelsene (Andenæs 1996). Det gir et dynamisk og fortolket kulturbegrep, samtidig som tolkningsrammene for forventninger og handlinger vil være kjønnet. Det er også i et slikt perspektiv den amerikanske sosiologen Cheryl Laz betrakter det å vokse til – eller gjøre seg større – som noe som inngår i brede sosiale prosesser som alle unge mennesker til daglig

involveres i. Å bli større er en sosial konstruksjon, det er noen den enkelte aktivt gjør seg til ved hjelp av omgivelsenes krav og forventninger ved å ta i bruk tilgjengelige kulturelle ressurser som bidrar til at de lever opp til det å bli større. Dette innebærer at alder og modning betraktes i sosial interaksjon og tillegges mening i lys av en større diskursiv kontekst (Laz 1998).

Nye kontekster gir særlig muligheter til å handle og fremstå på nye måter (Gulløv & Højlund 2003). Nye kontekster eller overganger kan dermed være godt egnet til å skape vekst og endring og kan være en måte for individet å gjøre seg større på. Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole er en institusjonalisert overgang hvor det stilles nye krav og forventninger til elevene. Det empiriske materialet som benyttes i denne artikkelen er hentet fra en etnografisk studie av elever i det første året ved allmennfaglig studieretning i videregående skole¹. Studiens formål har vært elevkulturer og deres betydning for læringsmiljøet i klasserommet. Studien er gjennomført som feltarbeid i klasserommet hvor jeg og en student har vært til stede en skoledag i uken over en periode på tre måneder. Klassen bestod av 32 elever, 16 gutter og 16 jenter. Feltarbeidet startet opp en måned etter skolestart, slik at elevene fremdeles var nybegynnere i videregående. Som del av feltarbeidet gjennomførte vi også fokusgruppesamtaler med elevene. Fokusgruppesamtaler er en metode som eksplisitt bruker sosial interaksjon mellom deltakerne for å generere data (Walther 1981). Vi delte elevene inn i såkalte vennegrupper etter hvem de var sammen med på skolen. Fire fokusgrupper var kjønnsblandet og fire var kjønnsdelte. Syv elever ble til slutt intervjuet individuelt i form av semistrukturerte intervjuer. Disse elevene ble valgt ut for å dekke best mulig mangfold i klassen med hensyn til kategoriene kjønn, sosial bakgrunn, skoleprestasjoner og etnisitet. Skolen som ble valgt ligger i en bydel et stykke fra sentrum i en by i Sør-Norge. Elevene kommer fra seks, syv ulike ungdomsskoler, og de fleste sogner til denne kanten av byen. Elevenes sosiale bakgrunn er sammensatt. En god del av dem har foreldre med høy utdanningsbakgrunn, men alle utdanningsnivåer er representert i klassen. Det er en viss variasjon med hensyn til boligområdene elevene kommer fra, som omfatter både drabantbystrøk med blokker og rekkehus og eneboligbebyggelser i tettbygde strøk og landlige omgivelser.

Analysene tar primært utgangspunkt i data fra fokusgruppesamtalene². Elevene fikk på forhånd i oppdrag å ta bilder fra sin skolehverdag med et engangskamera. For å sikre at elevenes fokus ble ivaretatt mer enn forskerens, dannet bildene utgangspunktet for samtalen i fokusgruppene. I fokusgruppesamtalene trakk elevene ofte selv inn ungdomsskolen som

referanse for å snakke om forskjeller mellom før og nå. I slutten av samtalene ble elevene stilt noen spørsmål, bl.a. om forskjeller mellom ungdomsskolen og videregående skole, og om de selv hadde endret seg eller oppførte seg annerledes. Noe data er også hentet fra individuelle intervjuer hvor elevene har fått spørsmål om biografiske skoleerfaringer, og fra den deltakende observasjonen på skolen som har gitt mulighet både for spontane samtaler med elever og for egne observasjoner og refleksjoner. Analysene er basert på mine tolkninger gjennom en kombinasjon av erfaringsnære og erfaringsfjerne (teoretiske) begreper (Fangen 2004).

Fra ungdomsskole til videregående – og fra størst til minst

Den videregående skolen presenterer seg for elevene ved å klart markere at virksomheten er tuftet på fagkunnskap³. Blant elevene sirkulerer det mange forestillinger om videregående skoles krav og forventninger, som at skolen er tyngre og stiller strengere karakterkrav og at lærerne er mer faglig kompetente, distanserte og utilgjengelige. Egen posisjon beskrives som preget av mer frihet, egne valg av fag og større ansvar for læring og deltakelse i undervisningen.

Aldersstatus er en betydelig variabel i de fleste kulturers oppfatninger av barns erfaringer. Ideen om utvikling og progresjon slik den er nedfelt i utviklingspsykologisk tenkning knyttes til alder, slik at alder og utvikling bindes sammen (se f.eks. James mfl. 1998). Barn anses som mer modne, kompetente og kontrollerte år for år. Skolestrukturen er basert på og bygger opp rundt de samme ideene om alder og utvikling. Samtidig danner skolestrukturen det vi kan kalle repetitive systemer: når elevene har toppet aldershierarkiet som de eldste i barnehagen, barneskolen og ungdomsskolen, starter de fra bunnen igjen og utgjør de minste i neste institusjon. Mange elever i denne videregående klassen poengterer sin posisjon som nettopp de minste på skolen. Flere jenter, men også noen gutter, knytter statusen som eldst på ungdomsskolen til det å være mer hemningsløse i sine væremåter, mens statusen som yngst innebærer en langt mer forsiktig fremtoning i visshet om at væremåtene deres blir vurdert av de litt eldre senioren. En av guttene uttaler at:

... generelt hvert fall, så føler jeg at folk bli mer modne også for da går de på en skole med... vi er de yngste, det er bare eldre. Det er ingen som driver og hopper rundt i klassen som vi er i nå. Mens det var det faktisk noen som gjorde i tiende (fokusgruppesamtale).

Det er det potensielle blikket fra senioren som også danner referansen når et par jenter forteller om en episode hvor alle førsteklasingene var samlet for å se film uten lærer til stede, en episode som utviklet seg til en slåsskamp mellom noen gutter.

Jeg har aldri vært så flau, det er sånn der hvor umoden er du. Går i første og begynner å slåss, det er sånn derre... å, herregud, å flau jeg var. Jeg trodde jeg skulle dø av (...) (fokusgruppesamtale).

Dette tyder på at konteksten som elevene det første året i videregående skole skal gjøre seg større i er preget av nye krav og av mindre kontrollerte rom fra institusjonenes side, men også av tilstedeværelsen av seniorelever som betydningsfulle eller 'signifikante andre', for å bruke Meads begrep (Mead & Morris 1934). De signifikante seniorenes nærvær bidrar dermed også til at nykomlingene oppfatter seg som kontinuerlig betraktet og vurdert.

Sosial modenhet

Blant jentene uttrykkes modne væremåter – eller det å gjøre seg større – på to ulike måter. Den mest dominerende er knyttet til sosiale væremåter og det å være sosialt moden. Sosiale væremåter og sosial modenhet forbindes også gjerne med jenter, siden jenter ofte fremstilles som sosiale både i form av å være sosialt kompetente og ta sosialt ansvar, og det stilles høyere sosiale forventninger til dem enn til gutter. Det sosiale kan imidlertid ha ulike dimensjoner. Mens Harriet Bjerrum Nielsen (1990) beskriver hvordan jenter raffinerer sosiale væremåter og evnen til å danne sosiale relasjoner allerede fra de er to, tre år gamle, og Else-Marie Stabergs undersøkelse fra høgskolestadiet i Sverige viser at jenter betrakter seg som mer ansvarsfulle enn guttene (Öhrn 2002), illustrerer Elisabeth Öhrn (2000) hvordan sterke jenter i ungdomsskolen er i stand til å protestere og handle kollektivt for å endre på situasjoner som både de selv og resten av klassen er misfornøyd med. Liv-Mette Gulbrandsen (1994) skildrer hvordan lærerne i skolen benytter seg av det at jenter tar ansvar, og utnytter det som en ressurs i arbeidet med å roe ned guttene i klassen.

Jentene i den klassen jeg har fulgt karakteriserer sosial modenhet som det å ta mer initiativ, snakke og bli kjent med de andre i klassen, og tore å stå frem med egne meninger. Selv om enkelte jenter hevder at de ikke tør å være fullt så frempå som de var siste året i ungdomsskolen fordi de er redde for å dumme seg ut eller blir nervøse og flau, oppleves like fullt det sosiale som mål for vekst og modning. De er overbevist om at dette endrer seg når de blir litt bedre kjent. Og det å bli kjent med hverandre oppleves av de fleste jentene som langt enklere nå enn på ungdomsskolen.

... (Etter) vi hadde gått tre år på ungdomsskolen, så hadde vi et veldig godt forhold på slutten og det føler jeg vi har allerede nå. Det tok oss tre år på ungdomsskolen. Det har sikkert noe med at vi har blitt mye mer voksne og kan faktisk ta kontakt sjøl nå, ja (fokusgruppesamtale).

Sosial modenhet utgjør både et ideal og en personlig målestokk for vekst og endring blant de fleste jentene i klassen. Jentene som sterkest eksponerer sosial modenhet er imidlertid noen svært sosialt aktive jenter som i utstrakt grad også iscenesetter heteronormativt kjønn gjennom utseende, stil og seksualitet. De er også særdeles aktive med å tilkjenne hva de mener er akseptable og uakseptable handlinger i det sosiale rommet som klasserommet utgjør. Å være moden betyr for disse jentene å gripe inn eller si fra om uakseptable handlinger eller rydde opp i konflikter. De skildrer stolt hvordan de grep inn da en elev ble mobbet og hvordan de hindret den store slåsskampen mellom guttene i å utvikle seg. Gutter som slåss for 'latterlige ting', baksnakker eller sladrer om fortroligheter som det å skryte av seksuelle forhold til jenter, stemples som umodne. Stort sett synes disse jentene at det bare er umodne gutter på skolen. Sosialt ansvar er imidlertid også knyttet til det å ta ansvar og støtte andre elever i det faglige arbeidet på skolen, noe de ofte bidrar til.

Jente 1: Og han (en gutt i klassen) liker jo ikke å ha foredrag. Og det vet jo vi. Jeg vet for eksempel hva han liker, han liker at vi gjør sånn

Jente 2: At når han prater at vi sitter og nikker og er med

Jente 1: Nikker og smiler og sånn, og det vet vi atte... for det har han sagt til oss etter første gang han hadde foredrag, ja, Sara, jeg så på deg så satte du liksom og smilte og nikka, og det liker jeg skikkelig, eller det får meg til å roe... altså hver gang han har foredrag så sitter meg og Semira der

- De ler

Jente 1: Jammen han klarer det mye bedre, for da ser han oss inn i øyene og later som han bare snakker til oss. Vi sitter og øver i kantina, liksom. Så det er sånne små kjennetegn for hva du alltid gjør for å hjelpe andre, så bare, helt sånn der, ja (fokusgruppesamtale).

De mest utpreget sosiale jentene i klassen har foreldre med lav utdanningsbakgrunn. Deres sosiale atferd møtes med noe ambivalente holdninger fra lærerne. Dels utgjør disse jentene det sosiale limet i klassen både ved å ta ansvar og initiativ, men dels skaper også de sosiale aktivitetene en del uro.

Det sosiale fellesskapet i klassen eller skolen er svært betydningsfullt for de fleste jentene. Det handler særlig om å være trygg på hverandre. Men selv om jentene synes de selv er blitt flinkere sosialt, verdsetter de også at lærere tar initiativ til sosiale aktiviteter som f.eks. 'bli kjent-leker' i klassen. Når en lærer inviterer til frokost i klasserommet, kaster de fleste jentene seg rundt for å organisere og fylle den med sosialt innhold. Lærernes initiativ oppfattes som å støtte opp under jentenes forsøk på å utvikle det sosiale fellesskapet. Jentenes understreking av sosial modenhet innebærer nemlig ikke at de fritar lærerne for dette ansvaret.

Den mer distanserte og tilbaketrukne rollen som de opplever at de fleste lærerne i videregående inntar, står i sterk kontrast til den personlige og nære kontakten de hadde med mange av lærerne i ungdomsskolen, og som gjorde det lettere for jentene å 'åpne seg', som de sier. Dermed er noen av dem ganske misfornøyd med at lærerne tar så lite ansvar for dem, både sosialt og faglig. Jenter som for meg fremstår som sosialt selvgående i klasserommet forventer like fullt at relasjonene til lærerne skal være personlige, ikke distanserte og saklige.

Ansvar for egen læringsprosess

En annen måte jentene artikulere modenhet på dette første året i videregående er knyttet til faglig ansvar. I videregående skole forventes det at elevene tar større ansvar for egen læring og arbeidsinnsats, noe som innebærer mindre grad av lærerkontroll. Noen jenter er særlig beredt til å ta et slikt ansvar. I en skole som de selv har valgt å gå i tar disse jentene større ansvar for deltakelse, forberedelse og gjennomføring enn tidligere, og betrakter dette ansvaret som et kriterium for egen vekst og utvikling.

Jente 1: Men selv om, ja, en av lærerne er kanskje litt mer sånn passer, ho er litt mer sånn hønemor over oss. Men av de andre lærerne, så er det mer at vi må ta ansvar mer selv. Det føler jeg. Det er en forskjell

Jente 2: Det er en veldig stor forskjell

Jente 3: Det er ikke negativ forskjell, det er det ikke

Jente 1: Vi merker at vi tar mer ansvar selv og når vi ikke har noen til å passe på oss

Jente 3: Det gjør vi automatisk

Jente 1: Og det er jo veldig greit for mange å utvikle seg sånn. At man tar mer ansvar og er selvstendig (fokusgruppesamtale).

Disse jentene karakteriserer jeg som individualistiske, målrettede, seriøse jenter som oppnår gode karakterer i alle fag. De har sterk bevissthet om det personlige ansvaret de har for det faglige utbyttet de får i videregående, enten det handler om tilstedeværelse, å være forberedt eller ikke tulle bort skoletimene. Det betyr ikke at de alltid er fullt konsentrert om undervisningen, men de er svært opptatt av ikke å sløse bort tiden de har til rådighet. De foretrekker å jobbe individuelt, men kan gjerne samarbeide uformelt. Innstillingen deres innebærer at de har lite til overs for elever om ikke innser at de selv må ta ansvar.

Jente 1: Men det er jo litt forskjell på hvordan folk tar ansvar, da, eller skjønner at de må ta ansvar. Det er jo noen som, altså, ikke sant, glemmer ditt og glemmer datt og ikke tenker på at... og også hvis de skulle få noe ut av timen at de ikke tenker på at det er jo... det er ikke for læreren skyld de er der, det er jo sin egen utdanning. Sånn tror jeg, kanskje (*ler*) meg og deg spesielt siden begge er... har mødre som er lærere

Jente 2: Ja. Så vi er veldig obs på det

Jente 1: Jeg har jo alltid tenkt på det at det er for min egen del jeg går på skole, det er jo ikke fordi læreren vil at jeg skal komme. Det er jo for min egen utdannelse, at jeg skal få, ja, lært noe (fokusgruppesamtale).

Det er først og fremst jenter med middelklassebakgrunn som posisjonerer seg gjennom å ta personlig, faglig ansvar i videregående skole, helt i tråd med en rekke andre studier i senere tid av faglig sterke, individuelle og målbevisste jenter (se f.eks. Francis & Skelton 2005; Nielsen & Rudberg 2006; Walkerdine mfl. 2001). Forskning viser også hvordan lærere anser jenter for å være i stand til å utføre faglige oppgaver på egen hånd, i motsetning til gutter, og at jenter ofte oppfattes som 'self-learners' (Younger mfl. 1999). Det kan innebære at det i større grad stilles forventninger til jenter om ansvar og selvstendighet i undervisningen enn til gutter. I et individuelt intervju forteller en av jentene om hvordan hun etter hvert også er i stand til å avgjøre selv hva hun bør jobbe med, en læringsprosess som ligger nær opp til det Ivar Bråten har kalt selvregulert læring; læring 'som initieres, kontrolleres og styres av den lærende selv' (Bråten 2002:164). Slik selvregulering er et resultat av en lærerledet prosess. Med hjelp av noen lærere i ungdomsskolen som lærte henne å vurdere egne sterke og svake sider, fikk hun støtte til å velge hva hun skulle jobbe med. Denne prosessen har medført at jenta er i stand til å reflektere over hvor arbeidsinnsatsen bør intensiveres og hvor den kan reduseres for å oppnå de beste læringsresultatene i en skole hvor det stilles større krav til selvstendighet.

... da var det sånn blant annet i naturfag og samfunnsfag, der jeg... som jeg synes var veldig gøy, og så snakka jeg litt med læreren og alt sånn, og vi ble enige om at jeg ikke trengte å gjøre de oppgavene med mindre jeg synes jeg sjøl hadde behov for det. Så det er kanskje der jeg har fått det fra, det jeg føler jeg ikke har behov for å gjøre, fordi jeg husker eller det kan jeg, eller. Så er det ikke vits å bruke så mye tid på det, for da fikk jeg heller andre oppgaver eller sånne ting

(...)

Men ikke bare det at å gjøre alt det en skal, for da, jeg tror også det at å gjøre det du føler du bør gjør. For det er ikke alltid hvis vi får ti oppgaver i natur og miljø, så er det ikke alltid jeg gjør alle. Fordi at jeg tenker det kan du og sånn, og det tror jeg også er litt lurt, å ikke gjøre alt du blir bedt om. Fordi at du må kanskje, spesielt nå som du går her på videregående, at du må på en måte si at, ja, det trenger jeg ikke å gjøre for det kan jeg, og. For da bruker du tid på ganske unødvendig ting også. I forhold til hva du kan bruke de på (individuelt intervju).

Jentene som tar ansvar for egen læringsprosess konstruerer elev- eller læringsidentiteter som i stor grad er i tråd med forventningene som skolen stiller til videregående elever. Det innebærer ikke at skolens faglige krav er uproblematisk for dem. Noen gir uttrykk for stor usikkerhet knyttet til hvorvidt de greier å prestere godt nok, særlig i forbindelse med prøver og muntlige fremlegg. Usikkerheten innebærer mye stress og angst, redsel for ikke å yte godt nok, redsel for å glemme noe, redsel for ikke å få frem det de kan. Derfor leverer de alltid sist på skoleprøver og trygler læreren om ekstra tid for å kunne skrive litt til. Walkerdine mfl.

(2001) fastslår at bekymringene om ikke å være gode nok er karakteristiske for en del middelklassejenter, og betrakter dem som resultat av foreldrenes forventninger om fremragende resultater. Hvorvidt dette tilsvarer norske middelklasseforeldres forventninger i en mindre tradisjonell klassekultur enn England, er usikkert. Mye tyder på at norske middelklasseforeldre ikke direkte utøver så sterkt press på barna. Helene Aarseths undersøkelse av moderne, likestilt foreldreskap viser hvordan middelklassens sosialiseringssjanser går ut på 'å stimulere barnet med sikte på å optimalisere lyst og muligheter for selvtillit' (2008:12–13), hvor det først og fremst er barnets unike talent som skal dyrkes frem. Det kan selvsagt ligge mye skjult press i forventningene om optimalisering.

De to ulike måtene som jentene er eksponert for med hensyn til vekst og modenhet har imidlertid ulik status i elevfellesskapet. Status blant jentene oppnås først og fremst gjennom sosiale væremåter, ikke gjennom det å ta faglig ansvar for læringsprosesser. En rekke studier har vist at relasjoner til andre elever oppfattes som det viktigste for elevene i skolen (se f.eks. Jackson 2006). Det å være en sosial person, være sosialt kompetent og ha et sosialt nettverk med venner er det dominerende idealet for modenhet for jentene i denne studien. Jentene som eksponeres sosial modenhet og fremstår som særdeles selvsikre og sosialt ansvarlige, er ikke nødvendigvis de mest populære, men de er de mest toneangivende eller dominerende jentene i elevfellesskapet. Disse jentene knytter skole til den sosiale møteplassen skolen utgjør for dem, der relasjonene og samværet med andre elever er det viktigste, samtidig som deres tilgang til ulike miljøer og kulturer gir dem stadig større kompetanse til å manøvrere i det sosiale landskapet.

De to ulike måtene vekst og modenhet eksponeres på henger ikke nødvendigvis sammen. Tvert imot, flere av de mest sosialt aktive og ansvarlige jentene oppfatter undervisningen som lærernes ansvarsfraskrivelse, et personlig svik hvor læreren bryr seg lite, i sterk kontrast til ungdomsskolelærernes ansvar for elevenes ve og vel, både faglig, personlig og sosialt. Andre forteller at de selv ikke makter å ta et slikt ansvar, og at det simpelthen har med vaner å gjøre. Gjennom hele skolegangen har de blitt vant til at læring er en prosess hvor læreren forteller dem hva som skal gjøres, og kontrollerer om de har gjort det.

Jeg er så vant til at alle sier hva jeg skal gjøre

- Ja, er det litt uvant?

Ja, for jeg tenker ikke over det, oi sann, jeg skulle visst gjort det og det. Det har ikke jeg fått med meg

- Ja, tidligere så var det sånn at dere ble litt mer passa på?

Ja, de sa sånn 'ja, det er lekse deres'. Nå er det sånn at vi skal se på sånne årsplaner og åssen kapitler vi skal gjennom og velge oppgaver sjøl, og da glemmer jeg det fort liksom. Tenker ikke over det (individuell intervju).

At jenter er faglig selvstendige og flinke er ikke tilstrekkelig for å bli sosialt akseptert. Mange forskere har beskrevet hvordan jenter på ulike måter balanserer faglige prestasjoner og orientering i skolen med andre feminine væremåter (se f.eks. Walkerdine mfl. 2001). I min undersøkelse så vel som i studier av Francis mfl. (2009) er forutsetningen for å være populær og sosialt akseptert at jentene kan balansere mellom det faglige og det sosiale. Fremstår jentene som sosialt kompetente eller sosialt orienterte eller har et stort sosialt nettverk, kan det sosialt aksepteres at de er både faglig orienterte, ansvarlige og dyktige. 'Da har du liksom greid masse', som en av dem sier. I min studie ser det ut til at også 'sharing' (et begrep hentet fra Renold & Allan 2006) eller 'deling' er en god investering. Jenter som er faglig selvstendige og flinke kan lettere bli sosialt akseptert dersom de gir medelever muligheter til å 'skrive av' oppgaver eller hjelper dem med skolearbeid på andre måter. Hvis ikke står de i fare for å bli betraktet av andre jenter som jenter som 'ser ned på andre' og tror at de er mye bedre enn andre.

Frihet fra voksenkontroll

Frihet er det som opptar de fleste guttene når de i fokusgruppesamtalene blir spurt om forskjeller mellom overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Det er særlig den mer distanserte og mindre kontrollerende lærerrollen i videregående skole som bidrar til at guttene oppfatter seg som 'mer voksne' i betydningen av at nå kan de gjøre mer som de vil. Guttenes oppfatning av frihet innebærer fravær av tvang og det å bli passet på, regulert og bestemt over både i undervisningen og på skolen generelt. Det de opplever som en sterk reduksjon av lærernes makt og kontroll, ser ut til å gi dem en oppfatning av at de har fått en ny og mer likeverdig posisjonell status vis-à-vis lærerne.

Gutt 1: Vi blir egentlig tatt mer på alvor, som mer voksne. Vi er liksom ikke noen barn som blir passet på lenger

Gutt 2: Ja, mye mer fritt. Du kan gjøre hva du vil egentlig, det er ikke noe som stopper deg på ting

Gutt 1: På ungdomsskolen måtte vi være på skoleområdet, selv om ikke vi hadde time. Der sånn hadde vi ikke fritime midt på dagen, da, men friminutter. Kunne ikke gå hjem sånn uten å få tillatelse. Så det er jo...

Gutt 2: Ja, det kommer litt an på

(Gutt 3 flirer).

Gutt 2: Men, altså hvis du er... hvis du for eksempel er trøtt en morgen, så er det ikke noe problem å bare komme et par timer senere, det er ikke noe sånn (fokusgruppesamtale).

Noen av guttene gir uttrykk for at de også har tatt seg til rette i ungdomsskolen på tvers av institusjonelle regler. I videregående er imidlertid frihet nå et trekk ved skolen som institusjon, noe som bidrar til at guttene opplever at de betraktes som mer voksne av lærerne.

Friheten knyttes til undervisning og skolearbeid, men også til skolearenaen generelt, hvor reglene som i ungdomsskolen begrenset elevenes fysiske bevegelsesradius er borte. Selvsagt er innleveringer, presentasjoner, eksperimenter og oppmøte regulert i form av kriterier for å få standpunkt karakterer, men disse reguleringene er mer institusjonaliserte og abstrakte, og oppfattes i mindre grad som personifisert lærerkontroll⁴.

Selvbestemmelse og løsrivelse fra voksnes kontroll er trolig viktig både for gutter og jenter, men det er først og fremst gutter som tematiserer dette i fokusgruppesamtalene. Det ser ut som om markeringer og demonstrasjoner av at lærerne ikke styrer dem lenger er en måte å fremstå som moden på for mange gutter. De legger vekt på å fortelle at de gjør hva de vil, og at de ofte lar være å gjøre det de ikke *må* gjøre. Det å ta lett på skolearbeid og ikke anstrenge seg særlig er selvsagt ikke noe som først oppstår i videregående skole. Mange studier har vist hvordan det å jobbe med skolearbeid fremstår som 'ukult' og lite maskulint på et langt tidligere nivå i skolesystemet (se f.eks. Jackson & Dempster 2009; Frosh mfl. 2002; Lyng 2004). Samtidig forteller flere gutter i denne studien at de gjør mindre skolearbeid i videregående enn de gjorde på ungdomsskolen. Det kan innebære at det faktisk oppleves som mindre tidkrevende arbeidskrav, men også at guttene i større grad *gjør* det de vil og ikke vil, eller at de ønsker å fremstå som om de gjør mindre skolearbeid.

Guttene markerer av frihet og selvbestemmelse skjer uavhengig av ambisjonsnivå, prestasjonsnivå og sosial bakgrunn. Selv de flinkeste og mest ambisiøse guttene legger vekt på friheten til å jobbe *når* og *om* de vil – 'du gjør det du vil når du vil på en måte' (fokusgruppesamtale). Teori og forskning om maskulinitetskonstruksjoner i skolen har tatt utgangspunkt i at maskulinitetskonstruksjonene har vært preget av sosial klassebakgrunn. Den anti-skolske maskuliniteten, hvor konstruksjonen av maskulin identitet knyttes til konfronterende og demonstrative måter å forholde seg til skolen på, har vært knyttet til gutter fra lavere sosiale lag og til en del minoritetsgutter (Willis 1977; Frosh mfl. 2002). Det å latterliggjøre (og feminisere) arbeidsinnsats, og dermed antyde at egne, gode prestasjoner er et resultat av evner og intellekt, har vært mer utbredt blant gutter fra høyere sosiale lag (Jackson 2006). Begge maskulinitetskonstruksjonene ser imidlertid ut til å spre seg på tvers av sosiale klasseskiller og får konsekvenser for hvordan de fleste gutter kan fremstå hvis de vil oppfattes som maskuline. Mens de anti-skolske væremåtene ofte innebærer konfrontasjon med lærer og lærerens autoritet (Haavind 2003; Aasebø 2012), blir guttenes oppfatning av egen vekst og modenhet i denne studien markert gjennom å fremheve en løsrivelse fra eller oppløsning av de asymmetriske relasjonene som den tradisjonelle relasjonen mellom lærer og elev er basert på. Mye tyder på at gutter i større grad opplever voksenrollen som et hinder for egen

autonomi, mens jenter oppfatter forholdet til lærere og voksne mer som et likeverdig partnerskap hvor de kan få hjelp og støtte. Derfor oppfatter også en del gutter det som et klart brudd på jevnbyrdigheten når de erfarer at det ikke er de samme standardene som gjelder for lærere som for elever, f.eks. det å komme på tiden. Det irriterer dem grenseløst at lærere kan komme opptil ti minutter for sent til timen, mens de selv får anmerkning etter få minutter.

Det sosiale livet i og utenfor klasserommet opplever guttene som et anliggende som lærerne bør holde seg unna. Mange av guttene gir uttrykk for at de misliker at enkelte lærere blander seg inn eller tar initiativ til å utvikle det sosiale miljøet i klassen.

Gutt 1: Men der er det bare sånn snakking, og så skal hun (: læreren) finne på en eller annen lek

Gutt 2: Ja

Gutt 1: ... og sånn

Gutt 2: Forskjellige leker eller så er det masse lesing i boka. Så det er liksom...

Gutt 1: Hun driver med sånne barnehageleker, eller et eller annet sånn, fordi hun synes det er gøy, så, ja, blir litt lei av det

(...)

Gutt 1: Men sånn som i dag skulle vi ta og holde hverandre i hendene, og så skulle vi ta sånne refleksgreier og sånn... refleksen vår

Gutt 3: Klemme i hånda på hverandre, så skulle vi se hvor fort den gikk rundt i klassen

Gutt 1: Og helt i begynnelsen så var det sånn at vi skulle alltid gå i grupper og så skulle vi bli kjent med hverandre, og så skulle vi gjøre ditt og datt, og bare, sier...

Gutt 2: Presentere hverandre og, ja, Ikke veldig gøy. Det er litt sånn, vi er litt for store til det, egentlig

Gutt 1: Blir litt lei av det etter hvert. Hvis du har lyst til å bli kjent med en, så prøver en jo det kanskje selv, det er jo ikke sikkert du har så lyst til å bli kjent med alle andre hele tida

Gutt 2: Det er en god mening, men det er liksom, nå går vi på videregående, man trenger liksom ikke hjelp til å snakke med hverandre (fokusgruppesamtale).

Dette kan tyde på at de opplever lærerens innblanding som en underkjennelse av sin egen evne til å være i stand til å bli kjent på egen hånd, og ikke minst til å avgjøre hvem de selv vil bli kjent med og hvorvidt de vil ble kjent. Den utidige innblandingen blir nærmest en krenkelse både mot deres frihet og modenhet, og står i klar kontrast til de fleste jentene som gir uttrykk for at de etterspør, verdsetter, utnytter og bidrar som medspillere i lærernes sosiale initiativer. Flere gutter opplever også at de organiserte bli-kjent-aktivitetene setter dem i pinlige situasjoner. Guttenes innstillinger kan også være et uttrykk for en del gutters sosiale engasjement i klasserommet. Det sosiale engasjementet som mange jenter utviser, og den betydningen det å være sosialt moden og kompetent har blant de fleste jentene, nedfeller seg ikke som ettertraktede kvaliteter i guttenes kultur eller som mål på guttenes modenhet og vekst. Det betyr ikke at enkelte gutter ikke er sosiale, for det er mitt inntrykk at de er det, selv om de i liten grad selv tematiserer betydningen av det. Unntaket er en gutt som har gått ett år i yrkesrettet opplæring i en annen videregående skole, og som med bred kost maler det usosiale miljøet på den forrige skolen. Men på den annen side er det også gutter i klassen som fremstår som lite sosiale og gjør et poeng av at de etter et halvt år i klassen fremdeles bare kjenner

navnene på noen få av sine medelever. Det kan tyde på at det å stille seg utenfor det sosiale fellesskapet er mer akseptert blant gutter. Det er heller ikke uvanlig at noen gutter holder stor fysisk avstand og deltar minimalt når de blir satt i gruppe med elever de ikke kjenner.

Diskusjon

Frihet og ansvar utgjør på mange måter to sider av samme sak. Det rommer likevel markerte forskjeller i måten utvikling og modning uttrykkes på, som frihet fra noe – det å gjøre som en vil uten å bli passet på, eller kyndighet til noe – det å selv ta ansvar for læring eller ta sosiale initiativ. De like uttrykksformene for modenhet og vekst blant gutter og jenter gjenspeiles i en del forskning. Særlig i motsetning til enkelte målrettede, individualistisk orienterte, ansvarlige og pliktoppfylgende middelklassejenter anses gutter som mer avslappet, de har en mer leken stil og tar tingene som de kommer (Nielsen 2009).

Modning har vært et sentralt tema i forklaringer av forskjeller mellom gutter og jenter i skolen. Ikke minst har sosial modenhet og sosial kompetanse blitt betraktet som fordelaktig for jenter i det moderne utdanningssystemet. Det er skapt et bilde av en ny generasjon jenter som lever opp til dobbeltkravene til både å være sosiale og orientert mot fellesskapet og til å være konstruktive og idérike i forhold til faglig innhold og arbeidsformer (se diskusjon i Nielsen & Rudberg 2006; Reisby 1998). Andre knytter jenters sosiale kompetanse og relasjonsorientering til konformitet, og har ansett det for å være jentenes fortrinn i skolen (se f.eks. Nordahl 2007).

Denne analysen føyer seg inn i rekken av studier som viser at sosial modning og sosial kompetanse fremstår som et ideal for jentene. Det utgjør en kvalitet som jentene vurderer seg selv i forhold til i utviklingen mot å bli større. Samtidig viser denne studien at jenters sosiale modenhet ikke er noe entydig. Kombinasjonen av det å være sosialt kompetent og sosialt velfungerende i klasserommet, og det å være faglig sterk og ta ansvar for egen læringsprosess, er ikke gitt av seg selv. Noen faglig dyktige jenter klarer denne balansekunsten, mens andre faglig dyktige jenter mangler noe av denne sosiale kompetansen, i hvert fall dersom sosial kompetanse vurderes i forhold til deltakelse i det sosiale klasse miljøet. Noen jenter lever opp til det å være sosialt modne og kompetente uten at de verken er konforme, skoleflinke eller oppfatter seg som personlig ansvarlig for læring. Sosial kompetanse eller relasjonsorientering er dermed heller ikke identisk med konformitet, slik noen antyder.

Jenters sosiale kompetanse får imidlertid et stort spillerom ved at videregående skole i større grad enn ungdomsskolen ser ut til å gi rom for elevenes sosiale initiativ og ansvar så vel i organisering av gruppearbeid og prosjektarbeid som i uformelt sosialt liv. Det er dermed sannsynlig at sosial kompetanse og sosiale aktiviteter kan gi en del jenter fordeler på andre områder enn det faglige. Den sosiale kompetansen sikrer jentene fremtredende og ofte dominerende sosiale posisjoner i klasserommet. Slike posisjoner kan gi definisjonsmakt og innflytelse på mye av det sosiale som skjer i klasserommet og på skolen for øvrig. Det kan samtidig gi jentene en sterkere opplevelse av seg selv om aktive, handlende subjekter i en skolehverdag med en undervisningskontekst som i hovedsak baserer seg på at elever er mottakere av kunnskap. Kanskje er det også slik at sosialt aktive og kompetente jenter får en sterkere sosial tilknytning til skolen og vennene der som kan demme opp for mulig drop-out når det faglige prestasjonsnivået er svakt. Verdien av sosiale relasjoner og sosialt liv på skolen understrekes i hvert fall av et par av de sosialt aktive og kompetente jentene når de antyder at uten hverandre og gjengen som samles i storefri, ville de ha sluttet i allmennfaglig for lengst. Samtidig er sosiale modenhet ikke entydig. Hva som oppfattes som sosial modenhet av andre er avhengig av sosial bakgrunn og hva som oppfattes som respektable former for femininitet. En for sterk sosial fremtoning i form av å være litt for sosialt selveksponerende, litt for høylytt, litt for synlig og litt for seksualisert i form av utseende og stil, bidrar til at lærerne oppfatter disse jentene som støyende, i kontrast til en mer balansert middelklassefemininitet som andre jenter i klassen er bærere av, slik Ambjörnsson (2004), Archer mfl. (2007) og Skeggs (1997) har beskrevet.

Den markeringen av frihet fra voksenkontroll som dominerer guttenes ungdomsidentitet bidrar selvfølgelig også til å sette standarden på guttenes faglige innsats. Det betyr ikke at en del gutter *ikke* presterer bra faglig. Mange gutter i denne klassen gjør det svært bra målt i karakterer, minst like bra som de målrettede og seriøse jentene. Disse guttene gir uttrykk for å ha en instrumentell holdning til læring og prioriterer klart det som får umiddelbar betydning for karakterene. I motsetning til de målrettede og seriøse jentene som snakker om langsiktig oppbygging av faglig innsikt og forståelse, snakker disse guttene om skippertak og at gode karakterer ikke nødvendigvis betyr læring. Videre markerer de frihet og autonomi gjennom en avslappet og lystbetont stil som bl.a. innebærer å droppe, utsette eller finne lettvinde løsninger på arbeid som ikke oppleves som umiddelbart tellende. Denne kreative fleksibiliteten betyr verken at guttene har problemer med å jobbe selvstendig eller at de er avhengige av strukturerte læringssituasjoner for å prestere. Den lystbetonte stilen og evnen til å ta tingene litt som de kommer kan ifølge Nielsen være noe som gjenspeiler

guttene må å møte moderne kompetansekrav på i et samfunn med 'et raskt skiftende og uforutsigbart arbeidsmarked' (2009:305).

For gutter som ikke har gode faglige forutsetninger kan situasjonen være ganske annerledes. Ikke minst er det nødvendig å stille spørsmål om gutters markering av frihet fra voksenkontroll og idé om fristilling fra voksne, særlig fra det asymmetriske forholdet til lærerne, bidrar til at gutter som trenger det tar færre initiativ til å få hjelp og støtte fra lærere og er mindre mottakelig for slik hjelp og støtte når lærerne tar initiativ til det. Slik kan den dominerende maskuline ungdomsidentiteten og maskuline måten å oppfatte autonomi og modenhet på, ikke minst for de faglige svakeste guttene, stå i veien for at de kan forbedre faglige prestasjoner ved at de i mindre grad utnytter læreres bistand – noe som utgjør en betingelse for utbytte av undervisning. Mens mange jenters opplevelse av vekst og modning i mindre grad ekskluderer voksne, men tvert imot bidrar til at særlig sosialt kompetente og selvhverdende jenter kan være pågående og kreve lærernes individuelle hjelp og støtte i læringsprosesser – og gi høylytt uttrykk for forargelse hvis de ikke får det.

Litteratur

- Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Andenæs, Agnes (1996). *Foreldre og barn i forandring*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Archer, Louise, Anna Halsall & Sumi Hollingworth (2007). Class, gender, (hetero)sexuality and schooling: Paradoxes within workingclass girls' engagement with education and post-16 aspirations. *British Journal of Sociology of Education* 28, 2, 165–180.
- Bråten, Ivar (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I Ivar Bråten (red.). *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Engebriksen, Ada (2007). Perspektiver på autonomi, tilhørighet og kjønn blant ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 7, 2, 63–84.
- Epstein, Debbie mfl. (red.) (1998). *Failing boys?: Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Fangen, Katrine (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Francis, Becky & Christine Skelton (2005). *Reassessing gender and achievement : Questioning contemporary key debates*. London: Routledge.
- Francis, Becky, Christine Skelton & Barbara Read (2009). The simultaneous production of education achievement and popularity: How do some pupils accomplish it? *British Educational Research Journal* 36, 2, 317–340.
- Frosh, Stephen, Ann Phoenix & Rob Pattman (2002). *Young masculinities: Understanding boys in contemporary society*. Basingstoke: Palgrave.
- Gulbrandsen, Liv Mette (1994). Blant hester og gorillaer i skolegården: Utvikling i en kjønnnet kultur. *Nytt om kvinneforskning* 3, 21–33.
- Gulløv, Eva & Susanne Højlund (2003). Konteksten – feltens sammenheng. I Kirsten Hastrup (red.). *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels

forlag.

- Haavind, Hanne (2003). Masculinity by rule-breaking: Cultural contestations in the transitional move from being a child to being a young male. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research* 11, 2, 89-100.
- Hauge, Mona-Iren (2005). Den nye kulturpsykologien. *Impuls* 1, 4–9.
- Jackson, Carolyn (2006). *Lads and ladettes in school: Gender and a fear of failure*. Maidenhead: Open University Press.
- Jackson, Carolyn & Steven Dempster (2009). 'I sat back on my computer... with a bottle of whisky next to me': Constructing 'cool' masculinity through 'effortless' achievement in secondary and higher education. *Journal of Gender Studies* 18, 4, 341–356.
- James, Allison, Chris Jenks & Alan Prout (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity.
- Laz, Cheryl (1998). Act Your Age. *Sociological Forum* 13,1, 85–113.
- Lidèn, Hilde (2003). Foreldres autoritet og ungdoms selvstendighet. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 3, 2, 27–47.
- Lyng, Selma (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mead, George Herbert & Charles W. Morris (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nielsen, Harriet Bjerrum (1990). Kønssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv. *Agrippa – psykiatriske tekster* 12, 13–27.
- Nielsen, Harriet Bjerrum (2009). *Skoletid: Jenter og gutter fra 1. til 10. klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, Harriet Bjerrum & Monica Rudberg (2006). *Moderne jenter: Tre generasjoner på vei*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas (2007). Gutter og jenters situasjon i skolen. Nedlastet 9. juli 2012 fra: [http://www.viauc.dk/bibliotekerne/bibliotekskive/Documents/P%C3%A6dagogiske%20fag/Nordahl_gutter_og_jenter\[1\].pdf](http://www.viauc.dk/bibliotekerne/bibliotekskive/Documents/P%C3%A6dagogiske%20fag/Nordahl_gutter_og_jenter[1].pdf)
- Reisby, Kirsten (1998). Kønssensitiv pædagogik. I Anne Lise Arnesen (red.). *Kjønnsdimensjonen i pedagogisk tenkning*. (HiO-rapport nr. 2/1998). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Renold, Emma & Alexandra Allan (2006). Bright and beautiful: High achieving girls, ambivalent femininities, and the feminization of success in the primary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 27, 4, 457–473.
- Skeggs, Beverly (1997). *Formations of class and gender: Becoming respectable*. London: Sage.
- Walkerdine, Valerie, Helen Lucey & June Melody (2001). *Growing up girl: Psychosocial explorations of gender and class*. Basingstoke: Palgrave.
- Walther, Gert (1981). Mangolds gruppediskussionsmetode og dens konkrete anvendelse i et empirisk landindustriarbejder-bevidsthedsstudie. I Tom Broch mfl. (red.). *Kvalitative metoder i dansk samfunnsforskning*. København: Institut for organisation og arbeidssosiologi.
- Willis, Paul E. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Younger, Michael, Molly Warrington & Jacquetta Williams (1999). The Gender Gap and Classroom Interactions: Reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education* 20, 33, 325–341.
- Ziehe, Thomas (2004). *Øer av intensitet i et hav af rutine*. København: Forlaget Politisk Revy.
- Öhrn, Elisabet (2000). Elevers inflytande i skolan: Om kön, klass och förändring. I Ulla Tebelius & Silwa Claesson (red.). *Skolan i centrum*. Lund: Studentlitteratur.

Formatert: Norsk (bokmål)

- Öhrn, Elisabet (2002). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Aarseth, Helene (2008). Samstemt selvskaping: Nye fedre i ny økonomi. *Tidsskrift for kjønnsforskning* 32, 2, 4–21.
- Aasebø, Turid Skarre (2012). *Kunnskapsforhandlinger i klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Noter

¹ Allmennfaglig studieretning, som det het i undersøkelsesperioden (2005–6), ble i 2006 erstattet av studieforberedende program.

² En diskusjon om fokusgruppesamtalens implikasjoner finnes i Aasebø (2012).

³ Jfr. skolens skoleguide.

⁴ Lærerne gjør i skoletimene sjelden nummer av elevenes uteblivelse fra undervisning, manglende faglige innleveringer e.l. Alt noteres og formidles via læringsplattformen 'It's learning'.